

## **Le dictionnaire**



**Le dictionnaire :  
de l'élaboration à son usage  
dans un contexte plurilingue et pluridisciplinaire**

*Actes du colloque d'Antananarivo  
28-29 août 2019*

**Ouvrage coordonné par  
Velomihanta RANAIVO  
et Narivelo RAJAONARIMANANA**

Cet ouvrage est publié avec le concours  
du Ministère de l'Enseignement Supérieur  
et de la Recherche Scientifique,  
de l'Académie Malgache,  
du Centre d'Information et de Documentation Scientifique  
et Technique (CIDST)  
et du Service de Coopération et d'Action Culturelle  
(SCAC, Ambassade de France, Antananarivo).

ISBN : 978-2-9575853  
© 2020, FFSF/EICD  
École normale supérieure, Ampefiloha

## **Comité d'organisation**

*École normale supérieure, Université d'Antananarivo*

Henriette Ramanambelina, Volatiana Ratsimba, Theis Lala V. Rasoloarivony, Olivia Rakotoson, Angelot Rakotoarison, Nirilalaina Randriatefison, Andriniaina Narindra Rasoanaivo, Victorine Razanabahiny, Jean-Claude Randriamahazo, Victor James Rakotoarisoa, Beby Fanja Raharimalala, Holiharinaivo Ratrimoheritompo

*Faculté des lettres et Sciences humaines, Université d'Antananarivo*

Ny Hasina Ratsimbazafy, Sylvie Rakotoalison

*Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO, Paris)*

Narivelo Rajaonarimanana, Malanjaona Rakotomalala

## **Comité scientifique**

*École normale supérieure, Université d'Antananarivo*

Liliane Ramaroso (professeure), Velomihanta Ranaivo Rakotoniaina (MCF-HDR), Christiane Randriamampionona (Ph.D.), Suzette Malalaitiana Ratiaray (Ph.D.), Charles Ratsifaritana (Ph.D.), Célestin Razafimbelo (professeur).

*Faculté des lettres et Sciences humaines, Université d'Antananarivo*

Solo-Raharinjanahary (professeur), Dominique Tiana Razafindratsimba (MCF-HDR).

*Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO, Paris)*

Louise Ouvrard (MCF-HDR), Narivelo Rajaonarimanana (professeur émérite), Malanjaona Rakotomalala (professeur émérite)

**Composition et mise en page** : Malanjaona Rakotomalala

**Crédit photos de couverture** : Narivelo Rajaonarimanana

**Conception de la couverture** : Andriniaina Narindra Rasoanaivo

*Les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses  
n'engagent que leurs auteurs.*



## Teny fanolorana

Amin-kafaliana no nandraisan'ny Foiben'ny Teny an'ny Akademia Malagasy anjara tamin'ny Fihaonambe siantifika momba ny Rakibolana nokarakarain'ny *École normale supérieure* (ENS), Oniversiten'Antananarivo sy ny *Institut national des langues et civilisations orientales* (INALCO) any Paris (Frantsa). Mivoaka boky ankehitriny ireo velakevitra sy vokatry ny adihevitra tamin'io Fihaonambe siantifika izay natao teny amin'ny ENS ny 28-29 Aogositra 2019 io.

Koa arahabaina indrindra ireo mpikarakara, indrindra ireo mpikaroka ao amin'ny Ivontoeram-pikarohana Fanabeazana-Fifankahazoana-Serasera, Fampandrosoana (EICD/FFSF) eo anivon'ny ENS. Izao famoahana ny boky mirakitra ireo velakevitra sy vokatry ny adihevitra natolotra tamin'io Fihaonambe io mantsy dia ahafahan'ny mpikaroka rehetra eto Madagasikara sy any ivelany misaintsaina momba ny tohin'ny asa momba ny rakibolana. Fampirisihina antsika mianakavy hiasa bebe kokoa sy tsaratsara kokoa eo amin'ny famokarana rakibolana ihany koa izao boky *Actes du colloque* izao.

Tojo namana izahay ao amin'ny Akademia Malagasy, indrindra izahay ao amin'ny Foiben'ny Teny an'ny Akademia Malagasy, eo amin'ny fandrafetana rakibolana. Efa am-polontaonany tokoa mantsy ny Foiben'ny Teny no mamolavola sy mamoka ho boky an'ireo voambolan-tsehatra samihafa.

Koa maniry izahay mba hitohy sy hihamafy ny fiaraha-miasa eo amin'io Ivontoeram-pikarohana eo anivon'ny ENS io sy ny Foiben'ny Teny an'ny Akademia Malagasy, mba hitandrovana sy hitehirizana ary hampiroboroboana ny teny malagasy fenitra sy ireo fiteny malagasy samihafa.

Esther RANDRIAMAMONJY,  
mpanoratra

Filoha lefitry ny Akademia Malagasy  
Tale jeneralin'ny Foiben'ny Teny an'ny Akademia Malagasy





## P r é f a c e

Parfois, ouvrage miracle car offrant des informations indispensables à leurs études mais aussi et surtout ouvrage de référence, c'est ainsi que nos étudiants – mais aussi nos collègues enseignants et plus généralement le public malgache – perçoivent un dictionnaire. C'est à propos de cet outil précieux notamment dans le domaine de l'éducation que l'École normale supérieure de l'Université d'Antananarivo, en collaboration avec la Section Malgache de l'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO) à Paris, a organisé dans ses locaux un colloque international. Il s'est tenu les 28-29 août 2019 autour du thème *Le dictionnaire : de l'élaboration à son usage dans un contexte plurilingue et pluridisciplinaire*.

Il est heureux que les Actes de ce colloque soient publiés, permettant ainsi au public et plus particulièrement à la communauté scientifique de prendre connaissance des résultats de recherches, des réflexions et propositions émises par les auteurs de communication. Qui plus est, la publication de ces Actes met en valeur les travaux menés à Madagascar sur la question des dictionnaires et par là même, les chercheurs malgaches en sciences humaines et sociales.

Outre la conférence inaugurale intitulée *Historique et problèmes contemporains de la lexicographie malgache*, 42 communications ont été présentées à ce colloque sur deux jours par 37 enseignants-chercheurs et doctorants notamment des Universités d'Antananarivo, d'Antsiranana et de Toamasina mais aussi d'autres institutions nationales et étrangères. C'est dire l'intérêt que ce colloque a suscité chez les universitaires et chez les chercheurs en général. À l'exception d'une communication présentée en anglais, le malgache et le français ont été les principaux outils de présentation des communications : 8 en malgache et 33 en français. Ces

communications traitent de sujets aussi variés qu'intéressants en ce qu'elles abordent des questions liées tant à la confection qu'à l'usage des dictionnaires. À ces communications s'ajoutent les réflexions et propositions émises lors de la table ronde sur la diffusion des dictionnaires à laquelle ont participé des représentants d'institutions et de syndicats intéressés par la question.

Le décloisonnement des institutions, des disciplines scientifiques et des langues en usage ou enseignées à Madagascar par rapport à la confection d'ouvrages lexicographiques est en bonne voie d'être effectif. Puisse-t-il se renforcer pour que davantage d'outils lexicographiques puissent être fabriqués et mis à la disposition du public, en version papier et en ligne. Et puissent les décideurs prendre leur part de responsabilité dans cette marche vers une contribution à l'amélioration de la qualité de l'éducation à Madagascar.

Félicitations aux organisateurs, merci aux participants, merci aux partenaires, merci pour nos jeunes et pour nos populations !

Irène RABENORO  
Professeure titulaire,  
Département d'Études anglophones,  
Université d'Antananarivo  
Membre titulaire de l'Académie nationale des Arts,  
des Lettres et des Sciences (Académie malgache)

## **A v a n t - p r o p o s**

Le colloque international *Le Dictionnaire : de l'élaboration à son usage dans un contexte plurilingue et pluridisciplinaire* a rassemblé près de deux cents enseignants-chercheurs, chercheurs-enseignants et étudiants, le 28 et le 29 août 2019, dans un cadre exceptionnel, celui du laboratoire de recherche FFSF/EICD de l'École normale supérieure d'Ampefiloha, Université d'Antananarivo, Madagascar. Le public était majoritairement malgache, mais la France et la Norvège ont fait honneur au colloque lors de la cérémonie d'ouverture par la présence de représentants des partenaires et corps diplomatiques, et des auditeurs ont assisté aux séances.

La mondialisation est présentée par de nombreux chercheurs comme un processus conduisant à la dévalorisation de certaines langues au profit d'autres, dans les échanges commerciaux et dans l'histoire, particulièrement dans le rapport entre langues des anciens colonisateurs et langues des anciens colonisés. En effet, les discours standards communément admis, les dogmes interprètent la différence en termes de domination et classent les différentes langues et dialectes selon des hiérarchies de valeurs.

Le laboratoire de recherche FFSF/EICD, en partenariat avec l'Institut national des langues et civilisations orientales à Paris, préconise de replacer la langue maternelle, en l'occurrence le malgache, au centre du mécanisme de développement. Toutefois, la langue n'arrive plus à contenir le flux de concepts engendrés par les technologies nouvelles. En attendant la mise en place d'un organisme spécialisé en terminologie culturelle, les institutions œuvrant pour la promotion de la langue malgache ont le devoir de contribuer à l'enrichissement du lexique malgache dans un contexte plurilingue/pluridisciplinaire.

Tel fut l'objet de ce colloque : les conférences et les discussions lors de ce colloque avaient pour objectif de susciter réflexions et échanges. Elles devaient permettre de répondre à deux questions principales : comment élaborer des dictionnaires qui répondent aux besoins essentiels des utilisateurs et comment procéder à leur diffusion ?

Les résultats et les perspectives issus de ces communications ouvrent sur plusieurs horizons, notamment :

- élaboration d'un *Dictionnaire général de la langue et culture malgaches* ;
- constitution d'un corpus sur la base de la collecte, sous format numérique, de tous les dictionnaires de langue malgache ;
- reprise de l'enseignement des variétés dialectales au niveau secondaire et supérieur ;
- reprise de l'élaboration de dictionnaires dialectaux ;
- mise en place de campagnes de sensibilisation pour les professionnels (médias, etc.) aux variétés dialectales, pour éviter des situations socio-culturelles conflictuelles ; précisions et notifications à mentionner dans les dictionnaires malgaches, des notifications sur la diversité des usages de certains termes (courants dans certaines variétés dialectales et « tabous » dans d'autres) ;
- intégration de l'usage de dictionnaires dans l'enseignement des langues et des autres disciplines et dans les documents institutionnels tels que les instructions officielles ;
- création de base de données lexicales des langues en usage à Madagascar avec un CD d'accompagnement déposé au Laboratoire FFSF/EICD ;
- adéquation de l'élaboration et de la diffusion du dictionnaire par rapport à la politique linguistique et linguistique éducative ;
- appui de l'État concernant l'impression, l'élaboration et la diffusion des dictionnaires auprès des utilisateurs, surtout des élèves en milieu scolaire.

La situation géographique de Madagascar, île à la croisée de divers chemins, lui a permis de rester un sanctuaire, à la fois en ce qui concerne sa faune, sa flore et sa langue dans une moindre mesure, dont les origines restent à (re)découvrir. Les techniques modernes d'analyse (*data mining*) devront aider à retourner aux racines, car la mondialisation n'a pas que des inconvénients.

Félicitations à tou(te)s ceux ou celles qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce colloque.



Le Président de l'Université d'Antananarivo  
Mamy Raoul Ravelomanana  
professeur titulaire

## Remerciements

Cette publication est le résultat de plusieurs travaux de recherche et de communications effectués par des enseignants-chercheurs de Madagascar, de la France et de la Chine, lors du colloque sur le thème *Le dictionnaire : de l'élaboration à son usage dans un contexte plurilingue et pluridisciplinaire*, qui s'est tenu à l'École normale supérieure (ENS), Université d'Antananarivo, les 28, 29 août 2019.

Nous tenons à remercier en premier lieu, le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique et l'Université d'Antananarivo en la personne de son président, le Professeur Mamy Raoul Ravelomanana, de leur parrainage et de leur soutien lors de la réalisation du colloque. Notre gratitude échoit également à l'École normale supérieure d'Antananarivo, à tous les enseignants-chercheurs et à tout le personnel administratif, pour l'accueil de ce colloque ainsi que pour leur appui, sur le plan matériel, technique et scientifique.

Nous adressons nos plus sincères remerciements à nos collaborateurs : l'Institut national des langues et civilisations orientales, Section Malgache, à Paris, la Faculté des Lettres et Sciences humaines (FLSH) de l'Université d'Antananarivo, l'Académie malgache. Nous destinons notre reconnaissance à tous les membres du comité scientifique sous la coordination de Velomihanta Ranaivo et de Narivelo Rajaonarimanana. Ils n'ont pas ménagé leurs efforts depuis l'appel à communication, le recueil des articles, la lecture et la correction des articles et la mise en page de l'ouvrage en vue de la publication. Nous remercions également les membres du comité d'organisation (finances, logistique, communication, secrétariat), les participants au Colloque, les collègues enseignants-chercheurs et doctorants

de l'ENS, de la Faculté des Lettres et Sciences humaines de l'Université d'Antananarivo, de l'Université de Toamasina et de l'Université d'Antsiranana, les intervenants à la table-ronde, les membres du laboratoire FFSF/EICD, les étudiants qui nous ont accompagnés, soutenus et encouragés, tout au long de la réalisation de ce colloque et jusqu'à la publication des Actes.

Nous tenons à citer particulièrement le Service de Coopération et d'Action culturelle (SCAC) de l'Ambassade de France *via* le projet PRECOSUPRE ; sans son appui financier, la publication de ces Actes du colloque n'aurait pas été possible.

Enfin, nous remercions notre partenaire officiel Telma, nos partenaires techniques et financiers : le CIDST, le TPFLM, la radio ACEEM, la station VIVA et *ALANATO Company*.

Nous réitérons chaleureusement nos souhaits en faveur de la poursuite de cette coopération efficace.



Henriette Ramanambelina (MCF)  
Directrice de l'École normale  
supérieure d'Antananarivo



Theis Lala Rasoloarivony (MCF)  
Directrice du laboratoire FFSF/EICD  
(ENS, Antananarivo)

**Le dictionnaire :  
entre héritages revisités  
et de nouveaux objets de recherche**

Suzette RATIARAY  
Maîtres de conférences  
&  
Velomihanta RANAIVO  
Maîtres de conférences-HDR,  
École normale supérieure,  
Université d'Antananarivo

Par ces propos liminaires qui constituent une introduction à deux voix, il est question d'explicitier les domaines d'ancrage du présent ouvrage, fruit d'une rencontre internationale autour du dictionnaire qui est un objet scientifique et méthodologique fédérateur, et d'en présenter brièvement les tenants et les aboutissants.

Un des problèmes des pays comme Madagascar qui ont vécu la colonisation durant de longues années et qui sont en quête des voies alternatives et durables de leur développement réside dans l'insuffisance de vitalité de leurs langues pour répondre à la variété et l'immensité des besoins quotidiens et pour faire face aux défis du plurilinguisme et de la mondialisation. Face à un tel contexte, l'interpénétration des cultures, les appartenances sociales et culturelles multiples, les identités différentes rendent nécessaires l'intercompréhension. Or, l'intercompréhension, la familiarisation avec les cultures en présence passent, à juste titre, par la

langue ; celle-ci est censée être dotée de ressources, riches de sens et de concepts, d'éléments de toutes sortes, susceptibles de rendre compte des connaissances, des savoir-faire, des modes de pensée et des représentations à travers lesquelles les membres de la communauté se reconnaissent, s'identifient.

De ce point de vue, les utilisateurs des langues sont en droit d'y accéder de plusieurs façons possibles : par les échanges, les produits de la technologie, les matériels et techniques de l'enseignement/apprentissage, etc. Au premier plan de ces cadres de référence et/ou moyens figure ainsi le dictionnaire : outil à la fois familier et inconnu, son rapport avec les données précédentes mérite d'être questionné.

Aussi, l'École normale supérieure de l'Université d'Antananarivo, forte de son laboratoire Éducation – Intercompréhension – Communication - Développement (EICD), et en partenariat avec l'Institut national des langues et des civilisations orientales (INALCO), s'est-elle proposée d'organiser ce colloque sur la thématique suivante : *Le dictionnaire : de l'élaboration à son usage dans un contexte plurilingue et pluridisciplinaire.*

L'objectif était de procéder à des partages, de faire le point sur les avancées de la recherche dictionnaire, en se concentrant sur deux axes essentiels :

- élaboration et diffusion du dictionnaire : quelles démarches ?
- usages du dictionnaire en milieu éducatif et socioprofessionnel.

Cet événement scientifique majeur a eu lieu à l'École normale supérieure les 28 et 29 août 2019 et a vu la participation active d'enseignants-chercheurs et de doctorants provenant de divers horizons, pour qui c'était une occasion de s'investir dans la recherche autour d'une thématique mobilisatrice, permettant de mutualiser les réflexions. Différentes activités ont structuré cette manifestation scientifique : une conférence inaugurale suivie d'une série de communications et d'une table ronde consacrée à la diffusion du dictionnaire. Les nombreuses recommandations qui en sont issues appellent à de nouvelles perspectives de recherche et d'intervention.

Aussi, la présente introduction aborde-t-elle, au seuil de cet ouvrage collectif, quelques points saillants qui méritent d'être mis en relief, ce qui n'écarte en rien tous les autres éléments de poids que les lecteurs découvriront à travers les détails des actes publiés ici. Les points essentiels suivants peuvent être relevés dans ce sens, notamment pour leur pertinence par rapport aux deux axes de réflexion proposés par le colloque et qui sont repris dans les deux parties de cet ouvrage :

- les ancrages disciplinaires, en particulier, en linguistique, anthropologie sociale et culturelle, et en didactique ;



– les problématiques spécifiques telles que la typologie et l'état des lieux des dictionnaires d'ici et d'ailleurs ; leur place et leur rôle dans les champs sociopolitique, professionnel et éducatif ; le traitement du plurilinguisme dans ces cadres, selon les acteurs et les disciplines en contact.

### **Le dictionnaire : les différents aspects de son élaboration**

Une grande partie des contributions prend place dans ce qui constituait le premier axe de réflexion du colloque et qui se trouve réparti ici en cinq chapitres abordant les grands volets structurant l'élaboration du dictionnaire.

Si, habituellement dans son choix personnel et scientifique, « le lexicographe opère un tri dans le lexique de la langue pour décrire ses usages [...] car il doit construire une liste de mots désignés techniquement comme "entrées" » (Rey 1990), lors du colloque sur le dictionnaire, les auteurs se sont intéressés à des objets de culture autres que le mot, comme les proverbes, la biographie des écrivains, ou à un champ lexical spécifique comme le fait le terminologue et à l'argumentation, domaine cher à la pragmatique.

C'est ainsi que les travaux qui entrent dans ce cadre présentent un état des lieux des dictionnaires malgaches, proposent différentes démarches d'investigation, livrent des expériences vécues, sans oublier de prêter attention aux phénomènes de censure sociale qui s'appliquent aux mots et aux expressions. Trois points pertinents retiennent l'attention.

#### **Un état des lieux circonstancié des dictionnaires malgaches**

Une des richesses de ce colloque est d'avoir pu effectuer un état des lieux des dictionnaires malgaches. Madagascar n'a connu l'écriture qu'en 1820 avec l'arrivée des missionnaires britanniques. Elle a donc principalement une civilisation de l'oral. Il n'est pas étonnant que le dictionnaire soit un nouvel élément de culture apporté par la civilisation occidentale et la problématique de l'élaboration de dictionnaire de la langue malgache effectuée par les lexicographes de l'époque repose sur des méthodologies spécifiques qui méritent l'attention des chercheurs. Ainsi, l'article issu de la

conférence inaugurale trace un historique de la lexicographie malgache de 1603 à 2019 (depuis l'exploration de Madagascar à nos jours) présenté selon les grands événements marquants de cette période. Il vise à mettre en lumière les avancées des productions dictionnairiques, quelques points critiques, des méthodes comme l'absence ou la constitution de corpus, la double nomenclature des mots par ordre alphabétique et par radicaux, la norme orthographique instable, la traduction de mots. L'auteur propose un renouvellement de la pratique lexicographique malgache et l'élaboration d'un *Dictionnaire général de la langue malgache (Dictionnaire pluridialectal et bilingue)* qui mettra à profit les acquis sur certains dialectes et sur le malgache standard.

Différents angles d'attaque permettent aussi d'appréhender les problématiques liées à la lexicographie. À travers une étude sur le champ sémantique de la religion notamment, il est fait état de l'exploration des dictionnaires bilingues depuis le XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours. Nous signalons également la présentation d'une « ancienne » petite brochure inédite sur le vocabulaire souaheli-sakalava qui refait surface pour cet événement scientifique.

Sur un autre point, il est question des dictionnaires dialectaux depuis le XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècle, avec à l'appui, un atlas linguistique concernant les variétés dialectales des mots sur les parties du corps. Cette étude évoque les problèmes didactiques de l'enseignement des dialectes dans l'enseignement du malgache au secondaire.

Grâce aux données ainsi recueillies, on peut cerner l'évolution de la langue et de la culture malgaches, de la lexicographie, et trouver un nouveau départ pour cette science, combien « vieille » mais cependant jeune aussi puisqu'elle a encore du sens pour le monde malgache contemporain.

#### L'élaboration d'un dictionnaire : préalables et démarches

Un deuxième aspect des travaux provenant de l'axe 1 du colloque est la présentation de préalables et de démarches méthodologiques variés concernant l'élaboration d'un dictionnaire. Les auteurs montrent que l'action dictionnairique fait appel à l'intégration de disciplines diverses comme la linguistique, l'anthropologie, l'ethnologie. L'interdisciplinarité est de mise car elle aide à mettre en relief différents aspects d'ordre linguistique, culturel, éducatif et à enrichir ainsi les visées du dictionnaire. La question est de déterminer le périmètre des analyses et du cadre des informations à

donner selon le public cible. Tout cela constitue une des difficultés de l'entreprise dictionnaire.

À titre d'illustration, on peut citer, en ethnologie du malgache, l'approche lexicoculturelle préconisée par Jean-Paul Alain qui accorde une importance à la dimension pragmatique des mots, à leur usage dans un contexte social courant. D'autres chercheurs identifient comme préalable le travail terminologique dans un champ lexical spécifique, notamment dans le vocabulaire scientifique et technique. Pour choisir les entrées et le contenu de dictionnaire de proverbes sur la politique, une description des proverbes utilisés dans des situations ponctuelles est nécessaire afin de catégoriser les sens et les éléments contextuels. La démarche de la sémantique interprétative de Rastier permet d'expliquer ce type de proverbes.

Dans le même ordre d'idées, la démarche de projet relative à l'élaboration de dictionnaire bilingue de proverbes malgaches est complexe mais intéressante.

Le projet d'élaboration de dictionnaire de l'argumentation touche la terminologie de termes spécifiques de la pragmatique en général et de l'argumentation en particulier. Ainsi une des études entrant dans cette rubrique choisit d'utiliser un corpus particulier : il s'agit de discours politiques, qui ont pour objet la présentation de vœux par les quatre derniers présidents de la République malgache. Le traitement du corpus comprend deux étapes. La première développe une analyse qualitative, à travers l'analyse de discours ; elle procède à l'observation de l'objet réel de recherche selon l'approche empirico-inductive préconisée par Blanchet ; cela permet de mettre en lumière les spécificités des stratégies d'argumentation. La deuxième étape se réfère à une analyse quantitative, par l'utilisation de *Lexico 2*, un logiciel d'analyse de données textuelles. De cette manière, les textes du corpus sont décortiqués et font apparaître le lexique voulu pour le dictionnaire. C'est là que commence le véritable travail de lexicographie.

Nous tenons également à signaler un des articles sur le partage d'expériences vécues à travers la confection d'un dictionnaire de travail social. L'élaboration d'un tel ouvrage illustre bien le résultat de travaux terminologiques sur un champ lexical spécifique, tels qu'évoqués plus haut et le succès de l'interdisciplinarité (anthropologie sociale, sociologie, psychosociologie, lexicographie). Ce dictionnaire a des caractéristiques propres : les mots sont à la portée des utilisateurs des mots sur le développement social (techniciens et acteurs du développement). Outre les créations lexicales qui utilisent les emprunts, la traduction et les ressources propres à la langue malgache, les lexicographes ont effectué des enquêtes auprès des cibles du dictionnaire. L'objectif est de ne pas léser ces

personnes, d'éviter de creuser un fossé entre elles et les agents de développement et de rendre fluide la communication.

### Le dit et le non-dit, le convenu ou le convenable

Le tri des mots est une pratique courante en lexicographie. Le dit et le non-dit réfèrent à des stratégies de communication que l'on utilise dans l'exercice de la parole et sont porteurs d'informations, de valeurs, de données de la société et de l'individu. Ainsi le non-dit est paradoxal parce qu'il exprime « le présupposé, le sous-entendu, l'allusion, l'insinuation et la suggestion ». Dans la vie quotidienne, on se tait par pudeur, par respect de l'intimité, par peur du conflit. On s'exprime également pour tel ou tel objectif, dans une circonstance donnée.

Mais il existe des mots et expressions que la doxa mobilise ou non selon les valeurs et présupposés, présents ou absents dans les langues. C'est un des thèmes examinés ici, non seulement par rapport à la situation spécifique de communication mais également à travers les dictionnaires. Cette étude se penche particulièrement sur la censure opérée par la société sur les mots et sur celle qui est effectuée dans les dictionnaires, en particulier les termes relatifs à la sexualité.

Ainsi, les lignes de force de l'élaboration d'un dictionnaire résident à la fois dans la scientificité des démarches lexicographiques, interdisciplinaires par essence, dans la reproductibilité, dans l'exactitude du contenu, dans la référence à ce qu'il est convenu d'appeler la macro et la micro structure.

L'ensemble de ces travaux qui forment la première partie des Actes du colloque se caractérisent donc par des apports appréciables, par le souci des règles et l'ancrage dans le corps social.

### **De l'élaboration du dictionnaire à sa diffusion : représentations, apprentissages en contexte socioéducatif et didactique plurilingues**

Sont rattachées à la question des usages dans le champ scolaire les présentations qui portent sur l'élaboration de dictionnaires visant l'enseignement et l'apprentissage de langues et de disciplines particulières. La deuxième partie de cet ouvrage réfère au champ de l'éducation et traite

plus précisément des problématiques traitées selon un double point de vue, sociolinguistique et didactique, en lien généralement avec l'axe 2 du colloque.

Le premier chapitre des Actes s'ouvre avec une étude sur les variétés du malgache et leur enseignement à Madagascar dans le passé ; cela nous apprend que des pratiques privilégiées ont fini par disparaître du paysage éducatif. On est alors en droit de s'interroger s'il existe aujourd'hui de nouvelles façons de voir et de procéder.

### L'éducation, champ privilégié pour l'élaboration et la diffusion du dictionnaire

Sur ce point, le chapitre 6 forme un pont avec l'axe 1 et prolonge la réflexion, en abordant les nouveaux genres de dictionnaire, caractéristiques de notre époque : que ce soit par rapport au niveau visé, école et collègue, ou en fonction de la discipline et/ou de la langue concernée, c'est le cas de l'histoire, discipline-phare, ou celui de l'espagnol, langue minorée dans le contexte malgache actuel, semble-t-il.

Quant au chapitre 7, il développe des pistes qui se veulent innovantes, en mettant l'accent sur des réflexions méthodologiques insuffisamment traitées jusqu'ici, dans le cadre de ce qu'il est convenu d'appeler disciplines non linguistiques, comme l'agronomie. De plus, des données de terrain inédites sont exposées, entre autres, sur l'utilisation de dictionnaires encyclopédiques ou électroniques ; elles fournissent des éclairages précis sur les attitudes et comportements des étudiants, à leur entrée dans l'enseignement supérieur ou à l'issue de leurs formations en grade licence et en grade master. Au-delà de spécificités communes ou irréductibles, comme celles de la ville de Fénérive-Est, il est question également d'optique transdisciplinaire et de (dé-)construction par la mise en exergue d'un outil comme Wikipédia.

### Des disciplines dites non linguistiques à celles portant plus spécifiquement sur les langues

Poursuivant sur cette lancée, le dernier chapitre rassemble une dizaine d'articles qui approfondissent le lien entre les langues en présence et leurs environnements d'ancrage. Les représentations collectives semblent souvent faire fi de la scientificité des objets complexes que sont les langues. Parler va

de soi, alors quelle valeur accorder à cela ? Le dictionnaire, on pourrait s'en passer aisément s'il n'y avait pas cette question des références communes et du partageable. L'on sait que le dictionnaire « court après les transformations », c'est « un frigidaire et une chambre froide » (Calvet, 2012) comme le souligne une des contributrices. Cependant, il a le mérite d'exister surtout pour des apprenants qui sont censés maîtriser un répertoire plurilingue dans le contexte actuel de mondialisation.

Aussi, différentes facettes sont-elles abordées par le menu, s'agissant d'objets dont certains peuvent paraître évidents au premier abord, ou peu dignes d'intérêt pour la science : la cellule familiale comme cadre d'apprentissage, la présence de dictionnaires dans les établissements scolaires, les représentations des acteurs, entre autres, au supérieur. La construction des compétences dans les langues en contact est interrogée, surtout pour le cas du français, selon les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues. À travers les préconisations et les perspectives issues de ces travaux, on peut voir se profiler, en filigrane, de nouvelles dynamiques d'intervention et de recherche, en particulier, en termes de didactique du plurilinguisme et de didactique intégrée. Se trouve ici, au cœur de la réflexion, la notion de « porosité » C. Carlo (2015) qui reprend J. Piaget à propos de l'interdisciplinarité : « système total sans frontières entre disciplines ».

Vœu pieu ? Utopie ? C'est, en tout cas, à travers les études réunies dans cet ouvrage, la possibilité de débattre autour de questions vives avec les partenaires sur place et à l'extérieur, ainsi que la gestion des héritages linguistiques et scientifiques qui sont en jeu. L'article qui clôt la dernière partie de l'ouvrage propose, en conséquence, une analyse de l'articulation entre épistémologie et praxéologie en milieu universitaire. Jusqu'où les langues facilitent-elles les échanges et les actions ? C'est précisément une des questions cruciales auxquelles les auteurs tentent d'apporter quelques éléments de réponse, avec l'émergence d'une langue peu connue, la langue des signes malgache.

\*

Au premier abord, le mot est au centre d'un dictionnaire car, selon Hegel, « la pensée, obscure, la pensée à l'état de fermentation, [et qui] ne devient claire que lorsqu'elle trouve le mot. Ainsi le mot donne à la pensée son existence la plus haute et la plus vraie ». Mais, au-delà du mot et des

structures linguistiques, c'est l'énonciation, la possibilité pour le discours de pouvoir donner du sens aux échanges et aux actions dans les différents environnements qui devient primordial.

Cependant, les résultats de ce colloque sont allés plus loin peut-être, en avançant de nouvelles pistes de méthodologie, en évoquant des problèmes didactiques et professionnels, en ouvrant des voies de recherche, non seulement sur les facettes internes de la langue et de la culture malgaches, mais également sur celles des autres langues en contact avec elles.

Quoi qu'il en soit, l'occasion est donnée là de pouvoir partager pleinement des savoirs et des expériences, par un dialogue entre chercheurs expérimentés et jeunes chercheurs, tous porteurs de pluralité linguistique et culturelle, à un titre ou à un autre.

Gageons que cet ouvrage, modeste part de brique dans l'édifice collectif, pourra aider à penser autrement les difficultés rencontrées ainsi que les éventuelles tensions d'ordre linguistique, idéologique ou scientifique qui affectent nos civilisations contemporaines. Plus que jamais, les questions liées aux projets de société et aux politiques de développement nous interpellent.

*Ny manetsa be mbola ho avy.*





## **Histoire et problèmes contemporains de la lexicographie malgache**

Narivelo RAJAONARIMANANA  
Professeur émérite des Universités  
Institut français de recherche sur l'Asie de l'Est  
(IFRAE, INALCO)

Après une longue période de stagnation, les travaux de lexicographie sur la langue malgache trouvent un regain d'intérêt ces dernières années (Académie malgache, 2009 ; Rajaonarimanana & Joubeaud, 2012 ; Rabenilaina & Morin, 2015 ; Rajaonarimanana & Joubeaud, 2019) après une longue période de stagnation. D'après la liste de l'Académie malgache publiée dans son dictionnaire universel *Rakibolana Rakipahalalana* de 2009, il y aurait 220 vocabulaires, lexiques et dictionnaires publiés ou non sur la langue malgache. Or, rares sont encore les études portant sur les activités lexicographiques à Madagascar ; aussi, dans cette conférence, je me propose de retracer son histoire, d'examiner les problèmes et les limites des dictionnaires (bilingues ou monolingues) disponibles et de proposer quelques pistes de recherches pour l'avenir.

## Histoire de la lexicographie malgache

Le développement de l'activité lexicographique à Madagascar est intimement lié à l'histoire du pays, c'est-à-dire aux différents contacts qu'il a subis au cours des siècles. Schématiquement, on peut distinguer quatre grandes périodes : l'exploration, l'évangélisation, la colonisation et l'indépendance.

Le premier dictionnaire digne de ce nom sur la langue malgache est l'œuvre du marchand-voyageur hollandais Frederick De Houtman, *Spraeck ende woord-boeck, inde Maleysche ende Madagaskarsche Talen met vèle Arabische ende Turcsche worden...*, publié en 1603 à Amsterdam. C'est un dictionnaire trilingue, contenant douze « conversations » malaises et trois « conversations » malgaches, en texte bilingue et un lexique néerlandais-malgache-malais d'environ 2 000 mots.

Cette méthode de malais et de malgache a été rédigée lors de la captivité de l'auteur à Aceh et les informations sur le malgache ont été fournies par un marin, originaire de la baie d'Antongil (côte nord-est de Madagascar), qui maîtrisait bien le néerlandais pour avoir travaillé avec eux pendant quatre ans.

Une première tentative d'évangélisation et de colonisation de l'Anosy dans l'extrême-sud de Madagascar, respectivement par les Lazaristes et les Français, s'est soldée par un échec. Néanmoins, ceci a permis néanmoins d'avoir des ouvrages remarquables écrits et édités par le gouverneur Flacourt sur l'histoire, la langue et la culture malgaches de la région. C'est ainsi que nous avons le *Dictionnaire de la langue de Madagascar, avec un petit recueil des noms et dictions propres des choses qui sont d'une même espèce*, publié en 1658 à Paris et contenant environ 3 500 mots.

Dans l'ouvrage de Robert Drury, publié en 1729 et probablement réécrit par Daniel Defoe, sur ses mésaventures dans l'ouest de Madagascar, l'auteur a donné, à la fin du livre (pp. 412-417), un lexique de 700 mots malgaches.

Suite à l'hostilité et à la forte résistance des Malgaches, la France ayant abandonné Fort-Dauphin en 1672 et se tourne vers l'Île Bourbon, la future La Réunion. Les derniers colons de Fort-Dauphin s'y installèrent avec quelques esclaves d'origine malgache. En 1712, les Hollandais abandonnèrent l'Île Maurice qui sera occupée par les colons de l'Île Bourbon. C'est dans ce contexte que l'Abbé Claude Bernard Challan publie, en 1773, un vocabulaire malgache bidirectionnel à l'usage des colons esclavagistes et de leurs employés, esclaves ou hommes libres.

Vers la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, avec la naissance d'un état moderne, « le royaume de Madagascar », des missionnaires anglais de la LMS vont s'établir dans la capitale, Tananarive. Ils vont ouvrir des écoles, étudier la langue et les coutumes, traduire la Bible, collecter les traditions et la littérature orale et élaborer des grammaires et des dictionnaires.

En 1823, le roi Radama I adopta l'écriture latine, au détriment de l'alphabet arabe, pour noter la langue malgache. La Bible fut traduite en 1835, ce qui permit la fixation de l'orthographe malgache. La même année parurent les dictionnaires de Freeman et de Jones (anglais-malgache et malgache-anglais) de 9 000 mots, lesquels sont considérés comme les fondateurs de la lexicographie malgache moderne. En effet, dans la partie malgache-anglais, les mots malgaches sont présentés dans l'ordre alphabétique des radicaux. Cette méthode de classement sera adoptée et maintenue dans les travaux ultérieurs.

Une compétition s'engage entre les missionnaires anglais et français pour la formation intellectuelle et spirituelle des jeunes Malgaches. Cette rivalité s'exprime également dans le champ de la production lexicographique.

En 1842, l'abbé Dalmond publie, à La Réunion, son *Vocabulaire et grammaire pour les langues malgaches sakalava et betsimisarak* (124 p.). Quelques années plus tard, le père Webber édite à La Réunion deux ouvrages généraux, assez complets : *Dictionnaire français-malgache*, suivi d'une liste de 235 proverbes (850 p.) et *Dictionnaire malgache-français, selon l'ordre des racines, adapté aux dialectes de toutes les provinces* (798 p.).

Cette effervescence aboutit à la publication, à Tananarive, de trois dictionnaires sur la langue merina qui restent des ouvrages de référence encore aujourd'hui :

- 1885, Révérend J. Richardson, *A new Malagasy-English Dictionary* (832 p.) ;
- 1888, Pères Abinal et Malzac, *Dictionnaire malgache-français* (815 p.) ;
- 1893, Père Malzac, *Dictionnaire français-malgache* (860 p.).

L'effort fourni par les missionnaires fut poursuivi et élargi après l'annexion de Madagascar (1896) par les Français. En effet, dès 1902, le général Gallieni fonda l'Académie malgache qui devint le cadre officiel des recherches sur Madagascar. Des missionnaires, des militaires et des administrateurs vont s'atteler à étudier « la linguistique, la sociologie, l'histoire, les sciences naturelles de Madagascar ». C'est ainsi que le *Bulletin de l'Académie Malgache* publia, à partir de 1909, l'*Essai de dictionnaire betsileo* du père H. Dubois et, en 1928, parut, dans les *Mémoires de*

*l'Académie Malgache*, le *Lexique français-tandroy* de l'administrateur R. Decary.

Durant cette période (jusqu'en 1960), la France va appliquer une politique de francisation de l'école et de l'administration. En réaction à cette politique d'assimilation de l'administration coloniale, un groupe d'écrivains et d'intellectuels malgaches vont créer un mouvement littéraire *mitady ny very* (à la recherche des valeurs perdues) pour « défendre et illustrer la langue et la littérature malgache ». Le pasteur Ramino publie, en 1934, un petit dictionnaire monolingue malgache encore influencé par ses prédécesseurs. Un peu plus tard, en 1937, les pasteurs Ravelojaona, Randzavola et le professeur Jonah Gabriel publient le premier fascicule d'un projet ambitieux de dictionnaire encyclopédique monolingue et pluridialectal malgache, le *Firaketana ny teny sy zavatra malagasy* (Trésor des mots et choses malgaches). Ce travail original et innovant s'est arrêté malheureusement en 1973 à la lettre M (3 682 p.).

En 1948, l'écrivain et pédagogue Rajemisa-Raolison publia un dictionnaire des synonymes malgaches (*Vakoka*) qu'il reprendra et améliorera en 1956 en le transformant en dictionnaire bilingue. Poursuivant ses travaux historiques et linguistiques de 1928, le père J.-B. Razafintsalama publie en 1951-1953, sous le pseudonyme de Dama-Ntsoha, le premier et seul *Dictionnaire étymologique malgache*.

En 1960, Madagascar retrouve son indépendance politique. De nouvelles relations vont s'établir avec d'autres pays comme la Russie. Ainsi, le linguiste russe Korneev, aidé par des collaborateurs malgaches, publie en 1966 un *Dictionnaire malgache-russe* et en 1970 un *Dictionnaire russe-malgache*.

En 1969, le père Profita publie son dictionnaire *Rakibolana* (Trésor des mots) bilingue malgache-italien et italien-malgache mais en rompant avec la tradition lexicographique malgache dans le classement de la nomenclature. En effet, il a adopté un classement alphabétique des mots semblables à celui qu'on rencontre dans les dictionnaires du français.

Dans le même temps, le développement de la linguistique descriptive moderne encourage des jeunes coopérants-universitaires à entreprendre des travaux lexicographiques sur corpus qu'ils vont par la suite intégrer dans leur thèse. Ainsi, Dominique Baré-Thomas, publie en 1982 sa description linguistique du dialecte sakalava du nord-ouest (phonologie, grammaire et lexique) et Noël Gueunier publie en 1986 le *Lexique du dialecte malgache de Mayotte*, un chapitre de sa thèse monumentale sur la tradition orale du conte de langue malgache à Mayotte. Ce lexique aura une deuxième édition revue et augmentée, parue chez KomEdit. En 1988, le père Elli publie son

*Dizionario bara-italiano* qui sera plus tard enrichi et transformé en *Dictionnaire ethnologique bara-français*. En 1996 est également achevé le travail de l'anthropologue Sarah Fee (en collaboration avec moi-même) sur le *Dictionnaire malgache dialectal-français. Dialecte tandroy* et en 1998, Philippe Beaujard, chargé de recherches au CNRS, a sorti son *Dictionnaire malgache-français. Dialecte tañala sud-est de Madagascar avec recherches étymologiques*. Les travaux de ces chercheurs, élaborés sur corpus dans une optique universitaire, comblent certainement des lacunes dans la constitution des savoirs lexicaux et encyclopédiques sur Madagascar.

En 1975, le nouveau gouvernement marxiste instaure la « malgachisation » de l'enseignement et de l'administration. Pour accompagner cette nouvelle politique, il encourage alors la production de lexiques techniques spécialisés bilingues (français-malgache) dans différents domaines (éducation, science et technologie, langue et littérature, administration, vie économique et sociale). En 1986, le ministère de l'Éducation nationale présente le résultat de ces travaux dans le très utile dictionnaire bilinguisé, *Lexique malagasy-malagasy (français)* dans lequel les mots sont classés par ordre alphabétique avec indication du domaine d'application. Ce dictionnaire a permis la modernisation de la langue en facilitant la production et la compréhension des livres techniques écrits en malgache. Sur ce plan, il faut aussi saluer les efforts fournis par le Centre des langues de l'Académie malgache en produisant des lexiques bilingues spécialisés dans différents domaines d'activités.

En 1985, grâce à l'énergie et à la persévérance du pédagogue-lexicographe Rajemisa-Raolison, enfin, parut le dictionnaire général monolingue *Rakibolana malagasy* tant attendu. Il comporte 25 000 entrées présentées par ordre alphabétique des mots (il a suivi le principe adopté par le père Profita). Largement illustré, comme son modèle *Le Petit Larousse*, il introduit également des mots d'origine dialectale et beaucoup de néologismes. Dix ans après, paraît également, chez le même éditeur Ambozontany, un dictionnaire bilingue français-malgache, appelé également *Rakibolana*, œuvre de l'érudit François Rakotonaivo. La recherche de l'exhaustivité a malheureusement amené l'auteur à inclure dans la nomenclature beaucoup de mots rares et archaïques et à créer lui-même de nouveaux néologismes. Par ailleurs, les citations littéraires choisies ne permettent pas toujours de comprendre le sens du mot dans la traduction malgache.

Les années quatre-vingt-dix marquèrent un tournant dans les activités lexicographiques à Madagascar. En effet, des groupes de recherches en lexicographie sont constitués dans les Universités grâce à des coopérations

inter-universitaires. Ainsi le groupe Leximal du département d'allemand de l'Université d'Antananarivo publie, coup sur coup, un dictionnaire d'apprentissage de l'allemand, *Rakibolana malagasy-alemà* de 10 000 mots, partiellement adapté et traduit du dictionnaire monolingue de Rajemisa-Raolison, et un dictionnaire allemand-malgache construit sur le même principe. En France, dans le cadre de l'INALCO, j'ai moi-même compilé, en 1993, un nouveau petit dictionnaire français-malgache (en collaboration avec Pierre Vérin) et publié en 1995 un dictionnaire d'apprentissage du malgache pour les francophones, intitulé *Dictionnaire du malgache contemporain (malgache-français suivi d'un index français-malgache)*.

Les années 2000 constituent une période faste pour la lexicographie malgache avec la parution, en 2009, du grand dictionnaire encyclopédique *Rakibolana Rakipahalalana* de l'Académie malgache (CXX + 1157 p.). Les cent vingt premières pages sont consacrées à la présentation des résultats des recherches des trois grands linguistes malgaches de l'Université d'Antananarivo : Siméon Rajaona sur la morphologie verbale, Roger-Bruno Rabenilaina sur la syntaxe et Fidèle Andrianasolo sur la phonétique-phonologie. Il comporte 35 000 mots-entrées et 400 articles de synthèse sous forme d'encadrés rédigés par 205 collaborateurs.

En 2015 parut le grand *Vitasoa. Dictionnaire français-malgache*, rédigé par des universitaires malgachisants, sous la direction des professeurs Roger-Bruno Rabenilaina et Jean-Yves Morin. Il est fortement influencé par la théorie du professeur Igor Mel'čuk qui considère que les expressions figées toutes faites ou idiomes (par exemple, *en avoir par-dessus la tête*) qui fonctionnent comme des unités indépendantes dans la langue doivent être prises comme une entrée à part entière dans la nomenclature. Il contient ainsi plus de 50 000 entrées et l'ouvrage est précédé également d'un traité de R.-B. Rabenilaina, (pp. 13-28) sur les règles grammaticales et orthographiques fermes à suivre pour l'écriture du malgache. Une version réduite de poche est proposée aux élèves malgaches en 2019.

Enfin, un nouveau dictionnaire scolaire, que j'ai dirigé avec mon collègue Edouard Jouveaud, vient de paraître cette année (2019) sous le titre *Rakibolan'ny mpianatra. Le dictionnaire des écoliers et des collégiens. Malagasy-malagasy-frantsay / Français-français-malgache*. Il est la suite logique de notre dictionnaire d'apprentissage *Rakibolana ho an'ny ankizy miampy Rakipahalalana (Dictionnaire pour les enfants avec un supplément encyclopédique, 1<sup>e</sup> éd. 2010 et 2<sup>e</sup> éd 2012)*. Il comprend un guide d'utilisation illustré, plus de 15 000 mots, plus de 500 illustrations, un dossier sur le monde et les nationalités et des planches pédagogiques (grammaire, conjugaison, prononciation) pour chaque langue.

En conclusion, on peut dire que la naissance et le développement de l'activité lexicographique à Madagascar est le résultat des contacts avec les Européens. Les explorateurs, les missionnaires, les administrateurs coloniaux ont produit des dictionnaires et des grammaires pour servir essentiellement comme guides de communication pour leurs collègues respectifs et non pour les usagers malgaches. Avec l'émergence de la linguistique moderne, des lexiques et des dictionnaires ont été élaborés par des universitaires pour combler les lacunes sur les connaissances linguistiques malgaches et ces travaux précieux, certes très utiles, ne répondent pas non plus aux besoins des usagers malgaches ordinaires. Des Malgaches de bonne volonté, souvent seuls et isolés, se sont investis dans la production de matériels lexicographiques, mais leurs travaux sont souvent restés à l'état manuscrit et pour ceux qui ont réussi à éditer leurs dictionnaires avec l'aide de grands éditeurs comme Ambozontany ou avec le soutien d'associations œuvrant dans l'éducation, on constate qu'ils sont encore trop influencés par le modèle européen et, par conséquent, je pense qu'une nouvelle lexicographie, repensée, corrigée de ses défauts de jeunesse, reste encore à faire.

### **Problèmes contemporains de la lexicographie malgache**

L'étude de ces dictionnaires met en lumière les difficultés et les problèmes auxquels se heurtent souvent les lexicographes du malgache. Les observations qui suivent sont issues d'une réflexion menée depuis 20 ans avec mes collègues Noël Jacques Gueunier et Marius Solo Raharinjanahary.

#### Nécessité ou pas d'un corpus pour définir la nomenclature

La méthode traditionnelle pour collecter les unités lexicales à retenir dans le dictionnaire qu'on envisage consiste souvent à compiler les dictionnaires disponibles, à utiliser sa compétence linguistique si l'on est locuteur natif et

à procéder à des enquêtes auprès de quelques collaborateurs privilégiés. Cette méthode est assez lourde et conduit souvent à oublier des mots usuels.

La deuxième méthode recommandée aujourd'hui, avec l'évolution rapide de la technologie, est de constituer un large corpus numérique qu'on peut exploiter à volonté avec des outils appropriés. Il permet d'extraire les unités à retenir, d'identifier les néologismes, les contextes d'emploi des mots, leurs différentes significations, de connaître leur fréquence d'emploi, de trouver des exemples, etc. L'utilisation d'un corpus pour définir la nomenclature évite certains oublis observés dans certains dictionnaires.

Les grandes nations ont actuellement leur corpus national. Le *British National Corpus*, le *Corpus of Contemporary American English* qui comporte actuellement 345 millions de mots. Pour le français, on a aujourd'hui le *Trésor de la langue française* (TFL) disponible sur cd-rom.

Dans le cas du malgache, pour constituer ce *Corpus national des langues en usage à Madagascar*, je suggère que le Ministère de la Communication et de la Culture modifie par arrêté les modalités concernant le dépôt légal. Si aujourd'hui, les auteurs ou les éditeurs doivent déposer cinq exemplaires papiers de leurs publications, il faut désormais y ajouter des versions numériques sur CD que le Ministère peut confier au laboratoire EICD de l'ENS. Pour cela, il faudrait aussi que le laboratoire soit équipé en conséquence.

### Classement de la nomenclature

La nomenclature dans les dictionnaires malgaches, depuis le grand ancêtre Freeman & Jones (1835), et continuée par Webber (1853), par Richardson (1885), par Abinal & Malzac (1888) consistait à classer les entrées par ordre alphabétique *de radicaux* et non de mots. Cette décision n'était pas venue par hasard. Comme pour les dictionnaires classiques de langue arabe, elle est appropriée à la structure du lexique et de la morphologie de la langue. En malgache en effet, les principales variations grammaticales se manifestent par des préfixes (alors que dans des langues comme le français ou l'anglais, elles se manifestent par des terminaisons, ou par des auxiliaires).

Classer les entrées d'un dictionnaire malgache par ordre de mots, c'est s'obliger à avoir un article pour le verbe passif (la forme verbale la plus idiomatique, souvent la plus courante), un autre pour le verbe actif, un autre encore pour le circonstanciel, d'autres encore pour les noms verbaux issus de



ces différentes formes. Et dans chacun de ces articles, il faudra répéter les mêmes informations, puisque ces « mots » commençant par des préfixes différents ne sont que des déclinaisons grammaticales du même item sémantique. Source de redondance énorme : on doit répéter les mêmes définitions (et si c'est un dictionnaire bilingue, les mêmes traductions) pour trois, quatre, cinq... articles différents. La situation serait un peu la même si dans un dictionnaire français on s'astreignait à avoir des articles différents, l'un pour l'entrée *FRAPPER*, un autre pour l'entrée *ÊTRE FRAPPÉ*, un troisième pour l'entrée *EN FRAPPANT*, etc., répétant chaque fois les mêmes informations (et en fait, avec l'organisation du lexique malgache, ce ne sont pas trois articles qu'il faudra mais quatre, cinq, parfois bien plus).

Certes, il y a une justification à l'idée de présenter le dictionnaire par mots, comme un dictionnaire français, c'est l'idée de « faire plus simple », et d'éviter à l'utilisateur les hésitations que peuvent entraîner les complications des formes qui comportent une combinaison phonétique parfois difficile à prévoir entre le préfixe et le début du radical<sup>1</sup>. Et l'argument n'est pas imaginaire. La difficulté est réelle pour l'apprenant, qui doit savoir qu'il faut chercher *manenjana* « tendre » sous *Henjana*, *manery* « serrer » sous *Tery*, *manesika* « fourrer » sous *Sesika*, etc. La difficulté est surtout dramatique pour les apprenants étrangers. Le locuteur natif, lui, connaît les passifs correspondants : il sait que « être tendu » se dit *henjanina*, « être serré » *terena*, et « être fourré » *sesehana*... Il est vrai que tous les cas ne sont pas aussi faciles et qu'il arrive même aux locuteurs natifs d'hésiter. Mais la parade a été trouvée depuis longtemps : les dictionnaires comme celui de Rajemisa comportent des listes de renvois sous la lettre *M-*, les seuls préfixes qui en fait posent de réelles difficultés étant ceux qui commencent par *mam-* ou par *man-*.

### La notation de l'accent

Malzac a raison de noter systématiquement la place de l'accent sur tous les mots-entrées. L'accent ne figure plus que dans les rares cas où il est exigé par les règles de l'orthographe. Ainsi on a *Lalàna* (« loi ») parce qu'une ambiguïté doit être évitée avec *Lalana* (« chemin », prononcé *làlana*) mais

---

1. Les anciens dictionnaires parlaient de « combinaisons euphoniques », les linguistes plus récents ont parlé de « règles de sandhi » en reprenant un terme de la grammaire des langues classiques de l'Inde.

pas d'accent dans *fanjakana* car il n'existe pas de mot qui se prononcerait *fanjàkana*.

Pour l'utilisateur étranger, cette question de l'accent est bien plus problématique que la recherche d'un radical. Même pour le public malgache, la présentation sans accent (de Rajemisa-Raolison) causera inévitablement des difficultés, notamment quand il introduit des termes régionaux, peu usuels ou même très rares, mais qu'il juge utiles pour compléter les possibilités expressives ou technologiques du malgache standard. Quand est introduit par exemple le mot *bororo* (« bruit de l'envol d'un oiseau »), comment le lecteur peut-il deviner que ce mot d'origine sakalava se lit *bororò* et non *boròro* ?

On constate une innovation très heureuse dans le *Rakibolan'ny mpianatra* (2019) qui est d'indiquer systématiquement, dans les entrées, la place de l'accent d'intensité en soulignant la voyelle sur laquelle il porte. Les anciens dictionnaires, ou bien mettaient un accent grave (Malzac, Rajaonarimanana), mais cet accent se mélangeait avec l'accent orthographique qui ne se trouve que dans un petit nombre de mots, ou bien ne mettaient rien du tout (Rajemisa-Raolison), ce qui pouvait parfois créer des incertitudes de lecture même pour les locuteurs natifs.

### Acculturation dans les exemples

Dans un dictionnaire du corpus, on regrettera que les exemples traduisent parfois un contexte culturel plus européen, et précisément plus français que malgache. Ainsi à l'article *Fotsy* (« blanc »), on apprend que les couleurs de l'arc-en-ciel sont au nombre de sept, qui sont : violet, indigo, bleu, vert, jaune, orangé et rouge, indication visiblement traduite de la liste traditionnelle en français. Que la division et la classification des couleurs ne soit pas nécessairement la même dans la vision malgache du monde qu'en français (une banalité ethnographique) ne semble pas avoir intéressé l'auteur du dictionnaire.

La même acculturation française se manifeste dans les articles consacrés aux noms des nations d'Europe ; l'auteur y reprend sans broncher les préjugés les plus typiquement français : à *Farantsay*, on apprend que la langue française est « claire » (*mazava*), alors qu'à *Anglisy*, on découvre que l'anglais est « difficile à prononcer » (*sarotra tononina*) : ce qui n'est évidemment vrai que pour ceux qui ont eu une instruction en français et non en anglais ! Quant aux *Ekose*, ils sont célèbres pour être « d'une avarice

unique en son genre » (*fatra-pitsitsy lozantany*), et les Espagnols sont dotés d'un « sang chaud » (*mafana ra ny Espaniola*). On reste un peu surpris de voir le dictionnaire malgache reprendre à son compte et propager les stéréotypes français.

### La traduction des mots concernant la faune et la flore

Les rédacteurs de dictionnaire doivent être particulièrement attentifs à ne pas induire en erreur les lecteurs, qui auront tendance à considérer le dictionnaire comme un outil normatif. Pour cette raison, il faudrait s'assurer de recouper bien exactement les sources utilisées en particulier pour ce qui concerne les sciences de la nature, et la connaissance de la société malgache. Commençons par les animaux.

Il faut rappeler qu'en malgache, les noms *sokatra* (l'animal terrestre) et *fano* (l'animal marin, qui ne rampe point, mais nage avec rapidité) désignent deux animaux différents, et qu'il est à peu près aussi pertinent d'appeler le *fano* un « *sokatra-de-mer* », qu'il le serait en français d'appeler l'anguille une « vipère-de-rivière » !

En ce qui concerne les lémuriers, souvent les rédacteurs les confondent dans les dictionnaires.

Rappelons que le *Lemur macaco* du Nord, femelle rousse et mâle noir, s'appelle en malgache *ankomba*, le *Lemur mongoz* gris-brun, de l'Ouest est le *gidro*, le *Lemur fulvus* roux, de l'Est et de l'Ouest est le *varika*, le *Lemur catta* du Sud, si reconnaissable à sa queue annelée, est le *maky*, le *Propithecus verreauxii* blanc, du Sud est le *sifaka*, et le *Indri indri*, grand noir et blanc à toute petite queue est le *babakoto* ? Et à ne pas les mélanger avec le *Daubentonia madagascariensis*, si caractéristique avec ses grandes oreilles, ses yeux globuleux, ses deux doigts démesurément allongés, qui est appelé *aiay* (ou *haihay*).

Le dictionnaire français malgache traduit le *renard* du français par *fosa*, au mépris de toute classification zoologique : le renard (d'Europe) est un animal très proche du chien, que les anciens naturalistes rangeaient dans le même genre *Canis* que les chiens domestiques ; comme le chien, il est omnivore (depuis l'antiquité, le folklore le représente mangeant des raisins). À l'opposé, le *fosa*, animal endémique de Madagascar, *Cryptoprocta ferox*, est un carnivore exclusif, que la classification zoologique range plus près des chats et des pumas que des chiens. C'est la raison pour laquelle la version malgache de la Bible a traduit le nom du renard par *amboahaolo*, le « chien

rôdeur », qu'elle distingue soigneusement du loup, qui s'appelle *amboadia*, le « chien sauvage ». Comment justifier qu'un dictionnaire construit sur des bases de données textuelles ignore le texte biblique, dont on s'accorde à reconnaître qu'il est le premier monument du malgache littéraire ? Les versets où figure le renard font partie des lieux les plus fréquentés des intellectuels malgaches, comme quand la bien-aimée du Cantique des Cantiques dit : *Sambory ny amboahaolo, dia ireo amboahaolo madinika / Izay manimba ny tanimboaloboka* « Prenez-nous les renards, les petits renards qui ravagent les vignes » (Ct 2, 15), et que Jésus annonce : *Ny amboahaolo manan-davaka ; ary ny voro-manidina manana fialofana ; fa ny Zanak'olona tsy mba manana izay ipetrahan'ny lohany* « Les renards ont des tanières, et les oiseaux du ciel ont des nids ; mais le Fils de l'homme n'a pas où reposer sa tête » (Mt 8, 20). Les commentaires de l'excellent Dictionnaire malgache de la Bible (*Diksiôny amin'ny Baiboly*, publié pour la première fois en 1888, sous la direction de l'érudit Sibree, qui avait des compétences de naturaliste) expliquaient très clairement le symbolisme biblique de ces animaux<sup>2</sup>.

Dans certains dictionnaires français-malgache, on trouve aussi des mots du français d'usage courant à Madagascar rendus par des traductions erronées, ou par des à-peu-près prêtant à confusion. Dans le registre des plantes, citons seulement deux exemples (mais il y en aurait d'autres). Sous le nom français *taro*, on trouve *oviala*, qui, en fait, désigne en malgache l'igname et non le taro (lequel s'appelle *saonjo*). Confusion difficile à justifier : l'igname est une fine liane, du genre *Dioscorea*, de la famille des Dioscoréacées, et c'est normalement à Madagascar une plante sauvage, dont les tubercules sont récoltés en forêt. Le taro appartient quant à lui au genre *Colocasia*, d'une famille toute différente, les Aracées, et c'est une plante dressée, aux larges feuilles, cultivée dans des terrains humides comparables aux rizières. Une autre confusion regrettable porte sur le nom français *pois chiche*, qui est traduit *voanjobory*. Mais le *voanjobory* est en réalité le pois de terre, il appartient à l'espèce *Vigna subterranea*, de la famille des Fabacées, c'est une légumineuse typiquement africaine (on l'appelle aussi le *pois bambara*) dont les gousses sont enterrées à maturité, comme celles de

---

2. Ce sont les termes de la traduction reçue des Églises protestantes. Il est vrai — et c'est peut-être l'explication des confusions relevées — que la traduction catholique, elle, faisait preuve d'une belle incohérence, donnant *amboahaolo* dans les Évangiles, mais *fosa* dans le Cantique des Cantiques. La traduction des Fables de La Fontaine par le Père jésuite Basilide Rahidy faisait aussi manger des raisins par le *fosa*... en dépit de toute vraisemblance.

l'arachide. Il a peu en commun avec le *pois chiche*, qui est l'espèce *Cicer arietinum*, aussi une Fabacée, mais bien différente du pois de terre : ses gousses sont aériennes. Il n'est d'ailleurs que très rarement cultivé à Madagascar.

## Perspectives

Dans cette perspective de renouvellement de la pratique lexicographique malgache, on peut envisager d'élaborer un *Dictionnaire général de la langue malgache (Dictionnaire pluridialectal et bilingue)* en exploitant les résultats, déjà acquis pour certains dialectes (Fagereng-Mahavere, 1930 ; Dominique Thomas-Fattier, 1982 ; Noël Gueunier, 1986-2018 ; P. Elli Luigi, 1988-2010 ; Philippe Beaujard, 1998) et les lexiques différentiels suivants (Henri Dubois, 1917 ; Faridanonana, 1977 ; Velonandro, 1983) et facilement accessibles pour les autres (textes de Dez sur le Betsimisaraka du Sud, textes de Fanony sur le Betsimisaraka du Nord, textes de Schrive sur le Tankarana, textes de Sambo sur le Tanosy, texte de Dahl et Botokeky sur le Sakalava, etc.).

Aucun dictionnaire (ou une base de données lexicales) de ce type n'a été réalisé jusqu'à présent (certes, il y eut la tentative de dictionnaire encyclopédique pluridialectal et monolingue, le *Firaketana*, mais qui reste inachevé). Ce projet, qui représente une entreprise de longue haleine, demandera la participation de nombreux collaborateurs. Il offre un intérêt à la fois scientifique et pratique :

- il permettra de dégager le stock lexical de la langue malgache ;
- il mettra en évidence les différences et les similitudes entre les différents dialectes ;
- il fournira un premier outil pour établir le *malagasy iraisana* (malgache unifié) et élaborer du matériel didactique.

De la même manière, on pourrait sur le plan diachronique exploiter le corpus des manuscrits sorabe anciens de la Bibliothèque nationale de Paris ainsi que les vieux dictionnaires de Frederick de Houtman et de Etienne de Flacourt pour rédiger un dictionnaire malgache du XVII<sup>e</sup> siècle et doter ainsi la langue malgache d'une profondeur historique inestimable.

## B i b l i o g r a p h i e

### Dictionnaires (par ordre chronologique)

- RAJEMISA-RAOLISON R., 1985, *Rakibolana malagasy*. Fianarantsoa : Ed. Ambozontany.
- BERGENHOLTZ H. & RAJAONARIVO S. *et al.*, 1991, *Rakibolana malagasy-alemà*. Antananarivo : Leximal.
- RAJAONARIMANANA N. & VÉRIN P., 1993, *Dictionnaire français-malgache*. Paris : L'Asiathèque.
- BERGENHOLTZ H. & RAJAONARIVO S. *et al.*, 1994, *Rakibolana alemà-malagasy*. Antananarivo : Leximal.
- RAJAONARIMANANA N., 1995, *Dictionnaire du malgache contemporain (malgache-français, français-malgache)*. Paris : Karthala.
- RAJAONARIMANANA N. & FEE S., 1996, *Dictionnaire malgache dialectal-français. Dialecte tandroy*. Paris : L'Asiathèque.
- RAKOTONAIVO F., 1996, *Rakibolana frantsay malagasy*. Fianarantsoa : Ed. Ambozontany.
- BEAUJARD P., 1998, *Dictionnaire malgache français. Dialecte Tañala, sud-est de Madagascar avec recherches étymologiques*. Paris : L'Harmattan.
- RASOAVOLOLONA B. & RAZAFINDRAVAO J., 1998, *Rakibolana entambazaha frantsay malagasy, français-malgache*. Fianarantsoa : Ed. Baingan' Ambozontany (initialement publié en feuilleton dans le journal hebdomadaire catholique *Lakroan'i Madagasikara*).
- DEVERCHIN-RAKOTOZAFY M., 2000, *Dictionnaire d'éducation bilingue usuel malgache-français (D.E.B.U.)*. Paris : Edicef, Agence intergouvernementale de la Francophonie (imprimé en 2004).
- SAMBO C., 2001, *Langages non conventionnels à Madagascar. Argot des jeunes et proverbes gaillards*. Paris : Karthala.
- RATSIMANDRAVA J. (dir.), 2005, *Rakibolana Rakipahalalana*. Antananarivo : Akademia Malagasy (paru en 2009).

- RABENILAINA R.B. & MORIN J.Y., 2015, *Vitasoa. Dictionnaire français-malgache*. Antananarivo : Ed. Ambozontany-Analamahitsy.
- RABENIRINA R.P. & BETTAZ R.P., 2015, *Fihavanana. Rakibolana malagasy-italianina. Dictionnaire italien-malgache*. Antananarivo : Ed. Ambozontany-Analamahitsy.
- RABENILAINA R.B. & MORIN J.Y., 2019, *Vitasoa de poche. Dictionnaire français-malgache*. Antananarivo : Ed. Ambozontany-Analamahitsy.
- RAJAONARIMANANA N. & JOUBEAUD E. (dir.), 2012, *Rakibolan'ny ankizy. Miampy Rakipahalalana*. Antananarivo : Le Zébu francophone, Tezaboky et IDAC (Idées et Actions pour Madagascar), 2<sup>e</sup> éd.
- RAJAONARIMANANA N., JOUBEAUD E. (dir.), 2019, *Rakibolan'nympianatra. Le dictionnaire des écoliers et des collégiens. Malgache-malgache-français et Français-français-malgache*. Antananarivo : Le Zébu francophone, Tezaboky et IDAC.

### Autres références

- DEZ J., 1991, « La linguistique malgache. Bref aperçu historique », *Archives et documents de la Société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage*, seconde série, n° 5.
- GUEUNIER N.J., 2018, « CR de P. Rajaobelina, *Rakibolana. Teny mifandraika*, Antananarivo, 2014 », *Études Océan Indien*, n° 53-54, pp. 506-508.
- GUEUNIER N.J. & SOLO RAHARINJANAHARY, 2010, « CR de N. Rajaonarimanana, D. Ranaivosoa, J.-C. Randriamahazo, et autres, *Rakibolana ho an'ny Ankizy. Miampy Rakipahalalana...* [Dictionnaire pour les Enfants. Suivi d'une Encyclopédie...], Antananarivo, 2010 », *Études Océan Indien*, n° 45, 2010, pp. 242-268.
- GUEUNIER N.J., 2000, « CR de Boiteau P. et Allorge-Boiteau L., *Dictionnaire des noms malgaches de végétaux*, Grenoble, 1997-1999 », *Études Océan Indien*, n° 29, pp. 219-227.
- GUEUNIER N.J., 1998, « CR de P. Beaujard, *Dictionnaire malgache (dialectal)-français*, Paris, 1998 », *Études Océan Indien*, n° 25-26, pp. 295-297.

- GUEUNIER N.J., 1996, « CR de N. Rajaonarimanana, *Dictionnaire du malgache contemporain*, Karthala 1995 », *Bulletin critique du livre français*, févr.-mars, n° 166308, pp. 569-570.
- GUEUNIER N.J., 1996, « CR de N. Rajaonarimanana et S. Fee, *Dictionnaire malgache dialectal-français (dialecte tandroy)*, L'Asiathèque 1996 », *Bulletin critique du livre français*, nov., n° 169127. 578.
- Momba ny Rakibolana* (« À propos des dictionnaires »), *Bulletin de l'Académie Malgache*, numéro spécial du 75<sup>e</sup> anniversaire, 1977, pp. 27-40.
- RAJAONARIMANANA N. & MAHAJOBBO, 1988, « CR de R. Rajemisa-Raolison, *Rakibolana Malagasy*, un nouveau dictionnaire malgache-malgache (Fianarantsoa, 1985) », *Études Océan Indien*, n°9, pp. 236-248.
- RAJAONARIMANANA N. & MAHAJOBBO, 2005, « CR de M. Deverchin-Rakotozafy, *Dictionnaire d'éducation bilingue usuel malgache-français. (D.E.B.U.)*, Paris, EDICEF, Agence intergouvernementale de la Francophonie, 2000 [imprimé en 2004], XXIV-775 p. », *Études Océan Indien*, n° 35-36, pp. 356-368.
- RAJAONARIMANANA N., 2000, « La lexicographie malgache : état des lieux et perspectives », dans : T. Szende (dir.), *Dictionnaires bilingues. Méthodes et contenus*, Actes de la première journée d'études sur la lexicographie bilingue organisée par l'INALCO à Paris, le 26 mars 1998. Paris : Honoré Champion Editeur, pp. 61-67.
- RAJAONARIMANANA N. & GUEUNIER N.J., 2018, « CR de R.B. Rabenilaina & J.Y. Morin, *Vitasoa. Dictionnaire français-malgache...* Antananarivo, 2015 », *Études Océan Indien*, n° 53-54, pp. 495-505.



# **P R E M I È R E   P A R T I E**

**Le dictionnaire :  
les différents aspects de son élaboration**



## **Chapitre 1**

### ***Le dit et le non-dit***



**Ny rakibolana malagasy  
amin'ny fitenim-paritra  
sy ny fampianarana ny fitenim-paritra**

SOLO RAHARINJANAHARY  
Professeur  
Faculté des Lettres et Sciences humaines  
Université d'Antananarivo

Maro samihafa ny endrika isehoan'ny fikarohana mikasika ny fitenim-paritra. Isan'ny lehibe amin'izany ny fanangonana lahabolana amin'ny fitenim-paritra, manaraka izany koa ny fanaovana rakibolana na rakiteny momba ny fitenim-paritra, ary farany ny fandinihana sy fanazavana ny lafin'ny teny amin'ny fitenim-paritra. Samy manana ny lanjany avy ireo endri-pikarohana ireo ary misy fitanisana azo atao momba izany. Amin'ity famelabelarana ity kosa isika dia hiompana manokana amin'ny rakibolana ny fanazavana. Maro karazana ary ahitana fahasamihafana maro ireo rakibolana malagasy. Ny fototra iombonany anefa dia izy ireo mikasika ny teny malagasy. Ka na rakibolana amin'ny teny roa izy ireo, izany hoe ny teny malagasy no hazavaina ka nadika amin'ny teny vahiny (izay isan'ny maro indrindra), na rakibolana teny vahiny no nadika teny malagasy (izay maro ihany koa), na ny rakibolana amin'ny teny malagasy ranoray dia ireo

no ataoko hoe rakibolana malagasy. Hovahavahantsika manaraka eto ny amin'izy ireo.

Tsy maintsy miverina amin'ny famaritana fototra ny hoe fitenim-paritra anefa isika alohan'ny fanazavana ny hoe rakibolam-paritra sy fampianarana azy. Ny fitenim-paritra, araka izany anarany izany, dia ny endrika samihafa isehoan'ny teny malagasy arakaraka ny faritra na ny toerana itenenana azy. Dia eo no ijoroan'ny hoe tokana ny teny malagasy na dia manana endrika samihafa aza manerana ny Nosy sy amin'ny faritra iray (any Mayotte) izay hany misy fitenim-paritra malagasy ihany koa ivelan'i Madagasikara. Ny fisian'ny toe-javatra na hasin-javatra maromaro iombonany ka mampifankahazo ny teny no miantoka ny antsoina hoe teny malagasy sy ny fitenim-paritra malagasy, izany hoe : ny fisian'ny hasin-javatra maromaro iombonana na itovizana (feo, endriteny, fehezanteny, rakibolana sy heviteny) nefa koa fahasamihafana azo faritana mazava no miantoka ny fifankahazoan'ny mpiteny malagasy. Ohatra tsotra : zanapeo 7 no hita miavaka amin'ny teny malagasy ka iombonana ny 5. Raha 28 ny renifeo mety ho hita amin'ny teny malagasy, dia tsy maintsy mampiasa renifeo 24 farafaharatsiny iombonana ny fitenim-paritra iray.

Io lafin'ny feo io no maro mpandinika indrindra ka saika niompanan'ny fampianarana ny fitenim-paritra. Eo ihany koa ny lafin'ny endriteny izay tsy dia nivelatra firy raha ampitahaina amin'ny lafiny feo na dia misy lafiny lehibe eo amin'ny filazam-potoana sy ny fanasampanan-teny niompanan'ny fikarohana aza saingy tsy dia nanana toerana loatra teo amin'ny fampianarana ny fitenim-paritra izany. Ny lafin'ny fifehezan-teny dia isan'ny be mpandinika ihany koa saingy tsy dia ahitana fahasamihafana firy amin'ny fitenim-paritra malagasy.

### **Ny rakibolana sy ny fitenim-paritra**

Ny fahasamihafana ao amin'ny lafin'ny heviteny sy ny rakibolana no isan'ny tsapan'ny olona (mpiteny) voalohany indrindra ankoatra ny lafin'ny feo saingy tsy nanana toerana firy teo amin'ny fampianarana toy ny feo sy endriteny izany.

Na dia maro aza ny rakibolam-pitenim-paritra dia saika tsy fantatry ny mpikaroka sy mpampianatra ny teny malagasy ny ankamaroan'izy ireny, na fantany ny fisiany fa tsy mbola hitany. Niompana betsaka tamin'ny fandinihana fampitahana ny feo sy endriteny sy fanazavana ny heviteny ny

fampianarana ny fitenim-paritra. Nihemotra ary nihafoana izany fampianarana ny fitenim-paritra izany nanomboka ny taona 1996 tamin'ny ambaratonga faharoa. Tsy misy firy intsony ankehitriny ny manao rakibolam-paritra. Horesahintsika eto ny momba ny fitenim-paritra, ny rakibolana ary ny fampianarana izany.

Tanisaina sy hazavaina araka ny vanim-potoana nivoahany anefa ireo rakibolam-paritra satria samy hafa ny fomba nisehoan'izy ireny. Saika niainga avy amin'ny voambolana amin'ny teny vahiny an'ilay nanao ny rakibolana mankamin'ny teny malagasy ireo rakibolana tranainy indrindra. Manana anjara toerana lehibe amin'ny famantarana sy famaritana ny fitenim-paritra ny rakibolana sy ny heviteny. Saika ny fahasamihafana eo amin'ny lafiny araka ny efa voalaza no tsapan'ny olona voalohany indrindra ary hita hatrany amin'ny fandinihana ny fitenim-paritra. Azo sokajina ho roa na telo ireo rakibolana malagasy araka ny vanim-potoana nisehoany ary ny votoatiny.

#### Ny rakibolana tranainy fiandohan'ny fanoratana ny teny malagasy amin'ny fitenim-paritra

Ireo rakibolana tranainy, Houtman (1603) sy Flacourt (1664), sns. dia mety ho hita ary azo vakina na dia mila ezaka manokana aza ny famantarana ny fomba nanoratana azy, indrindra ny an'i Houtman amin'ny teny neerlandey. Eo ihany koa ny rakibolana nataon'i Huet de Froberville navoakan'i F. Ranaivo tao amin'ny *Bulletin de Madagascar* tamin'ny 1963-1966.

Ny rakibolana voalohany hotanisaina dia ny nataon'ny F. Houtman tamin'ny taona 1603 ka miainga avy amin'ny teny hōlandey. Marihina fa rakibolana amin'ny teny roa no isehoan'ireny rakibolana ireny. Fa amin'ity asa iray ity dia telo no omen'ny mpanoratra ka ny laharana (*colonne*) voalohany dia voambolana hōlandey, manaraka izany ny dikany amin'ny teny maley (laharana faharoa) ary avy eo amin'ny teny malagasy (laharana fahatelo). Mila mahay mamaky ny teny hōlandey araka ny vanim-potoana nivoahany raha mampiasa ity rakibolana ity na dia mety mahafantatra ny teny malagasy raketiny aza.

Ny rakibolana lehibe ihany koa nivoaka tamin'ny taonjato faha-17 (1658) dia ny an'ny i E. de Flacourt : *Dictionnaire de la langue de Madagascar* izay natontan'i G. Ferrand indray tamin'ny taona 1905 ka nanaovany fanamarihana maro dia maro sy nampiany laharana roa hafa misy ny teny

*Merina, Arabe, Souaheli*. Ny voambolana frantsay no iaingan'ny rakibolana ka arahin'ny *Malgache sud oriental* fiteny atsimo atsinanana (tanosy).

### Ny rakibolan'ny taonjato faha-19 sy ny fitenim-paritra

Toraka izany ihany koa ny rakibolana nataon'i Abbé Dalmond niainga avy amin'ny teny frantsay : *Vocabulaire et grammaire pour les langues malgaches sakalave et betsimisaraka*, saingy efa taty amin'ny tanjato faha-19 (1842) izay mandika amin'ny fiteny malagasy ny voambolana amin'ny teny frantsay. Nanamarika ny fanoratana ny *ñ* antenda ho *ngh* izy. I Aristide Marre (1895) kosa no nanamarika ny fisian'ny *ñ* an-tenda nosoratana *ñ*.

Ary dia atolotra manaraka eto ireo rakibolan'ny taonjato faha-19 izay nisehoan'ny rakibolana miainga avy amin'ny voambolana malagasy ary nanamarika ny fanoratana ny teny malagasy, nandikana ny Baiboly sy nandraketana ny *Tantara*. Eto no anaovana fanamarihana mikasika ny hoe rakibolan-paritra satria raha ny fiteny tamin'ny faritra anivon-tany merina no niaingan'ireny rakibolana ireny, dia nivoatra ka lasa ny teny manarapenitra ho ôfisialy io endrika noraketin'ny rakibolana Malzac io. Hitantsika ary mivandravandra fa ny vahiny no nanao ny rakibolana malagasy, ka na ny teny malgasy no nadika ho teny vahiny na ny teny vahiny no adika ho teny malagasy.

Nanomboka tamin'ny fiandohan'ny taonjato faha-19 no niantombohan'ny rakibolan-paritra anivon-tany merina, raha tany amin'ny faritra tsy anivon-tany tany aloha no nisian'ny rakibolan-paritra. Tany ampiandohan'ny taonjato faha-19 dia ny fiteny tanivon-tany merina no noraketin'ny misionera an-drakibolana (Freeman sy Jhons...) izay miainga amin'ny teny anglisy mankamin'ny teny malagasy ka narahin'ireo mpanao rakibolana tato aoriana toa an-dRabeharana sy ny namany...

Nanomboka tamin'ny taonjato faha-19 ihany koa anefa dia nasongadin'ireo rakibolana roa lehibe Weber (1853) sy Richardson (1885) ny fisian'ny fitenim-paritra fa ny maha samy hafa azy amin'ireo teo aloha dia miainga amin'ny teny malagasy mankany amin'ny teny vahiny frantsay na anglisy ny rakibolana.

I Webber dia nanamarika eo amin'ny lohatenin'ny bokiny fa *adapté aux dialectes de toutes les provinces* ny asany, ka ny soratra hoe *pv* (izay mazava loatra fa fanafomezana ny hoe *province*) no nanamarihany izany. Tsy nasongadiny kosa anefa hoe fitenim-paritra avy aiza avy no natolony. Rehefa mandalina sy mamakafaka anefa dia hita fa fitenim-paritra avaratra



atsinanana no tena misongadina amin'ireny *pv* ireny. Nomarihany manokana ihany koa anefa ny *h hova* izay azo lazaina fa manavaka ny fiteny amin'ny faritra Imerina.

I Richardson koa, ankoatra ny filazany ny asan-drakibolana maro samihafa nakany hevitra, dia nanamarika hoe (*Prov*) ny fitenim-paritra omeny. Indraindray dia lazainy manokana ny fitenim-paritra ahitana ilay teny, ohatra (*Antank*), ka fitenim-paritra sivy no lazainy ao amin'ny fanolorana ny boky.

### Ny rakibolan'ny taonjato faha-20 sy ny fitenim-paritra

Nanamarika ny taonjato faha-20 ny rakibolana Abinal-Malzac azo lazaina fa fitaratra amaritana io endriky ny teny malagasy voasoratra, lasa antsoin'ny fahazarana hoe « malagasy ôfisialy ». Niroborobo ihany koa anefa ny fanaovana rakibolam-paritra tamin'ny tanjato faha-20 ka ny rakibolana nataon'i R.P. Dubois *Essai de dictionnaire betsileo* (1917) no azo amaritana ny fiheverana ny antsoina hoe rakibolam-pitenim-paritra. Ny foto-kevitra lehibe nanaovana ny rakibolana amin'izany dia, voalohany, ireo teny tsy hita amin'ny malagasy « kilasika » na ataontsika ihany koa hoe « ôfisialy » araka ny hita ao amin'ny rakibolana Malzac (araka ny teny frantsay hoe atao « teny iditra » na *entrées*) ; ary faharoa, ireo teny hita ao amin'ny Malzac fa manana dikany na heviny hafa no hazavaina.

Ary dia ireo foto-kevitra roa ireo no narahin'ny ankamaroan'ny rakibolam-paritra tafaran'ny an'i Mompera Dubois, toy ny an'i Faridanonana *Rantim-bolana tsimihety*, ny *Rakibolana Rakipahalalana* (Akademia malagasy), Velonandro ...

Tato aoriandriana dia tsy nianona tamin'io foto-kevitr'i Mompera Dubois io ny mpanao rakibolam-paritra fa nandray ny fitenim-paritra ho teny iray manontolo, izany hoe mitanisa ny voambolana rehetra ao amin'ilay fiteny na dia tsy ahitana fahasamihafana amin'ny malagasy ôfisialy aza izany. Tsara marihina ihany koa fa milaza ny anaran'ny fiteny iompanany ireny rakibolana ireny. Toy izany ny nataon'i L. Elli, *Dialecte bara* ; S. Fee sy N. Rajaonarimanana, *Dialecte tandro* ; P. Beaujard, *Dialecte tañala* ; N.J. Gueunier, *Dialecte malgache de Mayotte*. Anaovako fanamarihana manokana ny rakibolana *sakalava-hova* novolavolain'ny Fiangonana Loterana niaraka tamin'i Denis Mahavere tamin'ny taona 1925-1926. Nandray anjara tamin'ny famolavolana izany ireo olo-malazan'ny teny Malagasy : Randzavola, Rajaonah Gabriel, Rabary, Ravoajanahary, Rabeony

Hans...Nantsoina hoe *Dictionnaire Fagereng* io asa io satria ny misiona norvezianina no nitahiry azy. Tsy nivoaka ho boky anefa izany fa niely tamin'ireo manam-pahaizana (Siméon Rajaona, sns.) ary ijoroan'ny *Dictionnaire des dialectes malgaches du Sud-Ouest* izay nataon'i N.J. Gueunier izay tsy mbola nivoaka fa raha mivoaka dia isan'ny rakibolana lehibe indrindra momba ny teny malagasy satria mahatratra 2077 takila.

Fa misy rakibolana iray isan'ny lehibe indrindra ihany koa izay tsy fantatry ny ankamaroan'ny mpikaroka sy mpampianatra dia ny nataon'i P. Boiteau, M. Boiteau, L. Allorge-Boiteau momba ny anaran-javamaniry (1999) *Dictionnaire des noms malgaches des végétaux*. Ankoatra ny anarana amin'ny malagasy ôfisialy, dia manome anarana amin'ny fitenim-paritra 16 ny mpanoratra ary omeny isaka ny anaran-javamaniry izany. Mizara ho boky efatra mitontaly 1958 takila ity rakibolana ity, ankoatra ny *Index*, misy 350 takila.

Hamaranana ity fitanisana ity dia heveriko fa azo anompanana ny fampianarana ny fitenim-paritra ny fitrandrahana ny rakibolana, indrindra ny rakibolam-paritra. Hahazo tombony ny mpianatra, indrindra ny amin'ny ambaratonga faharoa, mahay ny fitenim-paritra ka anatin'izany ny fifehazana ny fahasamihafana amin'ny heviteny sy ny rakibolana.

### **Asan-drakibolana amin'ny fanaovana sarintanin-teny (Atlas linguistique)**

Samy mahaliana avokoa ireo fikarohana momba ny rakibolana voatanisa teo aloha ireo ary samy manana ny hanitra ho azy. Ny olana lehibe amin'izy ireo anefa dia tsy ahafahana mamantatra mazava ny faritra na ny fetran'ny fitenim-paritra iray na ny velarantany na fizaran-tany ampiasana ny zavamisy iray amin'ny teny satria tsy misongadina ny faritra iovaovan'ny teny sy ny fiteny.

Ny hanarenana ny tsy fahafahana mamaritra mazava ny faritra ampiasana ny fitenim-paritra no anton'ny vinavina nanaovana ny hoe *sarintanin-teny* na fametrahana amin'ny sarintany ny zava-misy eo amin'ny rakibolana amin'ny fitenim-paritra. Ny fanaovana fandihadiana amin'ny alalan'ny fanontaniana itovizana mahasahana ny Nosy iray manontolo no ahafahana mametraka ireo faritry ny fampiasana ny toe-javatra samihafa amin'ny teny.

Ny fomba azo itrandrahana ny voambolana sy ny rakibolam-paritra dia ny fametrahana ny fiovaovan'ny voambolana amin'ny sarintanin-teny na *Atlas linguistique*. Ny asa natao momba izany dia efa nisy nivoaka boky : ny

fiovaovan'ny teny ilazana ny tenan'ny olombelona. Misy asa lehibe efa vita fanangonana sy fanasokajiana fa mbola tsy voatrandraka kosa ny momba ny voambolana fototra (miisa 200) amin'ny faritra andrefana sy atsimon'ny Nosy (*Atlas linguistique et ethnographique du Sud-Ouest de Madagascar*).

Mifanindry amin'ny famaritana ny foko iray ny faritra ampiasana ny fitenim-paritra iray raha ny famaritana mahazatra no heverina. Raha ny marina anefa dia tokony ho ireo lafin-javatra araka ny teny (feo/rafipeo, endriteny, fehezanteny, rakibolana) no amaritana ny fitenim-paritra fa tsy ny anaran'ny foko miteny azy. Lasa ny anaran'ilay foko no amaritana ny anaran'ilay fiteny. Fandre hatrany hatrany ary hatrizay hatrizay ny filazana hoe *fiteny antanosy*, *fiteny betsileo*, *fiteny betsimisaraka*, sns. Ny famaritan'ny olona ny fiteniny mba hanavahana azy amin'ny fitenin'ny olona hafa no ampiasain'ny mpahay teny sy mpandinika samihafa ihany koa.

Tsy diso tanteraka anefa izany fampifanandrifiana ny foko sy ny fitenim-paritra izany satria matetika dia sady ilazana foko sy faritra ny teny iray. Ohatra : *Tandroy sy Androy*, *Merina sy Imerina*, *Sakalava*, sns. Toe-javatra iainan'ny olona amin'ny andavanandro izany. Matetika anefa dia mandiso ny zava-misy amin'ny fampiasana ny teny izany satria misy lafin-javatra amin'ny teny sy ny fiteny iombonan'ny foko sy faritra maromaro fa tsy an'ny foko na faritra iray ihany. Ohatra efa malaza hatrizay ny fampiasana ny vaninteny *li / di*, ka foko maromaro no mampiasa azy. Izany no nahatonga ny filazana fa ny fitenim-paritra « andrefana » no mampiasa *li* fa fitenim-paritra « atsinanana » no mampiasa ny *di*. Eto araka izany dia tsy ny foko no manan-danja fa ny faritra mampiasa ilay teny. Mbola iverenantsika io filazana hoe « andrefana » sy « atsinanana » io satria indraindray dia misy toerana farany atsinanana toy ny fiteny antanosy no mampiasa ny vaninteny *li*. Ohatra hafa ihany koa : voalaza ary tsy mety afaka fa averimberin'ny mpanao tsianjery diso hatramin'ny mpitondra fanjakana sy mpanao pôlitika mbamin'ny manam-pahaizana maro fa misy fitenim-paritra 18 eto Madagasikara satria misy foko 18 eto araka ny fampianarana diso ihany koa nolovana tamin'ny vanim-potoanan'ny fanjanahantany. Tsy mifanaraka amin'izany isa 18 izany anefa ny zava-misy na ny isan'ny foko, indrindra ny fitenim-paritra satria misy amin'ireo faritra na faritany maromaro no voambolana iray ihany no ampiasainy. Ka misy araka izany ireo foko maromaro miombona fomban-teny iray, izany hoe ny toetry ny fitenim-paritra dia iombonan'ny foko samy hafa. Ho hitantsika amin'ny sarintaninteny manaraka eto izany. Ohatra hafa ihany koa : ny hoe *Sakalava* dia milaza ny fanjakana natanjaka tamin'ny vanim-potoanan'ny tantaran'ny andriana izay nanjaka hatrany amin'ny faritra atsimon'i Mangoky ka hatrany amin'i faritr'i Sambirano any avaratra. Rehefa mandinika ny fiteny anefa dia

#### SOLO RAHARINJANAHARY

fitenim-paritra maro samihafa no hita amin'izany faritra midadasika izany. Na dia misy famaritana aza hoe *Sakalavan'i Menabe, Sakalavan'i Boina*, dia tsy mifanaraka amin'izany ny zava-misy amin'ny fampiasana ny teny sy fanavahana ny fitenim-paritra.

Sarintanin-teny maneho fa teny tokana manerana ny Nosy no ilazana ny faritra iray amin'ny vatatenan'ny olombelona

Maromaro amin'ny vatantenan'ny olombelona no teny tokana no ampiasaina manerana an'i Madagasikara. Anisan'izany raha alahatra araka ny abidia ny *aty, fo, helika, lela, loha, maso, orona, tanana, tratra, vatana, vava, volo...* saingy vitsivitsy ihany aloha no atolotray manaraka eto : *maso, vava*. Misy fanamarihana tsy maintsy atao anefa momba ny fisehon'izany na dia teny tokana tokoa aza no fahita eran'ny Nosy satria misy ireo teny tokana tsy dia ahitana fahasamihafana amin'ny feo sy endriteny ary misy ireo teny tokana saingy ahitana fahasamihafana izay heverina fa azo anasokajiana na amaritana faritra amin'ny fitenim-paritra. Hita izany amin'ny *lela sy orona*, ohatra.

*Sarintanin-teny tokana tsy ahitana fahasamihafana*

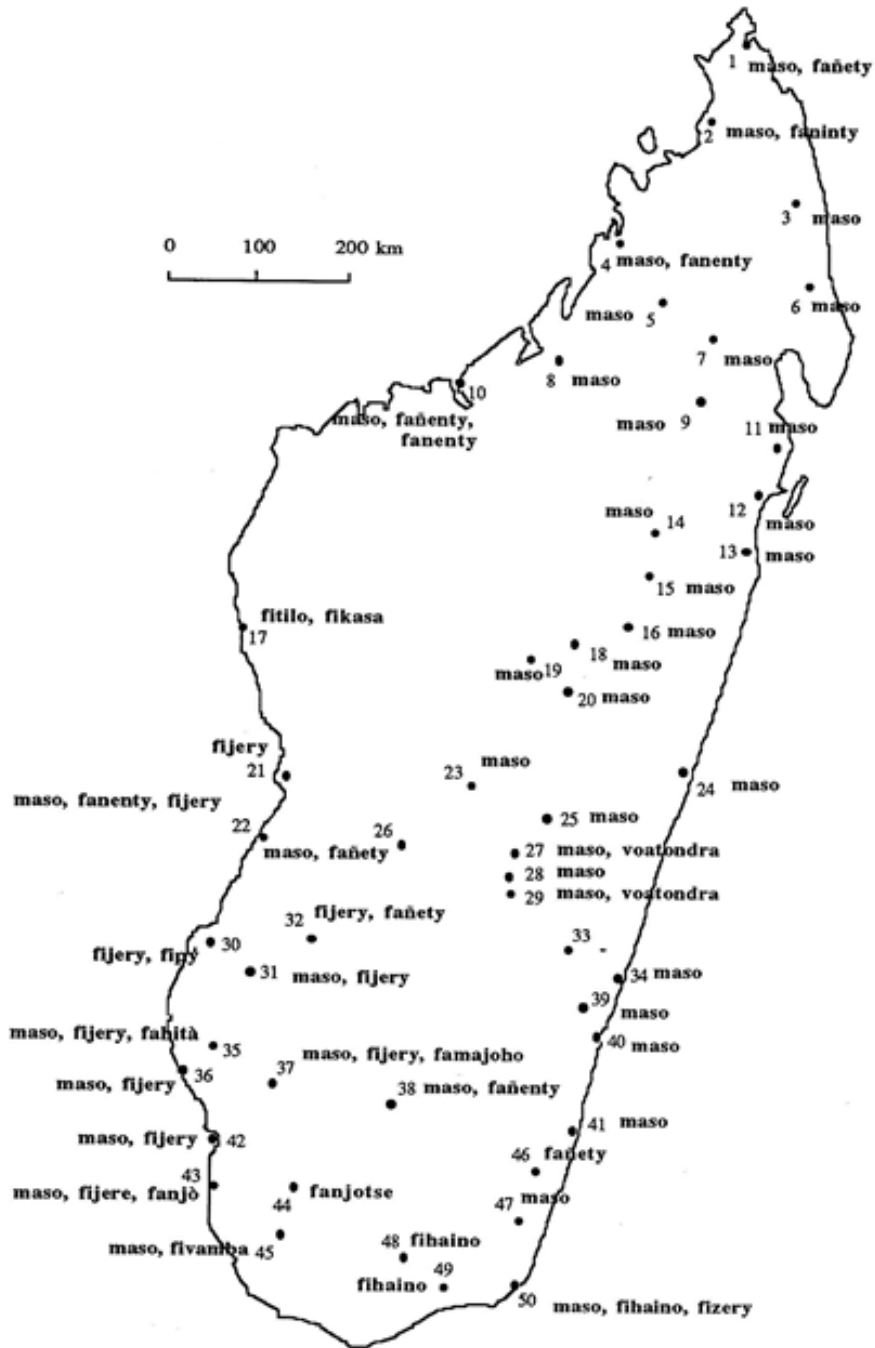
Amin'ireo teny tokana fampiasa eran'ny Nosy ilazana ny momba ny tenan'ny olombelona, ny teny hoe *maso, vava* dia mitovy tanteraka tsy misy fahasamihafana satria na ny lafiny feo amin'ny renifeo sy ny zanapeo dia tsy ahitana fiovaovana. Toy izao no fitrangan'izany araka ny sarintanin-teny.

*Sarintanin-teny « maso »*

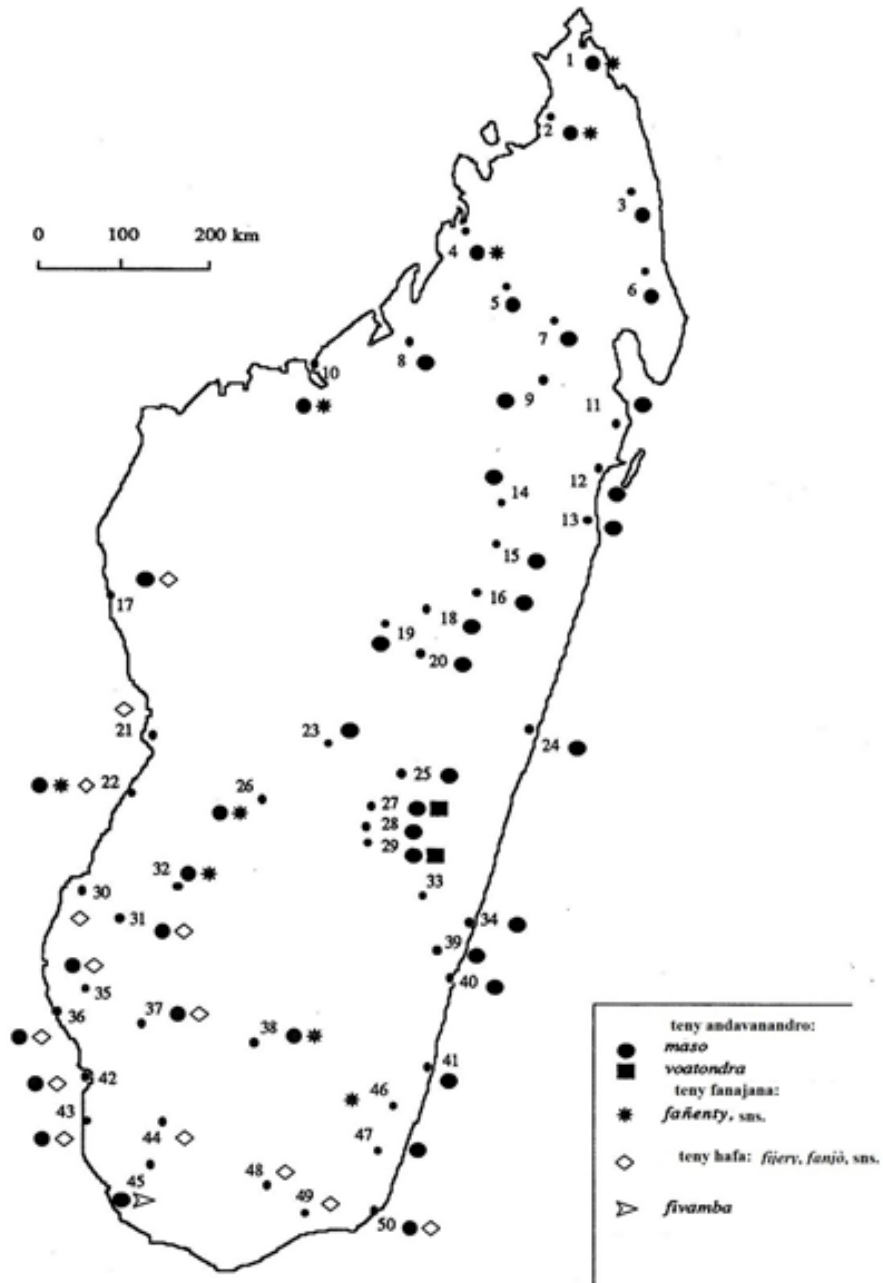
Misongadina fa ampiasaina eran'i Madagasikara ny teny hoe *maso* na dia misy hafa aza manaraka azy toy ny teny fanajana.

Misy endrika mahaliana amin'ny faritra afovoany-atsimo (betsileo) ankoatra ny *maso* dia misy ny hoe *voatondra* izay avy amin'ny fanakambanan-teny *voa sy tondra*. Azo ampifandraisina amin'ny ankamantatra malaza ilazana ny *maso* angamba izany manao hoe : *batain-tsy zaka afindra mora foana*, azo atao ny mitondra mamindra ny maso.

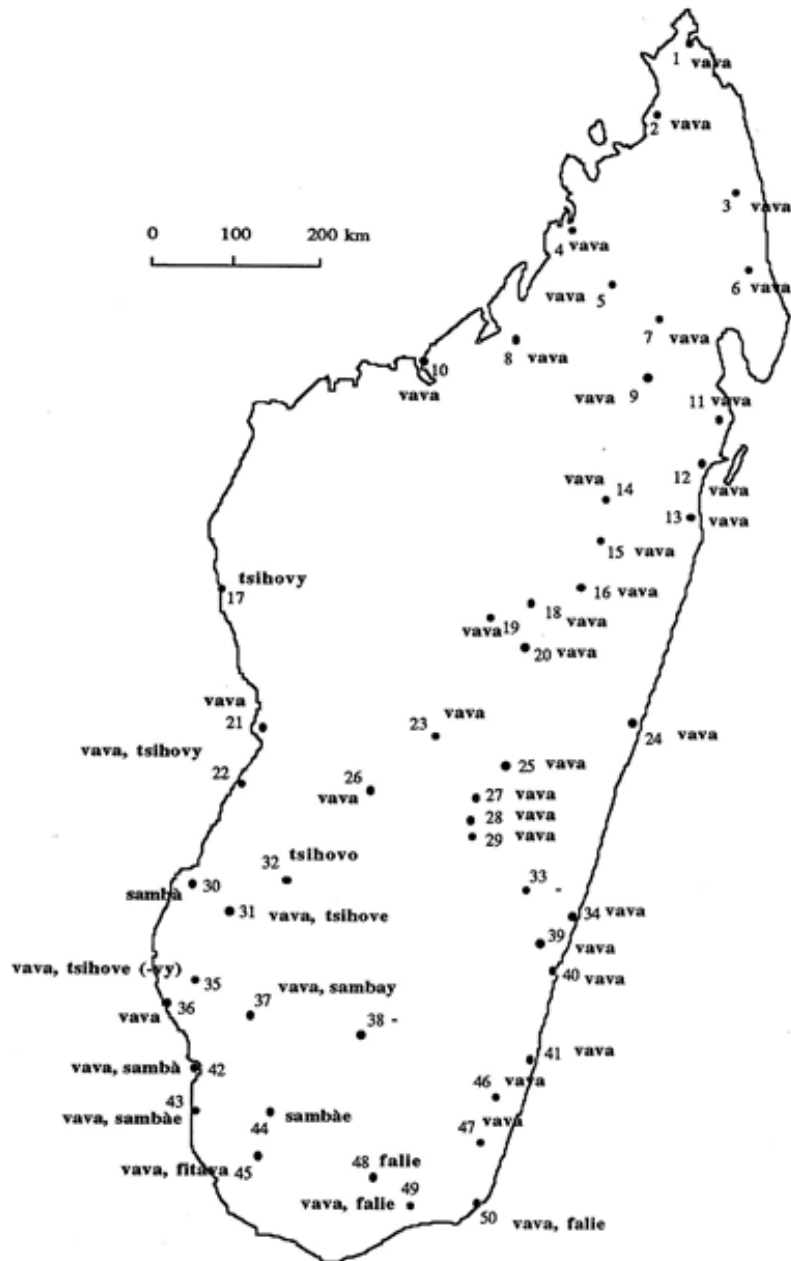
NY RAKIBOLANA MALAGASY AMIN'NY FITENIM-PARITRA SY NY FAMPANARANA...



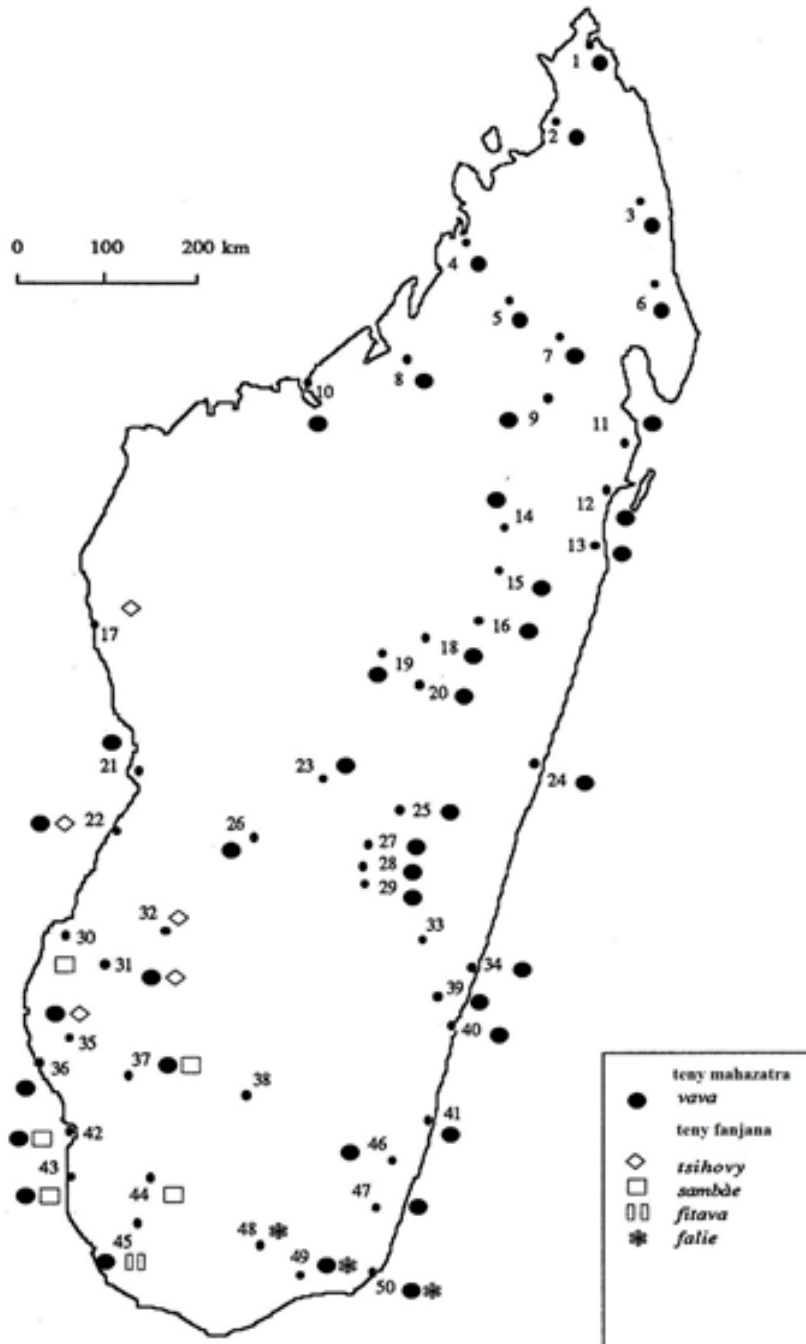
SOLO RAHARINJANAHARY



NY RAKIBOLANA MALAGASY AMIN'NY FITENIM-PARITRA SY NY FAMPANARANA...

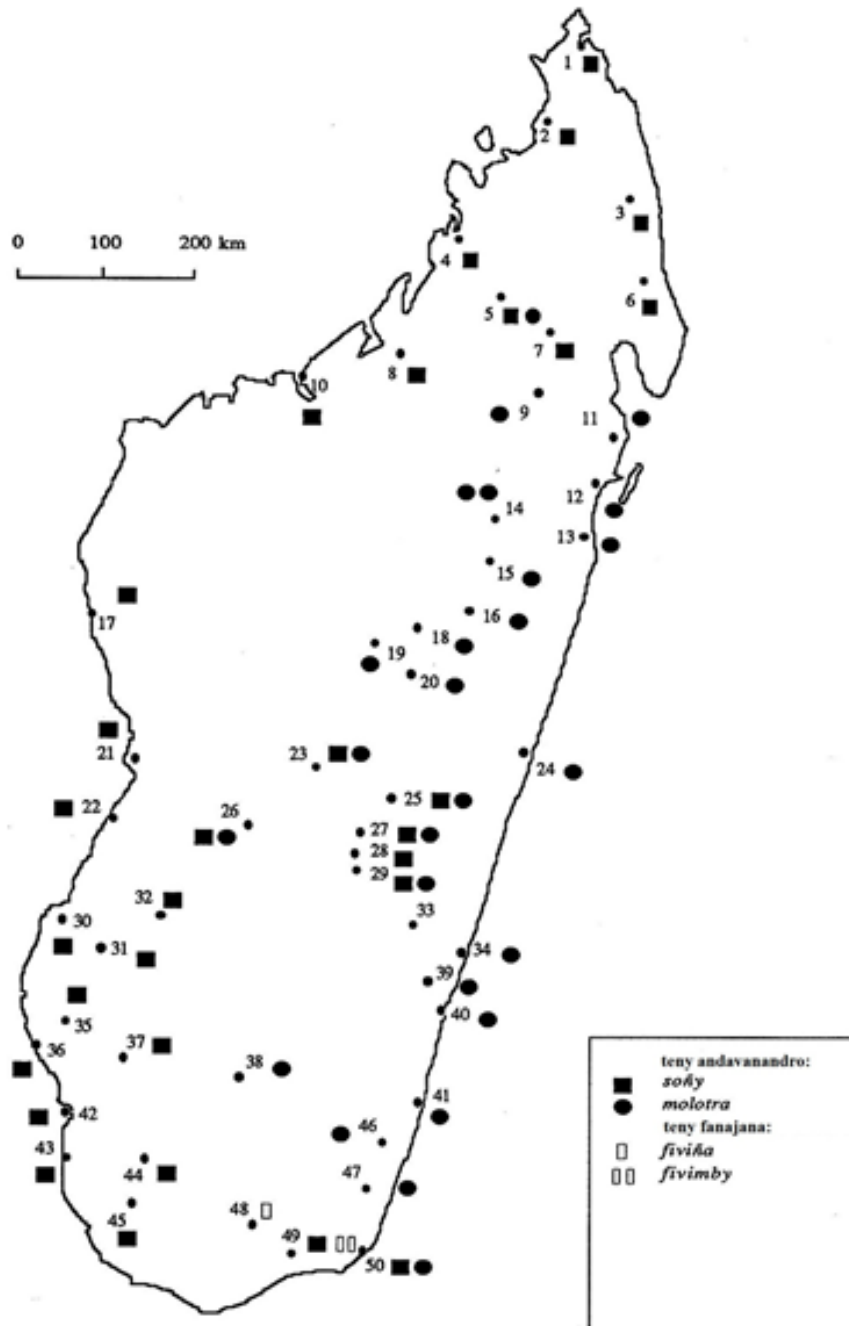


SOLO RAHARINJANAHARY





NY RAKIBOLANA MALAGASY AMIN'NY FITENIM-PARITRA SY NY FAMPANARANA...



Ny teny fanajana dia anarana manomboka amin'ny *f-* miforona avy amin'ny matoanteny milaza ny asan'ny maso :

– eo ny *fanenty* sy ny fanovany *fañenty*, *fañety*, *faninty* anarana avy amin'ny matoanteny *mañenty* « mijery » ;

– toy izany ihany koa ny *fijery*, *fijere*, *fizery* izay « entina mijery » ;

– *fahità* < *ahità(na)*, *fanjò* < *manjò* / *fanjotse* < *manjotse* « mahita », *fipỳ* < *mipỳ* ;

– *fihaino* < *mihaino* izay ampiasaina amin'ny farany atsimon'ny Nosy saingy midika hoe « mahatsinjo » ;

– farany ny *fivamba* < *mivamba* « mahatratra (olona) mijangajanga » avy amin'ny fototeny *vamba* notovonana *mi-* na dia *mamamba* aza no matoanteny mahazatra.

Ankoatra ny sarintanin-teny ahitana ireo voambolana arakaraka ny faritra ampiasana azy, dia misy manaraka izany ny sarintany mampiseho marika famantarana mampisongadina avy hatrany ny fitsinjaran'ireo voambolana samihafa.

Teny tokana tsy ahitana fanovany manerana an'i Madagasikara ny *vava*. Iraisan'ny teny malagasy amin'ny teny maanja *wawa* ny fakanteny \**baqhaq*. Mazava loatra fa misy ny teny fanajana fampiasa mahazatra amin'ny faritra andrefana sy farany atsimo : *tsihovy*, *tsihove*, *tsihovo* amin'ny faritra andrefana somary mahazo anivon-tany sy ny *sambà*, *sambay*, *sambà?e*, izay tsy mbola fantatray avy ny niaviany, *-ftava*, *-falie*.

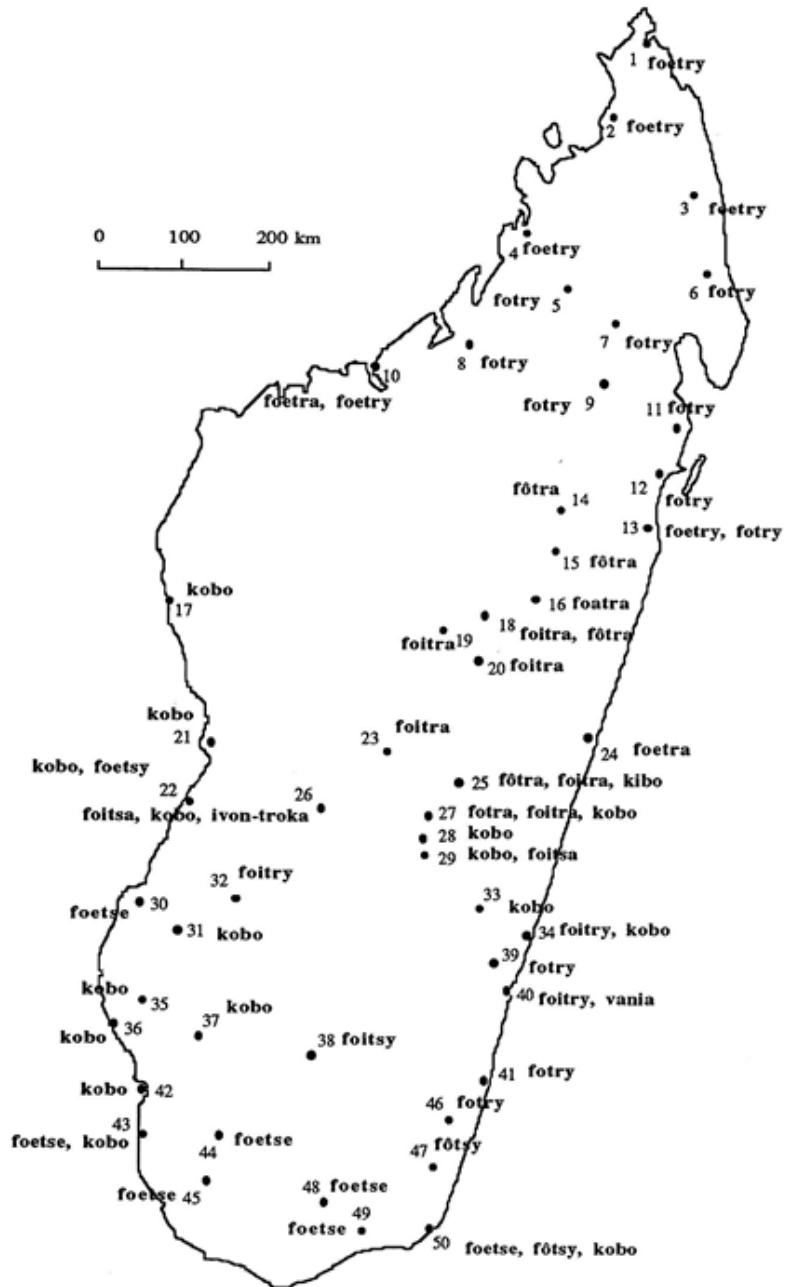
#### *Sarintanin-teny ahitana teny roa ilazana ny momba ny vatatenan'ny olombelona*

Maromaro ireo faritra amin'ny olona izay voatondro amin'ny alalan'ny teny roa na mihoatra aza fa ireto atolotra manaraka ireto kosa dia teny roa no misongadina : *foitra* / *kobo*, *havokavoka*, *hoho* / *angofa*, *nify* / *hihy*, *molotra* / *sony*, *nono* / *somondrara*, *sofina* / *tadiny*, *soroka* / *havay* ka sarintanin-teny telo *foitra*, *molotra*, *nify* no atolotray manaraka eto.

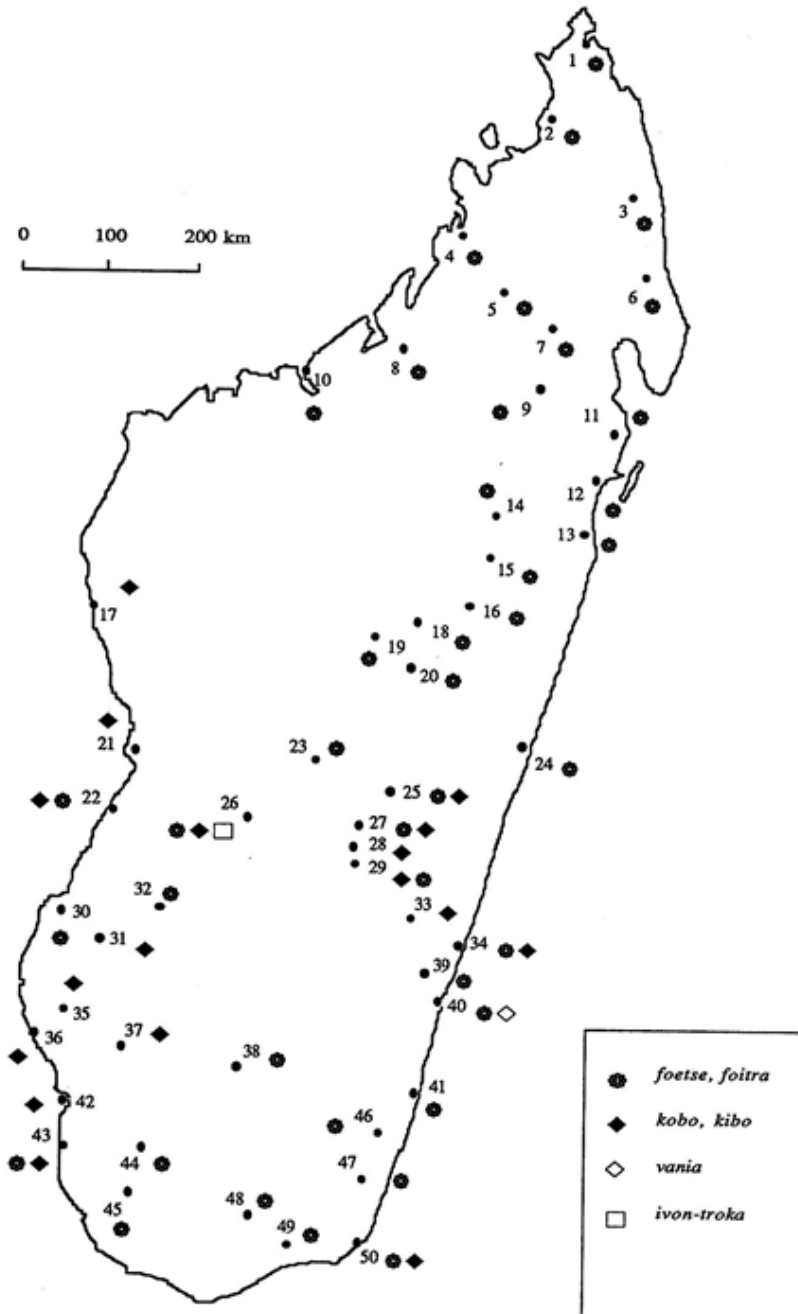
#### *Sarintanin-teny « foitra »*

Teny roa no misongadina eto dia ny *foitra* sy ny *kobo*. Saika hita manerana ny Nosy ny teny *foitra* sy ny fanovany amin'ny feo hatrany

NY RAKIBOLANA MALAGASY AMIN'NY FITENIM-PARITRA SY NY FAMPANARANA...



SOLO RAHARINJANAHARY



amin'ny farany avaratra ka hatrany amin'ny farany atsimo ka mahazo ny ampovoantany sy ny faritra atsimo atsinanana. Ary na dia mifanolo amin'ny teny *kobo* aza izy dia hita ihany amin'ny faritra atsimo andrefana. Ambaratonga roa no isehoan'ny fanovan'ny *foitra* dia eo amin'ny zanapeo anivon-teny ka ahazoana ny zanapeo sosona *oi, oa, oe* na zanapeo tokana *ô* : *foitra, foatra, foetry, foetsy, foetse, fôtra*. Ny ambaratonga faharoa dia eo amin'ny endriky ny faranteny izay manaraka ny fitsinjarana avaratra *-tr°* sy atsimo *-ts°* (fa tsy andrefana sy atsinanana).

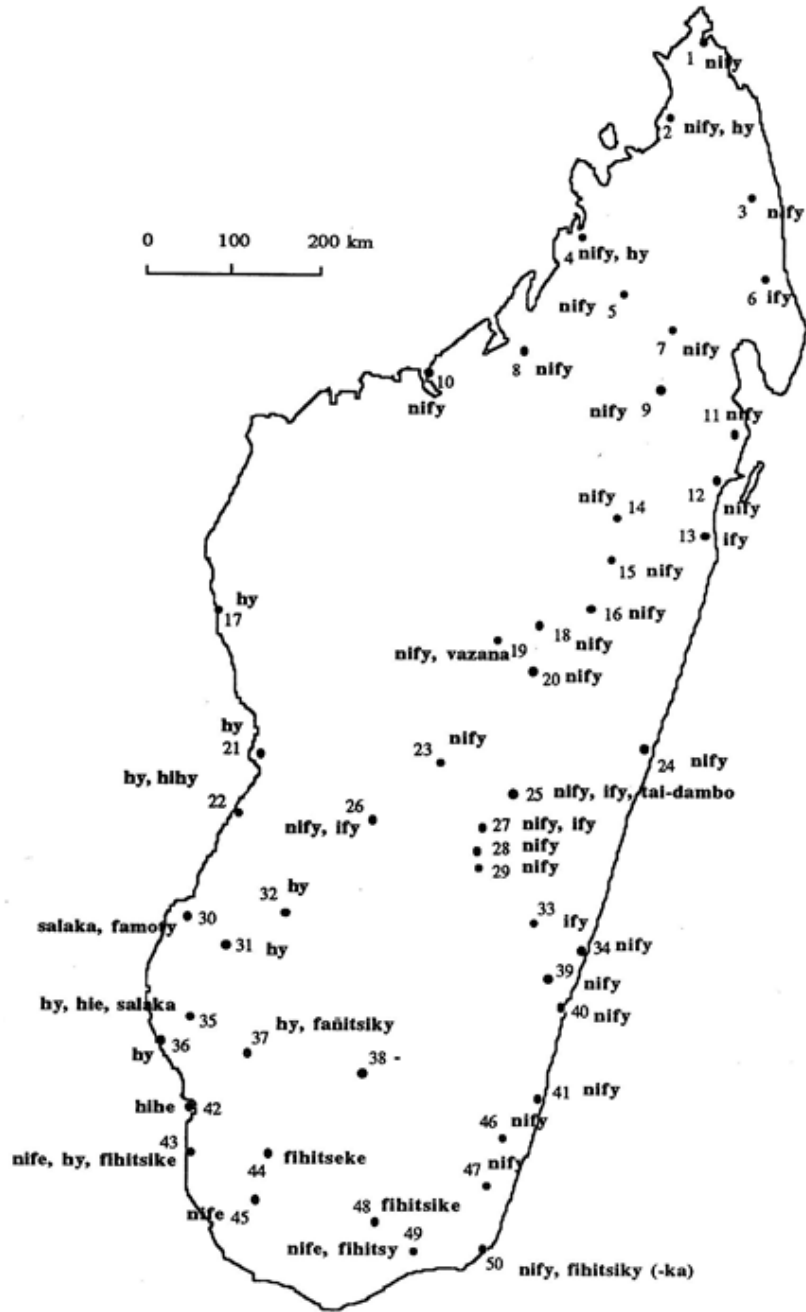
Ny teny *kobo* kosa dia voafetra amin'ny faritra atsimo andrefana ary dia mety mifanila amin'ny fanovan'ny *foitra* aza izy amin'ny faritra somary ampovoantany atsimo. Amin'ny faritra atsimo andrefana ka ahitana ny *kobo* miaraka amin'ny *foetsy* dia mifanavaka ireo teny ireo satria ilazana ny tadim-poitra ny *kobo* fa ny *foitra* kosa ny *foetsy*. Misy teny telo, *kibo, vania, ivon-troka*, mifandray ny faritra misy ny *foitra*.

Ny fakanteny malayô-pôlinezianina *\*pusaj* ary ny endriky ny teny maanjan *puhet* mifanandrify aminy dia manamafy ny nambara teo aloha hoe : saika avy amin'ny fianakavian-teny aostrônezianina ny teny malagasy ilazana ny momba ny vatatenan'ny olombelona ary ny fanakambanan-teny *tali puhet* aza dia mifandray tsara amin'ny fanakambanan-teny *tadim-poitra* amin'ny teny malagasy.

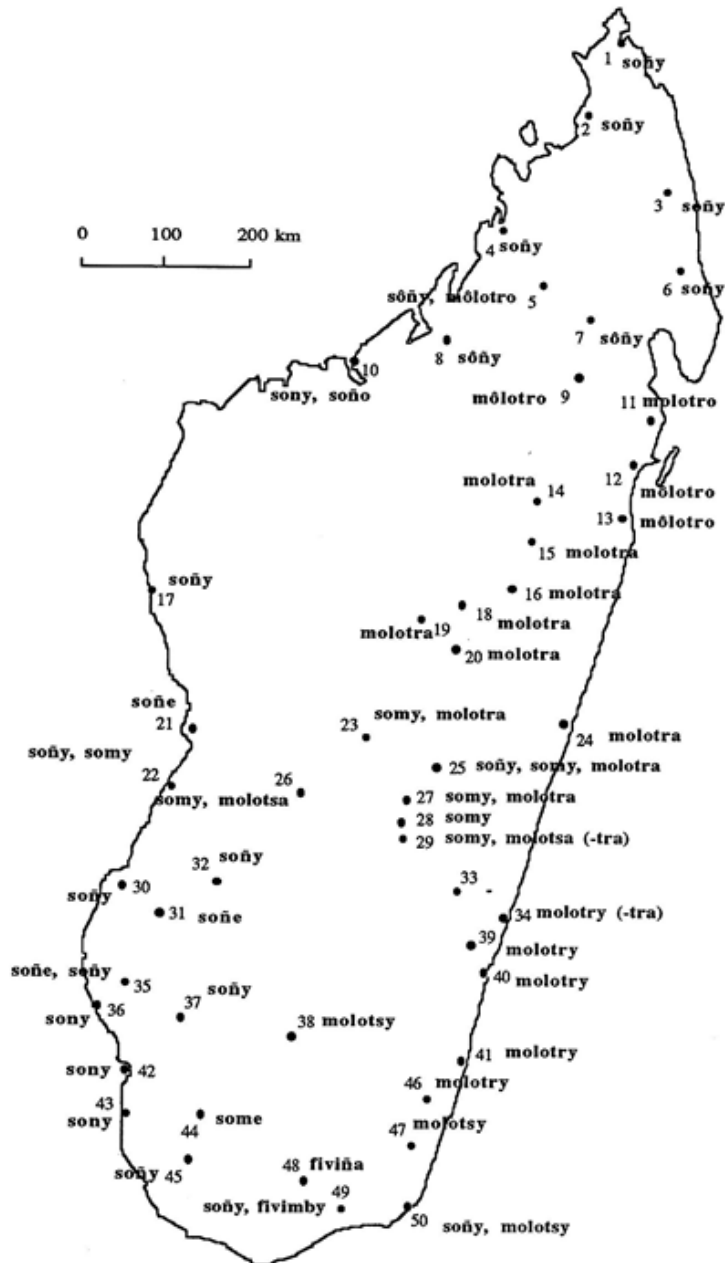
#### *Sarintanin-teny « nify »*

Ny teny *nify, nife, ify* dia amin'ny ampovoantany ka mahazo ny morontsiraka atsinanana iray manontolo ary hatrany amin'ny faritra avaratra. Misy toerana roa mampiasa ny teny hoe *vazana* « nify matanjaka afara » sy ny *tain-dambo* izay angamba sarinteny fampitahana satria fiteny matetika ny nifin'ny lambo atao hoe *soso-nify*. Ny *hy, hie, hihy, hihe* dia tena amin'ny faritra andrefana kokoa. Tsara marihina anefa fa ilazana ny faritra ifikiran'ny nify ny *hihy* amin'ny faritra maro eto Madagasikara ary atao hoe *hihinify* aza izany indraindray. Ny teny fanajana *salàka, famoty* « fotsiana », *fañitsiky, fihitsike, fihitsiky, fihetseke* « entina anaikerana » dia fampiasa mahazatra amin'ny farany atsimo. Mahaliana ny fampitahana ny niavian'ireo teny roa ireo : ny fakanteny malayô-pôlinezianina amin'ny *nify* dia *\*nipit'* ary niavian'ny maanjan *manipi(s)*. Ny maley kosa dia mampiasa ny *gigi* ho an'ny *hihy*.

SOLO RAHARINJANAHARY



NY RAKIBOLANA MALAGASY AMIN'NY FITENIM-PARITRA SY NY FAMPANARANA...



## **Ny fampianarana ny fitenim-paritra**

Misongadina fa isan'ny asa lehibe momba ny fitenim-paritra ny mikasika ny rakibolana. Maro karazana anefa ireo rakibolana araka ny nahitantsika azy teo ary matetika dia tsy fantatry ny tokony hampiasa azy izy ireny, porofon'izany ny anjara toerany eo amin'ny fahalalana ny teny malagasy sy eo amin'ny fampianarana azy.

Tsy marim-pototra no azo ilazana ny fampianarana ny fitenim-paritra teo amin'ny ambaratonga samihafa na dia azo lazaina fa maro ihany aza ny fikarohana sy ny famoahana amam-boky ireny fikarohana ireny. Hiezaka haneho ny zava-misy momba ny fampianarana ny fitenim-paritra aho amin'ity lahatsoratra ity na ny olana marimarina kokoa momba izany. Avy eo aho no hampisongadina ny asa vita mikasika ny rakibolam-paritra amin'ny fitanisana sy fanasokajiana azy ireo ary ny anjara toeran'ny fanaovana rakibolana amin'ny fandinihana ny fitenim-paritra sy ny fampianarana azy.

### **Ny zava-misy momba ny fampianarana ny fitenim-paritra**

Ao anatin'ny fampianarana ny taranja teny malagasy ny fampianarana ny fitenim-paritra, ary miankina amin'ny fandinihana ny haiteny na ny lingoistika. Niainga avy amin'ny fampianarana amin'ny ambaratonga ambony tao amin'ny Sampana Malagasy no nifotorany sy nivelaran'ny fampianarana ny fitenim-paritra teto Madagasikara. Nanangona lahabolam-paritra maro ny Sampana (Siméon Rajaona : lahabolana antandroy ; Roger B. Rabenilaina : lahabolana bara ; Michel-Andrianarahinjaka : lahabolana betsileo ; Jean-Baptiste Rajaonarison : lahabolana vezo) ary nampiasa ireo lahabolam-paritra efa nivoaka boky hatramin'ny fanjanahantany mba ifotoran'ny fampianarana ny fitenim-paritra (*linguistique dialectale*) ary nanaovana tezy samihafa ihany koa. Nalaza tamin'izany ny fahasarotan'ny fampianarana ny fiteny antandroy nataon'i Siméon Rajaona ary ho hitantsika fa nisy fiantraikany be dia be teo amin'ny fampianarana ny fitenim-paritra izany tamin'ny ambaratonga faharoa. Mety ho fanazavana ny endriky ny fitenim-paritra iray no ifotoran'ny fampianarana fa matetika dia ny fanazavana fampitahana ny fitenim-paritra



samihafa indrindra amin'ny tenim-pirenena malagasy voasoratra (« malagasy ôfisialy ») no natao. Ny fandinihana mitety vanim-potoana (*linguistique diachronique*) niezaka namantatra ny fiavian'ny teny malagasy dia niankina betsaka tamin'ny fanazavana ny fitenim-paritra izay ahitana endriteny ankoatra ny hita amin'ny tenim-pirenena malagasy voasoratra (« malagasy ôfisialy ») manamarina ny fivoaran'ny teny malagasy.

Nivoatra ary niova ny fampianarana ny fitenim-paritra tato aoriana satria nampidirina ho karazan'ohatra tanatin'ny ambaratonga-pandinihana ny teny malagasy ny fitenim-paritra, ny lafiny feo, ny endriteny ary ny fifehezanteny. Tsy dia nisy loatra ny fandinihana ny heviteny sy ny rakibolana avy amin'ny fitenim-paritra satria ny mpampianatra izany dia tsy nandray ny fitenim-paritra ho isan'ny hodinihiny.

Ireo mpianatra teny amin'ny oniversite lasa mpampianatra amin'ny ambaratonga faharoa no nampiditra ny fampianarana ny fitenim-paritra tamin'ny ambaratonga faharoa. Tsara marihina anefa fa na dia tsy tanatin'ny fampianarana ny taranja malagasy aza ny fitenim-paritra tamin'ny repoblika voalohany, dia efa nisy didy aman-dalàna nivoaka amin'ny fanoratana ny fitenim-paritra indrindra amin'ny fanoratana ny feo kentsona an-tenda (*gn*) sy ny (*ô*) izay fandre amin'ny fitenim-paritra amin'ny ankapobeny. Ny fotoana nisehoan'ny fanagasiana (1972) sy ny fitadiavana ny hoe « malagasy iombonana » no nanamafy ny fampianarana ny fitenim-paritra tamin'ny ambaratonga faharoa. Nanamafy sy nanohana izany ny famoahan'ny sampan-draharaham-pampianarana *Bureau d'études des programmes – Office technique d'élaboration des programmes* (BEP – OTEP) boky samihafa mikasika ny fitenim-paritra ary ny lehibe amin'izany ilay hoe : *Fitenim-paritany*. Tafiditra tanatin'ny fandaharam-pianarana ary anadinana ny fitenim-paritra tamin'ny repoblika faharoa. Atolotray manaraka eto ny endriky ny fandaharam-pianarana ary ny laza adina mifandraika amin'izany tamin'ny repoblika faharoa.

Saika ny fitenim-paritra atsimo andrefana, indrindra ny fitenim-paritra tandroy, araka ny nambaranay teo aloha, no niompanan'ny fampianarana satria i(re)o fiteny i(re)o no nahitana lahateny voasoratra sy nisafidianan'ny mpampianatra teny Ankatso niaingan'ny fanofanana. Ny fanasokajiana ny fitenim-paritra ho « atsinanana » sy « andrefana » ary ny fitenim-paritra « mandray roa » no foto-kevitra lehibe tamin'izany.

Omenay manaraka eto ny sasantsasany amin'ireo laza adina ny fitenim-paritra izay ao anatin'ny taranja teny malagasy ka azo itarafana ny endriky ny fampianarana io sehatra io.

SOLO RAHARINJANAHARY

Laza adina *certificat de fin d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire* (CFPCES),  
*ex-brevet d'études du premier cycle* (BEPC)

REPOBLIKA DEMOKRATIKA MALAGASY  
Tanindrazana-Telem-piavetana-Fanafahana

M.I.N.E.S.E.B.  
COLARITE (D.E.S.)

TAOM-PANADINANA  
1985

FANADINANA "CFPCES"  
FIFANINANANA HIDIRANA KILASY FAHAROA  
FIFANINANANA HIDIRANA KILASY VOALOHANY  
LT - CT - SAFMT

DINA : MALAGASY  
HARETANY : ORA TELO  
MOAN'ISA : 3  
FIPE : BEPCES

CATEGORIE 1

Tsy maintsy vahan'ny mpiadina ny laza adina voalaza rehetra eo ambany.

**D. FITENIM-PARITRA**  
- Ndaly io, hoe re, hariantika ajaja reo fa mate ty asa'ny ahy raho  
- Hatao akore ty faharia zay anake zay ? hoe ty vali'ze  
1. Lazao na fiteny tatsinanana na fiteny tandrefana io. Hamarino ny valinteninao.  
2. Omeo ny anjara asan'ny teny voatsipika.  
3. Lazao ny rafitry ny fehezanteny manaraka dia ataovy ny mifamaly aminy avy eo  
"Izy telolahy da namon'ny ny tany tiany iaby".

**D. FITENIM-PARITRA**

- Ndaty io, hoe re, hariantika ajaja reo fa mate ty asa'ny ahy raho
- Hatao akore ty faharia zay anake zay ? hoe ty vali'ze

1. Lazao na fiteny tatsinanana na fiteny tandrefana io. Hamarino ny valinteninao.
2. Omeo ny anjara asan'ny teny voatsipika.
3. Lazao ny rafitry ny fehezanteny manaraka dia ataovy ny mifamaly aminy avy eo  
« izy telolahy da namon'ny ny tany tiany iaby ».

NY RAKIBOLANA MALAGASY AMIN'NY FITENIM-PARITRA SY NY FAMPANARANA...

REPOBLIKA DEMOKRATIKA MALAGASY  
Tanindrazana-Taloha-riavotana-Fahafahana

M.I.N.E.S.E.B. TACH-PANADINANA  
SCOLARITE (D.E.S.) 1985

FIFANINANANA HIDIRANA KILASY FAHAROA  
FIFANINANANA HIDIRANA KILASY VOALOHANY  
IT - CT - S&MT

ADINA : MALAGASY  
FAHARETANY: ORA TELO  
LANJAN'ISA : 3  
SAFIHY : REHETRA

CATEGORIE 1

Tsy maintsy vahan'ny mpiadina ny laza adina voalaza rehetra eo ambany.

**II. FITENIM-PARITRA**  
**A. FANDRASANA FEHEZANTENY**  
Rasa irete teny manaraka irete :  
- mpikarama - idirake - heveriny - havokisana - ianaonay.  
**B. FANDRASANA FEHEZANTENY**

**D. FITENIM-PARITRA**  
1. Fiteny tatsinanana sa fiteny tandrefana ity lahabelaña ity.  
Hamarino ny valinteninao :  
"Le tsy nisy nahafantatse a ampela ay ndra raïke. Ndra ia ndra  
ia tsy nahafantatse aze. Natoloze i Koto banga?e ey, vaho nitsioñe re.  
Nandeha noly an-trañe aña ty Koto rarake nironjeronje. Votsotse amy  
zao ty Koto rarake."  
2. Omeo ny anjara asan'ny teny voatsipika eo amin'ny lahabelaña.  
3. Lazao ny rafitr'ity fehezanteny ity dia lazao ny mifamaly aminy :  
- Nandeha noly an-trañe aña rehe.  
- I Baomitovy vadinao da efa sara.

D. FITENIM-PARITRA

1. Fiteny tatsinanana sa fiteny tandrefana ity lahabelaña ity.  
Hamarino ny valinteninao :  
« Le tsy nisy nahafantatse a ampela ay ndra raïke. Ndra ia ndra iatsy  
nahafantatse aze. Natoloze i Koto banga?e ey vaho nitsioñe re.  
Nandeha noly an-trañe aña ty Koto rarake nironjeronje. Votsotse amy  
zao ty Koto rarake »
2. Omeo ny anjara asan'ny teny voatsipika eo amin'ny lahabelaña.
3. Lazao ny rafitr'ity fehezanteny ity dia lazao ny mifamaly aminy :  
- Nandeha noly an-trañe aña rehe.  
- I Baomitovy vadinao da efa sara

Nampisongadina olana lehibe eo amin'ny fiheverana sy ny fiainana ny hoe *teny malagasy* ny olana tamin'ny fampianarana na tsia ny fitenim-paritra. Mpampianatra taranja malagasy, lasa tompon'andraikitra (tale sy *provisieur, proviseur adjoint, sns.*), no nanazava tamiko ireo olana ireo. Ny olana efa fandre momba ny fampianarana ny teny malagasy no naverin'izy ireo dia ny filazan'ny olona fa « fampianarana ny teny ambaniandro, hôva, merina ny fampianarana ny taranja malagasy ». Hatrany hatrany anefa dia ny hoe : « teny ôfisialy fa tsy teny merina na hôva na ambaniandro » no ampianarina amin'ny taranja malagasy. Avy amin'izany no nipoiran'ny hetaheta hampidirana hatrany ny fitenim-paritra amin'ny fampianarana.

Nambaran'ireo mpampianatra ireo tamiko koa fa « *raha lahateny avy amin'ny fitenim-paritra atsimo andrefana, ohatra, no mitranga, izay mateti-pitranga tokoa, amin'ny laza adina amin'ny fanandinam-panjakana toy ny BEPC, dia manan-tombony ny mpianatra amin'ny sekoly amin'ny faritra atsimo andrefana satria akaiky azy ilay fiteny amin'ny laza adina* ». Dia toraka izany ihany koa no mitranga raha avy amin'ny fitenim-paritra avaratra atsinana, ohatra, no hita amin'ny laza adina fa dia faly ireo mpianatra amin'iny faritra iny fa azoazony ny voalaza ao. Ny mpianatra amin'ny faritra afovoan-tany dia tsy tafiditra tamin'izany fifanoherana izany satria zavatra tsy maintsy ianarany ireo endriky ny fitenim-paritra ireo. Miharihary eto ny fihetsika sy fiheverana momba ny fitenim-paritra sy momba ny teny malgasy amin'ny ankapobeny satria maro no mihevitra fa manan-tombo ny mpianatra amin'ny faritra ampovoan-tany satria manakaiky ny fitenininy ny laza adina amin'ny taranja malagasy amin'ny ankapobeny. Koa mitaky ny hisian'ny endriky ny laza adina amin'ny fitenim-paritra akaiky azy ny mpianatra (ny tena marina dia ny mpampianatra) amin'ny faritra samihafa...

Ny olana lehibe nitranga tamin'izany anefa dia tsy nitovy ny fari-pahalalan'ny mpampianatra ny fitenim-paritra satria nisy ireo nianatra (na nampianarina) izany fitenim-paritra izany tamin'ny ambaratongampanofanana azy ireo. Fa nisy maro kosa no tsy nianatra izany ka tsy nahay ny fitenim-paritra fa ny boky na ny kisendrasendra nahitany izany no niaingany. Nanomboka ny taona 2004 dia tsy hita intsony tamin'ny laza adina amin'ny fanadinam-panjakana ny fitenim-paritra ary dia nijanona ho azy tsy hita tamin'ny fandaharam-pianarana. Tsy nisy fanapahan-kevitra ôfisialy nivoaka na torolalana avy amin'ny tompon'andraikitra momba izany. Hatramin'izay ka hatramin'izao dia tsy mahalala ny fitenim-paritra ny mpianatra amin'ny ambaratonga faharoa na ny ambaratonga faharoa fototra na ny *lycée*.

Nanomboka tamin'ny taona 1996 dia tsy hita intsony tao amin'ny fandaharam-pianarana taranja malagasy ny fampianarana ny fitenim-paritra.

Tsy nisy fanapahan-kevitra ôfisialy na torolalana manokana fa dia nijanona ho azy teo ny fampianarana ny fitenim-paritra.

Nampiseho izany fa misy ny teny malagasy azo anompanana ny fampianarana ary manerana ny Nosy. Ary eo no mitranga ny fiheverana fa « *toa* » ny tenim-pirenena malagasy voasoratra ihany no iombonana amin'ny fampianarana ny teny malagasy.

### T o n d r o b o k y

- BEAUJARD P., 1998, *Dictionnaire malgache (dialectal) - français. Dialecte tañala, sud-est de Madagascar. Avec recherches étymologiques.* Paris : L'Harmattan, 894 p.
- [BUREAU D'ÉTUDES DES PROGRAMMES (BEP-OTEP)] FOIBE FANDRINDRANA SY FITRANDRAHANA NY FANDAHARAM-PIANARANA, 1976, *Fitenim-paritany. Amboara 2.* Tananarive : Impr. d'ouvrages éducatifs, 262 p.
- BOITEAU P., BOITEAU M. & ALLORGE-BOITEAU L., 1999, *Dictionnaire des noms malgaches de végétaux.* Grenoble : Alzieu ; 4 vol. : I. *Abiba-Hazombiby*, 488 p., II. *Hazombilahy-Mavoha*, 488 p., III. *Mavohavanana-Telorirana*, 493 p ; IV. *Telorirana-Zozotaty*, 489 p.
- DALMOND P. Abbé, 1842, *Vocabulaire et grammaire pour les langues malgaches sakalave et betsimisara, par M. l'Abbé Dalmond, Préfet apostolique de Madagascar.* Ile Bourbon : Impr. de la Huppe, à Saint-Denis, [2]-128 p.
- DUBOIS H.-M. R.P., 1917, *Essai de dictionnaire betsileo.* Tananarive : Impr. Officielle ; 2 vol. : I. *A-L*, 244-IV p. ; II. *M-Z*, 256 p.
- ELLI L., 1988, *Dizionario bara-italiano.* Fianarantsoa : Ambozontany, 382 p.
- ELLI L., 2010, *Dictionnaire ethnologique bara-français.* Antananarivo : Communauté lazariste.
- FARIDANONANA, 1977, *Rantimbòlana. Diksonera tsimihety.* Antananarivo : Akademia Malagasy, 128 p.

- FEE S. & RAJAONARIMANANA N., 1996, *Dictionnaire malgache dialectal-français. Dialecte tandroy*. Paris : L'Asiathèque, 316 p.
- Firaketana ny fiteny sy ny zavatra malagasy, avoakan'ny mpiadidy ny fiainana sy ny namana maro eran'ny nosy. [Dictionnaire encyclopédique malgache]*. Tananarive : Fiainana, 1937-1973.
- FLACOURT E. de, 1905, *Dictionnaire de la langue de Madagascar*. D'après l'édition de 1658 et l'Histoire de la Grande Isle Madagascar de 1661, publié par G. Ferrand. Paris : E. Leroux, XXXIX-287 p. ("Publications de l'Ecole des Lettres d'Alger, Bulletin de correspondance africaine." XXXIII), réédit.
- FREEMAN J.J., JOHNS D, RAHARO, RAMAROTAFIKIA & RASATRANABO, 1835, *A Dictionary of the Malagasy Language. In two parts. Antananarivo : London Missionary Society.*  
*Part I. English and Malagasy, by J.J. Freeman...* Antananarivo : Printed at the Press of the London Missionary Society by R. Kitching, 1835, 421 p.  
*[Part 2.] Ny Dikisionary Malagasy mizara roa : English sy Malagasy, ary Malagasy sy English. Ny faharoa'ny, Malagasy sy English. No foroni'ny D. Johns... Raharo no nanampy hanao ny Malagasy sy English, ary Ramarotafikia sy Rasatranabo kosa no tamy ny English sy Malagasy.* Antananarivo : Tamy ny Press ny ny London Missionary Society, 1835, 307 p.
- HUET DE FROBERVILLE B., 1963-1966, «Le Grand Dictionnaire de Madagascar, publié par F. Ranaivo et J. Valette », *Bulletin de Madagascar*.
- JENSENIUS O., 1909, « Dictionnaire bara-hova », *Bulletin de l'Académie malgache*, VI, pp. 163-194.
- JULLY A., 1901, *Manuel des dialectes malgaches, comprenant sept dialectes : hova, betsileo, tankarana, betsimisaraka, taimorona, tanosy, sakalava (Mahafaly) et le soahély*. Paris : J. André, XXI-90 p.
- GUEUNIER N., *Dictionnaire du dialecte malgache de Mayotte (Comores)*. Nouvelle édition revue. Illustrations de Razafintsalama. Moroni : Komédit, 551 p., bibl., cartes, annexes.
- GUEUNIER N., 1983, *Lexique des dialectes du Nord de Madagascar, par des Missionnaires et Séminaristes catholiques. Édité par Velonandro*. Tuléar : CEDRATOM (Centre de documentation et de recherche sur l'art et les traditions orales à Madagascar) / Valbonne : CNRS-

CEDRASEMI (Centre de documentation et de recherche sur l'Asie du Sud-Est et le Monde insulindien), XI-263 p., annexes. (Sous le pseudonyme de Velonandro.)

GUEUNIER N.J. & SOLO RAHARINJANAHARY, 2011, « Atlas linguistique de Madagascar. Situations et perspectives », Conférence *Methods in Dialectology* 14, London, Ontario, 2-6 août, 41 p.

MAHAVERE V., [1925-26], *Dictionnaire sakalava-merina-français*, 33 cahiers ms. rédigés avec la collaboration de H. Randzavola, A. Ravoajanahary, G. Rajaonah et H. Rabeony (Bibliothèque des missions, Stavanger); copie dactyl., 813 p.

MARRE DE MARIN A., 1876, *Grammaire malgache fondée sur les principes de la grammaire javanaise*. Suivie d'exercices et d'un recueil de cent et un proverbes par Marre de Marin. Paris : Maisonneuve et Cie, 126 p.

PERESUTTI, 1969, *Petit dictionnaire bara (Madagascar)*. Torino : Copisteria Magenta, 62 p.

RAJAONARIMANANA N., 1995, *Dictionnaire du malgache contemporain*. Paris : Karthala, 416 p.

RICHARDSON J., 1885, *A New Malagasy English Dictionary*. Antananarivo : London Missionary Society, 832 p.

WEBBER J. R.P., 1853, *Dictionnaire malgache-français, rédigé selon l'ordre des racines par les Missionnaires catholiques de Madagascar, et adapté aux dialectes de toutes les provinces...* Ile Bourbon : Etablissement malgache de Notre-Dame de la Ressource, 798-[8]-(8) p.

Namoaka *Tahirin-kevitra fikarohana* telo izahay momba ny fametrahana amin'ny sarintany ny fiovaovan'ny fitenim-paritra malagasy :

– *Atlas linguistique et ethnographique de Madagascar. Travaux préliminaires. 1. Une enquête sur les noms des parties du corps*. Par N.J. Gueunier, C. Rasoamalavao et Solo Raharinjanahary, Strasbourg, Institut d'ethnologie, 1992, 89 p. ;

– *Atlas linguistique et ethnographique de Madagascar. Travaux préliminaires. 2. Une contribution anglaise à la connaissance de la langue malgache : l'enquête dialectale du Révérend. J. Richardson (1893)*. Par N.J. Gueunier, et Solo Raharinjanahary. Strasbourg : Université des Sciences humaines, 1993, 59 p., 7 cartes ;

– *Atlas linguistique et ethnographique de Madagascar. Travaux préliminaires. 3. Vocabulaire médical d'après l'enquête de l'Académie malgache de 1912. Par N.J. Gueunier, et Solo Raharinjanahary.* Strasbourg : Institut d'Ethnologie, 1993, 95 p.

Misy ireo rakibolana mety ho hita sy azo amin'ny Internet ka indro atolotro manaraka eto : <http://tenymalagasy.org/bins/homePage>). Ankasitrahina manokana eto ireo nitoto nahafotsy sy nahandro nahamasaka io *site Internet* io ka hahafahantsika misitraka moramora ireo rakibolana malgasy navoakany :

1. Malagasy-anglisy (Richardson) ;
2. Malagasy-frantsay (Abinal) ;
3. Vezo-frantsay (Poirot & Santio) ;
4. Rakibolan-javamaniry (Boiteau) ;
5. Anglisy-malagasy (Sewell) ;
6. Frantsay-malagasy (Malzac) ;
7. Tavaratra-frantsay (Zomare) = Dialectes du Nord de Velonandro ;
8. Diksonary amin'ny Baiboly (Sibree James) ;
9. Anglisy-Malagasy (Rabearana) ;
10. Frantsay-tenimpirenena fito (Jully).

### **Famintinana**

Atolotra amin'ity famelabelarana ity ireo rakibolana malagasy izay m(n)iompana indrindra indrindra amin'ny fitenim-paritra. Voatanisa ao izy ireo arakaraka ny vanim-potoana nisehoany hatrany am-piandohana ka hatramin'ireo vao haingana. Misongadina ny anjara toerany eo amin'ny fampianarana ny fitenim-paritra. Nanana ny lanjany tokoa izany fampianarana ny fitenim-paritra izany teo aloha araka ny hita amin'ny fandaharam-pianarana, saingy nihemotra ary tsy misy intsony aza amin'izao fotoana izao.

**Teny fototra** : rakibolana, fitenim-paritra, fampianarana

### **Résumé**

Dans cet article, il est question des dictionnaires malgaches consacrés plus particulièrement aux dialectes. Une présentation diachronique en est faite,



NY RAKIBOLANA MALAGASY AMIN'NY FITENIM-PARITRA SY NY FAMPINANARANA...

des origines au plus récents. Leur place dans l'enseignement de ces variétés est mise en exergue. Enseignement qui avait auparavant une importance cruciale, comme on peut le constater dans les programmes scolaires, mais cela a régressé au point de ne plus exister de nos jours.

**Mots-clés** : dictionnaire, dialectes, enseignement

**Abstract**

This paper deals with Malagasy dialect dictionaries. They are described in a diachronic fashion, from the beginning to the more recent times. The focus is on the teaching of these dialects. Teaching them used to be of paramount importance in the school curricula, but it has gradually been downplayed to the extent that it no longer exists nowadays.

**Key words**: Dictionary, Dialects, Teaching



## **Choisir ses mots : le convenu ou le convenable ?**

Malanjaona RAKOTOMALALA  
Professeur émérite  
INALCO, Paris

Il est des circonstances où l'on doit adopter un comportement précis ou encore éviter certains mots, parce qu'ils ne sont pas adéquats à une situation déterminée. À Madagascar, l'ensemble des interdits à observer avec le monde qui nous entoure, humain ou extra-humain (celui des esprits), s'inscrit dans le concept de *fady* ou *faly*, « tabou ; interdit ». Certains, à l'instar de l'inceste, ne sont pas négociables, d'autres peuvent être contournés par des rituels de sauvegarde, tandis que d'autres encore sont considérés comme désuets — du moins, la société ferme les yeux quand il y a transgression, signe que l'on est en présence d'une société probablement en phase de changement.

Ces *fady* sont tellement nombreux et de différentes sortes (linguistiques, gestuels, alimentaires, couleur, etc.) qu'il semble impossible pour un étranger à l'espace social qui les respecte de les connaître tous. La sagesse, à ce propos, est de se renseigner au préalable, car une mésentente plus ou moins grave peut éclater en cas de transgression. En effet, les mots et expressions que j'utilise chez moi (dans mon espace socio-culturel d'origine)

et que je pense ne présenter aucune distorsion avec ma culture ou avec mon éducation peuvent être choquants aux yeux des autres<sup>1</sup>.

Je m'intéresserai ici aux *fady* linguistiques. Mon intention n'est pas de procéder à une étude lexicographique de ces mots et expressions, anodins chez les uns, malséants chez les autres. Jamais, je ne pourrai les citer en quelques pages : ils méritent... tout un dictionnaire. Je me contenterai de citer un certain nombre de cas qui ont provoqué ou qui peuvent provoquer des méprises. Mais je voudrais surtout m'adresser aux lexicographes, malgachisants ou non, qu'il est très important de les signaler. Je n'aborderai ici que les mots ou expressions en rapport avec la sexualité, domaine combien délicat chez les Malgaches, sans distinction d'origine sociale ou régionale ; je laisserai de côté, par exemple, le vocabulaire révérenciel, qui consiste à éviter des expressions communes lorsque l'on s'adresse à des notables<sup>2</sup>.

\*

Une situation particulière qui m'a mis mal à l'aise s'est déroulée à l'INALCO ; je souhaite la rapporter ici. J'avais donné à traduire à mes étudiants, un court extrait d'article en français d'un quotidien malgache sur l'état pitoyable de la capitale : « ... .. *les pieds des arbres qui se trouvent sur les trottoirs de l'avenue de l'Indépendance. C'est tout simplement devenu des lieux de pissoires pour les passants. Certains sans-abri n'hésitent même pas à déféquer aux alentours* »<sup>3</sup>.

- 
1. Au début de ma carrière, quand j'étais chez mes « autres compatriotes », à Madagascar, je ne m'attendais pas à un regard de travers ou à des rires moqueurs de leur part lorsque j'utilisais des mots tels que *jiolahamboto*, « voyou », *atody*, « œuf », *vôtaby*, « tomate », *ravitoto* (feuilles de manioc pilées)... Ces mots, anodins et quotidiens « chez moi », en Imerina (région de Tananarive), sont malséants, crus, en rapport avec le sexe... « chez eux » !
  2. Ainsi, une de mes étudiantes, originaire de la région de Taolajaro (ville de l'extrême sud-est), m'apprend que chez elle, pour le grand-père (paternel ou maternel ?), on ne dit pas *loha*, « tête », mais *anjambone*, « le-haut, le-sommet » ; le vénérable homme ne « parle » pas comme le commun des gens (*mizàka*), il le fait « comme un roi », *misaontse* (*saotse* = parler du roi) (com. pers. Irène Razafinamory)... Il importe de signaler que ces termes de respect ont une connotation magico-religieuse en Androy, dans l'extrême sud (voir Fee & Gueunier, 2003-2004 : 232).
  3. Ranaivo, « Avenue de l'indépendance : Les pieds des arbres servent de pissoire... », *La Gazette de la Grande Ile*, 17 mai 2019, <http://www.lagazette-dgi.com/?p=29144>.

## CHOISIR SES MOTS : LE CONVENU OU LE CONVENABLE ?

Apparemment, il n'y a pas de passages difficiles à traduire dans l'extrait, du moins pour des bilingues, habitués à lire, à écouter et à parler français et malgache que sont mes étudiants, bien que certains ne soient qu'à leur initiation. Ils étaient une dizaine, dont deux « Côtiers »<sup>4</sup> ; les huit restants provenaient de la région de Tananarive. Je m'étais trompé énormément quand je m'étais dit que la traduction ne poserait pas de difficultés. Une discussion à laquelle je ne m'attendais pas éclata en effet à propos de deux expressions : d'une part, « lieux de pissoires », dans la phrase : « *C'est tout simplement devenu des lieux de pissoires pour les passants* » ; et, d'autre part, « déféquer », dans : « *Certains sans-abri n'hésitent même pas à déféquer aux alentours* ». Les deux « Côtiers » ont traduit « lieux de pissoires » par *toeram-pamania*, « endroits où on urine », et « déféquer » par *mangery*, une expression utilisée partout à Madagascar mais que certains considèrent comme malséante, tout comme *toeram-pamania*. En entendant leurs traductions, les étudiantes merina ont baissé la tête, signe de gêne, tandis que les garçons ont souri. Finalement, l'un d'eux disait : « Quand même, c'est inconvenant pour une fille d'utiliser ces mots ! » Les mots en question sont en relation avec *mamany*, « uriner », qu'il aurait fallu remplacer, selon lui, par l'expression euphémique merina... donc, du malgache officiel, *mivalan-drano*, litt. « descendre l'eau ? », et *mangery* par *mivalana*, litt. « descendre ? », une autre expression euphémique merina<sup>5</sup> ; *mangery* correspondrait, toujours selon l'étudiant merina, au français vulgaire « chier ». Réaction de l'une des étudiantes « côtiers » : « Pourquoi utiliser des expressions qui ne sont convenables que pour vous »... L'autre « Côtier » disait : « Pas besoin de dico pour traduire ces mots : chez moi, on dit tout simplement *mamany* et *mangery* ! »

Je ne m'attendais pas à cette bifurcation dangereuse vers l'ethnicité. Alors, me demandera-t-on, de quel côté je me suis mis. En tant qu'enseignant, je me suis rangé du côté du « convenu », c'est-à-dire du côté des autorités sanitaires officielles actuelles, qui utilisent désormais *mamany* et *mangery*, dans le cadre du programme *Ady amin'ny tay miparitaka*, litt. « Lutte contre les excréments éparpillés [ici et là] ». En Afrique

---

4. Entre guillemets, car ce terme, distinguant les Merina et, éventuellement, les Betsileo, leurs voisins méridionaux, des autres Malgaches, utilisé depuis le XIX<sup>e</sup> siècle par les Malgaches eux-mêmes, n'est pas adéquat, ne serait-ce par le fait que ceux qu'on nomme ainsi actuellement n'habitent pas tous les côtes. Il n'y a pas lieu ici de discuter sur l'usage politique que font certains de ce terme, manipulation qui provoque, quelquefois, un grand malaise.

5. *Mivalana* peut se traduire également par « avoir la diarrhée ; avoir mal au ventre ».

francophone, y compris dans la Grande Île, les autorités officielles ont choisi, en fait, plutôt comme message de sensibilisation : « Lutte contre la défécation à l'air libre ». À Madagascar donc, elles mettent en avant le produit (*tay*), ô combien souillant dans la symbolique malgache, mais pas le geste, la défécation ou *fangerena*, autre expression utilisée dans tout Madagascar, avec quelques variantes phonologiques, considérée cependant comme également malséante par certains ; l'expression « convenable » serait plutôt le malgache officiel *fivalanana*, « nom poli des excréments, selles (les noms vulgaires sont *diky* et *tay*) » (Boiteau 1997). Il s'agit donc ici de choix, de prise de position par rapport aux expressions auxquelles on attribue une connotation « médico-sanitaire », donc « scientifique » (*mamany* et *mangery*), ou par rapport au moralement correct (*mivalan-drano* et *mivalana*).

Lors de mon cours de traduction à l'INALCO, j'ai mis de côté pour un moment le « convenable », c'est-à-dire le « moralement bienséant » merina *mivalan-drano* et *mivalana* à la place de *mamany* et *mangery*. Toujours est-il que je n'oserai jamais utiliser *mamany* et *mangery* ni dans mon cercle familial, chrétien, puritain et occidentalisé, ni envers des « gens bien », quelle que soit leur origine « ethnique » à Madagascar, ni avec mes étudiants malgaches, que ce soit à Tananarive ou à Paris... Éducation oblige, je l'avoue : je n'autorise pas à mes enfants l'utilisation des expressions malgaches *mamany* et *mangery* ; à la place, ils doivent dire : *mikakà* et *mipipi* (du français « caca » et « pipi ») ! Preuve de plus que l'éducation, le « moralement convenable » peut dépasser l'« officiellement convenu » de notre chère Académie malgache, dont, dans une certaine mesure, certains dictionnaires se font les porte-paroles, en rapportant le malgache dit officiel, et où on ne retrouve pas les expressions *mikakà* et *mipipi*...

Le désaccord concerne ici les sécrétions du bas du corps, en l'occurrence, les excréments et l'urine, des éléments de souillure extrême dans la représentation malgache. Mais problématiques sont également les dénominations des orifices ou des organes ou encore des parties du corps qui les produisent, c'est-à-dire les fesses et le sexe. En effet, il peut y avoir inversion selon les régions. Ainsi, une de mes étudiantes merina me disait qu'elle était complètement choquée quand, à Tuléar, grande ville du Sud-ouest, se trouvant à l'étroit dans un taxi-brousse, un monsieur, à côté d'elle, lui demandait de lui faire un peu de place en disant : *Forinao, Madamo !*, dans le sens de « vos fesses, Madame ! » ; chez les Merina, on comprendrait : « Votre sexe, Madame ! ». Et à Farafangana, dans le sud-est, l'on comprend la remarque déplaisante du domestique de ma belle-sœur quand celle-ci lui disait qu'il fallait bien frotter le *vody vilany*, *vody* étant une

désignation du sexe de la femme dans le Sud-est ; *vody vilany* se traduirait donc par « sexe d'une marmite » dans cette région de l'île, mais pas par « fond d'une marmite » comme en Imerina.

Il faut savoir cependant que, dans son dictionnaire français-malgache, le Père Malzac (éd. 1926, 1<sup>e</sup> éd. 1893) traduit « anus » par *fory* (p. 39), tandis que, dans le dictionnaire malgache-français qu'il a élaboré avec le Père Abinal (1<sup>e</sup> éd. 1888), on a comme définition littérale de *fory maty hozatra* « dont le muscle du sphincter est atrophié » (1963 : 187)... sans préciser de quel sphincter il s'agit (urinaire, anal ou autre) — sens figuré : personne insensible aux malheurs des autres. À quoi est due cette confusion ? Jusqu'ici, nous n'avons que des hypothèses, dans l'ensemble, fragiles, sur lesquelles je ne veux m'étendre.

La situation est davantage compliquée quand les Merina d'un certain âge désignent par *forin-daka* le centre du tracé du jeu malgache *fanorona*, alors que l'expression utilisée actuellement par le commun des Merina est *lakabe*, « grand-centre ; grande-place ». À ma connaissance, on n'utilise plus en Imerina l'expression *forin-daka*, alors qu'avant, elle s'inscrivait dans le lexique du *fanorona*. C'est, sans nul doute, la présence du mot *fory* qui gêne.

Je ne peux taire une méprise grave provoquée par un ancien ministre de l'Agriculture, originaire du Betsileo (région limitrophe à l'Imerina septentrional). Dans un discours, il rassurait les paysans du Sud malgache en leur disant que l'État prendrait en charge leurs *masomboly*, expression dont la traduction littérale en malgache officiel (entendons merina mais aussi betsileo) est « yeux-des-plantes », les semences ? Le public éclata de rire, car, dans le Sud, la traduction littérale de ce mot est « œil-des-fesses », l'an<sup>6</sup> — *masontay*, litt. « œil-des-excréments », chez les Sakalava du Nord. Monsieur le Ministre aurait dû employer le terme *doria* — ailleurs, on dit *ambioka*, *ambezo*...

Enfin, je me demande si, au XIX<sup>e</sup> siècle, dans leurs manuels de médecine, les missionnaires britanniques ont tenu à distinguer le registre scientifique de celui, sacré, « convenable » de la Bible. Pensaient-ils qu'il n'était pas « convenable » d'utiliser des termes quotidiens dans la Bible ? Par exemple, ils désignaient les testicules par les mots vulgaires *voan'ny tabory*, litt. « noix des testicules », ou *tabory*, « testicules » — ou alors peut-être qu'ils n'étaient pas vulgaires à l'époque — au lieu de l'expression biblique *vihina*, presque inconnue actuellement chez les Merina : « *Tsy mahazo miditra amin'ny fiangonan'i Jehovah izay torotoro vihina, na izay voatapaka ny filahiany /*

---

6. Communication personnelle d'un notable originaire de la région.

Celui dont les testicules ont été écrasés ou l'urètre coupé n'entrera point dans l'assemblée de l'Éternel », lit-on dans *Deuteronomia* 23 : 2 (éd. 1987) / Deutéronome (éd. 1966). Dans un manuel de médecine des missionnaires britanniques, on a en effet<sup>7</sup> :

## LESONA XX.

(B) NY ORGANO GENITALY AMY NY LEHILAHY.

388. (i.) Ny *Glanda* dia ny **Testis** na voan' ny tabory. (a) Ny **Fonony** *marina* dia ny *Tunica Albuginea* (fotsy) ; fa *misy* koa ny *Tunica Vaginalis*, naman' ny *Peritoneo* ; sy ny *Muskoly Cremastera*, naman' ny *moskoly Misompirana Anaty* ; ary ny *Dartos*, naman' ny *Tela Areolara* saingy *moskoly* tsotra no misolo ny *tela Adiposa* ; dia vao ny *hoditra* no sosen' ny *fitoeran' ny testis*, izay antsoina hoe *Scrotum* na tabory. (Jereo sary 61.)

### LEÇON XX.

(B) LES ORGANES GÉNITAUX CHEZ LES HOMMES.

388. (i.) La Glande se nomme **Testis** ou *voan'ny tabory*. (a) Son **Enveloppe réelle** est la *Tunica Albuginea* (de couleur blanche) ; mais *il y a aussi* la *Tunica Vaginalis*, du Péritoine ; et le muscle *crémaster*, du muscle Positionné obliquement de l'Intérieur ; et le *Dartos*, du Muscle Aréolaire, sauf que c'est un muscle simple qui remplace le *Tela Adiposa* ; et c'est après seulement qu'il y a la peau qui est sous-jacente au testis, que l'on appelle *Scrotum* ou *testicules* [*tabory*]. (Voir figure 61.)

Pas facile à comprendre ! Peut-être même que ma traduction est fautive, sinon maladroite. En effet, il faudrait avoir des connaissances en anatomie humaine pour comprendre l'extrait ; beaucoup de termes techniques ne sont que de l'anglais malgachisé, à l'instar de *moskoly*, « muscular »<sup>8</sup>...

---

7. Il s'agit ici d'un extrait du compte « facebook » *Tahiry sy fomban-drazana malagasy* (Archives et coutumes ancestrales malgaches). Le concepteur et modérateur de la page, Abraham Ralainony Ramboasalamarazaka, m'en a aimablement communiqué les renseignements suivants — qu'il en soit vivement remercié — ; je traduis : « Le fait que la première page manque ne me permet pas de dire qui en est l'auteur et en quelle année ce manuel avait été édité. En effet, le livre est abimé. Le titre est "Leçon sur l'anatomie". L'ouvrage a 205 pages, auxquelles s'ajoutent 64 pages d'illustrations. La *Leçon XX* se trouve à la page 119. »

8. Il faudrait consulter à ce sujet en particulier les travaux de N.J. Gueunier & Solo Raharinjanahary (1993).



Pour ce qui nous intéresse cependant, une chose est sûre : la connotation d'un mot peut changer dans le temps et dans l'espace : une expression auparavant anodine peut être malséante, voire obscène de nos jours ; cette même expression peut être d'usage quotidien, « normal » dans une région, mais on l'évite dans d'autres. Même en Imerina, certaines expressions utilisées en milieu rural plus ou moins retiré « blessent les oreilles » (expression merina) des « bien-pensants ».

Une autre hypothèse : la disparition et l'évitement de certaines expressions malgaches pourraient être mis en rapport avec le développement du christianisme et la poussée de l'occidentalisation. L'on comprend aisément la disparition en Imerina, par exemple, de l'expression *tembompandroana*, litt. « sperme du bain rituel ? », l'« argent payé pour la nourriture le jour de la nouvelle année », selon le dictionnaire du Père Webber (1853 : 663). *Tembo* est une désignation vulgaire du sperme en Imerina ; dans le nord de l'île mais aussi en merina ancien, il signifie également orgasme sexuel. La relation avec le sexuel est ici explicite.

Ainsi des expressions « étranges » allaient remplacer celles « convenues » auparavant par les ancêtres. La Bible va utiliser une désignation merina jugée bienséante, plus subtile, celle de *fitanjahana*, « nudité », pour le sexe de l'homme ou de la femme. Actuellement, les Malgaches « bien-pensants », christianisés et occidentalisés, ont adopté deux dénominations : *maha-lehilahy*, litt. « ce qui fait homme », et *maha-vehivavy*, litt. « ce qui fait femme », les désignations « traditionnelles » étant considérées comme malséantes, choquantes. Ainsi aussi, *tabory*, désignation du scrotum que les missionnaires utilisaient au XIX<sup>e</sup> siècle, nous l'avons vu, dans leur manuel médical, donc officiel, est remplacé, de nos jours, par l'expression jugée bienséante *voam-pilahiana*, litt. « noix de la virilité ».

Par ailleurs, il importe de signaler, dans le cadre du glissement de connotation, que, dans son dictionnaire français-malgache, le Père Malzac (1893, 1<sup>e</sup> éd. 1853) traduit « lâche » par *osatay* (écrit en un seul mot), litt. « peureux-de-merde ? », une expression assimilée actuellement à de la grossièreté de langage (p. 470).

Enfin, une situation... parmi d'autres qui gêne les Merina : les substituts personnels utilisés par les autres Malgaches. Dans beaucoup de régions, *zahay roa*, « nous deux », peut être utilisé pour deux individus frère et sœur, ce qui est totalement interdit chez les Merina en pareil lien parental, où *zahay roa* s'entend dans le sens de « nous deux (qui sommes mariés l'un à l'autre) », synonyme de *zahay mivady*, « nous deux qui sommes mari et épouse ». Pour le lien frère et sœur, on dit plutôt *izahay mianadahy*, « nous qui sommes frère et sœur ».

S'agit-il alors d'une opposition ou d'une confusion entre la représentation merina et celle des autres Malgaches ? Je ne crois pas, car cette opposition est dépassée actuellement : elle peut s'installer selon le degré d'intégration des interlocuteurs dans le christianisme, et aussi, dans une moindre mesure, dans la représentation de ce qui est pensé comme convenable dans la perception française, suite au contact avec une domination culturelle française. Ainsi, quelle que soit son origine « ethnique », désormais, un Malgache chrétien et/ou qui entretient une relation relativement étroite avec le « moralement correct français » peut se sentir choqué par les expressions anciennes malgaches.

Il semble donc que le choix des mots soulève l'opposition entre enseignement et éducation. L'enseignement émane du pouvoir, il a pour fonction de former un bon citoyen (*olom-pirenena vanona*), conforme aux besoins du pouvoir en place, des besoins qui peuvent changer selon les régimes. Le lexique peut donc changer aussi ; à chaque manifestation plus ou moins importante peuvent naître des mots nouveaux ou, encore, des mots anciens vont être réactivés... À Madagascar, le discours du pouvoir transparaît en filigrane, entre autres, dans les dictionnaires en malgache officiel, documents qui, en général, transmettent ce qui doit être et non ce qui est. C'est là qu'éventuellement, l'éducation pourrait s'ériger contre l'enseignement dans la mesure où elle a pour but de former un bon être social (*olom-piarahamonina vanona*) plutôt qu'un bon citoyen. Précisément, dans la Grande Île, la logique de l'éducation et celle de l'enseignement ne se rejoignent pas toujours. Entre le « moralement convenable » de l'éducation, qui émane de la famille, et le « politiquement convenu » des autorités officielles, ou le « scientifiquement convenu » des dictionnaires en malgache officiel, il peut y avoir une certaine distance.

\*

Le problème des mots tabous n'est pas spécifique à Madagascar. Il y a des mots qui suscitent la gêne, et qu'une partie de la collectivité cache ou voudrait faire disparaître en les remplaçant par d'autres. Certaines cultures ont recours pudiquement à l'euphémisme pour adoucir la réalité. Des termes sont alors à prononcer avec prudence et d'autres à ne pas prononcer du tout.

Il ne faut pas non plus omettre le fait que l'emploi des mots interdits traduit un désir de transgression d'ordre moral mais aussi politique à Madagascar, voire un défi lancé aux autorités officielles ou à la morale chrétienne. Dans cet ordre d'idées, on peut citer la réaction de mes deux

étudiantes « côtières » lorsqu'elles ont lancé, sans détour, à la face de leurs camarades merina que leurs groupes « ethniques » n'ont pas leur mentalité : le moralement correct n'est pas le même partout dans la Grande Ile ; ce qui est convenu dans les dictionnaires en malgache officiel peut être blessant pour d'autres. Une réflexion sur l'interculturel et l'altérité doit donc s'imposer dans l'élaboration d'un dictionnaire ; quel qu'il soit, à mon avis, il doit signaler éventuellement les mots tabous, ce qui est « convenu » chez les uns mais pas « convenable » chez d'autres.

Pour être bref, les dictionnaires rapportent l'histoire des mots mais aussi l'évolution des mentalités. Les mots vivent : certains « naissent », d'autres « flétrissent », tombent petit à petit dans la désuétude, d'autres encore « meurent ». En dépit ou en raison des tensions qu'ils peuvent provoquer, ceux qui se rapportent à la sexualité ont une intensité particulière car ils réfèrent à l'homme et à la condition humaine, d'où la vigilance à leur égard.

### Références bibliographiques

- ABINAL & MALZAC RR.PP., 1963, *Dictionnaire malgache-français*. 6<sup>e</sup> éd. (1<sup>e</sup> éd. 1888). Paris : Éds. Maritimes et d'outre-mer, 876 p.
- BOITEAU Pierre, BOITEAU Marthe & ALLORGE-BOITEAU L., 1997, *Index des noms scientifiques avec leurs équivalents malgaches*. Grenoble : Alzieu, 500 p.
- FEE S. & GUEUNIER N.J., 2003-2004, « Vocabulaire *doany* de l'Androy », *Études Océan Indien*, n° 35-36, *Langues et cultures de l'océan Indien*, pp. 225-244.
- GUEUNIER N.J. & SOLO RAHARINJANAHARY, 1993, *Atlas linguistique et ethnographique de Madagascar. Travaux préliminaires. 3. Vocabulaire médical d'après l'enquête de l'Académie malgache de 1912*. Strasbourg : Institut d'Ethnologie, 95 p.
- MALZAC R.P., 1926, *Dictionnaire Français-Malgache*. Nouvelle éd., 1<sup>e</sup> éd. 1893. Paris : Société d'éditions géographiques et coloniales, 861 p.
- [WEBBER R.P.], 1853, *Dictionnaire malgache-français rédigé selon l'ordre des racines par les missionnaires catholiques de Madagascar et adapté aux dialectes de toutes les provinces*. Ile Bourbon : Établissement malgache de Notre-Dame de la Ressource, 598 p.



**Mots du religieux :  
exploration d'un champ sémantique  
dans la construction des dictionnaires  
malgaches bilingues**

Brigitte RASOLONIAINA  
Professeure des Universités, INALCO

&

Noël J. GUEUNIER  
Maître de conférences (retraité)  
Universités de Toliara et de Strasbourg

Dans cette contribution, nous passons en revue, à travers plusieurs dictionnaires bilingues, depuis ceux du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'aux plus récents, quelques entrées significatives (ou révélatrices des présupposés des lexicographes) concernant le domaine de la religion. Il est clair que, portant sur un champ aussi vaste, la recherche n'a pas l'ambition d'être exhaustive ; elle devra se limiter à un simple sondage. Nous espérons pourtant proposer quelques pistes pour une étude plus étendue.

On distinguera sommairement les entrées correspondant à *des mots généraux* (par exemple, en français, *religion, adorer, conversion*), puis des mots propres à l'*usage existant dans telle religion* particulière (par exemple, en français, *église, temple, jeûner*). Il aurait été intéressant d'examiner encore les *désignations de confessions* religieuses (par exemple *musulmans, chrétiens, hindouistes, cultes ancestraux, sectes*), mais cela nous aurait entraîné à dépasser les limites assignées à ce travail.

## Mots généraux

Notre premier cas sera le mot *religion* lui-même, que nous traiterons plus longuement que les autres, à cause de son importance dans l'histoire du lexique. « Religion » n'est d'ailleurs pas une notion universelle, qui devrait nécessairement exister dans toute langue. On rappellera par exemple les observations classiques de V. Gossaert (2004 : 13) à propos de la Chine :

Il est bien connu qu'il n'existe pas en chinois, pas plus que dans de nombreuses autres langues, d'équivalent précis du concept occidental moderne de « religion ». En Chine, un néologisme, *zongjiao*, fut formé, ou plutôt adopté du japonais pour traduire le concept occidental de "religion" comme système structuré de croyances et de pratiques séparé de la société, et organisant les fidèles en Église.

Ces réflexions sont facilement transposables à propos de la société et de la langue malgache.

À Madagascar, historiens et ethnologues l'ont bien remarqué, la notion de « religion » n'est pas individualisée comme telle dans la société traditionnelle, avant son introduction à l'occasion de la prédication missionnaire de la « religion » chrétienne. F. Raison-Jourde (1991 : 77) explique bien pourquoi « le sacré, en particulier dans ses manifestations rituelles, est lié au politique, au familial et à la vie du cosmos. Les séparer est un artifice qui les dénature. [...] L'individualisation du fait religieux est donc un effet trompeur. » F. Raison-Jourde relève en particulier que dans la langue de l'ancienne société, le sacré peut être « enchâssé » (entre autres sans doute) dans le mot de *fanompoana* qui désigne « le travail dû en reconnaissance de la souveraineté du maître royal » (*ibid.*, p. 53). Notre enquête nous conduira — certainement ce n'est pas un hasard — à retrouver ce terme *fanompoana* dans les traductions données par les dictionnaires bilingues pour les entrées RELIGION et ADORER.

### Les entrées *religion* (en français et anglais)

Il est d'usage, et c'est tout à fait approprié, de commencer l'examen des données des dictionnaires malgaches bilingues par le plus ancien des « gros » dictionnaires imprimés, le Freeman & Johns, fort de ses 421 et 307 pages, paru en 1835, l'année même de l'impression de la première traduction complète de la Bible. L'ouvrage rend compte du travail lexicographique de

la première génération de missionnaires protestants et de leurs disciples. On sait qu'il s'agit en fait de deux ouvrages distincts, le dictionnaire anglais-malgache de Freeman, et le dictionnaire malgache-anglais dû à Johns et à son collaborateur malgache Raharo<sup>1</sup>.

Si donc on considère d'abord le Freeman, on trouve pour l'entrée *RELIGION* trois expressions :

*fanompoana an'Andriamanitra,*  
*zavatra inoana,*  
*fivavahana.*

Les deux premières sont des périphrases, la troisième est le terme qui était appelé à devenir le mot classique, toujours actuel, pour « religion ». Mais que voulaient dire au juste ces mots pour l'utilisateur du dictionnaire, en 1835 ? C'est en se reportant au malgache-anglais de Johns que nous pouvons le savoir. Découverte surprenante : aucune de ces expressions malgaches ne permet de retrouver *religion* dans le sens du malgache vers l'anglais<sup>2</sup>.

Pour *fanompoana* (sous l'entrée TOMPO) chez Johns nous trouvons simplement « *service, duty* ». Avec le complément de nom *Andriamanitra* c'est donc littéralement au « service de Dieu » que renvoie le terme donné par Freeman. (Si nous nous souvenons de l'explication de F. Raison-Jourde, ce serait aussi « le travail dû en reconnaissance de la souveraineté de Dieu »). Le deuxième terme, *zavatra inoana*, se traduit mot à mot « choses crues », c.-à-d. ce à quoi on croit. Il est absent du Johns, mais on trouve le

- 
1. On remarque que c'est David Johns qui a choisi de mentionner le nom de Raharo sur la page de titre de la partie *Malagasy sy English*. Il a profité de l'occasion pour citer aussi Ramarotafikia et Rasatranabo, les collaborateurs de la partie *English and Malagasy*, passés sous silence sur la page de titre de Freeman.
  2. En réalité, ce n'est pas aussi surprenant que cela pourrait le paraître. Cela s'explique bien par une question de méthode des anciens lexicographes. Les deux dictionnaires ne sont pas la réversion l'un de l'autre. Le dictionnaire dans le sens *du malgache vers la langue étrangère* est construit comme un *dictionnaire de corpus*. Le lexicographe y a introduit tous les mots qu'il pouvait trouver dans son expérience de la langue, dans la conversation, les textes entendus ou écrits, etc. Au contraire, le dictionnaire dans le sens *de la langue étrangère vers le malgache* est principalement construit à partir d'une *liste préétablie* de mots anglais (ou français) à traduire en malgache. Cela explique que, dans le sens anglais-malgache, le mot *religion*, présent dans la liste, doive trouver sa traduction, alors que dans l'autre sens, l'enquête n'avait simplement pas fait apparaître un mot malgache dont la traduction était « religion ».

Cette observation de méthode ne s'applique pas seulement aux ouvrages de Freeman et de Johns. On peut faire (à peu près) la même constatation en comparant les dictionnaires de Webber (1853, malgache-français et 1855, français-malgache) et pour ceux de Malzac (1888, malgache-français, et 1899, français-malgache).

nom *finoana* (sous MINO), avec la simple traduction *belief*, c.-à-d. *croissance*, *foi*. Si on se rapporte aux définitions classiques de la religion (cf. Gossaert plus haut), on peut dire que la première traduction renvoyait aux « pratiques » et la deuxième au « système de croyances ».

Et le troisième terme *fivavahana*, qui est aujourd'hui pour nous le mot évident pour *religion*. Le Johns ne lui connaît pas non plus ce sens. On trouve bien *fivavahana* (sous l'entrée VAVAKA), mais c'est avec les traductions « *usual place, time, or form of prayer* ». C'est donc, conformément à sa morphologie, un nom circonstanciel, qui s'applique au lieu habituel, au temps habituel, et aux formes habituelles de la prière.

Est-ce à dire que *fivavahana* au sens de « religion » était à cette date un de ces néologismes de lexicographes, introduits dans des listes de mots alors qu'ils ne sont pas (encore) constatés dans l'usage ? Un test s'offre à nous : la recherche de contextes dans le corpus que constituent les traductions bibliques, contemporaines du dictionnaire (et émanant du même milieu).

La notion de « religion » comme système de croyances et de pratiques propres à un groupe humain n'apparaît dans les textes bibliques que rarement et tardivement ; le premier ou peut-être le seul passage<sup>3</sup> se trouve dans les Actes 25, 19 (repris Ac 26, 5), quand Paul comparait devant le roi Agrippa et subit un interrogatoire. On lit alors : « *Ils avaient avec lui des discussions relatives à leur religion particulière, et à un certain Jésus qui est mort et que Paul affirmait être vivant* » (français, trad. Segond), ou bien : « *(They) had certain questions against him of their own religion, and of one Jesus, who was dead, whom Paul affirmed to be alive* » (trad. King James, révision 2000 ; ancienne King James : *their own superstition*)<sup>4</sup>.

Les traductions malgaches de ce passage permettent de dater l'apparition de *fivavahana* en ce sens : il était encore absent dans le premier texte, de 1830, où on lit : *fa izy nanana fanontaniana sasany hiampanga azy tamy ny fanompoan'Andriamanitra, ary taminy Jesosy anankiray izay maty, izay atao ny Paoly fa velona izy*.

3. On peut comprendre en ce sens aussi Gal 1, 13 et 14 *ny fivavahan'ny jiosy* « la religion des juifs », et Jc 1, 26 *izao ny fivavahana madio* « telle est la religion pure ». Par ailleurs, le mot est très fréquent, mais avec le sens de prière.

4. Dans le texte original grec, et dans le latin de la Vulgate, d'ailleurs, la notion est elle-même discutable, le mot grec signifiait étymologiquement « crainte de dieu » et le mot latin choisi pour le traduire « observance scrupuleuse ».

Cf. grec : *zētēmata de tina peri tēs idias desidaimonias eichon pros auton (...)*, litt. / questions / mais / certaines / sur / la / particulière / religion / ils avaient / contre / lui / , et latin : *questiones vero quasdam de sua superstitione habebant adversus eum (...)*, litt. / questions / mais / certaines / sur / la / particulière / religion / ils avaient / contre / lui / .



C'est donc encore *fanompoan'Andriamanitra*, litt. « service de Dieu », qui tient alors la place de notre notion. Le mot *fivavahana* n'apparaît qu'avec la traduction de Griffiths de 1855 (une traduction qui faisait montre d'une grande originalité, mais qui n'a pas été acceptée par l'usage des églises). Nous y lisons en effet : *F'izareo nanan-teny sasany hiampanga azy ny amy ny fivavahany sy ny aminy lehy Iesio izay efa maty, izay nitompoany Paoly teny, fa velona izy*. L'innovation de Griffiths trouve ensuite sa place dans les traductions, à partir de la révision de 1887 : ... *fa nanana ady hevitra taminy ny aminy fivavahany sy ny aminy izay Jesosy anankiray efa maty, nefa nolazainy Paoly ho velona*. Par la suite, toutes les traductions ont entériné ce choix (ainsi la version protestante de 1908-1909, version catholique de 1938, traduction œcuménique Diem de 1991), gardant dans ce passage le mot *fivavahana*, décidément adopté par la langue moderne.

Revenons aux dictionnaires en considérant les propositions de Webber. Dans son dictionnaire français-malgache (1855), il donne comme souvent un choix plus large que les autres lexicographes :

**Religion, Fanompóana Zanahary. Fijoróana, fisorónana. Joro, sórona. —, z finóana. —, hazotoam-po amy ny Zanahary, famehezan-teña amy ny.**

Les mots proposés ne sont pas exactement ceux de Freeman, mais nous notons dès l'abord que l'organisation de l'article du lexicographe catholique est similaire à celle de ses prédécesseurs protestants. Les premiers termes correspondent en effet à ce que nous connaissons déjà : *fanompóana Zanahary* « service de Dieu » répond à *fanompoan'Andriamanitra*, déjà discuté, tandis que *fijoróana*, *fisorónana*, et les formes radicales *joro*, *sórona* renvoient à l'idée de « sacrifice » : c'est le premier volet, celui des pratiques religieuses. Avec l'expression [*zavatra*] *finóana* « choses qu'on croit » nous retrouvons le second volet, celui du système de croyances.

Cependant, les deux derniers termes proposés par Webber introduisent une acception différente que nous n'avons pas encore rencontrée ; *hazotoam-po amy ny Zanahary* peut se traduire littéralement par « docilité du cœur » ou « diligence du cœur pour Dieu », et *famehezan-teña aminy* par « consécration de soi à Dieu »<sup>5</sup>. C'est la religion au sens d'ardeur, de dévotion, une nuance qui était peut-être déjà légèrement archaïque dans le français du temps de Webber (cf. l'exemple du Littré : « *il a beaucoup de religion* »).

---

5. Traductions qui suivent les indications de Webber lui-même dans son dictionnaire malgache-français.

Quoi qu'il en soit, si nous menons la recherche en sens inverse, nous faisons la même constatation qu'avec Freeman & Johns : aucun des termes proposés ne permet de retrouver le mot *religion* dans le dictionnaire malgache-français de Webber 1853.

Là encore, nous pouvons nous poser la question : cette variété de solutions de traduction montre-t-elle que la notion de « religion » n'est à cette date pas encore nettement définie ? L'examen de textes rédigés par le Père Webber lui-même peut nous fournir un test. Dans ses *Vies des Saints*, traduites ou plutôt adaptées de divers auteurs français, et imprimées à Bourbon en 1860, il a souvent à rendre la notion de la religion à laquelle tel personnage appartient. Surprise, nous découvrons qu'il n'emploie alors aucune des traductions que proposait son dictionnaire, mais qu'il recourt à des solutions différentes. La première, qui se retrouve souvent dans le petit livre, est un emprunt au français. Ainsi, à propos de l'enquête à laquelle est soumise sainte Cécile, nous lisons : *Tsy izany no anontania ko anao, hoy ny Mpanapaka, fa ny Relijio nao ?* (p. 9, « Ce n'est pas là-dessus que je t'interroge, dit le Préfet, mais (quelle est) ta religion ? »). Et dans la vie de sainte Victoire : *... ny havan'ny rehetra malaza... taminy fitiava'ny ny relijio kristiana* (p. 27, « ... toute sa parenté était célèbre... pour son amour de la religion chrétienne »). Et encore, à propos du paganisme des fiancés des saintes Victoire et Aurélie : *... no ho faty foana aminy relijio ratsy ny ?* (p. 29, « ... fallait-il qu'ils mourussent dans leur mauvaise religion ? »).

Le néologisme par emprunt a donc été essayé, un choix qui n'a d'ailleurs rien d'étonnant (*cf.* plus haut la citation de Gossaert sur l'emprunt que la langue chinoise fait au japonais). Mais nous savons que cet essai n'a pas eu de postérité : on trouverait difficilement dans la littérature postérieure des emplois de ce mot *relijio*. Dans ses *Vies des Saints*, Webber essaye d'ailleurs aussi, mais moins souvent, l'autre néologisme *fivavahana*, que son dictionnaire pourtant ne mentionnait pas. Ainsi on lit dans la vie de sainte Barbe : *ny adany... nirekitra mafy taminy fivavahana diso ny jentily* (p. 32, « son père... était fort opiniâtre dans la fausse religion des païens », sans qu'aucune nuance semble séparer l'emploi de ce terme de celui de l'emprunt, puisque dans la vie de sainte Afre, martyre, et de ses trois compagnes, nous trouvons : *i Afra teraka taminy relijio ny jentily* (p. 44, « Afre était née dans la religion des païens »).

Si le recours à un emprunt est resté un essai apparemment anecdotique dans le langage religieux catholique, il n'en est pas de même dans le malgache des musulmans. Dans l'usage musulman en effet, nous trouvons le mot *diny*, emprunt à l'arabe *dīn*, employé régulièrement depuis le XIX<sup>e</sup>

siècle, et jusqu'à présent. Mais un seul dictionnaire l'a mentionné ; nous reviendrons sur ce cas plus loin à propos des traductions de l'entrée SE CONVERTIR.

Après l'époque de Webber, la fortune de *fivavahana* se montre assurée. Un bon témoin est le lexique (*Vocabulary*) de Rabearana, Rabezandrina et Ralaitafika, 1863. Cet ouvrage a été rarement utilisé par les linguistes<sup>6</sup>. Il est pourtant d'un grand intérêt. Premier ouvrage de lexicographie par des auteurs malgaches, et d'ailleurs assez volumineux (476 p.), il est surtout remarquable par l'histoire de sa composition : il s'agit d'un cahier d'étude tenu sous le règne de Ranavalona I, pendant les années de persécution du christianisme, alors que les écoles missionnaires avaient dû cesser leurs activités. Les auteurs, tous hauts personnages proches de la cour royale<sup>7</sup>, faisaient partie de ces anciens élèves des missionnaires qui se sont efforcés de maintenir, à l'usage d'une minorité privilégiée, l'enseignement de l'écrit, et de la langue anglaise pendant la période de fermeture du Royaume aux missionnaires. Les données proviennent en général du dictionnaire de Freeman & Johns, mais un examen attentif montre que les auteurs ne se sont pas contentés de reproduire le travail de leurs maîtres missionnaires ; ils donnent au contraire des indications originales, dans divers domaines (dans des expressions concernant les usages médicaux, par exemple) ; on y remarque aussi quelques emprunts au français dont certains ne figurent pas ailleurs. Pour le point qui nous intéresse ici, nous notons que pour leur entrée RELIGION, ils abandonnent les trois expressions assez vagues de Freeman & Johns, et ne connaissent plus qu'une seule traduction, qui est *fivavahana*. C'est d'autant plus notable que le contexte d'emploi du mot est donné dans des énoncés de la leçon bilingue malgache-anglais qui est donnée en annexe au lexique<sup>8</sup>. Nous lisons :

- 
6. Il faudrait plutôt dire qu'il a été oublié. Rabary le cite comme *ilay boky malaza fahiny* « ce livre jadis renommé » (1929, en note sous la date du 25 août 1956). Il est maintenant facilement accessible en ligne, grâce à une copie de l'exemplaire de la bibliothèque de Harvard.
  7. Rabezandrina était le nom de jeunesse de Rainandriamampandry, par la suite évangeliste, puis gouverneur de Toamasina, fusillé au temps de Gallieni, auteur aussi d'un *Tantara sy Fomban-drazana*, 1896. Rabearana était son frère, et Ralaitafika (le même qui figure comme co-auteur du dictionnaire de Freeman sous la graphie *Ralaitafikia*), son beau-frère.
  8. « Introductory lesson in Geography », pp. 460-476 ; on y trouve trois emplois de *fivavahana* traduisant *religion*. L'exemple cité se trouve p. 472.

Ny aminy **fivavahana** dia mizara  
ny olom-belona fa misy mivavaka  
aminy an'andriamanitra iray le-  
hibe, ary misy mivavaka aminy  
sampy.

Le texte anglais correspondant est :

With respect to **religion**, mankind  
may be divided into those that  
worship one supreme God, and  
those who worship various sup-  
posed deities.

Nous sommes bien ici dans le sens moderne, où l'on peut parler des « religions » au pluriel, c'est-à-dire des institutions religieuses des différents peuples du monde. C'est d'autant plus significatif que dans le grand dictionnaire malgache-anglais du missionnaire Richardson paru en 1885, soit une vingtaine d'années après le lexique de Rabearana, Rabezandrina et Ralaitafika, le mot *fivavahana* est encore absent. Il est vrai que le dictionnaire anglais-malgache du pédagogue protestant Sewell (1875) le donnait bien sous RELIGION, à côté de la périphrase *ny fitiavana an'Andriamanitra sy ny fanarahana ny teniny* (« l'amour de Dieu et l'observation de sa parole »), définition qui, quant à elle, rappelle le *hazotóam-po amy ny Zanahary...* (« diligence du cœur pour Dieu... ») du catholique Webber.

Pour les dictionnaires suivants, *fivavahana* est devenu le mot standard, par exemple dans le Malzac français-malgache (1899), qui le donne en premier lieu, et on peut dire partout, par exemple dans le petit malgache-anglais de Hallanger (1973), etc.

Sans doute très conservateurs, les dictionnaires ne semblent pas avoir découvert rapidement une innovation : le substantif *finoana*, dérivé de la même racine que *mino* « croire », qui avait anciennement le sens de « foi, croyance » (*faith, belief*, chez Richardson 1885 comme chez Hallanger 1973). Ce mot est venu au XX<sup>e</sup> siècle concurrencer *fivavahana* au sens de « religion ». Très courant dans l'usage actuel<sup>9</sup>, il apparaît discrètement, entre parenthèses, dans le *Malgache contemporain* de Rajaonarimanana (1995), pour ne prendre la première place que dans le *Vitasoa* (2015), qui a même éliminé complètement *fivavahana*, ne connaissant plus sous l'entrée RELIGION que les traductions *finoana, foto-pinoana* (pour l'acception

---

9. C'est en particulier le terme qui apparaît régulièrement dans les textes recueillis récemment en milieu musulman (cf. Gueunier & Ahmad 2012 ; Gueunier & Mandihitsy 2015).

« ensemble de croyances »), et *antokom-pinoana* (pour l'acception « système religieux »). L'un des exemples choisi par le *Vitasoa*, « il a changé de religion », *niova foto-pinoana izy*, renvoie bien au contexte contemporain de la diversité religieuse, que nous retrouverons avec notre troisième terme SE CONVERTIR.

Les entrées *WORSHIP*,  
*ADORE* (en anglais), *ADORER* (en français)

Le petit dictionnaire inédit et inachevé de Vincent Noël (1843) offre un intérêt spécial. Son auteur a été adjoint au voyage de la frégate *La Prévoyante*, qui a stationné assez longtemps à Nosy Be en 1840. Sur ce vaisseau, dont la mission était de recueillir des traités permettant la prise de possession par la France des îles de Mayotte et Nosy Be, siégeait ce qu'on pourrait appeler une petite académie de linguistes, puisqu'il y avait avec lui l'Abbé Dalmond et le chirurgien Petit, qui tous les deux ont aussi mis à profit leur séjour pour des enquêtes sur le lexique. Les travaux de Dalmond ont été publiés, alors que les lexiques de Petit et de Noël sont restés manuscrits<sup>10</sup>.

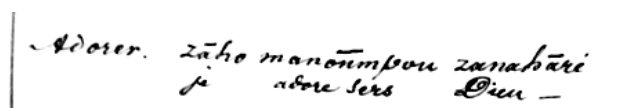
Dans l'équipe réunie sur *La Prévoyante*, Vincent Noël était chargé spécialement des relations avec les milieux musulmans, ce à quoi le préparaient des études sérieuses en langue arabe. De ce fait, il était spécialement attentif au vocabulaire de la religion musulmane, qu'il était capable de suivre aussi bien en malgache qu'en swahili, un atout important pour comprendre les pratiques linguistiques d'un milieu alors largement bilingue<sup>11</sup>.

---

10. Sur les productions de Dalmond, on peut se reporter à Gueunier et Rasoloniaina 2006, et sur celles de Petit à Gueunier 2010.

11. L'historien Emerit considère comme acquis que V. Noël « se fit musulman », et le loue d'avoir fait partie de ces intellectuels saint-simoniens qui avaient su gagner « l'estime du monde islamique », étant inspirés non « par l'esprit de croisade, mais par une sympathie cordiale » (1975 : 402, 415). Cette appréciation optimiste est pour le moins remise en question par ce qu'écrit V. Noël lui-même dans son *Journal* inédit. Là, on le voit se vanter, au contraire, d'une duplicité profitable à des fonctions qui touchaient à l'espionnage : « Je me gardai bien dans tout ce que je disois de me servir d'aucune expression qui sentit l'hérésie ou qui put faire soupçonner mon peu de respect pour l'Islamisme ; j'affectai au contraire p[ou]r cette religion la vénération la plus grande [...] Dès lors ils me crurent musulman. C'étoit à quoi je voulois les amener sans le leur dire ; car j'ai vécu assez longtemps avec les fanatiques sectateurs de Mahomet pour savoir qu'ils n'accordent jamais leur confiance entière à des infidèles » (1843 : 31-32).

Sous l'entrée ADORER, il donne un mot qui correspond à ce qui est écrit en graphie moderne *manompo* :



Adorer Dieu, c'est le « servir », être son serviteur. Cela correspond bien à la conception musulmane, qui s'exprime par le verbe arabe 'abada, littéralement « servir », mais qui s'emploie surtout pour dire « adorer, rendre un culte à Dieu ou une divinité quelconque »<sup>12</sup>. *Manompo* « adorer » et le substantif correspondant *fanompoana* « adoration » sont encore aujourd'hui les termes de l'expression religieuse musulmane en malgache (v. par exemple Gueunier & Ahmad 2012 : 153 ; Gueunier & Mandihitsy, pp. 93, 106).

Cela ne veut pas dire que l'expression soit propre aux musulmans, puisque le missionnaire catholique Dalmond, qui ne montre pas d'intérêt pour les expressions islamiques, donne aussi, exactement (à la graphie près) comme V. Noël dans son petit lexique malgache-français de 1844 : *manumpu* « servir, adorer ».

Johns 1835 avait abandonné *manompo*. Sous l'entrée WORSHIP il donne *mivavaka* (proprement « prier »), *mankamasina* (« sanctifier »), *manaja* (« respecter, honorer »), et sous l'entrée ADORE on trouve *misaotra* (sans doute au sens de « rendre grâce » et non d'après le sens attesté en betsileo de *saotra* « sacrifice »), *midera* (« louer »), *mankalaza* (« glorifier »). Cette abondance montre sans doute une incertitude sur le terme qui conviendrait le mieux.

Le mot *manompo* est pourtant présent encore dans le Webber 1855, placé en premier lieu, à côté de son équivalent *mañandriana*, litt. « reconnaître comme roi, traiter noblement »<sup>13</sup>, mais il est suivi de toute une liste de traductions possibles, reprenant (comme le fait systématiquement Webber)

12. Traduction du dictionnaire arabe de Kazimirski. La racine est celle du nom 'abd « esclave, serviteur ». On remarque que le malgache construit le verbe signifiant « servir » à partir du nom du maître *tompo*, et non comme l'arabe (ou le français) à partir de celui du serviteur.

13. Traductions de Webber dans son dictionnaire malgache-français. Bien que l'objet de notre étude n'englobe pas les dictionnaires antérieurs au XIX<sup>e</sup> siècle, il est intéressant de noter que c'était déjà le terme de Flacourt (1658), qui donne *manghandrian zanhahare* pour « adorer Dieu, prier », écrit aussi *mangandria zanhahare* « invoquer Dieu ».

les traductions de Johns, qu'il marque de l'indication *h* signifiant chez lui « dictionnaire hova ». Il y ajoute des expressions idiomatiques *miankôhoka âmy ny [Zanahary]* (« se prosterner face contre terre devant Dieu »), *milela-paladia azy* (« lui lécher la plante des pieds »).

Mais par la suite, *manompo* est absent de Richardson 1885 (qui donne seulement pour WORSHIP *mivavaka* et *mijoro*, proprement « faire le sacrifice »). Chez lui, *manompo* ne veut plus dire que « *to serve* ».

Il est absent aussi de Malzac 1893 (qui donne pour ADORER *mivavaka*, *manaja*, repris à ses prédécesseurs, et y ajoute *mitsaoka*, proprement « saluer, honorer humblement »). Le contexte de cette dernière traduction est donné dans Abinal et Malzac 1888, *Ny Majy dia nitsaoka ny Zaza kely tao an-tranon'omby*, « Les Mages adorèrent l'Enfant de la crèche »<sup>14</sup>.

Cependant, nous retrouvons *manompo* chez Malzac, sous la forme du nom d'agent *mpanompo sampy*, littéralement « adorateur des idoles », à l'entrée IDOLÂTRE. C'est qu'entre temps, *manompo sampy* « adorer les idoles », *mpanompo sampy* « idolâtre », et *fanompoan-tsampy* « idolâtrie » sont devenus les mots classiques des traductions bibliques. Cette spécialisation dans le sens d'adoration des faux dieux s'est faite depuis la version Griffiths de 1855-1865 et la révision de 1887, remplaçant les expressions généralement employées dans l'ancienne traduction *mpanao sampy*, littéralement « faiseur d'idoles », et *fanavan-tsampy* « action de faire des idoles »<sup>15</sup>.

Le terme ainsi spécialisé doit certainement sa fortune aux nombreux contextes bibliques exécrant l'abomination de l'idolâtrie, comme celui — l'un des plus impressionnants — de l'un des derniers versets du Nouveau Testament, dans Ap 22, 15, resté quasi inchangé depuis la révision de 1887 : *Fa any ivelany ny alika sy ny mpanao ody ratsy sy ny mpijangajanga sy ny mpamono olona sy ny mpanompo sampy ary izay rehetra tia lainga sady mandainga*, « Dehors, les chiens, les sorciers, les fornicateurs, les meurtriers, les adorateurs des idoles et tous ceux qui aiment mentir et qui mentent ! »

Cette tendance à réserver *fanompoana* à un emploi dépréciatif est toujours actuelle ; elle est sans doute en relation — comme le note l'anthropologue David Graeber dans son *Lost People : Magic and the*

14. Contexte qui était en effet classique, depuis la première traduction du Nouveau Testament de 1830, en Mt 2, 11, *dia hita ny ny zaza kely tamy ny Mary reny ny, ary izy no ny niankohoka, dia nitsaoka azy...* « et ils virent le petit enfant avec Marie sa mère, et ils se prosternèrent et l'adorèrent... »

15. Cependant, *fanompoana ny sampy* était déjà présent, solution alors isolée dans Col. 3, 5 dès la trad. de 1830.

*Legacy of Slavery in Madagascar* — avec le fait que dans la langue moderne, le sens de ce mot est actuellement plus proche d'« asservissement » que de « service »<sup>16</sup>. Rien d'étonnant donc si Rajaonarimanana 1995 ne conserve pour ADORER (sans complément) que *mivavaka*, mais réserve encore *manompo* au culte païen avec l'expression *manompo sampy* « servir, adorer les idoles ».

Tout récemment pourtant, on note que dans le *Vitasoa* (2015), *manompo* réapparaît dans l'entrée ADORER (comme deuxième traduction, entre *mivavaka* et *mitsaoka*). Et nous remarquons que l'exemple donné « ce peuple adore le soleil », *mivavaka amin'ny masoandro io firenena io*, se rapporte à des cultes non chrétiens ; on aurait pu être tenté d'y voir la traditionnelle référence au « paganisme », mais justement le verbe employé n'est plus *manompo*, mais bien *mivavaka*, le terme qui était traditionnellement appliqué à la prière chrétienne. Doit-on y voir le signe de ce qu'on pourrait appeler une déconfessionnalisation du lexique ? Le tout nouveau *Dictionnaire des Écoliers* (2019)<sup>17</sup>, quant à lui, a cherché une traduction que nous n'avions pas vue ailleurs avec *manandratra* (litt. « placer haut, élever, exalter », selon Malzac), solution élégante, qui, cependant, inverse le point de vue puisque les termes que nous avons vus supposaient que l'homme s'abaisse devant Dieu, alors qu'ici c'est la créature qui exalte le Créateur.

---

16. « *The meaning of the word fanompoana is now closer to the English term “servitude” than “service”* » (Graeber 2007 : 49). Graeber explique encore que, pendant tout le temps qu'il a vécu en Imerina, il ne croit pas avoir jamais entendu le terme utilisé autrement qu'avec des connotations négatives ; à côté de sa signification politique, le seul autre contexte dans lequel il l'a entendu est l'expression *fanompoana sampy* (« service des idoles »), le terme adopté par les missionnaires pour traduire l'anglais « *heathenism* » (paganisme) ; ainsi le mot s'emploie uniquement comme terme dépréciatif : personne ne se l'appliquerait à soi-même, si superficielle que puisse être son adhésion au christianisme (en note, p. 406). La remarque est certainement exacte ; on peut cependant noter que *fanompoana* apparaît aussi dans l'expression *fanompoam-pivavahana* qui désigne le « culte » ou le « service divin », surtout dans l'usage des protestants ; mais il s'agit d'un syntagme figé, et d'ailleurs pas très fréquent.

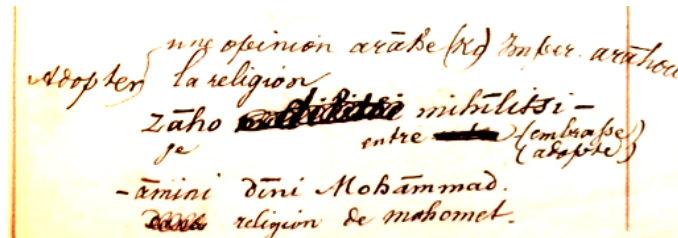
17. Cet ouvrage n'est pas exactement un dictionnaire bilingue, puisque, pour chaque langue, les entrées donnent d'abord une définition et un exemple dans cette langue, et ensuite seulement une traduction dans l'autre langue. Il s'agit donc techniquement d'un dictionnaire *semi-bilingue*. Nous le retenons cependant puisqu'il nous fournit des données utiles à notre enquête.



Les termes exprimant l'idée de « conversion »

Le verbe français *se convertir* est polysémique ; nous le considérons ici dans l'acception de « quitter une fausse religion pour la vraie » (Littré), relativisée quelque peu dans la formulation « adopter une croyance en abandonnant ce qui est considéré comme une erreur » (Robert 1972), et déjà totalement objective dans la formulation du Larousse : « changer de religion » (dès 1856 : *converti* « qui a embrassé une autre religion »).

À nouveau, le dictionnaire manuscrit de Vincent Noël peut nous servir d'introduction. La notion se trouve sous l'entrée ADOPTER, qui propose deux contextes, *adopter une opinion*, et *adopter une religion*.



L'énoncé est évidemment recueilli dans l'usage des musulmans de Nosy Be, informateurs privilégiés de Vincent Noël, comme nous l'avons expliqué plus haut. La désignation de l'islam comme *diny Mohammad* (dans la graphie de V. Noël *dīni Mohāmmad*), directement empruntée à l'arabe caractérise évidemment l'expression comme islamique<sup>18</sup>.

Il est surtout frappant de constater que l'expression avec le verbe *mihilitsi* « entrer » est toujours vivante aujourd'hui comme on le voit dans les récits de vie de convertis à l'islam recueillis par Cyprien Mandihitsy à Toliara, où on rencontre les formules *militse finoa silamo*, *militse fivavaha silamo*, mot à mot « entrer dans la religion musulmane », ou simplement *militse silamo* « entrer dans l'islam » (Gueunier & Mandihitsy 2015, *passim*). L'expression,

18. Cf. aussi par exemple dans une tradition historique sur la conversion du roi antankaraña Tsimiaro à la suite d'un vœu exaucé : *Zaho ka mba vōsotro, mba vōsotro ireo fahavalo ty...*, *zaho manaraka ny dinin'ny Nabỳ...* « Si je suis sauvé, sauvé de mes ennemis que voici..., alors je suivrai la religion du Prophète... » ; et cf. l'adage du nord-ouest *Ny Silamo misy ny diny, ny Sakalava misy ny fōmbany* « Les musulmans ont la religion, les Sakalava ont leur coutume » (cités dans Gueunier 1994 : 54 et 73).

qu'on retrouve pourtant facilement sur Internet, dans la presse ou les réseaux sociaux, n'a pas trouvé sa voie dans les dictionnaires plus récents.

En fait, les données des dictionnaires classiques pour cette notion ne sont pas très abondantes. Johns 1835 n'envisage pas clairement ce sens pour le verbe *to convert*. Sous l'entrée CONVERSION, il a *miova fanahy*, proprement « changer de conduite », ou « d'esprit », et *miova ho tsara* « changer pour le mieux, changer pour être meilleur », qui ne correspondent pas exactement au sens que nous recherchons.

Webber 1855, dans l'entrée CONVERSION, reprend ces deux termes (comme il le fait généralement) et ajoute un synonyme *mody tsara* « devenir bon, devenir meilleur », sans doute pris dans son expérience des dialectes du nord du pays, et une périphrase plus explicite, *mivérina amy ny Zanahary*, littéralement « retourner à Dieu, se retourner vers Dieu », qui, certainement, témoigne du désir de calquer l'étymologie latine du terme français, cf. *se convertere* « se retourner ».

Avec Malzac 1893, nous trouvons le verbe *mibebaka*, qui, dans Johns, ne renvoyait pas exactement à l'idée de conversion, étant la traduction du substantif *penitent* et du verbe *to repent*. Toujours très fréquent dans l'usage, ce terme est clairement marqué par un jugement : le retournement de la personnalité qui s'opère dans la conversion ne peut être que le fruit du repentir d'une vie antérieure de péché. Nous avons été étonnés de ne trouver dans aucun des dictionnaires une des expressions courantes aujourd'hui le verbe intransitif *miova fo*, littéralement « changer de cœur », ni d'ailleurs le substantif correspondant *fiovam-po* « changement de cœur ». Tout au plus, on relève dans Sewell 1875 sous l'entrée CONVERT le verbe transitif *manova fo*, donné comme synonyme de *manova fanahy*. L'absence dans les dictionnaires d'un des termes en fait les plus répandus dans l'usage trahit probablement le fait que les dictionnaires n'étaient pas (ne sont toujours pas ?) fondés sur un dépouillement de corpus.

Le récent *Vitasoa* (2015) est soucieux visiblement de sortir d'une tradition exclusivement chrétienne, puisqu'il juxtapose deux types d'expression dans l'entrée CONVERSION (substantif) : *fibebahana* (« repentir ») et *fiovam-pinoana* (« changement de religion »), et dans l'entrée CONVERTIR (verbe transitif), *mampibebaka* « faire se repentir », et *manova finoana* « changer la religion ». Leurs contextes sont clairement marqués par les exemples, l'un relevant du discours chrétien : *mampibebaka ny jentilisa* « convertir les païens », l'autre d'un discours plus sociologique : *manova finoana olona* « convertir des hommes ». Finissons avec le *Dictionnaire des Écoliers* (2019) : ici, les rédacteurs ont visiblement cherché une expression neutre, non marquée, puisque sous CONVERTIR dans

l'acception « changer de religion », nous lisons simplement *miova ho* (litt. « changer pour »), avec l'exemple en français *Elle s'est convertie au catholicisme* (l'entrée correspondante en malgache ne donne pas l'équivalent de cet exemple).

### Mots propres à l'usage d'une religion particulière

Les termes désignant les lieux de culte,  
*église, temple, mosquée*

Les dictionnaires distinguent pour les mots anglais *church* et français *église* deux acceptions différentes : ils désignent d'une part *la société des fidèles de la religion* (chrétienne), d'autre part *le lieu, le bâtiment où les fidèles se réunissent pour le culte*. La distinction entre ces deux acceptions se retrouve dans tous les dictionnaires des deux langues, et c'est un lieu commun de la littérature religieuse, où on oppose *l'église de pierres*, construction matérielle, faite de main d'hommes, et *l'église spirituelle*, qui est formée des « pierres vivantes » que sont les humains touchés par le message du salut. À cette première distinction s'en ajoute une autre, propre au français, qui subdivise la désignation des lieux de culte selon la confession : *l'église* est le bâtiment du culte catholique, alors que le *temple* se dit du bâtiment du culte protestant. Cet usage vient compliquer (pour le français) les usages du mot *temple* qui désigne aussi (en anglais et en français) le *lieu de culte d'une religion en général*, et spécialement des religions non chrétiennes.

Les lexicographes du malgache ont essayé de tenir compte soigneusement de ces distinctions. Au XIX<sup>e</sup> siècle, protestants et catholiques ont d'abord adopté des solutions différentes.

Pour les protestants, chez Johns 1835, nous trouvons à l'entrée CHURCH deux séries de traductions : dans le premier sens sont proposées seulement des périphrases : *ny rehetra mino any Kraisty* « tous ceux qui croient au Christ » (on pense alors à la société des chrétiens en général), et : *ny mino any Kraisty miangona amy ny fitoerana iray* « ceux qui croient au Christ, assemblés en seul lieu » (on pense alors à l'église locale, à la paroisse) ; le second sens est représenté par *trano fivavahana, fiangonana*, littéralement « maison pour la prière, pour la réunion ». Cependant, la distinction ne peut pas être maintenue absolument puisque, sous l'entrée KIRK (le mot

particulier à l'Écosse), on trouve simplement : *fiangonana ny mino an'Andriamanitra* « la réunion de ceux qui croient en Dieu ». Les dictionnaires suivants n'apportent rien de nouveau à ces données.

Les puristes cependant n'étaient pas vraiment satisfaits de cette solution, qui remontait aux premiers débuts de la mission. On en a le témoignage dans l'article FIANGONANA du grand dictionnaire biblique publié sous la direction de Sibree. Dans le début de ce gros article, qui occupe les pages 226-233, les auteurs (B. Briggs et J. Sibree) regrettent que les anciens missionnaires aient cru bon d'adopter *fiangonana*, et pensent qu'il aurait mieux valu introduire en malgache directement *eklesia*, adaptation du terme grec de la Septante et du Nouveau Testament :

... *angamba tsara raha sendra nampianarin'ny misionary voalohany izany teny hoe eklesia izany, tahaka izay nampianarin'ny ny Kristiana mpianany ny teny hoe 'batisa' sy 'diakona' ary 'anjely,' etc., izay samy baiko avy amin' ny teny Grika, sy ny 'tempoly' sy 'tabernakely,' etc, izay baiko koa, fa avy amin' ny teny Latina.*

... sans doute il aurait été mieux que les premiers missionnaires aient enseigné ce mot *eklesia*, comme ils ont enseigné aux Chrétiens leurs disciples les mots '*batisa*' [baptême] et '*diakona*' [diacre], et '*anjely*' [ange], etc., tous des emprunts au grec, et les mots '*tempoly*' [temple] et '*tabernakely*' [tabernacle], etc., qui sont des emprunts aussi, mais venant du latin.

La raison donnée est que le sens étymologique de *fiangonana* se limite à l'idée de réunion ou d'assemblée, alors que le mot grec convoyait l'idée d'assemblée des personnes qui sont appelées (*ny fivorian'ny olona izay voantso*).

Quoi qu'il en soit de ces arguments théologiques, le mot est d'ores et déjà définitivement adopté, y compris dans les variantes régionales de la langue, comme en atteste par exemple le *Dictionnaire sakalava* de Mahavere dès 1925-1926, où nous lisons : « *Fiangona*, s. (*Fiangonana*) L'église, le temple, la communauté de ceux qui composent l'assemblée, la paroisse. » Nous reconnaissons l'ensemble des acceptions possibles.

Le dictionnaire français-malgache du catholique Webber, curieusement, n'avait pas de terme propre. Il proposait pour la première acception une périphrase, avec une définition conforme au dogme catholique : *Ny havoriany ny Chrétien maneky ny Pape* « la réunion des Chrétiens qui sont soumis au Pape », et un néologisme qui n'a pas été conservé dans l'usage *lanónana* (proprement « l'assemblée », de *milànona* « s'assembler », surtout pour les fêtes publiques), auquel il adjoint le mot pris dans Johns

*fiangonana*, noté comme de coutume du sigle *h* (dictionnaire hova). Au sens du bâtiment, Webber connaît *traño fijoróana* (« maison de la prière, ou du sacrifice »), et une périphrase originale *traño ny Zannaháry* (« maison de Dieu »), avec encore des expressions prises à Johns, mais notées avec la réalisation phonétique des parlers du Nord : *traño fivaváhana*, *traño fisorónana* (« maison de la prière, maison du sacrifice »).

Dans le même temps se développait un usage catholique différent, avec l'emploi d'un emprunt au français *l'église*. Là encore les lexicographes essayent de maintenir la distinction des deux acceptions, distinguées en principe en français scolaire par l'emploi de la majuscule : *Église* pour l'institution / *église* pour le bâtiment.

Ainsi dans le *Vocabulaire français-malgache* de la mission catholique (1868, réédité en 1880), nous avons *Egilizy* glosé par *fitambarany ny Kristiana* (« l'ensemble des Chrétiens »), opposé à *legilizy*, avec agglutination de l'article du français, pour le bâtiment. Les contextes donnés semblent le confirmer, si nous considérons l'entrée EXCOMMUNIER *mandroaka, mampiala aminy Egilizy* « chasser, faire sortir de l'Église » qui s'oppose bien à DÉDICACE *fanolorana, fanamasinana trano legilizy* « inauguration, consécration d'une église ».

Mais cette distinction théorique n'est pas maintenue partout, et à vrai dire, elle devait être difficile à maintenir, et il est bien probable que les prêtres eux-mêmes ne la suivaient pas très exactement. Dans le *Manuel du jeune Malgache* de Webber 1852, nous voyons en effet la confusion : *Eglizy* au lieu de *Leglizy* pour le bâtiment, quand il écrit dans la liste des péchés pour préparer l'examen de conscience avant la confession, *tsy nanàja tañaty ny Eglizy, nanao ratsy fipetráhana, nikoràna...* « avoir été irrévérencieux dans l'église, s'y être mal tenu, y avoir bavardé... » (p. 368), et à l'inverse *Leglizy* au lieu du terme théoriquement exact *Eglizy*, dans un cantique traduit des manuels français du père Lambillotte (pp. 34-35) :

*Efa natsanga'nao ho zanak' / Anaty ny Leglizy nao, / Ataovo tsara-tóetr' aho / Hiditr' an-danitr' amy nao.*

Si je suis enfant de l'Église, / Je le dois à votre bonté ; / Que cette grâce me conduise / À vous voir dans l'éternité.

Héritier du *Vocabulaire* de la mission catholique, qu'il a remplacé à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, le *Dictionnaire français-malgache* de Malzac (1893) s'efforce visiblement de garder la distinction, avec de nombreux exemples comme *Diniho, zahao ny tantaran'ny Eglizy* « Consultez l'histoire de l'Église », *Niverina tamy ny Eglizy katolika indray izy* « Il est revenu dans le giron de l'Église » (entrées CONSULTER, GIRON), s'opposant à des énoncés *Manantona fanalam-boady amy ny rindrin'ny leglizy* « Appendre un ex-voto

aux murs de l'église », *Mankany amy ny trano leglizy io làlana io* « Ce chemin mène à l'église » (entrées MENER, APPENDRE). Mais, dans son recueil de mots d'origine européenne (1909), qui complète son *Vocabulaire français-malgache* (1895), Marre de Marin, donne, sans s'embarrasser de subtilités théologiques, *Egilizy* comme simple synonyme de *traño fijoroana* (« maison de la prière »). Il est vrai que Marre de Marin était plus intéressé par les questions scientifiques (il a proposé toute une série de néologismes mathématiques) que par les questions de religion.

L'emprunt au français est toujours maintenu théoriquement par l'enseignement de la doctrine catholique, mais, en pratique, dans l'usage actuel, il est fortement concurrencé par le mot d'origine protestante *fiangonana*. Il est passé lui aussi dans les variantes régionales de la langue, mais en perdant plus ou moins son attache confessionnelle. En effet, le dictionnaire vezo de Poirot (2000) donne *lagilizy* indifféremment pour « cathédrale, église, mosquée, temple ». Pour « mosquée », Poirot a recueilli les exemples caractéristiques *lagilizy karany*, proprement « église indienne », et *lagilizy komiria* [ou ? *komoria*], proprement « église comorienne ». Nous sommes nous-mêmes témoins que ces dernières locutions, que les personnes les plus compétentes considèrent comme expressions naïves d'une assimilation de la religion à l'appartenance ethnique, n'en sont pas moins souvent entendues dans le parler de la rue à Toliara.

Ceci nous amène à considérer les traductions proposées pour « temple » et pour « mosquée ». L'emprunt à l'anglais *tempoly* a été introduit par les traductions bibliques, et c'est bien à ce sens que veut renvoyer Johns, bien qu'il ne précise aucun contexte. C'est chez Malzac 1893 qu'un énoncé permet de le situer : *Ny mpaka fanahy nitondra any Jeso tao an-tampon'ny tempoly* « L'esprit tentateur transporta Jésus sur le pinacle du temple » (entrée PINACLE). Il s'agit évidemment du pinacle du Temple de Jérusalem, mentionné dans les évangiles (Mt 4, 5, et Lc 4, 9). Il existe d'autres contextes d'emploi de ce mot, mais curieusement, les dictionnaires ne les citent pas. Le malgache *tempoly* s'applique aussi aux temples, lieux de cultes des autres religions, par exemple dans : *tempolin-tsampy* « les temples des idoles », ou encore : *ny tempoly mahagaga indrindra dia ilay any Karnak...* « le temple le plus prodigieux est celui de Karnak... » (dans le dictionnaire biblique de Sibree, article EGYPTA). Il a aussi, depuis les textes bibliques, le sens figuré de « séjour de Dieu dans l'être humain », par exemple : *Tsy fantatr'areo va fa tempoly n'Andriamanitra hianareo, ary ny Fanahy n'Andriamanitra mitoetra amy nareo ?* « Ne savez-vous pas que vous êtes les temples de Dieu, et que l'Esprit de Dieu demeure en vous ? » (Co 3,16,

traduction de 1830, quasi inchangée dans les versions suivantes). Curieusement, les dictionnaires ne mentionnent pas ces contextes, pourtant toujours assez usuels.

Nous avons vu que « temple » a aussi une acception tout à fait séparée, et sans équivalent en anglais, celle de « lieu de culte des protestants ». Elle est nettement séparée par Malzac (1893) qui glose *trano fivavahan'ny protestanta*, littéralement « maison de prière des protestants ». Mais le terme usuel est (*trano*) *fiangonana*, dont nous avons vu que l'origine remonte précisément à la tradition missionnaire protestante. Le *Vitasoa* (2015) a maintenu en principe l'opposition *trano fiangonana* pour le bâtiment / *fiangonana* pour l'institution, et cependant, quand il met le mot en contexte, son exemple, *Mankany am-piangonana isan'alahady izy ireo* « Ils vont au temple tous les dimanches », montre bien l'omission, presque systématique, de *trano* (entrée TEMPLE).

Reste à examiner pour terminer cette section les termes donnés comme traduction de « mosquée » (outre l'emploi particulier de *lagilizy* que nous avons vu dans le dictionnaire *vezo* de Poirot). L'entrée est présente, en anglais et en français, dans les dictionnaires classiques, mais elle ne fait l'objet que de périphrases. Chez Johns 1835, c'est *trano fivavahana iangonany ny mino any Mahomet*, littéralement « maison de prière où se réunissent ceux qui croient en Mahomet » : on a bien le radical de *miangona* « se réunir », mais on a évité, sans doute intentionnellement, le nom *fiangonana*, considéré déjà comme propre aux chrétiens. « Croire en Mahomet » est d'ailleurs une définition que les musulmans récuseront puisque l'islam est d'abord foi en Dieu, dont Muhammad « Mahomet » n'est que l'annonciateur.

Webber 1855 dit plus simplement et plus exactement *traño fivorian-dreo Mahométans* « maison de réunion des Mahométans », et Sewell 1875 *trano fivavahany ny Mahometan* « maison de prière des Mahométans », que Malzac 1893 corrige en introduisant le nom exact des musulmans en malgache : *trano fivavahan'ny Silamo* « maison de prière des Musulmans ».

Il faut attendre le *Vitasoa* (2015) pour voir apparaître dans les dictionnaires le mot proprement malgache *masikiriny*, usuel dans les milieux musulmans<sup>19</sup>, à côté de la transcription du mot français *mosique* et d'une

---

19. La forme malgache s'explique comme un intermédiaire entre les mots swahili *msikiti* et comorien *msihiri*. La dernière syllabe *-ny* correspond au suffixe locatif *-ni* qui est fréquemment attaché à ces mots dans ces langues. Le préfixe *m(u)-* qui commence le mot dans les deux langues est réinterprété en *ma-*, syllabe initiale bien plus courante en malgache (v. Gueunier 1994 : 42 et 171).

périphrase qui est plutôt une définition (*trano voatokana ho an'ny fanompoam-pivavahana silamo* « maison consacrée au culte de la religion musulmane »). Le *Dictionnaire des Écoliers* (2019) ne connaît pas le mot des musulmans eux-mêmes et se limite à la périphrase *fiangonana silamo* et à l'emprunt au français, articulé *mosikea*.

### Les mots anglais « *fast* » et français « *jeûne* »

Le jeûne est une pratique connue aussi bien dans le domaine chrétien que dans le domaine musulman. Cependant, chez les protestants, le jeûne est surtout une notion biblique, employée pour expliquer les passages où il est mentionné, dans l'Ancien comme dans le Nouveau Testament, mais il n'est pas une pratique régulière, ni même courante, dans la vie des croyants. Chez les catholiques, au contraire, le jeûne est une prescription, qui appartient dans les catéchismes aux six « Commandements de l'Église », qui viennent s'ajouter aux dix « Commandements de Dieu » institués par la loi de Moïse. Cette obligation du jeûne ne consiste pas, pour les fidèles, en une abstention totale de nourriture, mais en une restriction plus ou moins sévère dans des temps désignés, principalement le Carême qui prépare la fête de Pâques, et les vendredis pendant lesquels l'abstention porte sur la viande.

Dans l'islam, la définition du jeûne est très précise : pendant un mois entier, le mois de ramadan, les fidèles — s'ils n'en sont pas empêchés par la maladie, la grossesse, le grand âge et le voyage lointain — cessent complètement de manger et de boire du lever du soleil au coucher du soleil. On insiste toujours aussi sur le fait que « manger » doit ici s'entendre aussi des relations sexuelles, qui s'interrompent dans le même temps que la consommation de nourriture.

Ces différences expliquent en partie les nuances que nous trouvons chez les lexicographes. Johns 1835 donne pour FAST (en anglais à la fois verbe et nom) la locution verbale *mifady hanina* proprement « s'interdire la nourriture », et le substantif correspondant *fiadian-kanina* « fait de s'interdire la nourriture ». Le choix du radical *fady*, qui s'applique dans la langue pré-chrétienne à des interdits ou tabous liés au culte des ancêtres ou aux prescriptions des guérisseurs, peut surprendre dans un contexte missionnaire extrêmement hostile aux manifestations des rites ancestraux, taxés généralement d'idolâtrie. On peut le comprendre si on considère que ces termes s'appliquent d'abord aux textes bibliques qui décrivent les prescriptions rituelles de l'Ancienne Alliance, dont l'observance n'est plus



imposée aux chrétiens. D'ailleurs, les traductions bibliques omettaient souvent la précision *hanina* « la nourriture », ne conservant que le verbe *mifady* ou le nom *fady*. On lisait ainsi dans la traduction de 1830 : *sady efa afa-pady sahadry*, mot à mot « d'autant qu'on était déjà libéré de l'interdit », c'est-à-dire « puisque le temps du jeûne était déjà terminé » (dans Ac 27, 9), et *zaho mifady indroa amy ny isan-kerinandro* « je respecte l'interdit deux fois chaque semaine », c'est-à-dire « je jeûne deux fois par semaine » (Lc 18, 12).

Les autres dictionnaires, y compris ceux des missionnaires catholiques, ont conservé les mêmes locutions, que nous retrouvons partout, jusqu'au *Vitasoa* (2015). Le *Dictionnaire des Écoliers* (2019) garde aussi *fifadian-kanina* pour l'entrée JEÛNE, mais sous JEÛNER, à côté de *mifady hanina*, il donne *mikaremy*, litt. « carêmer », et *manao karemy*, litt. « faire carême »<sup>20</sup>.

Webber 1855 y ajoutait cependant une autre expression bien différente. Sous l'entrée JEÛNE, il donne *fifadian-kánina* hérité de Johns, mais aussi *fehivava*, littéralement « fait de (se) lier la bouche », qu'il affecte pourtant d'un point d'interrogation, et *tsy fihinánana* « fait de ne pas manger ». Pour le JEÛNER, il donne les locutions verbales correspondantes : à côté de *mifadihánina* « s'interdire la nourriture », *tsy hômana*, *tsy mihinana* « ne pas manger », et *mifehi-vava*, *mamehi-vava* « se lier la bouche, lier la bouche », toujours affecté du point d'interrogation. Dans le dictionnaire malgache-français 1853, *fehivava* et *mifehivava* figuraient, cette fois sans trait d'union, mais avec la marque de dialecte *sk* (sakalava), et avec le mot à mot « avoir la bouche liée ».

Nous avons, sous la plume même de Webber, dans son *Manuel du jeune Malgache* de 1852, p. 7, le contexte d'emploi de ces termes dans la catéchèse catholique ; ce sont les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> Commandements de l'Église (*malo ny Egilizy*) :

5. *Mifadía hánina be amy ny karemy, isany telo vólana, ndrak' aloha ny fety be,*

6. *Mifadía nofo amy ny jomá ndraky saboty.*

Nous pouvons rendre par :

« Abstiens-toi de nourriture copieuse au carême, une fois chaque trois mois, et aussi avant les grandes fêtes.

Abstiens-toi de chair les vendredis, et aussi les samedis. »

20. Cet emprunt au français se trouve bien chez Malzac, mais pas sous l'entrée JEÛNE, pour le trouver, il fallait le chercher sous l'entrée malgache KAREMY.

Il s'agissait naturellement de la transposition des formules traditionnelles des catéchismes français :

5. *Quatre-Tems, Vigiles, jeûneras, et le Carême entièrement.*

6. *Vendredi chair ne mangeras, ni le Samedi mêmement.*

Malzac 1893 ajoute une distinction intéressante entre *mifady hanina* dont nous avons vu l'emploi en contexte religieux, quand il s'agit d'un jeûne volontaire que le croyant s'impose à lui-même, et l'autre expression *mifehy vava* qu'il applique à un contexte de privation ou de nécessité, comme le montre son exemple *Matetika no nifehy vava ny miaramila tamin'izany tafika izany* « Les soldats ont souvent jeûné pendant cette campagne » (entrée JEÛNER).

Pourtant, cette distinction que semblait introduire Malzac est loin d'expliquer tous les emplois de la locution *fehy vava*, puisque c'est aussi le terme usuel en contexte musulman pour le jeûne du ramadan<sup>21</sup> (v. détails dans Gueunier 1994 : 163). Sans doute la nuance n'est-elle pas à chercher dans l'opposition d'un contexte religieux à un contexte profane, mais plutôt dans l'idée que le jeûne musulman, comme le jeûne forcé des malheureux soldats en campagne, est une privation totale de nourriture, où rien, absolument rien, ne franchit les limites du corps, jusqu'à ce que le coucher du soleil marque la fin du temps de jeûne. On n'est pas loin alors de l'acception particulière donnée dans son *Anthropologie du non-dit* par M. Rakotomalala (2012). Pour lui en effet, *mifehy vava*, c'est observer une abstinence sexuelle, qui est « généralement d'ordre rituel » (p. 453), comme celle qui accompagne le jeûne du ramadan. Il est vrai que Rakotomalala précise que cette abstinence s'entend particulièrement dans les contextes qu'il décrit « en parlant d'une femme », restriction que nous ne retrouvons pas dans la pratique musulmane. Il n'en reste pas moins l'idée commune d'une « bouche liée » totalement, idée qui était absente des contextes chrétiens.

Pour terminer sur ces termes, on nous permettra de recourir à un contexte plus léger puisqu'il s'agit d'une chanson de variété<sup>22</sup>, où l'on entend l'amant découragé annoncer qu'il renonce :

*Fehezinao zaho hoe tsy mahazo mandranto...  
Za[h]o ro ampanaovinao karemy mifehy vava.*

---

21. L'expression malgache correspond au swahili *kufunga*, et au comorien *hufunga* « attacher, lier », employés aussi dans ce sens.

22. *Separe*, de Khaleba. Texte consultable sur : <http://tononkira.serasera.org/hira/khaleba/separe>.

Tu m'attaches, tu me lies, tu m'empêches d'avoir des maîtresses...

Tu me fais faire un carême de « lier la bouche ».

C'est ce que l'amant ne peut supporter... Le « carême d'abstinence » associe ici au nom de la pratique catholique une abstinence de relations amoureuses, abstinence aussi stricte et absolue que celle des fidèles musulmans, ou celle des soldats en campagne dont parlait le bon père Malzac.

## R é f é r e n c e s

### Dictionnaires considérés dans l'étude (par ordre de dates)

1835 Freeman & Johns

FREEMAN J.J., JOHNS D., RAHARO, RAMAROTAFIKIA, RASATRANABO, *A Dictionary of the Malagasy Language. In two parts. Antananarivo : London Missionary Society, 1835. Part I. English and Malagasy, by J.J. Freeman...* 421 p.

*Ny faharoa'ny, Malagasy sy English. No foroni'ny D. Johns, ... Raharo no nanampy hanao ny Malagasy sy English, ary Ramarotafikia sy Rasatranabo kosa no tamy ny English sy Malagasy.* [4]-307 p.

1843 Vincent Noël

NOËL V., *Vocabulaires sakalava et souahéli, recueillis à Madagascar et aux Comores par Vincent Noël.* 121 p. ms., collection privée. [Une copie partielle est conservée à la Bibliothèque de la ville d'Hyères, ms., 30 p.]

1842-1844 Dalmond

DALMOND P., *Vocabulaire et grammaire pour les langues malgaches sakalave et betsimisara, par M. l'Abbé Dalmond...* Île Bourbon : Impr. de la Huppe, 1842, [2]-128 p.

[DALMOND P.], *Vocabulaire malgache-français pour les langues sakalave et betsimisara.* Paris : H. Vrayet, 1844, 40 p.

- 1853-1855 Webber  
[WEBBER J.], *Dictionnaire malgache-français, rédigé selon l'ordre des racines par les Missionnaires catholiques de Madagascar, et adapté aux dialectes de toutes les provinces...* Ile Bourbon : Etablissement malgache de Notre-Dame de la Ressource, 1853, 798-[8]-(8) p.  
  
[WEBBER J.], *Dictionnaire français-malgache, rédigé par les Missionnaires catholiques de Madagascar, et adapté aux dialectes de toutes les provinces...* Ile Bourbon : Etablissement malgache de Notre-Dame de la Ressource, 1855, 854 p.
- 1863 RABEARANA, RABEZANDRINA, RALAITAFIKA  
*English and Malagasy Vocabulary*; with sentences in both languages illustrating the words used in the Vocabulary, and an Introductory Lesson in Geography, by Rabearana, Rabezandrina, Ralaitafika, 10<sup>th</sup> honours, and Officers of the Palace. [Introduction, W. Ellis.] London : W. Stevens, for the London Missionary Society, VIII-476 p. [Dez 1991 signale un premier tirage paru dès 1854, 459 + 16 p.]
- 1868 *Vocabulaire français-malgache*  
*Vocabulaire français malgache rédigé par les Missionnaires catholiques à l'usage de leurs élèves qui apprennent le français.* Tananarive : Impr. de la Mission catholique. (17)-(40)-548 p. (réédit. 1880, 418 p.)
- 1875 Sewell  
SEWELL J.S., *Diksonary Englisy sy Malagasy ho any ilay mianatra teny englisy.* Antananarivo : Ny Friends' Foreign Mission Association. IX-379 p.
- 1885 Richardson  
RICHARDSON J., *A New Malagasy English Dictionary.* Antananarivo : London Missionary Society, LIX-832 p.
- 1888-1893 Malzac  
ABINAL A., MALZAC V., *Dictionnaire malgache-français.* Antananarivo : Imprimerie de la Mission Catholique, 1888, 815 p. (Nombreuses rééditions.)  
  
MALZAC V., *Dictionnaire français-malgache.* Tananarive : Imprimerie de la Mission catholique, 1893, xv-860 p. (Nombreuses rééditions.)

MOTS DU RELIGIEUX : EXPLORATION D'UN CHAMP SÉMANTIQUE

1895-1909 Marre de Marin

MARRE A., *Vocabulaire français-malgache*. Par Aristide Marre, professeur de malais et de javanais... Paris : E. Leroux, 1895, 391 p.

MARRE A., *Vocabulaire des mots d'origine européenne présentement usités dans la langue malgache*. Par Aristide Marre, ancien professeur de malais..., initiateur de l'étude du malgache en France. Chalon-sur-Saône : Impr. E. Bertrand, 1909. 42 p.

1925-1926 Mahavere

MAHAVERE V.D., *Dictionnaire sakalava-merina-français*. S.l.n.d. [1925-26], 33 cahiers ms. rédigés avec la collaboration de Rabary, H. Rabeony, G. Rajonah, H. Randzavola, et A. Ravoajanahary, (bibliothèque des missions, Stavanger).

(Une copie dactylographiée, avec traduction française partielle par O.C. Dahl, sans date, 813 p., a circulé sous le nom de Dictionnaire sakalava de Fagereng.)

1973 Hallanger

HALLANGER F.S., *Diksonera Malagasy-English*. Antananarivo : Andro Vaovao, 103 p.

1995 Rajaonarimanana

RAJAONARIMANANA N., *Dictionnaire du malgache contemporain*. Paris : Karthala, 416 p.

2000 Poirot et Santio

POIROT G., SANTIO E., *La langue vezo de Madagascar*. Auteur Gérard Poirot, informateur Emilien Santio. Accessible en ligne (en 2019) aux adresses :

<https://beninfongbe.com/VEZO/index.htm>

et :

<http://motmalgache.org/bins/teny2/poirot-dictionnaire-vezo-francais#mgfr.nt>

(Versions imprimées : G. Poirot, *Prédictionnaire Vezo-Français*. D.E.A., Institut national des langues et civilisations orientales, Paris, 1993-1995, 345 p. ; et : *Contribution à l'inventaire des ressources lexicales de la langue malgache. Essai de dictionnaire vezo-français...* Doctorat, Etudes africaines, Institut national des langues et civilisations orientales, Paris, 1999, 965 p.)

2015 *Vitasoa*

RABENILAINA R.B., MORIN, J.-Y., dir., *Vitasoa. Dictionnaire français-malgache*. Antananarivo : Editions Ambozontany Analamahitsy, 1599 p. Réédition en format poche, 2018, 1184 p.

2019 *Dictionnaire des Écoliers*

RAJAONARIMANANA N., JOUBEAUD É., dir., *Rakibolan'ny Mpianatra. Dictionnaire des Écoliers et des Collégiens*. Malagasy-Malagasy-Frantsay. Français-Français-Malgache. Antananarivo : IDAC, Tezaboky, Zébu Francophone, 802 p.

### **Autres textes et dictionnaires utilisés**

[Bible. NOUVEAU TESTAMENT 1830]

*Ny Teny n'Andriamanitra, atao hoe, Tesitamenta 'ny Jesosy Kraisty Tompo 'ntsika, sady Mpamonjy no Mpanavotra*. Nodikai'ny ny Misionary tamy ny teny Grika ho teny Malagasy, ka nampitovi'ny sy no dinihi'ny tamy ny teny sasany voa adika. An-Tananarivo : Tontai'ny tamy ny Fanerena 'ny London Missionary Society (Printed by E. Baker). 377 p.

[BIBLE. TRADUCTION 1835]

*Ny Teny n'Andriamanitra, atao hoe, Baiboly Masina, misy ny Tesitamenta taloha sy taoriana, voadikia tamy ny teny Hebirio sy Girika ; ka nafindra ny ny Misionary, avy amy ny « London Missionary Society », ho teny Malagasy*. Antananarivo : Natao antonta tamy ny poresy ny ny London Missionary Society, pag. mult.

[BIBLE. TRADUCTION 1855-1865]

*Ny Baiboly, izany hoe, ny Soratra Masina rehetra amy ny Faneken-taloha sy ny Fanekem-baovao*. Londona : W.M. Watts, 1855-1865.

*Ny Bokiny ny Faneken-taloha, voa dikia tamy ny teny hebirio*. 1865, non pag.

*Ny Teniny ny Fanekem-baovao milaza any Iesio Kiraisty, mpamonjy, tompontsikia... voa hitsiny D. Griffiths...* 1855, non pag.

[BIBLE. RÉVISION 1887]

*Ny Soratra Masina, dia ny Testamenta Taloha sy ny Testamenta Vaovao. Nadika avy tamy ny teny Hebreo sy Grika*. London : British and Foreign Bible Society, 1889, 1642 p.

FLACOURT É. de

*Dictionnaire de la langue de Madagascar. Avec un Petit Recueil des noms et dicions propres aux choses qui sont d'une mesme espece...*  
Paris : Georges Josse, 1658, [10]-176-61 p.

NOËL V., *Notes et Journal de V. Noël. Ecrits en 1840 et 1841, à Madagascar, Mayotte, Anjouan, Zanzibar, Mascate, etc.* Copiés sur les brouillons de l'Auteur. S.l.n.d., 20 x 25 cm., 173 p. ms., collection privée.

SIBREE J., ed., *Ny Diksonary amin'ny Baiboly : natao ho fanazavana ny zavatra maro voalaza ao amin'ny Soratra Masina...* Antananarivo : Ny London Missionary Society, 1899, VIII-812 p. (1<sup>e</sup> éd. 1888).

[WEBBER J.], *Manuel du jeune Malgache. Ny Fandaisiny ny Tsaiky Malagasy.* Bourbon : Etablissement malgache de Notre-Dame de la Ressource, 1852. [I]-372-[8] p.

[WEBBER J.], *Tantara milaza ny fitondran-tena sy ny asa natao ny izareo Olo-masina na lahy na vavy, izay nama 'ntsika taty an-tany fahiny, ary efa tonga any an-danitra ankehitriny aminy Andriamanitra, dia finaritra mandrakizay. Vie des Saints traduite dans la langue de Madagascar. Première édition, commencée en 1860, sans suivre l'ordre du calendrier.* Ile Bourbon : Etablissement Malgache de Notre-Dame de la Ressource, 1860, 8-83 p.

### Références citées

DEZ J., 1991, *La linguistique malgache. Bref aperçu historique.* Paris, 96 p., bibl. (pp. 61-96).

EMERIT M., 1975, « Diplomates et explorateurs saint-simoniens », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 22-3, pp. 397-415.

GOSSAERT V., 2004, « Le concept de religion en Chine et en Occident », *Diogène*, 205, pp. 11-21.  
<https://doi.org/10.3917/dio.205.0011>.

GRAEBER D., 2007, *Lost People : Magic and the Legacy of Slavery in Madagascar.* Bloomington, Indianapolis : Indiana Univ. Press, XIII-467 p.

- GUEUNIER N.J., 1994, *Les Chemins de l'Islam à Madagascar*. Paris : L'Harmattan, 192 p.
- GUEUNIER N.J., 2010, « Les textes sakalava des cahiers du chirurgien Petit (1840). [Une] tentative de notation des dialectes malgaches du [n]ord », *Taãrifa. Revue des Archives départementales de Mayotte*, 2, pp. 95-116.
- GUEUNIER N.J., et AHMAD N.M., 2012, « Un nouvel élargissement du corpus littéraire en malgache moderne : les traductions du Coran », *Études Océan Indien*, 48, pp. 145-192.
- GUEUNIER N.J. et MANDIHITSY C., 2015, « Récits de vie de convertis à l'islam chiïte dans la communauté Silamo Malagasy de Toliara (sud-ouest de Madagascar) », *Études Océan Indien*, 53-54, pp. 77-144.
- GUEUNIER N.J., et RASOLONIAINA B., 2005-2006, « Les Cantiques malgaches de Dalmond (1841). Un des premiers essais de composition poétique et musicale dans l'Église catholique à Madagascar », *Études Océan Indien*, 37, pp. 111-173.
- KAZIMIRSKI Albin de Biberstein, 1860, *Dictionnaire arabe-français*, contenant toutes les racines de la langue arabe... Paris : Maisonneuve, 2 vol., 1392 et 2369 pp. (Nombreuses rééditions.)
- RABARY, 1929, *Ny Daty malaza, na ny Dian'i Jesosy teto Madagasikara*. Boky I. [1817-1861]. Tananarive : L.M.S., 189 p. (Réédit. 1961, 215 p.)
- RAISON-JOURDE F., 1991, *Bible et pouvoir à Madagascar au XIX<sup>e</sup> siècle. Invention d'une identité chrétienne et construction de l'Etat (1780-1880)*. Paris : Karthala, 840 p.
- RAKOTOMALALA M., 2012, *À cœur ouvert sur la sexualité merina (Madagascar). Une anthropologie du non-dit*. Paris : Karthala, 528 p.

## Résumé

On considère les dictionnaires bilingues, aussi bien dans le sens du malgache vers une langue étrangère, que dans celui d'une langue étrangère vers le malgache. Le corpus embrasse les dictionnaires édités (et éventuellement manuscrits) depuis le XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'aux travaux les plus récents. Le



## MOTS DU RELIGIEUX : EXPLORATION D'UN CHAMP SÉMANTIQUE

champ sémantique de la religion est envisagé dans une perspective historique et sociologique.

**Mots clés :** élaboration du dictionnaire, dictionnaires bilingues, champs sémantiques, religion

### **Abstract**

In this article, we examine bilingual dictionaries, both from Malagasy to a foreign language and from a foreign language to Malagasy. The corpus covers dictionaries published (and possibly handwritten) from the 19<sup>th</sup> century to the most recent works. The semantic field of religion is considered from a historical and sociological perspective.

**Key words:** Bilingual Dictionaries, Vocabulary of Religion, Malagasy Language 19<sup>th</sup>-20<sup>th</sup> Century CE

### **Famintinana**

Ity fanadihadiana ity dia hamakafaka ny sehatry ny hevi-teny mikasika ny fanompoana sy fivavahana izay hojerena araka ny tantaran'ny teny sy ny fampiasana azy. Ireo rakibolana malagasy manome fanazavana amin'ny teny vahiny sy ireo mandika amin'ny teny malagasy, natonta (na ireo nijanona ho sora-tanana fotsiny) tamin'ny taonjato faha-19 ka hatramin'izao no entina hanaovana ny fikarohana.

**Teny fototra :** rakibolana amin'ny fiteny roa, hevi-teny mikasika ny fanompoana sy ny fivavahana, teny malagasy taonjato 19 sy 20 CE.



**Chapitre 2**  
*Héritages revisités*



**Fizarana traikefa amin'ny famolavolana  
rakibolana amin'ny sehatr'asa sosialy :  
tranga Madagasikara**

Oliva RAMAVONIRINA  
Maître de conférences  
Académie malgache

&

Isabelle RAFIDIMALALA  
Maître de conférences  
Faculté des Lettres et Sciences humaines  
Université d'Antananarivo

Endri-pandrosoana tsy azon'ny ankamaroan'ny firenena nihodivirana, indrindra ny aty amin'ny faritr'i Afrika, amin'izao taonjato faha-21 izao ny fanatontoloana. Tambin'izany anefa dia mitobaka izaitsizy ao anatin'ny fiarahamonina ny voambolana teknika vahiny. Izay koa dia ho zary sakana eo amin'ny fampitana fahalalana ary hiteraka lesoka lehibe eo amin'ny fanatanterahana ny fampanandrosoana. Isan'ny ianjadian'izany ny ao amin'ny tontolon'ny asa sosialy. Enimpolo taona izao no nisian'ny fampianarana sy fampiofanana ny asa sosialy teto Madagasikara ary efa anarivony ny mpiasa sosialy miasa manerana an'i Madagasikara. Koa satria tany Eoropa sy tany Etazonia no niandohana sy niroboroboan'ity sehatr'asa ity, ny fianarana sy fiofanana azon'ireo tekisiana na mpisehatra sosialy ireo dia fampianarana sy fiofanana amin'ny teny vahiny ; toy izany koa ny ankamaroan'ny boky sy ny tahirin-kevitra ampiasaina. Ary tsy mahagaga raha maro ireo voambolana teknika amin'ny teny vahiny ampiasain'ireo mpiasa sosialy na amin'ny fifaneraserana amin'ireo vondron'olona tiliny, izany hoe ireo sokajin'olona

marefo anaovana tantsoroka na amin'ny fampianarana sy fampiofanana ataony. Etsy an-kilany anefa, ireo sokajin'olona marefo ireo dia zara raha nandia fianarana ary ny ankamaroany aza dia tsy nandalo varavaran-tsekoly mihitsy. Koa mba hialana amin'ny fampiasana voambolana teknika vahiny maro loatra izay mety hananosarotra ny fahazoana ny vontoa'ny fanofanana na mety ho sakana amin'ny fiseraserana amin'ny fanaovana tantsoroka dia samy niezaka nitady ny tandrifin'ireny voambolana teknika ireny amin'ny teny malagasy ny tekisiana sy ny mpisehatra sosialy. Vokany, amin'ny fampiasana ny voambolana malagasy dia mety misy voambolana maro anondroana zava-misy iray. Mety hiteraka olana vaovao indray izany satria tsy misy rakibolana iraisana andraiketana ny tenivao sy ampitana izany amin'ny vondrona hafa. Any amin'ny firenena afrikana sasany dia efa misy ny rakibolan-tsehatra amin'ny asa sosialy fa ny eto amintsika kosa dia ny voambolan-tsehatra no misy. Azo heverina àry fa vahaolana ny fanefena rakibolan-tsehatra andraiketana ireo voambolana fampiasa eo amin'ny tontolon'ny asa sosialy, rakibolana izay azon'ny rehetra kirakiraina ka hitovy ny voambolana ampiasaina manoloana ny zava-misy resahina ary hanamora ny fifaneraserana izany. Nosafidiana araka izany ny haitsikera mifototra amin'ny fampifandraisana ny teny sy ny soatoavina eo anivon'ny fiarahamonina. Amin'ny maha-sehatra ivondronan-taranja ny asa sosialy dia tsy maintsy niditra an-tsehatra ihany koa ny taranja samihafa : psikolojia, antropolojia, toekarena, sosiolojia, ny lalàna, sns., tamin'ny famolavolana ny rakibolana. Fizarana traikefa amin'ny fandrafetana rakibolan-tsehatra miroateny eo amin'ny sehatr'asa sosialy no vontoa'ny famelabelarana izay ahitana fizarana telo lehibe ka ao amin'ny fizarana voalohany no hanehoana fohy ny haitsikera sy ny fomba fiasa, ny fizarana faharoa hanazavana ny lalan-tsaina narahina tamin'ny fandrafetana ity rakibolan-tsehatra ity ary ny fizarana fahatelo farany no hiresahana ny fanapariahana azy.

### **Haitsikera sy fomba fiasa**

Haitsikera mampifandray ny voambolana  
sy ny kolontsaina

Mbola maro ny voambolana tsy nahitana tandrifiny amin'ny teny malagasy. Raha tiana ahita fahombiazana ny ezaka fanatsarana dia tsy

maintsy kendrena ny hampikoriana tsara ny fifandraisana. Izany dia tsy handeha ho azy raha mbola maro ny voambolana vahiny ampiasaina ao anaty fehezan-teny malagasy. Zava-dehibe noho izany ny fampitaovana ny teny malagasy ka tsy maintsy nirosoana ny fanefena voambolana vaovao. Mba hahatonga ny voambolambao ho raisin'ny mpampiasa azy sy indrindra hirindra ara-peo aman'endrika amin'ny satam-piforonan'ny teny malagasy dia tsy maintsy :

– ho voahaja ny fitsipi-panoratana ny teny Malagasy ;

– hifanaraka amin'ny feo mety amin'ny sofina malagasy ary mitaratra ny kolontsaina sy fomba fijerin'ny Malagasy ny tontolo ny teny tefena. Koa amin'izany, dia ny haitsikera mampifandray ny kolontsaina sy ny voambolana narafitr'i Marcel Diki-Kidiri sy ny mpiaradia aminy (2008) no nampiharina noho izy io mametraka ho lohalaharana ny lafiny kolontsaina eo amin'ny fanefena teny ; manome lanja ny olona sy ny tantarany, mbamin'ny soatoavina iombonana ka ahafahana manefy teny mira rafitra sy sary amam-peo amin'ny nentin-drazana ka ho azo heverina ho mora foana ny fampiatiana azy ao amin'ny fiarahamonina ; tsy manao ambanin-javatra ny fidinana eny ifotony ahitana ny zava-misy marina.

Ny fampiharana io haitsikera io no ahafahana mahita teny tandrify miray volo amin'ny rafiteny aman-kolontsaina malagasy hanehoana fotodrafi-kevitra vaovao (Diki-Kidiri, 2008).

Araka izany, raha hita fa efa mahazo laka eo amin'ny tontolon'ny ankamaroan'ny vahoaka andrenivohitra ny fampiasana ny haitao vaovao nateraky ny fanatontoloana, ireo vahoaka marefo izay iantefan'ny asa sosialy kosa dia mbola miaina tanteraka ny fomba amam-pinoana nentin-drazana, manasina ny riba amam-pinoan'ny « vahoaka mahatsiaro atao an-jorombala », miantehatra tanteraka amin'ny finoana ny anjara sy lahatra tolotry ny vintana sy ny rafi-miangatra ka voailikiliky ny fiarahamonina. Izany no mandrafitra ny tontolo isainany sy zary lasitra itarafany ny endri-pifandraisana ka mahatonga azy ireo ho mora tohina, mararin-teny. Mazàna, teny tsy ambina iray, fomba fanehoan-kevitra tsy araka ny andrasany dia mampihitsoka ny fifandraisana sy zary sakana eo amin'ny fampandrosoana. Koa ny asa natao dia tsy nionona fotsiny tamin'ny fanaovana dikateny na ny famoronana tandrify ny voambolana atao teny iditra fa nidina an-tsehatra mihitsy tamin'ny fanadihadiana teny ifotony. Ohatra, raha handika ny teny hoe *bas-quartier* entina anondroana ny faritra be mponina mifanohitra amin'ny *haute-ville* dia tsy raisina avy hatrany ny dikantenany malalaka fampiasan'ny olona hoe *ambany tanàna* fa nanadihady sy nanontany ny hevitr'ireo olona voakasika. Tamin'izany no nahatsapana fa mandratra azy ireo ary vao mainka mampitombo ny elanelana eo amin'ny sokajin'olona

avy amin'ireo faritra roa ireo io voambolana io izay azo itarafana ny fahasamihafana eo amin'ny lafiny ara-piarahamonina. Ka nosafidiana ny voambolana hoe *faritra iva* izay heverina fa dikanten'ny manome toerana kokoa ny lafiny ara-jeografia. Heverina araka izany fa paika tsara indrindra ahafahana mampivoatra ny teny sy ny kolontsaina, ny fanadihadiana ny soatoavina eo anivon'ny fiarahamonina amin'ny fandrafetana rakibolana (Diki-Kidiri, 2008). Tsy maintsy voambolana mifanaraka amin'ny zava-misy ara-kolontsain'ny mpiteny no ampiasaina raha tiana ny handraisana ny fiarahamonina azy. Izany anefa dia mitaky fahalalana sy fahafehezana ny kolontsaina, ny teny ary indrindra ny tantaran'ilay fiarahamonina (Atibakwa Baboya, 1997).

An-kilany, amin'ny maha sehatra ivondronan-taranja ny sehatr'asa sosialy dia mifanotrona sy miara-dalana ary tsy azo atao an-kilabao ireo taranja hafa toy ny antropolojia, ny sosiolojia, ny psikolojia, ny lalàna, eny na ny fitsaboana aza. Maro ireo voambolana notovozina tany amin'ny taranja isan-karazany no nentina nanatevenana ny teny iditra. Noho izany, tsy maintsy miezaka mahafehy ireny taranja samihafa ireny amin'ny fandrafetana ity rakibolan-tsehatra ity.

Ohatra, raha hisafidy ny voambolana fampiasa any amin'ny sehatr'asa fahasalamana enti-milaza ny hoe *alzheimer*, mialoha ny hanefena teny tandrify dia tsy maintsy jerena aloha ny teny efa misy eo anivon'ny fiarahamonina sy ny any amin'ny faritra. Koa noraisina ny voambolana hoe « azon-tsaderaka » fampiasa tany amin'ny Tsimihety ilazana izany, saingy tsy maintsy mbola sedraina ihany koa raha mety amin'ny feo, amampinoan'ny faritra ampiasana azy.

## Fomba fiasa

Ny fomba fiasa nosafidiana dia tsy nanaraka ny fomba fandrafetana rakibolana mahazatra toy ny nampiasain'i Abinal sy i Malzac (1896) na ny nampiasain-dry Ravelojaona sy ny namany tao amin'ny *Firaketana ny fiteny sy ny zavatra malagasy* (1937) izay nandahatra ny teny iditra voanten'ny araka ny fototeny niaviany manaraka ny abidy fa nirona kosa tamin'ny fomba fandaharana nampiasain'ireo tato aoriana, toy ny hita ao amin'ny *Rakibolana malagasy nataon-dRajemisa-Raolison*, ny *Rakibolana Rakipahalalana* izay navoakan'ny Foibe momba ny teny. Ireto farany dia nampihatra ny fandaharana rakibolana frantsay, ka ny voanten'ny tsirairay mihitsy no atao teny iditra (Rajaonarimanana, 2005).



## Firafitry ny rakibolana

Teo amin'ny firafitry ny rakibolan-tsehatra dia natao ho filamatra ny fomba fiasa nampiharina i Martine Schuwer (1993) na dia nisy fetrany ihany aza izany teo amin'ny toejavatra sasany toy ny fomba fanononana.

Araka izany, ny *firafitra faobe* isehoany dia rakibolana miroa teny, ahitana dikanteny malagasy-frantsay sy frantsay-malagasy. Marihina anefa fa misy ihany ireo teny iditra avy amin'ny indran-teny anglisy vitsivitsy. Ny *firafitra anatin'ny* kosa dia ahitana fizarana roa ka ny fizarana voalohany dia ahitana teny iditra malagasy — sokajin-teny, famaritana, fehezanteny fisedrana — tandrify amin'ny teny frantsay. Ny fizarana faharoa kosa dia ahitana ovan-teny iditra (*rivers*). Koa raha teny iditra amin'ny teny malagasy ny fizarana voalohany dia teny iditra amin'ny teny frantsay kosa ny fizarana faharoa izay manamora ny fampiasana ny rakibolana ary manampy ny mpamaky hahita haingana ny teny tiany hojerena.

Miavaka ity firafitra anatin'ny ity raha mitaha amin'ny rakibolan-tsehatra vahiny satria, voalohany, noezahina hatrany ny nanome ohatra na fehezanteny fisedrana isaky ny teny iditra ary ireny ohatra na fehezanteny fisedrana ireny dia tsy noforonin'ny mpikaroka fa noezahina araka izay azo atao ny nitsimpona sy nanangona fehezanteny tany amin'ny gazety na tahirin-kevitra isan-karazany.

Ankoatra izany dia ahitana andianteny betsaka ihany koa ity rakibolan-tsehatra ity, izany hoe maro ireo voambolana tokana amin'ny teny vahiny izay manjary andianteny rehefa aty amin'ny dikanteny malagasy.

Manaraka izany, ny rakibolana any amin'ny sehatr'asa hafa amin'ny ankapobeny dia voafetra ho ny voambolana tekinka ampiasain'ny mpisehatra ao no atao teny iditra. Ohatra, any amin'ny sehatr'asa fahasalamana: voambolana tekinka fampiasa amin'ny fahasalamana, FITSABOANA, ARETINA no teny iditra; any amin'ny tontolon'ny lalàna dia voambolana tekinka (rijan-tenin-dalàna, fahefana mpanatanteraka, sns.) ampiasaina eo amin'io sehatra io no atao teny iditra.

Fa amin'ny rakibolan-tsehatra sosialy kosa, amin'ny maha sehatra ivondronan-taranja ny asa sosialy dia tsy maintsy niditra an-tsehatra ihany koa ny taranja samihafa: psikolojia, antropolojia, toekarena, sosiolojia, ny lalàna, sns., ary teny iditra ao ihany koa ny voambolana tekinka amin'ny sehatr'asa isan-karazany (fampianarana, fahasalamana, lalàna, fitondrandraharaha, fananan-tany, toekarena, sns.). Noho izany, mety hanankarena tokoa ity rakibolan-tsehatra ity.

## **Ny lalan-tsaina narahina tamin'ny fandrafetana ny rakibolana**

### Fanangonana akora

Misy ambaratonga telo ny fomba nentina nanangona ny akora :

– voalohany, fitrandrahana tahirinkevitra isan-karazany toy ny asa karoky ny mpianatra nanao ny fianarany tao amin'ny *Institut supérieur de travail social* (ISTS, Antananarivo), ny tahirinkevitra fampiofanana, ka ny tanjona tamin'izany dia ny hanangona ny voambolana teknika tsy mbola manana tandrifiny amin'ny teny malagasy sy ny voambolana amin'ny teny vahiny efa misy tandrifiny amin'ny teny malagasy nefa roa na mihoatra izany (ohatra : *développement durable* indraindray atao hoe *fampandrosoana maharitra*, indraindray atao hoe *fampandrosoana lovainjafy*...);

– faharoa, fitrandrahana rakibolana momba ny asa sosialy vita amin'ny teny vahiny, ijerena ny famaritana sy itsimponana teny vao tsy hita ao amin'ireo akora notrandrahana nefa ampiasaina eo amin'ny sehatr'asa sosialy ;

– farany, fidinana ifotony satria, araka ny efa natsidika teo aloha, sokajin'olona somary mora tohina ihany ny vondron'olona marefo ka nilàna fitandremana fatratra ny fidinana ifotony.

Ny mampiavaka ny fanaovana fanadihadiana ifotony, eo anivon'ny fiarahamonina ahitana vahoaka marefo, dia tsy toy ny mahazatra ny endri-piarahamonina any fa efa misy lamina manokana ifampitondran'ny samy mpiaramonina : eo ohatra ny fisiana ivon-toerana mpandray an-tanana ny sokajin'olona marefo toy ny Trano Aro Zo eny amin'ny CDA izay efa mametraka rafitra ifanajarian'ny samy mpikambana ao. Ankoatra izay, ny fiarahamonin'ny vahoaka marefo dia misy mpitarika ankoatra ny rafipanjakana (fokontany) izay izy samy izy ihany no miara-mametraka izany araka ny fahitany izay olona heveriny ho afaka itodihana eo amin'ny fandraisana fanapahan-kevitra. Koa izay rehetra atao noho izany dia tsy maintsy ampanarahana izany lamina izany raha tiana ho tontosa araka ny iheverana azy, indrindra ka ireo vahoaka ireo dia mora tohina, marary teny, voafitaka lava, araka ny efa natsidika tany aloha. Koa ny fanomanan-tena tsy maintsy natao araka izany dia mikasika :

– ny fanivanana ny voambolana ampiasaina. Vokatry ny fanajana ny zo maha olona dia misy voambolana tena fampiasa fahiny nefa hita ho mahatohina ny ifandraisana dia tsy ampiasaina intsony toy ny voambolana

hoe *sembana* fa *tra-pahasembanana* ho fanajana ny zo maha olombelona. Olombelona toy ny olombelona rehetra mantsy izy ireny saingy tra-pahasembanana fotsiny. Toy izany koa ny voambolana hoe *be antitra* fa nampiasaina ny hoe *zokiolona* ho mari-panajana azy ireny. Santionany ihany ireo fa maro izy ireny arakaraka ny faritra itenenana ;

– ny fanivanana ny fomba fiteny ampiasaina. Efa natsidika teo fa vahoaka mahatsiaro tena ho voailikiliky ny fiarahamonina sy efa voafitaka lava izy ireo ka tena zava-dehibe ahazoana mampiorina indray ny fahatokisany ny tena izay manao fanadihadiana ny fampiasana ireo tenim-pihavanana (Ramavonirina, 2005) izay ahafahana mamafa ny elanelana eo amin'ny mpiteny sy izay iresahana.

#### Fanaovana fanadihadiana ifotony

Arakaraka ny sehatra iasana no fomba fanaovana ny fanadihadiana ifotony ka eto amin'ny sehatry ny asa sosialy dia misy ambaratonga roa izany :

– fanatrehana fampiofanana mba hanangonana ireo voambolana teknika fampiasa amin'ny sehatr'asa sosialy ;

– fifantenana ireo olona anaovana fanadihadiana. Ka ny hamaroana amin'ny lafiny isa, ny andraikitra tanana no fepetra nentina nifantina ny olona nanaovana fanadihadiana, mba hitaratra kokoa ny zavamisy ny vokatra azo. Araka izany dia nofantenana ny vehivavy satria maro an'isa, notsongaina ireo filohana fikambanana sy ireo mpitarika eo amin'ny fiarahamonina.

Ny fanontaniana fototra nentina nanatanteraka ny fanadihadiana tamin'izany dia ny hoe : « Manao ahoana ny fahazoanao ny tian'ny mpampiofana ambara amin'ny hoe « ... » ? — Valiny : na tsy azony ny tian'ny mpampiofana hambara na mandray vilana izy.

Ireo teny tsy nahitana tandrifiny dia tsy maintsy nanefena tandrifiny amin'ny teny malagasy.

#### Tefiteny sy fisedrana

Maro ny fomba ampiarina eo amin'izay fanefen-teny izay :

- tefiteny amin'ny alalan'ny kambantenany,
- tefiteny amin'ny alalan'ny fanapahan-teny,

- tefiteny amin'ny alalan'ny fampiasana tsirinteny,
- tefiteny miainga amin'ny zara asa,
- tefiteny miainga amin'ny fiendrika.

Fa ireto roa farany — izay ampiasaina amin'ny *terminologie culturelle* — no tena hita ho mahomby kokoa raha ny fanefen-teny eo amin'ny sehatr'asa sosialy no asian-teny.

Ny fomba fisedrana mahazatra dia ny fampiasana ilay teny tinefy ao anaty fehezanteny hitsapana raha mikoriana amin'ny sofina malagasy ny fampiasana azy ao anaty fehezanteny, manaraka izany dia ny fanaparahana amin'ny alalan'ny haino aman-jery. Fa ny ao amin'ny sehatr'asa sosialy dia tsy maintsy atao aloha ny fisedrana eny ifotony, izay vao atao ny fanaparahana itsapana raha eken'ilay fiarahamonina hampiasa azy ny teny tinefy.

## **Fanaparahana**

Marihina fa fomba telo no heverina fa azo hanatanterahana ny fanaparahana :

– atao an-kajimirindra ka alefa amin'ny aterineto sy am-pitain-davitra (*virtuel - Internet*). Ny tombony eto dia ny velatry ny fanaparahana izay tsy voafetry ny fotoana sy ny habaka. Hipariaka eran'izao tontolo izao sy any amin'ny vazantany efatra ary any amin'ny sokajin'olona rehetra izay afaka mampiasa ny aterineto ;

– haino aman-jery : tsy azo atao ambanin-javatra ihany koa ny serasera eo anivon'ny haino aman-jery sy an-gazety ho fampahafantarana ny rakibolana. Ity lafiny ity koa dia azo antoka fa hampivelatra ny fampahafantarana eny anivon'ny sokajin'olona rehetra : mpianatra, mpisehatra any amin'ny sehatr'asa samihafa, mpiara-miombona antoka, sns.

– atao boky : azo kirakiraina an-taratasy. Azo avadibadika sy ampiasaina any amin'ny toerana rehetra sady mahazatra ihany koa ny olona rehetra. Mety ho hita any amin'ny tranomboky sy ireo ivon-toerana mpitahiry tahirin-kevitra sy ny sehatr'asa samihafa.

Marihina fa azo atao ny miara-manatanteraka ireo fomba telo ireo saingy tsy mora ny fanantaterahana izany fa mila vola betsaka. Izay no antony mbola tsy nahavitana avy hatrany ny fanaparahana fa mbola eo ampikarohana ny famatsiambola ho fanatontosana an' izany.

Ankoatra izany anefa dia heverinay fa misy dingana tokony harahina sy vinavinaina hotanterahina amin'ny fanapariahana ity rakibolana ity :

– fandresen-dahatra /don-kevitra. Fampahafantarana ity rakibolana ity eo anivon'ny ministera mpiahy ny asa sosialy dia ny Ministeran'ny Mponina sy ny Fiahiana ara-tsosialy izany. Io ministera io mantsy no ivo ifaneraseran'ny mpisehatra amin'ny asa sosialy rehetra, manana foibem-paritra manerana ny faritra 22, miara-miasa ihany koa amin'ny sehatra rehetra (fampianarana, fahasalamana, fifandraisana sns, eny anivon'ny kaominina na ny distrika, mifandray amin'ny fikambanana tsy miankina amin'ny fanjakana, ny fikambanana iraisam-pirenena samihafa — UNICEF, PNUD, PAM, sns. —, sady azo lazaina ho mpanapa-kevitra sy mpanatanteraka ny politika ankapobeny eo amin'ny lafiny sosialy ;

– fanatonana ireo fikambanana iraisam-pirenena samihafa misehatra amin'ny asa sosialy. Anisan'ny fomba fiasan'izy ireny koa mantsy ny fanomezan-danja ny teny ampiasain'ny sokajin'olona tilina mba hanamora ny fifandraisana sy tsy hananosarotra ny fampitam-pahalalana. Maro amin'izy ireny no efa miezaka mamolavola tahirin-kevitra amin'ny teny malagasy hanamorana ny fiaraha-miasa sy ny fifaneraserana amin'ireo mpahazo tombontsoa ;

– fampahafantarana ny vokatra ny asa amin'ireo ivon-toeram-piofanana amin'ny asa sosialy eto Madagasikara mba hanafaingana ny fanapariahana sy hampiorim-paka ireo voambolambao.

\*

Azo heverina fa hitondra ny anjara birikiny amin'ny fampioenam-paka ny voambolana ao anatin'ny fiarahamonina ity rakibolan-tsehatra miroateny ity ary hamaly ny filana eo amin'ny sehatry ny fampiofanana sy ny asa sosialy ary indrindra ny hetaheta maroben'ireo mpiantsehatra amin'ny lafiny sosialy. Mpamaky lay ity asa ity aty Madagasikara na dia efa nahitana vitsivitsy aza tany amin'ny firenena afrikana. Navondrona amin'ity rakibolana ity ireo voambolana teknikina amin'ny sehatr'asa rehetra toy ny mikasika ny fanabeazana, ny zahatany, ny fitondran-draharaham-panjakana, ny lalàna, ny fananan-tany, sns. Izany indrindra no maha-sehatra ivondronan-taranja ny sehatr'asa sosialy. Asa santatra izy ity, kanefa ny sehatr'asa sosialy dia manerana an'i Madagasikara. Ny dingana manaraka dia hanatevenana ity rakibolantsehatra ity amin'ny alalan'ny fitrandrahana ny fiteny samihafa manerana ny Nosy.

## Tondro boky

- ABINAL & MALZAC RR.PP., 1888, *Dictionnaire malgache-français*. Tananarive : Impr. de la Mission catholique, 876 p.
- ATIBAKWA BABOYA E., 1997, « Approche culturelle de la dénomination en terminologie », dans : Diki-Kidiri (dir.), *Le vocabulaire scientifique dans les langues africaines. Pour une approche culturelle de la terminologie*, Paris, Karthala, pp. 53-70.
- BEJOINT H. & THOIRON P., 1996, *Les dictionnaires bilingues*. Louvain-la-Neuve : Duculot, 256 p.
- Boky firaketana ny teny sy ny zavatra malagasy*. Antananarivo : Fiainana, 1937-1970. [Dictionnaire encyclopédique malgache]
- DIKI-KIDIRI M., 2008, « Une terminologie pour le développement », dans : M. Diki-Kidiri (dir.), *Le vocabulaire scientifique dans les langues africaines. Pour une approche culturelle de la terminologie*, Paris, Karthala, pp. 15-19.
- Lexique des concepts usuels du secteur de l'action sociale*. Ouagadougou : Ministère [burkinabé] de l'Action sociale et de la Solidarité, 2008, 56 p.
- MEL'CUK I.A., CLAS A. & POLGUÈRE A., 1995, *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Duculot, 256 p.
- RAMAVONIRINA O., 2004, « Un dictionnaire encyclopédique différentiel, facteur d'unité nationale », Actes du Colloque sur *Développement durable : leçons et perspectives*. Tome 2, Ouagadougou.
- RAMAVONIRINA O., 2005, « Teny sy fihavanana », *Bulletin de l'Académie malgache. Arts, lettres, sciences*, 83/1, pp. 50-60.
- RULLAC S. & OTT L., 2015, *Dictionnaire pratique du travail social*. 2<sup>e</sup> éd. Paris : Dunod, 368 p.
- RAJAONARIMANANA N., 2005, « Ny rafitra fototry ny Rakibolana mirakipahalalana »  
<http://www.tenymalagasy.gov.mg/>
- SCHUWER M., 1993, « Lexicologie et langues de spécialité », *Cahiers de l'APLIUT [Association des professeurs de langues des Instituts universitaires de technologie]*, vol. 9, n° 3-4, Actes du XII<sup>e</sup> congrès, *Lexiques et dictionnaires*, Sèvres, mai 1990, pp 98-109.

### **Famintinana**

Fitaovana mitahiry, mampiely ary mampiorim-paka ny voambolana ao anatin'ny fiarahamonina ny rakibolana, na rakibolana ankapobeny na rakibolan-tsehatra. Mivoatra manaraka ny toetrandro sy ny sehatra samihafa ny rafitr'izy ireny. Ny rakibolana teo aloha dia nandahatra ny teny iditra voanteny araka ny fototeny niaviany manaraka ny abidy. Ny-nampiasain'ireo tato aoriana toy ny hita ao amin'ny *Rakibolana malagasy* nataon-dRajemisa, ny *Rakibolana Rakipahalalana* izay navoakan'ny Foibe momba ny teny dia ny fandaharana rakibolana frantsay ka ny voanteny tsirairay mihitsy no atao teny iditra. Sarotra ho amin'ny asa sosialy ny mampiasa rakibolana miainga amina fototeny koa ito farany no nampiharina. Araka izany, ny famelabelarana dia mampiseho indrindra ny famolavolana ny voambolana miroateny (malagasy-frantsay, frantsay-malagasy) amin'ny sehatr'asa sosialy izay mamaly ireo filana sy hetaheta marobe teo amin'ny sehatry ny fampianarana, ny asa ary indrindra ny fampiofanana. Misongadina fa sehatra ivondronan-taranja ny sehatr'asa sosialy satria mifanotrona sy miara-dalana hatrany ao ny antropolojia, ny sosiolojia, ny psikolojia, ny lalàna, eny na ny fitsaboana aza. Ny haitsikera mifototra amin'ny fampifandraisana ny voambolana sy ny kolontsaina no nampiharina amin'ny ity asa ity. Koa ny tanjona dia mba hizarana traikefa mikasika ny fandrafetana rakibolan-tsehatra eo amin'ny tontolon'ny asa sosialy izany.

**Teny fototra** : asa sosialy, rakibolan-tsehatra, sehatra ivondronan-taranja , kolontsaina, Malagasy, fiarahamonina marefo, fampandrosoana, fampitaovana ny teny, terminolojia, fandrafetana rakibolana

### **Résumé**

Un dictionnaire, un dictionnaire général ou un dictionnaire spécialisé est un outil pour préserver, diffuser et implanter les vocabulaires dans l'usage. Leurs structures changent au fil du temps et en fonction des secteurs d'activité concernés. Les dictionnaires qu'on a utilisés jusqu'ici répertorient les mots d'entrée sous formes des radicaux par ordre alphabétique. Ce nouveau dictionnaire spécialisé en travail social adopte comme micro structure celui utilisé dans le *Rakibolana malagasy* de Rajemisa ainsi que le *Rakibolana Raki-pahalalana* du Centre des Langues de l'Académie malgache. Ainsi, l'objectif de cet article, c'est le partage d'expérience concernant l'élaboration d'un dictionnaire bilingue (malgache-français, français-malgache) dans le domaine du travail social qui répond aux

nombreux besoins et aspirations dans les domaines de l'éducation, de l'emploi et surtout de la formation. Le travail social est un domaine interdisciplinaire car il utilise l'anthropologie, la sociologie, la psychologie, le droit et la médecine ; par conséquent, nous avons adopté la terminologie culturelle pour élaborer ledit dictionnaire.

**Mots clés :** travail social, dictionnaire spécialisé, interdisciplinaire, culture, Malgache, population vulnérable, développement, instrumentalisation de la langue, terminologie, lexicographie.

### **Abstract**

A dictionary, a general or a specialized dictionary, is a tool for preserving, disseminating and implementing vocabularies in use. Their structures change over time and depend on the business sectors concerned. The dictionaries used so far list the input words in the form of radicals in alphabetical order. This new dictionary specializing in social work adopts the micro-structure used in Rajemisa's *Malagasy Rakibolana* as well as the *Rakibolana Raki-pahalalana* from the Language Center of the Madagascan Academy. Thus, the objective of this article is sharing experience concerning the elaboration of a bilingual dictionary (Malagasy-French, French-Malagasy) in the field of social work that meets the needs in education, employment and especially training and aspirations. Social work is an interdisciplinary field because it addresses anthropology, sociology, psychology, law and medicine; therefore, we have adopted cultural terminology to develop its dictionary.

**Keywords:** Social Work, Specialized Dictionary, Interdisciplinary, Culture, Malagasy, Vulnerable Population, Development, Instrumentalization of the Language, Terminology, Lexicography



**Les dictionnaires encyclopédiques  
à travers le monde  
d'après l'analyse des citations bibliographiques  
dans *WorldCat***

Vanessa Aliniaina RASOAMAMPIANINA  
Enseignante-chercheure  
Faculté des Lettres et Sciences humaines  
Université d'Antananarivo

Lors de la cérémonie d'ouverture de ce colloque sur les dictionnaires, la Professeure Liliane Ramaroso a parlé du besoin de dessiner le panorama des dictionnaires. C'est exactement ce que j'ai tenté d'entreprendre ici en me concentrant sur un sous-genre particulier : celui des dictionnaires encyclopédiques.

La présente recherche s'articule autour d'une question principale, à savoir : dans quelles mesures il serait encore justifié, par les temps qui courent, de développer un dictionnaire encyclopédique ? Cette recherche est partie du constat que, malgré son expertise dans le développement de dictionnaires de langue, l'*Akademia Malagasy* a plutôt préféré marquer la célébration de son centenaire en 2005 par un dictionnaire encyclopédique de plus de 1 000 pages, le *Rakibolana Rakipahalalana*. D'ailleurs, cet effort ne s'est pas arrêté là puisque, d'après les responsables du *Foibe momba ny teny*, tête de file lors du développement de l'ouvrage, tout de suite après la parution de la première édition, le développement de la deuxième édition fut

lancé, pour se poursuivre jusqu'à nos jours. Cette insistance à vouloir développer un dictionnaire encyclopédique pourrait sembler d'autant plus étrange que les dictionnaires mono-/bi-/plurilingues ainsi que les divers lexiques ne cessent d'augmenter sur les marchés locaux, signalant une forte demande de la part du lectorat malgache.

Par définition, un dictionnaire encyclopédique est à la croisée d'un dictionnaire et d'une encyclopédie. C'est du moins le consensus longuement établi en science de l'information. Par exemple, Parson (1972) a indiqué qu'un dictionnaire encyclopédique peut se présenter sous une multitude de formes variant entre deux extrêmes. À une extrémité, il y a une forme se rapprochant des dictionnaires classiques avec non seulement les séries de définitions mais avec, en plus, un apport de connaissances utiles à la compréhension des diverses entrées ou mots vedettes. À l'autre extrémité, il y a une forme se rapprochant plus des encyclopédies qui compilent les connaissances existantes, avec, comme particularité, des connaissances organisées par thèmes listés alphabétiquement comme dans le cas de nombreux dictionnaires. Ceci dit, la distinction entre dictionnaire et dictionnaire encyclopédique est parfois remise en question. D'ailleurs, Denscombes (1978) a argumenté que l'adjectif « encyclopédique » n'a pas de raison d'être dans le titre d'un ouvrage, surtout s'il s'agit d'un ouvrage de référence, dans la mesure où, étymologiquement, le grec *enkyklios* — utilisé comme adjectif — signifie « tourné autour » du sujet de l'ouvrage en question. Par conséquent, un dictionnaire encyclopédique, disons, de peinture et un dictionnaire de peinture indiqueraient la même chose puisque tous les deux s'efforceraient, dans la mesure du possible, de couvrir tous les mots et toutes les connaissances autour de cet art. Mais la distinction entre dictionnaire encyclopédique et encyclopédie peut tout autant prêter à confusion. Par exemple, Schopflin (2014) a indiqué que le trait distinctif de l'encyclopédie ne réside que dans des paramètres relativement subjectifs comme l'exhaustivité du contenu, la longueur des textes ou le style, plus discursif que descriptif, adopté par les auteurs. En tous cas, mes observations personnelles des pratiques en vigueur à travers le monde tendent à me faire penser que le choix d'appeler un ouvrage « dictionnaire encyclopédique », « dictionnaire » ou « encyclopédie » dépend beaucoup des préférences des auteurs et des maisons de publication à un moment donné. Et je me suis alors demandé si l'adjectif « encyclopédique », considéré parfois comme un indice de l'exhaustivité de l'ouvrage, ne s'apparenterait pas à un argument marketing pour aider à plus vendre.

Pour l'ouvrage développé par l'*Akademia Malagasy* en tout cas, les éditeurs ont choisi de le qualifier explicitement de dictionnaire

encyclopédique, *Rakibolana* désignant la partie dictionnaire et *Rakipahalalana* se rapportant au contenu encyclopédique. En fait, il s'agit d'un ouvrage monolingue rédigé entièrement en malgache avec un contenu générique qui s'efforce de couvrir « tout ce qui est autour du Malgache et de Madagascar », comme c'est clairement annoncé dans la préface. Les 35 000 entrées à l'intérieur de l'ouvrage y sont listées par ordre alphabétique avec une priorité donnée à la définition des mots. Très souvent, des synonymes dans divers dialectes et des informations sur les pratiques, idées philosophiques et culturelles influençant le sens et l'usage des mots accompagnent ces définitions. D'ailleurs, Ramavonirina (2004), listée parmi les principaux éditeurs du *Rakibolana Rakipahalalana*, a clairement expliqué la nécessité de l'apport de tels types de connaissances pour assurer une compréhension optimale de la langue malgache. Par ailleurs, pour compléter cet apport d'informations, le *Rakibolana Rakipahalalana* comporte, pour 530 entrées, des compilations de connaissances, soit sous forme de courts textes encadrés (dans 96 cas), soit sous forme d'articles encyclopédiques généralement plus longs (dans 434 cas). L'importance de ces textes encyclopédiques a aussi été soulignée par les autres éditeurs et auteurs que j'ai interrogés (Rasoamampianina, 2018) et, étant donné le volume des informations offertes à l'intérieur de l'ouvrage, un travail intensif a dû être fourni afin de respecter des délais d'exécution extrêmement courts et de publier la première édition à temps pour le centenaire de l'*Akademia Malagasy*. Un travail tout aussi considérable, sinon encore plus important, attend ces éditeurs et auteurs en vue de la future publication de la deuxième édition de l'ouvrage.

Pour pouvoir identifier le meilleur moment pour développer un dictionnaire encyclopédique, j'ai décidé de placer ma recherche dans un contexte plus global en analysant le développement de ce type d'ouvrage à travers le monde. J'ai surtout considéré le cas des dictionnaires encyclopédiques en langue française, les recherches que j'ai menées pour ma thèse de doctorat m'ayant appris que les Français ont joué un rôle primordial dans le développement des textes encyclopédiques modernes (Rasoamampianina, 2012). J'ai quand même jeté un coup d'œil aux autres types d'ouvrages de référence ainsi qu'aux dictionnaires encyclopédiques dans d'autres langues. Pour la recherche présentée ici, je me suis fixée comme objectifs spécifiques :

- de définir la typologie des dictionnaires encyclopédiques en langue française ;

- d'étudier l'évolution des efforts de développement de dictionnaires encyclopédiques en langue française au fil du temps, en la comparant avec

celle des autres types d'ouvrages de référence en langue française et avec celle des dictionnaires encyclopédiques en d'autres langues.

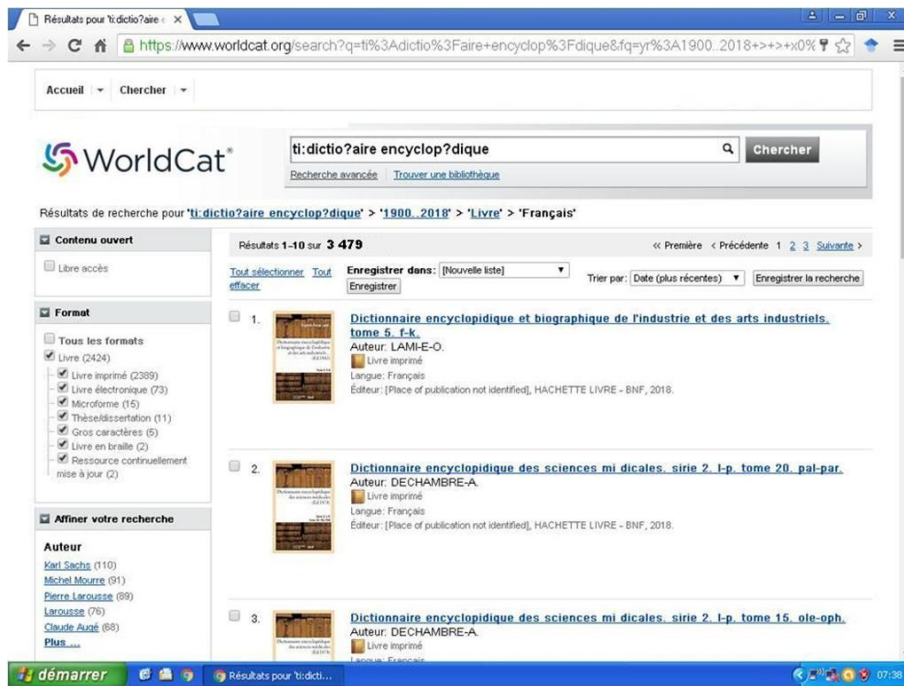
### ***WorldCat* comme base de données de référence**

Pour atteindre mes objectifs, j'ai choisi de consulter *WorldCat*. Bien qu'il existe d'autres bases de données bibliographiques sur Internet, *Worldcat* est celui qui possède le contenu le plus riche et le plus extensif (Mayfield & Humphreys, 2008). Actuellement, il permet d'ailleurs de connaître le contenu des 10 000 plus grandes bibliothèques à travers le monde. De plus, les fonctions de base qui m'intéressent sur *WorldCat* sont accessibles gratuitement, en plus d'être faciles d'utilisation. En effet, il m'a suffi de remplir un court formulaire en ligne pour aboutir à la liste des citations bibliographiques correspondant aux ouvrages dont le titre renferme des termes que j'ai sélectionnés au préalable. Et j'ai même pu affiner ma recherche pour ne lister que les ouvrages publiés pendant une année ou pendant une période donnée (fig. 1). En fait, je ne suis pas la première à avoir utilisé *WorldCat* à des fins de recherche puisque d'autres chercheurs l'ont fait, surtout dans le but de détecter diverses tendances dans le monde de la publication (par exemple, Perrault, 2002 ; Leung, Chan & Song, 2006 ; Tausch, 2018 ; Zuccala & White, 2018).

Bien que la base de données de *WorldCat* comporte certaines inexactitudes, j'ai pu m'adapter pour que cela affecte relativement peu la qualité des résultats de ma recherche. Ces inexactitudes viennent de la manière dont les bibliothécaires des établissements membres effectuent leurs catalogages. Typiquement, pour chaque ouvrage arrivant dans un établissement donné, le/la bibliothécaire en charge va compiler les informations bibliographiques jugées utiles dans une fiche qui s'additionnera aux autres fiches existantes, formant ainsi le catalogue de la bibliothèque. Ce sont les versions numériques de tels catalogues qui sont envoyées à l'*Online Computer Library Center* (OCLC) pour une mise à jour continue de la base de données de *WorldCat*. Malheureusement, pour un même ouvrage, les bibliothécaires à travers le monde ne vont pas toujours entrer les mêmes informations. En particulier, les titres longs et complexes ou les titres comprenant des mots d'orthographe difficile (avec des accents ou avec des caractères non standards) peuvent être saisis de différentes manières. De plus, pour les ouvrages comportant plusieurs volumes, bien que la plupart

## LES DICTIONNAIRES ENCYCLOPÉDIQUES À TRAVERS LE MONDE

Fig. 1. Exemple de page affichant des résultats de recherche sur *WorldCat*



des bibliothécaires enregistrent chaque volume comme une entrée distincte dans leurs catalogues bibliographiques, ce n'est pas toujours le cas. Ces variations dans la pratique font qu'à un même titre d'ouvrage peuvent correspondre deux ou plusieurs citations bibliographiques de la base de données de *WorldCat*. Pour l'étude de la typologie des dictionnaires encyclopédiques en langue française, j'ai pris le soin de bâtir manuellement une nouvelle liste de titres uniques, excluant tous doublons/duplicatas. Par contre, pour savoir si les efforts de développement de dictionnaires encyclopédiques (ou d'autres ouvrages de références) augmentaient ou diminuaient dans le temps, je me suis contentée d'utiliser les listes générées par *WorldCat* telles quelles.

## Typologie des dictionnaires encyclopédiques en langue française

Pendant la période de ma recherche — à savoir du 13 au 17 juillet 2019 — *WorldCat* comportait 3 479 citations bibliographiques correspondant à des ouvrages avec « dictionnaire encyclopédique » dans le titre<sup>1</sup> et publiés entre 1900 et 2018. Selon la page des résultats générée par *WorldCat* (fig. 1), la grande majorité des ouvrages listés se présentaient sous forme de livres imprimés classiques bien que d'autres formats aient aussi été observés : des livres en braille pour les aveugles, des livres à gros caractères pour les malvoyants, des livres au format électronique, des microfilms, des ressources continuellement mises à jour, etc.

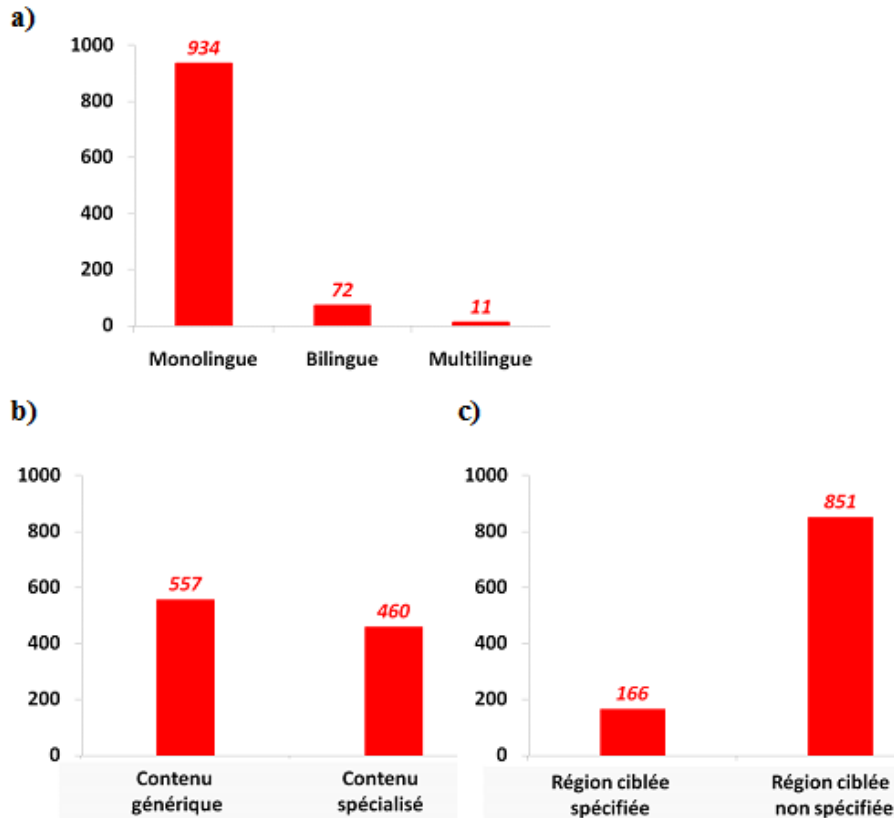
Un examen approfondi m'a permis d'identifier 1 055 titres uniques, dont 1 017 correspondaient à de véritables dictionnaires encyclopédiques. Dans la liste générée par *WorldCat*, il y avait, en effet, 24 rapports de recherche (sous forme de mémoires, thèses, publications scientifiques...). L'étude de la typologie des dictionnaires encyclopédiques était donc basée sur les 1 017 titres uniques restants.

En fait, la quasi-totalité de ces 1 017 ouvrages étaient monolingues (fig. 2a), représentant 91,84 % des cas. Seule une petite partie, soit 7,08 % des cas, étaient bilingues ; par exemple, le *Petit dictionnaire encyclopédique russe-français de géologie*, le *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la communication français-arabe*, le *Dictionnaire encyclopédique français-senufo* ou le *Nyamunini : Dictionnaire bilingue et encyclopédique kinyarwanda-français*. Une partie encore plus petite, soit 1,08 % des cas, était multilingue, comme le *Dictionnaire encyclopédique trilingue anglais-français-arabe* ou le *Dictionnaire encyclopédique vietnamien avec annotations en chinois, français et anglais*.

Concernant le contenu des dictionnaires encyclopédiques (fig. 2b), il y avait autant d'ouvrages génériques couvrant tous les domaines de connaissance (54,77 % des cas) que d'ouvrages spécialisés dans une discipline bien précise comme la politique, l'agriculture ou l'art (45,23 % des cas). En fait, à presque toute discipline correspondait au moins un dictionnaire encyclopédique spécialisé. Certains ouvrages étaient même dédiés à des thèmes qui pourraient être considérés surprenants, comme c'était le cas pour le *Dictionnaire encyclopédique de Jeanne d'Arc* ou pour « *Dragon Ball* » : *Dictionnaire encyclopédique*.

LES DICTIONNAIRES ENCYCLOPÉDIQUES À TRAVERS LE MONDE

Fig. 2. Typologie des 1 017 dictionnaires encyclopédiques publiés en français entre 1900 et 2018

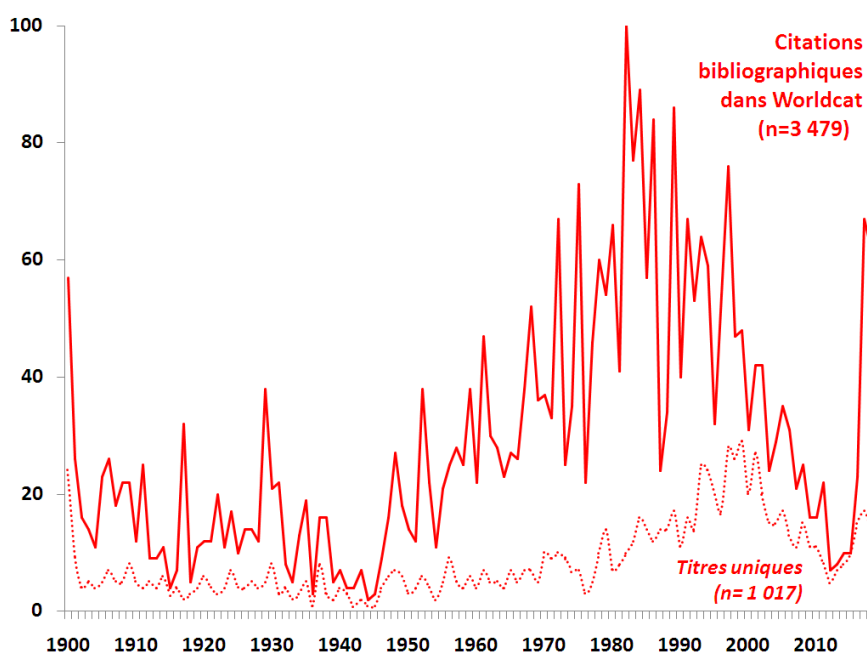


Enfin, concernant les cibles des dictionnaires encyclopédiques (fig. 2c), la grande majorité des ouvrages semblaient destinés à tous les francophones sans distinction (83,68 % des cas). Les ouvrages restants (16,32 % des cas) étaient spécifiquement destinés à un pays ou à une région donnée. Par exemple, il y avait *Madras, les hommes, les faits, les chiffres : Dictionnaire encyclopédique et pratique de la Martinique*, le *Dictionnaire encyclopédique et historique de la police politique du Bas-Canada* ou le *Dictionnaire encyclopédique toponymique de la Franche-Comté*. Certains ouvrages ciblaient même les locuteurs d'un dialecte bien précis, comme c'était le cas du *Liger, le langage de la Loire : Dictionnaire encyclopédique*.

## Évolution des efforts de développement de dictionnaires encyclopédiques en langue française

De 1900 à 2018, les efforts de développement de dictionnaires encyclopédiques présentaient d'importantes variations annuelles, que ce soient les 3 479 citations bibliographiques de *WorldCat* ou les 1 017 titres uniques qui aient été considérés (fig. 3).

Fig. 3. Évolutions du nombre de citations bibliographiques et du nombre de titres uniques de dictionnaires encyclopédiques publiés en français entre 1900 et 2018



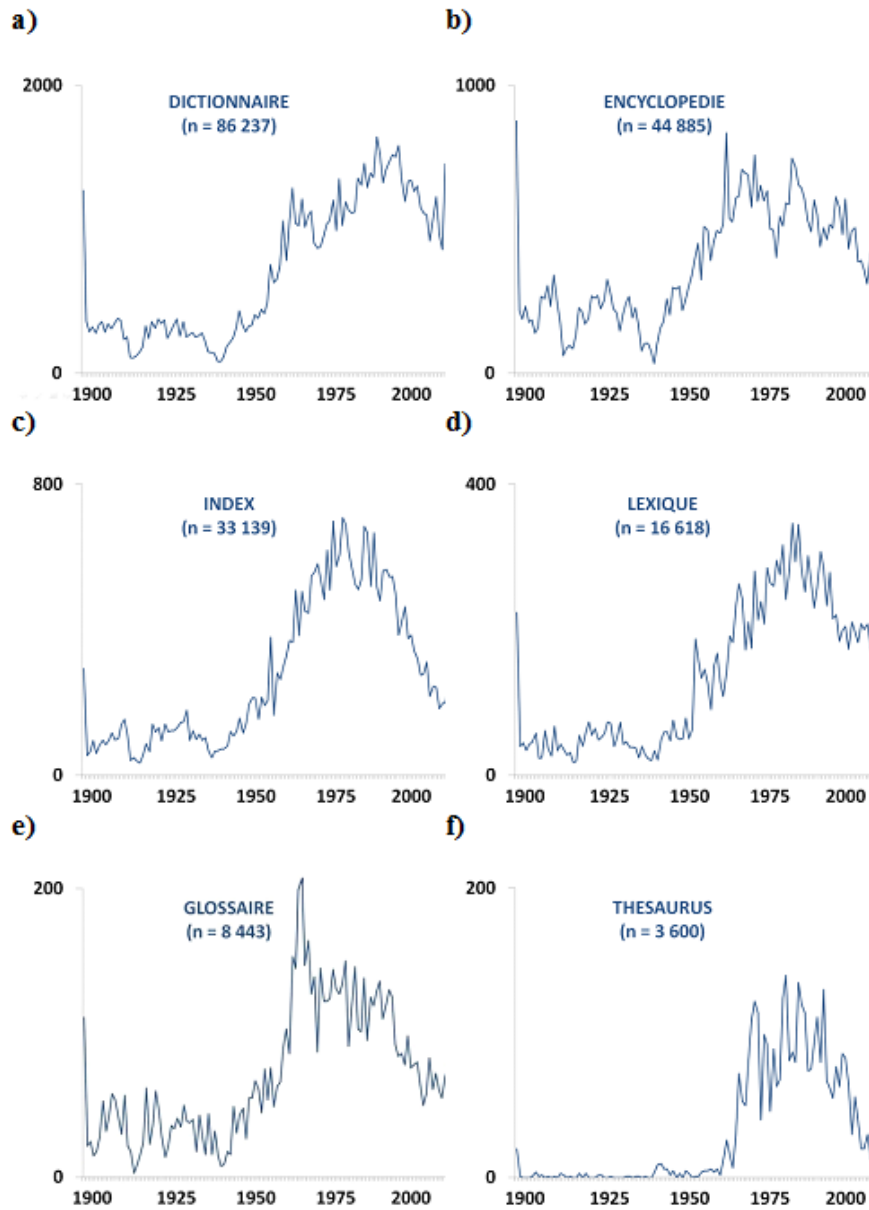
Les dissemblances entre la courbe basée sur le nombre de citations bibliographiques listées par *WorldCat* et celle basée sur le nombre de titres uniques trouvés pourraient en fait s'expliquer par l'existence intermittente d'ouvrages avec un très grand nombre de volumes. En particulier, les divers dictionnaires encyclopédiques publiés chaque année par Larousse (le *Grand*



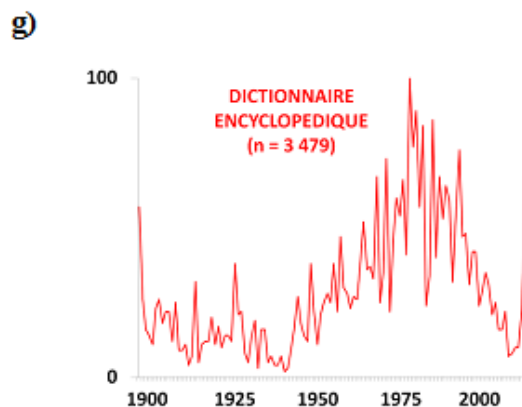
*Dictionnaire Encyclopédique Larousse*, le *Grand Usuel Larousse...*, le *Larousse Universel...*, le *Larousse classique...*, le *Petit Larousse Illustré...*, etc.) causaient de nombreux duplicatas dans la base de données de *WorldCat*. En effet, non seulement ces ouvrages avaient des titres particulièrement longs et complexes mais certains ouvrages présentaient parfois jusqu'à une dizaine de volumes, voire plus. Une poignée d'ouvrages par d'autres maisons de publication causaient des problèmes similaires, surtout le *Dictionnaire encyclopédique Quillet*, le *Dictionnaire encyclopédique d'histoire* de Bordas, *Sachs-Villatte dictionnaire encyclopédique français-allemand et allemand-français* et *Hōbōgirin : Dictionnaire encyclopédique du bouddhisme*. Ainsi, les pics observés sur la figure 3 étaient souvent liés à l'un ou à plusieurs des titres cités ci-dessus. Par exemple, le pic observé pour l'année 1917 était surtout dû à 30 citations bibliographiques correspondant uniquement à *Sachs-Villatte*, le pic de 1929 était dû à 20 citations correspondant à *Hōbōgirin* tandis que celui de 1952 était dû à la combinaison de 18 citations pour *Sachs-Villatte* et de 13 citations pour le *Nouveau petit Larousse illustré*. Ceci dit, quand les ouvrages à grand nombre de volumes étaient mis de côté, la courbe construite à partir du nombre de citations bibliographiques fluctuait en parallèle avec celle construite à partir du nombre de titres uniques, montrant des tendances similaires dans l'évolution des efforts de développement.

En fait, les variations des efforts dans le développement de dictionnaires encyclopédiques observées dans cette recherche semblaient suivre les tendances générales dans le monde de la publication. Hormis des fluctuations occasionnelles, le nombre d'ouvrages publiés était resté relativement stable pendant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Ce nombre a augmenté de manière plus notable dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle pour ensuite diminuer, surtout à partir des années 2000 — période pendant laquelle le *Rakibolana Rakipahalalana* de l'*Akademia Malagasy* a été développé. Le nombre minimum s'observait vers la fin de la première décennie du XXI<sup>e</sup> siècle. En 2017 et 2018, une certaine reprise semblait avoir lieu ; néanmoins, il est encore trop tôt pour pouvoir confirmer s'il s'agit d'une réelle tendance ou d'un simple artefact. En fait, j'ai noté des variations similaires concernant le développement des ouvrages non fictifs (Rasoamampianina, 2012), indiquant une industrie affectée par les événements majeurs comme les guerres mondiales ou les crises économiques. Des variations similaires aussi s'observaient pour le développement des autres types d'ouvrage de référence en français (fig. 4) et pour la plupart des autres dictionnaires encyclopédiques en d'autres langues considérés dans cette recherche (fig. 5).

Fig. 4. Évolution des nombres de citations bibliographiques pour divers types d'ouvrage de référence publiés en français entre 1900 et 2018



## LES DICTIONNAIRES ENCYCLOPÉDIQUES À TRAVERS LE MONDE



### Comparaison avec les efforts de développement d'autres types d'ouvrage de référence en langue française

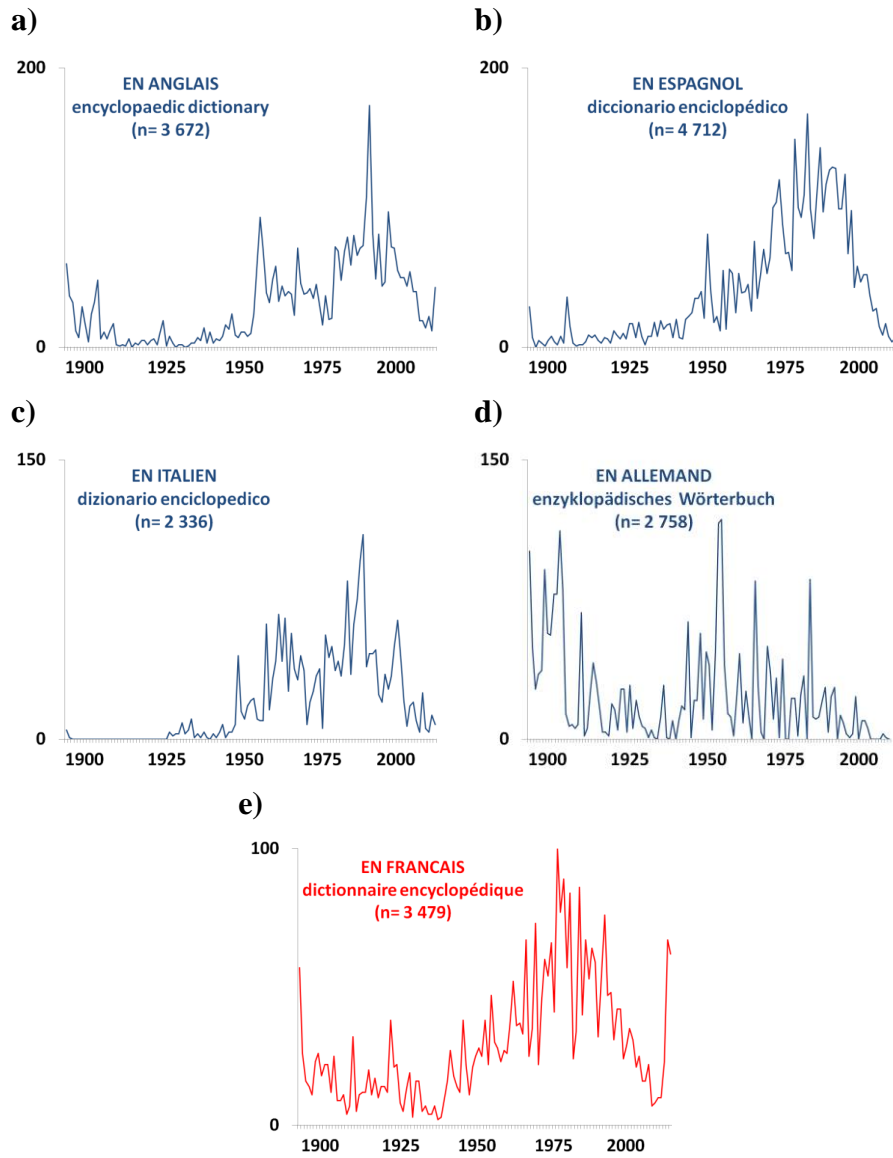
Les efforts de développement des dictionnaires encyclopédiques semblaient négligeables comparés à ceux relatifs aux dictionnaires et aux encyclopédies en langue française (fig. 4). En effet, *WorldCat* a listé 86 237 citations bibliographiques pour les dictionnaires et 44 885 citations bibliographiques pour les encyclopédies. Ces nombres étaient respectivement 25 fois et 13 fois supérieurs au nombre de citations bibliographiques relatives aux dictionnaires encyclopédiques.

Comparés aux autres types d'ouvrages de référence en rapport avec la lexicographie, les dictionnaires encyclopédiques semblaient susciter le minimum d'enthousiasme de la part des développeurs (fig. 4). Non seulement *WorldCat* listait un plus grand nombre de simples dictionnaires pour la période 1900 à 2018, mais il y avait également plus d'ouvrages comportant les appellations « Index », « Lexique », « Glossaire » ou « Thésaurus » que d'ouvrages intitulés « dictionnaire encyclopédique » ; la préférence des développeurs semblant suivre cet ordre.

### Comparaison avec les efforts de développement de dictionnaires encyclopédiques en d'autres langues

Les efforts de développement de dictionnaires encyclopédiques en langue française semblaient comparables à ceux des dictionnaires encyclopédiques

Fig. 5. Évolution des nombres de citations bibliographiques pour les dictionnaires encyclopédiques publiés en diverses langues entre 1900 et 2018



dans la plupart des principales langues européennes utilisant l'alphabet latin (fig. 5). Ainsi, y avait-il presque autant de dictionnaires encyclopédiques en langue française qu'en langue anglaise, ces derniers étant représentés par 3 672 citations bibliographiques dans *WorldCat*. Par contre, il y en avait plus en espagnol mais moins en italien, avec 4 712 et 2 336 citations bibliographiques, respectivement.

Ceci dit, les efforts de développement de dictionnaires encyclopédiques en allemand et en portugais semblaient différer de ce qui est mentionné ci-dessus. Pour les dictionnaires encyclopédiques en allemand, les 2 758 citations bibliographiques listées par *WorldCat* présentaient des variations annuelles très marquées, ne reflétaient pas du tout celles des dictionnaires encyclopédiques en français, en anglais, en espagnol ou en italien (fig. 5d). Quant aux dictionnaires encyclopédiques en portugais, seules 174 citations bibliographiques ont été listées par *WorldCat*, nombre qui est 10 à 20 fois inférieur au cas des langues citées précédemment. Mais jusque-là, je n'ai pas encore pu trouver d'explication finale à cet état des choses.

Il est possible que ce soit la manière dont j'ai effectué les recherches d'ouvrages publiés dans des langues utilisant des alphabets non latins qui a fait que les résultats obtenus sur *Worldcat* me semblaient peu fiables. En effet, les retranscriptions que j'ai utilisées pour ma recherche n'ont abouti qu'à des listes particulièrement limitées. Par exemple, avec « *enkyklopaidikólexikó* » comme terme de recherche pour essayer d'avoir les citations bibliographiques en grec, « *encyclopedisch woordenboek* » pour celles en néerlandais, « *encyklopedickýslovník* » pour celles en tchèque ou « *słownik encyklopedyczny* » pour celles en polonais, je n'ai jamais abouti à des listes de plus de 300 citations bibliographiques. Il m'est difficile de croire que des pays comme la Grèce (historiquement à l'origine des écrits encyclopédiques dans le monde occidental) ou les Pays-Bas (fortement engagés dans la publication moderne) puissent développer si peu de dictionnaires encyclopédiques. Mais n'étant pas experte dans le fonctionnement interne de *Worldcat*, je ne sais comment améliorer ma stratégie de recherche et m'assurer de la qualité des résultats concernant les ouvrages dans ces langues. En général, il m'est donc impossible d'affirmer avec précision dans quelle langue, et encore moins dans quel pays, le développement de dictionnaires encyclopédiques serait le plus poussé.

\*

Au-delà du plaisir de confirmer l'utilité de *WorldCat* dans de simples activités exploratoires, cette recherche m'a apporté deux grandes surprises :

– la première surprise était que, parmi tous les types d'ouvrages de référence, les dictionnaires encyclopédiques seraient, de très loin, les moins communément développés ou, du moins, que l'appellation « dictionnaire encyclopédique » serait généralement évitée. Par conséquent, mon hypothèse selon laquelle mettre « dictionnaire encyclopédique » dans le titre d'un ouvrage dans le but de faire augmenter les ventes ne serait probablement pas justifiée ;

– la deuxième surprise était que, malgré ce manque flagrant de popularité, ni le genre ni l'appellation n'ont disparu au cours du temps, surtout depuis le déclin de la publication dans les années 2000, non seulement pour les dictionnaires encyclopédiques mais également pour tous les autres types d'ouvrages de référence, voire pour la publication non fictive en général.

Tout cela suggère que les dictionnaires encyclopédiques correspondraient à une publication « de niche », petite mais persistante. Il n'y aurait donc pas de bon ou de mauvais moment pour développer ce type d'ouvrage. Les ouvrages développés devraient néanmoins être très spécifiques, évitant à tout prix les écueils de la standardisation (Thilmany, 2007/08).

Pour en revenir au développement d'un dictionnaire encyclopédique par l'*Akademia Malagasy*, ce n'est donc pas grave que l'ouvrage se singularise au milieu de la multitude de dictionnaires mono-/bi-/pluri-lingues. Néanmoins, l'effort fourni ne se justifierait que si les éditeurs et auteurs du *Rakibolana Rakipahalalana* s'efforcent vraiment de prendre en compte le contexte local et les spécificités de la langue malgache, tout en essayant de répondre au mieux aux besoins du lectorat ciblé. Ce que le Professeur Narivelo Rajaonarimanana a annoncé lors de la conférence inaugurale pour ce colloque — comme quoi il est hors de question de simplement importer les modèles issus des autres cultures — s'appliquerait donc non seulement au développement des dictionnaires classiques mais également au développement des dictionnaires encyclopédiques.

\*

\* \*

## B i b l i o g r a p h i e

- DENSCOMBES V., 1978, « Variations on the subject of the encyclopaedic book ». *Oxford Literary Review*, 3 (2), pp. 54-61.
- LEUNG S., CHAN K. & SONG L., 2006, « Publishing trends in Chinese medicine and related subjects documented in WorldCat », *Health Information and Libraries Journal*, 23, pp. 13-22.
- MAYFIELD I. & HUMPHREYS L., 2008, « Next-generation library catalogues: Reviews of ELIN, WorldCat Local and Aquabrowser », *Serials*, 21(3), pp. 224-230.
- PARSON S.A.J., 1972, « Dictionaries, encyclopedias, theses, and translations: Dewey Classes 330.3, 330.4 », in : S.A.J. Parson, *How to Find out about Economics: The Commonwealth and International Library, Libraries and Technical Information Division*, New York, Pergamon, pp. 50-59.
- PERRAULT A.H., 2002, *Global Collective Resources: A Study of Monographic Bibliographic Records in WorldCat*. Dublin : OCLC (Online Computer Library Center).
- RAMAVONIRINA O.R., 2004, « Un dictionnaire encyclopédique différentiel, facteur d'unité nationale », *Actes du Colloque sur le « Développement durable : Leçons et perspectives »*, 1-4 juin 2004, Ouagadoudou, pp. 87-91.
- RASOAMAMPIANINA V.A., 2012, *What is Encyclopaedia Authority?*. PhD thesis. University of Glasgow.
- RASOAMAMPIANINA V.A., 2018, « Lahatsoratra miraki-pahalalana : ny fijerin'ireo mpandrindra sy mpanoratra ny *Rakibolana Rakipahalalana* », velakevitra manoloana ny sokajy I misahana ny haikanto sy hailaza, 8 Nov., Antananarivo, Akademia Malagasy.
- SCHOPFLIN K., 2014, « What do we think an encyclopaedia is? », *Culture Unbound*, 6, pp. 483-503.
- TAUSCH A., 2018, « The market power of global scientific publishing companies in the age of globalization: An analysis based on the OCLC Worldcat ». Retrieved on 10.3.2019, from MPRA [*Munich Personal Research Papers in Economics Archive*] Paper, n° 87442. <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/87442/>

THILMANY D., 2007/08, What are niche markets? What advantages do they offer? In : Western Extension Marketing Committee, *Niche Markets: Assessment & Strategy Development*. Technical Report UCED 2007/08-13, pp. FS#1-08.

ZUCCALA A.A. & WHITE H.D., 2018, « Libcitations, WorldCat, cultural impact, and fame », *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 69(12), pp. 1502-1512.

### Résumé

Comme de plus en plus de dictionnaires de langue envahissent les marchés à Madagascar (probablement résultant d'une demande grandissante du lectorat local), la décision de l'*Akademia Malagasy* de publier un dictionnaire encyclopédique au lieu d'un simple dictionnaire pourrait en surprendre plus d'un. Face à cet état des choses, je me suis demandée dans quelles mesures il serait encore justifié de développer un dictionnaire encyclopédique par les temps qui courent. J'ai alors consulté *WorldCat*, la plus vaste base de données compilant les catalogues bibliographiques des grandes institutions à travers le monde. Me concentrant surtout sur les cas des dictionnaires encyclopédiques publiés en langue française — mais sans me limiter à ceux-là — j'ai commencé par en définir la typologie, avant d'étudier l'évolution du développement de ces ouvrages entre les années 1900 et 2018. J'ai découvert que le développement de dictionnaires encyclopédiques pourrait correspondre à un « marché de niche » qui, sans jamais être très étendu, persisterait toujours dans le temps. J'ai alors souligné l'importance de toujours précautionneusement adapter le contenu de n'importe quel dictionnaire encyclopédique suivant les exigences du lectorat ciblé.

**Mots clés** : dictionnaire encyclopédique, ouvrage de référence, bibliométrie, *WorldCat*, langue française, industrie de publication

### Abstract

Considering the increasing number of language dictionaries invading Madagascar markets (probably as a result of a growing demand from the local readership), the *Akademia Malagasy's* decision to publish an encyclopaedic dictionary instead of a simple dictionary could be surprising. Faced with this situation, we were wondering to what extent it would be



justified to develop an encyclopaedic dictionary nowadays. We then considered *WorldCat*, the largest database gathering bibliographic catalogues from the large institutions throughout the world. Focusing — but not limiting myself — on the cases of encyclopaedic dictionaries published in French, I started by defining their typology before studying the evolution of the development of these works between the years 1900 and 2018. It was discovered that the development of encyclopaedic dictionaries could correspond to a “niche market” which, although would never be very extended, would always persist over time. The need was then underlined to always carefully adapt the content of any encyclopaedic dictionary to the requirements of the targeted readership.

**Key words:** Encyclopaedic Dictionary, Reference Work, Bibliometry, *WorldCat*, French Language, Publishing Industry

### **Famintinana**

Satria mihabetsaka tokoa ny rakibolana mitobaka eny amin’ny tsena manerana an’i Madagasikara (izay inoana fa vokatry ny fitombon’ny fangatahan’ny mpamaky eto an-toerana) dia mety hahagaga ny maro ihany ny fanapahan-kevitra ny Akademia Malagasy hamoaka rakibolana miraki-pahalalana fa tsy rakibolana tsotra. Manoloana izany toe-javatra izany dia nanontany tena aho raha tena fotoana tokony hamolavolana rakibolana miraki-pahalalana tokoa izao fotoana izao. Nojereko ny *WorldCat* izay manana ny antontan’isa lehibe indrindra mirakitra ny lisitry ny boky anatin’ireo toeram-piasana lehibe maneran-tany. Nifantoka indrindra tamin’ireo rakibolana miraki-pahalalana navoaka tamin’ny teny frantsay aho — na dia tsy nametra ny asako tamin’ireny aza. Famaritana ny fizarazarana hita tamin’ireny boky ireny no nanombohako ny asako, alohan’ny nijereko akaiky ny fivoaran’ny famoahana rakibolana miraki-pahalalana tanelanelan’ny taona 1900 sy 2018. Hitako tamin’izany fa ny famolavolana rakibolana miraki-pahalalana dia mety mifandraika amin’ny tsena azo atao hoe « voafaritry », izay tsy hivelatra be hankaiza, saingy kosa hisy foana na oviana na oviana. Notsindriko manokana àry ny maha-zava-dehibe ny fampifanarahana izay soratana anatin’izay rakibolana miraki-pahalalana atao amin’ny fitakian’izay mpamaky heverina.

**Teny fototra :** rakibolana miraki-pahalalana, boky fanovozam-pahalalana, siansa fanisam-boky, *WorldCat*, teny frantsay, indostrian’ny boky



**Morphologie et dictionnaire :  
le cas des mots rédupliqués  
dans les dictionnaires malgaches  
de la fin du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle**

Fanjanirina Sylvie RAKOTOALISON  
Maître de conférences  
Faculté des Lettres et Sciences humaines  
Université d'Antananarivo

**Abréviations utilisées**

RT	réduplication totale
RP	réduplication partielle
RPP	réduplication par préfixation
RPS	réduplication par suffixation
RPI	réduplication par infixation
RL	réduplication lexicalisée
RNL	réduplication non lexicalisée
Fk.	le dictionnaire <i>Firaketana</i>
MLZ	le <i>Dictionnaire malgache-français</i> d' Abinal et de Malzac
RbRp	le dictionnaire <i>Rakibolana Rakipahalalana</i>

Ce travail se propose de montrer la place de la réduplication dans le lexique malgache ; les données recueillies (orales et écrites) justifient la productivité de ce fait de langue. L'objectif est de discuter de la place des mots rédupliqués et de leur traitement dans les dictionnaires malgaches de la fin du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle. Vu l'importance et la place du processus de réduplication dans la langue malgache, les informations relatives aux mots rédupliqués dans un dictionnaire mono/bilingue doivent être conséquentes. Nous proposons d'y ajouter la typologie des mots rédupliqués, leurs structures morphologiques ainsi que leurs sens selon les contextes et les cotextes. En effet, le dictionnaire est non seulement un moyen de faciliter la compréhension de la langue et de la culture d'un pays, mais aussi un « recueil de mots, lexique et vocabulaire » (Rabenilaina *et al.*, 2015). Il présente également les traits caractéristiques de la langue qu'il traite. La réduplication est un fait de langue universel et les linguistes de la famille austronésienne s'accordent à souligner qu'elle est l'une des caractéristiques communes des langues de cette famille dont la langue malgache fait partie. (Rakotoalison 2017)<sup>1</sup>. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi d'apporter quelques précisions sur ces mots rédupliqués malgaches afin de donner par la suite des propositions liées à la structuration des informations fournies, notamment la place des mots rédupliqués dans les dictionnaires du malgache.

Pour effectuer ce travail, les étapes suivantes ont été suivies, à savoir : choisir d'abord les dictionnaires à soumettre à l'étude, analyser ces dictionnaires retenus en observant de près leur macro et microstructure de par les présentations générales qui en sont faites, essayer de faire une analyse contrastive de ces dictionnaires, étudier quelques entrées et sous-entrées, plus particulièrement celles comportant des mots rédupliqués, et enfin, donner des propositions de présentation pour que les caractéristiques du lexique malgache soient exposées dans les dictionnaires et que les usagers puissent comprendre leur fonctionnement.

Cet article comportera quatre volets : dans le premier, je vais évoquer la place de la réduplication dans la formation du lexique malgache. Le second consiste dans la présentation générale de cinq dictionnaires, objet d'étude. Dans le troisième volet, je vais donner des suggestions de métamodèle de présentation des mots rédupliqués dans un dictionnaire, et le quatrième et dernier volet sera consacré à une brève discussion concernant ce métamodèle.

---

1. Pour plus de détails sur la typologie, les fonctions, et les valeurs sémantiques de la réduplication du malgache, voir Rakotoalison (2017).

## **La reduplication en malgache et le dictionnaire**

Avant d'entrer dans la présentation de ces dictionnaires de notre corpus, il n'est pas inutile de présenter la typologie, quelques fonctions et valeurs sémantiques de la reduplication du malgache, afin de mieux comprendre son importance dans la formation du lexique malgache. Pour la description des mots redupliqués, la morphologie structurale et fonctionnelle était l'approche la plus appropriée du fait que la nature de la structure lexicale de la langue malgache est plus complexe. Cette approche a été conjuguée avec la morphologie dérivationnelle associative de Corbin (1987) à cause du comportement morphologique de ces mots redupliqués.

La reduplication en malgache :  
typologie, fonctions et valeurs sémantiques

On sait que la reduplication touche plusieurs niveaux d'analyse linguistique, comme la phonologie, la morphologie ou encore la syntaxe, mais, dans cette étude, j'analyse la reduplication dans le cadre de la morphologie. Les recherches entreprises dans le cadre de la morphologie du malgache montrent que la reduplication peut prendre en malgache plusieurs formes, affecter plusieurs catégories grammaticales et assumer diverses fonctions sémantiques.

### *Typologie de la reduplication*

En adoptant la méthode structurale et fonctionnelle, l'étude du lexique malgache a permis d'identifier au moins neuf types de reduplication (Rakotoalison 2017). Les mots redupliqués de ce type peuvent se regrouper en deux grandes typologies : la reduplication totale (RT) et la reduplication partielle (RP).

La reduplication totale se subdivise, à son tour, en reduplication lexicalisée et reduplication non lexicalisée. D'une part, la reduplication lexicalisée signifie que des mots redupliqués ne correspondent à aucun mot non redupliqué. Rappelons que les mots redupliqués de ce type n'ont pas de

base simple. Les onomatopées<sup>2</sup> — les cris et bruits — et les idéophones en font partie. C'est ainsi qu'on a *gaga* « cri des canards », *tete* « bruit que fait une goutte qui tombe », *vovo* « aboiement », *tatatata* « bruit produit pas des coups réitérés comme celui du tambour, d'une fusillade, des pas d'un cheval qui galope, des bambous qui éclatent sous l'action du feu ». De même, les mots à symbolisme phonique en font partie aussi. À titre d'exemple, je cite la séquence *i-a-í-a* qui marque le désaccord, la maltraitance dans *gidragidra* « tracasserie », *kitakita* « notion de se fâcher, de maltraiter », *rizariza* « être en désaccord », *vingavinga* « manque de respect », *vindavinda* « la manière de montrer de la mauvaise humeur », *viravira* « notion de maltraiter les choses » et *tsiratsira* « mépris, dédain, critiques ». D'autre part, la reduplication non lexicalisée s'explique par la présence d'une base simple. En effet, dans la morphologie constructionnelle de Corbin (1987 : 1991), les formes simples comme *tsara* ou bien *manoratra* sont appelées bases, et les mots redupliqués comme *tsaratsara* ou *manoratsoratra*, formes respectivement obtenues par la répétition de ces bases, sont appelées formes construites. Il est à noter que la reduplication d'une base peut être accompagnée d'une variation<sup>3</sup> morphologique. Ainsi, la reduplication de *hodina* « notion de tourner » donne *hodin(a)-kodina* ~ *hodin(a)-godina* « notion de tourner et de retourner à plusieurs fois » où il y a variation de *h* en *ηk* ~ *ηg*, comme dans la reduplication de *havana* « parent, allié » / *havan(a)-kavana* « les parents éloignés, relations qui sont bonnes sans être intimes ».

En ce qui concerne la reduplication partielle, elle est constituée des trois types de reduplication par affixation, à savoir la reduplication par préfixation, la reduplication par suffixation et la reduplication par infixation. Voici quelques exemples respectifs des mots partiellement redupliqués en malgache :

– la reduplication par préfixation (RPP) comme dans *loloha* « notion de porter (des objets) sur la tête ou des responsabilités à assumer » / *loha* « tête », *papelika* « caille ordinaire, *coturnix communis* » / *pelika* « agitation,

---

2. Les onomatopées sont des « mots qui font du bruit » (Rudder, 1998) posent la question du symbolisme sonore et la motivation du signe et peuvent être définies comme une « analogie entre la forme phonique et la forme immédiate ou métaphorique du concept signifié » (Akin, 2017).

3. Contrairement à la reduplication stricte, Kabore désigne ce type de reduplication comme « une quasi-reduplication » dans la mesure où « la reduplication peut se manifester par des rajouts ou des suppressions d'éléments, des substitutions de syllabes, des simulations consonantiques ou vocaliques ... » (Kabore : 1998).

mouvement en divers sens ; lascif », *roroa* « groupe de deux » / *roa* « deux », *zozoro* « espèce de souchet, *cyperus requalis* Vahl » / *zoro* « angle, coin » ;

– la reduplication par suffixation (RPS) comme dans *kibobo* « caille, un oiseau remarquable par son ventre » / *kibo* « ventre », *angongo* « tas, monceau » / *angona* « réunion, rassemblement », *avovona* « pile, tas » et *savovona* « tas, monceau » / *avo* « élevé, haut, éminent » , *bohivy* « attachement à sa volonté propre » / *bohy* « opiniâtreté » ;

– la reduplication par infixation (RPI) du type *tsiriritra* « désir ardent » / *tsiritra* « désireux », *bananáka* « (Fk.) liberté sans entrave » / *banáka* « état ouvert ; (Fk.) totalement ouvert » [*ana* et (*b-ana*)<sup>2</sup>] ; *fify* « tassement, rétrécissement » / *fina* (Fk.) « notion de serrer, de presser », *kororosy* « glissoire, dégringolade » / *korosy* « glissement d'une chose poussée ».

### *La reduplication et les catégories grammaticales*

D'après l'examen des faits, la reduplication affecte la plupart des catégories grammaticales en malgache, dont voici quelques exemples :

– la reduplication des verbes : *manoratra* « écrire » / *manoratoratra* « essayer d'écrire ; faire du gribouillage » ; *miverina* « retourner, se répéter » / *miverimberina* « retourner ou se répéter à plusieurs reprises » ;

– la reduplication des noms : *boky* « livre(s) » / *bokiboky* « livres sans importance », dans l'énoncé *Vidiny daholo izao bokiboky rehetra izao* « Il achète sans discrimination tous les livres qui lui tombent sous la main » ; *havana* « parents, allié, ami » / *havankavana* « les parents éloignés ». L'étude de la reduplication permet de découvrir que le préfixe *tsi-* ~ *ki-* dans le système nominal du malgache peut demander la reduplication de base, comme dans les mots *kitranotrano* « maisonnettes que font les enfants » / *trano* « maison » ou *kivadivady* ;

– la reduplication des adjectifs : *kely* « petit » / *kelikely* « approximativement petit » ; *mora* « facile » / *moramora* « un peu facile » ; *hafa* « autre » / *hafahafa* « bizarre », dans l'énoncé du type *Hafahafa ianao* « tu es bizarre » ;

– l'emploi du préfixe *tsi-* ~ *ki-* dans le système adverbial du malgache requiert aussi la reduplication des mots pour former des adverbes, comme dans les mots *tsikelikely* « petit à petit » / *kely* « peu ; petit » ou *tsindraindray* ou *kindraindray* « parfois, de temps en temps » / *indray* « une fois ».

*Fonctions de la reduplication*

Outre les structures morphologiques diversifiées, les recherches sur la reduplication en malgache a permis aussi d'avancer que la reduplication peut assumer plusieurs fonctions, entre autres : distinctive, différenciative, lexicale, grammaticale et celle permettant de changer la structure syllabique du mot paroxytonique. Ainsi, les exemples suivants montrent cette fonction distinctive de la reduplication, en ce que la signification de *firy* « combien » n'a rien à voir avec la forme redoublé *firifiry* « froid vif et piquant » ; de même pour *hena* « viande » ou *hena* « diminution, amoindrissement » avec le mot redoublé *henahena* « opiniâtreté, résistance, entêtement, idiotie ».

Outre la fonction distinctive, la reduplication peut également assumer la fonction différenciative afin d'éviter une neutralisation entre deux ou trois mots. Ainsi, *mamaly* « répondre » vs *mamalifaly* « rendre joyeux » permet d'avancer que la reduplication peut assumer une fonction différenciative en malgache. En effet, si la variation morphologique relative à la préfixation de *man-* avait normalement joué<sup>4</sup>, on aurait eu un cas de neutralisation dans *mam-valy* « répondre » et *\*mam-faly* « rendre joyeux », mais pour éviter cela, la langue a appliqué la reduplication pour le verbe issu de *faly* « joyeux », d'où la forme *mamalifaly*. Dans ce cas, la reduplication exerce une fonction différenciative dans le couplet *mamaly* vs *mamalifaly*. De plus, elle exerce également une fonction grammaticale dans l'exemple du type *vato* « pierre » / *vatovato* « couvert de pierres ».

Outre ces fonctions sus-citées, elle assure aussi une fonction lexicale, comme dans *tsangana* « être debout » / *tsangantsangana* « se promener »<sup>5</sup> ou de *afindrao* « qu'on déplace au mode impératif » / *afindrafindrao* « nom d'une danse malgache, remarquable par le déplacement bien ordonné des pieds » (Mlz) ; « 1. *Dihy malagasy saika iombonan'ny lafivalo* 2. *Fanao mahazatra* » (RkRp). Ce dernier exemple signifie qu'on peut avoir au moins deux significations de *afindrafindrao* selon le contexte, c'est-à-dire le sens

4. Les consonnes /f/ et /v/ alternent avec  $\emptyset$  en cas de préfixation de *man-*. Pour les radicaux *faly* « joyeux » et *valy* « réponse », cette règle entraînerait une neutralisation, car les formes attendues pour ces deux radicaux apparaîtraient sous une seule et même forme *mamaly* : *\*mam-(f)aly* et *mam-(v)aly*. Alors, par la reduplication de l'une d'entre elles, la langue aurait différencié les deux formes. Ainsi, on aurait une opposition *mam-(v)aly* « répondre » vs *mam-(f)alifaly* « rendre joyeux ».

5. À ce propos, il faut mentionner que d'autres interprétations pourraient être possibles pour *tsangantsangana*, et le plus important est de relater aussi le parcours sémantique de la forme lexicalisée dans les dictionnaires de langues.



du verbe *afindrafindrao* dans l'énoncé *Afindrafindrao ireo zavatra ireo* « faites déplacer ces objets » est différent de celui du nom dans *Mandihy afindrafindrao ny Malagasy* « Le Malgache fait l'*afindrafindrao* »<sup>6</sup>.

L'examen des faits montre également que certains noms d'animaux<sup>7</sup> et de végétaux résultent de ce procédé de réduplication. À titre illustratif, on peut citer quelques noms d'animaux *gagà* « corbeau », *ganagana* ~ *drakidraky* « canard », *kibokibo* ~ *kibobo* « caille », *kinakina* ~ *kananavy* « chauve-souris », *hitsikitsika* ~ *kitsikitsika* « crécerelle. *Tinnunculus* », *kolokolo* ~ *gologolo* ~ *holokoloka* « dindon » (RT) et *kibobo* ~ *kibokibo* « caille », *tantely* « abeille », *tataro* « une espèce de papillon », *totozy* « souris » (RP). Et pour les noms de végétaux, je peux citer *kimenamena* « graminée, *Rhynchelytrum repens* », *poalapoala* (Gn) « papaye », *tsifarify* « *Echinochloa colona* », *tsipikopiko* « *Eleusine Indica* », et *kilambolambo* « plante aux fruits comestibles ».

### Valeurs sémantiques de la réduplication

En adoptant la démarche de la sémantique lexicale, l'étude du lexique malgache a permis d'identifier plusieurs valeurs sémantiques<sup>8</sup> qu'on peut synthétiser en deux catégories : valeurs flexionnelles et valeurs dérivationnelles. Au niveau flexionnel, je cite ces quelques valeurs aspectuelles à titre illustratif :

– la valeur fréquentative : *mamelively* « action de battre (à plusieurs reprises) » / *mamely* « action de battre en une seule fois », *mihetsiketsika* « s'agiter continuellement, c'est-à-dire à plusieurs reprises » / *mihetsika* « s'agiter », *mihodinkodina* « tourner x fois » / *mihodina* « tourner », *tehafina* « donner un soufflet » / *tehatehafina* « donner des soufflets (à plusieurs reprises) »;

6. Au début, la formation du mot *afindrafindrao* était nécessairement une réduplication à valeur répétitive, mais ce mot est devenu plus tard un nouveau terme par nominalisation ou par conversion.

7. D'après ce que nous avons dit précédemment, des noms d'animaux sont formés par leur cri, d'où la réduplication onomatopéique.

8. L'étude déjà entreprise sur la réduplication en malgache a permis de soulever au moins vingt-cinq valeurs sémantiques (voir Rakotoalison, 2017).

– la valeur durative : *jononóka* « action de tomber, de couler abondamment et doucement comme la pluie, les larmes », *fatsintsitra* « jet de liquide, jaillissement », *sononóka* « mouvement doux et paisible, comme celui de l'eau qui coule doucement » ;

– la valeur progressive : *tsikelikely* « petit à petit, goutte à goutte » / *kely* « petit », *tsi-moramora* « petit à petit, lentement » ;

– l'inaccompli : *matimaty* « dysfonctionnement d'un appareil, dérangé » / *maty* « mort, éteint, couché », (*mi-)**hilahila* « action de pencher d'un côté, de branler sur sa base, tantôt d'un côté tantôt d'un autre » / (*mi-)**hilana* « inclinaison, perte d'équilibre, de l'aplomb » ;

Au niveau dérivationnel, l'examen des faits fait apparaître diverses valeurs de la reduplication, entre autres :

– la valeur atténuative : *tsaratsara* « approximativement beau, ou bon » / *tsara* « beau, bon » ou *kelikely* « approximativement petit » / *kely* « petit » pour les adjectifs, et *kitranotrano* « maisonnette » / *trano* « maison », *ki-vari-vary* « dînette d'enfants » / *vary* « riz », *kivadivady* « jeu d'enfants qui consiste à imiter la vie du couple, jouer au papa et à la maman » / *vady* « époux, épouse » pour les formes nominales ;

– la valeur intensive (pour le cri ou le bruit) : *kiaka* « cris perçants » / *mi-kiakiaka* « crier », *mirefodrefotra* « forte détonation » / *refotra* « détonation », *ezakezaka* « effort redoublés » / *ezaka* « effort, tension, course », *mimirapiratra* « étinceler, luire, briller » / *firatra* de *mimiratra* ;

– la valeur distributive pour la reduplication des nombres : *tsi-roa-roa* « deux par deux » / *roa* « deux », *tsitelotelo* « groupe de trois » / *telo* « trois »... ;

– la valeur péjorative : *bokiboky* « toutes sortes de livres » / *boky* « livres », *haingohaingo* pour la reduplication de certains substantifs et de certains verbes susceptibles de combinés avec l'adverbe *foana* ou *fahatany* (*manoratsora-poana*, *manaonao foana*) ;

– la valeur laudative : dans la reduplication des noms hypocoristiques du type *Fafara* « tantine » de *Fara*, *Totoa* de *Nenitoa* « tante ».

Il est à noter également que ces valeurs peuvent être cumulées. À titre d'exemples, on a la cohabitation de :

– la pluralité avec la petitesse : *lavadavaka* « troué, c'est-à-dire composé de nombreux petits trous » / *lavaka* « trou », *loadoaka* « troué, c'est-à-dire composé de nombreux petits trous » / *loaka* « trou » ;

– le progressif avec l'intensif : *piriritra* « jaillissement d'un liquide avec force et continu », *patrapatraka* « grosses gouttes d'eau qui tombent avec force et de façon continue » ;

– le fréquentatif avec l'intensif, comme dans *mipoapoaka* « répétition des fortes explosions », *mirefodrefotra* « détonation du fusil (répétée et forte) », *mitehatehaka* « battements des mains (répétés et avec force), c'est-à-dire, applaudissements ».

Ces exemples permettent de montrer la productivité, l'importance quantitative de la reduplication. Alors, ce fait de langue constitue, dans la langue malgache, une importante source lexicale. Pourtant, sa place dans des dictionnaires de la langue malgache reste insuffisante et discutable.

### Présentation des cinq dictionnaires et constats

Le dictionnaire<sup>9</sup> est « un objet culturel qui présente les éléments d'une ou plusieurs langues ». Parmi les dictionnaires malgaches existants, cinq dictionnaires de langue traitant du malgache ont été choisis dont trois dictionnaires monolingues, à savoir le *Firaketana* de Ravelojaona et Rajaonah (1937-1973), le *Rakibolana malagasy* de Rajemisa (1985) et le *Rakibolana Rakipahalalana* de l'Académie malgache (2005), et deux dictionnaires bilingues que sont le *Dictionnaire malgache-français* d'Abinal et de Malzac et le *Vitasoa* de Rabenilaina et alii (2015).

J'ai choisi ces dictionnaires parce que, jusqu'ici, ce sont les ouvrages de référence les plus utilisés. La plupart sont disponibles pour les apprenants, les étudiants, les chercheurs et les traducteurs à Madagascar, à l'exclusion du *Firaketana*<sup>10</sup>. Ces dictionnaires sont consultés par les usagers pour vérifier l'orthographe des mots malgaches. Les dictionnaires sont plus intéressants pour l'apprentissage d'une langue ou pour un travail de recherche lorsqu'ils contiennent beaucoup d'indications morphologiques. L'observation de ces dictionnaires pendant ce travail de recherche et à travers des cas pratiques nous a permis d'abord de noter que les entrées sont différentes d'un dictionnaire à l'autre : dans le *Dictionnaire malgache-français* d'Abinal et Malzac, la vedette est un radical ; dans les autres dictionnaires, c'est moins systématique. La place des mots redupliqués varie aussi d'un ouvrage à l'autre. En général, on constate que lorsque le mot redupliqué figure en sous-

---

9. « La « langue » est souvent perçue par le commun comme un marqueur culturel important sinon décisif » (Rabenilaina : 2004).

10. Le *Firaketana* qui est actuellement presque introuvable, seules quelques bibliothèques en possèdent.

entrée, les informations données sont très courtes, si elles existent. Parfois, on trouve comme seule indication les abréviations « dupl » ou « réd ».

D'après mes observations, dans le dictionnaire bilingue d'Abinal et de Malzac où les entrées sont des radicaux, les radicaux totalement rédupliqués (RT) lexicalisés comme *farafara* et les mots partiellement rédupliqués (RP) tel que *loloha* figurent en entrée, sans mentionner leur origine. *Loloha* est pourtant une forme construite venant du radical *loha*. Les radicaux totalement non lexicalisés (RT), comme *hitsikitsika* « crécerelle (*Falco newtoni, falcodinae*) » et *afindrafindrao* figurent aussi en entrée, sans renvoi à leur forme de base respective *hetsika* « mouvement » et *afindrao* « déplacer, imp ». Toutefois, certains radicaux rédupliqués non lexicalisés (RT), comme *havankavana* et *havigavana* de *havana1* et *tsangantsangana* de la base *tsangana* figurent en sous-entrée.

En ce qui concerne les autres dictionnaires monolingues dans lesquels les entrées sont présentées selon l'ordre alphabétique de tous les mots qui ne sont pas forcément des radicaux, les mots rédupliqués lexicalisés ou non peuvent figurer soit en entrée, soit en sous-entrée. Quelquefois, on trouve entre crochets la structure morphologique de certains mots rédupliqués, mais il se trouve que ces parcours morphologiques présentés ne sont pas clairs.

Voici un extrait de présentation des informations de quelques mots rédupliqués fournies dans le dictionnaire [RkRp] :

**hadihady** ftt. 1. Fototeny ahazoana sampanteny, toy ny mangadihady, fangadihady (j. mangadihady). 2. Fototeny ahazoana sampanteny, toy ny manadihady, hadihadina (j. hadihadina) mangadihady ft. [man-hadi-hady > man-gadi-hady] tsy misy na inona na inona eo amboniny : *Mangadihady ny tanety fa nodoranao koa ny maitso niankanjoany.*

**havana<sub>1</sub>** ftt. Fototeny ahazoana sampanteny, toy ny manavana / *havigavana* (Rnl ou Vr.S) [*havan-gavana*] voanteny ahazoana ny sampanteny, toy ny hoe manavangavana (ailikilika)

**havana<sub>2</sub>** ftt. Fototeny ahazoana ny sampanteny, toy ny hoe mihavana / *havankavana* (Rnl ou Vr.S) [*havan-kavana*] « *havana lavitra, razambe lavitra tany no iombonana* »

Certes, certains mots rédupliqués figurent déjà dans ces dictionnaires, mais le problème consiste dans leur organisation. En effet, nous avons pu remarquer que, parfois, certains mots dits lexicalisés qui devraient être en entrée se trouvent en sous-entrées ; et parfois, dans le cas contraire, les mots rédupliqués non lexicalisés qui devraient être en sous-entrée se trouvent en entrée, sans savoir leur structure et leur sens. Nous avons constaté également que les informations données sur les mots rédupliqués ne sont ni complètes

ni suffisantes, alors que ces données sont très importantes pour répondre aux besoins des usagers.

En d'autres termes, on peut dire que, dans la plupart des cas, ces dictionnaires, sauf *Vitasoa*, donnent essentiellement la catégorie grammaticale de la vedette, sa traduction et/ou des explications accompagnées de quelques exemples de phrases, des expressions contenant cette vedette, mais sans indicateurs morphologiques des formes rédupliquées. On en déduit alors que, malgré l'importance des mots rédupliqués dans le lexique malgache, ils ne sont pas encore présentés de façon régulière, et certaines informations essentielles sont manquantes. Face à cette situation, nous voulons faire des suggestions en vue d'une intégration des données morphologiques dans la microstructure des mots rédupliqués.

#### Propositions pour une amélioration de la structure interne d'un dictionnaire

Rappelons que l'objectif de cet article est de justifier la place des mots rédupliqués dans les dictionnaires de la langue malgache et leur traitement qui s'ensuit. Et selon mes observations, des problèmes organisationnels et des lacunes ont été constatés. Pour remédier à ces problèmes de lacune et de compréhension, il est utile de donner quelques propositions aux lexicographes :

a) utiliser des abréviations. La première proposition consiste en l'utilisation de marqueurs relatifs à ces mots rédupliqués. Pour les mots rédupliqués en vedette, je suggère d'ajouter une abréviation pour rappeler le type de réduplication.

On ajoute (RL) pour indiquer qu'il s'agit bien d'un mot rédupliqué lexicalisé, d'où l'exemple *farafara* (RL) et (RNL) pour signaler qu'il s'agit d'un mot rédupliqué non lexicalisé parce que sa forme simple correspondante est encore vivante *tsangana*, d'où *fitsangantsangana* (RNL). De même pour le cas de *tsantselatra* (RNL) pour montrer que ce mot est une forme rédupliquée non lexicalisée, car sa forme simple correspondante est encore en usage *tselatra*.

b) présenter le parcours morphologique. L'ajout du parcours morphologique des mots rédupliqués est indispensable parce que, non seulement, il garantit la meilleure compréhension de la structure morphologique des mots rédupliqués, mais il aide les usagers à comprendre la formation de ces mots. La présence de ces indicateurs morphologiques

assure la compréhension de la structure interne des mots. Il nous aide à bien maîtriser la langue malgache.

Exemple : lorsqu'on donne des informations sur *afindrafindrao*, outre ces différentes significations selon le contexte, il faudrait qu'on mette aussi *a-findra-findra-o*. De même pour *loloha* (RPP), il faudrait mentionner que ce mot vient du *loha*, d'où l'écriture *lo-loha*.

c) mettre un renvoi. Cette proposition concerne spécialement les dictionnaires ayant comme mot vedette un mot non radical. En effet, on dit que les mots redupliqués non lexicalisés ont toujours une base simple, et pour que les usagers comprennent le lien morphologique entre la base et sa forme redupliquée correspondante, il est nécessaire de mettre un renvoi pour les mots redupliqués non lexicalisés.

Exemple : pour *afindrafindrao*, voir *findra*, pour *fitsangantsanganana*, voir *tsangana* et pour *loloha*, voir *loha*.

## Discussions

Les dictionnaires doivent répondre aux besoins des usagers. Toutefois, il faut admettre que la prise en compte de toutes ces informations pourrait entraîner un problème de surcharge informationnelle, l'une des hantises des éditeurs. En effet, lorsque les lexicographes essaient de respecter le principe de représentativité et celui de l'exhaustivité, ils devront choisir entre leurs objectifs et ceux des publics cibles.

Par exemple, toutes les différentes formes verbales ne peuvent pas être vedettes sinon un radical aura plusieurs entrées potentielles. Ce qui est pratiquement impossible dans un dictionnaire papier. Les lexicographes doivent nécessairement choisir les formes à faire figurer en entrée. Cela dépend également des publics cibles.

Quoi qu'il en soit, on devrait limiter les informations à fournir pour éviter cette surcharge. Néanmoins, comme la reduplication est l'un des procédés fondamentaux de formation de mots dans la langue malgache, on ne doit pas faire abstraction des informations la concernant.

\*

Pour conclure, le dictionnaire est un garant de la vitalité d'une langue vivante. L'élaboration de dictionnaires témoigne de la promotion d'une langue ; et pour moi, la prise en compte des spécificités de cette langue assure cette vitalité. La réduplication en fait partie. D'après l'étude de ces cinq dictionnaires, les mots rédupliqués ne sont pas encore actuellement traités d'une manière satisfaisante. À mon sens, la mention des indicateurs morphologiques assure la compréhension de la structure des mots ainsi que leurs significations.

Cet article ne traite que de structure, mais au niveau de la signification des mots rédupliqués, je pense que la définition en contexte et en cotexte est vraiment nécessaire pour avoir une bonne traduction. De plus, les mots rédupliqués peuvent dénoter un transfert métaphorique ou métonymique, et sur ce, les lexicographes ont intérêt à élaborer des stratégies pour traiter les différentes informations dans un dictionnaire pour que les apprenants puissent comprendre les relations morpho-sémantiques qu'ils entretiennent entre eux.

Par ailleurs, dans cet article, je n'ai abordé que la réduplication même si les autres informations comme la prononciation ou l'accentuation sont aussi importantes pour les dictionnaires de langue. L'insertion de ces données contribue à l'enrichissement des informations et comble les lacunes. En d'autres termes, outre les mots rédupliqués que je viens de traiter, il me semble que d'autres informations sont aussi importantes, à savoir la transcription phonétique pour mieux prononcer les mots malgaches, l'étymologie pour mieux comprendre l'histoire de la langue malgache. Selon moi, le traitement informatique des textes, avec l'aide des morphologues, peut faciliter la tâche des lexicographes.

## B i b l i o g r a p h i e

- ABINAL A. & MALZAC, V., 1993, *Dictionnaire Malgache-Français*. 1<sup>e</sup> éd. 1888. Paris : Editions Maritimes et d'Outre-mer.
- ADELAAR A. et NIKOLAUS P.H. (eds.), 2005, *The Austronesian Languages of Asia and Madagascar*. London / New York: Routledge.
- AKADEMIA MALAGASY, 2005, *Rakibolana Rakipahalalana*. Antananarivo : Foiben'ny Teny.

- AKIN S., 2017, « La réduplication en kurde kurmanji : aspects morphologiques et sémantiques », *Repères DoRiF*, n° 13  
[http://www.dorif.it/ezine\\_articles.php?id=350](http://www.dorif.it/ezine_articles.php?id=350)
- BEAUJARD P., 1998, *Dictionnaire Malgache-Français. Dialecte Tañala, Sud-Est de Madagascar. Avec recherches étymologiques*. Paris : L'Harmattan.
- CORBIN D., 1987, *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*. Tübingen : Niemeyer.
- CORBIN D., 1991, « La morphologie lexicale : bilan et perspectives », *Travaux de linguistique*, n° 23, pp. 33-56.
- ELLI L., 1988, *Dizionario bara-italiano*. Fianarantsoa : Ambozontany.
- RABENILAINA R.B., 2004, « Politique linguistique et langue d'enseignement », *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences humaines*, Université d'Antananarivo, n° 13.
- RABENILAINA R.B. *et al.*, 2015, *Vitasoa. Dictionnaire Français-Malgache*. Antananarivo : Editions Ambozontany.
- RAJAONA S., 1985, « Le redoublement par suffixation en malgache », *Hiratra 4*, Tananarive, STELARIM (Sampana Teny, Lahabolana, Riba malagasy), Université de Madagascar.
- RAJAONAH G., RANDZAVOLA H. & RAVELOJAONA J., 1937-1973, *Boky firaketana ny fiteny sy ny zavatra malagasy [Dictionnaire encyclopédique malgache]*. Antananarivo. Impr. Industrielle.
- RAJAONARIMANANA N., 1995, *Dictionnaire du malgache contemporain*. Paris : Karthala.
- RAJAONARIMANANA N. & FEE S., 1996, *Dictionnaire malgache dialectal-français/ Dialecte tandroy*. Paris : L'Asiathèque.
- RAJEMISA-RAOLISON R., 1985, *Rakibolana malagasy*. Fianarantsoa : Ambozontany.
- RAKOTOALISON F.S., 2017, *La réduplication en malgache dans la perspective d'une morphologie comparative des langues de la famille austronésienne*. Thèse de doctorat. Paris : INALCO.
- RASOLOFOSON J., 2014, *Ny olan'ny matoanteny verin-droa*. Mémoire de maîtrise. Université d'Antananarivo : Faculté des Lettres et Sciences humaines, Département de Langue et de Littérature malgaches.



YING LIN 2005, “Two perspectives on Malagasy reduplication: derivational and the analyses”, *UCLA [University of California] Working Papers in Linguistics*, 12, pp. 255-271.

ZEITOUN E. & WU C.H., 2006, “An overview of reduplication”, *Formosan Languages. Streams Converging into an Ocean*, pp. 97-142.

### **Famintinana**

Anisan'ny toetra manavaka ny tenim-pirenena ao amin'ny vondron-teny malayopolynesianina, anatin'ny fiankaviamben'ny teny aostronezianina, izay misy ny teny malagasy ny fisian'ny hamaroan'ny endrika sy hevitra entin'ny teny verindroa. Tranga fahita amin'ny tenin'olombelona rehetra ny endrika verindroa, saingy fantatra fa tsy mitovy ny fiasa sy ny lanjan'ny fanovana endrika miteraka izany amin'ny teny indiaeoropeanina toa ny teny frantsay sy malayopolynesianina tahaka ny teny malagasy. Ny haneho ny maha zava-dehibe ny fandraketana an-drakibolana malagasy io firafitra sy ny mombamomba ny teny verindroa io no tanjon'ity asa fikarohana ity. Ny vokatry ny fampitahana sy ny fandinihana natao tamina rakibolana dimy nivoaka tamin'ny faramparan'ny taonjato faha-19 sy ny taonjato faha-20 no nahafahana nilaza fa tsy ampy ny fitanisana fotsiny ny teny verindroa fa tokony haseho ny firafitra anatin'ireo teny ireo, ny lanja na ny hevitra samihafa raketiny ary ny hodidina ampiasana azy. Mba hamaly ny filan'ny mpampiasa rakibolana, toy ny mpianatra sy ny mpampianatra, ny mpandika teny ary ny olona mpandinika manokana ny teny dia ilaina ny fisian'izany tondro milazalaza amin'ny antsipiriany mombamomba ny teny verindroa izany. Antenainay fa ho zary anjara biriky atolotry ny mpahaiteny, indrindra ny mpahaiendriteny ho fanamorana ny asan'ny mpandrafitra rakibolana koa ny fanolorana ity asa ity.

**Teny fototra** : rakibolana, endriteny, teny malagasy, teny verindroa

### **Résumé**

Cet article montre la place des mots rédupliqués dans les dictionnaires malgaches de la fin du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle. Bien que la reduplication soit un phénomène universel, les langues austronésiennes, notamment le groupe malayo-polynésien, en sont tout particulièrement affectées. Dans les langues

indo-européennes tel que le français, la reduplication ne fait généralement pas partie des procédés morphologiques et son usage semble limité au langage enfantin (*fofolle, foufou, dodo, zizi...*).

Pour ce qui concerne le malgache, qui est une langue austronésienne faisant partie du groupe malayo-polynésien de l'ouest, la reduplication fonctionne comme un procédé morphologique, lexical et sémantique. Elle peut en effet avoir plusieurs formes en malgache, affecter plusieurs catégories grammaticales, et assumer diverses fonctions. Cet article a pour objet de présenter la place des mots redupliqués dans les dictionnaires malgaches d'une part, et d'autre part, de montrer la nécessité de donner plus d'informations dans leur microstructure, surtout pour ce qui est des dictionnaires d'apprentissage et d'aide à la traduction. Le corpus d'étude est constitué de cinq dictionnaires malgaches dont trois sont monolingues et deux bilingues. À cet effet, outre les indications grammaticales et sémantiques déjà fournies, les lexicographes devraient également considérer les indications morphologiques sur les procédés de reduplication mis en œuvre.

**Mots clés :** dictionnaire, morphologie, langue malgache, mot redupliqué

### **Abstract**

This article shows the place of reduplicated words in the Malagasy dictionaries published at the end of the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> century. Although reduplication is a universal phenomenon, it is particularly common in Austronesian languages, especially in the Malayo-Polynesian group. In Indo-European languages such as French, reduplication is generally not part of the morphological processes and its use seems to be limited to children's language (*fofolle, foufou, dodo, zizi...*).

In Malagasy, an Austronesian language belonging to the Western Malayo-Polynesian group, reduplication functions as a morphological, lexical and semantic process. Indeed, it can have several forms in Malagasy, affects several grammatical categories, and assumes various functions. The purpose of this article is, on the one hand, to present the place of reduplicated words in Malagasy dictionaries, and, for learning and translation purposes, to show the need to give more information in their microstructure, especially in dictionaries, on the other. The corpus consists of five Malagasy dictionaries, three of which are monolingual and two bilingual. To this end, in addition to the grammatical and semantic

indications already provided, lexicographers should also consider the morphological indications on the reduplication processes used.

**Keywords:** Dictionary, Morphology, Malagasy Language, Reduplicated Word



## **Fanolorana ny rakibolana** ***Vocabulaire souaéli-sakalave***

B.F. Ny Harisoa RAKOTONDRABE ANDRIAMIHAJA  
docteure en anthropologie, enseignante-chercheure  
Institut de civilisations / Musée d'art et d'archéologie  
ICMAA, Université d'Antananarivo

&

Michel RAZAFIARIVONY  
professeur titulaire à l'ICMAA

Tsy mahazatra ny olona loatra, eny fa na dia eo amin'ny sehatry ny fampianarana aza ny mampiasa rakibolana. Heverin'ny sasany fa amin'ny fikirakirana teny vahiny ihany, rehefa tsy fantatra ny dikan'ny voambolana iray, izay vao mijery rakibolana. Anisan'ny fitaovana iray lehibe manohana ny fahazoana, fandinihana sy fampianarana ny teny amin'ny fiainana andavanandro anefa ny rakibolana na dia mikasika ny tenin'ny tena aza, satria ny teny no mampiseho ny maha olona ny olona ary mampiavaka ny firenena tsirairay. Manana ny toerany izy amin'ny fanamorana ny fifandraisan'ny olombelona ao anatin'ny fiarahamonina iray, manamafy ny fihavanana sy ny firaisan-kina amin'ny famokarana eo anivon'ny Firenena, ary mitohy amin'ny fifanakalozana iraisam-pirenena koa. Manampy ny olona hifankahazo sy hifankatia aza amin'ny alalan'ny teny ny rakibolana. Koa ilaina ny fandalinana sy fampandrosoana azy. Handraisana anjara amin'ny fampahombiazana izany zava-kinendry mafonja izany no antony hitondrana ity velakevitra “Fanolorana ny rakibolana Souaéli-Sakalava”

nosoratan'i Capitaine H. Rey tao Maintirano ity etoana, amin'izao fihaonana iraisam-pirenena momba ny rakibolana izao.

Boky kely tsotra no hatolotra eto, tahiry sendrasendra tany an-tranon'olona tsy nampoizina velively no nahitana azy : efa lazony taona izy io, rovitra ny sisiny, ary tsy misy fonony intsony nefa azo heverina fa nisy izany satria vita printy ara-dalàna ilay izy. Azo antoka noho izany fa navoaka naporitaka tamin'ny olona izy io, namidy na mety ho vitsy ihany aza ny isan'ny natonta, tsy fantatra. Tsy nahitana santionany tany amin'ny tranomboky sy tahirim-pirenena. Tsy tena rakibolana ara-bakiteny akory izy ity fa fanangonana voambolana ihany nataon'olona tsy mpahay haivolana. Koa ny hoentina eto dia tsy fandalinana loatra fa fanehoana ny endrika ivelany sy ny vontoin'ny boky ihany, aroso mba hofakafakain'ireo manampahaizana amin'ny rakibolana sy ny olom-pirenena malagasy liana amin'ny fahafantarana ny teniny sy ny tantarany, ary ny fifandraisan'ny olona tamin'ny faritra afovoany manamorona ny morontsiraka andrefan'ny Nosy iny. Mialoha izay anefa dia holalovana vetivety ny tantaran'ny soratra sy ny rakibolana teto Madagasikara, ary tolokevitra vitsy no hamaranana ny lahatsoratra.

### **Ny tantaran'ny soratra teto Madagasikara**

Mba hahazoana ny tontolo handraisana ity rakibolana ity dia tsara raha mba hampahatsiahivina kely aloha ny niandohana sy ny fivoaran'ny soratra teto Madagasikara. Raha ny tantaran'ny teny malagasy no jerena, dia efa nisy ela ny fanoratana azy tamin'ny tarehin-tsoratra arabo nantsoina hoe sorabe talohan'ny taon-jato faha-16. Nanomboka teo ireo vahiny eoropeana, misionera na olona tsotra toa an-dry Flacourt (1658) no nikavihavia be ihany nanoratra voambolana malagasy tany atsimo atsinanana. Nitohy ary nahazo vahana izany taty amin'ny taon-jato faha-19, tamin-dry Chapelier (1804). Indrindra rehefa nanao fifanarahana tamin'ny Fanjakana britanika ny mpanjaka Radama rainy (1810-1828) ka nanapaka fa ny tarehin-tsoratra latina no hampiharina eto Madagasikara (1821), dia niditra ireo misionera kristiana avy amin'ny *London Missionary Society* (LMS) nanokatra sekoly sady, niaraka tamin'ny mpianany, nandika ny Baiboly amin'ny teny malagasy izay vita voalohany tamin'ny 1835. Tamin'ny fiteny teto Antananarivo no niaingany fa lasa ofisialy moa izany taty aoriana.

Nisy ezaka koa teo amin'ny fandrafetana rakibolana mba hanampina ny mpamaky ireny lahatsoratra ireny : nanao izay azony natao ry Freeman (1835), ry Webber (1853) sy Richardson (1885) izay nampiditra voambolana amin'ny fitenim-paritra. Isan'ny nilofo tamin'izany koa ry Callet, Abinal sy Malzac (1888) izay niroso tamin'ny fandikana amin'ny teny vahiny, indrindra ny frantsay. Nanampy azy taoriana kely nanao fampitahana amin'ny teny malay ry Jully (1901) sy Ferrand (1903). Hatreo dia nanomboka nifototra tamin'ny fandinihana ny teny mihitsy koa ny Malagasy izay marihina fa efa nanoratra tokoa nandritra ny taon-jato faha-19 iny. Nihamaro izy ireo no nandrafitra rakibolana na raki-pahalalana, ka isan'izany ny fanangonana nandritra ny taona maro ny boky lehibe *Firaketana ny fiteny sy ny zavatra Malagasy* (1937...) notarihin-dry Ravelojaona sy ny namany. Ireo nanao fikarohana momba ny fomba amampy-panao sy ny fitenim-paritra koa matetika dia nametraka rakibolana kely fanazavana voambolana amin'ny faran'ny asany. Ary mbola mitohy mandraka ankehitriny ireny fikarohana ireny, kanefa tsy àry ho voatanisa fa hatreo amin'ny fanjanahantany frantsay, fiandohan'ny taon-jato faha-20 izay nivoahan'ity boky kely rakibolana hodinihana ity ihany no noraisina. Miavaka ihany izy ity satria tsy mba nisy firy tamin'ny vanim-potoana nivoahany ny fampitahana voambolana malagasy sy afrikana (Swahili, Bantou) ary frantsay, ka mendrika ny mba ho fantatra na dia tsy tomombana loatra aza izy.

### **Fanehoana ny boky**

Mba hahazoana sary an-tsaina ny boky dia holazaina aloha ny endrika ivelany, ary dia hirosoana avy eo ny vontoa-tiny.

#### **Endrika ivelany**

Araka ny voalaza tao amin'ny fampidirana, dia vita printy ara-dalàna ny boky, saingy efa afaka ny fonony, tsy eo intsony fa ny pejy voalohany avy hatrany no hita. Io aza efa rimbona ny sisiny, ary komavoka be ihany ny taratasy fa tontan'ny ela. Mbola mazava tsara kosa anefa ny lohateny sora-baventy miavaka amin'ny hafa eo ambony manao hoe : *VOCABULAIRE*

*SOUAELI – SAKALAVE.* Ary dia manaraka avy hatrany eo ambany misy fafana mizara tsanganana telo, ka ny voalohany dia ny teny frantsay, ny tsanganana faharoa mifanitsy aminy ny dikany teny Swahili, ary ny fahatelo dia ny sakalava.

**VOCABULAIRE**  
**SOUAELI. — SAKALAVE**

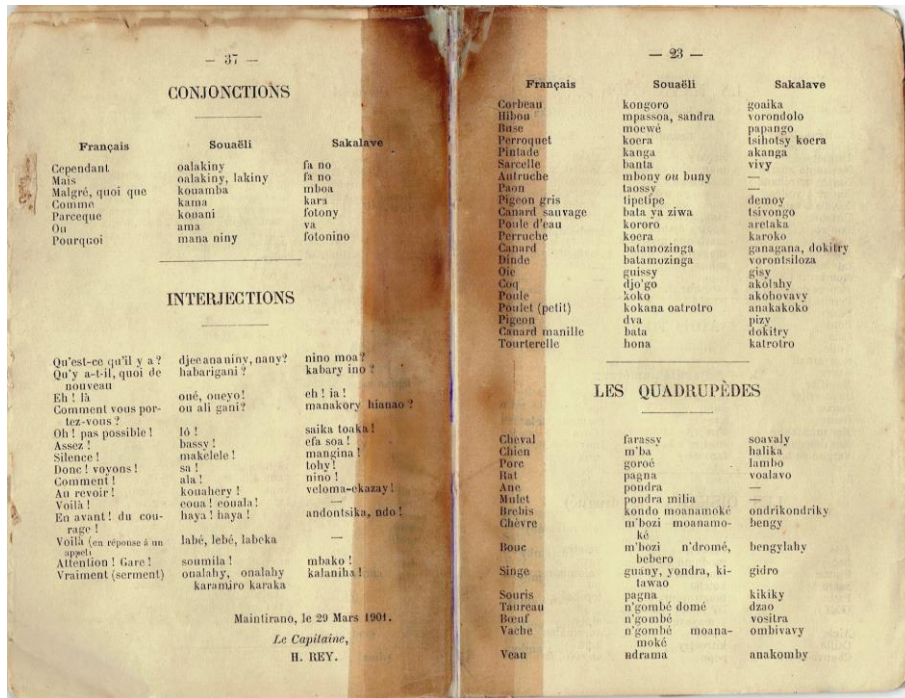
Nota. — En sakalave les lettres **d** et **k** se prononcent souvent **t** et **h**. Les mots qui n'ont pas leur correspondant en sakalave sont remplacés par un tiret.

**ALIMENTATION (Koula) (Hanina)**

Français	Souaéli	Sakalave
Pain	Moukaty	mofa
Viande	de chèvre	hena' nbengy
	de bœuf	hena' nomby
niama	de cochon	hena' dambô
		solikindambo
Graisse	de cochon	solikinaombo
	mafonta de bœuf	sodronono
Beurre	fondu	—
	frais	siagi
Riz	blanc	vary fotsy
	en paille	vary korofana
	cuit	vary masaka
Banane	verte	ontsy manta
	dizy	ontsy masaka
Manioc	mûre	—
		balahazo
Pomme de terre	mouhogo ou moho- go	békotoky, belé
Haricot	viazi	lozy
Mil	koundé	ampemba
Mais	moutama ou pemba	sako
Aubergine	mouhindi	baranjely
	berigani	



FANOLORANA NY RAKIBOLANA VOCABULAIRE SOUAËLI-SAKALAVE



Boky kely izy ity : 18 sm no andavany, 11 sm ihany no ampohiny ary ny hateviny dia zara raha misy 3 mm eo, ahitana takila 38, ka any antenantenany no misy ny p. 37 natambatry ny mpitahiry satria efa niendaka, ary ahitana soratra hoe : “*Capitaine H. Rey, Maintirano le 29 Mars 1901*”. Io lehilahy io izany no azo heverina fa nanoratra ny boky.

Vontoatiny

Notsinjarain’ny mpanoratra ho lohahevitra 38 ireo voambolana na voanteny voangona ao anatin’ny boky. Tsy voalamina amin’ny fomba hentitra fa miparitaka be izy ireo : mifangaro ao ny mikasika ny fonenana (*maison* : trano), ny loko (*couleur*), ny biby (*reptile*), ny sokajin-teny (*adjective* : mpamaritoetra) sns. Tsy mitovy velively ny lanjan’ireo lohahevitra ireo fa misy ny sasany marobe no voanteny ao anatin’ny, misy vitsy dia vitsy. Misongadina eto amin’ity fafana ity izany.

LOHAHEVITRA 38	ISAN'NY TENY SWAHILI	ISAN'NY TENY TSY MISY DIKATENY SAKALAVA
alimentation ( <i>koula</i> ) <i>hanina</i>	47	06
le corps humain	77	02
l'homme - la famille	46	06
les sens	05	00
la maison ( <i>nioumbe</i> ) <i>trano</i>	41	19
la cuisine ( <i>koumbi</i> )	16	07
la table ( <i>meza</i> )	19	09
la toilette	43	15
les couleurs ( <i>zi rangue</i> )	11	03
les armes ( <i>zi silaha</i> )	27	08
les outils ( <i>zombo</i> )	18	09
les instruments de musique	06	03
les arbres, les plantes ( <i>mity</i> )	52	04
le ciel, les éléments	20	01
nature de l'eau	08	01
la terre	39	09
les points cardinaux	04	00
les saisons	06	02
le temps	32	01
la ville ( <i>modjy</i> )	24	06
les peuples, les métiers	39	08
le commerce ( <i>matomobiachara</i> ), les étoffes ( <i>gonô</i> )	39	08
les reptiles	12	00
les insectes	16	00
les coquillages	06	01
les poissons	14	01
la navigation	25	05
		...

FANOLORANA NY RAKIBOLANA VOCABULAIRE SOUAELI–SAKALAVE

les oiseaux ( <i>zi dregue</i> )	31	00
les quadrupèdes	31	15
adjectifs numéraux	34	03
adjectifs numéraux ordinaux	03	00
adjectifs possessifs	06	00
adjectifs qualificatifs	235	05
pronoms	06	00
verbes	118	04
adverbes	51	01
conjonctions	07	00
interjections	15	02
	1229	174

Rehefa atambatra izy ireo dia nahitana voanteny swahili 1229 ary sakalava 1055 fotsiny satria misy banga 174, tsy nasiana dikany eo amin'ny tsanganana tandrify azy.

Misy 16 ireo voanteny tena mitovy amin'ny Swahili sy ny Sakalava, mampiseho ny fifandraisana akaiky naharitra teo amin'ny mponina roa tonta.

TENY SWAHILI	TENY SAKALAVA	TENY FRANTSAY
niama omby	hena omby	viande de boeuf
mamba	mamba	caïman
boutry	boutry	boutre
nanga	nanga	ancre
pilipili niekondro	pilipili mena	piment
sahany	sahany	assiette
tehepo, kofia	kofia	chapeau
sabony	sabony	savon
motro	motro	feu
chaba	saba	cuiivre
tchoka	soka	chaux
ossiko	ossiko	la nuit
njana	njana	la veille
		...

namona	namona	l'échantillon
hariry	hariry	le velours
kimia	kimia	épervier

Misy voanteny 19 mitovy fototra saingy feo na vanimpeo iray ihany no mampiavaka azy roa. Ao rahateo ireo zavatra avy any ivelany ka nindramina tamin'ny vahiny toa ny Arabo (*hamisy/kamisy*), na ny Anglisy (*guissy/gisa*)

TENY SWAHILI	TENY SAKALAVA	TENY FRANTSAY
pemba	ampemba	mil
nanasi	mananasy	ananas
laka	lakana	pirogue
bafou	fo	coeur
baba	ada be	grand-père
baba	ada	le père
viatro (kiatro au sing.)	kiraro	soulier
petre ou peté	peratra	bague
mopingo	lopingo	ébène
mangary	mangahary	palissandre
mohonko	honko	palétuvier
al hamisy	kamisy	jeudi
djomà	dzoma	vendredi
magotry	mangory	mat
pondo	ampondo	perche pour bateau
kanga	akanga	pintade
guissy	gisy	oie
sita	siota	six
kama	kara	sous, par terre

Misy voanteny koa hita eto, swahili mifamaly amin'ny fitenim-paritra malagasy hafa, toy ny *moukaty*, lazaina ato amin'ny lisitra hoe “mofo” amin'ny Sakalava, nefa fiteny koa ny *mokary* amin'iny faritra andrefana iny. Isan'izany koa ny *mahogo* Swahili, “balahazo” amin'ny Sakalava, nefa fiteny malagasy amin'ny faritra afovoany atsimon'ny Nosy mihitsy koa ny mahogo, na mangahazo, kazaha... Azo itarina sy halalinina ireny.

## Fanadihadiana

Hojerena miandalana eto ny amin'ny mpanoratra, ny lohateny, sy ny olana samihafa manahirana eo amin'ny famakiana azy.

### Ny mpanoratra

Capitaine H. Rey no manao sonia ity fanangonana natao bokikely ity, tamin'ny 29 Marsa 1901, izany hoe efa-taona ny fanjanahantany frantsay. Efa nametraka ny fandaminana ny rafi-pitondrana nilainy ry zareo. I Maintirano dia isan'ny tanàna lehibe tamin'ny faritanin'ny Sakalava amin'ny morontsiraka andrefana iny. Koa niadidy izany toerana izany ity manamboninahitra frantsay ity. Ny fomba fiasa tamin'izany dia tsy maintsy nanao tatitry ny zavamisy tany aminy ny tomponandraikitra rehetra, ary nandefa izany matetika amin'ny fotoana voafetra tamin'ny Foibe Antananarivo. Maro no anontaniana amin'ny antsipirihany amin'ireny tatitra ireny momba ny mponina: isany, fomba amam-panao, famokarana, fiarahamonina, fandriampahalemana, sns<sup>1</sup>. Isan'izany ny teny. Ny nanaitra tamin'ity anefa dia tsy nionona tamin'ny tatitra tsotra ilay tomponandraikitra, fa niezaka namantatra lalindalina kokoa ny tenin'ny olona entiny, ary namoaka bokikely manokana momba izany.

Tsy misy teny fanolorana moa ny boky, tahaka ny fahita mahazatra milazalaza ny fomba nanangonana ireo voambolana, ny karazan'olona nanao azy, ny isany, ary natao ho an'iza ny boky, inona no nokendrena taminy, sns. Tsy hita eto avokoa izany ka manahirana ny mifehy ilay boky sy ny fanamarinana ny vontoaatiny. Mety tsy ho ity lehilahy ity irery no nanao ny boky, fa toa ny fanaon'ireny vahiny ireny matetika taloha, dia maka olona izy eo an-toerana mahay ilay teny hanampy azy na hampiteneniny. Eto izany dia olona iray na roa na mihoatra, mahay teny swahili sy sakalava ary frantsay na ampahany ihany aza no noraisiny.

---

1. Voarakitra amin'ny boky *Notes, reconnaissances et explorations* tao amin'ny Tahirimpirenena izy ireny. Nitohy hatraty amin'ny Fahaleovantena Repoblika voalohany izany ka noraketina tao amin'ny ministeran'ny Atitany, ary azon'ny olona mpikaroka novakina. Nampalahelo fa tapaka izy ireny taty aoriana. Marina fa nisy ny lesoka: teo ohatra ny fanavahana ara-poko sy ny fanaratsiana ny mponina hoe olona kamo, mamolava, mpangalagalatra, fetsifetsy, sns, nefa azo nahitsy ireny ka tohizana ny tatitra satria ilain'ny Malagasy tokoa amin'izao fotoana izao ny fahalalana ny zavamisy marina isam-paritra hanamafisana ny fihavanana.

Ny fanontaniana iray koa anefa amin'ity boky ity dia hoe niteny Swahili ve ny olona tao Maintirano tamin'io fotoana io sady niteny Malagasy sakalava ? Sa ny Swahili moa dia fiteny ifaneraseran'ny olona amin'i Afrika Atsinanana iny (Kenya, Tanganyka, Zanzibar tamin'izany fotoana ary Komoro rahateo), ka noho ny Lakandranon'i Mozambika iombonana dia misy ampahany betsaka amin'izy ireny mampiasa ilay teny, mifandray matetika amin'ny morontsiraka andrefan'i Madagasikara iny mankao Maintirano ? Sa ity *Capitaine* H. Rey ity dia olona efa niasa naharitra koa tamin'iny faritr'i Afrika iny, nahay teny swahili ka nanintona azy ny nanao fampitahana ? Mila fikarohana manokana ny famaliana ireo fanontaniana telo ireo.

### Ny lohateny

Eo amin'ny lohateny dia mazava ny nosoratan'ny mpanoratra fa “*vocabulaire*” hoy izy, azo adika hoe voambolana, fa tsy *dictionnaire* na rakibolana akory. Manamboninahitra frantsay ny mpanoratra, manampahaizana ka fantany ary nofantenany tsara ny voambolana ampiasainy mba hifanitsy amin'ny tena izy. Fanangonana ihany izy ity ary voafetra ny vokatra, na eo amin'ny isan'ny voanteny noraisina, na ny fanazavana azy ireny tsy misy, fa izay heverina fa mitovy hevitra fotsiny no napetraka. Noho izany tsy tena rakibolana ara-bakiteny akory ny boky.

Nosoratany amin'ny fanoratra frantsay ny lohateny : *Souaeli* [oua] fa tsy *Swahili* [wa] mahazatra ary dia faranany amin'ny [e] ny Sakalave fa tsy [a] Sakalava amin'ny fanonona malagasy, manaporofa ny maha frantsay azy. Ary tsy napetrany eo amin'ny lohateny ny “*Français*” fa *Souaeli-Sakalave* fotsiny no nataony, izany hoe heveriny ho mandeha hoazy ny Frantsay, ka io teny io rahateo no nataony teny iditra, amin'ny tsanganana voalohany. Azo heverina amin'izany fa, voalohany indrindra, nataony ho an'ny Frantsay na ny mahay teny frantsay izay azo antoka fa mbola vitsy dia vitsy ihany tamin'izany fotoana izany ny boky.

### Ny lesoka ao amin'ny bokikely

Tsy manaraka ny abidia (a, b, d...) ny filahatry ny teny iditra ka manahirana ny mitady ny voanteny ilaina. Ohatra : *Pain* manomboka

amin'ny [p] ny voanteny voalohany, *Viande* manomboka amin'ny [v] no manaraka, dia ohatra izany hatrany.

Misy dikateny izay mampisalasala ny fanazavana fa tsy mifanaraka velively amin'ny voambolana voasoratra. Mampiseho izany fa tsy tena voafehin'ny mpanoratra sy ny mpanampy azy loatra ireo teny telo. Ohatra :

TENY SWAHILI	TENY SAKALAVA	TENY FRANTSAY
teka	mantsaka, manevy	éteindre
ambia	manambara	puiser de l'eau

Manamarina izany tsy fahaizana tsara ny teny izany koa, indrindra fa ny Malagasy, ny tsy fametrahana dikateny sakalava amin'ny voanteny maro nefa azo antoka ny fisiany. Ohatra vitsivitsy azo raisina ireto :

- café, *bouni* : mazava ny dikany fa “kafe” koa amin'ny Malagasy ;
- lentille, *tsioroko* : mifanaraka amin'ny “voatsiroka” ;
- couverture, *gonni* : gony (azo irakofana ihany) ;
- couvercle, *moukango* : takotra (?) ;
- robe, *kanzou* : akanjo.

\*

Araka ny naseho teo dia misy lesoka ihany ity bokikely ity eo amin'ny fomba nanangonan'ny mpanoratra ny voanteny sy ny nandrafetany azy. Raha heverina amin'ny fomba fanao rakibolana ara-dalàna ankehitriny, dia misy mikorontana ary mety hisy diso mihitsy aza, ka ilana fitandremana ny fampiasana azy. Tsara raha hamarinina any an-toerana (Maintirano sy ny manodidina) ny voasoratra ato, nefa tsy hohadinoina fa efa ho 120 taona lasa no nitrangany, ka tsy maintsy eritreretina izay satria mivoatra manaraka ny fotoana sy ny toerana ny teny, vokarin'ny olona eo amin'ny fiainam-piarahamonina.

Na eo aza anefa ireo olona aminy dia azo trandrahana tokoa ity fanangonana ity, hahafahana mamantatra ny olona, ny teniny sy ny zavanimitranga taloha. Mitana anjara toerana lehibe eo amin'ny sehatry ny fikarohana mantsy ny teny, ka izany no nahatonga anay hanolotra izao asa fikarohana izao mba ho fitaovana hofakafakain'ireo mpikaroka amin'ny sampam-pahalalana samihafa.

Vahiny no nanao azy, tsy manampahaizana manokana amin'ny teny izy, nefa azon'ny mpandalina malagasy ankehitriny ampina sy hatsaraina araka izay ilany azy ny asany. Misongadina eto ny fisian'ny fifandraisana teo amin'ny Malagasy sy ny mponina amin'ny atsinanan'i Afrika. Manana ny lanjany tokoa eo amin'ny sehatry ny fikarohana ny tahirin-tsoratra tahaka itony bokikely itony, ny gazety tranainy sy taratasy isan-karazany, ka entanina ny mpandinika mba hikatsaka sy hitrandraka azy ireny. Ny saramabenolona kosa ampirisihina mba hahay hikajy sy hitahiry ny rakitry ny omaly sy ny harentsaina samihafa, fa vakoka sarobidy ho an'ny taranaka sy ny Firenena ireny, manosika ny Malagasy hahalala tsara ny tenany sy ny mpiray tanindrazana aminy amin'ny alalan'ny fitenim-paritra izay manankarena tokoa. Mifamatotra amin'ny fampandrosoana ny olona manontolo sy ny toekaren'ny Firenena ny fampandrosoana ny kolontsaina, indrindra ny tenin-drazana, ka tsy tokony hohamaivanin'ny mpitondra sy tomponandraikitra samihafa, fa hilofosana amin'ny fanatanterahana tetikasa sy fananganana rafitra mahomby ny fampandehanana azy.

Voaporofa amin'ity boky kely nivoaka tamin'ny 1901 ity ny fisian'ny fifandraisana eo amin'ny teny malagasy sy ny teny swahili, izay vokatry ny fifaneraserana maharitra teo amin'ny mponina eo anivon'ny Lakandranon'i Mozambika. Araka ny fikarohana nataon'ireo mpandinika ny tantara sy ny rakitry ny ela na arkeolojia, dia efa an-jatony taona marobe no nisian'izany, hatrany amin'ny taona arivo voalohany. Lafiny samihafa no nisehoany : fifindra-monina, fanandevozana, takalo sy varotra, fifandonana politika teo amin'ny mpitondra, fifanafihana isan-karazany<sup>2</sup>, sns. Tsy olona mpahaivolana no nanao azy ary tsy tena rakibolana ara-bakiteny izy ity, nefa manan-danja amin'ny fahalalana ny teny sy ny tantaran'ny Malagasy ka mendrika hotrandrahina.

\*

\* \*

---

2. Talohan'ny taonjato faha-19 ohatra dia nisy isan-taona ny fiarahan'ny Malagasy, manaraka ny fizotry ny rivotra sy ny rian-dranomasina manafika any Komoro. Miainga any Atsimo atsinanana ny Betsimisaraka mandeha an-dakana, mitombo tsikelikely eny an-dalana mianavaratra manaraka ny morontsiraka atsinanana, mihoatra ny tendron'i Madagasikara, dia mihazo ny morontsiraka avaratra andrefana indray ampian'ny Sakalava amin'iny faritra iny ka miara-mirohotra mandroba any Komoro izy ireo. Tsy nijanona izany hetsika izany raha tsy taty amin'ny 1823 andron-dRadama Rainy (Razafiarivony 2006 : 33).



**T o n d r o b o k y**

- ABINAL & MALZAC s.j., 1993 (1888). *Dictionnaire Malgache-Français*. Fianarantsoa : Ambozontany, 855 p.
- ABINAL & MALZAC s.j., 1998 (1890 ?). *Dictionnaire Français-Malgache*. Antananarivo : Ambozontany.
- CHAPELIER, 1804-1805, *Lettres originales de L.A. Chapelier à Léger sur la botanique malgache, la langue, les mœurs*. 1 vol., papier 225 fol.
- COMMITTEE FOR THE EAST AFRICAN DEPENDENCIES, 1939, *A standard Swahili-English Dictionary*. Oxford: University Press and Central Africa.
- COPPALLE A., 1909 (n.e. 1970), *Voyage à la Capitale du roi Radama 1825-1826*. Documents anciens sur Madagascar. Tananarive : Industrie graphique tananarivienne, 83 p.
- FERRAND G., 1903, *Essai de grammaire malgache*. Paris : Leroux, 263 p.
- FLACOURT E. de, 1658, *Dictionnaire de la langue de Madagascar*. Paris : Larose 176 p.
- FREEMAN J.J., 1835, *Dictionary of the Malagasy Language*. Antananarivo : London Missionary Society.
- JULLY A., 1901, *Manuel des dialectes malgaches*. Paris : J. André, 90 p.
- RAZAFIARIVONY M., 2006a, *Harivolana na lahateny nentin-drazana, Ain'ny fiarahamonina malagasy masikoro*. Antananarivo : Trano Printy Fiangonana Loterana Malagasy.
- RAZAFIARIVONY M., 2006b, *Richesses culturelles et pauvreté économique d'une société orale. Anosibe an'ala Madagascar*. Tokyo : Institute for Languages and Cultures of Asia and Africa (ILCAA), Tokyo University of Foreign Studies, Sanrei Printing Co Ltd, 565 p.
- RICHARDSON J., 1885. *Malagasy-English Dictionary*. Antananarivo : London Missionary Society.
- WEBBER J., 1853, *Dictionnaire Malgache-Français rédigé selon l'ordre des racines par les missionnaires catholiques de Madagascar et adapté aux dialectes de toutes les provinces*. Ile Bourbon : Etablissement malgache de Notre-Dame de la Ressource, 598 p.



## **Chapitre 3**

***Disciplinarisation :  
objets et démarches***



## **Asam-bolantsehatra : tolotanana ho fampanjariana Rakibolana**

Henriette RAMANAMBELINA  
Maître de conférences  
École normale supérieure  
Université d'Antananarivo

Seha-pikarohana iray mandinika ireo fomba enti-mampivelatra ny teny iray ny haivolantsehatra. Manangona ireo voambolana misy sy mameno izay voambolana banga mbola tokony hokarohina ao anaty sehatra iray manokana izy.

Sahirana ny tompon-teny miatrika ny fihazakazaky ny zava-misy iainana ankehitriny. Tsy afa-manakatra izay tian-kambara eo anatrehan'ny zava-baovao entin'ny fandrosoana izy. Fomba fiasa mety hamaly ny hetahetan'ny mpiteny, araka ny filàna, indrindra manoloana ny fanatontoloana àry ve ny fikarohana izay voambolana hentitra sy mazava entin'ny haivolantsehatra ? Ilaina araka izany ny famoronana teny vao isaky izay sehatra ilàna izany mba tsy hahataraiaky ny tompon-teny ao amin'ny firenena iray.

Ny asa atolotra etoana izany dia ny fanehoana izay asam-bolantsehatra izay mba hitondra ny tompon-teny ho any amin'ny fampandrosoana. Tsy maintsy mifototra amin'ny kolontsain'ny fiarahamonina izany ny famoronana volantsehatra mba hitondra fahalalana sy fahaiza-manao hahatonga an'io fiarahamonina io hahatakatra sy haharaka ny fivoarana. Ary ny fandinihana sy fiaçãoana amin'ny famoronana volantsehatra mifototra

amin'ny fomba fisainan'ny mpiteny dia hanampy ny tompon-teny hahazo izay tian-kambara, sy hahafahany mifankahazo tsara manoloana zava-baovao iray.

Ny asam-bolantsehatra izany dia asa miandry ny mpikaroka rehetra, na inona na inona sehatra misy azy, mba hahazoana angom-bolambao hanampy ny mpampianatra, eny na ny tompon-teny fotsiny aza, amin'ny fampitana ny fahalalana ho an'ny tompon-teny. Ny tanjona etoana dia ny hahafahana mametraka ny haivolantsehatra ho filàn'ny fananganana Rakibolana.

Ny haivolantsehatra mifototra amin'ny kolontsaina izany dia vahaolana iray ahafahana mamorona teny vao, mba hahazoan'ny mpiteny sary antsaina avy hatrany ilay zava-baovao ka hanamora ny fahazoany ny tontolo manodidina azy. Azo heverina manko fa tsy misy teny vao voaray amin'izao fotsiny raha tsy miankina amin'ny fahazoan'ny tsirairay ny tontolo iainany, ny fisainany, eny hatramin'ny tantara niainany sy nolalovany aza.

Izany no nanosika ny tenanay hitrandraka ny haivolantsehatra mifototra amin'ny kolontsaina, ka miteraka ity asa ity hoe : « Asam-bolantsehatra : tolotanana ho fampanjariana Rakibolana ».

Araka ireo teoriana'ny haivolantsehatra dia ny lalan-tsaina novoizin'i Diki-Kidiri izay lalan-tsaina ara-kolontsaina no nentina nikaroka ireo teny vao. Mifandrohy akaiky manko ny teny sy ny kolontsaina satria ahatakarana ny kolontsain'ny fiarahamonina ny teny ao aminy. Manamora ny fahazoan'ny fiarahamonina ireo zava-baovao entin'ny fandrosoana ny volantsehatra mifototra amin'ny kolontsaina iainana.

Ny tetika amam-paika nitrandrahana volantsehatra dia miainga amin'ny fijerena sy fanomezana lanja ny filàn'ny fiarahamonina. Rehefa hita izany vao manangana ny takela-pamorona volantsehatra, ka aseho mazava ao ny teny vahiny mila dika hifanandrify amin'ny teny iditra malagasy. Eto amin'ny asa moa dia ny teny frantsay no natao teny tandrify, ary ny teny iditra dia ny teny malagasy. Miroso amin'ny fampitahana ny teny iditra amin'ny teny tandrify avy eo, ka dinihina manokana raha mifanandrify amin'ny kolontsain'ny mpiteny ny volantsehatra nokarohina. Eto indrindra no tsy maintsy fehezina ny fomba famoronana volantsehatra manaraka ny lalan-tsaina ara-kolontsaina.

Mba hirosoana àry dia hojerentsika fa asa tsy azo ihodivirana ny asam-bolantsehatra raha tiana ny hampandroso ny firenena tsy ho fefiky ny fanatontoloana. Horesahina manaraka ireo paika sy tetika ifotoran'ny asam-bolantsehatra, ka ifotorana manokana ny fiforonany, ny endriny, ny heviny, ny fampiasana azy, ny fivoarany, ny fifandraisany amin'ny tontolo manodidina hita sy tsapa. Ny hodinihina fahatelo dia ny fomba fandrafetana

tahirim-bolantsehatra, ary ho faranana amin'ny fandrosoana ireo volantsehatra vitsivitsy vokatry ny fikarohana natao.

### **Ny asam-bolantsehatra**

Ny haivolantsehatra mifototra amin'ny kolontsaina dia tsy seha-pikarohana fotsiny ihany, fa sady indrindra koa lalan-tsaina iray hahafahana mandika ireo teny vao entin'ny fandrosoana ankehitriny. Tsy maintsy miroso amin'izany ny teny malagasy raha tsy tiana ho levona, na hoe holevonin'ireo teny vahiny miara-miaina aminy amin'izao vanim-potoanan'ny fanantontoloana izao. Anisan'ny mampihetsika hambom-po dia ny asan'ingahy Jérôme Samuel, izay naneho ireo ezaka rehetra nataon-dry zareo Indoneziana momba ity haivolantsehatra ity ka nahatonga ny firenena indoneziana manana tanjaka ankehitriny. Araka ny voalazan'i Jérôme Samuel (2005 : 367) : « *La campagne de 1995, intitulée Mouvement pour l'usage d'un indonésien bon et correct a été particulièrement vigoureuse, lancée par le président lui-même dans un message solennel délivré le 20 mai 1995, jour de la fête de l'éveil national.* »

Iaraha-mahalala ankehitriny fa ny teny indoneziana no anabeazana ny zanaka indoneziana, manomboka any amin'ny garabola ka hatrany amin'ny ambaratonga ambony.

Manamafy izany koa ny fampirisihana nataon'ny UNESCO (2003 : 16), izay mampitodika ny firenena izay te handroso hanabe ny zaza ao aminy amin'ny tenim-pireneny : « *La langue n'est pas seulement un outil de communication et de croissance : elle est aussi un attribut fondamental de l'identité culturelle et de l'autonomisation, tant pour l'individu que pour le groupe.* »

Heverinay àry fa anjara biriky hoenti-manangana ny teny malagasy haharaka ny fivoaran'ny fanatontoloana ny manainga ireo mpikaroka namana isan-tsehatra hifanome tanana, hifanolo-tsaina ao anatina asam-bolantsehatra hanampy ny fananganana Rakibolana ho fitaovampanabeazana mahomby ho an'ny zaza malagasy.

Marihina fa tsy mamorona teny vao ho an'ireo teny efa misy akory ny asam-bolantsehatra. Anisan'ny asany ihany koa ny manangona ny efa misy rehetra. Ny asa lehibe miandry dia mikaroka ireo volantsehatra maharaka ny fivoarana eto amin'izao tontolo izao, ka mameno ny banga, mikaroka teny vao manaraka ny fomba azo amoronana teny malagasy iray.

## **Paika sy tetika**

Araka ny hita ao amin'ny *Rakibolana Raki-pahalalana*, ny fandrafetana ny teny siantifika nataon'i Profesora Raelina Andriambololona sy Ramiandrasoa Fred, izay milaza fa « ny teny Malagasy rahateo dia manana toetra izay ahazoana milaza zavatra iray mazàna — amin'ireo karazan-teny hafa maro — mitaky fehezanteny lava ny fitantarana azy ; kanefa ny teny Malagasy dia afaka milaza izany amin'ny teny iray vokatry ny teny maro akambana » (Akademia malagasy, 2005 : XCVII–C).

Ny sehatra niaingana dia tao amin'ny taranja jeografia. Araka ny fantatra manko dia miainga amin'ny jeografia ny fototra fampiaraha-monina ny zaza iray. Manampy ny zaza hahatakatra ny tontolo manodidina azy, hanana fahalalana sy fiheverana mikolokolo ny maha-izay azy ny taranja jeografia.

Lafim-pikarohana iray no aseho etoana mba hahatongavana amin'ireo volantsehatra ohatra. Paikady fananganana volantsehatra hanampy ireo mpandrafitra rakibolana no aroso.

Mialoha ny asam-bolantsehatra rehetra dia tsy maintsy faritana mialoha ny lasitry ny seha-piarahamonina trandrahina fantarina voalohany ny ambaratonga ametrahana ny famoronam-bolantsehatra atao, ohatra amin'izany ny hoe : faritra misy ny tena ve, firenena iray manontolo ve, sa koa eo amin'ny iraisam-pirenena no andefasana ny famoronana atao.

Manarakaraka izany ny famaritana ny sehatra ikatrohana. Eto izao dia ny sehatra jeografia no niaingana, kanefa azo itarina amin'ny sehatra hafa ihany koa ny fomba namoronana ilay volantsehatra. Ary tsy maintsy tsinjovina indrindra ihany koa ny hoe : ho an'iza ity famoronana atao.

Eto izany isika dia ambaratonga nasionaly no nandinihana ireo volantsehatra satria ny teny malagasy no foto-pikarohana. Ny sehatra notrandrahina niaingana dia ny taranja jeografia, izay azo itarina any amin'ny fanabeazana, na taranjam-pampianarana hafa ihany koa. Ary ny tompon-teny kendrena dia ny mpianatra malagasy, izay tiana hobeazina amin'ny teny malagasy mba hijoroany amin'ny maha-izay azy.

## **Rafitra tahirim-bolantsehatra**

Ny fomba nandrafetana ny tahirim-bolantsehatra dia maneho ny teny iditra miaraka amin'ireo fahalalana ampy sy ilaina mba hahazoana sary an-tsaina avy hatrany ilay teny vao aroso.



Navahana ho roa mazava tsara ny tahirim-bolantsehatra : faritra teny Malagasy-Frantsay ny voalohany, ary faritra Frantsay-Malagasy ny manohy azy.

Ny faritra teny Malagasy-Frantsay dia nirafitra toy izao :

– teny iditra : io ilay volambao, na teny efa misy sy ny sokajin-teny misy azy ;

– dikany amin'ny teny frantsay, natao io mba tsy hahavery ny mpiteny satria io teny vahiny io no niaingan'ilay fanagasiana miaraka amin'ny sehatra misy azy ;

– famaritana ahazoana ilay fahalalana tiana hapetraka ;

– fehezanteny ohatra : manampy ny mpiteny hahazo tsara ny tian-kambara voalazan'ny famaritana, ary fanehoana ny hodidina fampiasa ilay volantsehatra ;

– arahina fehezanteny mifamatotra amin'ilay teny vao, izay miditra an-tsehatra anaty sahan-keviteny mitovy mba hampiitatra ny famolahana voambolana ho an'ny zaza malagasy.

## **Andram-bolantsehatra**

Marihina eto fa ny fanafomezan-teny GEOPHY dia midika hoe « GEOgraphie PHYsique », ary ny GEOHUM kosa dia nanafomezana ny hoe « GEOgraphie HUMaine ».

Indreto ohatra vitsivitsy arosonay mikasika ny andram-bolantsehatra teny roa Malagasy-Frantsay :

- **DANIKANDRO**, a : ensoleillement, N. masc, GEOPHY

Faharetan'ny fibaliakan'ny masoandro mandritra ny andro iray.

Ohatra : Miovaova araka ny vanim-potoana ny danikandro, izany no miteraka ny fifandimbiasan'ny fizaran-taona. Midanika be ny andro rehefa lohataona.

- **KAOTANY**, a : érosion, N. fém, GEOPHY

Fahapotohana, fahasimban'ny nofon-tany noho ny orana, ny rivotra, ny renirano, ny ranomasina.

Ohatra : Manimba tsikelikely ny tany sy mahatonga ny kaotany ny dorotanety sy ny tavy. Mikaoka ny nofon-tany ny rivotra, ny renirano, sns. ka mihalany, lasa potika.

- **LENTIKANDRO**, a : coucher du soleil, Loc. GEOPHY

Fotoana ilentehan'ny masoandro eny andrefana.

Ohatra : Amin'ny 6 ora hariva ny lentikandro rehefa fahavaratra.  
Milentika eny andrefana ny masoandro.

- **LOSIBOHITRA**, a : exode rural, Loc. GEOHUM

Firohotan'ny tambanivohitra mankany an-tanàn-dehibe.

Ohatra : Mba hamahana ny olana vokatry ny losibohitra dia tokony hohatsaraina ny fiainan'ny tambanivohitra. Mandositra ny vohitra misy azy ny olona, ka mamonjy renivohitra fa manantena hahita asa.

- **SAMPANDRENIRANO**, a : affluent, N. masc, GEOPHY

Renirano kely mivarina amin'ny renirano lehibe.

Ohatra : Ikopa dia sampandreniranon'i Betsiboka. Misampana ny reniranon'Ikopa ka mivarina any Betsiboka.

- **SANGONDINTANY**, a : rotation de la terre, loc. GEOPHY

Fihodinan'ny tany eo amin'ny tenany amin'ilay tsipiky ny tendron-tany ao anaty 24 ora.

Ohatra : Ny songadintany no mahatonga ny fifandimbiasan'ny andro sy ny alina. Misongadina, na mihodina amin'ny tenany toy ny tandrimo ihany ny tany.

- **ZAHATANY**, a : tourisme, N. masc GEOHUM

Fitsidihana toerana, na tany hafa ivelan'ny misy ny tena.

Ohatra : Ny zahatany dia sady fahafinaretana no mampifandray ny olona samy hafa fiaviana. Mizaha toerana na tany mbola tsy nalehako aho rehefa miala voly.

Ny hamaranana ny andram-bolantsehatra dia nanokanana faritra teny Frantsay-Malagasy ho fampatsiahivana sy fampahalalana ilay teny vao amin'ny teny malagasy fotsiny ihany. Izany no antony nanehoana azy tsotsotra toy izao :

- teny iditra misy fahalalana tokony ho hay ;
- volambao malagasy, miaraka amin'ny fanamarihana ny sokajinteny ;
- famaritana amin'ny teny frantsay ho tombam-pahalalan'ny mpiteny.

Toy izao ny endrika isehoan'io faritra Frantsay-Malagasy io :

- **AFFLUENT**, N. masc. : sampandrenirano, a.

Cours d'eau qui se jette dans un autre plus important.

- **COUCHER DU SOLEIL**, Loc. : lentikandro

Moment où le soleil se couche.

- **ENSOLEILLEMENT**, N. masc. : danikandro, a.

Durée pendant laquelle le soleil éclaire la terre en une journée.

ASAM-BOLANTSEHATRA : TOLOTANANA HO FAMPANJARIANA RAKIBOLANA

- **ÉROSION**, N. fém. : kaotany

Usure, destruction de la surface de la terre par différents éléments naturels : la pluie, le vent, les cours d'eau, la mer, etc.

- **EXODE RURAL**, Loc. : losibohitra, a.

Déplacement définitif des habitants de la campagne vers la ville.

- **ROTATION DE LA TERRE**, Loc. : sangodintany, a.

Mouvement de la terre sur elle-même autour de l'axe des pôles en 24 heures.

- **TOURISME**, N.masc. : zahatany, a.

Action de voyager pour son agrément.

Hitantsika fa isaky ny teny iditra dia tsy maintsy miara-miseho eo ny dika teny mifandraika aminy mba hananana ilay tahirim-bolantsehatra teny roa.

Araka ireo paikady fandrafetana volantsehatra niaingana ireo dia ireto misy volambao atsidikay, izay notsongaina tanaty asatoratr'ireo mpanoratra malagasy vitsivitsy, na koa volambao niarahanay tamin'ireo mpianatra mpiofana ho mpampianatra tato amin'ny sekoly ambony fanofanana mpampianatra – lalam-piofanana Malagasy. Izany no aseho dia tianay ny hanaitra ny saintsika Malagasy fa tena mahalaza sy manampy amin'ny fahazoana sary an-tsaina avy hatrany ny zavamisy ny firosahana amin'ny asam-bolantsehatra avy amin'ny sahan-kevitra samihafa avy.

Indreto àry ohatra vitsivitsy :

<i>mot associé</i>	teny mirazotra
<i>auto-évaluation</i>	tombantena
<i>solstice d'été</i>	malakiandro
<i>solstice d'hiver</i>	malakialina
<i>équinoxe</i>	andromiralina, sasakandro
<i>contraception</i>	arovahoka, arotsaika
<i>drone</i>	pikasarisidina
<i>ampoule</i>	jiroharatra
<i>autocorrection</i>	hitsitena
<i>cuisine solaire</i>	ketricandro
<i>vidéo-projecteur</i>	torajiro
<i>briquet</i>	afopika
<i>embouteillage</i>	tohamboivoy
<i>pare-brise</i>	arodona
<i>insécurité</i>	sahotapiainana

\*

Asa fampivoarana ny firenena iray ny firotsahana ao anatin'ny tontolon'ny haivolantsehatra. Voaporofo maneran-tany fa ny olona beazina amin'ny tenim-pireneny dia lasa lavitra kokoa, ary namolavola olomangan'ny fireneny mihitsy aza izany. Araka ny hevitrany, adidy masina miandry antsika mpanabe ny fanaovana asam-bolantsehatra isaky ny lalam-piofanana iasantsika tsirairay. Mino izahay fa rehefa tafita ho teny enti-mampianatra ny zaza malagasy ny tenim-pireneny dia ho manda fiarovana ny fireneny manoloana ny fanatontoloana izany teniny izany.

Sava lalana ihany izao asa izao, izay maneho fa azo andikana ireo zava-baovao entin'ny fandrosoana tokoa ny teny malagasy. Ezaka lehibe miandry antsika ny fametrahana ny anjara toeran'ny teny malagasy eo anivon'ny fahamaroan-teny tsy azo ihodivirana. Fitaovana enti-misera maneran-tany tsy maintsy folahina ny teny vahiny, fa ny teny malagasy kosa no tenim-pirenena ahafahan'ny mpianatra malagasy mifahatra amin'ny maha-izay azy.

Mitaky finiavana anefa ny asam-bolantsehatra ka rehefa tonga ny fahasahany dia antoka iray hampiorim-paka ny fandrafetana rakibolana ny fisiany ka ho mpirahalaha mianala ny haivolantsehatra sy ny fandrafetana Rakibolana. Miankina amin'ny finiavan'ny mpitondra sy ny politikampanjakana anefa ny hahatanteraka izany.

Dingana lehibe efa nirosoana ny fananganana ny ivotoeram-pikarohana momba ny Fanabeazana – Fifankahazoana – Serasera – Fandrosoana (FFSF) eto amin'ny Sekoly ambony fanofanana mpampianatra, Oniversiten'Antananarivo, kanefa hery lehibe ho an'io ivotoeram-pikarohana io ny fanomezan'ny fanjakana toerana sy fanampiana hampatanjaka ny teny malagasy ao anaty fahamaroan-teny.

## **T o n d r o   b o k y**

AKADEMIA MALAGASY, 2005, *Rakibolana - Raki-pahalalana*, Antananarivo. [Antananarivo :] Akademia Malagasy, Foibe momba ny teny, 1163 p.

ANDRIANTSIFERANA H., 1996, *Fandikana ny voambolana siantifika sy teknika momba ny rano sy ny ala*. [Antananarivo :] Akademia Malagasy / Laboratoire de chimie organique « Produits naturels », 44 p.

- ATIBAKWA BABOYA E., 2008, « Terminologie africaine par des exemples », dans : M. Diki-Kidiri (dir.), *Le vocabulaire scientifique dans les langues africaines. Pour une approche culturelle de la terminologie*. Paris : Karthala, 299 p.
- CABRE M.T., 1998, *La terminologie : théorie, méthode et applications*. Paris/Ottawa : Armand Colin / Les Presses de l'Université d'Ottawa, 322 p.
- DEPECKER L., 2005, *Langages*. n° 157, *La terminologie : nature et enjeux*, Paris : Larousse, 128 p.
- DIKI-KIDIRI M. & ATIBAKWA BABOYA E., 2004, *Éléments de terminologie culturelle*, Réseau international francophone d'aménagement linguistique (RIFAL), Document de travail, LLCAN, 12 p.
- RAJAONARIMANANA N., 1995, *Dictionnaire du malgache contemporain malgache-français*. Paris : Karthala, 414 p.
- RAJAONARIMANANA N., 2000, « La lexicologie malgache : état des lieux et perspectives », dans : T. Szende (dir.), *Dictionnaires bilingues. Méthodes et contenus*. Paris : Honoré Champion, pp. 61-67.
- RAMANAMBELINA H., 2006, *Préalables à l'élaboration d'un vocabulaire bilingue de géographie pour un usage à l'école primaire*. Université d'Antananarivo : École normale supérieure, 114 p.
- RATIARAY M.S., 1997, *L'univers conceptuel de l'enfant malgache d'après son vocabulaire disponible : le malgache et le français en contact interculturel*, thèse PhD., tome I. Université Laval (Québec) : Faculté des Lettres, Département de langues et linguistique, 479 p.
- SAMUEL J., 2005, *Modernisation lexicale et politique terminologique. Le cas de l'indonésien*, Paris/Louvain : Bibliothèque de l'INALCO / Peeters, n° 7, 589 p.

### **Famintinana**

Antoky ny fandrosoana sy ny fampandrosoana ny firenena iray ny fananany voambolana maharaka ny filana isaky ny seha-piarahamonina, indrindra ireo sehatra miforona vokatry ny fivoaram-piarahamonina sy ny fidiran'ny kolontsaina vaovao. Tsy afa-bela amin'izany ny teny malagasy raha tiana ho velona sy hiaina ary hivoatra ka haharaka ny tontolon'ny famoronana sy ny

fikarohana. Tsy mifanindran-dalana amin'ny fidiran'ny zava-baovao entin'ny fanatontoloana manko ny fiforonan'ny teny malagasy. Tsy azo ialana, araka izany, ny famoronana voambolantsehatra, na volantsehatra, eto Madagasikara mba hamaly io filana io. Afaka mamatsy, na manolo-tanana, ny mpandrafitra Rakibolana ve izany ny mpahay volantsehatra ? Raha tiana ny hisian'ny Rakibolana maharaka ny firoborobon'ny teknolojia ankehitrin'ny dia asa maika tsy azo ihodivirana ny famoronana volantsehatra eto Madagasikara. Tao trano anefa tsy efan'irery, tsy asa natokana ho an'ny mpahay teny malagasy ihany ny asa famoronana volantsehatra, fa ny mpahay teny hafa sy ny mpahay taranja samihafa dia tokony hifanome tanana sy hirotsaka amin'ny asam-bolantsehatra mba hampanjary sy hampiroborobo ny teny malagasy.

Ny fomba hoenti-manatanteraka ny asa dia ny haivolantsehatra milafika amin'ny fiheverana, na foto-pisainana malagasy, mba hanamorany fahazoana sy ny fampiasana ny teny eo amin'ny andavanandrom-piainan'ny Malagasy.

Ity velakevitra ity izany dia naompana amin'ny asam-bolantsehatra mifototra amin'ny kolontsaina, izay heverina fa hanabevoho ny fandrafetana rakibolana. Ireo tetika amam-paika famoronana volantsehatra no aseho etoana, izay hanampy ny mpahay teny hafa, na koa ireo mpikaroka isantsehatra ho fanabeazam-boho ny teny malagasy. Ary ny vokatra azo avy amin'izany fiaraha-mientana izany dia ainga lehibe azo anatevenana ireo angombolana handrafetana Rakibolana.

**Teny fototra :** haivolantsehatra, volantsehatra, rakibolana, kolontsaina, angombolana

### **Abstract**

Having up-to-date terminologies that can meet the need of each sector is vital for the development and progress of a country, especially the terms required challenge caused by new societal changes and the influence of new culture. Malagasy language must keep up the pace if it is expected to survive and thrive in the field of research and creative works. Indeed, the production of new Malagasy words goes hand in hand with globalization so the need of creating new terminologies is undeniable in Madagascar to meet the new demand. Therefore, can the terminology specialists assist the editors in the elaboration of dictionary? If we want an up-to-date dictionary with all the buzzing new technology facets, rush and create terminology and glossary.

But it must be a collaborative work between not only Malagasy specialists but also foreign language scholars in different fields and specialty who can work together and develop dictionaries.

The methodology used in the process is the deployment of terms rooted in Malagasy thinking and culture in order to facilitate the understanding and use of new terms in the everyday life of Malagasy people.

This article is about terminology creation linked with culture, thought to further nurture the elaboration of dictionaries. Techniques and strategies of terminology creation is thoroughly explained, which will help other language specialists or researchers in different field to foster Malagasy language. The result will then serve as an impetus to increase the number of terminologies' databank for the dictionaries.

**Key words:** Terminology, Term, Dictionary, Culture, Databank

### **Résumé**

Face aux défis des nouveaux changements sociétaux, aux nouveautés technologiques et scientifiques, et l'influence des nouvelles cultures, les travaux terminologiques restent impératifs pour un pays, tel que Madagascar, pour son développement durable. En effet, pour que la langue malgache puisse survivre et prospérer dans le domaine de la recherche et de l'innovation, ces travaux restent incontournables. Ainsi, le néologisme va de pair avec la mondialisation pour répondre à la nouvelle demande de la société contemporaine. Par conséquent, les terminologues peuvent-ils aider les lexicographes dans l'élaboration d'un dictionnaire ? Si nous voulons un dictionnaire à jour, avec toutes les facettes bourdonnantes de la technologie, nous devons nous précipiter vers la terminologie et la création d'un glossaire à Madagascar. Ce travail collaboratif engage, non seulement les spécialistes de la langue malgache mais tous les spécialistes des langues étrangères et surtout ceux ou celles dans plusieurs domaines de spécialité, telles les disciplines non linguistiques, pour la prospérité de la langue malgache.

La méthodologie utilisée dans le processus est le déploiement de termes ancrés dans la pensée et la culture malgaches afin de faciliter la compréhension et l'utilisation de nouveaux termes dans la vie quotidienne des locuteurs malgaches.

Cet article porte sur la création d'une terminologie adéquate à la culture malgache, censée nourrir l'élaboration de dictionnaire. Les techniques et

H. RAMANAMBELINA

stratégies de création terminologique sont expliquées en détail, ce qui aidera d'autres spécialistes des langues, ou chercheurs dans différents domaines à préserver la langue malgache. Le résultat servira alors d'élan pour renforcer les travaux lexicographiques servant de base de données dans l'élaboration d'un dictionnaire.

**Mots clés :** terminologie, terme, dictionnaire, culture, banque de données



**Fanajariam-bolantsehatra :  
fanainga manan-danja  
ho an'ny taorakibolana malagasy**

Valisoa Sitraka RAKOTOZANANY  
Mastérisante 2  
École normale supérieure  
Université d'Antananarivo

Fihaonam-pikarohana mikendry hampahomby sy hampiroborobo ny taorakibolana malagasy no andraisana anjara eto, noho ny fahitana fa mahalana ny famokarana rakibolana eto Madagasikara. Ankoatra ny olana momba ny vola hanatanterahana ny asa mantsy, dia tsapa ny fahabangan'ny famoronana voambolana malagasy izay mpamatsy ny taorakibolana. Izany no mampahantra sy mamparefo ny teny malagasy, indrindra ny voankevitra siantifika sy teknika, ka miteraka ny « tanilanteny mifampiditra » eto amin'ny firenena mandrakariva (Randriamarotsimba 2012 : 41); ny tsy fampitovian-danjan'ny teny mifampikasoka eto Madagasikara no mahatonga izany, hoy Razafindratsimba (2016 : 62) : « (...) *si on y réfléchit, l'analyse de la situation sociolinguistique malgache nous amène souvent dans une sorte de cercle vicieux. Puisque l'on pose qu'il y a un rapport inégalitaire entre les langues — le malgache, le français, l'anglais, etc.* ».

Koa atao izao mba handresy lahatra fa ilaina ny famoronana voambolana, izay fikarohana anatin'ny sehatry ny haiteny, saham-pikarohana haiteny aradrafitra hifarimbona amin'ny haiteny pragmatika noho ny fanomezan-toerana ny hodidina misy ny mpiteny, zana-tsaham-pikarohana

haivoambolana niteraka ny haivolantsehatra ary hanaraka ny lalantsaina ara-kolontsaina, izay mikendry haneho fa ilaina ny fanajariam-bolantsehatra mba hampitaovana ny teny malagasy ho famatsiana ny taorakibolana, lalana tsy azo ihodivirana izany. Ahoana àry no hahatonga ny teny malagasy hanankarena ka hanjariany ho fiasana mahomby eo amin'ny seha-pikarohana sy ny hodidina maroteny, mba hahafaha-mamatsy ny taorakibolana ? Asa tsy maintsy iaingana, araka ny fiheveranay, ny fanajariam-bolantsehatra amin'ny alalan'ny lalantsaina ara-kolontsaina izay vahaolana fototra hampiroborobo ny voambolana sy ny taorakibolana malagasy. Hivoy ny paikam-tsoritra sy ny paikam-pakafaka ity tolo-kevitra ity ; manaraka ny haipaika mampifameno ny aingam-petrakevitra sy ny aingan-javamisy. Fizarana telo no enti-mandalina sy maneho ny savalalana ho amin'ny fanajariam-bolantsehatra : ny fizarana voalohany no hahitana ny haitsikeran'ireo voankevitra fototra hitondrana ny fikarohana, dia ny taorakibolana, ny fahamaroanteny/hamaroanteny, ny fanajariam-bolantsehatra ary ny haivolantsehatra ara-kolontsaina. Ny faharoa dia haneho amin'ny ankapobeny ny asam-bolantsehatra malagasy sy ny paikampandikan-teny nampiasaina isam-banim-potoana, ho lafiky ny famoronana kasain-katao. Ary ny fahatelo farany hanasongadinana ireo fomba heverina fa hampahomby ny fanajariam-bolantsehatra malagasy. Ao amin'ny famaranana kosa no hahitana ny fehin-kevitra sy banjina mikasika izay tolo-kevitra aroso etoana.

### **Haitsikeran'ireo voankevitra**

Koa satria ny hahafaha-manangana rakibolana amin'ny alalan'ny fanajariam-bolantsehatra sy lalantsaina ara-kolontsaina no ivon'izao tolo-kevitra izao, dia ilaina ny maneho ny hevitr'ireo teny fototra nofidina hitondrana ny fikarohana.

#### **Taorakibolana**

Voankevitra narafitray handikana ny *lexicographie* ny taorakibolana. Tetika amam-paika enti-mandrafitra rakibolana no heviny malalaka, nahazo vahana tany amin'ny taonjato-17 tany ka mandraka ankehitriny :

« *Lexicographie s'(...) entendra des techniques utilisées depuis le XVII<sup>e</sup> siècle (pour ne pas remonter au déluge) et encore de nos jours, dans la confection des dictionnaires* » (Rey 1977 : 99)<sup>1</sup>. Ilaina tokoa ny manorisoritra mialoha, amin'ny fijery siantifika, ireo fomba mahomby hananganana rakibolana. Izany rahateo no anton'izao fihaonam-pikarohana izao, satria na vory lanona aza ny fitaovana sy ny hevitra ka tsy misy na tsy ampy ny voambolana horaketina dia zava-poana ihany. Mitaky haitsikera miavaka anefa izany satria hodidina maroteny no hamoronana ny voambolana sy handinihana ny teny malagasy. Izany indrindra no mahamety ny hametrahana tsara ny hevitra ny voankevitra fahamaroanteny/hamaroanteny voizina amin'izao asa izao.

### Fahamaroanteny/hamaroanteny

Ho an'i Hagège (ao amin'i Atcero 2016), ny fahamaroanteny dia fiarahan'ny teny maro miaina eo amin'ny faritra na toerana iray : « *Le plurilinguisme est la coexistence d'une pluralité de langues dans un espace géographique ou politique donné* ». Ny hamaroanteny kosa aminy dia fahafantaran'ny olona iray teny maromaro : « *Le multilinguisme est la connaissance de plusieurs langues chez un même individu* »<sup>2</sup>. Izany hoe, aminy, ny fahamaroanteny dia mifandray amin'ny toerana, fa ny hamaroanteny kosa miankina amina olona.

Amin'i Chaudenson indray, ny fahamaroanteny dia fiarahan'ny teny maro miaina ao anaty firenena iray : « *Coexistence de plusieurs langues au sein d'un même état* ». Ny hamaroanteny kosa dia fisiana teny maro mifampiditra eo amin'ny firenena maro : « *Présence dans le continent ou dans une de ses régions, de plusieurs langues dont les aires d'usage dépassent les frontières nationales* »<sup>3</sup>. Araka izany dia nofesiny tamin'ny habaka ny famaritan'i Chaudenson.

Ho an'ny *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), ny fahamaroanteny dia fahafantaran'ny olona iray teny maro, « *la connaissance d'un certain nombre de langues* », fa ny hamaroanteny aminy dia fifamoivoizan'ny teny maro ao amin'ny fiarahamonina iray, « *la*

1. *Définition de la lexicographie*, <https://www.cnrtl.fr/definition/lexicographie> (notsidihina ny 10 Jolay 2019).

2. <https://www.observatoireplurilinguisme.eu> (notsidihina ny 15 Martsa 2019).

3. <https://core.ac.uk/download/pdf> (notsidihina ny 15 Martsa 2019).

*coexistence de langues différentes dans une société donnée* »<sup>4</sup>. Hitondrana ny hevitra ny fahamaroanteny sy hamaroanteny etoana ireo famaritan'ny CECR ireo, satria ireo no voizina any amin'ny fikarohana misy eto Madagasikara amin'izao vaninandro izao.

Vokatry ny fifampikasohana eo amin'ireo teny maro misy eto Madagasikara àry, dia takin'ny teny malagasy ny fanajarian-teny izay hotanterahina amin'ny fanajariam-bolantsehatra mba hampiroborobo azy amin'izany sehatra maroteny izany.

### Fanjarian-teny mankamin'ny fanajariam-bolantsehatra

Corbeil (1970) no niandohan'ny voankevitra *aménagement linguistique*, izay adika etoana ho fanajarian-teny, nanoloany ny *planification linguistique* izay dikan-teny malalaka avy amin'ny anglisy *language planning* (Haugen 1959), midika ho fandinihana sy famahana ny olan'ny teny amin'ny ankapobeny. Noraisin'ny mpahaiteny ara-piaraha-monina izany ny faramparan'ny 1960, ka niteraka ny voankevitra *politique linguistique*, nadika ho *politikan'ny teny*. Sehatra goavana eo amin'ny firenena, araka izany ity farany, ka noheverin'i Corbeil fa hahitsy ho amin'ny sehatra kelikely kokoa dia ny fiheverana izay hampivelatra sy hampandroso teny iray na maro ao anaty fiarahamonina, ka antom-pisian'ny fanajarian-teny.

Ny *Réseau international de néologie et de terminologie*<sup>5</sup>, RINT (1991-1992), nandritra ny fihaonam-pikarohana iraisam-pirenena nokarakarainy, ho vina fampiroboroboana ny asam-bolantsehatra sy ho fanasongadinana ny fifamatoran'ny haivolantsehatra sy ny fampandrosoana, dia nanao fehin-kevitra momba ny fanajarian-teny ho fandinihana ny olan'ny teny, mifandraika amin'ny fampandrosoana ka mitaky fanajariam-bolantsehatra (Rousseau 2005 : 94) ; izany hoe, tiana hisongadina fa ny teny dia mety ho sakana amin'ny fampandrosoana sy ny fampitam-pahalalana, kanefa mety ho fanoitra ho amin'izany koa, raha mahafeno ny fepetra ny fampitaovana azy.

---

4. CECR, <https://rm.coe.int> (notsidihina ny 15 Martsa 2019)

5. Tambazotra iraisam-pirenena (Québec) mikendry hampiroborobo ny famoronana volambao sy volantsehatra, niforona ny taona 1986 . Ny teny frantsay no foto-pikarohana amin'izany. Sehatra maro no hita ao, firenena maro no mikambana ao. Hita tao anatin'ireo firenena mpikambana ao i Madagasikara. Loharano : <https://www.sigles.net>sigle>rint-research> (notsidihina ny 12 Jona 2019).

Nozohin'i Rousseau izany hevitra izany, ka nahatonga azy hifantoka bebe kokoa amin'ny fanajariam-bolantsehatra, izay sehatra etiety kokoa noho ny fanajarian-teny. Manana tanjona hampivelatra sy hampiroborobo ny famoronana volantsehatra sy ny fanaparahana azy eny amin'ny fiarahamonina, ka ny fitondrana na fahefana ara-piarahamonina no hamaritry ny fampiasana azy (Rousseau 2005 : 97). Hovoizinay ity fanajariam-bolantsehatra resahin'i Rousseau ity, hotanterahina amin'ny alalan'ny haivolantsehatra : taranja mivoy ny famoronana voambolana voatokana isantsehatra manaraka ny lalantsaina ara-kolontsaina.

### Haivolantsehatra sy haivolantsehatra ara-kolontsaina

Tamin'ny 1975, rehefa nanomboka nahazo vahana ny haiteny ara-piarahamonina, dia nisy fihaonam-pikarohana voatokana hanomezana famaritana ny haivolantsehatra tao Québec, tao no nilazana ity taranja ity voalohany ho famoronana anarana enti-miantso voankevitry iray ; ankoatra izay dia fandinihana ny fiasan'ny teny eny anivon'ny fiarahamonina izy (Desmet 2007 : 5).

Ny mpahaiteny toa an'i Gouadec dia namaritra ny haivolantsehatra ho fitaovana enti-mampivelatra teny iray, mameno izay voambolana banga mbola tokony hoforonina. Araka izany, tokony hotrandrahina tokoa ny haivolantsehatra, noho izy sady mamaly ny filàn'ny fiarahamonina no mitondra fampandrosoana (Gouadec 1999 : 112-115).

Amin'i Lehman kosa dia siansa iray mandinika voambolana mifandray amina sehatra na hetsika voafaritry mazava ny haivolantsehatra (Lehman 2000 : 3). Ao no andalinana ny mikasika ireo voambolana voatokana ka amoronana sy ampivelarana azy.

Nitondra fanavaozana lehibe tamin'izany fomba fijery izany koa anefa i Diki-Kidiri (2000) raha nilaza fa fampivelarana ny teny hahatonga azy hahalaza ireo zava-baovao rehetra entin'ny fandrosoana ny haivolantsehatra (Diki-Kidiri 2008 : 17). Nofidiny ny lalantsaina ara-kolontsaina satria, rehefa mifandray amin'ny kolontsaina ny fahalalana vaovao, dia mora mipetraka ao an-tsaina<sup>6</sup>. Ilaina indrindra àry ny haivolantsehatra ara-kolontsaina noho izy manamora ny fifankahazoana sy ny fifandraisan'ireo mitovy kolontsaina. Ny

---

6. *Approche culturelle de la terminologie*. [www.termisti.ulb.ac.be>archive>rifal>pdf](http://www.termisti.ulb.ac.be/archive/rifal/pdf). (15 Nov. 2018).

famoronana aorian'izao tolo-kevitra izao dia hirona bebe kokoa amin'ity lalantsain'ny haivolantsehatra nentin'i Diki-Kidiri ity. Mba hahafahana mametraka tsara ny asa kasain-katao ao anatin'ny hodidina malagasy àry, dia hirosoana ny fandinihana ireo asam-bolantsehatra efa vita sy ny paikam-pandikan-teny tamin'izany.

### **Asam-bolantsehatra malagasy sy tsikera**

Ny fanajariam-bolantsehatra amin'ny alalan'ny kolontsaina dia tsy maintsy hifototra amin'ireo asam-bolantsehatra efa vita teto amin'ny firenena sy ny tetika amam-paikam-pandikan-teny nampiasaina tamin'izany. Hosokajiana araka ny vanim-potoana izy ireo.

#### **Talohan'ny fanjanahantany (talohan'ny 1896)**

Ny sorabe izay nampiasana tarehin-tsoratra arabo no nisy teto Madagasikara fehizay, saingy tsy nahasehaka ny sarambabe izany fa ho an'ny sokajin'olona voatokana ihany. Ny taonjato faha-17 dia efa nosoratana tamin'ny litera romana ny teny malagasy<sup>7</sup> (Rabary 1929 : 33) ; nanahirana ihany anefa ny firafiny sy ny nanoratan'i Frederick de Houtman<sup>8</sup> sy ireo misionera katolika azy<sup>9</sup> no sady mbola tsy nahazo vahana nanerana ny nosy rahateo izany. Radama I (1810-1828) kosa no nanapa-kevitra ny momba izay tena anoratana ny teny malagasy, rehefa nieran'ny misionera anglisy izy teo am-pamolavolana ny « abidy » malagasy ny 31 Desambra 1822 (Rabary 1929 : 33-34), izay navoaka hampiasaina ny 1923. Niroborobo àry ny

- 
7. Ny taona 1648 dia tonga teto Madagasikara ireo misionera katolika (Mompera Nacquart sy Gondrée), niasa tao Faradofay. Asa vitsivitsy nataon'izy ireo tamin'ny teny malagasy no tratra ; litera romana no nanoratany azy (Rabary 1929 : 33). Herintaona sy tapany no nipetrahan'i Mompera Nacquart tao Faradofay ary enim-bolana i Mompera Gondrée.
  8. Ny taona 1603 no nivoahan'ny rakibolan'i Houtman tany Amsterdam tany Hollandy : *Sparaeck ende word-boeck, inde Maleyche ende Madagaskarsche Talen met vele Arabische worden*. Inty misy santionany amin'ny resaka telo hita ao ankoatra ny voanteny miisa 1500 : « H – *Hannau smyhyte laccan, Oulun tany bauw ? I- He, laccan teloe avy Tetoeu many'ongo.* »
  9. Santionany amin'ny asany, vavaka nampianarin'ny Tompo : « *Amproy antsica izan han an tangh andanghits / Anghanarau hofissahots / Vahouachanau ho avi aminay (...)* » (Rabary 1929 : 33).

FANAJARIAM-BOLANTSEHATRA : FANAINGA MANAN-DANJA...

fahaizan'ny Malagasy namaky teny sy nanoratra ary toy izany koa ny sekoly. Ny teny malagasy no nenti-nampianatra saingy mbola nindrana ny teny anglisy ny Malagasy tamin'izany raha nampiasa ny boky nenti-nampianatra ireo taranja siantifika sy ireo voambolan'ny fahalalana tandrefana. Efa nisy kosa anefa ezaka lehibe nataon'ny misionera *London Missionary Society* (LMS) sy *Friends' Foreign Mission Association* (FFMA), nandikana ireny tamin'ny teny malagasy. Haseho amin'ny fafana manaraka ny ohatra vitsivitsy.

Fafana 1. Endriky ny fandikan-teny talohan'ny fanjanahantany

MPANORATRA	TAONA NAMOAHANA	LOHATENIN'NY BOKY	OHATRA TAMIN'NY FAMORONANA
LMS	1835	<i>Ny Teny n'Andriamanitra, atao hoe, Baiboly Masina</i>	Baiboly / <i>Bible</i> Kraisty / <i>Christ</i>
Street Louis	1875	<i>Ny geography lehibe hianarana ny sarintanin'Africa</i>	Area / <i>area</i> Continent / <i>continent</i>
Toy Robert	1878	<i>Geography physikaly na ny amy ny toetry ny tany</i>	Aera / <i>air</i> Gasa / <i>gas</i> Isberga / <i>iceberg</i> Invertebrata / <i>Invertebrate</i>
Grove George	1885	<i>Geography matematikaly sy fizikaly</i>	Mapa / <i>map</i> Giloby / <i>globe</i>
Davidson Andrew	1886	<i>Lesona amy ny kemistry</i>	Korenta/ <i>current</i> Elektrisity/ <i>electricity</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fampiasana ireo teny malagasy efa nisy (vodivona/<i>cape</i> ; renirano/<i>river</i>)</li> <li>2. Fampiasana teny anglisy tsy miova endrika (ohatra : ny an'i Street)</li> <li>3. Fanagasiana voambolana na teny indrana</li> </ol>			

Vanim-potoanan'ny fanjanahantany (1896-1960)

Ny 1896 no nambara tamin'ny fomba ofisialy fa zanatany frantsay i Madagasikara. Ny Jeneraly Gallieni no nandray ny fahefana teto amin'ny tany sy ny fanjakana, ary nanao ny sekoly sy ny sehatra maro ho

fanandratana ny teny frantsay ka nampietry ny teny sy kolontsaina malagasy efa niroborobo tamin'ny vanim-potoana teo aloha. Toy izao ny fanambarana nataony ny 5 Oktobra 1896<sup>10</sup> :

Madagascar est devenue aujourd'hui une terre française. La langue française doit donc devenir la base de l'enseignement dans toutes les écoles de l'île. [...] Vous ne devez jamais perdre de vue que la propagation de la langue française dans notre nouvelle colonie, par tous les moyens possibles, est l'un des plus puissants éléments d'assimilation que nous ayons à notre disposition et que tous nos efforts doivent être dirigés dans ce but.

Niara-dalana tamin'izany, lasa teny nenti-nampianatra koa ny teny frantsay, araka ny sata nomena azy ka nanomboka nahazo vahana. Na izany aza anefa dia mbola nitohy hatrany ny famokarana tamin'ny teny malagasy. Anisany ny *Diksionera amin'ny Baiboly* (Evans, Randzavola 1931). Mbola nitohy koa ny fanontana boky tamin'ny teny malagasy nataon'ny FFMA, toy ny an'i Standing izay natonta faninefany ny 1905.

Midika izany fa na dia efa nanomboka nahazo vahana aza ny teny frantsay dia mbola nisy fitrandrahana hatrany, mbola nisy ezaka nampiasana ny teny malagasy saingy ny teny frantsay no nanomboka nahazo laka, toy izany koa ny fanagasiana teny frantsay.

### Taorian'ny fanjanahantany (taorian'ny 1960)

Nampihetsika ny hambom-po malagasy hamelo-maso ny teniny ny nahazoana ny fahaleovantena, ny taona 1960. Nanamafy izany ny tolona notarihin'ny mpianatra ny 1972 nitakiana ny hanagasiana ny rafi-pampianarana, izay nitarika ho amin'ny hetaheta hanao ny teny malagasy ho teny enti-mampianatra. Tamin'izany dia efa nisy ezaka lehibe vitan'ny *Institut de recherche sur l'enseignement mathématique (IREM)*<sup>11</sup> toy ny famoahana volantsehatry ny kajy, tanatin'ny 154 takila, tamin'ny teny malagasy manontolo. Nomarihin'i Profesora Raelina fa vitsy ny fikarohana toy izany eto Madagasikara, noho ny fahasaratany (Raelina 1974/1976 : 105). Ny paikam-pandikana teny tamin'izany dia nifotra tamin'ireto fitsipika telo ireto (Raelina & Ramiandrasoa 2005 : 29-30) :

---

10. [www.axl.cefanelaval.ca/afrique/madagas.htm](http://www.axl.cefanelaval.ca/afrique/madagas.htm) (notsidihina ny 15 Martsa 2019).

11. Sehatra iray hany tokana nikaroka volantsehatry ny kajy tamin'ny teny malagasy, namoaka izany tamin'ny kiboky, laharana 16.



FANAJARIAM-BOLANTSEHATRA : FANAINGA MANAN-DANJA...

- fampiasana teny malagasy efa misy,
- fampiasana fanagasiana na teny indrana,
- famoronana volambao.

Hita avy amin'ireo fomba fandikana niaingan'ny mpahaikajy ireo fa raha mbola tsy nahitana dika tamin'ny teny malagasy efa misy ilay voambolana dia ny fampifanahafana azy amin'ny teny vahiny no vahaolana faharoa : teny indrana. Fara-hevitra kosa tamin'izy ireo ny famoronana teny vaovao avy amin'ny teny malagasy efa misy : mety ho fampiasana fototeny na kamban-teny na fanakambanan-teny ; ohatra : ova/*variable* ; ivondanja/*centre de gravité* ; mirarefy/*isométrique* (Raelina, Ramiandrasoa 2005 : 26, 28).

Nitohy nahalana ny asam-bolantsehatra vitan'ny Malagasy. Santionany amin'ireny no hotanisaina manaraka eto dia izay miombon-tsehatra (haifanabeazana, haiteny) amin'ny asa kasainay hatao any amin'ny tsangan-karoka. Masontsivana nifidianana azy ireo tao anatin'ny maro koa, ankoatra ny sehatra misy azy, ny fotoana nivoahany, mba hahafahana mametraka ny anjara biriky amin'ny fampandrosoana ireo sehatra ireo sy ny teny malagasy miaina anaty hamaroanteny.

Fafana 2. Endriky ny famoronana ankehitriny

MPANORATRA	DATY NAMOAHANA	LOHATENIN'NY BOKY / TSANGAN-KAROKA	OHATRA TAMIN'NY FAMORONANA
Ramilison Hery-Zo	2004	<i>Dimiventisitelonjato Haisoratra</i>	Kalo / <i>Poésie</i> Halohevitra / <i>connotation</i> Andalan-tapa-tsetry / <i>stichomythie</i>
Ramanam- belina Hen- riette	2013	<i>Problèmes d'aména- gement linguistique à Madagascar : termes de géographie dans l'enseignement</i>	Solampy / <i>talus</i> Haivoly / <i>technique</i> <i>agricole</i> Matoam-petra-tsary / <i>stéréo minute</i> Fotogrametria / <i>photogramétrie</i> Teboka jeodezika / <i>point</i> <i>géodésique</i>
Rabenilaina Roger Bruno	2015	<i>Vitasoa</i>	Haisampon-java-miaina / <i>tératologie</i> Mikasika ny hevitra Haihevitra / <i>sémantique</i> ...

V.S. RAKOTOZANANY

			Fanehoana an-tsary an-demaka ny vainga / <i>stéréographie</i>
1. Fampiasana teny malagasy efa misy 2. Famoronana volambao 3. Fanagasiana na teny indrana			

Raha fintinina ny hodidina misy ny teny malagasy ankehitriny sy ny tantaran'ny asam-bolantsehatra teto Madagasikara dia azo lazaina fa efa nanana ny toerany ny famoronana voambolana malagasy. Ankoatra ny fampiasana ny teny efa nisy dia nifototra tamin'ny teny indrana (1818-1960), nahitana fivoarana kokoa raha niezaka namorona volambao (1972), mby ankehitriny (taona 2000) mahazo vahana io fomba farany io raha mitaha amin'ny fampiasana teny indrana.

Nanaraka sy nampihatra ireo paikam-pandikana ireo ny tao amin'ny Foiben'ny teny an'ny Akademia Malagasy ka toy izao ny famintinan-dRatsimandrava Juliette (2005 : V-VI) azy :

Ny asa fanajariana ny teny dia miompana hatrany amin'ny fifotorana amin'ny seha-pahalalana iray, ka miezaka hanangona ny teny velona ao anatin'io sehatra io, ary mampiditra teny vao entin'ny vaninandro ankehitriny sy mamelona ihany koa ny teny tranainy mila ho hadinon'ny mpampiasa teny. Ireo rehetra ireo, tsy hoe mampanan-karena ny teny fotsiny, fa mamela indrindra koa ny mpiteny hivelatra eo amin'ny fanehoana hevitra : sady hanambara fotodrafikevitra isan-karazany no ho afaka hiditra amin'ny antsipirian-kevitra sy ny maha samy hafa hatrany ny tian-kambara. Izany moa dia anambarana ny fahaveloman'ny teny.

Ato anatin'ny seha-pikarohanay manokana dia marefo ny famokarana ka tsy mahavaly ny filàna amin'ny taorakibolana. Indro haroso ao amin'ny fizarana manaraka àry ireo toko telo heverinay fa miantoka ny fahombiazan'ny fanajariam-bolantsehatra.

**Fanjariam-bolantsehatra mahomby :  
amin'ny fomba ahoana ?**

Anterina fa ny fahombiazan'ny taorakibolana dia miankina amin'ny fananana voambolana ampy sy maharaka ny toetrandro. Rantsa-mangaika

tsy azo atao tsinontsinona, mba ho fanatanterahana izany ireto hovahavahana manaraka ireto.

### Vondrona tekinka sy siantifika

Ny mpahaiteny no ivon'ny fandinihana etoana satria izy no mpanainga ny hetsika mba hahatonga ny teny malagasy ho hary fitaovana ka ho tonga teny enti-mikaroka, ary koa ho mpamatsy ny taorakibolana noho ny faharefoan'ny famokarana. Mitombina anefa eto ny filazan'i Depecker (2005 : 4) manao hoe : « *La terminologie ne retient encore que rarement l'attention des linguistes* », satria sarotra sy mitaky fotoana maharitra ny asam-bolantsehatra. Izany indrindra no anirianay handraisana anjara amin'ny fampivelarana ny teny malagasy amin'ny alalan'ny haivolantsehatra arakolontsaina sy haneho fa tsy anisan'ireo teny voailika tsy ho mpamokatra fahalalam-baovao, araka izay hanasokajiana ny teny afrikanina avy nozanahina, ny teny malagasy (Ouane, Glanz 2010 : 5). Manoloana ireo, tsy tompo-marika samirery ny mpahaiteny. Efa misy ihany ny ezaka saingy tsy mbola mahomby. Hoy Rabenoro (1997 : 114) : « *Malgré les efforts fournis dans ce sens depuis l'indépendance du pays, le malgache officiel demande encore à être standardisé et modernisé, car il ne satisfait pas certains besoins langagiers du monde moderne* ». Manaporofa izany fa ny sakana sasantsasany dia avy amin'ny mpampiasa teny ihany koa. Manana fahitana ny teny miiba hatrany ny Malagasy. Nahoana ?

### Vondron'ny mpiteny

Azo heverina fa taorian'ny hetsiky ny « mpitolona 1972 » nitaky ny fanagasiana, dia toy ny hoe teny tsy mitondra mankaiza ny teny malagasy, indrindra tamin'ny sehatry ny fampianarana sy ny fikarohana. Notsiniana ho namotika ny zaza malagasy izy io : « *Les événements de 1972 traduisent un profond malaise fortement ressenti par la population malgache et en particulier par le monde de l'enseignement* » (Randriamarotsimba 2005 : 199). Mbola nohamafisiny izany taty aoriana : « *[Ils] en déduisent à l'incapacité de leur langue à devenir une langue d'enseignement à part entière*. (Randriamarotsimba 2012 : 42). Tenin-drazana sisa ny teny malagasy fa tsy maharaka intsony ny fivoaran'ny siansa sy ny zava-baovao

entin'izany : « *Le malgache devient la langue des pauvres ; elle constitue très vite un handicap à l'enseignement* » (Beaucourt tao amin-dRabenoro 2006 : 2). Izany dia nahatonga toe-tsaina nampiiba ilay teny.

Mila teny mamaly ny filàny ny fiarahamonina; araka izay nambaran'i Gaudin hoe : « (...) *en matière de langues, c'est de légitimité dont ont besoin les locuteurs* » (Gaudin 2007 : 33). Hatramin'izao aloha dia ny teny vahiny no ampiasaina betsaka amin'ny ambaratongam-pianarana rehetra. Raha ny ambaratonga ambony ohatra, dia izao no nambaran- dRabenantoandro (2015 : 383) : « (...) *à propos de l'attitude des enseignants (malgaches) de l'université, d'un refus délibéré d'employer le malgache dans leurs cours* ». Nisy ihany anefa ireo niezaka namorona, saingy manavia ny mpampianatra ny fampiasana voambolana siantifika sy tekinika malagasy ka nahatonga azy hirona amin'ny fampifangaroana ny teny frantsay sy teny gasy : « *Les termes scientifiques ont été traduits en malgache mais rares sont les enseignants qui les emploient dans les lycées. L'enseignant pense qu'il est plus pratique d'utiliser les termes en français en se servant du fran-gasy* » (Razafimbelo 2005 : 49). Vokatry'izany, fampifangaroana ny teny roa no hita rehefa miteny ka samy tsy voafehy ireo : « *Le locuteur malgache ne maîtrise ni le malgache, ni le français, mais excelle dans cette troisième langue que nous avons appelée : médiane* » (Ramoeliarisoa 2015 : 66). Mbola lavitra ezaka ny hanaovana ny teny malagasy ho teny enti-mampianatra (Rabenoro 2005 : 18). Izany tokoa no antony manosika anay hitsinjo ny hananan'ny teny malagasy voambolana indrindra ny sehatry ny fikarohana, amin'ny alalan'ny haivolantsehatra ara-kolontsaina, kasaina hampiharina ety amin'ny toerampanofanana mpampianatra an'ny anjerimanontolon'Antananarivo, ENS-UA.

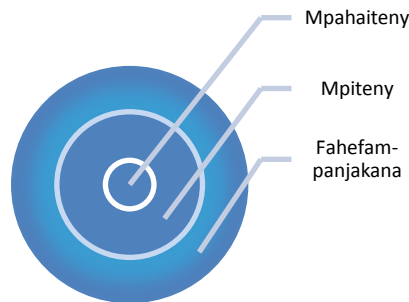
Manoloana izany, ny faneken'ny tsirairay hampiasa ny teny no zava-dehibe ; mariky ny fandrosoan'ny teny mantsy ny fampiasana azy (Ouane, Glanz 2010 : 22). Tsapa anefa fa zava-poana ny ezaka atao raha tsy ny fitondram-panjakana no mirotsaka an-tsehatra.

### Ny mpitondra fanjakana

Ny fanjakana dia tokony ho tomponandraikitra voalohany amin'ny fiarovana sy fanandratana ny tenim-pirenena, araka ny volavolan-dalàna mikasika ny politikan'ny teny eto Madagasikara manao hoe : « *Il appartient à l'État [...] de faciliter la promotion de la langue malgache* » (2005, art. 8). Tsy izay anefa no zava-mitranga. Taratra fa eto Madagasikara dia tsy laharam-pahamehana loatra ny olan'ny teny, tsy toy izay hita any amin'ny

firenen-kafa. Izany indrindra no ilazan-dRabenoro fa ny vatomisakana tsy hampiasana ny teny malagasy ho teny enti-mampianatra dia miankina betsaka amin'ny fitondram-panjakana, mpanapa-kevitra sy manampahefana : « *Le principal obstacle à la mise en œuvre du projet d'utilisation des langues nationales comme véhicules d'enseignement est le manque de volonté politique* » (Rabenoro 2005 : 18). Fa na dia nisy aza ny niheverana izany, dia tsy nomena lanja ny hevitra ny mpiteny sy ny mpahaiteny. Fototry ny olana goavana izany tsy fifandrandrana amin'ny toko telo izany ka miteraka korontana eo amin'ny fiarahamonina. Hita izany tamin'ny filazan-dRandriamarotsimba (2012 : 44) hoe : « *La volonté des dirigeants actuels à affirmer l'appartenance linguistique du pays à la francophonie ne s'est appuyée ni sur la demande sociale, ni sur des travaux sociolinguistiques.* » Raha te hamaha ny olan'ny teny malagasy àry, dia toy izao no endriky ny fiaraha-miasa eo amin'ireo singa telo.

Kisary 1: Singa telo mamaha olana ny teny Malagasy



Vokatry'ireo tsy fifandrandrana ireo dia tsy mitana ny toeran'ny tenim-pirenena ny teny malagasy. Maro no mihevitra azy ho tsy misy lanjany, teny marefo sy mahantra, satria marefo toy izany ny toe-karena malagasy. Nasongadin'i Loubier ny fahamarinan'izany ka nanambarany fa raha ny fahefam-panjakana no tsy manandratra ny tenim-pirenena marefo aratoekarena dia voailika mandrakariva io teny io<sup>12</sup>. Tsy mirindra ny fiarahamiasan'ny mpahaiteny, ny mpiteny ary ny fahefana mahefa, hany ka toy ny tsy mahavita ny anjara asany ny teny malagasy. Araka ny efa nambara

12. *L'aménagement linguistique*. [www.linglang.uqac.ca>img>pdf>loubier](http://www.linglang.uqac.ca>img>pdf>loubier) (notsidihina ny 4 Janoary 2019).

ombieny ombieny anefa dia afaka mitondra fampandrosoana ho an'ny firenena iray ny firoborobon'ny teniny. Anisan'ny mariky ny fandrosoan'ny teny ny fahafaha-manangona voambolana sy manapariaka azy amin'ny rakibolana, izay tsy mikitrana irery fa atosik'ireo toko telo nosavasavaina teo.

\*

Eto am-pamaranana izao tolo-kevitra siantifika ho fampiroboroboana ny taorakibolana malagasy izao, dia azo ambara fa anisan'ny fanainga manandanja indrindra mendrika ny homena sehatra indray eo amin'ny fikarohana malagasy ny fanajariam-bolantsehatra. Araka ny tsikera naseho tao amin'ny famelabelarana ny asa, dia voaporofa fa isan'ny vahaolana mahomby ho an'ny teny malagasy ny fanatanterahana azy io amin'ny alalan'ny haivolantsehatra ara-kolontsaina, satria sady osa ny famoronana no tsy eken'ny mpiteny ny famoronana efa nisy matoa tsy mbola mifandrify amin'ny tanjona nokendren'izao asa izao ny zavamisy iainan'ny Malagasy ankehitriny. Tsikaritra koa mantsy fa noho ny toe-draharaha niainan'ny firenena malagasy teo aloha no anisan'ny antony namparefo ny asam-bolantsehatra malagasy. Tantara tsy azo kosehina ireny kanefa tsy azo sokajiana ho vatomisakana, indrindra amin'izao vanim-potoana mampiroborobo ny fanatontoloana izao. Tetika amam-paika heverina hitondra fahombiazana amin'ity fanajariam-bolantsehatra ity àry ny fiarahamiantan'ireo toko telo lehibe dia : ny mpahaiteny izay loharanon'ny famoronana, baikon'ny famantarana ny hodidina sy ny kolontsain'ny mpiteny ; ny mpiteny kosa ho tosika amin'ny famoronana no sady ho mpampiasa ny voambolana noforonina ; ary ny farany dia ny fitondrampanjakana mba hanome lanja sy handrindra ny fifamenoan'ireo toko telo, amin'ny fametrahana politikan'ny teny hentitra eto amin'ny firenena. Ho fehin-kevitra, dia tsy maintsy irosoana ny fanajariam-bolantsehatra raha tiana ny hamahana ny olana hatreny ifotony, izay tsy inona fa ny faharefoan'ny voambolana sy ny fahosan'ny taorakibolana.

Tombondahin'izao tolo-kevitra izao ny maha savalalana azy ho amin'ny fampiroboroboana ny asam-bolantsehatra ankehitriny, izay hiainga amin'ny fanajariana ny volantsehatry ny fikarohana haifanabeazana any amin'ny tsangan-karoka ; tsy izany ihany anefa fa ho fanainga manan-danja hamatsy ny taorakibolana malagasy izy satria mampanan-karena voambolana malagasy horaketina an-drakibolana. Manana ny fetrany ihany anefa ny tolo-

kevitra noho izy tsy mbola manana vokatra hatolotra satria naorina tao anaty tetikasam-pikarohana, ka any amin'ny tsangan-karoka no hahafahamamoaka izany vokatra izany.

Ny vokatra andrasana araka izany dia ny hanomezana dika ireo voambolana voatokana amin'ny sehatra iray, ka aorian'ny tsangan-karoka kasaina hatao dia hamoaka vondrom-bolantsehatry ny haifanabeazana amin'ny teny malagasy izahay. Izy ireny no horaketina an-drakibolana na an-drakibolantsehatra.

Ny jery lavitra hanompanana ny asa dia ny tokony hananan'ny Malagasy ambaratonga mahefa mpanangona ny voambolana efa miasa nefa tsy mbola voarakitra an-drakibolana ary koa mpandinika sy mpankato ny volambao, ka mba ho ambaratonga afa-miasa mavitrika sy maharitra, hiantoka ny fampandrosoana ny teny malagasy no hajoro. Ankoatra izay, hampiroborobo bebe kokoa ny rakibolana malagasy ny fametrahana azy anaty teknôlôjiam-pifandraisana vaovao. Azo inoana fa hamaly ny filàn'ny Malagasy maro izany no sady mariky ny fandrosoan'ny teny satria mora ny fipariahan'ny volantsehatra eny amin'ny fiarahamonina : « (...) *être numérique constitue une licence de progrès de la langue* » (Franquesa 2001 : 12)<sup>13</sup>.

Ambonin'izany ny tokony hanohanana'ny fanjakana malagasy ny taorakibolana, amin'ny lafiny rehetra, mba hahatrarana ny tanjona dia ny firoborobon'ny teny malagasy anaty hamaroanteny, izay marihin'ny fipariahany anaty rakibolana. Koa alao hery àry fa « ny taotrano tsy efan'ny irery »!

## Tondro boky

DEPECKER L. *et al.*, 2005, La terminologie : nature et enjeux, *Langages*, n° 157. Paris : Larousse, 128 p.

DESMET I., 2007, « Éléments pour une théorie variationniste de la terminologie et des langues de spécialité », *Cahiers du RIFAL* (Réseau international francophone d'aménagement linguistique), n° 26, *Terminologie, culture et société*, pp. 3-13.  
[www.rifal.org](http://www.rifal.org)

---

13 « Langue, technologie et terminologie », *Rifal* 22, [http://termisti.ulb.ac.be/archive/rifal/PDF/rifal22\\_franquesa](http://termisti.ulb.ac.be/archive/rifal/PDF/rifal22_franquesa) (notsidihina ny 28 Desambra 2018)

- DIKI-KIDIRI M., 2008, *Le vocabulaire scientifique dans les langues africaines. Pour une approche culturelle de la terminologie*. Paris : Karthala, 299 p.
- GAUDIN F., 2007, « Quelques mots sur la socioterminologie », *Cahiers du RIFAL*, n° 26, *Terminologie, culture et société*, pp. 26-35.
- GOUADEC D., 1999, *Terminologie et langage spécialisés*. Paris : La Maison du dictionnaire, 215 p.
- LEHMAN A. et MARTIN-BERTHET F., 2000, *Introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie*. Paris : Nathan/Her, 203 p.
- OUANE A. et GLANZ C., 2010, *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue*. 2<sup>e</sup> tirage revu et corrigé. Unesco-ADEA (Association pour le développement de l'éducation en Afrique), 72 p.
- RABARY, 1929, *Ny Daty malaza na ny Dian'i Jesosy teto Madagasikara. Boky voalohany*. Tananarive : Imarivolanitra, 215 p.
- RABENANTOANDRO R., 2015, « Ny fampiasana ny teny vahiny ao anatin'ny teny malagasy », *Études Océan Indien*, n° 51-52, *Autour des entités sacrées. Approche pluridisciplinaire et nouveaux terrains à Madagascar*, pp. 383-389.
- RABENORO I., 2005, « Les langues des pays du Sud pour l'apprentissage des savoirs du Nord : une illusion ? », *Cahiers du RIFAL*, n° 25, *Aménagement linguistique et diversité*, pp. 17-28.
- RABENORO I., 2006, « L'enseignement bilingue/multilingue: un choix ou une nécessité ? », dans : *Partage d'expériences. Colloque sur le bilinguisme et l'interculturalité*. Vice-rectorat de Mayotte. 11p.
- RABENORO I. et RAJAONARIVO S., 1997, « À l'aube du 21<sup>e</sup> siècle, quelle politique linguistique pour Madagascar ? », *Mots*, n° 52. pp. 105-119.
- RAMOELIARISOA S., 2015, « Le rôle du malgache dans l'acquisition du français », dans : *L'éducation bi/plurilingue à Madagascar. Enjeux et perspectives*, compte-rendu table ronde, Tananarive, Institut français de Madagascar, pp. 65-69.
- RANDRIAMAROTSIMBA V., 2005, « La malgachisation de l'enseignement. État des lieux et perspectives », dans : F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (éds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion*



*coordonnée des langues en contexte éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang, pp. 197-217.

- RANDRIAMAROTSIMBA V., 2012, « De la politique linguistique institutionnelle à celles implicites des usagers en contexte francophone. Quelles relations ? L'exemple de Madagascar », *Synergies des pays germanophones* (revues Synergies de Gerflint), n° 5, M. Stegu et S. Ehrhart, *Les politiques linguistiques implicites et explicites en domaine francophone*, pp. 39-50.
- RAOELINA A. et RAMIANDRASOA F., 2005, « Comment forger une langue scientifique ? », *Mémoires de l'Académie nationale des arts, des lettres et des sciences*, fasc. LIII, *Utilisation du calcul matriciel en arithmétique et recherche sur la malgachisation des termes scientifiques et techniques*, pp. 21-41.
- RATSIMANDRAVA J. (éd.), 2005, *Voambolana ampiasaina eo amin'ny Fanabeazana ny tanora ho olom-pirenena. Malagasy-Frantsay. Vocabulaire pour l'Education civique des jeunes. Français-Malgache*. Antananarivo : Akademia malagasy - Foibe momba ny teny, 160 p.
- RAZAFIMBELO C. et J., 2005, « Impact de la langue d'enseignement sur l'enseignement-apprentissage », dans : *Ressources. DIDAKTIKA*, Université d'Antananarivo, École normale supérieure, pp. 45-50.
- RAZAFINDRATSIMBA D.T., 2016, « Plurilinguisme et gestion des langues à Madagascar : une problématique et une nécessité », dans : E. Dagaut, V. Randriamarotsimba et V. Ranaivo (coord.), *Appui à la réflexion sur l'élaboration d'une politique linguistique éducative à Madagascar*, Actes du séminaire universitaire, 6-7 déc. 2016, Université d'Antananarivo, École normale supérieure, pp. 55-70.
- ROUSSEAU L.-J., 2005, « Terminologie et aménagement des langues », *Langages* 157, L. Depecker, *La terminologie : nature et enjeux*, Paris, Larousse, pp. 93-102.
- SAMUEL J., 2005, *Modernisation lexicale et politique terminologique : le cas de l'Indonésien*. Paris / Louvain : Peeters, 589 p.
- STANDING, 1905. *Ny fomba fampianarana*. Faravohitra (Antananarivo) : Impr. FFMA.

V.S. RAKOTOZANANY

## **Tondro tranonkala**

- ATCERO M., 2016, « Plurilinguisme et sociétés dans la région des grands lacs », *Synergies Afrique des grands lacs*, n° 5, Gerflint. pp. 13-25.  
<https://www.observatoireplurilinguisme.cu> (notsidihina ny 15 Marsa 2019 tamin'ny 7 : 16)
- CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE (CECR), « CECR pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer ».  
<https://rm.coe.int> (notsidihina ny 15 Marsa 2019 tamin'ny 7 : 22)
- CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES,  
« Définition de lexicographie ».  
<https://www.cnrtl.fr/definition/lexicographie> (notsidihina ny 10/07/2019 tamin'ny 14 : 48)
- CHAUDENSON R., 1991, « Plurilinguisme et développement en Afrique subsaharienne francophone: les problèmes de communication », *Cahier des sciences humaines* 27 (3-4), pp. 305-313.  
<https://core.ac.uk/download/pdf> (notsidihina ny 15 Marsa 2019 tamin'ny 7 : 10)
- DIKI-KIDIRI M. « Une approche culturelle de la terminologie ».  
[www.termisti.ulb.ac.be/archive/rifal/PDF](http://www.termisti.ulb.ac.be/archive/rifal/PDF) (notsidihina ny 15/11/2018 tamin'ny 21 : 40)
- FRANQUESA E. « Langue, technologie et terminologie », *RIFAL* 22.  
[http://termisti.ulb.ac.be/archive/rifal/PDF/rifal22\\_franquesa](http://termisti.ulb.ac.be/archive/rifal/PDF/rifal22_franquesa) (notsidihina ny 28 Desambra 2018 tamin'ny 19 : 45)
- LOUBIER, C. L'aménagement linguistique.  
[www.linglang.uqac.ca/img/pdf/loubier](http://www.linglang.uqac.ca/img/pdf/loubier) (notsidihina ny 04/01/2019 tamin'ny 09 : 05)
- Madagascar. L'aménagement linguistique dans le monde.*  
[www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/madagas.htm](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/madagas.htm) (notsidihina ny 15/03/2019 tamin'ny 18 : 58)
- RÉSEAU INTERNATIONAL DE NÉOLOGIE ET DE TERMINOLOGIE (RINT).  
<https://www.sigles.net/sigle/rint-research> (notsidihina ny 12 Jona 2019 tamin'ny 17 : 24)

\*

## T o r o v o l a n a

<i>aingan-javamisy</i>	empirico-inductive
<i>aingam-petrakevitra</i>	hypothético-déductive
<i>asam-bolantsehatra</i>	travail terminologique
<i>fahamaroanteny</i>	plurilinguisme
<i>fanainga</i>	moteur
<i>fanajariam-bolantsehatra</i>	aménagement terminologique
<i>fanajarian-teny</i>	aménagement linguistique
<i>fihaonam-pikarohana</i>	colloque
<i>haifanabeazana</i>	sciences de l'éducation
<i>haipaika</i>	méthodologie
<i>haisera siantifika</i>	communication scientifique
<i>haiteny</i>	linguistique
<i>haiteny ara-drafitra</i>	linguistique structurale
<i>haiteny pragmatika</i>	linguistique pragmatique
<i>haitsikera/lalantsaina</i>	approche
<i>haivoambolana</i>	lexicologie
<i>haivolantsehatra ara-kolontsaina</i>	terminologie culturelle
<i>hamaroanteny</i>	multilinguisme
<i>hodidina maroteny</i>	contexte plurilingue
<i>kiboky</i>	brochure
<i>lalantsaina/haitsikera</i>	approche
<i>mpahaikajy</i>	mathématicien
<i>mpahaiteny</i>	linguiste
<i>mpahaiteny ara-piarahamonina</i>	sociolinguiste
<i>mpahaivolantsehatra</i>	terminologue
<i>paikam-pakafaka</i>	méthode analytique
<i>paikan-tsoritra</i>	méthode descriptive
<i>petrakevitra</i>	hypothèse
<i>saham-pikarohana</i>	champ de recherche
<i>sehatra</i>	domaine
<i>tanilanteny</i>	diglossie

<i>tanilanteny mifampiditra</i>	diglossie enchâssée
<i>taorakibolana</i>	lexicographie
<i>teny indrana</i>	emprunt linguistique
<i>toroboky</i>	bibliographie
<i>torotranonkala</i>	sitographie
<i>torovolana</i>	glossaire
<i>tsangan-karoka</i>	thèse
<i>voambolana</i>	lexique
<i>voankevitra</i>	concept
<i>volambao</i>	néologisme
<i>volantsehatra</i>	terme
<i>zana-tsaham-pikarohana</i>	axe de recherche

### **Famintinana**

Nanomboka teo amin'ny vanim-potoanan'ny fanjanahantany dia nihanarefo ny fampitaovana voambolana malagasy, indrindra ny volantsehatra siantifika sy teknika. Vokatr'izany dia tsy afaka mifaninana amin'ireo teny hafa mifampikasoka aminy izy, ary mariky ny tsy fandrosoan'ny firenena izany. Izao tolo-kevitra siantifika izao dia ho fandresen-dahatra fa lalana tsy maintsy izorana ny fanajariam-bolantsehatra raha tiana ho afa-mamatsy ny taorakibolana ny teny Malagasy, mba ho savalalana amin'ny fampiroboroboana ny volambao sy ny taorakibolana malagasy. Ahoana àry no hahatonga ny teny malagasy ho teny manan-karena ka hanjariany ho fiasana mahomby eo amin'ny seha-pikarohana sy ny hodidina maroteny ? Ny fanajariana ny voambolana isan-tsehatra amin'ny alalan'ny haivolantsehatra ara-kolontsaina no heverina ho isan'ny vahaolana. Hovoizina ny haipaika aingam-petrakevitra, miara-miasa amin'ny aingan-javamisy, mba hanajariana amim-pahombiazana ny volantsehatra malagasy. Aseho amin'izao tolo-kevitra izao fa mialoha ny famoronana, dia ilaina ny mampihasinakina ny hevitra voizin'ireo voankevitra fototra; hotsikeraina ny zavamisy, ary hasongadina ny fifamenoan'ireo andry telo hampijoro ny asam-bolantsehatra malagasy.

**Teny fototra** : fanajariam-bolantsehatra, haivolantsehatra ara-kolontsaina, taorakibolana, teny malagasy, hamaroanteny, fahamaroanteny

### **Résumé**

Depuis la colonisation, la production terminologique malgache a perdu de sa vitalité, surtout dans le domaine scientifique et technique. D'où l'insuffisance de contribution au développement des langues en contact, mais également le sous-développement de la nation elle-même. Cette proposition scientifique vise à montrer que l'aménagement terminologique du malgache constitue une voie d'enrichissement de la lexicographie par le biais, entre autres, des néologies. La question qui se pose est comment faire pour que la langue malgache puisse assumer pleinement son statut de langue de recherche en contexte multilingue. La terminologie culturelle offre une réponse appropriée. En ce sens, pour un aménagement réussi, on aura recours à une méthodologie mixte, à la fois hypothético-déductive et empirico-inductive. Notre proposition souligne l'importance d'une démarche spécifique : avant la création terminologique, il est nécessaire de passer par l'approche conceptuelle, suivie de l'analyse contextuelle, ainsi que la mise en évidence des trois piliers du travail terminologique dans le cadre du malgache.

**Mots clés :** aménagement terminologique, terminologie culturelle, lexicographie, langue malgache, multilinguisme, plurilinguisme

### **Abstract**

Since colonization, Malagasy terminology production has been losing its vitality, especially in the scientific and technical fields, thus the insufficient contribution to the development of languages in contact, but also the underdevelopment of the nation itself. This scientific proposal aims to show that the terminological development of Malagasy constitutes a way of enriching lexicography through neologies among other things. The question that arises is how to ensure that the Malagasy language can completely fulfill its status as a research language in a multilingual context. Cultural terminology offers an appropriate answer. In this sense, for a successful development, a mixed methodology, both hypothetico-deductive and empirico-inductive, will be used. Our proposal underlines the importance of a specific approach: before creating terminology, it is necessary to go through the conceptual approach, followed by the contextual analysis, as well as the emphasis on the three pillars of terminology work in the Malagasy context.

**Key words:** Terminological Planning, Cultural Terminology, Lexicography, Malagasy Language, Multilingualism, Plurilingualism



## **Rakibolana raki-pahalalana ny mpanoratra malagasy**

Victor James RAKOTOARISOA  
Enseignant-chercheur  
École normale supérieure  
Université d'Antananarivo  
et Académie malgache  
&

Vololonantenaina Holiharinaivo RATRIMOHERITOMPO  
Enseignante-chercheure  
École normale supérieure  
Université d'Antananarivo

Mihazakazaka manaraka ny firimorimon'ny fanatontoloana ny fivoatran'ny fikarohana momba ny teny. Anisan'ny iharan'izany fivoarana izany koa ny literatiora izay anisan'ny fitaovana fototra mitahiry sy mahatahiry ny teny.

Raha ny eto Madagasikara manokana no jerena, maro ireo asa fikarohana efa vita momba ny literatiora sy ny mpanoratra. Betsaka koa anefa no mbola tsy efa ary manam-pahaizana maro, malagasy sy vahiny, no milofo hatrany amin'ny fikarohana maro lafy momba ny mpanoratra sy ny haisoratra malagasy. Ny fahita matetika dia ny fandalinana momba ny sangan'asana mpanoratra malaza iray na koa ny karazana literatiora iray. Mbola vitsy dia

vitsy kosa ny fikarohana miompana amin'ny fandraketana ny tantaran'ireo mpanoratra malagasy.

Anisan'izay heverina fa tsy maintsy irosoana raha hikirakira literatiora ny fananana boky mirakitra ny tantaram-piainan'ny mpanoratra sy ny sangan'asany. Koa izany indrindra no nahatonga ny tsirin-kevitra hanompana izao asa fikarohana izao amin'ny famolavolana izay ho *Rakibolana Raki-pahalalana ny mpanoratra malagasy*, tahaka izay fahita any amin'ny firenena maro. Izany dia mikendry indrindra ny hanandratra ny literatiora malagasy ary koa hanasongadinana ireo mpanoratra malagasy ankehitriny izay manome endrika vaovao ny teny sy ny literatiora malagasy mba tsy ho ireo mpanoratra zoky efa fantatra amin'ny ankapobeny na ireo mpanoratra efa nodimandry hatrany ihany no iondrehan'ny mpandalina literatiora. Tsara marihina ihany koa ety am-piandohana fa ny teny hoe « mpanoratra » ampiasainay eto dia mahasahana ireo mpanan-talenta rehetra mikirakira ny teny malagasy, amin'ny endrika isam-paritra isehoany, anaty fiangaliana zavakanto.

Ankoatra ny fianohana ny kanto amin'ny fahafantarana ny momba ny mpanoratra sy ny asa soratra ao, dia ilain'ny tantaran'ny firenena iray ny manana angona momba ny mpanoratra. Azo iaingana amin'ny fandalinana ny teny ny rakibolan'ny mpanoratra, ary indrindra manome lanja ny kolontsaina malagasy mihitsy ny angom-pahalalana ao anatiny.

Haroso eto ary ny fampahafantarana ankapobeny ny tanjon'ity asa fikarohana ity, arahin'ny famahavahana ny lalan-tsaina sy ny fomba fiasa hanatontosana ny fandalinana. Haseho manaraka ihany koa ny vokatra efa azo, ny tombana samihafa ho fanatsarana ny asa fikarohana.

Ny fototry ny fikarohana no atolotra voalohany eto, manaraka izany ny fomba fiasa nanatontosana ity asa karoka ity, ezahina ihany koa ny hanehoana sahady ireo vokatra eo am-pelatanana ary mamarana ny fizarana ny fanombanana ny asa vita hahafaha-manohy ny fananganana ny rakibolana.

## **Ny fototry ny fikarohana**

Hovahavahana voalohany eto ny lafika teorika itondrana ny asa fikarohana, hanaovana topimaso koa ny fikarohana efa vita mahakasika ny lohahevitra ary hofaranana amin'ny fanehoana ireo foto-pisainana mandrafitra ny fikarohana ity zana-pizarana ity.



Lafika teorika : ny « fikarohana amperina asa »

Ny fiainana matihanina amin'ny fampianarana no niteraka ny vina hirosoana amin'izao fikarohana izao. Araka izany dia ny « fikarohana amperina asa » na « *recherche-action* » no ifotorana amin'ny fanatanterahana azy. Mety tsy mahazatra loatra amin'ny fikarohana mikasika ny literatiora izany, hita kosa anefa fa mahomby kokoa amin'ny fananganana rakibolana.

Ity lafika teorika ity dia paikady mitaky fifandraisana sy fifampikasohana eny ifotony mba hitrandrahana zava-misy tena azo antoka. Tanjona amin'io fomba fiasa io ny fikirakirana mivantana ny zava-misy sy ny olana eny amin'ny fiarahamonina ahazoa-mandrafitra paikady amahana ny olana voatily. Tsy tokony hiala vehana ny mpikaroka amperina asa raha tsy voarafitra ny tetika amam-paika hamahana ny olana. Manamafy izany indrindra i Guy Le Boterf manao hoe (1983 : 44) :

Ny fikarohana amperina asa dia dingam-pikarohana iray anasongadinana fa ny mpisehatra ara-piarahamonina dia tsy zava-tsinontsinona kanefa tonga mpitarika asa fikarohana goavana matihanina, fa ireo dia vondron'olona mirotsaka any anivon'ny fiarahamonina iray mitrandraka na mitily ny olana samy hafa tiana hofakafakaina, mba hahafahana mikaroka ny vahaolana tandrify ny olana hita<sup>1</sup>.

Araka izany, zava-dehibe amin'ity lalan-tsaina iray ity ny firosahana antsehatra ka tsy maintsy anasongadinana ireto dingana ireto hahamaoritra tsara ny asa atao :

- fanasongadinana ny olana misy,
- drafitra asa,
- fampanjariana ny asa,
- tombana,
- fandravonana ny asa.

Nofidiana io lafika teorika io hanatanterahana ity asa fikarohana ity satria ny vokatra azo avy amin'izany dia heverina fa mamaly ny filana entina handrafitra ny *Rakibolana Rakipahalalana ny mpanoratra malagasy*.

---

1. « *La recherche-action est un processus dans lequel les acteurs sociaux ne sont plus considérés comme de simples objets passifs d'investigation, deviennent de plus en plus des sujets conduisant une recherche avec la collaboration de chercheurs professionnels. Ce sont donc les groupes sociaux qui vont identifier les problèmes qu'ils veulent étudier, en réalisant une analyse critique et rechercher les solutions correspondantes* ».

## Topimaso ny asa fikarohana efa vita

Ireo mpikaroka ny literatiora malagasy, indrindra ny mpanoratra dia efa nisy nialoha lalana ny fikarohana aroso etoana. Indreto santionany amin'ireo amboara maro hafa tsy voatanisa nanovozan-kevitra ireo tamin'ny fanombohana ity *Rakibolana Rakipahalalana ny mpanoratra malagasy* ity. Singanina amin'izany Rajaona Simeon tamin'ny nandrafetany ny boky *Takelaka notsongaina I* ka nanomezany amin'ny ambangovangony ny mombamomba ireo mpanoratra malagasy izay nofantenany, indrindra ireo mpanoratra zokiny nalaza tany alohan'ny taona 1950. Razafindralambo Fulgence de l'Or koa dia namoaka ny boky *Rakipiainana*, boky maneho ireo tokony ho fantatra mahakasika ny mpanoratra malagasy hita any amin'ny fandaharam-pianarana ambaratonga faharoa. Ny boky *Sorapiainana* kosa dia amboara iray mamintina ny tantaram-piainanan'ireo mpanoratra kalaza eo amin'ny tantaran'ny literatiora malagasy ; boky navoakan'ireo mpanoratra mivondrona ao amin'ny tranonkala *Poetawebs* io boky io.

## Foto-pisainana amin'ny fandalinana mpanoratra sy asa soratra

Anisan'ny tanjon'ity fikarohana ity ny hananana angon-kevitra mafonja anovozan-kevitra amin'ny fikarohana samihafa mikasika ny teny sy ny riba ary indrindra ny literatiora malagasy. Na *Rakibolana Rakipahalalana ny mpanoratra malagasy* aza no atsangana, dia heverina fa tsy afa-misaraka ny mpanoratra sy asa soratra ; raha tsy misy mpanoratra tsy misy ny asa soratra, ary ny fandalinana asa soratra dia tsy maintsy mitaky fahafantarana ny mpanoratra. Miara-dalana mandrakariva ireo, satria ny maha mpanoratra ny mpanoratra dia ny sangan'asany.

Ny teny malagasy hoe *mpanoratra* dia milaza avy hatrany fa ireo mpamorona eo amin'ny sehatry ny literatiora no lazaina, koa tsy voakasik'ity fikarohana ity izany ireo mpamorona amin'ny sehatra hafa. Tsy izay rehetra mamoka boky koa anefa no ambara ho mpanoratra, araka ity foto-pisainana ity, fa ireo mikirakira ny teny aman-tsoratra anatin'ny kanto. Tsihivina ihany mantsy fa tsy izay voasoratra rehetra akory no literatiora. Araka izany, amin'ity tetikasa ity, na dia *Rakibolana* aza no harafitra, tsy hifahatra amin'ny fanomezana dikanteny na hevi-teny fotsiny akory ny mpikaroka.

Tahirin-kevitra anisan'ny niaingana ny rakibolana nataon'i Favre, *Dictionnaire des auteurs de langue française* (1980) sy ny namany. Rakibolan'ny mpanoratra manoratra amin'ny teny frantsay, na dia tsy teratany frantsay aza, no navoakany, ahitana famintinana fohy ny momba ny mpanoratra arahina filazalazana ny asa soratr'ilay mpanoratra.

Tahaka izany koa ny rakibolana *Vitasoa*, nataon-dRabenilaina Bruno sy Morin Jean-Yves (2015), rakibolana miroa teny izay tsy mianona fotsiny amin'ny fanomezana dika ny teny iray, fa miharo fanazavana ny fampiasana ny teny amin'ny antsipiriany.

Ankoatra ireo, ny rakibolan'ny mpanoratra nataon'i Laffont-Boampini, *Le nouveau dictionnaire des oeuvres, de tous les temps et de tous les pays* (1994, 3 vol.) izay manasongadina indray ireo karazana mpanoratra tamin'ny vanim-potoana samihafa maneran-tany. Hita ao ny fiampianan'ny mpanoratra sy famintinana ireo asa soratr'ilay mpanoratra heverina fa manana lanja manokana.

## **Fomba fiasa**

Ambaratongan'asa intelo miantoana no tsy maintsy lalovana amin'ity fomba fiasa ity : ny angon-kevitra, ny fandalinana ary ny fandraketana an-tsoratra.

### **Angon-kevitra**

Nifototra amin'ny fidinana ifotony ny fomba fiasa voalohany. Angon-kevitra rahateo no atao ary kendrena indrindra ny tsy hamerenana ireo efa voalazan'ny mpialoha lâlana fa mba hitondra zava-baovao. Mahaso indrindra ny fanatonana mivantana ireo mpanoratra sy/na ireo olona akaiky azy sy mifanerasera na nifanerasera (t)aminy matetika. Izany no mahazava-dehibe ny fampiharana ny fomban'ny *vangivangy arahin-dinidinika* (VAD). Araka ny efa voalaza tetsy aloha rahateo, ny fikarohana amperina asa dia mitaky mpisehatra ara-piarahamonina mahay mitily ny olana eny antsehatra.

Tsy afaka mameno ireo lohateny samihafa ampidirina ao amin'ny rakibolana tokoa mantsy raha tsy manana torohay maro mikasika ilay mpanoratra anaovana fanadihadiana. Mety tsy ho feno tamin'ny fijerena ireo boky teorika izay tsy maintsy niaingana ny asa karoka natao, ary ny

vangivangy arahin-dinidinika aza dia mbola mety tsy hahatomombana akory izay ilain'ny rakibolana. Iaina noho izany ny fandinihana manokana ary arahana tombana sy fandravonana ahazoana vokatra matombina, araka ny fomba fiasa ao amin'ny fikarohana amperina asa rahateo.

Fandalinana sy fitrandrahana :  
sivana, fanasokajiana, fantina sy rindra

Araka ny voalaza tetsy ambony dia misy ambaratongan'asa telo miavaka tsara no nandaminana ny fomba fiasa amin'ity fikarohana ity.

Ny faharoa dia fandalinana ireo angon-kevitra natao teny ifotony. Eto izany no atao ny sivana izay hevitra na antontan-kevitra mahamendrika ny *Rakibolana*, tahaka ny hoe hevitra tsy manohintohina ny fizian'ilay mpanoratra, torohay manampy amin'ny fianarana/fampianarana. Satria sokajin'olona samihafa no hetsehina amin'ny fanangonan-kevitra, dia tsy maintsy hentitra ny sivana amin'ireo torohay azo. Asa siantifika mantsy no hajoro ka ilana fahamailoana fatratra.

Ireo angon-kevitra voasivana no miroso anaty fanasokajiana. Mason-tsivana ifantenana ny mpanoratra hampidirina ao anaty rakibolana ny fatran'ny sangan'asa efa novokariny, na efa voarakitra ho amboara na boky izany na koa mbola anatin'ny tahiriny manokana. Tahaka izany koa ny fahafehezan'ilay mpanoratra ny karazana ifotorany ka mahafeno ny fepetra farafahakeliny maha mpanoratra (ireo mpampianatra-mpikaroka mpiaramiasa no manamarina izany).

Rehefa voasivana ka tafiditra anaty rakibolana ny mpanoratra iray dia miroso amin'ny fanasokajiana kosa. Ny fanasokajiana dia mikendry indrindra ny hahamora ny famakiana ny rakibolana ary manampy ny mpamaky amin'ny fanaovana fikarohana. Lafin-kevitra vitsivitsy indray no entina manasokajy azy. Anisan'izany ireto tanisaina manaraka ireto :

- ny vanim-potoana nanoratana,
- ny mahalaky sy mahavavy,
- ny fiaviany,
- ireo karazana asa soratra,
- ny vondrona na faribolan'ny mpanoratra misy azy,
- ny asa soratra na boky efa navoakany sy ny tsy navoaka,
- ny fironan-tsainy.

Ny literatiora dia mitaky fahaiza-mandrafitra hatrany eo amin'ny fanolorana mba hahatanteraka ny zavakanto ao aminy, sady izany rahateo

izy : kanto eo amin'ny vontoatiny ary kanto eo amin'ny fanehoana. Izany no tsy maintsy ampiasana ny fomba fiasa « fantina sy rindra ». Ny mpisehatra dia tsy maintsy mahafehy tsara ny ho endrika ananan'ny rakibolana mba hahatonga ny asa tsy hanano sarotra. Araka izany, ireo mpisehatra arapiarahamonina ahetsika dia mpampianatra sy mpianatra nandalina manokana ny fikarohana ny literatiora. Misy lalan-tsaina tsy maintsy arahina sy ananana ary itovian'ny rehetra manomboka any amin'ny fanangonana ka mandra-pahavitan'ny asa. Tsy maintsy olona mpandala sady mpandalina ny fiarahamonina malagasy ihany koa ny mpirotsaka an-tsehatra satria ilaina ny fahalalana tsara ny kolontsaina malagasy amin'ny firotsahana eny ifotony.

### Fitahirizana an-tsoratra nomerika

Fitaovana tsy azo ihodivirana amin'izao vanim-potoana iainana izao ny teknolojia avo lenta. Noho izany indrindra no tsy maintsy irosoana amin'ny fitahirizana an-tsoratra, an-taratasy na nomerika. Ny fomba fikirakirana no manana endrika roa samy hafa fa ny voasoratra ao anaty tahiry tsirairay dia angon-kevitra mitovy ihany.

Raketina amin'ny endrika boky ny an-tsoratra. Azo ampiasaina hatrany amin'ny toerana tsy mbola ahitana teknolojia avo lenta ny boky. Ho tahirin-kevitra enti-mampianatra ny *Rakibolana Rakipahalalana ny mpanoratra malagasy* ka tombony ho an'ireo any amin'ny faritra tsy afa-mikirakira ny nomerika ny fanaovana izany an-tsoratra. Azo entina mifindrafindra, azo iverimberenana ihany koa ny fampiasana azy.

Ny nomerika kosa indray dia mametraka ny asa fikarohana eo amin'ny sehatra iraisam-pirenena. « TONDROAVARATRA » ny literatiora : afaka mamantatra an'i Madagasikara (ny tantara, ny kolontsaina, ny teny,sns.) amin'ny alalan'ity rakibolana nomerika momba ny mpanoratra malagasy ity izao tontolo izao, miainga amin'ny fikirakirana izany amin'ny teknolojia avo lenta.

### Fanehoana ny vokatra

Na asa tsy manam-pahataperana aza ny fananganana rakibolana dia misy ihany kosa ny vokatra efa azo aroso, arahin'ny antontanisa hofintinina ato amin'ity zana-pizarana ity.

## Fintina ny zava-bitra

Ireo mpanoratra mivondrona amin'ireo faribolan'ny mpanoratra malagasy (Sandratra, Havatsa UPEM, Tafasiry Kolo Kanto) no anisan'ny betsaka indrindra amin'ny fanangonana natao. Miparitaka manerana an'i Madagasikara ireo mpanoratra ireo na eto amin'ny renivohitra aza no foiben'ireo faribolana ireo.

Maro dia maro koa ny asa fikarohana nataon'ny mpianatra hahazoana ny mari-pahaizana *certificat d'aptitude pédagogique de l'École normale* (CAPEN) tao amin'ny Sekoly ambony manofana mpampianatra mpanabe (*École normale supérieure*), sampana Malagasy, momba ny mpanoratra malagasy ary ireny dia nanampy betsaka ny angon-kevitra.

Misy mpanoratra tsy mpikambana amin'ireo faribolana voalaza tetsy ambony, nanaovana fanadihadiana ary dia noraisina ho isan'ny angon-kevitra izany.

Ny mety ho fanontaniana hipetraka dia izao : ahoana no hisivanana ireo mpanoratra ampidirina ao amin'ny *Rakibolana Rakipahalalana ny mpanoratra malagasy* ? Izany no anton'ireo dingana telo ao amin'ny fomba fiasa sy ireo olona manatontosa ny fikarohana. Misy fenitra iraisan'ny atao hoe literatiora maneran-tany, koa ezahina ho tafiditra amin'ny fenitra avokoa ny ampidirina ao amin'ny rakibolana.

## Antontanisa

Anisan'ny foto-kevitra ijoroan'ity tetikasa ity indrindra ny hampivoitra ireo « fanga-tsi-tranga » eo amin'ny literatiora malagasy. Niasa tokoa ny ekipa mpisehatra ary efa maro ireo tahirin-kevitra sy torohay voangona. Ny fafana 1 atolotra etsy ambany (jereo takila manaraka) dia mamintina ny vokatra azo amin'ny ankapobeny, izany hoe, ireo angona mbola tsy nampandalovina sivana.

Fony tao amin'ny rafitra CAPEN, izany hoe, miofana mandritra ny dimy taona ireo mpianatra, dia tao amin'ny taona fahatelo no nisy ny taranja fandalinana mpanoratra sy asa soratra. Araka izany dia anisan'ny fiofanan'izy ireo ary anombanana azy ny fitadiavana torohay momba ny mpanoratra iray (izay tiany) ka mandrafitra izany ho boky kely.

RAKIBOLANA RAKI-PAHALALANA NY MPANORATRA MALAGASY

Fàfana 1. Ireo mpisehatra

TAONA	M P I S E H A T R A			TAMBATRA
	Mpampianatra-mpikaroka	Mpianatra mpiofana ENS		
		Taona faha-2	Taona faha-3	
2014	01	0	27	28
2015	02	0	25	27
2016	03	0	28	31
2017	03	30	0	33
2018	02	35	0	37

Fafana 2. Akora voaangona

MPANORATRA ASA SORATRA TAONA	LAHY		VAVY		FITAMBARANY
	Tononkalo	Hafa	Tononkalo	Hafa	
2014	12	3	6	5	26
2015	8	5	4	4	21
2016	14	3	6	5	28
2017	18	2	7	0	27
2018	21	3	5	6	35

Amin'ny ankapobeny, isan-taona, ny mpianatra iray dia mahita mpanoratra iray. Saiky misy hatrany kosa anefa mpianatra roa na telo manolotra mpanoratra mitovy. Malalaka mantsy ny mpianatra amin'ny fikarohana ataony : na izy mitrandraka tahirin-kevitra voasoratra (boky, gazety, sns.), na manatona ireo faribolana mpanoratra, na manatona mivantana an'ilay mpanoratra fantany. Fepetra atolotra amin'ny famaritana ny mpanoratra ny hoe fara fahakeliny efa manana asa soratra mihoatra ny folo ilay mpanoratra ary efa nisy roa fara fahakeliny nivoaka ho hitambahoaka (anaty boky na anaty gazety na nantsaina an-tsehatra).

## **Tombana sy vina**

Eto kosa indray no hanombanana ny zava-bita sy hanehoana ny vina amin'ny fanohizana ny fananganana ity rakibolana ity.

### Jery lavitra

Famoahana *Rakibolana Rakipahalalana ny mpanoratra malagasy* no tanjona amin'ity asa fikarohana ity. Koa satria tsy mitsaha-mitombo ny mpanoratra ary tsy mitsaha-mivoatra hatrany koa ny asa soratra vokariny, dia tsy voafetra mihitsy izay ho fiafaran'ny asa fikarohana. Efa azo antoka sahady, araka izany, ny tsy maintsy hisian'ny laharana mifanesy amin'ny rakibolana izay hovokarina.

Ny tetikasa fandrafetana ny *Rakibolana Rakipahalalana ny mpanoratra malagasy* izany dia tetikasa lovain-jafy fa tsy hetsika mandalo akory. Ankoatra ireo mpanoratra vao mitranga, ireo mpanoratra efa fantatra koa dia mampivoatra sy manovona hatrany ny sangan'asany. Tovoizin-tsy ritra araka izany ny mpanoratra malagasy sy ny asa sorany.

Ezahina kosa anefa ny hanome ny fahalalana mahakasika ny mpanoratra amin'ny endrika manakaiky izay tena ilaina eo amin'ny tahirin-kevitra ny asa fampianarana, fa indrindra koa izay ilaina eo amin'ny asa fikarohana, izany hoe, ny rakibolana hovokarina dia tsy natao hanosaka fihetseham-po fa ho fanehoana siantifika momba ny mpanoratra sy ny asa soratra. Indro aroso manaraka eto ny vina momba izay heverina fa tokony ho endriky ny takelaka anatin'ny rakibolana.

### *Vina amin'ny endriky ny Rakibolana Rakipahalalana ny Mpanoratra Malagasy*

Endriky ny rakibolana no ambara eto. Marihina ihany anefa fa tsy tena izay ho fisehon'ny takelaka loatra no aroso etoana fa ireo vontootin-javatra tsy maintsy ho hita ao farafahakeliny. Izay ho tena endriky ny takelaka dia mbola miankina amina toe-javatra maro ny fandraketana azy. Anisan'izany ny lafiny tekinka toy ny haben'ny boky, ny safidin'ny ekipa-mpikaroka...



## RAKIBOLANA RAKI-PAHALALANA NY MPANORATRA MALAGASY

Araka izay azo atao dia kendrena indrindra mba ho tafiditra anaty takelaka iray ny momba ny mpanoratra iray, hahamora ny famakiana sy ny fikirakirana ny rakibolana. Tsy izay rehetra mahakasika ny mpanoratra no hovoalaza eto. Ny fahaiza-manaon'ny mpikaroka no hametra izay heverina fa fara fahakeliny tsy maintsy ambara. Ny fanatanterahana asa karoka tahaka ny rakibolana dia tsy maintsy miainga avy amin'ny fanadihadiana mialoha ny filan'ny fiarahamonina. Izany filana izany no anisan'ny mason-tzivana entina mamaritra na mametra izay torohay tsy maintsy avoaka momba ny mpanoratra voafantina havoaka. Tsy hadinoina koa anefa fa saro-pady ny miresaka momba ny fiainan'olona. Koa na inona na inona faniriana hanana mpanoratra maro hatafy ny rakibolana, tsy maintsy ahazoana fankatoavana avy amin'izy mpanoratra (na ny taranany raha efa nodimandry izy) ny famoahana ny mombamomba azy ho fanta-bahoaka. Sarotra ny hilaza fa takelaka iray dia ho ampy hanehoana ny mpanoratra iray. Heverina kosa anefa fa efa mba misy iaingana ho fanilo hitari-dalana ny maro ny kely voalaza ao anatin'izany.

Indro àry aroso etsy ambany ny endrikendriky ny takelaka iray, anolorana mpanoratra iray (jereo takila manaraka). Mba tsy hanano sarotra dia mpanoratra izay sady anatin'ny ekipa-mpikaroka ihany no raisina hatao ohatra etoana.

\*

Mpanoratra maro manerana ny Nosy no kendrena hamenoana ny *Rakibolana Rakipahalalana ny mpanoratra malagasy*. Zava-dehibe ny fahitana amin'ny fikarohana atao fa maro dia maro ireo mpanoratra malagasy, indrindra ireo zandry aty aoriana, no manana ny lanjany eo amin'ny sehatry ny literatiora, ny fikirakirana ny teny ary azo trandrahana tsara amin'ny asa fikarohana ny sangan' asan'izy ireo.

Indraindray, variana fotsiny amin'ireo mpanoratra zokiny efa kalaza ny ankamaroan'ny mpikaroka ka izany indrindra no iezahana ananganana izao *Rakibolana* izao ho fanairana sy fanainga hananan'ny fikarohana ny literatiora malagasy endrika vaovao. Miaina ny teny. Miainga manaraka izany koa ny literatiora. Koa rariny raha mivoatra hatrany ny fomba fijery eo amin'ny sehatry ny fikarohana mifototra amin'ny literatiora sy ny mpanoratra.



JEJY NY KANTO

Mpanoratra, mpikabary, mpamoron-kira, mpitendry zavamaneno

#### FIANKOHONANA

RAKOTOARISOA Victor James no tena anarany. Teraka ny 21 desambra 1963 tao Anosy Avaratra, Avaradrano. Zanakany Rakotoarisoa Joseph (avy ao Manjaka Ilafy sy Ambohitompoina Antanifotsy) sy Razafindrafara (avy ao Ambohipiara Ambohidratrimo sy Anosy Avaratra).

#### ASA AMAN-DRAHARAHAN

Mpampianatra-mpanabe no tena asany. Taorian'ny nahazoany ny bakalorea ny taona 1983 dia nampianatra tao amin'ny sekoly misiona Ranivo Maritiora Lazaina Avaradrano izy. Nampianatra ny kilonga madinika ambaratonga voalohany, nitohy tao amin'ny ambaratonga faharoa avy eo (Ranivo Maritiora, Kolejy MASCA Sabotsy Namehana). Rehefa izany dia nanohy nianatra ka niofana ho mpampianatra tao amin'ny Sekoly Ambony ENN3 Oniversiten'Antananarivo, ny taona 1985. Vita fiofanana ho mpampianatra i JeJy Ny Kanto ny taona 1990 ary nisehatra teny anivon'ny Ministeran'ny Fanabeazam-Pirenena (Lycée Mahanoro, Ankazobe, Anjozorobe).

Efa nisahana andraikitra maro teo anivon'io minisitera io izy: Lehiben'ny fiadidiam-pampianarana Lefitra (2006-2008), Mpamolavola fandaharam-pianarana (2007-2009), Tale Lefitra INFP

(2009-2010), Lehiben'ny Departemanta Ambaratonga I, INFP (2010-2011), Lehiben'ny Sampan-draharahan'ny Fampianarana Mamaky Teny sy Manoratra, DEPA (2012-2014). Nanohy fianarana ambony tao amin'ny ENS Antananarivo (2004). Rehefa nahazo ny maripahaizana DEA (2006), dia tonga Mpampianatra-Mpikaroka (2009) ao amin'ny Sekoly Ambony Manofana Mpampianatra Mpanabe eo anivon'ny Anjerimanontolo (ENS), nandalina manokana ny haifiarahamonina sy ny literatiora malagasy.

#### ZAVAKANTO

Havanana amin'ny tononkalo sy hainteny, famoronana sy famelomana ary fitendrena (*piano*) hira bagasy, namorona ny hetsika FETY SY VALO BAGASY.

Mampivavaka azy ny fanoratana tononkalo lalin-kevitra mitaky fandinihana. Tia mampiasa rima manokana ary mivoy ny kolontsaina sy ny soatoavina malagasy (ny vintana, ny anjara, ny fihavanana, sns).

#### SINGAN-TSORANY

*"Marenina andriamanitra,  
"Marenina tsy fidiny,  
"Fa ny Tany sy ny Lanitra  
"Samy te hanao ny didiny" (1989)*

*"Iaino ny Fitiavana,  
"Ampy anao izay.  
"Fa raha isainana io,  
"Ho zary tany ngazana  
"Handoro anao indray !" (1995)*

#### GAZETY SY BOKY NAMOAKA NY ASA SORANY

*Madagascar Tribune, Gazetiko,  
Ambioka...  
Sandraatra amboara I, Tontolo isainana,  
Tontolo mitsingoloka, Lovako T.12.*

Zava-tsarotra ny famokarana rakibolana. Ankoatra ny fotoana lava tsy maintsy ananana eo amin'ny fanangonana ny tahirin-kevitra hoenti-miasa, dia eo rahateo ny mahasarobidy ny fahalalana atolotra ny mpamaky izay ilàna fandalinana tsara mialoha ny amoahana azy. Olombelona maintsy no resahina amin'ity *Rakibolana Rakipahalalana* ny mpanoratra ity, ka na dia efa manana sata hafa aza izy ireo dia misy ihany ny sivana tsy maintsy atao mialoha.

Anjara biriky entina eo amin'ny sehatry ny fikarohana ny fisian'ny *Rakibolana Rakipahalalana ny mpanoratra malagasy*. Tombony lehibe ho an'ny mpisehatra eo amin'ny fampianarana ihany koa anefa ny fisiany. Tsy hijanona ho haren-tsaina eto amin'ny firenena fotsiny ity rakibolana ity fa hanovona ihany koa ireo vokatra hafa efa misy amin'ny fampahafantarana an'i Madagasikara eo amin'ny sehatra iraisam-pirenena.

Asa lavitra ezaka ny famokarana azy ity, araka ny efa voalaza tao amin'ny famahavahana. Amin'ny maha rakibolana azy maintsy dia tsy hitsahatra ny hihavao izy. Vina sy fanamby ataon'ny mpikaroka, miaraka amin'ny ekipan'ny ivontoeram-pikarohana FFSF-EICD<sup>2</sup> noho izany ny hamoaka mitohy andiany tsy mitsahatra. Mety ho isaka ny telo na efa-taona izany fivoahan'ny andiany izany. Tsy ho efan'ny ivontoerana sy ny mpikaroka irery anefa izany ka anokafany sahady fiaraha-miasa amin'ireo mpiara-miombona antoka isan-tokony ho soa avela ho an'ny taranaka, ho haren-tsaina lovain-jafy.

## Tondro boky

BOMPIANI V. & LAFFONT R., 1994, *Le nouveau dictionnaire des oeuvres, de tous les temps et de tous les pays*. 7 vol. Paris : R. Laffont, 1380 p.

BOMPIANI V. & LAFFONT R., 1999, *Dictionnaire des personnages, de tous les temps et de tous les pays*. Paris : R. Laffont, 1056 p.

COURTOIS B., 1992, *Buts et méthodes de l'élaboration des dictionnaires électroniques du LADL [Laboratoire d'automatique documentaire et linguistique]*. Paris : LADL, CNRS, Université Paris 7, 108 p.

---

2. *Éducation – Intercomprehension – Communication – Développement* (Fanabeazana – Fifankahazoana – Fifandraisana – Fandrosoana/Fampandrosoana).

- DE BEAUMARCHAIS J-P., DANIEL C., 1997, *Dictionnaire des grandes oeuvres de la littérature française*. Paris : Larousse, 1395 p.
- JOURDAIN G. & FAVRE Y-A., 1980, *Dictionnaire des auteurs de langue française*. Paris : Garnier, 437 p.
- LE BOTERF G., 1983, *La recherche-action : une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux ?*, Pour n° 90, 44 p.
- RABENILAINA R.B. & MORIN J Y., 2015, *Vitasoa. Dictionnaire français-malgache*. Antananarivo : Ambozontany.
- RAKOTOMAVO H., 2009, *Libérer l'école malgache. Proposition pour une pédagogie informelle*. Paris : L'Harmattan, 131 p.
- RAJAONARIVONY T. & RAKOTOMAVO T., 2019, *Sorapiainana*. Antananarivo : Édition Pôetawebs, 83 p.

### **Famintinana**

Zava-dehibe eo amin'ny fiainan'ny firenena ny literatiora. “Tondro avaratra” amantarana ny zotram-piainan'ny fiarahamonina izy. Ny mpanoratra no fototra iaingany.

Ilaina ny amantarana ny mpanoratra izay anisan'ny fanaingampivoaran'ny fiarahamonina. Ny mpanoratra no mamadika ny teny sy fiteny ho vainga kirakirain'ireo mpandalina haiteny sy haifitenenana ary haivolana. Ireo teny heverina ho tsy dia misy heviny aza dia manjary misy dikany, noho ny mpanoratra. Seha-pikarohana maro no mahazo tombony amin'ny fahalalana momba ny mpanoratra.

Amin' ity tetikasa fandrafetana ity *Rakibolana* ity dia mba tsy ho ireo mpanoratra zokiny efa nody mandry na efa fanta-daza ihany no iondrehan'ny mpikaroka. Maro ireo mpanoratra zandry mivondrona amin'ireny tambazotran-tserasera ireny no hita fa mampiroborobo ny literatiora. Tsy vitsy koa ireo “fanga-tsi-tranga” isam-paritra izay manome aina sy manandratra ny teny malagasy ary mamorona sy mamelona voambolana; manana filaza tsy mahazatra ka manome endrika vaovao ny literatiora.

Ilaina eo amin'ny fampianarana ny fananana *Rakibolana rakipahalalana ny mpanoratra malagasy*. Tafiditra ao amin'ny fandaharam-pianaran'ny fanabeazam-pirenena rahateo ny fianarana momba ny mpanoratra.

Tsy azo ialana intsony ny tsy maintsy ananan'ny firenena malagasy ny *Rakibolana rakipahalalana ny mpanoratra malagasy*. Kendrena ny hanome herijika ny fampianarana ka mba ho “literatiora iainana fa tsy isainana fotsiny” no atao. Mpisehatra ambaratonga ambony, mpanoratra, sns. no misahana ny asa. Endrika roa no hisehoan'ny rakibolana dia ny boky sy ny nomerika izay hanatevenana ny fâfana literatiora ao amin'ny tranonkalan'ny ivontoerana FFSF/EICD. Ny fanehoana rakibolan'i Bompiani sy Laffont no ampivadina amin'ny foto-pisainana malagasy eo amin'ny fandrafetana azy.

**Teny fototra** : fanga-tsi-tranga, mpanoratra, fanabeazana, hasina, literatiora, kolontsaina, lovain-jafy, fikarohana am-perina asa

### Résumé

La littérature occupe une place importante au sein de la société. Elle joue le rôle d'une boussole qui accompagne l'itinéraire de toute une communauté. Dans ce cadre, un écrivain est considéré comme une des sources majeures du sens.

Il s'avère alors nécessaire de mieux connaître l'écrivain car celui-ci joue un rôle crucial dans le développement. En effet, grâce à lui, tout mot est doté d'une valeur particulière que les spécialistes de la langue et du langage ne manqueront pas de cerner dans leurs recherches. Dès lors, même les mots jugés caducs deviennent pleinement significatifs.

Aussi, le présent projet d'élaboration d'un dictionnaire des auteurs malgaches vise à ouvrir de nouveaux horizons. Ce ne seront plus seulement les écrivains reconnus qui seront mis à l'honneur. Nombreux sont les jeunes auteurs, se regroupant partout dans la Grande Île autour de cercles ou à travers des réseaux sociaux, qui ont leur place dans le champ visé. De par leurs écrits, classés parmi les « célèbres-inédits » locaux, un souffle nouveau se déploie, par la revalorisation de la langue, enrichie par des mots anciens revisités mais également par des néologismes ou des traits de style innovants. C'est bien une nouvelle page de la littérature malgache qu'ils inaugurent ainsi.

Ce dictionnaire *Rakibolana Rakipahalalana ny Mpanoratra Malagasy* est destiné également à l'enseignement/apprentissage. L'étude de certains auteurs figure en effet dans le programme scolaire du ministère de l'Éducation nationale. La possession d'un tel dictionnaire devient incontournable pour les Malgaches. Nous prôtons une nouvelle vision de l'enseignement de la littérature, plus pratique, plus proche de l'apprenant.

Des documents ont déjà été recueillis par une équipe de recherche qui comprend différents acteurs (des étudiants, des écrivains, etc.).

Le dictionnaire se présentera sous deux formes : physique et numérique, de manière à étoffer la page réservée à la littérature, sur le site du laboratoire FFSF/EICD de l'École normale supérieure, selon la méthode de Bompiani et Laffont, et ce, tout en respectant la valeur identitaire malgache.

**Mots clés :** célèbre-inédit, écrivain, éducation, valeur littérature, culture, développement durable, recherche-action

### **Abstract**

Literature plays an important part in society. It acts as a compass indicating the pathway of a community as a whole. In this way, the author is considered as the fundamental source of meaning.

It is necessary to have better information on the writer, as he is key to development. Authors transform the language into a subject of research for linguists to tap. As a result, even a word deemed “nondescript” becomes significant thanks to the authors.

This project developing a dictionary of Malagasy authors aims at opening up to new horizons. It will not just pay tribute to a number of famous or well-known writers. Many younger writers who have joined different groups of authors or social media across the country also contribute to the development of literature. Through their written pieces of work, among the local “famous-unpublished” are bringing in a new breath of fresh life and revaluation of the Malagasy language by updating old terms, or supplementing neologisms, or innovating styles. In this way, they are indeed introducing a new page to the Malagasy literature.

In addition to research, the *Rakibolana Rakipahalalana ny Mpanoratra Malagasy* dictionary is also designed to help in the teaching/learning process. The Ministry of National Education has included the study of authors as a subject in the curriculum. Having this type of dictionary has now become a must in the country. We advocate a new view of education where the teaching of literature is no longer a theoretical study but above all something that is meaningful for the learner. Some documents have been collected by a research team consisting of students, writers etc.

The dictionary will come in two formats: paper back and ebook; this way, it-enhances the page on literature in the FFSF/EICD Laboratory website, using

the Bompiani and Laffont methods while respecting the Malagasy identity and values.

**Key words:** Famous-Unpublished, Author, Education, Literature, Culture, Sustainable Development, Research-Action





## **Les unités polylexicales malgaches : leurs places dans les dictionnaires**

Lakoarisoa ANDRIAMISE  
Enseignante-chercheure  
Faculté des Lettres et Sciences humaines  
Université d'Antananarivo

Le dictionnaire est « le cœur du modèle de la langue » (Polguère, 1988). On trouve dans les dictionnaires un répertoire des unités lexicales de la langue munies de leurs significations respectives : les significations linguistiques, les significations lexicales et les significations grammaticales.

Cette recherche part d'une problématique particulière : pour le malgache, du moins à notre connaissance, il n'y a pas de dictionnaire phraséologique ou de dictionnaire spécifique pour les unités phraséologiques, jusqu'à nos jours. Aucun dictionnaire n'accorde un traitement spécial aux unités polylexicales malgaches.

Les dictionnaires sur la langue malgache sont des dictionnaires de mots simples. Les entrées sont soit des radicaux, soit des mots dérivés. Les expressions figées y figurent en très faible quantité et, dans tous les cas, elles sont traitées en sous-entrée. Pour la description, on n'a droit, en général, qu'à des simples énumérations et, tout au plus, quelques informations linguistiques telles leurs catégories grammaticales, des définitions sommaires ou des traductions dans une autre langue.

De plus, la recherche des informations sur les unités polylexicales s'avère difficile pour les utilisateurs, pour les raisons suivantes :

– on doit tâtonner pour savoir où l'unité polylexicale est insérée : *Mandry an-driran'antsy* (litt. « dormir sur le tranchant d'un couteau ») (être inquiet au plus haut degré) est présenté en sous-entrée dans l'article de *andry*, radical de *mandry* « dormir » dans le *Dictionnaire Malgache-Français* réalisé par les Pères Abinal et Malzac ;

– il convient aussi, par exemple, de savoir quel est le radical de ce constituant, dans le cas des dictionnaires qui ont des radicaux comme entrée lexicale comme celui des Pères Abinal et Malzac : par exemple, le radical de *fahalemana* est *alina* « nuit », ce qui n'est pas toujours évident, même pour les locuteurs natifs. Si on veut avoir des informations sur la suite *mandry fahalemana* (litt. « dormir à l'heure du repas du soir ») (paisible, quiet), il faudrait chercher dans *alina*.

Comme un dictionnaire est surtout un instrument de travail pour la société, une source d'information sur le lexique de la langue et que les usagers de langue y puisent le sens d'une lexie mais aussi son utilisation, nous pensons que les dictionnaires doivent traiter ces unités de façon indépendante, c'est-à-dire que celles-ci devraient se présenter chacune en entrée indépendante dans un dictionnaire, parallèlement aux mots simples. C'est ce qui nous a incitée à faire des recherches sur la place de ces unités dans les dictionnaires.

Notre hypothèse est qu'une étude détaillée et aussi fine que possible est un préalable au traitement automatique de la langue. C'est une nécessité pour les formes prochaines de dictionnaires, que ceux-ci se présentent sur papier ou sous format électronique.

Pour le malgache, les procédures qui mènent vers l'informatisation et l'automatisation de l'accès aux données linguistiques sont entamées mais loin d'être finalisées. Ces formalisations de la langue passent par une description la plus précise possible de l'objet de la langue sur lequel on travaille. Le problème est donc pour le moment de trouver des données fiables, issues d'analyses fines et précises de la langue malgache, autrement dit des résultats exploitables en traitement automatique. L'obtention des informations linguistiques indispensables pour mener à terme une telle entreprise exige une approche différente des composantes lexicales des énoncés et des méthodes de descriptions qui permettent d'avoir le plus de précision possible.

L'objectif principal de ce travail, outre la compréhension de phénomènes aussi complexes que les phrasèmes, est de rendre disponibles des données fiables pour le traitement automatique de la langue. Autrement dit, notre

objectif est de décrire le plus finement possible les phrasèmes malgaches. Un tel travail mènera logiquement à l'élaboration de dictionnaire où les phrasèmes figurent en entrée comme des mots simples, un dictionnaire qui contiendra le maximum d'informations linguistiques sur chaque phrasème, pour en permettre l'utilisation la plus correcte possible.

Mais l'objectif immédiat n'est pas d'en produire mais d'abord de fournir un outil de traitement de la langue malgache qui sera utile, espérons-le, dans les travaux lexicographiques futurs.

Les résultats pourront servir dans l'élaboration de divers types de dictionnaires, dans la confection d'outils terminologiques actualisés, d'outil de traitement orthographique du malgache et encore bien d'autres...

Le type d'analyse fourni par la théorie et l'approche sens-texte correspond exactement à ces objectifs. C'est pourquoi on s'est servi du modèle d'analyse lexicale, composante de cette théorie, en l'occurrence la lexicologie explicative et combinatoire (LEC) (Mel'čuk *et al.*, 1995), qui vise la construction de modèles lexicaux formels de chaque lexie pour effectuer les recherches. La LEC, de par sa méthode d'approche, constitue un instrument de travail adéquat pour mener à terme notre entreprise.

La théorie sens-texte (TST) rend compte de l'association d'un sens donné à l'ensemble des énoncés paraphrastiques pouvant exprimer ce sens. Il permet de faire une description de la correspondance sens ↔ texte, correspondance à toujours considérer sous l'angle de la synthèse<sup>1</sup>, c'est-à-dire du sens au texte, puisque c'est cela qui fait appel aux connaissances linguistiques.

La LEC sera utilisée en tant que lexicologie théorique qui dégage les lois générales du lexique et en propose une formalisation, et en tant que lexicologie expérimentale qui vérifie et précise ces formalisations. Elle s'occupe de la description du lexique d'une langue et vise la confection de dictionnaire.

Le dictionnaire et la grammaire forment les deux faces de la composante déclarative du modèle sens-texte (MST). C'est l'approche correspondant à la face dictionnaire du MST qui nous concerne dans ce travail : la méthodologie du dictionnaire explicative et combinatoire (DEC). La LEC aboutira nécessairement sur un DEC. C'est le dictionnaire sens-texte. Le DEC est un modèle de dictionnaire qui essaye de répondre à une conception théorique de la réalité linguistique. C'est un dictionnaire théorique, en quelque sorte « le

---

1. Contrairement à cela, l'analyse envisage la correspondance texte vers le sens. C'est un cadre d'application de la linguistique.

dictionnaire idéalisé » (Mel'čuk *et al.*, 1995). Le DEC est un dictionnaire carrefour. Comme son nom l'indique, il est « explicatif » et il est « combinatoire ».

Il est « explicatif ». Il est muni d'explication sémantique pour chaque unité lexicale. Le sens de chaque lexie est décrit en composantes plus simples.

Il est « combinatoire ». On y présente la combinatoire syntaxique et lexicale contrôlées par chaque unité lexicale, c'est-à-dire, combinatoire sur l'axe syntagmatique et sur l'axe paradigmatique.

Un article du DEC est un article élémentaire, c'est-à-dire qu'un article n'inclut pas d'autres articles. À chaque lexie correspond un article.

Ce travail s'articule en trois parties. Pour commencer, les unités polylexicales seront présentées pour montrer que ces unités doivent être traitées au même titre que les unités simples dans les dictionnaires. Ensuite, on abordera la place que tiennent ces unités polylexicales malgaches dans les dictionnaires existants. Cette étude débouche sur les traitements que devraient avoir ces unités dans les dictionnaires.

## Les unités polylexicales

Une unité polylexicale est une unité intermédiaire entre le mot et la phrase. C'est une suite constituée d'au moins deux éléments lexicaux, correspondant à une seule unité significative. Elle fonctionne comme un tout.

Selon la définition de Mel'čuk, les phrasèmes sont des énoncés multilexémiques non libres. Un énoncé multilexémique est un énoncé constitué de deux ou plusieurs lexèmes syntaxiquement liés. Les unités polylexicales présentent plusieurs contraintes.

### Contrainte sémantique

Contrairement aux syntagmes libres, le sens des phrasèmes n'est pas compositionnel. Autrement dit, ce n'est pas déductible de ceux de leurs composantes. Ce qui implique qu'ils ne sont pas immédiatement saisis par les sujets parlants qui connaissent les significations de telles composantes. Par exemple, un locuteur connaissant les sens respectifs de *mandry*, *rirana* et *antsy* et maîtrisant le fonctionnement des prépositions *an* et *-na* ne saisiront

pas obligatoirement le sens de *mandry an-driran'antsy*. Aussi, tout sujet parlant le malgache doit stocker dans sa mémoire la suite complète.

### Contrainte lexicale

Les composantes lexicales de l'énoncé en question ne sont pas libres sur le plan paradigmatique, c'est-à-dire qu'elles sont contraintes, en ce sens que le locuteur ne choisit pas ces composantes. Les éléments composant l'énoncé ne peuvent pas, par exemple, être remplacés par leurs synonymes. Un tel remplacement ne peut se faire sans affecter le sens de l'expression.

Dans les expressions *dibo-kafaliana* (plein de joie), *raiki-pitia* (tombé amoureux), *mandry an-driran'antsy* (être tourmenté par un sentiment d'insécurité), le remplacement du second ou du troisième élément par son synonyme donne une suite, soit singulière, bizarre, anormale : *\*dibo-karavoana*, *\*dibo-pifaliana* ; soit incompréhensible : *\*raiki-pitiavana et \*mandry an-driram-pamaky*. Dans tous les cas, ils ne donnent pas le sens des phrasèmes d'origine.

### Contrainte syntaxique

De plus, la structure syntaxique de ces énoncés subit aussi un processus de figement.

Syntaxiquement, une unité polylexicale forme un tout indissociable. C'est une unité à structure plus ou moins immuable, fonctionnant en bloc comme les éléments monolexicaux. Le syntagme *maimbo ra*, par exemple, à l'opposé des syntagmes libres du type *tsara tarehy* (beau visage) ne provient pas de la restructuration des phrases de structure Adj Det N Prép N.

*Tsara ny tarehin-dRaso*a (Le visage de Raso

*\*Maimbo ny ran'ny vahoaka* (le sang du peuple est puant) = *Maimbo ra ny vahoaka* (Le peuple est bouillonnant de rage).

Ainsi, ces unités polylexicales, appelées « expressions figées » dans la terminologie traditionnelle et « phrasèmes » dans celle de Mel'čuk *et al.*, doivent être considérées comme des mots simples, des unités d'analyse. Elles doivent, comme les mots, être stockées dans la mémoire, traitées une à une. Les dictionnaires doivent donc les traiter de façon indépendante.

Le nombre de phrasèmes dans une langue naturelle — et le malgache en fait partie —, est plus important qu'il n'y paraît. Les unités polylexicales traités dans le présent travail proviennent des dictionnaires du malgache, notamment du dictionnaire malgache–français d'Abinal et Malzac et de ceux de Rajemisa-Raolison (*Rakibolana malagasy* et *Vakoka*). Comme le dictionnaire d'Abinal et Malzac date de plus d'un siècle, nous avons procédé à l'élimination de quelques éléments y figurant (les éléments inusités donc mal connus actuellement). Certains phrasèmes ont été recueillis dans des ouvrages (entre autres *Takelaka notsongaina*), des œuvres littéraires (des romans en malgache, ceux de E.D. Andriamalala) et des journaux (*Midi Madagascar*, *L'Express de Madagascar*, *Taratra* et *Gazetiko*) et d'autres ont été tout simplement, tirés de la production langagière des sujets parlants, entre autres des collègues de la mention Études malgaches, et du laboratoire Description et équipement de la langue malgache (DELM) du Centre interdisciplinaire de recherches appliquées au malgache (CIRAM).

### **Les unités polylexicales malgaches dans les dictionnaires existants**

Comme nous l'avons déjà mentionné, les expressions figées figurent en faible quantité dans les dictionnaires. Les traitements des unités polylexicales dans les dictionnaires et lexiques malgaches vont être présentés par ordre chronologique de parution dans la partie suivante.

#### Dictionnaire d'Abinal et Malzac, 1888

Dans la préface et l'introduction de leur dictionnaire, les Pères Abinal et Malzac n'ont donné aucun mot ni explication sur les unités polylexicales. Pourtant, ils ont dénombré et inséré dans leur dictionnaire un bon nombre de suites polylexicales plus ou moins figées.

Les entrées du dictionnaire *Malzac* (dénomination habituelle du dictionnaire malgache-français des Pères Abinal et Malzac) sont dans la plupart des cas des unités simples, des radicaux. Les expressions sont présentées en général en sous-entrée, casées dans l'article de l'une de leurs composantes. Comme description, ils ont fourni leurs traductions en langue

française avec, pour quelques suites, l'information sur leur catégorie grammaticale. Il arrive qu'une expression figure en entrée, mais ce sont des cas exceptionnels. On peut citer les exemples suivants :

- Am-patoran-janakomby* (Là où les veaux sont attachés) ;
- Firongom-behivavy* (Ce que les femmes emportent habituellement avec elles) ;
- Varanga na varangan-kena* (Confit de viande de bœuf).

Les auteurs ne donnent d'ailleurs pas la raison de ce traitement exceptionnel.

Sous l'article « *faly* » (content, joyeux), par exemple, sont présentées en sous-entrée huit suites polylexicales. Ces suites ont l'élément *faly* parmi leurs constituants :

- Falihavanja*, adj. Qui bondit, gambade, folâtre, de *faly* (content) et *havanja* (lieu de rassemblement des zébus) ;
- Falim-po*, s. cadeau de remerciement pour un bienfait, une faveur, un plaisir reçu, de *faly* (content) et *fo* (cœur).

Parmi tous les dictionnaires malgaches, le dictionnaire *Malzac* est le plus fourni en unités polylexicales. Ne serait-ce que dans les articles du vocable « *volo* », les auteurs ont inventoriés 87 suites polylexicales.

- Volo* 1 (cheveux, poils, plumes) : *may volon-tratra*, *volo homan-tena*, *volomaso* ...
- Volo* 2 (couleur, teint ...): *volom-barahina*, *volon-tompony*, *maitso volo*...
- Volo* 3 (bambou) : *ambanivolo*, *mamoloambo*, *volotara*...

La recherche des informations sur les unités polylexicales dans le dictionnaire de Malzac s'avère néanmoins difficile pour les utilisateurs, pour les raisons suivantes :

– on doit tâtonner pour savoir dans lequel de l'article de ses constituants elle est insérée ;

– on doit ensuite savoir quel est le radical de ce constituant puisque l'entrée lexicale dans ce dictionnaire est un radical, comme cela a déjà été souligné plus haut. Au cas où l'unité polylexicale est incorporée dans le dictionnaire, elle est casée dans l'article de l'un de ses constituants, comme dans : *Mandry an-driran'antsy* qui est présenté en sous-entrée dans l'article de *andry*, radical de *mandry* (p. 4), ou dans les articles de tous les constituants : *Mandry fahalemana* qui est inséré à la fois dans l'article de *alina* (p. 22) et l'article de *andry* (p. 41).

On peut néanmoins remarquer que les définitions fournies pour cette suite dans ces deux sous-articles ne sont pas vraiment identiques.

Parfois, et c'est pour le moins étonnant, une unité polylexicale est traitée dans l'article de l'un des mots-outils qu'elle comporte.

*Vakoka*, Rajemisa-Raolison,  
*Dictionnaire des synonymes malgaches traduits en français*

En 1948, Rajemisa-Raolison, dans son dictionnaire de synonymes en malgache *Vakoka*<sup>2</sup>, a listé des éléments synonymes pour certains mots malgaches, mots classés par thème. Dans la préface de cet ouvrage, J. Millot, Président de l'Académie malgache à cette époque, a noté que « l'auteur a su mettre en valeur de façon parfaite la grande utilité d'un dictionnaire des synonymes, surtout lorsqu'il s'agit d'une langue aussi riche en vocabulaire que le malgache, et nuancée presque à l'infini dans ses expressions imagées et pleines de saveur. » Quand il parle d'« expressions » ici, il s'agit des unités polylexicales qui sont données comme synonymes des mots vedettes, qu'il confirme comme innombrables, « presque à l'infini ».

Ainsi, même s'il n'a pas abordé la question de figement ou de contrainte, parmi les éléments synonymes qu'il fournit se trouvent des expressions, des termes polylexicaux, certains libres, mais dans la plupart des cas, figés. Le fait qu'il a donné ces expressions montre qu'il ne nie pas l'existence d'unités polylexicales non libres.

Il donne, par exemple, comme synonyme du mot *reny* « mère » les expressions *kibo nitoerana* (ventre qui a contenu), *nitondra folo volana* (qui a porté dix mois), *nisotro ny rano tsy tiana* (qui a bu de l'eau qu'elle n'aime pas), *niankin-drindrana irery* (qui s'est appuyée solitaire contre le mur) et *kitapo nifonosana* (sac qui a enveloppé).

Au mot *maty* (mort), il a donné plusieurs unités multilexicales comme synonyme : *tsy miaina* (inanimé), *nodimandry* (parti sans retour), *nody vovoka* (devenir poussière), *tapitra andro* (avoir fini ses jours), *lasan'Andriamanitra* (emporté par Dieu), *lasan-ko razana* (devenu ancêtre), *lasa any an-koatra* (parti dans l'au-delà), *lasa any amin'ny varo-tsy mifody* (parti dans le pays des ventes sans retour), *mandry ao ambany rangolahy* (dormir sous la pierre tombale), *miondam-bato mangatsiaka* (avoir comme

---

2. La première édition de ce dictionnaire (1948) contient des entrées en malgache classées par thèmes avec leurs synonymes correspondants. La deuxième édition en 1956 rajoute des traductions en français en plus des synonymes. Ce dictionnaire a été réédité par la Librairie Mixte, Antananarivo, en 2006.



oreiller une pierre froide), *mivoaka ny varavaran-kazo* (sortir de la porte en bois (maison), *miditra ny varavaram-bato* (entrer dans la porte en pierre (tombeau), *latsaka aina* (ayant perdu la vie).

À part cela, on a pu constater que parmi les entrées de ce dictionnaire, figurent aussi des unités polylexicales telles *fizaran'ny andro* (division du temps), *lany be* (avoir trop dépensé), *mody adala* (faire le fou), *olo-marina* (une personne juste), *olon-dratsy* (une mauvaise personne), *olon-tiana* (la personne aimée)... Certes, ce ne sont pas toutes des unités figées, mais par ces faits, on peut en conclure que l'auteur n'était pas contre les entrées polylexicales dans les dictionnaires.

### Dictionnaire de Rajemisa-Raolison, 1985

Le dictionnaire de Rajemisa (dénomination courante de l'ouvrage) a comme nomenclature, en général, des mots simples. Ces mots peuvent être des radicaux ou des mots dérivés. Dans les entrées de ce dictionnaire, on a constaté des unités polylexicales à composantes accolées, à trait d'union ou même séparées. Ainsi, il a des entrées lexicales comme *ampongantsofina* (tympan, litt. « tambour de l'oreille »), *famohamandry* (instrument servant à réveiller ceux qui dorment, réveil) ou *valalatsimandadiharona* (le peuple. litt. « sauterelles qui ne rampent pas sur la corbeille »). Ces unités qu'il appelle *kambanteny* (mots composés) sont obtenues par combinaison d'au moins deux mots et le tout désigne un seul concept.

Son dictionnaire fait figurer aussi en une seule entrée, quelquefois, des couples d'unités, formes différentes de la désignation d'un même concept. Est présenté en une seule entrée l'ensemble d'unités comme :

*Adiny na adim-pamataranandro* (heure, litt. « coup d'horloge ») ;  
*Alam-piery na fangalam-piery* (cache-cache, litt. « action d'enlever la cachette »).

On trouve aussi des entrées comme :

*Aloalon-tany aman-danitra* ;  
*Ambakanoho* (moins que).

À l'intérieur de chaque article figurent en sous-entrées les expressions dont l'entrée lexicale fait partie des constituants, sous la rubrique f.p. abréviation de *fombam-pitenenana* (forme de parole, manière de s'exprimer).

Dans l'article du mot *ala*<sup>2</sup>, dans la rubrique f.p., 35 expressions multilexicales sont énumérées avec une courte explication pour chacune :

*alafady, alanenina, alaondrana, alasafay, alavolon-jaza...* alors que les exemples donnés ne sont pas tous des unités polylexicales.

Pour trouver des informations sur une unité polylexicale dans ce dictionnaire, il suffit d'aller dans l'article de l'un ou même plus de ses éléments lexicaux constitutifs. Les informations sur l'unité polylexicale *mandry an-driran'antsy* sont, par exemple, visibles et dans l'article de *mandry* (dormir) et dans l'article de *rirana* (tranchant (d'un couteau)).

Néanmoins, comme pour le dictionnaire Malzac, les informations/définitions fournies pour la seule et même unité ne sont pas identiques dans les deux articles.

En plus de la rubrique f.p., on trouve la rubrique m.h., abréviation de *mitovy hevitra* (synonyme). Elle renferme les éléments synonymes de l'entrée lexicale, parmi lesquels figurent des unités multilexémiques. Dans l'article de *maty*, par exemple, figurent dans la rubrique m.h. les expressions comme *nodimandry, nody vovoka, lasa any amin'ny varo-tsy mifody, nindaosin'ny fahafatesana, lasan-ko razana...*

Ainsi, dans la rubrique f.p. figurent les expressions ayant comme constituant l'entrée de dictionnaire ; par contre, dans la rubrique m.h. figurent les expressions ne renfermant pas la vedette, mais qui est sémantiquement liée à elle.

L'article de *faly* se présente comme suit :

*Faly* : (...)

- m.h. : (...) *feny haravoana, dibo-kafaliana, diavolana ny fo, andihizam-papelika ny fo...*
- f.p. : *faly ambonin-doza* (+ explication) / *faly sahirana* (+ explication)/*faly malahelo* (+ explication).

Dans ce sens, le dictionnaire a inventorié un nombre assez important d'expressions.

*Dictionnaire d'éducation bilingue usuel (DEBU) :*  
*Malgache-Français, Deverchin-Rakotozafy, 2000*

Dans le *DEBU*, les entrées se présentent sous trois formes :

- mot simple ;
- mot simple accompagné d'une suite polylexicale ;

Le couple de lexies suivant correspond chacun à une entrée de dictionnaire dans le *DEBU* :

*ampangoro na vary ampanoro,*

*baonetra na satroka baonetra,*  
*fatritra na fatritran'olona.*

Il faut noter que les suites ne sont pas de même structure syntaxique ;  
– unité polylexicale.

Les unités suivantes figurent chacune en entrée de dictionnaire dans le *DEBU*. Ce ne sont pas toutes des unités fixes, mais l'important, c'est qu'il s'agit de suites multilexémiques :

*fanamainan-tsoratra,*  
*fiantsonan-dalamby,*  
*azon'ny / azon'ny sasany.*

Ainsi, ce dictionnaire mobilise déjà l'idée de l'utilité de faire figurer les unités polylexicales en entrées.

À part ces entrées polylexicales, on note la présence dans l'article même de chaque mot vedette, d'une rubrique appelée « *fitenenana* » (expression). Dans ces rubriques sont présentées les expressions qui incluent le mot vedette.

Dans l'article du mot *maty* sont incluses, par exemple, des expressions contenant ce mot et sont présentées dans la partie 4 *Fitenenana* de l'article :

MATY/ 4. Fitenenana : *Maty eritreritra* (inconscient). *Maty hanina* (professionnel). *Tsy maty am-bavany* (trouver toujours à dire), *Maty tapaka* (étourdi)

L'article du mot *mitana* renferme dans sa deuxième partie les expressions présentant ce mot :

MITANA 2. Fitenenana : *Mitan-takolaka* (avachi, perdre espoir). *Mitan-damba* (regarder faire, [être] là en spectateur). *Mitan-jiro* (attendre que ça se passe malgré soi).

### Dictionnaire *Vitasoa*, Rabenilaina et Morin, 2015<sup>3</sup>

Le *Vitasoa* est un dictionnaire bilingue avec comme entrées des items français. Dans l'article, en plus des données en langue française, des définitions, des explications et des correspondants en malgaches sont fournis.

---

3. Le nom *Vitasoa* donné à ce dictionnaire est en fait un acronyme tiré de *Vinanin-Taranja sy Ofana amin'ny Asa*, dénomination en malgache du Département interdisciplinaire et de formation professionnelle (DIFP) qui fut l'espace de rencontre du groupe de linguistes dirigés par le Pr Rabenilaina et qui en sont coauteurs.

La particularité de ce dictionnaire, c'est que comme entrée lexicale, il utilise en parallèle des unités simples, correspondant à un mot et des unités multilexicales.

Dans l'introduction, Roger Bruno Rabenilaina a consacré une importante partie pour la description des unités qu'il désigne par « nom composé ». Il a défini un nom composé comme « un nom contenant deux ou plus de deux morphèmes lexicaux et correspondant à une unité significative. ». Il a regroupé ces unités selon le type de composantes associées. Plusieurs types de noms composés sont dégagés selon les structures syntaxiques internes de chaque suite. Il a aussi signalé l'existence de diverses formes d'écriture selon que les composantes sont accolées ou isolées.

Des exemples de type de nom composé sont donnés ci-après.

– les unités à structure Radical verbal + Nom concret présentent deux groupes :

- ceux désignant une action, éléments notés séparés : *lamina asa* (organiser le travail) / *fandaminana asa* ; *torolalana* (indiquer la voie) / *fanoroana lalana* ;
- ceux désignant un objet concret ou le résultat d'une action, éléments notés accolés : *laminasa* (organisation), *torolalana* (directive).

– les unités à structure Radical nominal + Nom concret ou radical verbal présentent aussi deux groupes :

- ceux dénotant un objet concret, les éléments notés accolés : *sirahazo* (potasse), *solitany* (pétrole) ;
- ceux dénotant une activité, éléments notés séparés : *fiarakaretsaka* (taxi) : *fiara mikaretsaka*.

Concernant le contenu du dictionnaire, il est marqué dans la préface que la première version renferme 530 239 entrées lexicales. Parmi ces entrées, figurent 5 602 locutions, 3 686 noms composés et 443 composés non nominaux.

Les unités multilexicales sont classées par ordre alphabétique avec les unités simples dans ce dictionnaire. Les unités lexicales comme [à bâtons rompus], [causer à bâtons rompus], [entretien à bâtons rompus], [parler à bâtons rompus] ont chacune leurs propres articles. L'existence de ces unités polylexicales entrées, même en français, prouve que les auteurs de ce dictionnaire optent pour l'idée que ces unités nécessitent des descriptions indépendamment de leurs constituants.

Ce dictionnaire inclut aussi, et de façon abondante, des unités polylexicales fixes en malgache dans les descriptions en malgache des

entrées. C'est ainsi qu'il donne, comme correspondant du français *mourir*, en plus du lexème *maty*, les unités multilexémiques [*mody mandry*], [*lasa any amin'ny varo-tsy mifody*], [*tapitra aina*].

Ainsi, *Vitasoa* a apporté un air nouveau au sein des dictionnaires malgaches par le fait d'avoir donné une place importante aux unités polylexicales.

### **Les traitements que devraient avoir ces unités dans les dictionnaires**

Cette dernière partie précise les traitements à donner à ces unités.

La description de chaque unité se fait sur plusieurs axes. Chaque axe correspond à une zone pour la présentation dans les articles :

- l'axe sémantique pour la description du sens, aboutissant à une ou des définitions ;
- l'axe syntaxique pour la combinatoire syntaxique de chaque lexie afin d'engendrer le régime syntaxique de chaque lexie ;
- l'axe des combinaisons regroupant :
  - les dérivés sémantiques de chaque lexie, modélisés par les fonctions lexicales paradigmatiques ;
  - les collocations que chaque lexie contrôle, décrites par les fonctions lexicales syntagmatiques.
- l'axe des exemples pour montrer le comportement de chaque lexie en langue.

#### La modélisation DEC

La modélisation des articles du dictionnaire DEC se présente par zone.

#### *La modélisation de la définition*

La définition proprement dite comprend deux parties : la partie du défini et celle du définissant. Elle est présentée dans la zone sémantique.

– le défini correspond au phrasème vedette présenté sous forme propositionnelle, c'est-à-dire muni de tous ses actants sémantiques,

matérialisés par des variables (X, Y, Z,...). Chaque unité lexicale est un prédicat<sup>4</sup> sémantique et est dite à sens liant, c'est-à-dire requiert la présence d'arguments. Le défini est présenté en italique, séparé par un = avec le définissant ;

– le définissant correspond à une paraphrase analytique du défini. Le définissant correspond à la définition sémantique proprement dite de chaque phrasème vedette. Chaque définition est composée de plusieurs unités sémantiques minimales dénommées « composantes sémantiques ». Il suit le défini.

La définition peut être suivie de la mention des connotations, si celles-ci existent. Voici un exemple de définition pour l'unité *mivadi-po*.

*Mivadi-po* X (*raha vao* + *fa*) Z = Très forte émotion désagréable de X causée par le fait qu'un fait, un événement Z indésirable pour X s'est produit. Z a déclenché presque instantanément — de façon subite — chez X une grande inquiétude, une frayeur [comme si le cœur de X s'est mis à pivoter sur lui-même].

### *La conception des tableaux de régime*

Le tableau de régime montre comment utiliser effectivement chacune des unités en surface, il est basé sur la syntaxe de dépendance. Le régime montre les différentes réalisations au niveau syntaxique de la lexie vis-à-vis de ses arguments. Il se présente sous forme de tableau. Dans les colonnes figurent les différents arguments nécessaires à l'éclaircissement sémantique de la lexie et dans les lignes les différentes réalisations de ces arguments. En bas du tableau figure la liste des combinaisons possibles et/ou impossibles des arguments, illustrées avec des exemples.

Le tableau de régime de *Raiki-pitia* Prép Y X, par exemple, se présente comme suit :

Y=II	X=I
1. <i>amina</i> (E+i) Nhum	1. (E+i) Nhum
2. <i>amina-Pro</i> pers	2. Pro pers
Obligatoire	Obligatoire

4. Le prédicat en question ici est un rôle sémantique dénotant la propriété sémantique des verbes, des adjectifs et de certains noms.

La manchette X=I veut dire : l'actant X est un sujet.

X=II signifie que l'actant X est un complément.

X est le sujet dans la phrase, Y un complément. Y est numéroté par II puisque c'est le seul complément réclamé par l'unité vedette pour son sémantisme. X et Y sont tous les deux des actants obligatoires.

X peut avoir deux types d'emploi, ainsi que Y (numérotation 1 et 2).

L'interprétation du régime suit le tableau de régime. Elle contient les restrictions portant sur les combinaisons des actants. L'interprétation comprend deux aspects : celui sur les restrictions sémantiques et celui sur les restrictions syntaxiques.

L'interprétation du régime de *Raiki-pitia Prép Y X* se présente comme suit :

C I.1 : N est humain ou animé.

C I.2 : Pronom personnel.

C II : Y n'est pas distributionnellement contraint.

C II.2 : le -Pro (pronom personnel conjoint).

Ici, il n'y a pas de combinaison d'actants impossible. Il n'y aura donc pas d'interprétation sur la restriction syntaxique.

### *La description de la combinatoire lexicale de chacune de ces unités*

La description de la combinatoire lexicale des unités vedettes permet de choisir de façon exacte des éléments lexicaux appropriés à chaque unité selon le sens à émettre, de faire un bon choix quant aux unités lexicales à combiner avec l'unité et avoir ainsi une combinaison adéquate.

Pour réaliser la modélisation des liens lexicaux, la théorie linguistique sens-texte utilise des fonctions lexicales (FL), des outils formels qui servent à décrire les relations sémantiques entre des unités. Les FL s'écrivent :  $f(L) = L'$ .

f désigne la FL à appliquer, L l'argument qui correspond à la lexie sur laquelle est appliquée f, c'est-à-dire, pour nous, les phrasèmes vedettes et L', les valeurs de cette fonction appliquée à L.

En exemple, voici la FL synonymie de *miaiky volana* : Syn (*miaiky volana*) = *gaga, mitampim-bava...*

Le DEC est un « dictionnaire du lexicologue », par opposition au « dictionnaire du lexicographe ». C'est non seulement une « entreprise

purement scientifique, un travail de recherche fondamentale » mais aussi « un travail purement linguistique, une tâche de linguistique théorique » (Mel'čuk, 1995, p29).

Ainsi, le DEC n'est pas conçu pour le grand public car il recourt à des formalisations que tout le monde ne comprendrait pas et les informations linguistiques ne seraient accessibles qu'aux initiés (tels que les linguistes, les lexicologues et les lexicographes). Il s'agit d'un dictionnaire théorique qui sert de modèle expérimental pour améliorer la qualité des dictionnaires grand public.

### Exemple d'article DEC pour une unité polylexicale

Ci-après figure un exemple d'article pour le dictionnaire théorique des unités polylexicales, celui de l'unité *mandry an-driran'antsy*.

#### ZONE D'INTRODUCTION

*Mandry an-driran'antsy*, phrasème fort, phrasème exocentrique verbal à emploi adjectival

**Fr.** : « dormir sur des épines »

#### **RMorph :**

Andriana an-driran'antsy

\*tafandry an-driran'antsy

Nandry an-driran'antsy / handry an-driran'antsy

\*mandria an-driran'antsy

#### **RSyntS :**

Mampandry an-driran'antsy

Mihamandry an-driran'antsy

?\*fandriana an-driran'antsy

\*mandry eo an-driran'antsy

\*mandry amin'ny riran'ny antsy

#### ZONE SÉMANTIQUE

*Mandry an-driran'antsy* X Prép Z. / Z = : (Z-n) ataona Y

= fort sentiment désagréable ressenti par X, causé par un fait que Y fait ou peut faire, quelque chose que X pressent comme néfaste pour X et que X ne veut pas subir et devant lequel X se croit impuissant et qui cause chez X un état de crainte.



LES UNITÉS POLYLEXICALES MALGACHES

ZONE SYNTAXIQUE

Schéma de régime :

X= I	Z= II
1. i N pers 2. (ny + ilay) N com / N com = N com pers 3. Sub pers	1. Amina (V-n) ataona i N pers 2. Amina (V-n) ataona ny N com 3. Noho ny (V-n) ataona i N pers 4. Noho ny (V-n) ataona ny N com

Les interprétations du schéma de régime de *Mandry an-driran'antsy* :

- 1) C<sub>I1</sub> : N désigne obligatoirement un nom propre de personne
- 2) C<sub>I2</sub> : N désigne obligatoirement une personne : un nom générique (*olona, ny lehilahy, ny ankizy...*), un nom de profession (*mpivarotra...*), un nom de....
- 3) C<sub>II</sub> :
  - Z est une proposition nominale
  - V-n désigne une action physique menée par Y et pouvant provoquer le sentiment exprimé par X
  - Y est obligatoirement une personne
- 4) Les réalisations non valides :

C <sub>II1</sub>	: * Mandry an-driran'antsy <sup>1</sup> amin'ny (fandrahonana) ataon'i Be.
C <sub>II2</sub>	: * Mandry an-driran'antsy <sup>1</sup> amin'ny (fandrahonana) ataon'ny dahalo.
C <sub>II3</sub>	: * Mandry an-driran'antsy <sup>1</sup> noho ny (fandrahonana) ataon'i Be.
C <sub>II4</sub>	: * Mandry an-driran'antsy <sup>1</sup> noho ny (fandrahonana) ataon'ny dahalo.

- 5) Toutes les autres combinaisons, dans tous les ordres sont admissibles

C <sub>I1</sub>	: Mandry an-driran'antsy <sup>1</sup> i Koto.
C <sub>I2</sub>	: Mandry an-driran'antsy <sup>1</sup> (ny vahoaka + ilay miaramila + ireo zaza amam-behivavy + ...).
C <sub>I3</sub>	: Mandry an-driran'antsy <sup>1</sup> izy.
C <sub>I1</sub> + C <sub>II1</sub>	: Mandry an-driran'antsy <sup>1</sup> i Koto amin'ny (fandrahonana) ataon' i Be.
C <sub>I1</sub> + C <sub>II4</sub>	: Mandry an-driran'antsy <sup>1</sup> i Koto noho ny (asa ratsy) ataon'ny dahalo.
	...

L. ANDRIAMISE

$C_{III} + C_{I1}$	: Mandry an-driran'antsy <sup>1</sup> amin'ny (fandrahonana) ataon' i Be i Koto.
$C_{II4} + C_{I1}$	: Mandry an-driran'antsy <sup>1</sup> noho ny (asa ratsy) ataon'ny dahalo i Koto.
$C_{I2} + C_{II2}$	: Mandry an-driran'antsy <sup>1</sup> ny vahoaka amin'ny (asa ratsy) ataon'ny dahalo.

ZONE DE COMBINATOIRE LEXICALE

Syn (*mandry an-driran'antsy*) = *mandry an-driran-defona, mandry tsy lavo loha, mandry tsirangaranga*

Syn  $\subset$  (*mandry an-driran'antsy*) = *manahy*

Syn  $\supset$  (*mandry an-driran'antsy*) = *mihorohoro, mangitakitaka, mihotakotaka*

Syn  $\cap$  (*mandry an-driran'antsy*) = *mamafy ketsa, an-tenda ny aina*

Anti (*mandry an-driran'antsy*) = *mandry fahalemana*

Anti  $\subset$  (*mandry an-driran'antsy*) = *milamina / milamin-tsaina*

Anti Magn (*mandry an-driran'antsy*) = *~ ihany*

Magn (*manahy*) = *mandry an-driran'antsy*

Magn (*mandry an-driran'antsy*) = *~ mafy, //mangitakita, // miritraaina, // mivarahontsana, vao mainka ~, faran'izay ~, ~ dia ~*

Magn durée (*mandry an-driran'antsy*) = *~ mandavan-taona, ~ ela*

Incep (*mandry an-driran'antsy*) = *manomboka ~*

Cont (*mandry an-driran'antsy*) = *mitohy ~, tsy mijanona ~, tsy mitsahatra ~*

Fin (*mandry an-driran'antsy*) = *manombokatsy ~, mijanona tsy ~, mitsahatra tsy ~*

Caus (*mandry an-driran'antsy*) = *(manjary + lasa + tonga) ~*

Var dial lexi (*mandry an-driran'antsy*) = *hôrohôro, mangitikitiky*

Aux peu (*mandry an-driran'antsy*) = *(Somary + zarafa) ~*

Aux -auth (*mandry an-driran'antsy*) = *toa ~*

Aux integ (*mandry an-driran'antsy*) = *tena ~, ~ tena ~*

Aux conti Magn durée (*mandry an-driran'antsy*) = *Mbola ~ (foana + ihany)*

Aux négat Anti Magn (*mandry an-driran'antsy*) = *Tsy ~ (intsony + akory + velively + na oviana na oviana)*

Aux négat Aux négat (*mandry an-driran'antsy*) = *Tsy tsy ~*

Aux conti Cont (Magn + Anti Magn) (*mandry an-driran'antsy*) = *mbola (mitohy + miverimberina) ~ (foana + matetika + ihany + indraindray ...)*

\*

Le présent travail de recherche montre l'utilité de considérer les unités polylexicales en parallèle avec les unités simples. Ce sont des unités que les locuteurs doivent connaître et savoir utiliser. C'est pourquoi elles doivent avoir une place indépendante dans les dictionnaires. Pour cela, une description de façon détaillée des unités polylexicales s'avère utile et c'est ce qui a constitué une grande partie de cette étude. La modélisation de la définition des phrasèmes est indispensable à l'identification des aspects sémantiques caractéristiques de chaque unité. Sans cela, la description de la structure et du fonctionnement syntaxique des phrasèmes ne serait pas aussi détaillée. Tout cela a permis de connaître les relations entre leurs éléments constitutifs et les relations entre les phrasèmes et les autres éléments de la phrase. Les tableaux de régime récapitulent comment utiliser effectivement chaque unité. La description de la combinatoire lexicale de chaque unité affine les résultats de la cinquième partie, en mettant en évidence les éléments lexicaux combinables ou substituables à chaque unité. Ces précisions ont rendu plus compréhensibles ces éléments de la langue qui, par leurs caractères figés, sont en général opaques. Cette meilleure compréhension contribuerait non seulement à mieux connaître la langue mais aussi à la vivifier par la richesse des expressions mises à la disposition des locuteurs.

En dernière partie, nous avons donné un échantillon des articles de l'ouvrage lexicographique sur les unités polylexicales malgaches. Il s'agit d'une rédaction d'article de DEC, à titre expérimental.

Ce travail ouvre d'autres centres d'intérêt. Le plus évident, c'est la constitution à partir du corpus de travail, de base de données textuelles aux normes, exploitable pour des études lexicales modernes ou pour la constitution d'autres corpus annotés dont différents domaines ont besoin en ce siècle du numérique. L'inventaire des unités polylexicales devrait d'ailleurs améliorer le repérage et l'extraction automatique des expressions figées et de leurs variétés. Cela aiderait également dans la confection de dictionnaire des unités polylexicales pour large public et dans la conservation des différents moyens d'expression. L'enseignement du malgache n'est pas en reste car il pourrait être réformé pour apporter beaucoup plus de compétences pragmatiques et ne pas se cantonner à des règles grammaticales comme auparavant et encore actuellement. Entre temps, suite aux descriptions déjà entamées sur le DEC des phrasèmes, un travail de longue haleine indispensable à la constitution du DEC mérite d'être mené par des chercheurs œuvrant au sein d'un laboratoire bien équipé.

## B i b l i o g r a p h i e

### Dictionnaires

- ABINAL A. & MALZAC V., 1888, *Dictionnaire Malgache-Français*. Réed. 1993. Fianarantsoa : Libr. Ambozontany.
- BEAUCHESNE J., 2001. *Dictionnaire des cooccurrences*. Montréal : Guérin.
- DEVERCHIN-RAKOTOZAFY M., 2000. *DEBU Dictionnaire d'éducation bilingue usuel : Malgache-Français*. Vanves : EDICEF.
- RABENILAINA, R.B. *et al.*, 2015, *Vitasoa, Dictionnaire Français-Malgache*. Antananarivo : Édition Ambozontany.
- RAJEMISA-RAOLISON R., 1956. *Vakoka : Dictionnaire des synonymes de la langue malgache*. Antananarivo : Impr. Catholique.
- RAJEMISA-RAOLISON R., 1985. *Rakibolana malagasy*. Réed. 2003. Antananarivo : Édition Ambozontany.
- RAKOTONAIVO F., 1996, *Rakibolana frantsay-malagasy*. Fianarantsoa : Ambozontany.
- RAVELOJAONA *et al.*, 1937-1972, *Boky firaketana ny fiteny sy ny zavatra malagasy. Dictionnaire encyclopédique malgache*. Antananarivo : Impr. Industrielle.
- [WEBBER J.] 1853, *Dictionnaire malgache-français*. Ile Bourbon : Établissement malgache de Notre Dame de la Ressource.

### Ouvrages sur la linguistique

- CLASS A. *et al.*, 1996, *Lexicomatique et dictionnairiques*. Montréal : AUPELF-UREF.
- BOUVERET M., 2004, « Étude comparative de la phraséologie dans six dictionnaires de langue française », *Europhras* (Basel, Allemagne), pp. 289-298.
- GROSS G., 1996, *Les expressions figées en français : noms composés et autres locutions*. Paris, Edition Ophrys, Coll. L'Essentiel français.

- MARTINS-BALTAR M., 1996. « Repères dans les recherches actuelles sur la locution », dans : M. Martins-Baltar (textes réunis par), *La locution, entre langue et usages*, Paris, ENS Editions Fontenay / Saint-Cloud, Coll. Singes, Diffusion Ophrys.
- MEL'CUK I., CLAS A. & POLGUERE A., 1995, *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- MEL'CUK I., 2003. « Collocations dans le dictionnaire », dans : T. Szende (dir.), *Les écarts culturels dans les dictionnaires bilingues*, Paris, Honoré Champion, pp. 19-64.
- RALALAOHERIVONY B.S., 2004, *Création d'outils méthodologiques pour la description du malgache en vue de sa modernisation*. Mémoire HDR. Université d'Antsiranana.
- RALALAOHERIVONY B.S., 2006, « Haivoambolana sy fikarohana hitondrana aina vao ho an'ny teny malagasy », *Hiratra* 6, Département de langue et lettres malgaches. pp. 28-37.
- TUTIN A., 2005. « Le dictionnaire de collocations est-il indispensable ? » *Revue de linguistique appliquée*, vol. X-2, pp. 31-48.

### Résumé

Ce travail porte sur les unités polylexicales non libres dans la langue malgache. Ce sont des unités intermédiaires entre le mot et la phrase comme *mifanitsa-kitro*, *folaka andry niankinana*, *mandry an-driran'antsy*. Du point de vue lexicographique, ces unités figurent à peine dans les dictionnaires et, dans tous les cas, elles sont traitées en sous-entrée. De ce fait, la recherche des informations les concernant dans le dictionnaire s'avère difficile. Et pour la description, on n'a droit qu'à de simples énumérations et, tout au plus, quelques informations linguistiques telles leurs catégories grammaticales ou des traductions dans une autre langue.

Pourtant, ces unités sont, comme dans toute langue naturelle, en très grand nombre dans la langue malgache. De plus, du point de vue linguistique, elles sont soumises à diverses contraintes. C'est pourquoi nous pensons qu'une étude lexicale de ces unités s'impose, parallèlement à celle des mots simples. On doit les connaître afin de pouvoir les utiliser correctement. Les dictionnaires doivent les traiter de façon indépendante.

Elles doivent figurer en tant qu'entrées lexicales et avoir leurs propres articles.

Dans notre recherche sur ces unités polylexicales, nous avons utilisé la méthodologie de la lexicologie explicative et combinatoire (LEC), une branche lexicologique dans la « théorie sens-textes », aboutissant à un dictionnaire explicative et combinatoire (DEC), méthodologie que nous pensons la plus adéquate pour le traitement. Notre expérimentation a abouti à l'élaboration d'un modèle de description lexicographique de ces éléments, modèle qui peut servir de base pour l'élaboration de dictionnaire pour ces unités.

**Mots-clés :** dictionnaire, unité polylexicale, malgache, entrée lexicale, article, modélisation, explicatif, combinatoire

### **Famintinana**

Ijerena manokana ny voambolana kamban-teny raikitra ao amin'ny teny malagasy ity asa fikarohana ity. Tsapa fa maro dia maro ny « voambolana kamban-teny raikitra » ao anatin'ny teny, ary anisan'izany ireto ohatra manaraka ireto : mifanitsa-kitro, folaka andry niakinana, mandry andriran'antsy. Ny toa ireny no tondroina amin'ny hoe « voambolana kamban-teny raikitra », voanteny maromaro miaraka mifanandrify amina hevitra tokana.

Ahitana fahaserotana maro amin'ireny karazam-boambolana ireny : eo amin'ny singa mamorona azy, eo amin'ny heviny, eo amin'ny firafiny. Mba hahazoana mampiasa azy ireny araka ny tokony ho izy dia ilaina ny fahaizana azy toy ny ahaizana ny voambolana tsotra : mila fantarina ny heviny, ny fampiasana azy eo am-pitenenana, izay fepetra rehetra mahakasika azy ao anivon'ny teny.

Anisan'ny asan'ny rakibolana ny fampahafantarana izany nefa mbola vitsy ihany ireny karazam-boambolana ireny no tafiditra anaty rakibolana. Raha misy fitaterana azy ireny ao anaty rakibolana malagasy dia sarotsarotra ny fitadiavana azy sady tsy ampy hahaizana azy loatra ny fahalalana voatolotra mahakasika azy.

Araka ny hevitrany, tokony hanana iditra manokana ireny karazam-boambolana ireny ao anaty rakibolana, na rakibolan-teny amin'ny ankapobeny na hanaovana rakibolana manokana ho an'ny voambolana kamban-teny raikitra mihitsy aza.

Ny fomba fiasa apetraky ny *lexicologie explicative et combinatoire* (LEC), manaraka ny haitsikera *sens-texte*, izay miafara amin'ny *dictionnaire explicative et combinatoire* (DEC), no noheverinay fa ahazoana manangana rakibolana ho an'ireny karazam-boambolana ireny ka anoloranay ny andrana fananganana lasitra iditra ato amin'ity asa ity.

**Teny fototra** : rakibolana, voambolana kamban-teny raikitra, malagasy, teny iditra, iditra, fandasirana, hevitra, fiaraham-boantenany

### **Abstract**

This work focuses on multilexeme units in the Malagasy language. They are intermediate units between words and phrases like *mifanitsa-kitro*, *folaka andry niakinana*, *mandry an-driran'antsy*. From a lexicographical point of view, these units hardly appear in existing dictionaries and they are generally treated as subentries. Therefore, it is hard to find information about them in dictionaries. In terms of description, only simple enumerations and some linguistic information are available, such as their grammatical categories or translation into another language. However, as in all natural languages, there are innumerable forms of these units in the Malagasy language. Moreover, from a linguistic point of view, they are subject to various constraints. This is why we believe that a lexical study of these units is necessary, along with that of simple words. This paper allows speakers to have a better insight in and a better use of these units. Dictionaries must deal with them independently and include them as lexical entries.

To address these polylexical units, our research is based on the Explanatory Combinatorial Lexicology (ECL) methodology, a lexical branch in the Meaning – Text Theory (MTT), resulting in a *Dictionnaire Explicative et Combinatoire* (DEC), a methodology that we think is the most suitable for their treatment. Our experimentation leads to the development of a lexicographic description model of these elements which can serve as a basis for the development of a dictionary for these units.

**Keywords:** Dictionary, Multilexeme Units, Malagasy, Lexical Entry, Article, Modeling, Explanatory, Combinatorial





## **Introduction d'informations sur la prononciation dans les dictionnaires malgaches**

Ernestine Yolande RAZANAMALALA  
Doctorante  
Faculté des Lettres et Sciences humaines  
Université d'Antananarivo

Le dictionnaire présente, en principe, la liste exhaustive des unités lexicales d'une langue. À chaque entrée ou article, il apporte un certain nombre d'informations qui varient selon le type, les visées et les objectifs de chaque dictionnaire. À cet égard, on remarque que les dictionnaires présentant le lexique malgache, qu'ils soient monolingues ou bilingues, manquent des informations cruciales telles que la prononciation, l'étymologie du mot et les autres parlars pouvant contribuer à l'enrichissement de ce lexique. Cet exposé a pour objet d'introduire dans les dictionnaires malgaches une information sur la prononciation.

Cette information présente des intérêts capitaux en ce sens qu'elle nous aide à résoudre le problème d'ambiguïté lexicale qui apparaît fréquemment dans la langue malgache. Dans la vie quotidienne, elle aide également les usagers à mieux prononcer la langue malgache et encourage les étrangers à l'usage oral de notre langue au moyen de la transcription phonétique dans le dictionnaire.

En général, la transcription phonétique devrait être la première information présentée dans une entrée lexicale après l'orthographe. L'absence de cette information peut être due à plusieurs raisons, entre autres la non-maîtrise de la transcription phonétique de la langue malgache ou le manque d'intérêt pour ce domaine de la linguistique.

Comment transcrire phonétiquement les mots de la langue malgache et introduire cette transcription phonétique dans les dictionnaires malgaches ?

Cet exposé a pour objectif de proposer un procédé linguistique pour l'introduction de la transcription phonétique de tous les mots malgaches qui constituent les entrées des dictionnaires de cette langue.

L'information sur la prononciation est présentée par la transcription phonétique. Cette transcription « fait correspondre à des phonèmes de la langue des symboles uniques empruntés à l'alphabet phonétique international (API) » (Dubois *et al.*, 1973 : 493). Elle prend en compte également la position ou la place de l'accent dans un mot qui détermine la façon d'articuler ce mot. En fait, la prononciation d'un mot tient compte non seulement de l'articulation des sons et des syllabes qui constituent ces mots mais aussi de la façon de le prononcer au moyen de la place ou la position de l'accent ou la syllabe accentuée par rapport aux autres syllabes non-accentuées. Ici, la transcription phonétique fait correspondre des signes ou symboles de l'API à des phonèmes employés dans la langue et marquer la place ou la position de l'accent dans une entrée lexicale.

Pour pouvoir élaborer cette transcription phonétique, il faut d'abord connaître les réalisations phonétiques des phonèmes et la structure des syllabes malgaches. Ensuite, il faut également mentionner la position et structure accentuelle de cette langue. Enfin, on peut procéder à la façon de présenter la transcription phonétique de mot malgache.

### **Les réalisations phonétiques des phonèmes et la structure des syllabes malgaches**

Nous parlons de tous les parlers qui constituent la langue malgache. Cette langue comporte deux articulations différentes : les articulations simples et les articulations complexes<sup>1</sup>. Les sons utilisés dans cette langue se répartissent en deux catégories : les voyelles et les consonnes.

---

1. Articulation simple : celle qui se compose d'un seul élément phonique.

Articulation complexe : articulation composée de deux ou trois éléments phoniques.

## INTRODUCTION D'INFORMATIONS SUR LA PRONONCIATION DANS LES DICTIONNAIRES

Nous essayons de montrer les sons élémentaires de base du malgache ou phonèmes malgaches, c'est-à-dire les sons, à articulation simple ou complexe, utilisés dans la langue malgache pour former les mots de cette langue.

### Les voyelles et leurs réalisations phonétiques

#### *Les voyelles simples*

La langue malgache comprend en général 5 voyelles simples [a, i, u, e, o], mais la réalisation de ces voyelles varie selon les parlers (Andrianasolo 1988 : 434).

Dans certains parlers du Nord et du Sud-Est, la voyelle [e] est réalisée en [ɛ] devant une voyelle ouverte [a] et reste fermée [e] devant une voyelle fermée comme dans [hena ~ hɛna].

La voyelle [u] est réalisée ouverte [ɔ] devant une voyelle ouverte et reste fermée [o] devant une voyelle fermée [i] ou [u] comme dans :

[‘buhaka ~ ‘bɔhaka] « qui s'est dilaté, gonflé, épanoui » ;

[tuhaka ~ tɔhaka] « chute » ;

[maluvi ~ malovi] « manque d'appétit, d'envie, de bonne volonté, paresse, fainéantise ». Faiblesse, débilitation, manque de vivacité, d'animation, d'activité » ;

[suni ~ soni] « molotra, vavam-borona : bec » ;

[suruŋu ~ soronu] « distrait, préoccupé, déconcerté », « variana, very dia ; ilazana ny ranomasina miakatra ; fanatitra atao amin'ny Zanahary sy ny Razana ».

La voyelle [u] sous l'accent est réalisée [o] dans certains parlers comme les parlers du centre : [lulalula ~ lolalola] (Faridanonana 1977).

[i] est réalisée en [j] devant une voyelle accentuée et ou plus ouverte et [u] en [w] comme dans [ialahi ~ jalahi].

#### *Les voyelles complexes ou diphtongues*

La langue malgache comprend 9 voyelles complexes : [ai, au, ua, ia, eu, iu, ui, ei, ea] (Andrianasolo 1988 : 440).



En fait, ces différentes réalisations des voyelles complexes peuvent entraîner un chevauchement de réalisation entre :

- [au] et [ua] qui se réalisent en [o] comme dans [pauka ≠ puaka] > [poka = poka] « fauchage » ≠ « explosion » ;
- [ua] et [u] qui se réalisent en [u] comme dans [lua ≠ lu] > [lu = lu] « paiement, vomissement » ≠ « pourri » ;
- [ia] et [i] qui se réalisent en [i] comme dans [piaka ≠ pika] > [pika = pika] « brisé, rompu » ≠ « action d'éteindre, de sauter, de bondir, de jaillir ».

La non-réalisation de /h/ crée des complexes vocaliques dont les réalisations phonétiques se font parfois avec un hiatus mais le plus souvent comme les complexes vocaliques habituels.

Ainsi dans :

- *sahona* « grenouille », on a [sahuna ~ sa|u|na ~ sauna] ;
- *vahona* « aloës » on a [vahuna ~ va|u|na ~ vauna] ;
- *pahina* « mal voyant » on a [pahina ~ pa|i|na ~ paina] ;
- *fahana* « bourré » on a [faana] ;
- *fihina* « étreinte » on a [ˈfiina] ;
- *tohoka* « barrière » on a [ˈtuuka].

Ce type de réalisation des complexes vocaliques en diphtongues peut entraîner un chevauchement des réalisations phonétiques comme dans :

- mahina « anxieux » ≠ maina « sec » d'où [(mahina ≠ maina) > (ma|ina ≠ maina) > (maina = maina)] ;
- vahona « aloës » ≠ vaona « de travers » d'où [(vahuna ≠ vauna) > (va|una ≠ vauna) > (vauna = vauna)].

Pour éviter ce chevauchement, mieux vaut prendre en compte les réalisations phonétiques idéales comme [mahina], [vahuna] avec la présence de la consonne [h] ou la réalisation en hiatus avec deux sommets de syllabe comme dans [ma|ina] ou [va|una].

En général, les voyelles malgaches sont [orales] même si, devant une consonne nasale, une voyelle peut devenir [légèrement nasalisée] et, devant une consonne pré-nasalisée, elle se réalise quelque fois [nasalisée]. Ce sont les consonnes qui peuvent avoir des caractéristiques [nasalisées] nasales ou pré-nasalisées.

### *Les consonnes et leurs réalisations phonétiques*

Les consonnes se répartissent en consonnes simples et consonnes complexes.

Les consonnes simples sont les orales [b, d, f, g, h, k, l, p, r, s, t, v, z, ?] et les nasales [m, n, ŋ, ŋ].

La consonne vibrante est réalisée [r] alvéolaire.

Les consonnes sifflantes sont réalisées [s] et [z] post alvéolaire ou prépalatale.

Les consonnes complexes se subdivisent en deux catégories : les mi-occlusives et les mi-nasales.

Les mi-occlusives orales sont [tr, dr, ts, dz] et les prénasalisées [ntr, ndr, nts, ndz].

Les mi-nasales occlusives sont [mb, mp, nd, nt, ŋg, ŋk].

On constate que les prénasalisées sourdes deviennent [dénasalisées] à l'initiale absolue comme dans *mpianatra* « élève, étudiant » [mpianatra ~ pianatra], *mpamboly* « cultivateur » [mpambuli ~ pambuli].

La langue malgache comporte 31 consonnes dont 17 consonnes simples et 14 complexes.

### Les syllabes malgaches

Dans un mot, l'articulation se fait par chaque syllabe et non par chaque son. Ainsi dans le mot *mety* « convenable, juste », on articule en premier la syllabe [me] et ensuite [ti] et non les sons ou les phonèmes un par un [m], [e], [t], [i].

En fait, la syllabe est une séquence ou regroupement de sons démarqué par une pause réelle ou virtuelle dans une élocution lente où l'on prononce distinctement les éléments. Le locuteur qui articule distingue non chaque phonème, mais une séquence de sons ou de phonèmes qui est un ensemble d'éléments ordonné linéairement.

La structure phonématique de la syllabe est déterminée par des règles qui varient d'une langue à une autre. La syllabe malgache est constituée, au plus, de deux phonèmes d'une consonne et d'une voyelle et, au moins, d'un phonème et une voyelle.

La syllabe malgache est ouverte mais dans une élocution rapide, quelque fois, une voyelle atone ou non accentuée peut tomber et la réalisation phonétique de la syllabe apparaît sous la forme fermée. Ainsi, le monème *mikitika* « toucher » peut apparaître sous plusieurs réalisations phonétiques :

– réalisation normale et idéale [mi'kitika] : toutes les syllabes sont réalisées ouvertes ;

– autres réalisations [m'kitika] ou [m'kitka] ou [m'kitk] d'autres syllabes peuvent se réaliser fermées.

Comme nous l'avons dit, il faut prendre en compte les réalisations phonétiques normales ou idéales car, dans le dictionnaire, l'entrée se présente en monème et non une suite de monème et ainsi il s'agit d'une transcription phonétique individuelle d'un monème.

### La place de l'accent

L'accent est un procédé phonique qui permet de mettre en valeur une unité linguistique supérieure au phonème (syllabe, morphème, mot, syntagme, phrase) pour la distinguer des autres unités linguistiques de même niveau (Dubois, 1973 : 3). Ici, l'accent permet de mettre en valeur une syllabe par rapport aux autres syllabes dans un mot.

La place de l'accent malgache n'est pas fixe, elle est relativement libre et cette liberté assure une fonction essentiellement contrastive dans la variété merina de malgache (Builles, 1984 : 88).

En fait, l'accent peut jouer un rôle distinctif et cette fonction distinctive peut se trouver dans l'opposition ou le contraste entre phonèmes [accentué ≠ non accentué] comme dans ['tanana ≠ ta'nana] « main » ≠ « village », ['vuvu ≠ vu'vu] « nasse, piège » ≠ « aboiement ».

Cette fonction de l'accent peut apparaître également dans la fonction morphologique qu'il assure pratiquement dans la chaîne pour exprimer l'impératif duratif (Rajaona, 1969 : 328) comme dans :

miala « quitter » ≠ miala-a « quitte, quittez » d'où [mi'ala] ≠ [mia'la] ,  
 misy « être » ≠ misy-a « sois, soyez » d'où ['misi] ≠ [mi'si] ;  
 mamono « tuer » ≠ mamono-a « tue, tuez » d'où [ma'munu] ≠ [mamu'nu].

La fonction distinctive et morphologique de l'accent se trouve dans un très grand nombre de verbes paroxytoniques non terminés par *-ka*, *-tra*, *-na* et proparoxytoniques en *-na* en l'absence d'autres phénomènes morphologiques concomitants comme l'élargissement ou alternance phonématique. Elle apparaît également dans les adjectifs du même type qui admettent l'impératif :

midera « louer » ≠ midera-a « loue, louez » : [mi'dera] ≠ [mide'ra] ;  
 miova « changer » ≠ miova-a « change, changez » : [mi'uva] ≠ [miu'va] ;

mamela « laisser » ≠ mamela-a « laisse, laissez » : [ma'mela] ≠ [mame'la] ;  
 mitokana « être seul, isolé » ≠ mitokana-a « sois, soyez seul » : [mi'tukana] ≠ [mitu'kana] ;  
 miombona « s'associer » ≠ miombona-a « sois, soyez associé » : [mi'umbuna] ≠ [miu'mbuna] ;  
 mateza « longue durée » ≠ mateza-a « que soit longue durée » : [ma'teza] ≠ [mate'za] ;  
 tsara « bien » ≠ tsara-a « que soit bien » : [tsara] ≠ [tsa'ra] ;  
 marary « malade » ≠ marary-a « que soit malade » : [ma'rari] ≠ [mara'ri].

Comme nous l'avons dit, la place de l'accent malgache est libre. Cette liberté se limite aux trois dernières syllabes quel que soit le nombre de syllabes dans un monème.

a) si le monème est monosyllabique, l'accent se trouve naturellement sur cette syllabe unique ;

b) si les monèmes sont dissyllabiques, la liberté de l'accent dépend du type de la dernière voyelle :

– si la dernière voyelle est /a/ ou /i/ ou /u/, l'accent peut se placer sur l'une de deux syllabes du monème :

[vuvu] ≠ /vu'vu « nasse » ≠ « aboiement » ;  
 [baibu] ≠ [bai'bu] « rivet » ≠ « plaine alluvionnaire » ;  
 [ati] ≠ [a'ti] « foie, intérieur » ≠ « ici » ;  
 [teri] ≠ [te'ri] « étroit » ≠ « là-bas + ablatif » ;

– si la dernière voyelle est constituée de /e/ ou /o/ ou de l'une des diphtongues, l'accent se trouve obligatoirement sur la dernière syllabe et le monème dissyllabique ne peut être qu'oxyton :

[ta'le] « chef »            [la'lau] « jeu »  
 [te'te] « goutte »        [ta'tau] « ce qui est placé au-dessus »

c) si le monème est constitué de trois ou plus de trois syllabes, trois cas peuvent apparaître :

– les deux dernières syllabes ne comprennent que l'une des voyelles / a, i, u / et que l'une des consonnes / k, tr, n / soit présente dans la dernière, l'accent peut se placer librement sur l'une des trois syllabes :

/zavu'ka/ « avocat » ;  
 /'avuku/ « mon orgueil » ≠ /a'vuku/ « plante » ≠ /avu'ku/ « tous, toutes ».

Quelquefois, la place de l'accent joue un rôle distinctif :



## INTRODUCTION D'INFORMATIONS SUR LA PRONONCIATION DANS LES DICTIONNAIRES

- /ˈlalana/ ≠ /laˈlana/ « voie » ≠ « loi » ;
  - /ˈburuna/ ≠ /buˈruna/ « a perdu au jeu » ≠ « arbuste » ;
  - /ˈdabuka/ ≠ /daˈbuka/ « chute » ≠ « bruit » ;
  - /ˈfantaka/ ≠ /faˈntaka/ « jalon, pieu » ≠ « herbe haute » ;
  - /ˈtututra/ ≠ /tuˈtutra/ « comblé » ≠ « secousse, détente des nerfs ».
- la deuxième syllabe à partir de la fin (pénultième) est l'une des voyelles /e/ ou /o/ ou l'une des diphtongues et la dernière syllabe (ultième) est /a/ ou /i/ ou /u/, la place de l'accent est dans les 2 dernières syllabes ;
- la dernière syllabe est constituée de /e, o/ ou l'une des diphtongues. L'accent se trouve obligatoirement sur la dernière syllabe :
- [lehiˈbe] « grand, gros » ;
  - [tambiˈro] « action de rendre service pour service ».

### La transcription phonétique présentée dans les dictionnaires

Comme nous l'avons dit auparavant, la transcription phonétique fait correspondre les signes et les symboles phonétiques de l'API aux phonèmes de la langue malgache. Dans cette transcription, il faut marquer également la place de l'accent dans un monème.

La transcription se fait selon le principe de l'API : « un seul signe pour chaque son et un seul son pour chaque signe » (Dubois, 1973 : 22). L'API a fourni un répertoire de signes correspondant aux principales réalisations phonétiques de la langue. Tous les signes et symboles phonétiques correspondant aux phonèmes malgaches et leurs réalisations phonétiques sont intégrés dans les principaux signes de l'API (*id.*, 23-25).

Les consonnes complexes mi-occlusives et mi-nasales et les voyelles complexes sont représentées par des groupes de deux ou trois consonnes et non par des signes (Razanamalala, 2013), comme dans *trano* [tranu] « maison », *mamba* [mamba] « crocodile ».

Le symbole graphique *j* et *nj* correspond à [dz, ndz] [mi-occlusive à détente sifflante].

Le caractère [palatal ou palatalisé] est marqué par l'accent circonflexe et le caractère [vélaire ou vélarisé] par le tréma dans les nasales.

L'accent se marque avec l'apostrophe qui se place devant la syllabe accentuée comme dans [ˈmazana] « dur » ≠ [maˈzana] « souvent ».

Les crochets encadrent la transcription phonétique pour la distinguer de l'écriture orthographique. Au fait, l'orthographe du malgache est quasi

phonologique, c'est-à-dire, chaque symbole ou chaque combinaison particulière de symbole graphique représente un phonème. Voici les correspondances entre les graphèmes du malgache et les symboles de l'API.

*Les consonnes*

Les consonnes orales

Malgache	API
b, p, d, t, k, g	[b, p, d, t, k, g] [occlusives]
v, f, z, s, h, ?	[v, f, z, s, h, ?] [constrictives]
l	[l] [latérale],
r	[r] [alvéolaire vibrante]
dr, tr, j, ts	[dr, tr, dz, ts] [mi-occlusive]

Les consonnes nasales

Malgache	API
m	[m]
n	[n] [dentale]
n	[ɲ] [palatale]
n	[ŋ] [vélaire]

Les consonnes mi-nasales

Malgache	API
mb, mp, nd, nt, ng, nk	[mb, mp, nd, nt, ŋg, ŋk]
ndr, ntr, nj, nts	[ndr, ntr, ndz, nts]

*Les voyelles simples et les voyelles complexes*

Les voyelles simples

Malgache	API
a, e, i, o, ô	[a, e, i, u, o]

## Les voyelles complexes

## Les diphtongues d'aperture décroissante

Malgache	API
ai	[ai]
ao	[au ~ o]
oi	[ui ~ u, o]
eo	[eu]

## Les diphtongues d'aperture croissante

Malgache	API
ia	[ia ~ e, i]
oa	[ua ~ u, o]
io	[iu ~ i]
ea	[ea]

On peut utiliser parfois les symboles [j, w] : semi-voyelles et semi-consonnes [palatale non labiale, postérieure labiale] qui marquent :

– la palatalisation ou la labialisation après une consonne comme la palatalisation de [t] dans [ti'avina ~ tj'avina] « qu'on aime » ou la labialisation de [t] dans [tu'avina ~ tw'avina] « à qui on soumet, qu'on honore » ;

– ou la consonnification de [i] ou de [u] comme dans [ia'nau ~ ja'nau] « toi, tu » ou [hu'ani ~ hw'ani] « aller là-bas ».

La correspondance entre le phonème avec ses réalisations phonétiques et le symbole de l'API devrait être représentée au début de l'ouvrage du dictionnaire.

Au fait, on devrait présenter la transcription phonétique de chaque phonème avec des exemples de mot qui renferment le phonème en question comme suit.

*Les voyelles*

[a] : avy, fako, manda

[e] : eto, lehibe

[i] : iny, rindrina, mitia  
[u] : ony, vono  
[o] : posy, naoty, loaka

*Les diphtongues*

[au] : laoka, maotina  
[ui] : poizina, poitra  
[eu] : feo, beoka, barareoka  
[ai] : maina, saina  
[ia] : liana, dia  
[ua] : soa, poaka  
[iu] : madio, liona  
[ei] : geika

*Les consonnes*

[b] : babo, biloka	[dr] : dridroka, adrisa
[d] : dedaka, fady	[dz] : jejo, mijaly
[f] : fafy, fotaka	[tr] : trotraka, mitrerona
[g] : goga, girika	[ts] : atsatsika, tsotra
[h] : mahina, hevitra	[mb] : ambany, mbola
[k] : kanto, karoka	[nd] : ando, mandady
[l] : lalina, faly	[ŋg] : angola, mangidy
[m] : mamy, morona	[ŋk] : ankizy, mankany
[n] : manana, nenina	[mp] : mpianatra, lampihazao
[ŋ] : manina,	[nt] : tontosa
[p] : pepo, pitika	[ndr] : mitandrina, trondro
[r] : reraka, rirotra	[ndz] : anjara, manjono
[s] : sesika, saoka	[ntr] : miantra,
[t] : tatitra, tompoko	[nts] : antsy
[v] : vehivavy, vorona	
[z] : zaza, zezika	

On devrait présenter les réalisations phonétiques d'une entrée lexicale par la réalisation exacte suivie d'autres réalisations. Ainsi, on transcrit :

loaka : [ˈluaka, ˈloka] « trou, ouverture, trouée, percé » ;

toa : [tua, to] « semblable, il semble » ;

toa : [tua, tu] « obéir, soumettre, honorer ».

On remarque quelquefois d'autres présentations de transcription phonétique de certains phonèmes. Chaque descripteur, transcripteur ou

## INTRODUCTION D'INFORMATIONS SUR LA PRONONCIATION DANS LES DICTIONNAIRES

chaque langue a sa façon de présenter la transcription phonétique d'un mot. Cette variation apparaît surtout pour la transcription des phonèmes complexes. L'API propose également deux options : soit employer des groupes de sons, soit utiliser des signes particuliers.

Certains transpositeurs ou certaines langues utilisent le signe de nasalité [̃] pour les sons nasalisés comme en français pour les voyelles nasales. D'autres emploient les groupes de sons pour les consonnes pré-nasalées [mb, nd...]

Certains transpositeurs ou certaines langues optent pour l'emploi des signes : un point au-dessous pour la marque des consonnes mi-occlusives [s], [z], [d], [t] (consonnes rétroflexes) pour ts, dz, dr, tr (Rakotofiringa 1982) et un accent circonflexe pour la marque des consonnes réalisées chuintantes dans d'autres parler s, z comme les parlers du Sud-Est. D'autres transpositeurs choisissent ou ont choisi d'entreprendre les groupes de sons [tr, dr, dz, ts] pour transcrire les consonnes tr, dr, j, ts.

Nous optons pour l'utilisation des groupes de sons pour la transcription des phonèmes complexes pour simplifier la transcription phonétique et pour faciliter la compréhension de la prononciation.

\*

L'introduction d'informations relatives à la prononciation au sein des entrées lexicales est cruciale dans les dictionnaires malgaches. Elle se fait surtout au moyen de la transcription phonétique de chaque entrée dans le respect du principe de l'alphabet phonétique international. Ainsi, les sons simples et complexes existant dans la langue malgache devraient être présentés avec les différentes réalisations de leurs variétés respectives. La place de l'accent devrait être également présentée pour mettre en évidence sa fonction distinctive dans la langue.

D'après la méthodologie que nous venons de développer, la lexicologie s'avère une science multidisciplinaire pour avoir un résultat exhaustif dans l'analyse de tous les mots qui existent dans la langue. Dans le domaine de la prononciation, le lexicographe doit maîtriser la transcription phonétique de la langue en question car, comme nous l'avons déjà constaté maintes fois, il s'agit d'une information indispensable au lecteur du dictionnaire, surtout si celui-ci est un étudiant ou un étranger. En effet, la confection d'un dictionnaire est une synergie qui demande la collaboration de plusieurs spécialistes de la linguistique entre autres des phonéticiens et des

phonologiques. Ainsi, plusieurs problèmes linguistiques comme l'ambiguïté linguistique et les fautes de prononciation peuvent être résolus si la lexicographie s'efforce de combler les manques en vue d'obtenir des résultats fiables sur tous les plans.

### **B i b l i o g r a p h i e**

- ABINAL A. & MALZAC V., 2012, *Dictionnaire malgache-français*. 7<sup>e</sup> éd. (1<sup>e</sup> éd. 1988). Analamahitsy-Antananarivo : Éditions Ambozontany.
- AKADEMIA MALAGASY, 2005, *Rakibolana Rakipahalalana*. Antananarivo : Foibe momba ny teny.
- ANDRIANASOLO F.J., 1988, *Interprétations fonctionnelles et combinatoires des problèmes de phonologie malgache*. Thèse de doctorat d'Etat, 2 tomes. Paris : Université de Paris VII.
- BAYLON C. & FABRE P., 1990, *Initiation à la linguistique*. Paris : Editions Fernand Nathan.
- BUILLES J.M., 1984, *Le Merina. Description phonologique et grammaticale de la variété de malgache parlée à Tananarive*. Thèse de doctorat d'État. Paris : Université de Paris V.
- DAMA-NTSOHA, 1951-1953, *Dictionnaire étymologique de la langue malgache*. Antananarivo : Impr. Ny Antsiva.
- DUBOIS J. et al., 1973, *Dictionnaire linguistique*. Paris : Larousse.
- FARIDANONANA, 1977, *Rantimbolana Diksionera tsimihety*. Antananarivo : Akademia Malagasy.
- RAJAONAH & RANDZAVOLA, 1937-1972, *Boky firaketana ny teny sy ny zavatra malagasy (A-L)*. Antananarivo : Impr. Industrielle (supplément du journal *Ny fiainana*).
- RABENILAINA R.B. et MORIN, J.-Y., 2015, *Vitasoa. Dictionnaire français-malgache*. Analamahitsy-Antananarivo : Éditions Ambozontany.
- RAJEMISA-RAOLISON R., 1985, *Rakibolana malagasy*. Analamahitsy-Antananarivo : Éditions Ambozontany.

- RAKOTOFIRINGA H., 1982, *L'accent et les unités phoniques élémentaires de base en malgache-merina*. Thèse de doctorat d'Etat. Lille : Université de Lille III.
- RAZANAMALALA E.Y., 2013, *Aspects phonologique et sémantique des lexèmes apparentés dans le système lexical malgache*. Thèse de doctorat nouveau régime, 2 tomes. Université d'Antananarivo : Faculté des Lettres et Sciences humaines.
- [WEBBER J.], 1853, *Dictionnaire malgache-français rédigé par les missionnaires catholiques de Madagascar, et adapté aux dialectes de toutes les provinces*. Ile Bourbon : Établissement malgache de Notre-Dame de la Ressource.

### **Famintinana**

Fampidirana ny fanononana ny teny hazavaina amin'ny alalan'ny sora-peo ao anaty rakibolana ny famelabelarana ataonay. Ny sora-peo no fampahafantarana voalohany tokony homena momba ny voambolana hazavaina ao anaty rakibolana. Fampahafantarana mampifanaraka ny hasim-peo ao amin'ny teny iray sy ny famantatry ny abidian'ny sora-peo iraisampirenena (API) ny sora-peo ary tokony hiavaka tsara amin'ny sora-tanana izy, atao ao anaty tsipika mitsangana roa. Tokony homena any am-piandohana ao amin'ny rakibolana ny famantatra eo amin'ny API ampiasaina mifanandrify amin'ny hasim-peo malagasy tsirairay miaraka amin'ny ohatra. Ahitana zana-peo tsotra dimy, zana-peo sosona valo ary renifeo tsotra fito ambin'ny folo sy renifeo saro-drafitra efatra ambin'ny folo ny teny malagasy. Tokony hifanaraka amin'ny foto-kevitra ny API ny sora-peon'ny voambolana ampiasaina : feo iray aseho amin'ny famantatra iray ary famantatra iray maneho feo iray. Na izany aza, ny feo saro-drafitra toy ny zana-peo sosona sy renifeo mikatona tapany na kentsona tapany dia amin'ny vondrom-peo roa na telo ny famantatra maneho azy. Marihina amin'ny alalan'ny faingo mihantona eo alohan'ny vanin-teny tononina mafy kokoa miohatra amin'ny vanin-teny hafa ao anaty teny iray ny toeran'ny tsindrim-peo. Manavaka ny voambolana mitovy fanoratra fa tsy mitovy fanonona ny toeran'ny tsindrim-peo toy ny ao amin'ny ['mazana] « mafy » vs [ma'zana] « matetika ». Tokony haseho ao amin'ny sora-peo ireo mety ho fanononana ny voambolana iray iraisan'ny mpiteny toy ny fanononana ny voambolana laoka ['laoka 'loka]. Manampy amin'ny fanononana marina ny teny malagasy ny fisian'ny sora-peo ao amin'ny rakibolana malagasy.

**Teny fototra** : rakibolana malagasy, fanononana, sora-peo, API, voambolana hazavaina, hasim-peo, vanin-teny, tsindrim-peo, fomba fanonona

### Résumé

Cet article porte sur l'introduction d'informations relatives à la prononciation des entrées lexicales dans les dictionnaires malgaches par le biais de transcriptions phonétiques. En général, une entrée lexicale est immédiatement suivie de sa transcription phonétique. Les transcriptions phonétiques, basées sur l'alphabet phonétique international (API), sont présentées entre crochets. Des indications concernant les symboles phonétiques utilisés, illustrés d'exemples, doivent être présentées au début de chaque dictionnaire. Le malgache comprend cinq voyelles simples et huit voyelles complexes qui se réalisent de façons différentes selon les variétés de la langue, et trente et une consonnes dont dix-sept simples et quatorze complexes. La transcription de chaque entrée doit se conformer au principe de l'API : un seul son pour chaque signe et un seul signe pour chaque son. Cependant, les sons complexes sont représentés par des groupes de deux voyelles pour les diphtongues, et de deux ou trois consonnes pour les semi-occlusives et les semi-nasales. Les différentes réalisations phonétiques de chaque entrée lexicale devraient être présentées. Il faut signaler également la place de l'accent dans un mot par un signe ['] devant la syllabe accentuée car, en malgache, elle peut assumer une fonction distinctive comme dans [ 'mazana ] « dur » vs [ ma'zana ] « souvent ». Ces informations sur la prononciation contribuent à résoudre le problème d'ambiguïté lexicale et aident à mieux prononcer la langue malgache.

**Mots-clés** : dictionnaires malgaches, prononciation, transcription phonétique, API, entrée lexicale, voyelle, consonne, accent, phonème, réalisations phonétiques

### Abstract

This article is about the introduction of information on the pronunciation of lexical entries in Malagasy dictionaries through phonetic transcriptions. In general, a lexical entry is immediately followed by its phonetic transcription. Phonetic transcriptions, based on the International Phonetic Alphabet (IPA), are presented in square brackets.



## INTRODUCTION D'INFORMATIONS SUR LA PRONONCIATION DANS LES DICTIONNAIRES

Information on the phonetic symbols used, illustrated with examples, must be presented at the beginning of each dictionary. The Malagasy language comprises five simple vowels and eight complex vowels which are realized differently depending on the varieties of language concerned, and thirty-one consonants including seventeen simple ones and fourteen complex ones. The transcription of each entry must comply with the IPA principle: a single sound for each symbol and one symbol for each sound.

However, complex sounds are represented by groups of two vowels for the diphthongs, and by two or three consonants for the semi-occlusives and semi-nasals. The different phonetic realizations of each lexical entry should be presented. The place of the stress in a word should also be indicated by a sign [ˈ] in front of a stressed syllable as in Malagasy, it can have a distinctive function as in [ˈmazana] “hard” vs [maˈzana] “often”. These pieces of information on pronunciation contribute to solve the problem of lexical ambiguity and help to better pronounce the Malagasy language.

**Keywords:** Malagasy Dictionaries, Pronunciation, Phonetic Transcription, IPA, Lexical Entry, Vowel, Consonant, Phonetic Realizations



## **Vers un dictionnaire malgache tanôsy-français**

Victorine RAZANABAHINY  
Enseignante-chercheure  
École normale supérieure  
Université d'Antananarivo

Il est admis que la langue est un outil de communication qui distingue les hommes des autres êtres vivants. Reconnu comme « le père de la linguistique moderne », Ferdinand de Saussure a défini du point de vue structuraliste le langage comme « un système de signes utilisés pour communiquer ». Ensuite, la langue est à considérer comme l'un des principaux éléments de l'identité d'un peuple et d'une nation. En tant que support des traditions d'une communauté, elle fait partie intégrante de son patrimoine culturel immatériel. À ce propos, Madagascar est un des rares pays de l'Afrique où la langue malgache est comprise sur toute l'étendue du territoire, nonobstant l'existence des variétés dites dialectales.

Lors d'une précédente communication devant l'Académie malgache le 8 juin 2018, intitulée « *Vara ñy zaka* » ou la parole est une fortune — analyse à partir de cent proverbes malgaches en dialecte tanôsy —, l'auteure a déjà mis en exergue la richesse de la langue et de la parole. Il a été montré qu'elle renferme et exprime la pensée, la vision, les traditions, la culture d'une communauté. C'est la raison pour laquelle l'élaboration d'un dictionnaire est une voie efficace pour conserver les mots et faire face à la déperdition des vocabulaires malgaches, surtout face à la mondialisation.

Justement, la présente communication essaie de réfléchir sur la nécessité d'un dictionnaire bilingue malgache en dialecte tanôsy-français qui viendra étoffer le corpus, en s'ajoutant aux autres qui sont déjà présents depuis l'arrivée des étrangers à Fort-Dauphin. La question se pose alors de savoir en quoi un *Dictionnaire malgache en dialecte tanôsy-français* est pertinent et opportun et quelles en sont les conditions de faisabilité.

En d'autres termes, se demander s'il est approprié et utile pour les usagers de tous les niveaux de disposer d'un dictionnaire dialectal tanôsy traduit en français. C'est-à-dire fournir un argumentaire pour mettre en évidence que ledit dictionnaire sera avantageux pour tous et que le moment est favorable à son apparition. Le colloque a été une occasion d'ouvrir le débat et de discuter avec des chercheur(e)s chevronné(e)s en vue de l'amélioration du dictionnaire qui est en cours d'élaboration, *via* un projet personnel qui a débuté en 2017 en vue de l'inscrire dans la préparation du titre d'habilitation à diriger de recherches (HDR). Le présent article vise donc à asseoir la raison d'être de ce futur dictionnaire et à définir les conditions de sa faisabilité.

Pour ce faire et avant de tirer les recommandations assorties de conditions de réalisation, il est utile de voir successivement le contexte et justification d'élaboration du *Dictionnaire*, le cadre conceptuel, théorique et épistémologique, la méthodologie adoptée dans l'élaboration du *Dictionnaire*, les objectifs et résultats obtenus au moment de la communication lors du présent colloque.

### **Contexte et justification d'élaboration du *Dictionnaire***

La pertinence et l'opportunité d'élaboration d'un dictionnaire s'apprécient dans un environnement épistémologique et un contexte précis qui sont favorables à son émergence. Quel est l'environnement et quels sont alors les contextes à la base de ce projet ?

#### *Contexte de l'élaboration du *Dictionnaire**

À l'École normale supérieure (ENS) de l'Université d'Antananarivo, le contexte de multilinguisme (qui réfère à la situation de contact entre plusieurs langues au sein d'une société) et de pluridisciplinarité (où de nombreuses disciplines linguistiques et non linguistiques se côtoient) ne peut

être que favorable à l'émergence d'un dictionnaire qui s'efforce d'y répondre notamment et surtout pour le dialecte tanôsy qui se trouve être marginalisé — comme les autres dialectes d'ailleurs — face à ce qui est considéré comme la langue malgache. Cette situation de marginalisation est due à plusieurs causes, entre autres, la domination de la langue qualifiée d'officielle, la situation géographique de ceux qui utilisent le dialecte (à l'extrême sud-est de Madagascar) et les faits historiques dans la mesure où le dialecte de gens des Hautes Terres (le parler des Merina) compose en majeure partie la langue officielle. La prise de conscience progressive des universitaires sur l'intérêt de la maîtrise du plurilinguisme est croissante. En effet, les enjeux sont nombreux : la mondialisation des échanges, l'interculturalité grandissante, l'importance de l'apprentissage des langues et surtout la sauvegarde des langues minoritaires ou pas assez prises en compte comme les dialectes dans un pays eu égard à la langue nationale.

Le multilinguisme nous exige et doit ainsi nous encourager à approfondir nos connaissances sur chaque langue et chaque dialecte d'une langue pour qu'ils se complètent et pouvoir les mettre au service de l'éducation, de l'enseignement, de la communication et donc du développement du pays. C'est toute l'importance de l'organisation du premier Colloque international sur les dictionnaires organisé par l'ENS d'Antananarivo, conjointement avec l'Institut national des langues et des civilisations orientales (INALCO) qui a offert un espace propice d'encouragement, d'échange et d'enrichissement mutuels.

Un encouragement est nécessaire et des initiatives doivent être prises face au constat relatif à l'insuffisance de dictionnaires malgache-langues étrangères et surtout malgache dialectal-français. En effet, sur les dialectes malgaches reconnus, seuls quelques-uns disposent de dictionnaires malgache-français. Il s'agit, sauf erreur ou omission de notre part, des parlers bara, betsileo, merina, tañala, tandroy, vezo et ceux du Sud-Ouest.

L'intérêt des utilisateurs relatif aux récentes publications des dictionnaires en version malgache-malgache ou malgache-français est également encourageant et l'existence des maisons d'éditions prêtes à appuyer toute initiative est favorable à l'émergence d'autres nouveaux dictionnaires.

### Justifications

Plusieurs considérations justifient notre projet et fondent l'élaboration du *Dictionnaire malgache dialectal tanôsy-français*. Il s'agit d'abord de faire

contribuer les dialectes malgaches — ici le tanôsy — au renforcement des vocabulaires malgaches. Cette considération part de l'hypothèse selon laquelle il existe déjà une langue malgache de base utilisée et comprise sur toute l'étendue du territoire et que les variations dialectales viendront la compléter favorablement. Cela veut dire aussi que les dialectes malgaches ne seront pas valorisés s'ils ne se rattachent pas à ce socle conventionnel commun qui est dénommé jusqu'ici *malagasy ôfisialy* (malgache officiel) ou, plus élargi, *malagasy iombonana* (malgache commun).

Le malgache officiel réfère à la langue utilisée dans l'administration au niveau national qui se manifeste dans les documents officiels (les textes du *Journal officiel de la République de Madagascar*, par exemple) ou dans presque l'ensemble des documents écrits existants à ce jour. Quant au malgache commun, le ministère de l'Éducation nationale considère qu'elle est en construction au début de la seconde République et se définit comme « (...) *teny vokatry ny firavonan'ny toe-tsaina sy vokatry ny firavonan'ny toe-pivelomana samihafa misy eo amin'ny samy Malagasy (...)* » (Ministeran'ny Fanabezam-pirenena 1976 : 13). Elle est ainsi une entreprise commune et nationale qui doit partir de la volonté politique, il doit intégrer le *malagasy ôfisialy* et nécessite le concours des divers dialectes nationaux pour être réellement commun et satisfaisant et auquel tous les Malgaches de Madagascar s'y reconnaissent et s'identifient.

Ensuite, compte tenu de cette situation de la langue malgache, il s'agit pour le nouveau *Dictionnaire* de repositionner les dialectes malgaches, en général, et le dialecte tanôsy, en particulier, au sein de cette langue d'envergure nationale : que ce soit le *malagasy ôfisialy* ou, à plus forte raison, le *malagasy iombonana*. La démarche est justifiée dans la mesure où elle permet d'articuler les parlers dialectaux avec la langue malgache pour une harmonisation nécessaire.

Enfin, la disponibilité d'un dictionnaire dialectal va rendre visible l'ethnie tanôsy à travers la connaissance de son parler et, par conséquent, la connaissance de son histoire, de sa culture et de ses traditions. Cette connaissance de l'ethnie tanôsy nous permet de savoir qu'elle est une des ethnies de Madagascar qui fait partie des premières à entrer en contact avec les étrangers. Elle figure même parmi la première à envoyer des étudiants à l'étranger en la personne d'Andriandramaka qui a été envoyé à Goa en Inde par le Portugais Luiz Mariano, en 1614-1617, pour être formé en vue de servir l'église catholique au retour (*Madagascar et le christianisme*, 1993 : 319). Un des dialectes dont on reconnaît avoir fait la conservation de la langue d'où elle prend source. Le projet de dictionnaire bilingue contribuera

à la collecte et à la sauvegarde des mots, surtout les plus anciens en train de tomber en désuétude et, donc, de disparaître du paysage linguistique.

Ainsi, l'élaboration d'un *Dictionnaire malgache en dialecte tanôsy-français* est justifiée dans le contexte de promotion du multilinguisme à l'ENS, la réalité d'une langue malgache officielle et l'existence de plusieurs dialectes qui revendiquent tous leur légitimité comme langue malgache. Le cadre conceptuel, théorique et épistémologique de l'étude doit ainsi tenir compte de ce contexte.

### **Cadre conceptuel, théorique et épistémologique**

Présenter le cadre de l'étude consiste à montrer dans quel champ théorique s'effectue l'analyse et quelles sont celles similaires ayant mené à la question de recherche. Il s'agit aussi de relever les concepts clés pertinents qui serviront à analyser les résultats. Bref, montrer la pertinence scientifique en parlant de la lexicographie (cadre théorique et conceptuel) et du cadre épistémologique.

#### **Cadre conceptuel et théorique de la lexicographie malgache**

Le cadre conceptuel de ce travail de recherche requiert d'abord l'identification d'un dialecte d'une langue et ensuite la lexicographie. En effet, élaborer un dictionnaire sur un dialecte d'une langue demande un travail préalable, à savoir l'identification et la reconnaissance de ce dialecte par les usagers de la langue en question et à travers les autres variétés. Selon Blanchet (2005), l'intercompréhension, la proximité linguistique, les critères socio-politiques et/ou ethno-culturels sont des critères d'identification d'un dialecte très usités par les sociolinguistes et les « linguistes tout court » comme Chomsky (Blanchet 1992). Il faut citer également une relative intercompréhension et des pratiques sociales similaires. Cette théorie de Blanchet justifie les idées de Dez (1991 : 5) sur l'existence d'une langue malgache unique et de ses dialectes. Cette assertion confirme ce que nous venons d'annoncer plus haut sur l'existence d'une langue malgache parlée et

comprise dans toute l'étendue du territoire national et la présence des plusieurs variations dialectales de cette langue, dont le tanôsy.

Cette situation est corroborée par le linguiste malgache Solo-Raharinjanahary. Consulté sur la question, il nous a communiqué ci-après l'extrait de son livre en préparation intitulé *Fitenimparitra eto Madagasikara* :

Le nombre des dialectes ou parlers malgaches a été toujours confondu avec le nombre d'ethnies reconnus à Madagascar. Ce qui revient toujours à dire qu'aux 18 (« tribus » *foko*) ethnies malgaches doivent correspondre 18 dialectes. Non seulement cette énumération des ethnies malgaches est fautive mais induit en erreur toutes les générations d'intellectuels ou pseudo-intellectuels malgaches et étrangers en stigmatisant les caractéristiques des ethnies avec celles des royaumes ou groupes politiques d'une certaine époque. Ainsi des groupes « ethnies » comme les *Masikoro*, *Zafisoro*, *Tañalaña*, *Zafimaniry* et d'autres encore... ont été écartés de la liste. Autrement, il est vrai que les termes pour qualifier les parlers malgaches sont ceux des groupes ethniques : *fiteny antanosy*, *fiteny merina*... Les critères pour identifier un dialecte ou un parler sont des critères linguistiques et non historiques ni anthropologiques.

Toutefois, il est nécessaire de faire la part des choses en constatant que la langue malgache considérée comme officielle jusqu'ici est principalement constituée par le dialecte merina, un parmi la vingtaine en présence dans l'île. Ce qui amène encore des discussions interminables et conduit à considérer le parler merina comme privilégié du malgache officiel par rapport aux autres parlers. Cette situation a entraîné, lors de la période de la malgachisation, le refus et le rejet de cette langue malgache officielle ou la préférence à maintenir la langue française comme langue de communication, d'enseignement et de culture à Madagascar (cas des habitants de l'ancienne base militaire française à Diego-Suarez, par exemple).

En ce qui concerne les dictionnaires bilingues, quatre catégories sont en présence actuellement :

- les dictionnaires malgache-malgache à l'instar du *Rakibolana Rakipahalalana* (Akademia Malagasy 2005, 1157 p) ;
- les dictionnaires français-malgache comme le *Vitasoa* (Rabenilaina et Morin 2015, 1598 p) ;
- les dictionnaires malgache-français à l'image de celui réalisé par les missionnaires Abinal et Malzac ;



– et les dictionnaires malgache dialectal-français (exemple : *Mahavere*).

Le projet de *Dictionnaire malgache en dialecte tanôsy-français*, objet de la présente communication, s'inscrit dans la catégorie des dictionnaires malgache dialectal-français. Il vient s'ajouter ainsi à ses quelques prédécesseurs et s'appuie sur la base de l'ensemble des connaissances et théories en présence qui ont un rapport avec le *Dictionnaire malgache en dialecte tanôsy-français*.

L'accent doit être mis sur le mot *dialectal*, traduit par « *amin'ny fitenim-paritra* » et le mot *dialecte* « *fitenim-paritra* ou *fitenim-poko* » (Rabenilaina & Morin 2015 : 452). En effet, cette traduction n'a pas résolu le problème relatif au manque de considération par rapport aux parlers des ethnies ou des Malgaches dans les régions, comme si les dialectes ne faisaient pas partie de la langue malgache. Situation qu'il faut redresser pour enrichir la langue malgache comme il a été déjà dit plus haut.

Le souhait de tous est de disposer d'un malgache officiel auquel tous les dialectes nationaux contribuent et s'identifient et qui, par la suite, se transformera en *malagasy iombonana* qui tarde à émerger faute de politique linguistique claire, de consensus et de volonté nationale pour y aboutir. Le projet de *Dictionnaire* est ainsi une contribution à cette entreprise de longue haleine.

### Cadre épistémologique

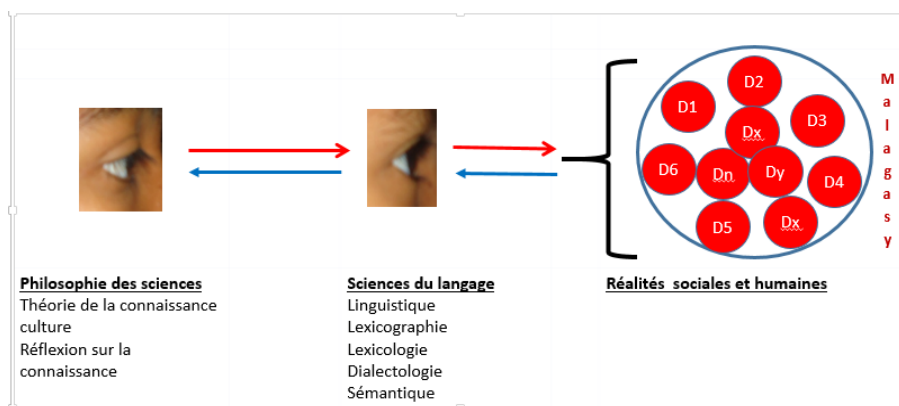
Une rupture épistémologique doit ainsi être opérée par rapport à toutes les considérations anciennes qui ont empêché l'épanouissement des parlers régionaux. Dans ce cadre, l'étude des fondements, de la structure et du développement de la lexicographie du malgache officiel ou commun doit être approfondie. L'objectif étant de mettre sur un pied d'égalité le malgache officiel ou commun et les malgaches dialectaux. En d'autres termes, « officialiser » ou « rendre communs » tous les dialectes dans le cadre de la valorisation de la langue nationale. L'appellation du *Dictionnaire* (malgache en dialecte tanôsy-français) dénote elle-même son ambition qui est de montrer que le dictionnaire est malgache, via le parler tanôsy. Pour que les utilisateurs du dialecte tanôsy sont des Malgaches avant d'être Tanôsy ou les utilisateurs étrangers qui sont férus de langues malgaches et toujours motivés de l'approfondir. Bref, tout lecteur curieux et désireux de s'informer sur la

langue malgache en dialecte tanôsy est invité à se procurer et à parcourir ce futur dictionnaire.

Une approche lexicographique standardisée et harmonisée sera mise en œuvre pour tous les dialectes et pareillement pour le malgache officiel. Le cadre épistémologique aura donc pour objet « l'étude critique des postulats, des conclusions et des méthodes de la lexicologie du parler tanôsy considérée du point de vue de son évolution, afin d'en déterminer l'origine logique, la valeur et la portée scientifique ».

La figure ci-après essaie de faire le cadrage théorique de l'étude (voir page suivante). De cette figure il ressort que l'objet d'étude de la lexicologie est la langue malgache qui est composée de plusieurs dialectes (D) et du malgache officiel exprimant les réalités sociales et humaines du pays. Les sciences sociales et aussi et surtout sciences du langage qui ont pour objet l'étude de la langue malgache avec ses dialectes et qui se déclinent en linguistique, lexicographie, lexicologie, dialectologie et sémantique. La démarche adoptée est alors celle de la lexicographie conformément à la définition selon laquelle elle est une « discipline dont l'objet est l'élaboration des dictionnaires ».

Cadre épistémologique de l'étude



L'épistémologie de la lexicographie réfère à deux termes :

– l'épistémologie en tant que philosophie des sciences ou théorie de la connaissance, qui consiste donc à réfléchir sur la délimitation de l'objet de son étude ;

– l’objet de l’étude étant la langue malgache avec ses variations dialectales, elle se prononcera sur la validité, la fiabilité et la portée de la théorie lexicographique appliquée et fera une réflexion au second degré sur les résultats de l’analyse (conséquences du nouveau dictionnaire sur la connaissance de la langue malgache, en général, et son utilité).

Bref, le *Dictionnaire malgache en dialecte tanôsy-français* à paraître, en tant qu’entreprise lexicographique, constitue donc un véritable sujet entrant dans le cadre de l’épistémologie comme l’indique la figure ci-dessus. Quelle sera alors l’approche efficace dans cette démarche lexicologique ?

### **La méthodologie adoptée dans l’élaboration du *Dictionnaire***

Étant donné qu’il est question de répertorier, classer et traduire le maximum de mots tanôsy en français, la méthodologie devrait être adaptée aux réalités et aux spécificités de l’étude sans pour autant négliger les méthodes habituelles d’élaboration de dictionnaire.

#### Les étapes de la méthodologie

C’est ainsi que les étapes suivantes ont été suivies dans l’élaboration des dictionnaires malgaches : collecte des mots en dialecte tanôsy (lecture, entretiens, etc.) ; saisie et classement des radicaux des mots trouvés (sous *Microsoft Excel*) ; rédaction du contenu du *Dictionnaire* sous *Microsoft Word* ; dérivation des radicaux trouvés (préfixation, suffixation, infixation et autres) ; recherche des mots correspondants en malgache officiel ; traduction en français des mots (radicaux et dérivés) et rajout des proverbes ou expressions usuelles à titre d’illustrations pour une meilleure compréhension du sens du mot, le cas échéant.

Les mots à traduire ont été identifiés à partir des documents écrits existants en dialectes tanôsy disponibles. Les principaux documents consultés sont, entre autres :

– le tome VII de la *Collection des ouvrages anciens concernant Madagascar. Les premières tentatives coloniales françaises aux Indes Orientales* (A. et G. Grandidier, 1913), notamment les parties relatives au

*Dictionnaire de la langue de Madagascar* (pp. 206-394) et le *Catéchisme malgache* (pp. 395-456) au sein desquels figurent des mots tanôsy anciens avec leur transcription et traduction de l'époque. Ils sont les pionniers des lexicographes du dialecte tanôsy ;

– le *Raki-pandinihana. Etudes de linguistique, d'anthropologie et de littérature malgaches, offertes au Professeur Siméon Rajaona* (Gueunier et Solo-Raharinjanahary, 1998), où plus de 500 proverbes en dialecte tanôsy ont été présentés par les deux auteurs ;

– le *Feon'ny gny Fiovà : Fitsangana ho vavolombelo nahin'ny gny olo Tanôsy*, en 2009, traduit de l'anglais en français et en tanôsy ;

– et enfin, l'ouvrage récent de Clément Sambo sur les *Proverbes malgaches en dialecte Tanôsy* (2016) qui est une source inestimable de mots en parler tanôsy.

Outre la lecture des livres utilisant le dialecte tanôsy, des entretiens directs (face-à-face ou par téléphone) avec une dizaine de personnes parlant le dialecte ont été également très informatifs ces deux dernières années. Chaque entretien se base sur des thématiques libres et prend 30 à 45 minutes de temps. Profitant des rencontres informelles ou formelles, l'auteure qui appartenait d'ailleurs elle-même à l'ethnie considérée, a pu collecter des mots tanôsy d'utilisation rare et souvent anciens.

La saisie des radicaux des mots identifiés a été effectuée sous logiciel *Microsoft Excel* pour faciliter ensuite leur classement par ordre alphabétique. Après classement, la liste a été transférée sur *Word* pour le traitement de chaque radical. Tout de suite après la saisie d'un radical, il a été procédé à la dérivation dudit mot le cas échéant. La dérivation consiste à opérer, selon les cas des :

– préfixations ou formation de mot par l'ajout d'un préfixe (élément lexical ajouté au début du radical pour créer un mot). Par exemple : *mi + onga(na) < mionga(na)* (quitter brusquement un endroit) ; *ma + tory < matory* (dormir) et *man + voy < mamboy* (le fait de se laver la partie génitale pour la femme) ;

– suffixations ou mécanisme de dérivation par ajout d'un affixe à la fin du radical d'un morphème. Par exemple : *koraky + ina < korahy(na)* (faire l'objet d'interpellation) ; *sasa + ana < sasana* (que l'on nettoie) et *tery + ana < terena* (que l'on contraint) ;

– infixations insertion d'élément lexical dans le radical comme : *-om-* dans *l-om-ay < lomay* (le fait de courir) ou dans *t-om-añy < le fait de pleurer* ; *-in-* dans *v-in-ahotsy < vinahotsy* (objet de forçage ou de viol) ; *m-if-an-aoky < mifanaoky* (semblable) ;

– circumfixations ou ajout d’éléments lexicaux avant et après le radical comme *i- ... -ana* dans *i-lefa-ana* < *ilefa(na)* (que l’on fuit) ; *a- ... -ana* dans *an-rombo-ana* < *andromboana* (que l’on encourage) ; *an- ... -ana* dans *an-sasa-ana* < *anasana*.

– réduplication pour donner un sens à un radical comme dans *mirerirery* (vagabonder), *mirery* n’a pas vraiment de sens ; comme dans *mangerotserotsy* (peau ridée et malpropre), *mangerotsy* n’a pas de réelle signification, etc.

Les mots malgaches en dialecte tanôsy ont été directement traduits en français en se référant quand même par analogie au malgache officiel. Ce passage par le malgache officiel, le cas échéant, est effectif, quoique parfois implicite.

La consultation des dictionnaires malgache-français disponibles n’a pas été omise et a vraiment facilité les démarches de collecte et de traduction. Il s’agit des principaux dictionnaires de référence énumérés ci-après :

– d’abord, il y a le *Dictionnaire Malgache-Français* élaboré par Abinal et Malzac (1987) qui demeure toujours le dictionnaire de référence pour la lexicographie de la langue malgache ;

– ensuite, il y a l’œuvre pionnière de Narivelo Rajaonarimanana et Sarah Fee intitulé *Dictionnaire malgache dialectal-français dialecte tandroy* (1996) un des premiers dictionnaires dialectaux relativement fournis. Par ailleurs, il faut noter que certaines convergences existent entre les dialectes tandroy et le tanôsy en raison du voisinage ;

– et enfin, et non de moindre, le récent *Dictionnaire des dialectes malgaches du Sud-Ouest, fondé sur le Dictionnaire Sakalava-Merina-Français de Victor Denis Mahavere*, édité, revu et complété par Noël Gueunier (Mahavere 1925-1926) qui a été pris comme un modèle dans la mesure où il traduit les dialectes du Sud-Ouest malgache en français en passant par le malgache officiel et se réfère également aux dictons et proverbes.

### Quelques difficultés liées à la méthodologie

Les difficultés relatives à la méthodologie concernent d’abord la collecte qui a demandé beaucoup d’investissement en termes de temps dans la mesure où il y a d’autres occupations à assurer, compte tenu du statut d’enseignante-chercheure. Or, la collecte de données nécessite du temps et de patience, notamment pour la collecte par le biais de l’entretien direct. Le

collecteur est obligé de rester avec la personne au moins une à deux heures par entretien.

Ensuite, au cours de la saisie, l'orthographe de certains mots a posé certains problèmes. Prenons à titre d'exemple la transcription du [n] vélaire. Beaucoup de choix se présentent et sont tous utilisés comme [ñ] ou [gn] ou [nh] ou [n] avec tréma. L'option de transcription retenue est le [ñ] en utilisant les touches : alt gr + 2 + n.

Le classement et la dérivation n'ont pas posé de difficultés car la saisie sous *Microsoft Excel* a facilité le classement des radicaux suivis des mots dérivés et les documents disponibles ont réellement aidé dans la préfixation ou la suffixation des radicaux trouvés. Il en est de même pour la traduction des radicaux et des mots qui y sont dérivés.

Comme il s'agit d'un *Dictionnaire bilingue tanôsy (malgache)-français*, l'équilibre et la réciprocité entre les deux langues doivent être scrupuleusement recherchés et respectés pour renforcer son attraction vis-à-vis des lecteurs (Malagasy et Français notamment) et pallier ainsi aux éventuelles inhibitions à son caractère multilingue. Pour faire face à cette exigence, les mots tanôsy ne disposant pas d'équivalents directs et uniques en français seront traduits avec l'aide du malgache officiel, assortis d'explications et d'illustrations en français. Parallèlement, les mots français répertoriés (traduits ou non en malgache de l'époque, entendre le tanôsy) dans le premier et l'incontournable *Dictionnaire de la langue de Madagascar* de 1658 (Grandidier 1913) seront introduits et traduits dans ce nouveau Dictionnaire. Encore une fois, cet ouvrage est une fortune pour la langue malgache dans son ensemble et pour le parler tanôsy en particulier.

L'introduction et la traduction des mots français répertoriés dans le futur Dictionnaire parachèvera les entreprises des dictionnaristes de premières heures mais aussi de donner des réponses à leurs préoccupations. Ces soucis sont effectivement ressentis à travers ce passage (Grandidier 1913 : 210-211) :

Il est curieux que les auteurs du Dictionnaire se soient évertués à traduire des mots, qui, dans l'état de civilisation des Malgaches, ne pouvaient pas avoir d'équivalents et dont la nécessité ne se faisait guère sentir, par exemple : *escrime, échec et mat, fonte, hennir* (dans un pays où il n'y avait de chevaux), *joug de bœufs* (dans un pays où l'on n'attelait pas les bœufs), *laboureur, grand reneur du Roi, chameau, lion, éléphant, ivoire*, etc. Beaucoup des traductions des mots, même usuels, ne sont du reste que des à peu près et quelquefois même elles disent le contraire de ce que signifie le mot français ; mais nous ne nous attarderons pas à relever toutes ces erreurs et déficiences, bien compréhensibles

dans les conditions où ce Dictionnaire a été composé, et nous nous contenterons de faire les remarques suivantes au sujet de l'orthographe des mots malgaches, sans tenir compte des nombreuses fautes d'impression, qui étaient inévitables et les rendent quelquefois tout à fait incompréhensibles.

Prenons l'exemple du mot français *joug*, non traduit à l'époque car les Tanôsy n'attelaient pas encore les zébus. Actuellement, ce mot est traduit calqué, assimilé et approprié par le parler tanôsy (et d'ailleurs par l'ensemble des Malagasy) par *zioga* utilisé pour traduire à la fois le joug de bœufs et l'épithète des pasteurs de l'Eglise luthérienne.

Ces difficultés méthodologiques n'enlèvent en rien aux charmes et à l'attraction de la langue malgache de l'époque (le parler tanôsy) pour les premiers étrangers qui s'y intéressent et à plus forte raison pour les contemporains. Cette lettre de l'abbé Bourdaise, écrit le 8 février 1655, adressée à Flacourt en est le témoignage vivant (A. & G. Grandidier 1913 : 214) :

Le langage des Malgaches est doux et emphatique, plus bref et plus grave que celui des Français, et dit plus des choses. Un seul mot désigne quelquefois dix objets différents. Il n'a ni déclinaison, ni conjugaison, ni pluriel ; les verbes n'ont que trois temps, le présent, le passé et le futur ; ces temps ne sont distingués par un article placé devant le verbe. La langue des habitants a une grande analogie avec l'arabe ; elle s'écrit de même et avec peu de mots.

## **Objectifs et résultats obtenus**

Avant de présenter succinctement les résultats obtenus, il s'avère utile de rappeler les objectifs visés à travers l'élaboration d'un *Dictionnaire malgache en dialecte tanôsy-français*.

### Objectifs de l'élaboration du *Dictionnaire*

Les objectifs poursuivis sont clairs en élaborant le *Dictionnaire* en question. Il s'agit d'abord de rendre visible et de valoriser le malgache en

dialecte tanôsy au niveau national et international. À travers cette visibilité et cette valorisation, c'est l'histoire, la culture, l'identité des habitants de l'Anôsy qui sont considérés.

Ensuite, doter le monde de la lexicologie d'un *Dictionnaire malgache en dialecte tanôsy-français* selon les normes lexicographiques universellement admises pour servir de référence dans l'enseignement, l'éducation et la communication. Il est rappelé que les enfants apprennent mieux avec leur langue maternelle qu'avec une autre qui ne l'est pas.

Par ailleurs, compte tenu du fait que la langue est un patrimoine, il est devenu possible de sauvegarder les traditions, la culture, l'histoire et l'identité ainsi que les spécificités des Tanôsy par l'intermédiaire de la langue et ses variations dialectales. Cette conservation sera toujours bénéfique pour le propriétaire du dialecte mais aussi pour la langue malgache en quête permanente du *malagasy ôfisialy* et du *malagasy iombonana*. Enfin, contribuer activement à l'enrichissement de la langue malgache officielle ou commune afin que chaque Malgache consolide son identité par cette langue.

### Résultats obtenus

À ce niveau, les résultats obtenus sont significatifs et encourageants afin de disposer d'un *Dictionnaire bilingue, malgache en dialecte tanôsy-français* élaboré selon normes admises universellement. Il s'agit :

- d'environ 5 000 radicaux/entrées avec leurs mots dérivés et des expressions usuelles et/ou des proverbes les intégrant à titre d'illustration si le cas se présente. Début de traduction de chaque radical et ses mots dérivés en français ;
- de radicaux déjà listés, classés par ordre alphabétique et mis en page pour les travaux de dérivation et de traduction en français ;
- des tableaux et des photographies qui apporteront plus de précisions et de clarification sur les radicaux.

### Proposition de la structure du *Dictionnaire*

Le nouveau dictionnaire sera structuré comme suit :



- titre proposé : *Vara. Dictionnaire malgache en dialecte tanôsy-français* ;
- auteurs participant à la rédaction (à lister à la fin de la rédaction) ;
- schéma de la structure interne des entrées (en cours de conception) ;
- avant-propos ;
- préface ;
- introduction ;
- présentation lexicographique notamment sur les spécificités du dialecte tanôsy ;
- corps du dictionnaire de A à Z (parsemé de photos et autres illustrations nécessaires) ;
- table des matières.

### Exemple de traitement

Pour appliquer le schéma de traitement, les mots suivants sont pris comme exemples :

**KOFA**, *s. Tady* (mr), Recherche, action de chercher pour trouver, pour obtenir, pour gagner, pour voir, pour jouir,

**Kofai(na)**, *p. Tadiavina* (mr) : Qu'on cherche. **Kofao**, *imp. Tadiavo* (mr), cherche. **Kofakofao**, *redup. imp. Taditadiavo* : faire semblant de chercher

**Mikofa**, *va. Mitady* : Chercher. **Mikofà**, *imp. Mitadiavà* (mr) cherche

**Fikofà(na)**, *s. Fitadiavana* (mr) : L'action de chercher, le lieu, la raison, une chose perdue, de la nourriture.

**Ikofà(na)**, *rel. Itadiavana* (mr). **Ikofao**, *imp. Itadiavo*

**Voakofa**, *pp. Hita* : trouvé

**Mahakofa**, capable de chercher

**Mampikofa**, *Mampitady* : faire chercher

**MASITIKY**, *adj. Bitika, kely na madinika* : très petit. **Masitisitiky**, *adj.*

*Kelikely, madinidinika* : un peu petit, moyen

**FARANGATO**, *n. Vatolampy* : grande roche

Ces exemples nous montrent la complexité de l'entreprise à mener mais également l'importance de l'élaboration du *Dictionnaire* dialectal. Une seule personne n'arrivera pas à bout de cette noble tâche.

## Recommandations et conditions de réalisation

Les recommandations et suggestions qui vont suivre découlent de la réflexion personnelle de l'auteure en vue de favoriser l'émergence de dictionnaires pluridialectaux qui vont rendre visibles et valoriser tous les dialectes de Madagascar. Cette émergence demande la prise de responsabilités de tous et chacun à tous les niveaux.

### Quelques recommandations

À l'issue de l'analyse, les actions suivantes sont vivement recommandées en vue de la valorisation des variations dialectales de la langue malgache : visibilité, promotion et conservation des mots composant le dialecte considéré à travers l'élaboration d'un dictionnaire dialectal. Ainsi :

– la conception, la consultation et l'adoption d'une politique linguistique malgache est plus que prioritaire. Elle doit viser le renforcement de la langue malgache ;

– des mesures pour favoriser l'élaboration des dictionnaires malgaches dialectaux doivent être prises par le gouvernement avec les parties prenantes en vue d'améliorer et d'enrichir la langue malgache ;

– l'élaboration d'un dictionnaire malgache en dialecte divers est sollicitée pour compléter le paysage linguistique malgache. Cette entreprise n'est pas du tout aisée et la contribution des spécialistes est réclamée (*taontrano tsy efan'ny irery*) ;

– l'adoption d'une transcription uniforme de certaines lettres dans certains dialectes est nécessaire. Exemple . le « n » vélaire : [gn] ou [nh] ou [ñ] ou autres.

Par ailleurs, les auditeurs du Colloque nous ont incitée à faire du *Dictionnaire* un dictionnaire malgache pluridialectal-français pour que tout le monde s'y retrouve. L'auteure, après avoir analysé le pour et le contre, a décidé que travailler uniquement avec le standard malgache officiel et le parler tanôsy suffira pour commencer.

### Conditions de mise en œuvre

Pour la réalisation des recommandations, des conditions de mise en œuvre doivent être réunies comme :

– la considération par tous les Malgaches de l'égalité entre les malgaches dialectaux. Cesser par exemple de donner une connotation négative au terme *miroky*. Le mot *roky* est, en effet, spécifiquement propre au vocable *betsileo* et permet de l'identifier. Il est utilisé pour marquer le tutoiement dans la relation personnelle et la familiarité. Aucune ethnie, en dehors du *Betsileo*, ne l'utilise. Il en est de même pour *mimizy* (qualification par les *Tandroy* des personnes qui utilisent le mot *izy* dans leurs conversations ; mot spécifiquement *merina* et utilisé aussi par les *Tanôsy*) et *mi-ka* pour distinguer l'ethnie *bara*. Bref, observer le respect et l'estime réciproques et mutuels entre Malagasy ;

– l'existence d'une stratégie d'appui aux chercheurs souhaitant élaborer des dictionnaires est souhaitée de la part de l'Académie malgache ou des universités de Madagascar ;

– la disponibilité et l'appui des maisons d'édition pour faciliter l'édition des dictionnaires. Une politique d'édition permettra aux chercheurs et autres d'avoir un accès facile ou facilité aux travaux d'éditions et augmentera en quantité et en qualité les dictionnaires édités dans le pays ;

– l'orientation des activités des laboratoires de langue à encourager et à appuyer les chercheurs qui ont des projets de dictionnaires ;

– l'élaboration d'un dictionnaire malgache pluri-dialectal-français nécessite la mise en place d'une équipe pluridialectale pour mieux avancer dans l'entreprise.

\*

À titre de conclusion, il est permis d'affirmer que les réponses à la problématique posée (le *Dictionnaire malgache en dialecte tanôsy-français* est-il pertinent et importun ?) sont trouvées. En effet, le dictionnaire *tanôsy-français* est pertinent dans la mesure où il offre l'occasion de rassembler dans un livre les vocables du dialecte *tanôsy*. Ce sera une bonne chose pour tout le monde : les propriétaires du dialecte vont s'y retrouver et les autres auront l'occasion d'apprendre ; tout en sachant que la connaissance d'une langue signifie *ipso facto* connaissance des traditions, de la culture, de l'histoire et de l'identité ainsi que les spécificités de ses propriétaires.

Le moment est opportun car le contexte est propice à son élaboration : le multilinguisme, la pluridisciplinarité, le cheminement vers la langue malgache commune et l'existence de corpus à exploiter à travers les écrits anciens et récents sur le dialecte. Plus que jamais, tous les Malgaches

dialectaux doivent, chacun en ce qui le concerne, penser à élaborer leurs dictionnaires respectifs. Des politiques doivent être conçues, adoptées et mises œuvre en matière linguistique, d'édition et de soutien aux chercheurs pour l'émergence de ces dictionnaires dialectaux.

En résumé, les éléments semblent être réunis pour l'élaboration d'un *Dictionnaire malgache en dialecte tanôsy-français*. L'auteure bénéficie de l'appui de nombreux chercheurs, en l'occurrence, entre autres, les Professeurs Narivelo Rajaonarimanana, Velomihanta Ranaivo Rakotoniaina, Malanjaona Rakotomalala et Solo-Raharinjanahary qui sont prêts à appuyer cette initiative avec la facilitation des maisons d'édition comme le *Tranom-Pirinty Loterana Malagasy* (TPFLM) et les Éditions Tsipika. Cela constitue une assurance de réussite même si le plus dur des travaux reste à effectuer.

Pour terminer, la démarche doit intégrer l'innovation en termes de lexicographie et de lexicologie par rapport aux théories et/ou méthodologies actuelles. Ce projet de dictionnaire est différent par rapport aux dictionnaires précédents dans la mesure où il utilise le parler tanôsy comme porte d'entrée et effectuera la traduction en français, en transitant, le cas échéant, par le malgache officiel. Enfin, il adoptera une démarche de promotion du malgache commun dans la traduction. La transcription correcte des mots en dialecte tanôsy fait partie également de l'ambition de ce futur dictionnaire. Si tel est l'objectif du présent travail, il est possible d'envisager de manière raisonnable de s'attacher à mettre en place une équipe de recherche élargie et de procéder directement à l'élaboration d'un dictionnaire malgache pluri-dialectal-français, autant que faire se peut ? C'est en tout cas le souhait de plusieurs auditeurs ayant participé au colloque.

### Références bibliographiques

- ABINAL et MALZAC s.j., 1987, *Dictionnaire Malgache-Français*. Fianarantsoa : Ambozontany, 876 p.
- AKADEMIA MALAGASY, 2005, *Rakibolana Rakipahalalana*. Antananarivo : Akademia Malagasy misahana ny Haikanto sy ny Hailaza ary ny Hairaha. Foibe momba ny Teny an'ny Akademia Malagasy, 1164 p.
- DAHL O.C., 1951, *Malagasy et Maanjan*. Oslo : Egede-Instituttet, 408 p.

- DEZ J., 1991, *La linguistique malgache. Bref aperçu historique*, Archives et documents de la Société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage, Seconde série, n° 5, 96 p.  
[https://www.persee.fr/doc/hel\\_0247-8897\\_1991\\_num\\_5\\_1\\_3369](https://www.persee.fr/doc/hel_0247-8897_1991_num_5_1_3369)
- Feon'ny gny Fiovà : Fitsangana ho vavolombelo nahin'ny gny olo Tanôsy.*  
 London : Andrew Lees Trust et Panos London, 2009, 84 p.
- Fitenim-paritany. Amboara 2.* Ministeran'ny Fanabeazam-pirenena, Foibe fandrindrana sy fitrandrahana ny fandaharam-pianarana. Tananarive : Imprimerie d'ouvrage éducatif, 1976, 262 p.
- GRANDIDIER A. et G., 1913, *Collection des ouvrages anciens concernant Madagascar*. Tome VII, *Les premières tentatives coloniales françaises aux Indes Orientales. Relation du voyage de Cauche. Dictionnaire de la langue de Madagascar (1658). Catéchisme malgache (1658) (1604-1658) (1598-1711)*. Paris : Union coloniale, 202 p.
- GUEUNIER N.J. & SOLO-RAHARINJANAHARY, 1998, *Raki-pandinihana. Etudes de linguistique, d'anthropologie et de littérature malgaches, offertes au Professeur Siméon Rajaona*. Fianarantsoa : Impr. Saint-Paul, 522 p.
- HENNEVEUX A., 2010, *Monographie et diagnostic de la pêche maritime traditionnelle de la région Anôsy (Madagascar)*. Mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme d'agronomie approfondie (spécialisation Halieutique), Université de Toliara, 86 p.
- JOUBAUD E., RAJAONARIMANANA N. & RASOARIFETRA B., 2012, *Rakibolana ho an'ny ankizy miampy Rakipahalalana. 8 taona no ho miakatra*, IDAC, Tezaboky et Zébu francophone, Edisiona faha-2 nohavaozina sy nampiana, 733 p.
- Madagascar et le christianisme.* [Tananarive] / Paris : Ambozontany / Karthala, 1993, 520 p.
- MAHAVERE V.D., 1925-1926, *Dictionnaire des dialectes malgaches du Sud-Ouest, fondé sur le dictionnaire Sakalava-Merina-Français de Victor Denis Mahavere*, édité, revu et complété par Noël Geunier.
- RABENILAINA R.B. & MORIN J-Y., 2015, *Vitasoa. Dictionnaire Français-Malgache*. Antananarivo : Ambozontany, 1598 p.
- RAJAONA S., 1972, *Structure du malgache*. Fianarantsoa : Ambozontany, 785 p.

RAJAONARIMANANA N. & FEE S., 1996, *Dictionnaire malgache dialectal – français. Dialecte tandroy*. Paris : L'Asiathèque, 316 p.

SAMBO C., 2016, *Proverbes malgaches en dialecte tanôsy*. Paris : Editions universitaires européennes, 504 p.

### Résumé

La présente communication, faisant suite à celle intitulée « *Vara ny zaka* » ou « la parole est une fortune », amène à une prise de conscience sur la nécessité d'élaborer un *Dictionnaire malgache en dialecte tanôsy-français*. Les ouvrages multiples écrits sur l'Anôsy et les Tanôsy demeureront incompris sans un lexique dialectal de référence. Le futur dictionnaire dialectal contribuera à l'enrichissement de la langue malgache et remédiera à la déperdition d'un dialecte de la langue malgache. La question est de savoir comment réaliser ce dictionnaire dialectal ?

La base théorique de l'étude est la lexicologie qui part de la collecte des mots tanôsy dans les écrits ou tirés des conversations quotidiennes. Il a été ensuite procédé à la compilation et à la saisie des mots avec l'extraction des radicaux à classer par ordre alphabétique. S'ensuivait la traduction de chaque mot en français et l'application de la dérivation, le cas échéant, suivi de l'utilisation courante du radical et de ses dérivés dans une expression habituelle.

5 000 radicaux ont été ainsi répertoriés, compilés, dérivés, exploités et en train d'être traduits. La traduction en français est requise, après la recherche du mot correspondant en malgache officiel, pour donner une portée internationale à l'ouvrage et satisfaire les usagers voulant valoriser et sauvegarder la langue malgache. La présente communication vise à mieux asseoir la pertinence et l'opportunité du *Dictionnaire* dans un contexte de multilinguisme et de ressortir ses conditions de faisabilité. Elle met en exergue l'importance d'un dictionnaire dialectal, la méthodologie d'approche, les résultats et les recommandations.

**Mots-clés** : dérivation, dialecte, dictionnaire, langue, radical, traduction, *tanôsy*

### Abstract

The author's previous communication entitled "*Vara ny zaka*" or "speech is a fortune" should lead to an awareness of the need to develop a Malagasy

Dictionary in Tanôsy dialect-French. The works published on Anôsy using local language and the Tanôsy people will remain poorly understood without a dialectal lexicon of reference. An effective way to remedy the loss of Malagasy, the dialect dictionary contributes to the enrichment of the Malagasy language. The question is how the dialect dictionary is relevant and timely?

The theoretical framework of the study is lexicology. The approach starts from the collection of words in various writings in Tanôsy dialect to which were added words noted from daily conversations. This is followed by the compilation and typing of words with the extraction of the radicals which constitute the entries classified in alphabetical order. Then each word is translated into French, applying the derivation of each radical, if necessary, followed by the current use of the radical and its derivatives in a usual expression, or through a proverb.

5,000 radicals are identified, compiled, derived, exploited and analyzed. The French translation is intended to give an international scope to the work and satisfy users who want to enhance and safeguard the Malagasy language. This communication aims to better establish the relevance and timeliness of the dictionary in a context of multilingualism and multidisciplinary. It highlights the importance of a dialect dictionary, the approach methodology, the results and recommendations.

**Keywords:** Dictionary, Language, Malagasy, Dialect, Tanôsy, Opportunity, Radical, Derivation, Translation

### **Famintinana**

Ny famelabelarana momba ny hoe « *Vara ny zaka na harena ny teny* » dia tokony hitarika fahatsapana ny antony ilana ny famolavolana *Rakibolana malagasy amin'ny teny tanôsy-frantsay*. Hijanona tsy ho azon'ny olona tsara mantsy ireo voasoratra sy voaresaka momba an'Anôsy sy ny Tanôsy raha toa ka tsy misy rakibolana hojerena. Anisan'ny fomba mahomby handraisana anjara amin'ny fanabeazam-boho ny teny malagasy sy hisorohana ny fahaverezan'ny voambolana avy amin'ny tenim-paritra ny fisian'ny rakibolana. Amin'ny fomba ahoana no hahafahana manatanteraka izany ?

Ny lalan-tsaina momba ny leksikôlojia no sehatra iorenan'ny fanadihadiana. Niainga tamin'ny fanangonana ireo voanteny tanôsy samihafa voasoratra sy tamin'ny resaka ifanaovana andavanandro ny fomba fiasa. Nanaraka izany ny famondronana sy ny firaketana ny fototeny tsirairay

#### V. RAZANABAHINY

natao teny iditra sy narindra araka ny abidia. Izay vao nirosoana ny fandikana ny teny tsirairay amin'ny teny frantsay sy ny fampidirana tsirinteny amin'ny teny fototra, raha misy, arahin'ny fampiasana azy andavanandro na ny sampan-teny azo avy aminy anaty fomba fiteny mahazatra.

Miisa 5 000 ny fototeny voarakitra, voaangona, nasian-tsampan-teny ary hotrandrahina. Ilaina ny fandikana amin'ny teny frantsay, rehefa avy nojerena ny teny mitovy dika aminy amin'ny malagasy ôfisialy, mba hanomezana hery ilay *Rakibolana* eo amin'ny sehatra iraisam-pirenena ary hamaliana ny filan'ny mpampiasa azy izay mikendry ny fanomezan-danja sy fiarovana ny teny malagasy. Tanjon'ity lahatsoratra ity ny hametrahana tsara amin'ny toerana maha mety azy sy amin'ny fotoany ny *Rakibolana tanôsy-frantsay* ao anatin'ny sehatry ny tenimaroloko. Natao hampivohitra ny maha zava-dehibe ny rakibolana amin'ny tenim-paritra izy, ny fomba fiasa narahina, ireo vokatra azo ary ny paipai-dafika samihafa aterak'izany.

**Teny fototra :** tsirinteny, tenim-paritra, rakibolana, teny, fototeny, fandikana, tanôsy



## **Chapitre 4**

***Perspectives sociopolitiques, discursives  
et (inter-)textuelles***



**Phraséologie et discours politiques malgaches.  
Contribution à leur description  
dans une perspective  
lexicographique bilingue**

Aimeline RASOANANTENAINA  
&

Josie Stella RATSARAHARISOA

Enseignantes-chercheures  
Faculté des Lettres et Sciences humaines  
Université Nord Antsiranana

Les manifestations scientifiques, qui ont abordé la phraséologie du point de vue théorique et méthodologique mais également dans une optique transdisciplinaire, ont démontré l'universalité des phénomènes phraséologiques. Elles ont également établi que les unités polylexicales dépassent de loin les unités monolexicales dans le lexique et que les collocations sont beaucoup plus nombreuses que les séquences figées (Rasoanantenaina, 2017). Les rencontres scientifiques, les ateliers et les colloques internationaux organisés autour de ce phénomène linguistique témoignent de ce dynamisme. Nous pouvons retenir, entre autres, *La modélisation des collocations*, en septembre 2001 à Grenoble ; *Computational Approaches to Collocations*, à Vienne en Juillet 2002 ; *Les collocations dans les discours spécialisés : approches théoriques*,

*informatiques et lexicographiques*, à Helsinki en août 2008 ; *La phraséologie : des collocations aux séquences figées*, à Grenoble en novembre 2013 ; *La phraséologie : ressources, descriptions et traitements informatiques*, à Paris en septembre 2014 et, plus récemment, *Word Combinations in the Linguistic System and Language Use : Theoretical, Methodological and Integrated Approaches*, en Allemagne en août 2016.

C'est pourquoi l'intérêt de la prise en compte des unités phraséologiques est aujourd'hui devenu une évidence. Sans les séquences phraséologiques, les moyens d'expression sont réduits. En effet, ces expressions offrent un moyen linguistique beaucoup plus varié à la disposition du locuteur et, dans ce travail, nous allons considérer ce foisonnement dans les discours politiques malgaches.

Cependant, malgré leur attribut quantitatif très important ainsi que leur fréquence, elles sont peu prises en compte dans les dictionnaires malgaches de langue générale, qu'ils soient monolingues ou bilingues et ce, pour au moins deux raisons principales qui seront traitées dans la première partie de ce travail : le flottement terminologique qui les entoure et le fait qu'elles ne rentrent pas dans le cadre de l'unité lexicale sur laquelle se basent les nomenclatures classiques. Par ailleurs, le traitement de ces suites dans les dictionnaires, qui sont généralement considérés comme des guides pratiques, notamment pour l'apprentissage des langues, est aléatoire. Ce qui fait que l'utilité des dictionnaires reste très limitée quand il est question de rechercher des informations spécifiques à un domaine, d'où l'intérêt du traitement lexicographique des unités phraséologiques dans les discours spécialisés.

Nous avons choisi de travailler sur les discours politiques compte tenu de l'importance de l'emploi de ces combinatoires spécifiques par nos politiciens pour enrichir leurs argumentations. En effet, l'analyse du corpus permet de mettre en évidence que ces unités phraséologiques, à travers différentes constructions syntaxiques, abordent plusieurs thématiques : le pouvoir, l'immunité, la maturité des partis politiques, le respect mutuel, en passant par la réconciliation et la vie en communauté.

Notre travail s'inscrit autour des questions de traitement lexicographique de la combinatoire lexicale mobilisée par des acteurs politiques malgaches, hommes et femmes, dans leurs discours lors de leurs différentes interventions sur le plateau de l'émission *Invité du Zoma* de la chaîne TV Plus Madagascar.

La deuxième partie de cette contribution met l'accent sur les enjeux lexicographiques des discours politiques en définissant les différentes classes d'unité phraséologique à travers la théorie des trois fonctions primaires.

Dans la troisième et dernière partie, en définissant le corpus politique comme étant « un lieu problématique de rencontre entre la langue et la société » (Mayaffre, 2005), pour l'analyse, nous présenterons comment les évolutions théoriques en linguistique ouvrent la voie à l'élaboration de dictionnaire spécialisé ; en mettant en lien les approches linguistiques, notamment l'analyse du discours, et la lexicographie.

Nous proposons de décrire les « implicites culturels » (Charaudeau, 2001) en l'enrichissant par des informations sur leurs comportements linguistiques en fonction des contextes, en particulier sur les propriétés syntactico-sémantiques (Lepinette, 1996 ; Mejri, 2009) en vue de leur traitement lexicographique. En effet, ils reflètent l'identité de toute une population en mettant en lien la valeur stylistique de la langue, à travers les structures phraséologiques englobant les procédés rhétoriques et les jeux de mots avec les modes de pensée, les croyances et les traditions malgaches.

Ces questions peuvent être d'une grande utilité pour les étudiants en sciences politiques, les traducteurs comme pour les chercheurs en langues de spécialité et toute personne intéressée par les faits sociaux, économiques et culturels qui ponctuent les différents aspects de la vie politique malgache.

### **Phraséologie et lexicographie malgache : inventaire des ressources**

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la phraséologie est marquée par « une double imprécision, théorique et terminologique » (Pellen, 2001) et cette confusion a un impact direct sur la prise en compte des unités phraséologiques dans les dictionnaires, tant sur les nomenclatures que sur les descriptions lexicographiques.

#### Traitement lexicographique des unités phraséologiques

Le traitement des unités phraséologiques en lexicographie apparaît problématique dans la plupart, si ce n'est dans la totalité des dictionnaires de langue générale, qu'ils soient monolingues ou bilingues.

Dans ce sous-chapitre, nous procédons à l'analyse, à travers plusieurs dictionnaires, de la façon dont les lexicographes intègrent ces séquences et les traduisent, dans le cas des dictionnaires bilingues.

Malgré l'importance capitale des unités polylexicales dans la compréhension et la maîtrise d'une langue (étrangère ou non), on constate que celles-ci ne rentrent pas dans la présentation des nomenclatures classiques. Aussi, les séquences figées, par exemple, ont plusieurs statuts dans les dictionnaires *Rakibolana malagasy* (2003), *Dictionnaire français-malgache* (2003), *Dictionnaire du malgache contemporain malgache-français français-malgache* (1995) et *Dictionnaire d'éducation bilingue usuel malgache-français* (2000).

Parfois, elles ne font l'objet d'aucune description lexicographique. C'est par exemple le cas de *malemy tondro*, « mou doigt », au sens de « faible sexuellement » qui ne se retrouve dans aucun des dictionnaires monolingues et bilingues consultés. Il a été également remarqué que le prédicat *mafy loha*, « dure tête », au sens de « être entêté » ne se trouve ni dans le *Dictionnaire d'éducation bilingue usuel malgache-français* (DEBU) ni dans le *Dictionnaire du malgache contemporain malgache-français français-malgache* (DMC).

Dans la plupart des dictionnaires monolingues et bilingues, la frontière entre expressions figées et expressions libres n'est pas nettement différenciée au plan de leur traitement, ce qui a pour résultat qu'elles apparaissent indistinctement dans le corps de l'article (González Hernández, 2010). En outre, la définition de ces unités polylexicales est loin d'être précise et établie, ce qui explique le fait qu'elles se retrouvent souvent plus ou moins immergées au milieu des exemples libres.

L'emplacement des collocations est un autre problème pour le lexicographe qui doit décider où fournir l'équivalent d'une expression, c'est le cas de *vava* dans le DMC par exemple, où l'information sur ce mot-vedette se tient en une page et demie (Rajaonarimanana, 1995 : 326-327) :

**Vàva** n. Bouche ; gueule, bec, ouverture, partie extérieur, paroles. *Basy vava*, bavard (syn *vavàna*). *Be vava*, personne qui parle beaucoup. *Heloka bevava*, crime. *Vava ala*, limite de la forêt. *Vavan'andevo*, litt. « parole d'esclave », parole de peu de valeur. *Vava lalana*, les deux extrémités d'une rue (...)

Aussi, on peut affirmer que l'information que contiennent ces dictionnaires peut être très riche mais pas utile à l'utilisateur qui ne sait pas toujours où aller la chercher à cause du manque de systématisation. Pour cet exemple, seuls *Heloka bevava* et *Vavan'andevo* entrent dans le cadre du

discours politique étudié, le premier étant une collocation tandis que le second une séquence figée.

Même les dictionnaires d'apprentissage tels que le *DEBU*, qui attachent une importance particulière à la phraséologie où les séquences figées sont précédées de la mention *fitenenana* sont confrontés à ces problèmes alors que l'auteur le présente comme un outil pédagogique en matière d'auto-entretien de la pratique du bilinguisme.

En ce qui concerne la description profonde du sens et de la syntaxe d'une séquence figée ou semi-figée dans une langue donnée, elle ne peut que se faire dans le dictionnaire monolingue. Le dictionnaire bilingue (malgache-français / français-malgache) économise l'espace et les informations purement lexicographiques y sont minimales et, très souvent, en sont totalement absentes. À titre d'illustration, dans le DMC (1995 : 193), pour le nom *lohalika*, il n'y a que les informations suivantes : « *lohàlika* N. Genou. *Mandohalika*, v.i. S'agenouiller. *Fandohalehana*, agenouillement, prie-Dieu ».

Le survol du traitement lexicographique des séquences étudiées nous a fait découvrir que bien que l'information fournie dans les dictionnaires soit riche, son intérêt est limité, ce qui nous amène à remettre en question la possibilité de traiter rigoureusement ces unités polylexicales dans un dictionnaire traditionnel.

#### Des réflexions théoriques au service de la « phraséographie »

Nous avons pu remarquer que les dictionnaires traditionnels malgaches n'ont pas de politique uniforme pour le traitement des unités phraséologiques dans les rares cas où ils les prennent en compte : il n'y a pas encore de méthodes assez rigoureuses pour les repérer afin que le lexicographe puisse distinguer les expressions totalement figées des expressions semi-figées, des collocations et des expressions libres.

Si aucune identification n'est fournie le plus souvent au lecteur, c'est justement à cause du manque de réflexions théoriques sur la phraséologie malgache, ce qui crée une confusion quant aux métalangues utilisées par les lexicographes. Pellen (2001 : 613), qui parle même de « phraséographie », est arrivé à une conclusion analogue pour le cas de l'espagnol et résume la situation de la manière suivante :

Les grands dictionnaires de langue excluent ou intègrent une part plus ou moins large de la phraséologie, mais ils le font sans véritables critères de sélection. Le vocabulaire qui sert à identifier et à classer pourrait laisser croire à l'existence d'une métalangue clairement établie ; mais les définitions prouvent qu'il n'en est rien. L'absence d'une terminologie, qui permettrait de distinguer dans la pratique lexicographique divers types d'expression, découle directement de l'absence de théorie linguistique. On ne peut cependant reprocher entièrement aux auteurs de dictionnaire le relatif arbitraire qui préside à leurs choix.

D'où l'intérêt d'associer le choix terminologique à une réflexion théorique cohérente sur la phraséologie et applicable en lexicographie.

La phraséologie, en tant que discipline, intègre des objets d'étude très variés car c'est un domaine qui s'étend «entre les bornes du mot et du texte» (Pellen, 2001 : 614). Cette richesse est traduite par les spécialistes de diverses disciplines — lexicologie, syntaxe, sémantique, linguistique du discours - de différentes manières : locution, expression figée, collocation, énoncé phraséologique, phrasème, idiome, etc. Par définition, une unité phraséologique est donc polylexicale.

Une telle typologie ne peut être exploitée en lexicographie car, en plus de la profusion de terminologies, certaines d'entre elles renvoient au même phénomène linguistique tandis que d'autres sont définies différemment alors que les exemples donnés se rejoignent, créant ainsi un certain chevauchement.

Pour y remédier, de nouvelles classifications ont été proposées afin de restreindre ce nombre trop abondant, en essayant d'associer le choix terminologique sur la base d'une réflexion linguistique basée sur une opposition entre le système, la norme et la parole (Corpas 1998, cité dans Pellen 2001 : 613). Ce qui a donné trois types d'unités phraséologiques : les collocations (qui relèveraient de la norme), les locutions (qui relèveraient du système) et les énoncés phraséologiques (qui relèveraient de la parole) ; les deux premiers sur la base de plusieurs propriétés sémantico-syntaxiques alors que le troisième est défini à partir de l'énoncé, une autre notion qui demande à être définie au préalable.

Nous avons donc beaucoup de réserves sur le contenu conceptuel de chaque classe d'unité phraséologique proposée et sur les critères sur lesquels elles se sont construites puisque c'est à travers eux que l'on peut déterminer les phénomènes qu'elle couvre. D'autant plus que cette classification contredit les principes théoriques sur lesquelles se fonde notre cadre d'analyse, celui du continuum de la combinatoire libre au combinatoire figée



en passant par les collocations qui permet d'aboutir à une typologie plus précise car il allie la morphologie, la sémantique, la syntaxe et l'énoncé.

## **Enjeux lexicographiques des discours politiques**

Il paraît pertinent que la pratique lexicographique gagnerait à s'appuyer sur des théories linguistiques et, par conséquent, le traitement de la phraséologie dans les discours politiques malgaches devrait se faire sur de nouvelles bases qui tiennent compte des différents obstacles qui viennent d'être évoqués dans la section précédente.

### **Les trois fonctions primaires et la lexicographie spécialisée**

Notre étude s'inscrit dans la lignée des recherches menées au laboratoire LDI (Lexiques, dictionnaires, informatique) de l'Université Paris 13 (Rasoanantenaina, 2017). La théorie des trois fonctions primaires a été développée pour l'analyse de la prédication. L'origine de la notion des fonctions primaires remonte aux analyses logico-sémantiques de la structuration de la phrase en mettant l'accent sur la nature des éléments lexicaux qui interviennent dans sa formation (Mejri, 2011a : 10).

Nous partons du point de vue qu'une unité linguistique, aussi bien monolexicale que polylexicale, peut avoir dans une phrase une des trois fonctions primaires suivantes : prédicative, argumentale et actualisatrice. Les deux premières fonctions fournissent les éléments qui constituent le contenu d'un énoncé, la dernière fonction ancre la structure prédicat-argument dans l'énoncé. Elles permettent de catégoriser les unités linguistiques sur le plan syntactico-sémantique et d'expliquer leur rôle dans la construction d'un énoncé.

Notre modèle de description a comme principe d'analyse de ramener le fonctionnement des principales unités linguistiques à des phrases élémentaires. Les schémas prédictifs (constitué d'un prédicat et des arguments qui l'accompagnent) rendent compte du contenu d'un énoncé mais en dehors de la réalisation discursive qui est prise en charge par l'actualisation, ils demeurent des paradigmes virtuels.

C'est un outil théorique qui constitue le prolongement du lexique-grammaire élaboré par Gross afin de décrire syntaxiquement une unité lexicale de manière minutieuse. Les bases de cette théorie, qui ont été exposées dans *Méthodes en syntaxe*, permettent « d'accumuler les données empiriques aussi complètes et détaillées que possibles » sur les possibilités du système linguistique (1975 : 45). Deux opérations fondamentales s'appliquent dans cette théorie : les associations prédicat/argument(s) et les transformations. Les propriétés transformationnelles spécifient des relations d'équivalence entre différents schémas de phrase. Ces relations d'équivalence permettent de montrer les variations morpho-syntaxiques d'une structure de base. Dans cet exemple, on a la relation prédicative suivante : *mandray (vehivavy, andraikitra)* où le prédicat est *mandray*, « prendre ». Celui-ci sélectionne deux arguments, le premier *vehivavy*, « femme », et le second *andraikitra*, « responsabilité ».

- (1) (...) *vehivavy mandray andraikitra* (...)  
 (...) que les femmes **prennent la responsabilité** (...)

Si on applique la transformation suivante (nominalisation), le schéma d'arguments reste le même :

- (2) **Fandraisan** 'ny *vehivavy andraikitra*  
 La **prise de responsabilité** des femmes

Il a été appliqué en langue malgache pour la première fois par R.B. Rabenilaina par l'étude des constructions verbales dans son œuvre *Tsikera ara-tarika sy ara-piofohana*<sup>1</sup> (Grammaire distributionnelle et transformationnelle). D'ailleurs, c'est sur cette base que les problèmes posés par les expressions figées dans la construction d'un dictionnaire bilingue, par exemple, ont été mis en évidence lors de l'élaboration du dictionnaire *Vitasoa*<sup>2</sup> tant dans l'organisation des entrées, les informations sémantico-syntaxiques, les exemples d'emplois que dans la traduction (analyse de texte de départ et la recherche d'équivalences) (Raharinirina-Rabaovololona, 1997).

Le modèle de données auquel nous nous référons dans nos analyses consiste à décrire la phrase en termes de prédicat et d'argument ; ce qui permettrait d'avoir des définitions plus rigoureuses et minimales qui rendraient compte du comportement syntaxique des prédicats étudiés. Par

1. Le tome I a été publié en 1977 et le tome II en 1982.

2. *Vitasoa* est un dictionnaire bilingue de 20 000 entrées, confectionné grâce à la coopération d'une équipe de malgachisants dirigée par le Pr. Rabenilaina.

conséquent, c'est un outil adéquat pour la reconnaissance des unités polylexicales.

### Les classes d'unité phraséologique dans les discours politiques

Par rapport à la délimitation des unités phraséologiques, nous adoptons le principe du continuum entre la combinatoire libre et la combinatoire figée, ce qui nous permet d'avoir trois classes d'unité phraséologique : les collocations, les séquences semi-figées et les séquences totalement figées.

#### *Les collocations*

Dans la combinatoire dite libre, l'ouverture paradigmatique est presque totale alors que dans les constructions appropriées, les paradigmes se limitent aux classes lexicales (Rasoanantenaina, 2007 : 46). Les associations qui forment les collocations sont marquées par la réduction de paradigme : « les associations collocationnelles impliquent des paradigmes appartenant à des séries dont le nombre est relativement limité » (Mejri, 2011b : 69) :

éveiller (faire naître, susciter ...) le désir ...  
brûler de (être bouillant de, se consumer ...) de désir  
la paix règne (s'installe, revient)

Si l'on reprend les phrases 1 et 2, qui sont des exemples de collocation, on a constaté que si on cherche le prédicat *mandray*, « prendre », dans notre corpus, il y a peu de résultats, tandis que, si explore du côté de *fandraisana*, « prise », les occurrences affichées sont beaucoup plus nombreuses. Ce qui nous permet de nous rendre compte que les transformations aident à regrouper les différents éléments d'une classe lexicale, ce qui nous donne la relation prédicative suivante, où le prédicat *mandray* peut avoir plusieurs équivalents en français :

*Mandray (andraikitra)* / prendre la responsabilité  
*Mandray (hevitry)* / recueillir les opinions  
*Mandray (anjara)* /apporter des idées sur..., etc.

(3) *Vao omaly ny omaly nisy ilay hoe fandraisana ny hevitry ny rehetra nataon'ny SEFIP.*

**Le recueil des opinions** organisé par le SEFIP date à peine d'hier.

(4) *Fa ny fahitana sy ny firoson'ny raharam-pirenena dia fandraisana anjara amin'ny fitiavana ny vahoaka Malagasy ny zava-dehibe, fandraisanao anjara amin'ny fitondrana ny hevitrao eo anolonan'ny firenena.*

Pour ce qui est de l'évolution des affaires du pays, c'est l'amour que l'on porte au peuple malgache qui importe beaucoup, l'apport d'idées pour la nation.

La différence entre la variation paradigmatique limitée des collocations et celles des séquences figées réside dans le caractère encore plus réduit de ces dernières.

### *Le figement*

Gross et Massoussi (2011 : 99) établissent les liens entre le phénomène collocatif et le figement de la manière suivante :

Ce qui distingue le figement des contraintes générales propres aux langues naturelles ou de celles qui sont spécifiques aux collocations, c'est qu'on aboutit à une saturation lexicale et, pour ainsi dire, une fermeture des paradigmes, associée à un blocage des transformations syntaxiques.

Le blocage au niveau du paradigme s'accompagne d'un autre blocage au niveau de la combinatoire syntaxique, ce qui verse ces formations syntagmatiques dans les préconstruits linguistiques :

(5) *efa miraviravy tanana ny fitondram-panjakana raha ny fahitana azy*

On constate que l'Etat n'assume plus ses responsabilités

*\*miraviravy ny tanan'ny fitondram-panjakana*

*\*miraviravy ny tanany*

(6) *Ireo tsy maty manota ...*

Ceux ne pas mort pécher ....

Ceux qui sont **impunis**<sup>3</sup> ...

*\*ireo tsy naty nanota*

Nous constatons à travers ces exemples que les séquences totalement figées n'admettent pas les variations inhérentes à la combinatoire libre : un

---

3. Même après avoir enfreint la loi.

critère référentiel qui suppose qu'une unité lexicale donnée correspond à un référent unique et un critère syntaxique qui implique que les opérations syntaxiques (transformations) normalement disponibles dans les séquences libres soient bloquées.

Pourtant, les unités polylexicales ne constituent pas une classe homogène. Elles sont extrêmement variées : le figement étant un phénomène scalaire, les unités lexicales préconstruites sont appréhendées dans un continuum à travers leur « degré de figement » (Mejri, 2011b) présentant une rigidité plus ou moins intense. Selon que les suites figées admettent ou non une variation qui relève de la combinatoire libre, elles connaissent des degrés de figement, l'unité phraséologique relève alors du figement absolu ou du figement relatif.

On peut soutenir en dernier lieu que, contrairement à ce qui est avancé dans beaucoup de travaux, l'opacité sémantique n'est ni définitoire du figement ni déterminante dans le degré de figement, comme le montre les deux exemples suivants :

(7) *Maty antoka ry zareo* (prédicat)

Ils ne réalisent pas de bénéfice.

(8) *Fa ny FFKM miheritritra fa tsy mivavaka andro aman'alina ireo olona ireo ...* (actualisateur)

Mais la FFKM croit-elle que ces personnes ne prient pas jours et nuits ...

À partir de ce qui vient d'être présenté, deux points sont à retenir :

– les collocations relèvent de contraintes d'emploi des unités lexicales, des éléments qui, actualisés dans le discours, connaissent une attraction lexicale, favorisant ainsi l'emploi d'unités appropriées les unes aux autres formant ainsi des combinaisons syntagmatiques ;

– si l'on retient du figement « un processus par lequel des formations syntagmatiques voient leur syntaxe interne se fixer en corrélation avec une signification globale » (Mejri, 2009 : 158), on retient deux traits définitoires : une fixité formelle<sup>4</sup> et une globalité sémantique<sup>5</sup>. Une séquence figée possède donc un fonctionnement syntaxique autonome, reproduite dans l'acte de communication sous une forme plus ou moins donnée.

4. Cette fixité s'exprime à travers le blocage de la substitution paradigmatique et des transformations syntaxiques.

5. Dans le sens où le sens compositionnel, qu'il soit transparent ou opaque, est effacé en faveur du sens global.

**Corpus : « un lieu de rencontre  
entre la langue et la société »**

Quels rapports entre politique et phénomènes langagiers ? Dans quelle mesure une production linguistique revêt une dimension politique ? À ces questions, les éléments de réponse fournis par Mayaffre (2005 : 4) renforcent le fait que la production linguistique doit être attestée par la société et que le sens politique de ces productions ne se construit qu'en contexte :

Les corpus politiques — contrairement aux corpus grammaticaux, phonologiques ou lexicaux, et encore, à un autre niveau, aux corpus littéraires — sont tout entier référentiels : c'est dans leur nature, leur vocation, leur raison d'être, de renvoyer au monde réel.

Ces deux paramètres fondamentaux sont remplis pour cette contribution car notre corpus de départ est un recueil de discours politiques féminins, dans les archives disponibles à la chaîne TV Plus afin de pouvoir travailler sur des données authentiques à travers les discours politiques médiatisés des leaders politiques féminins à Madagascar depuis 2012 jusqu'au début de l'année 2015.

Bonafous et Tournier (1995 : 67-68) ainsi que Dorna (1995 : 132), quant à eux, pour définir un « texte politique »<sup>6</sup>, partent de la définition même du mot politique en tant que « gestion de la vie collective, la régulation de la cité et sa défense », en donnant une priorité à la « conquête des médias » :

Apprenons donc à considérer le discours sociopolitique et ses mots comme les armes qu'ils étaient avant de devenir langage, des armes différées. On comprend dès lors pourquoi l'action politique peut être définie comme une lutte pour l'appropriation de signes-pouvoirs. Il s'agit d'abord de « prendre la parole » (Bonafous et Tournier, 1995 : 68).

Sans discours, il n'y a pas de politique. La parole est ainsi associée de nos jours à d'autres thèmes, comme par exemple : les structures de communication au sein des organisations, les mass-médias, les systèmes de gouvernement, les contacts « face à face », etc. (Dorna, 1995 : 132).

---

6. Cf. Dorna (1995 : 132-134) pour les finalités, mécanismes et fonctions du discours politique.

Notre analyse va dans ce sens car elle permet de mettre en évidence les caractéristiques particulières de la construction de l'image des femmes politiciennes et, par extension, de leurs partis politiques, à travers des mécanismes persuasifs mobilisés pendant l'interview et également la représentation discursive de l'opinion publique, dessinée par les journalistes.

### Prédicats de mécanismes persuasifs

Dans cette partie, notre attention se porte sur l'identification et l'analyse du fonctionnement des prédicats qui décrivent les stratégies persuasives mises en œuvre par nos acteurs politiques. Sont particulièrement mobilisées les stratégies éthiques et pathétiques.

Les premières, mises en œuvre par l'énonciateur (dans ce travail, il s'agit des personnalités politiques malgaches) regroupent les procédés qui permettent à celui-ci, à travers ses propos, de plaire à son auditoire, pour acquérir leur confiance et « pour se concilier la bienveillance de l'énonciataire, pour lui plaire, le charmer ; ce sont par exemple des stratégies de séduction (...) » (Duteil-Mougel, 2005 : 3).

Par rapport à la composante éthique, Aristote parle d'« ethos discursif » (1932) et Gibert<sup>7</sup> de « mœurs oratoires » (cité dans Le Guern, 1977 : 284) en se référant à l'image que l'orateur ou l'énonciateur donne de lui-même pour se montrer sous un jour favorable dans son discours ou dans son activité oratoire.

Dans les exemples suivants, la personne interviewée débute son allocution par reprendre les qualités des femmes responsables évoquées par la journaliste afin de faire entrevoir à l'audience ses compétences. Elle se met en avant et met l'accent sur l'importance de la prise de responsabilité des femmes qui revient à plusieurs reprises :

(9) *fandraisana andraikitrin'ny vehivavy angamba no zava-dehibe*  
la prise de responsabilité des femmes est ce qui importe le plus.

(10) ... *vehivavy a, mandray andraikitra* (...)  
.... qu'une femme prenne la responsabilité et soit à la tête d'un parti politique.

---

7. Dans *La rhétorique ou les règles de l'éloquence* de Gibert (1749), cité par Le Guern (1977).

Ensuite, elle se démarque pour faire son propre éloge, il n'est plus question des « femmes », *vehivavy*, mais d'elle : « moi » *ny tenako* :

(11) *ny fandraisan'ny tenako andraikitra amin'ity raharaham-pirenena ity.*

ma responsabilité dans les affaires de la nation.

Elle poursuit son argumentation par énumérer ses différentes qualités pour gagner la confiance de la population (cible de l'émission) :

(12) .... *vehivavy a (...)* *mpitarika antoko politika.*

.... qu'une femme (...) soit à la tête d'un parti politique.

(13) *Ary nanaiky ankitsi-pohitantana ny antoko.*

et le fait que j'ai accepté volontairement de gérer le parti.

(14) *Euh, tena marina tokoa izany a, kanefany dia a, tena tsorina ny marina hoe olona miaina eto amin'ity firenena Malagasy ity a, mivelona ary mahita sy mandinika.*

Euh, c'est entièrement vrai, mais pour être franche, la vérité c'est que je suis quelqu'un qui vit dans ce pays Malagasy, qui gagne ma vie ici, qui observe ce qui s'y passe.

Ces aptitudes abordent l'administration d'un parti politique, mettent en valeur ses origines, ses qualités humaines, sa condition sociale et ses capacités d'analyse afin de démontrer ses compétences. Ceci dans le but non seulement d'influencer l'opinion publique mais en même temps de détourner l'« ethos pré-discursif » qui correspond aux « mœurs réelles » (Duteil-Mougel, 2005 : 4). Celles-ci renvoient à la réputation de l'énonciateur qui est construite à partir de ses actions passées.

Quant à la deuxième composante, celles des stratégies pathétiques, elles visent, à travers divers procédés, à susciter l'émotion de l'auditoire, tel est par exemple le propos suivant au sujet de l'ancien Président malgache :

(15) ... *izany hoe navelan'ny Andriamatoa Marc RAVALOMANANA ny fahefana izay teo am-pelatanany. Misy antony matoa navelany, tsynandeha hankitsi-po izy, lasa izy a, dia navelany teto amintsika ny raharaha ...*

... c'est-à-dire que Monsieur Marc RAVALOMANANA a abandonné le pouvoir qui était entre ses mains. Il y a des raisons à cela, il est parti de son plein gré, il est parti et nous a laissé les choses ...

Dans cet énoncé, l'énonciateur a eu recours au *pathos* afin de toucher l'état émotionnel de son public, cherchant ainsi à inciter un sentiment de manque de confiance par l'acte d'abandon, de doute, d'irritation, de colère voire même de révolte.



Ce qui nous amène à analyser les réactions que peuvent susciter ces stratégies pathétiques dans un débat public. Nous allons voir, à travers le discours, comment l'opinion publique pourrait-elle réagir face à ces incitations.

### Représentation discursive de l'opinion publique

Nous rejoignons les définitions de Borillo (2004 : 31) et de Brugidou (2005 : 6-7) qui présentent l'opinion publique comme un principe de critique et de légitimation extérieure au gouvernement. Ainsi l'opinion publique peut-elle s'effectuer dans le cadre d'un débat public car il y a l'articulation d'un dispositif formalisé qui vise à produire des « faits institutionnels » de la part des personnes interviewées et des « faits collectifs », dans ce cas-ci, exposés par les journalistes, pour montrer qu'il s'agit d'une communauté démocratique. C'est pourquoi, au tout début de l'émission, des précisions ont été apportées sur l'organisation de l'émission car les propos et questions des journalistes se fondent sur les mails envoyés par les habitants de la Grande île :

(16) ... *andao tsika hanao hoe soso-kevitra, vahaolana no hentintsika*

... allons apporter des propositions, des solutions (dans les mails que nous envoyons à l'émission)

(17) *Amin'izay fotoana izay isika mba tsy anatin'ny hoe tsikera fotsiny fa hitondra vahaolona ihany koa*

De cette manière, nous ne resterons pas dans de simples critiques mais nous apporterons aussi des solutions.

Les citoyens ordinaires sont pourvus de compétences morales et critiques ; ainsi ils les expriment à travers des prédicats d'opinion qui indiquent de quelle manière le locuteur exprime sa conviction personnelle ou son jugement subjectif. En effet, les énoncés d'opinion sont définis, selon Kaufmann (2003 : 277), par leur dimension expressive qui s'exprime par l'expression « je pense que ... » (*araky ny + raha ny*) (*fahitako azy + ny fieritreretako azy*) de manière explicite ou non :

(18) (*E + Fahitako azy*) *Ry zareo toy ny akohokely tsipazam-potsim-bary ...*

[Comparatif Déterminant Nom Verbe Adjectif Nom]

Eux comme un poussin à qui on a donné des grains de riz blancs ...

(E + Je pense que) Ils sont (E + **indécis**<sup>8</sup>) comme des poussins à qui on a donné des grains de riz blancs.

Les études sur l'expression de la subjectivité, particulièrement les travaux de Benveniste (1966), ont établi qu'en tant que « capacité du locuteur à se poser comme sujet », on pourrait même avancer, pour être plus précis, à la suite de Perelman (1984), en disant « un sujet de pensée et d'action ».

En examinant les différents procédés formels, nous relevons, suivant Kerbrat-Orecchioni (2009 : 95-106), deux catégories de subjectivité : l'affectif et l'évaluatif. Les affectifs concernent l'expression de la réaction émotionnelle qui traduit le sentiment du locuteur.

(19) *I Anona moa mampanatena an'izao rehefa tonga eo dia mampahadiso fanantenana ...* [causatif verbe nom]

Un tel promet telle chose et pourtant une fois au pouvoir, nous déçoivent ...

Les évaluatifs, quant à eux, correspondent à tout jugement ou évaluation du locuteur ; la norme d'évaluation étant souvent exprimée par les (groupes) adverbiaux et adjectivaux marqueurs de prédicats :

(20) *Ilay vrais opposants sy ny vraie opposition fa tsy mpanara-drenirano fotsiny...* [négation verbe préposition nom]

Ceux vrais opposants et la vraie opposition mais pas suivre le courant d'eau (de la rivière) seulement ...

Ceux qui sont de vrais opposants et une vraie opposition mais non pas (celles) qui **suivent le courant seulement** (au sens de « immatures politiquement »)

Actualisateur évaluatif adverbial *fotsiny*, « seulement ».

(21) *Fa miezaka ihany mifanatona amin'ireny commission tompon'andraikitra ireny*

*dia hananantsika angamba ny valiny mahafa-po*

[Verbe Adverbe]

[Nom Adjectival]

Nous nous efforçons de nous approcher de ces commissions responsables pour que nous ayons **éventuellement** des retours **satisfaisants**

Actualisateurs évaluatifs adverbial *angamba*, « éventuellement », et adjectival *mahafa-po*, « satisfaisant ».

Les énoncés d'opinion évoquent les diverses manières qu'a le locuteur de percevoir la réalité socio-politique à Madagascar et les actualisateurs, qui visent à atténuer ou à renforcer la force de son propos, en exprimant le

---

8. Devant l'embarras de choix, suite à un changement de décisions politiques.

doute, le sentiment mitigé ou encore une prise en charge plus nette, indiquent dans quelle mesure il fait valoir la proposition qu'il avance à partir de son appréciation, son jugement, ses connaissances ou bien de ses croyances.

\*

Nous avons voulu participer, dans cette étude, à la reconnaissance et l'analyse des unités plurilexicales dans les discours politiques malgaches afin de rendre compte des régularités de ce mécanisme et d'en constituer les bases de données lexicales dans une perspective lexicographique bilingue en mettant en avant les apports des approches linguistiques ainsi que celles de l'analyse de discours. Ces combinatoires spécifiques sont mobilisées pour enrichir l'argumentation des politiciens et, dans ce travail, nous avons tenté de présenter comment ces évolutions théoriques, particulièrement les recherches théoriques sur les structures et le fonctionnement des unités phraséologiques, ouvrent la voie à l'élaboration de dictionnaire spécialisé en définissant les différentes classes de ces unités. Nous avons mis en exergue les prédicats de mécanismes persuasifs qui se déclinent en stratégies éthiques et pathétiques ainsi que les prédicats de représentation de l'opinion publique.

Ceci ôte toute idée de finalité car nous ne prétendons pas avoir épuisé toutes les possibilités de classification qui seront toujours susceptibles de changement suivant l'évolution des recherches sur le domaine et sur les langues de spécialité. Certaines de nos descriptions devront être revues et corrigées en examinant des corpus plus vastes. Il est certain que la phraséographie devra développer des outils informatiques par l'utilisation de grands corpus textuels qui permettent de repérer et de relever de manière systématique les unités phraséologiques ainsi que de vérifier leur fréquence dans divers types de discours et à travers l'histoire politique malgache, à l'exemple de Trouillon (2006) sur le *Dictionnaire de géopolitique et relations internationales*.

Cette nouvelle perspective ouvre d'autres directions qui ne sont actuellement qu'effleurées bien qu'elles soient très prometteuses pour une meilleure prise en compte de la phraséologie dans les dictionnaires (Trouillon, 2010). Une fois les sources définies et les informations pertinentes déterminées, il est question de sélectionner les séquences à retenir par rapport à l'objectif que l'on se fixe, d'identifier les différents types de classements possibles en fonction des propriétés syntactico-

sémantiques et des traductions que l'on voudra intégrer (faudra-t-il tenir compte de la polysémie, par exemple ?). Ces paramètres de présentation dépendent de la disponibilité des moyens typographiques à mobiliser.

### B i b l i o g r a p h i e

- BENVENISTE E., 1966, « De la subjectivité dans le langage », *Problèmes de linguistique générale 1*, Paris, Gallimard, pp. 258-266.
- BONNAFOUS S. & TOURNIER M., 1995, « Analyse du discours, lexicométrie, communication et politique », *Langages*, n° 117, *Les analyses du discours en France*, pp. 67-81.  
<https://doi.org/10.3406/lgge.1995.1706>
- BORILLO C., 2004, « Les “adverbes d’opinion forte” selon moi, à mes yeux, à mon avis... : point de vue subjectif et effet d’atténuation », *Langue française*, n° 142, pp. 31-40.
- BRUGIDOU M., 2005, « Vers une représentation discursive de l’opinion publique », *Corpus 4. Les corpus politiques : objet, méthode et contenu*.  
<http://journals.openedition.org/corpus/311>
- CHARAUDEAU P., 2001, « Langue, discours et identité culturelle », *Études de linguistique appliquée*, n° 123-124, pp. 341-348.
- DEVERCHIN-RAKOTOZAFY M., 2000, *Dictionnaire d’éducation bilingue usuel malgache-français*. Paris : Edicef.
- DORNA A., 1995, « Les effets langagiers du discours politique », *Hermes*, n° 16, pp. 131-146.
- DUTEIL-MOUGEL C., 2005, « Les mécanismes persuasifs des textes politiques. Propositions théoriques pour l’analyse du corpus », *Corpus 4. Les corpus politiques : objet, méthode et contenu*.  
<http://journals.openedition.org/corpus/357>
- GONZALEZ HERNANDEZ A.T., 2010, « *Lexicologie contrastive : les collocations en français et leur traduction en espagnol* », *Synergie 3*, pp. 69-81.

- GROSS G. & MASSOUSSI T., 2011. « Figement et transparence », dans : J.-C. Anscombre et S. Mejri (dir.), *Le figement linguistique : la parole entravée*, Paris, Honoré Champion, pp. 95-108.
- GROSS M., 1975, *Méthodes en syntaxe*. Paris : Hermann.
- KAUFMANN L., 2003, « L'opinion publique : oxymoron ou pléonasma ? », *Réseaux* 117, pp. 257-288.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2009, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- LE GUERN M., 1977, « L'ethos dans la rhétorique française de l'âge classique », *Stratégies discursives*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LEPINETTE B., 1996, « Le rôle de la syntaxe dans la lexicographie bilingue », dans : H. Béjoint et P. Thoiron, *Les dictionnaires bilingues* (Louvain : AUPELF-UREF, Éditions Duculot), pp. 53-69.
- MALZAC R.P., 2003, *Dictionnaire français-malgache*. Antananarivo : Éditions Ambozontany.
- MAYAFFRE D., 2005, « Les corpus politiques : objet, méthode et contenu. Introduction ». *Corpus 4. Les corpus politiques : objet, méthode et contenu*.  
<http://journals.openedition.org/corpus/292>
- MEJRI S., 2009, « Figement, défigement et traduction. Problématique théorique », dans : S. Mejri & P. Mogorron Huerta, *Figement, défigement et traduction*, Universidad de Alicante, pp. 153-163.
- MEJRI S., 2011a, « Présentation de la discussion sur le figement linguistique et les trois fonctions primaires (prédicats, arguments, actualisateurs) », *Neophilologica* 23 (dir. W. Banyś, A. Hajok & S. Mejri), *Le figement linguistique et les trois fonctions primaires (prédicats, arguments, actualisateurs) et autres études*, pp. 9-14.
- MEJRI S., 2011b, « Figement, collocation et combinatoire libre », dans : J.-C. Anscombre & S. Mejri (dir.), *Le figement linguistique : la parole entravée*, Paris, Honoré Champion, pp. 63-77.
- PELLEN R. 2001, « Phraséologie et phraséographie en espagnol. De la typologie à l'inventaire des ressources », *Bulletin hispanique*, t. 103, n° 2, pp. 607-674.  
<https://doi.org/10.3406/hispa.2001.5090>  
[https://www.persee.fr/doc/hispa\\_0007-4640\\_2001\\_num\\_103\\_2\\_5090](https://www.persee.fr/doc/hispa_0007-4640_2001_num_103_2_5090)

- PERELMAN C., 1984. *Le raisonnable et le déraisonnable en droit. Au-delà du positivisme juridique*. Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence.
- RABENILAINA R.B., 1977, *Tsikera ara-tarika sy ara-piofohana*. Tome I. Antananarivo : FOFIPA.
- RABENILAINA R.B., 1982, *Tsikera ara-tarika sy ara-piofohana*. Tome II. Antananarivo : FOFIPA.
- RABENILAINA R.B. & MORIN J.-Y., 2015, *Vitasoa. Dictionnaire français-malgache*. Antananarivo : Éditions Ambozontany.
- RAHARINIRINA-RABAOVOLOLONA R.-L., 1997, « Problèmes posés par les expressions ou idiomes dans la construction d'usage bilingue. Cas de *Vitasoa*, dictionnaire français-malgache confectionné par le D.I.F.P. – Université d'Antananarivo », *Méta*, vol. 42, n° 2, pp. 347-355.
- RAJAONARIMANANA N., 1995, *Dictionnaire du malgache contemporain malgache-français français-malgache*. Paris : Karthala.
- RAJEMISA-RAOLISON R., 2003, *Rakibolana malagasy*. Antananarivo : Editions Ambozotany.
- RASOANANTENAINA A., 2017, *Les collocations à adjectifs prédicatifs et les trois fonctions primaires. Cas du parler du Nord*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université d'Antsirananana.
- TROUILLON J.-L., 2010. « Approche de la lexicographie en langue de spécialité », *Le dictionnaire dans tous ses états*, vol. 29, pp. 34-48. <https://doi.org/10.4000/apliut.1031>
- TROUILLON J.-L., 2006. *Dictionnaire de géopolitique et relations internationales*. Perpignan : Presses de l'Université de Perpignan.

# **Contribution à l'élaboration d'un dictionnaire bilingue des proverbes sur la politique à Madagascar**

Josie Stella RATSARAHARISOA  
Doctorante

&

Jenilla RAVONIARISOA  
Assistante d'enseignement de langue française  
Université Nord d'Antsiranana

Un ouvrage de référence, comme son nom l'indique, aide les chercheurs à trouver une explication face à la difficulté que constitue un mot, une expression, ou tout simplement à servir de référence à une idée. En conséquence, l'élaboration d'un dictionnaire bilingue, en langue maternelle et langue étrangère, comme le malgache et le français constitue un apport précieux pour la recherche au sein des pays francophones.

Ainsi, dans ce travail, nous avons choisi d'aborder la thématique du dictionnaire bilingue des proverbes, dans la mesure où ceux-ci sont fréquemment utilisés dans les discours, en particulier le discours politique à Madagascar. Le proverbe se donne comme une arme, un élément d'appui, de défense, de soutien pour celui qui le prononce ; il donne un certain pouvoir à celui qui parle. Chez les Malgaches, un discours est toujours accompagné de

proverbes, c'est un véritable outil qui rassure l'orateur dans la construction de son éthos.

De ce fait, le projet dictionnaire présenté ici s'adresse aux politiciens ainsi qu'à tous ceux qui s'intéressent aux proverbes ; il vise également à promouvoir la culture malgache dans le sens où les proverbes sont de véritables faits langagiers qui résument l'expérience d'une société donnée et donc les faits culturels qui lui sont propres ; enfin, nous pouvons trouver exprimées, à travers les proverbes, des valeurs éducatives authentiques, émanant de la société et dans lesquelles tout un chacun se reconnaît généralement.

Le proverbe présente un vaste domaine d'étude. Il a été l'objet d'étude des folkloristes dans le domaine de la littérature, à l'exemple de Navone (1979) : « la rétribution », les *fitenenena merina* dans *Ny atao no miverina*, avant d'intéresser les parémiologues comme Anscombe, Kleber, Michaux, qui les ont définis comme objets d'étude.

Des collectes de proverbes malgaches ont été déjà faites. Nous pouvons citer le premier recueil de Cousins et Parrett dans *Malagasy Proverbs* en 1871 qui comprenait 1 477 proverbes, le deuxième recueil en 1885 sous le titre *Ohabolan'ny Ntaolo* qui comptait 3818 proverbes, sans oublier le recueil de 6 533 proverbes de de Veyrières entre 1910 et 1913. Pour une recherche plus avancée, l'historique bien détaillée des *Ohabolana* se trouve dans l'ouvrage de Domenichini-Ramiaramanana, *Du ohabolanana au hainteny* (1979 : 113-223). Une collecte récemment faite en parler betsimisaraka<sup>1</sup> par Fanony contient 1008 proverbes classés par ordre alphabétique.

L'élaboration d'un dictionnaire bilingue de proverbe intéresse les lexicographes ainsi que les parémiographes. Nous pouvons trouver une liste de dictionnaires bilingues de proverbes dans l'ouvrage de Mieder, intitulé *A handbook* (2004 : 266-275).

Dans cet article, nous nous proposons de réfléchir sur la question suivante : quelle démarche en vue de l'élaboration et de la diffusion d'un dictionnaire sur les proverbes ? Pour y répondre, il sera d'abord question de la théorie adaptée pour l'analyse sémantique des proverbes. Ensuite, en référence à notre méthodologie, une esquisse de résultats tirés de quelques exemples d'entrées et d'interprétations sera fournie.

---

1. Fait partie des parlers que nous appelons malgache du Nord.



## **Théories pour une analyse sémantique de proverbe**

Dans toute recherche scientifique, l'analyse des proverbes ne se fait pas sans cadrage théorique. Alors, notre première tâche est de trouver quelle théorie correspond à notre domaine de recherche afin de produire des résultats scientifiques fiables. Du fait qu'un dictionnaire se veut être un ouvrage de référence de sens pour les utilisateurs, nous ne pouvons pas nous passer d'un auteur tel que Rastier pour sa théorie sur la sémantique interprétative. Cette théorie nous fournit le sens en langue et le sens en contexte de proverbe, puis l'actualisation et la virtualisation. L'apport de la théorie est complété grâce à l'herméneutique, théorisée par Ricœur afin de pouvoir donner plus d'interprétations à chaque proverbe, par l'herméneutique du mot, et par le biais de l'herméneutique de l'énoncé.

### **La sémantique interprétative de Rastier**

En majorité, les proverbes n'ont pas de sens direct, il est nécessaire de faire une interprétation sémique pour pouvoir dégager le sens proverbial. De ce fait, nous devons faire appel à la sémantique. La théorie de Rastier qui se tourne vers la linguistique structurale définit le sens comme une « relation entre sémèmes » (Rastier, 1996 : 46), c'est-à-dire la relation d'un mot avec son voisin et qui est conçu comme son contexte.

#### *Le sens en langue et le sens en contexte*

Comme nous l'avons dit plus haut, le sens en langue se distingue du sens en contexte.

#### *Le sens en langue*

Un proverbe est formé par l'ensemble des items lexicaux qui ont avant tout un sens propre en langue. Ces items qui relèvent du système fonctionnel de la langue sont appelés dans la terminologie de Rastier sèmes *inhérents*. Ce sont les sens compositionnels. Dans ce cas, le sens en langue est le sens

apparent ou direct que l'on peut percevoir au premier contact ; c'est le premier sens donné par le dictionnaire.

Exemple : *Antibavy nagnindry amalogno : entin'ny fananaigny*, « La grand-mère qui attrape une anguille est emportée par son entêtement. » : le sème « vieillesse » est inhérent à *antibavy*.

Dans le cas de ce proverbe, on parle de proverbe littéral<sup>2</sup>, quand « le sens conventionnel codé du proverbe coïncide avec celui construit par la lettre du proverbe. »<sup>3</sup>. Le sens compositionnel n'est pas souvent le sens du proverbe, c'est-à-dire le sens attendu qui apparaît en contexte. Dans ce cas, le sens en langue peut être gardé ou rejeté dans l'emploi du proverbe (voir l'actualisation et la virtualisation).

### *Le sens en contexte*

Les sèmes que Rastier appelle « afférents » sont les sèmes qui apparaissent en contexte. Ce sont des sens conditionnels car en dehors du contexte, ils ne peuvent pas se manifester dans les sémèmes. Ils nous intéressent de près. Le contexte contribue en effet à la signification proverbiale ou la modifie. Comme un mot peut avoir plusieurs sens, un proverbe peut aussi avoir des sens différents selon son contexte.

Dans la sémantique proverbiale, il est nécessaire d'avoir recours au métalangage qui fait apparaître le sens des expressions de la langue objet.

Exemple : dans le proverbe *Antibavy nagnindry amalogno : entin'ny fananaigny*, « La grand-mère qui attrape une anguille est emportée par son entêtement. », le sème « faiblesse » est actualisé dans *antibavy* et le sème « adroit » dans *amalogno*.

### *L'actualisation et la virtualisation de sème*

Dans l'analyse sémique des proverbes, l'actualisation et la virtualisation de sème interviennent parce que tous les sens dont un mot est doté peuvent ne pas apparaître en même temps ; seul le contexte en décide.

---

2. Le proverbe littéral est un proverbe qui a un sens explicite.

3. Il convient de remarquer cependant que les proverbes malgaches proviennent de corpus oraux au départ.

### *Actualisation*

Un sème est dit actualisé quand il apparaît en contexte. Ce sont les sèmes dits afférents selon Rastier. L'actualisation se définit comme une « opération interprétative permettant d'identifier ou de construire un sème en contexte » (Duteil-Mougel, 2004 : 1-28) Les sèmes afférents ne sont pas des traits spécifiques de la sémie-type, ils apparaissent sous la forme de catégorie<sup>4</sup>.

Exemple : *Antidahy voakoboay : vita fa tsy aminazy*, « Un vieux fouetté : c'est fait mais ce n'est pas convenable ». Cela signifie qu'il est déshonorant de maltraiter une personne qui a une certaine dignité. Le sème afférant socialement normé (a.s.n.)<sup>5</sup> « déshonorant » est actualisé dans *antilahy voakoboay* par le contexte *vita fa tsy aminazy*.

Il peut arriver aussi que les sèmes inhérents en langue soient toujours gardés ou ne soient pas inhibés dans certaines occurrences ; dans ce cas, il n'y a pas de phénomène d'activation et les sèmes inhérents participent dans l'analyse sémique. Autrement dit, « la sémie-occurrence les hérite par défaut de la sémie-type. » (Rastier, 1994 : 20). Dans les proverbes, on parle de proverbe littéral, les proverbes dont le sens apparaît directement ou est égal au sens compositionnel. Exemples :

– *Fitia\_mifamaly mahatsara ny fihavanana*, litt. « L'amitié réciproque développe la fraternité » ;

– *Firaisan-kina no hery*, litt. « L'union fait la force ».

Dans ces exemples, le sens est explicite.

### *Virtualisation*

Un sème est dit virtualisé si le contexte ne permet pas de le faire apparaître ; il n'est donc pas mis en valeur. La pluralité de sens comme la pluralité de contextes laisse la place à l'interprétant de choisir le sens qui peut décrire son contexte.

Si le contexte virtualise le sème inhérent, on parle alors de l'inhibition sémique<sup>6</sup>.

---

4. L'activation « intéresse les sèmes afférents qui sont présents dans la sémie-type sous la forme de catégorie et non de traits spécifiques » (Rastier, 1994 : 20).

5. a.s.n. évoque le sens imposé par une norme sociale.

6. L'inhibition est la virtualisation d'un sème inhérent en contexte, selon le glossaire du livre *Introduction à la sémantique interprétative* de Duteil-Mougel (2004).

## L'herméneutique selon Ricoeur

L'herméneutique, du grec *hermeneutikè*, ἐρμηνευτική τέχνη, art d'interpréter, *hermeneuticéin*, signifie d'abord parler, s'exprimer et du nom du dieu grec Hermès, messager des dieux et interprète de leurs ordres. Elle est la théorie de la lecture, de l'explication et de l'interprétation des textes. C'est dans la philologie que l'herméneutique trouve sa place centrale. Actuellement, elle se rencontre dans différents domaines des sciences humaines et sociales, à savoir la psychanalyse, la philosophie, la didactique, etc. Dans ce dernier domaine, elle est considérée comme l'art d'interpréter et a pour objet l'interprétation de tout texte nécessitant une explication, et plus particulièrement des textes sacrés.

Dans le cas qui nous intéresse ici, le proverbe est constitué d'analogies, renferme des sous-entendus, et renvoie à la tradition orale et culturelle du locuteur. Ce qui pourrait provoquer des malentendus entre locuteur et récepteur. L'intention du locuteur risquerait de ne pas être comprise par le récepteur qui a lui aussi sa culture et sa tradition. Ainsi à un proverbe, on peut associer plusieurs sens. C'est le cas des proverbes métaphoriques. Pour ce type de proverbe, le « sens conventionnel n'appartient pas à la même référence que le sens phrastique » (Ravoniarisoa, 2019 : 24). Rien n'est explicite. Ce qui nous incite à adopter l'herméneutique parmi nos théories pour avoir plus de possibilités et variantes de sens à chaque entrée de proverbe.

### *L'herméneutique du mot*

L'herméneutique peut être mobilisée à chaque étape de notre étude. Au niveau lexical, les mots jouent beaucoup de rôles dans chaque phrase. Ce qui impose l'importance de la compréhension de chaque mot mis en action dans un propos bien défini. Même si nous disposons de dictionnaire pour nous aider à cette étape, la dimension polysémique d'un mot dans les proverbes mérite un regard particulier. Quelquefois, le mot véhicule des effets métaphoriques proprement inédits, ancrés dans les implicites culturels du locuteur ou tout simplement en lien avec la variante du malgache parlé par le locuteur.

Prenons l'exemple suivant : *Tanora tsy nambôly fary, antitry tia raha mamy*, litt. « jeune pas cultiver canne à sucre, vieux aime chose sucrée ».

Considérons le mot *raha*, qui est polysémique (*raha* = si/à condition que ; chose/objet) est considéré comme la clé de la première étape de compréhension de ce proverbe. Un des sens du mot *raha* donne le sens proverbial : *Tanora tsy nambôly fary, antitry tia raha mamy*, « Le jeune n'ayant pas cultivé de la canne à sucre ; vieux, il aime la sucrerie ».

### *L'herméneutique de l'énoncé*

Après la découverte du sens de mot-clé dans le proverbe métaphorique, nous abordons maintenant le sens général de l'énoncé. Cette étape est véhiculée dans l'herméneutique de l'énoncé. Ici, nous sommes invités à admettre que si l'effet de sens que nous appelons métaphore s'inscrit dans le mot, souvent, l'origine de cet effet de sens s'inscrit dans une action contextuelle ou langagière qui met en interaction les champs sémantiques de plusieurs mots. « En effet la métaphore elle-même, la sémantique démontre avec la même force que la signification métaphorique d'un mot n'est rien qui puisse être trouvé dans le dictionnaire. En ce sens nous pouvons continuer d'opposer le sens métaphorique au sens littéral (...) » (Ricœur, 1972 : 93-112).

Alors, dans le proverbe *Tanora tsy nambôly fary, antitry tia raha mamy* « Le jeune n'ayant pas cultivé de la canne-à-sucre, vieux, il aime la sucrerie », se dit de ceux qui n'étaient pas prévoyants dans leur jeunesse et se contentaient de vivre du temps présent et s'aperçoivent à l'âge adulte de ce qu'ils auraient aimé avoir. C'est l'équivalent du proverbe français : « Si jeunesse savait et si vieillesse pouvait ». Ce proverbe signifie que les jeunes manquent d'expérience et que les vieillards manquent de force.

Pour aller plus loin, dans le sens de l'énoncé, nous pouvons en déduire que ce proverbe exprime la situation de jeunes paresseux voulant vivre bien plus tard. C'est dans ce sens qu'on parle de « sens formulaire » de proverbe (Tamba, 2000 : 41-42). La situation présentée dans ce proverbe est la forme fixe montrant le cas général qui peut s'appliquer à un sens formulaire<sup>7</sup> dans lequel la jeunesse et la vieillesse désignent une succession de temps très court. Ainsi, le proverbe peut s'appliquer pour tous les cas similaires à cette situation.

---

7. Le sens formulaire résulte de la comparaison de sens littéral et le contexte d'énonciation du proverbe.

## Méthodologie

### Constitution du corpus

Notre corpus est constitué de deux types de documents :

– premièrement, par des proverbes en malgache officiel extraits de l'émission *Invité de Zoma*, composé des :

- proverbes mobilisés par des acteurs politiques hommes ou femmes lors de débats télévisés ;
- proverbes répertoriés dans les discours présidentiels malgaches.

– deuxièmement, par des proverbes en parler du Nord<sup>8</sup> (Sakalava, Antakarana, Tsimihety, Betsimisaraka Nord) provenant de différentes régions (Diego-Suarez, Majunga, Tamatave) et qui sont cités dans des travaux universitaires :

- *Öhabölaña betsimisaraka* de Fulgence Fanony ;
- *Études sémantiques des proverbes sur la vieillesse dans le parler malgache du Nord* de Jenilla Ravoniarisoa, etc.

### La traduction

Nous avons choisi la traduction littérale et puis la traduction libre pour procéder à l'analyse interprétative du proverbe. Nous jugeons que les mots ont une importance considérable dans la langue d'origine des proverbes avant de les traduire librement et de donner son équivalent dans d'autres langues. Exemples :

– *Aomby milela-bato, matin 'ny tany maha-zatra.*

Traduction littérale : « Bœuf lécher rocher, meurt de la terre habituelle ».

Traduction libre : « Un bœuf qui finit par lécher un rocher, idiotement victime de ses espaces habituels » (source : Fanony).

– *Aleo halan 'Andriana toy izay halam-bahoaka.*

Traduction littérale : « Vaut mieux haï du roi qu'être haï du peuple ».

---

8. La langue malgache présente beaucoup de variations dialectales et nous avons choisi le parler du Nord issu de trois provinces du Nord de Madagascar.

Traduction libre : « Il vaut mieux être haï par le souverain qu'être haï par le peuple ».

– *Hazakazak'i Misy: misy raha manesy.*

Traduction littérale : « Course de Misy : il y a chose pousser ».

Traduction libre : « Course de Misy : course forcée ».

### Mode d'entrée

Les proverbes sont des expressions qui résument les différents faits sociaux, c'est pourquoi nous pouvons y identifier différents thèmes.

Pour notre travail, nous avons choisi le mode d'entrée par classe « thématique », classée par ordre alphabétique. Dans chaque thème il y a des sous-thèmes qui comprennent des proverbes classés par ordre alphabétique. Il s'agit donc de collecter les proverbes et les classés par thème et sous-thème. Exemples :

– communauté

• choix : *Aleo halan'Andriana toy izay halam-bahoaka*, « Il vaut mieux être haï par le souverain, que d'être haï par le peuple » ; « Mieux vaut être détesté du souverain que du peuple » ;

• unité : *Velona iray trano, maty iray fasana*, « Tant qu'on est vivant, on est dans la même maison, quand on meurt, on est dans le même tombeau » ;

– confiance : *Antiboavy nihinam-baikafo : misy raha atokiaña ; Antiboavy matelim-baik'afô : misy raha atokiaña*, « Telle une vieille qui a avalé une braise ardente : il y a quelque chose sur laquelle elle peut réellement compter » ;

– courage, hardiesse : *Antidahy very aomby : ny fô mafana fô ny aiñy efa reraka*, « Un vieillard qui a perdu (un) ou des bœufs : le courage ne manque pas mais la force n'y est plus » ;

– difficulté, empêchement : *Fözahely lavaka : kitroiñy tsy azo, diñan-drano tsy miboaka*, « Crabe à petit trou : touché au piquet il ne se prend pas, inondé d'eau, il ne sort pas » ;

– force et faiblesse : *Izay mahery voanjo manga, izay osa tanalahy*, « Le plus fort c'est le bon chef *voanjo manga*, le faible c'est le lézard » ;

– irresponsabilité :

- *Fôtsy vôlo tsisy hatoro zafy : lefaka mböla tañöra, fökaföka fahazaza*, « Un vieux qui n'a rien à apprendre à ses petits-enfants : un fou dans sa jeunesse, un cancre dans son enfance. » ;

- *Tañöra donendriñy : fôtsy vôlo tsy manan-kambara*, « Quand on est jeune et frivole, on aura des cheveux blancs mais rien à raconter ». Traduction libre « À jeunesse folle, vieillesse ignorante » ; « quand on n'apprend rien pendant sa jeunesse, on sera vieux sans expérience » ;

- obligation : *Hazakazak'i Misy : misy raha manesy*, « Course de Misy : course forcée » ;

- parole : *Tanan'aolo tsy ilaozam-pandrotrarana ; hadivory tsy ilaozan'ambiaty ; teny maro tsy ilaozan'izay ota*, « pas de village abandonné sans chiendent ; pas de fossé sans buissons ; pas de nombreuses paroles sans fautes » ;

- regret :

- *Aleo solafaka hahay hamindra*, « Vaut mieux glisser pour pouvoir bien marcher » ;

- *Efa leom-boanana ka tsy tia zava-boribory*, « En avoir assez des grains et haïr tout ce qui est rond » ;

- renouveau : *Antilahy nijangajanga : tsy hoe te hisaraka fa i ramatoa efa tsy mahavita*, « Un vieillard infidèle : il ne s'agit pas de vouloir rompre mais sa vieille compagne/épouse ne pouvait plus le satisfaire » ;

- reproche : *Tanora tsy nambôly fary, antitry tiara hamamy*, « Le jeune n'ayant pas cultivé de la canne à sucre, vieux, il aime la sucrerie ».

## Résultats

Cette partie présente le produit de notre recherche, l'esquisse d'une page de ce dictionnaire à venir. Comme dit Maloux (2009 : V), auteur de dictionnaire de proverbes, sentences et maximes, le « proverbe désigne une vérité morale ou de fait exprimée en peu de mots, un conseil à suivre ou un avis de conduite à tenir, une constatation se référant au passé ou à l'histoire », il est nécessaire, outre les traductions littérales et libres, d'avoir d'autres propositions d'explications grâce à des locutions proverbiales<sup>9</sup>, des

---

9. Expressions figées véhiculant la morale et que l'on entend souvent dans la vie quotidienne.



proverbes proches ou des variantes en malgache. Il est aussi possible d'avoir des synonymes en français ou en d'autres langues pour certains cas. Avant les interprétations, nous suggérons des antonymes au proverbe à expliquer pour que le lecteur ait des idées brutes avant tous les détails sachant que dans l'herméneutique, rien n'est limité.

### Quelques exemples d'interprétations

(1) *Aomby milela-bato, matin'ny tany mahazatra.*

Traduction littérale : bœuf lécher rocher, meurt de la terre habituelle

Traduction libre : Un bœuf qui finit par lécher un rocher, idiotement victime de ses espaces habituels

#### *Variantes*

Loc. *Nokaikerin'ny amboakely tiana*, « Mordu par le chiot adoré ».

Prov. *Kalalao matin-dronono, maty, matin-drahatiana*, « Un cafard noyé et mort dans une boîte de lait, meurt à cause de ce qu'il aime ».

Prov. *Laoko mirômbô vintaña : sitra-pô mahafaty*, « Des poissons qui se disputent pour un hameçon se font tuer de leur propre gré ».

#### *Proches*

Prov. *Antiboavy mitarimy voay : samy mameloño ninazy.*

Prov. *Antiboavy namaham-boay : samy mitarimy ninazy*, « Vieille femme élevant des crocodiles : chacune s'occupe de ce qu'elle a ».

Prov. *Matoky am-pataña, möra azon-draha*, « Se croire hors du danger auprès du foyer, c'est s'exposer à une surprise désagréable ».

#### *Antonymes*

*Akanga tamaña efa tsy manaitry amboa*, « Pintade domestiquée n'effare plus les chiens ».

*Mandiavaikatr'afo : tsy mañin-droy koa*, « Pour avoir foulé une braise ardente, pas une seconde fois », « chat échaudé craint l'eau froide ».

#### *Interprétation référentielle*

Dans *Aomby milela-bato, matin'ny tany mahazatra*, le bœuf en question ne voulait pas changer de pâturage ; il préfère s'en tenir à son espace habituel, au point de se contenter de lécher un rocher dégarni pour tromper sa faim. Ceci, pour dire que l'habitude est une seconde nature.

### *Interprétation contextuelle*

Dans le proverbe 1, il est donc question d'insister sur le choix, la préférence d'un objet ou d'une situation et surtout le poids de l'habitude. Innover nécessite le sens de l'aventure, l'esprit de défi et le goût du risque. Cet état d'esprit n'est pas à la portée de n'importe qui. Car il est plus facile d'imiter que de créer et de sortir ainsi du chemin battu. D'ailleurs, ne dit-on pas à ce sujet que l'habitude est une seconde nature ? Ce proverbe est d'habitude utilisé pour se moquer de celui qui aime se complaire.

### *Interprétation élargie*

En politique, il peut renfermer l'idée d'un politicien ou d'un peuple réticent au changement malgré l'impossibilité de continuer à vivre de la condition présente.

### *(2) Aleo halàn 'Andriana toy izay halàm-bahoaka*

« Il vaut mieux être haï par le souverain, qu'être haï par le peuple ».

#### *Variante*

*Aleo very tsikalakalam-bola toy izay very tsikalakalam-pihavanana.*

« Vaut mieux perdre des sommes d'argent que perdre un lien d'amitié ».

#### *Proches*

*Tsara ny laza, soa noho ny menaka mañitry.*

« Bonne renommée vaut mieux qu'huile parfumée ».

« La sagesse recommande de chercher plus la bonne réputation que des actes brillants ».

*Tsara ny roy noho ny tökaña, satria misy soa ifandraisaña.*

« Il est meilleur d'être à deux que d'être seul car on peut se rendre service réciproquement ».

« L'union fait la force ».

#### *Antonymes*

Loc. *Mpanara-drenirano.*

Loc. *Mpamadika palitao.*

### *Interprétation référentielle*

L'*Andriana*, c'est celui qui règne. L'*Andriana* c'est le roi, le seul souverain à l'époque royale. Ici, la préférence ne va pas du côté du roi mais du côté du peuple.

*Interprétation contextuelle*

Face à un embarras de choix entre honneur (qui appartient souvent à la minorité) et amitié/solidarité (symbole de la majorité, de la vie communautaire), le Malgache préfère se ranger du côté du peuple. Ce proverbe véhicule la sagesse malgache qui se symbolise par la fraternité, la solidarité et l'entraide. Ici, la personne qui prononce ce proverbe fait preuve d'humilité et de modestie.

*Interprétation élargie*

Sur le plan politique, ce proverbe aiderait le politicien à confirmer son choix après un désaccord politique ou un retournement de veste. Le changement de camp se comprend facilement et se justifie avec « *Aleo halàn'Andriana, toy izay halàm-bahoaka* ».

(3) *Hazakazak'i Misy : misy raha manesy.*

« Course de Misy : course forcée ».

*Variantes*

*Vovon'amboa, tsy hery fa tahotra.*

« Aboiement de chien, il ne s'agit pas de force mais de la peur ».

*Tônosökatra : rahanitangoriaña.*

« Grillade de tortue : une affaire forcée ».

*Proche*

*Antibavy vita batemy : tsy finoaña fa lany mpañontany.*

« Vieille dame baptisée : ce n'est pas de la foi mais personne ne la courtise ».

*Antonymes*

*Antibavy manökan-traño : vôñono hañano.*

Vieille dame vivant seule : elle est prête à tout.

*Ny teña toetra enti-manjaka.*

(On règne avec son véritable caractère.)

*Interprétation référentielle*

Misy est le nom d'un jeune homme. En général, les jeunes sont confiants et ne se soucient de rien. Si Misy court, ce n'est pas du tout par plaisir mais par obligation.

### *Interprétation contextuelle*

Ici, nous sommes face à une situation vécue à contrecœur. La course de Misy n'est pas volontaire et c'est quelque chose d'inhabituel. Alors, elle est obligatoire et s'explique par une cause extérieure, indépendante de la volonté de Misy.

### *Interprétation élargie*

Dans le domaine de la politique, cette situation pourrait être exploitée dans divers cas :

– face à une décision au sein d'un parti politique, même si on ne voulait, on est obligé de décider. Souvent, être candidat de son parti lors d'une élection, cela se fait pour représenter son parti même si on sait à l'avance que l'on ne sera pas du tout élu ; c'est la visibilité du parti qui compte ;

– face à un accord politique dirigé par la communauté internationale. Pour la paix et le développement social, il arrive souvent que les politiciens signent à contrecœur des accords politiques raisonnables, pour le bien du peuple et son pays ;

– face à une action politique. Lors des catastrophes naturels, des politiciens agissent pour les victimes pour être vus et donner une bonne impression. C'est juste une action inscrite dans leurs stratégies politiques mais non pas un acte volontaire et consciencieux.

## Rôles de proverbe au niveau politique

### *Construction de l'ethos*

Dans la prise de parole, il y a la construction d'un ethos du locuteur pour créer son image, le type de locuteur afin de donner de la puissance à son discours. Le crédit d'un locuteur est toujours un enjeu, notamment au niveau de la politique. Il est important de bien réfléchir et choisir ses mots car une fois un mot prononcé, il ne peut plus revenir. Le public capte tout ce que le locuteur a présenté.

Pour bien construire son image, un locuteur doit avoir la certitude de ce qu'il avance et il doit le montrer car « à Madagascar, l'éloquence verbale se

mesure à l'aune de la pertinence des proverbes reproduits au cours de chaque prestation orale » (Fanony, 1962 : 1).

Le domaine de la politique est un domaine social fortement idéologique comme l'affirme Van Dijck (dans : Schepens, 2006 : 7) : « Si un domaine social est idéologique, c'est bien celui de la politique ». L'idéologie appartient à un groupe, à une société donnée. Dans ce cas, un politicien doit agir selon la norme de la société pour pouvoir adhérer ou gagner des voix dans cette société. Dans la société malgache, rien de social ne se fait sans l'emploi des proverbes. Un locuteur comme un politicien qui veut construire une belle image de soi ne peut pas se passer du proverbe car un proverbe provient de la société elle-même, et de plus, « *one can say that proverbs sum up a situation, pass judgment, recommend a course of action* »<sup>10</sup> (Grzybek, 2015 : 71).

Cela nous montre que le proverbe joue un rôle important dans la construction de l'image du locuteur dans le cadre de la politique à Madagascar.

### *Produire un effet discursif*

Pour donner un pouvoir au discours, le locuteur doit avant tout se légitimer, montrer qu'il est digne de confiance, que ce qu'il avance n'est pas vain. Pour ce, il est nécessaire de le prouver par une idée plus générale, une idée qui vient de la société elle-même. Le proverbe est irrévocable à ce sujet.

Un locuteur cherche à accentuer ses points positifs et atténuer les points négatifs ou accentuer les points négatifs et atténuer les points positifs de la partie adverse. À ce sujet, selon Dorna (1995 : 139) : « Les sujets présentent une forte polarité attitudinale » et l'emploi des proverbes est facilitatrice car les réalités sont construites par la société, le langage les prend en charge pour les traduire.

Pour qu'un tel acte puisse réussir il faut néanmoins pouvoir réunir une condition-clé : pour qu'un proverbe puisse aider le locuteur à donner le pouvoir dans son discours, il doit être utilisé à bon escient, conformément au thème et aussi à l'attente des auditeurs.

---

10. Traduction : il résume une situation, porte un jugement, recommande un plan d'action.

\*

Le présent travail nous apporte une réponse à la question « quelle démarche l'élaboration et la diffusion du dictionnaire sur les proverbes ? ».

Comprendre le sens du proverbe nous semblait nécessaire, en premier lieu, puisque les proverbes sont des expressions qui présentent souvent des sens implicites dévoilés grâce à une interprétation sémantique qui est nécessaire pour faire apparaître le sens proverbial. Pour cela, nous avons choisi la sémantique interprétative de Rastier et l'herméneutique de Ricœur.

Le proverbe en tant qu'expression figée n'est pas conçu comme une phrase mais plutôt comme un texte et le texte est le lieu d'apparition du sens pour une raison simple et claire : le sens d'un signe linguistique n'apparaît que si et seulement s'il est contextualisé et quand on parle du contexte<sup>11</sup> ; parallèlement, on parle aussi du texte. Une suite linguistique proposée par la langue n'est analysable sémantiquement qu'à condition de le considérer dans un contexte quelconque du fait que « la langue propose mais le texte dispose » (Rastier, 1994 : 19). La sémantique interprétative nous montre comment dégager le sens en contexte et nous pouvons dire, en résumé, qu'il faut prendre en compte non seulement la référence mais aussi la différence, dans le sens où « les sèmes sont définis par des relations entre sèmes » (Rastier 1996 : 29).

Dans la deuxième étape de notre étude, nous avons traité du corpus qui est constitué par des proverbes malgaches puisés dans différents documents. De même que le proverbe provient de la société, la politique elle aussi est un lieu de présentation de l'idéologie sociale. Dans ce cas, tous les proverbes sont utilisables dans le cadre de la politique selon le contexte et le thème du discours. Sur ce point, nous avons choisi le mode d'entrée par classe d'idées que nous avons arrangé par ordre alphabétique, avec comme sous-classe les proverbes qui se rapportent à chaque thème. Puis, les proverbes sont traduits en langue française parce qu'il s'agit d'un dictionnaire bilingue et pour donner le sens des proverbes : d'abord, la traduction littérale ; ensuite, la traduction libre. Donc, pour l'interprétation, il faut avant tout comprendre le sens littéral pour pouvoir analyser le sens contextuel et donner par la suite un exemple d'emploi.

---

11. Le contexte peut être « pour une unité sémantique, l'ensemble des unités qui ont une incidence sur elle (contexte actif), et sur lequel elle a une incidence (contexte passif). Le contexte connaît autant de zones de localité qu'il y a de paliers de complexité. Au palier supérieur, le contexte se confond avec la totalité du texte » (Rastier, 2001 : 298).

Le dictionnaire de proverbes pour une langue donnée contribue à la sauvegarde et à la diffusion d'un fait langagier. En effet, une langue qui est instituée par la société est stable, on ne peut pas la modifier, mais elle peut prendre diverses formes concrètes, observables et analysables. Ce sont les faits langagiers qui apparaissent et disparaissent à un moment donné de l'histoire mais la langue, quant à elle, est stable<sup>12</sup>. Les expressions figées qu'elle véhicule, renferment de sagesse à la fois particulière d'une nation (quand on parle de la culture) mais aussi de portée générale, si l'on considère que le message réfère à l'humanité.

Comme chaque pays a sa propre culture, il demeure toujours cette différence particulière qui pourra constituer un autre axe d'étude concernant la comparaison des proverbes de deux langues différentes.

### B i b l i o g r a p h i e

- DORNA A., 1995, « Les effets langagiers du discours politique », *Hermès. La Revue* (éd. CNRS), vol. 2, n° 16, pp. 131-146.
- DUTEIL-MOUGEL C., 2004, « Référence et textualité : le point de vue de la sémantique interprétative », *Texto ! Textes et cultures*, vol. IX, n° 2, pp. 1-28.  
[http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Duteil/Duteil\\_Reference.html](http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Duteil/Duteil_Reference.html)
- FANONY F., 2011, *Öhaböläna betsimisaraka (Proverbes betsimisaraka)*, Université Tamatave, 106 p.
- GRZYBEK P., 2015, « Semiotic and Semantic Aspects of the Proverb », dans : H. Hrisztova-Gotthardt & M.A. Varga (éds.), *Introduction to Paremiology*, [Berlin] De Gruyter, pp. 70-111.
- MALOUX M., 2009 [1980], *Dictionnaire des proverbes, sentences et maximes*. Paris : Larousse, 628 p.

---

12. Nous voulons préciser ici que l'élaboration d'un dictionnaire de proverbes est utile pas seulement pour un ouvrage de référence comme nous avons indiqué dans l'introduction, mais aussi pour se rendre compte de l'évolution de la langue, qu'une forme langagière utilisée peut disparaître ou modifier d'un jour à l'autre.

- MIEDER W., 2004, *Proverbs: A Handbook*. Westport, Connecticut & London: Greenwood Press, 304 p.
- DOMENICHINI-RAMIARAMANANA B., 2000, *Du ohabolanana au hainteny. Langue, littérature et politique à Madagascar*. Paris : Karthala, coll. Hommes et sociétés, 661 p.
- RASTIER F., 1994, « La microsémantique », *Texte !*, vol. X, n° 2, 45 p.  
[http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier\\_Microsemantique.html](http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Microsemantique.html)
- RASTIER F., 1996, *Sémantique interprétative*. 1<sup>e</sup> éd. 1987. Paris : PUF, 277 p.
- RASTIER F., 2001, *Arts et science du texte*. Paris : PUF.
- RAVONIARISOA J., 2019, *Études sémantiques des proverbes sur la vieillesse dans le parler malgache du Nord*. Mémoire de master. Université d'Antsirana, 162 p.
- RICOEUR P., 1972, « La métaphore et le problème central de l'herméneutique », *Revue philosophique de Louvain*, tome 70, n° 5, pp. 93-112.
- SCHEPENS P. (dir.), 2006, *Catégories pour l'analyse du discours politique*, Semen (Revue de sémio-linguistique des textes et discours), n° 21.  
<https://doi.org/10.4000/semen.2>
- TAMBA I., 2000, *Le sens métaphorique argumentatif des proverbes*, *Cahiers de praxématique*, Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée, pp. 39-57.
- VAN DIJK T., 2006, « Politique idéologie et discours », *Semen (Revue de sémio-linguistique des textes et discours)*, n° 21.  
<http://semn.revues.org/document1970.html>

### **Famintinana**

Miompana amin'ny fandraisanay anjara amin'ny taorakitrohabolana fampiasa amin'ny sehatra politika eto Madagasikara ity serankevitra ity, noho ny fahitana ny fampiasana matetika ny ohapitenenana sy ny ohabolana izay ataon'ny politisiana ao amin'ny kabarin'izy ireo sy ny asan'ny ohabolana ao anatin'ny lahatenin'izy ireo, na eo amin'ny fanohanan-kevitra na eo amin'ny fanoharana, Ity velakevitra ity dia mirona amin'ny fanazavana



amin'ny fiteny frantsay ny ohabolana malagasy miseho amin'ny sehatra politika. Ny tanjona dia ny hampivoatra araka ny toetr'andro sy hanamorana ny fahazoana ny ohabolana ao anatin'ny fanohanan-kevitra ny politisiana malagasy mba *haara-dalàna* sy hanome lanjany ohabolana malagasy ao anatin'ny kabary politika. Ity tetikasa fandraisana anjara amin'ny fanamboarana rakibolana mahakasika ny ohabolana ity dia voasokajy ao anatin'ny *linguistique de terrain* izay mifototra amin'ny tambatr'ohabolana hita ao anatin'ny kabary politikan'ireo filoham-pirenena tao amin'ny fandaharana *L'Invité du Zoma* an'ny *TV Plus Madagascar* ny taona 2012 hatramin'ny 2015, miampy ireo ohabolana izay voaoty ao anatin'ny asa fikarohana eny amin'ny anjerimanontolo nosoratan'i Fanony sy Ravoniarisoa. Araka izany, hampiharintsika amin'ity asa ity ny teoriana'i Rastier mahakasika ny *sémantique interprétative*. Io teoria io no ahazoantsika ny dika ara-teny sy ny dika ara-tsehon'ny ohabolana arahin'ny *actualisation* sy ny *virtualisation*. Manaraka izany, ny *herméneutique*, izay teoria novolavolain'i Ricoeur, no hahafahantsika mahazo tsoa-kevitra bebe kokoa isaka ny ohabolana, miainga amin'ny *herméneutique du mot* arahin'ny *herméneutique de l'énoncé*. Tsikaritrany fa ny ohabolana dia lasa toy ny fitaovam-piadiana hianteharana sy ho fiarovan-tena ary tosika ho an'ireo izay manonona azy, manome fahefana ho an'izay miteny izy ary fitaovana iray manome toky ny mpikabary eo amin'ny fanamboarany ny endrika hanehoany ny tenany.

**Teny fototra** : ohabolana, kabary, politika, kolotsaina

### Résumé

Notre communication consiste à présenter notre contribution à l'élaboration de dictionnaire des proverbes usuels dans le champ politique à Madagascar. Vu le recours fréquent des politiciens aux dictons et proverbes dans leurs discours, et les rôles des proverbes dans leurs allocutions, du point de vue argumentatif ou illustratif, cette communication se focalise sur l'étude des proverbes et leurs aspects politiques. Cet article a pour objectif d'actualiser et de faciliter la compréhension des proverbes dans les procédés argumentatifs des politiciens malgaches afin de légitimer et valoriser les proverbes malgaches dans les discours politiques. Ce projet d'élaboration de dictionnaire s'inscrit dans le domaine de linguistique de terrain ayant comme corpus les recueils de proverbes mobilisés dans des discours politiques présidentiels de l'émission *Invité du Zoma* de la chaîne TV Plus Madagascar, de 2012 à 2015, et dans des recherches universitaires de Fanony et de

Ravoniarisoa. Ainsi, dans ce travail nous allons mobiliser la théorie de Rastier sur la sémantique interprétative. Cette théorie nous fournira le sens en langue et le sens en contexte de proverbe, puis l'actualisation et la virtualisation. Ensuite, l'herméneutique, théorisée par Ricœur permet plus d'interprétations de chaque proverbe en partant de l'herméneutique du mot, puis de l'herméneutique de l'énoncé. Dans cette étude, nous sommes arrivés à remarquer que le proverbe se voit comme une arme d'appui, de défense, de soutien pour celui qui le prononce, il donne un pouvoir à celui qui parle, un véritable outil qui rassure l'orateur dans la construction de son éthos.

**Mots-clés** : proverbes, discours, politique, culture

### **Abstract**

Our communication aims at contributing to the development of a dictionary of common proverbs in the political field in Madagascar. Given the frequent use of sayings and proverbs by politicians in their speeches to support and to illustrate their arguments, this communication focuses on the study of proverbs and their political aspects. This article is an attempt to update and facilitate the understanding of proverbs in the argumentative processes of Madagascan politicians in order to legitimize and enhance the Malagasy proverbs in political addresses. The corpus of this dictionary project is made of proverbs collected from the presidential political speeches singled out from the program named *Invité du Zoma* of the channel TV Plus Madagascar, from 2012 to 2015, and excerpts of Fanony's and Ravoniarisoa's academic works. Thus, in this study, we will use Rastier's theory on interpretative semantics. It provides us with meaning in language and context of proverb, then actualization and virtualization. Then, hermeneutics, Ricœur's theory could lend itself to more interpretations of each proverb, starting with the hermeneutics of the word, then of the utterance. In this study, we have come to notice that the proverb can be seen as a weapon of support or defence for the person who delivers the speech; it gives power to the speaker, a real tool reassuring him in the construction of his ethos.

**Key words**: Proverb, Speech, Politics, Culture

# **Pour un dictionnaire de l'argumentation en langue malgache : enjeux et méthode**

Toky RAMIANDRARIVO  
Doctorante  
École normale supérieure  
Université d'Antananarivo

## **Enjeux et contexte de l'étude**

Le présent article vise à l'élaboration d'un dictionnaire de l'argumentation en langue malgache à partir des lexiques relevés dans des discours politiques.

L'univers de la lexicographie n'a pas cessé d'évoluer au regard du nombre élevé des chercheurs ayant publié à ce sujet. Il n'en demeure pas moins que certains domaines demeurent lésés en la matière, entre autres, ceux qui portent sur la création de néologies et la conception de dictionnaire dans cette langue en matière d'argumentation. Pourquoi l'argumentation ?

Selon C. Plantin, « *toute parole est nécessairement argumentative. [...] Tout énoncé vise à agir sur autrui et à transformer son système de pensée. Tout énoncé oblige ou incite autrui à croire, à voir, à faire autrement* »

(Amossy 2000 : 25). L'argumentation renvoie ainsi à l'une des pratiques sociales courantes qui marquent notre vie quotidienne.

Il est donc primordial de la maîtriser, en référence à des outils qui peuvent être mutualisés. Or, parmi les domaines d'activités qui influent sur notre mode de pensée et nos actions, figure la politique, définie comme « *la manière de gouverner la ville* ». Elle est née « *d'un désir d'organiser la vie sociale des individus vivant en communauté* » (Charaudeau, 2005 : 20). Son objectif est d'exercer le pouvoir afin de faciliter cette vie en communauté. Ce qui confère au discours une place centrale dans le vécu collectif. Le discours constitue donc l'un des cadres d'action et des moyens sur lesquels les gouvernants s'appuient pour parvenir à leurs fins. En d'autres termes, il n'y a pas de politique sans discours. En cela, le discours politique est digne d'attention.

Deux fonctions sont à mettre en évidence, à ce sujet : elles concernent la prise de décision et l'action sur autrui. La fonction décisionnelle est primordiale. D'après Deutsch (1963), le mécanisme essentiel du processus politique repose sur la décision. Le discours y joue un rôle central ; il permet de persuader, de convaincre, de produire et de procurer de l'information. C'est ce qui justifie également l'importance de la fonction pédagogique. Le propre du politique est de véhiculer l'information et de faciliter le changement ou la reproduction du système politique par un jeu d'influences, avec, cependant, des risques de dérives liées à la manipulation.

Ainsi, il s'agit d'un objet complexe qui se situe à l'interface des sciences politiques, de la psychologie, de la sociologie, de la linguistique et même de la théologie. Précisément, peu d'auteurs se prononcent clairement sur le statut du discours politique. Certains pensent « *qu'il n'est qu'une de ces figures de discours d'influence, obéissant donc aux règles et aux principes d'une théorie de communication* ». Néanmoins, d'autres théoriciens affirment qu'il est doté de caractéristiques tout à fait particulières. Comme disait Gorgias : « *Le discours est un tyran très puissant, la parole peut faire cesser la peur, dissiper le chagrin, exciter la joie, accroître la pitié* » (Baillargeon, 2002 : 23-24). Le discours est alors utilisé comme une arme puissante pour persuader. Selon Morris (1946), l'enjeu du discours politique est « *la recherche de l'approbation d'une certaine forme d'organisation sociale* », tandis que Reboul (1980) souligne le fait qu'il est un véhicule privilégié des idéologies.

En synthèse, le discours politique peut être envisagé comme un instrument d'action mais aussi un outil de prescription et de valorisation. Il produit un effet de rapprochement et d'adhésion, et contribue à mettre en place des interactions entre les membres d'une société. Il est décrit comme

un « *discours d'influence produit dans un monde social* » (Ghiglione, 1989 : 172). Il repose sur la volonté absolue de convaincre. De ce fait, l'argumentation est un élément indissociable du discours politique.

C'est la raison pour laquelle nous avons constamment pris l'argumentation, entre autres, à travers le discours politique, comme objet d'étude de nos précédents travaux. Au départ, nous avons mis l'accent sur l'apprentissage de l'argumentation, lors de notre mémoire pédagogique, en 2004 : *Torolalana ho amin'ny fahaiza-mandresy lahatra* ou *Guide et instructions pour savoir argumenter*. Ensuite, dans le cadre du D.E.A. en 2007, par une *Étude comparative des discours politiques malgaches traditionnels et contemporains*. Une telle recherche, qui avait comme ambition de spécifier la subjectivité montrée et de mettre en exergue la manifestation des marques de personnes dans les discours politiques traditionnel et contemporain malgaches, a permis de mettre en évidence les mécanismes visant à souligner l'existence d'aspects et d'informations particulières sur l'énonciateur. Dans cet ordre d'idées, nous avons orienté notre sujet de thèse sur l'analyse des allocutions relatives à la présentation de vœux présidentiels malgaches. Ce qui renvoie à un objet que Guespin définit comme « *un discours qui se donne lui-même comme politique par la situation de communication et par la personne du locuteur* » (1971 : 24) ; en effet, il s'agit là d'un discours de circonstance qui se présente comme un appel à la cohésion nationale, et qui est attendu car il dresse un bilan des actions et dessine des perspectives en la matière. Il convient de préciser que la teneur politique de ce type de discours est marquée par l'évolution de la conjoncture. Par contre, la structure semble immuable. De par ce rituel, les discours de présentation de vœux présidentiels malgaches appartiennent à un genre discursif spécifique, riche en finalités, grâce à leurs stratégies persuasives et leur valeur éducative.

En prolongement de ces réflexions, nous optons ici pour l'analyse d'un corpus centré sur le *kabary*, discours politique ou rituel malgache, toujours à l'honneur. Concernant cet objet d'étude, le point de vue de Rahajarizafy (1975 : 91-148) sera mobilisé. Chez les Malgaches, l'adhésion à un point de vue implique au préalable l'existence d'un « discours » approprié. Aussi, le *kabary* n'est-il pas une suite de mots qui aurait pour effet d'« endormir » l'auditoire, ni un enchaînement d'idées vaines ; il suppose une véritable lutte qui consiste à avoir raison de son adversaire, en usant de stratégies, de mécanismes susceptibles de toucher son entendement, son affectivité, voire son âme.

En d'autres termes, il s'agit de le faire changer d'avis, en usant de la raison ou de l'émotion. Tout orateur a son propre style et il est libre d'agir à

sa guise. Cependant, le *kabary* possède au moins trois traits communs observables, à savoir le respect du *fihavanana*, la prise en compte de la sensibilité chez l'auditoire et l'éveil des consciences.

De par son étymologie, le *fihavanana* fait partie intégrante de la culture ancestrale : le radical *havana* signifie famille. Le *fihavanana* est une notion qui désigne les relations qui unissent les membres de la famille. Au sens élargi, elle concerne l'entourage, le voisinage, et de proche en proche, le groupe « ethnique », voire la nation tout entière. Cela explique qu'elle continue, malgré tout, de jouer un rôle primordial aujourd'hui, y compris dans les *kabary* : les orateurs malgaches l'évoquent dans leurs discours ou du moins s'efforcent de prouver leur importance à travers leurs prises de parole.

C'est donc un premier caractère commun essentiel de ce type de discours : l'énonciateur se réfère au *fihavanana* à titre d'inclusion, pour montrer à son auditoire qu'ils font partie du même monde. La politesse est le principal signe du *fihavanana*, selon Rahajarizafy : les Malgaches, comme tout autre peuple du monde, y portent beaucoup d'intérêt. Phénomène auquel la pragmatique s'intéresse aujourd'hui. En effet, « *l'une des caractéristiques les plus remarquables des développements récents de la pragmatique linguistique est l'intérêt porté au fonctionnement de la politesse dans les interactions verbales* » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 51). Selon cette logique, l'orateur malgache procède explicitement à la valorisation des données et des atouts dont il dispose. C'est pour cela qu'il s'excuse à l'avance, demande la permission, salue l'auditoire et parle de façon aimable avant d'entrer dans le vif du sujet. Il se conforme ainsi à un code rhétorique et prend en compte une structure formalisée, toujours la même (voir le tableau ci-dessous).

Tab. 1. Structure du discours malgache

Plan du discours	Ordre
<i>Tari-dresaka</i> (contexte du discours)	1
<i>Ala sarona</i> (introduction)	2
<i>Fialantsiny</i> (excuses)	3
<i>Fiarahabana</i> (salutations)	4
<i>Firariantsoa</i> (souhaits)	5
<i>Ranjan-kabary</i> (développement du discours)	6
<i>Fisaorana</i> (remerciements)	7
<i>Fanaovam-beloma</i> (adieux)	8

Outre la prise en considération des liens de convivialité entre l'orateur et son auditoire à travers une structure codifiée à l'avance, le deuxième caractère commun est le jeu sur la sensibilité. Il faut toucher le cœur dans la mesure où le sentiment joue un rôle fondamental dans la vie quotidienne des Malgaches : face à l'amour ou la haine, par exemple, chacun se sent concerné et prend cela au sérieux. D'après Rahajarizafy (1975 : 91-148), la sollicitude, l'éloge mais également l'opprobre et l'infamie font partie des stratégies de persuasion préconisées dans le cadre de ces discours. Il n'empêche que l'orateur est amené à user de vigilance dans l'utilisation de ces stratégies qui portent sur des états d'âme. La dimension psychoaffective étant intimement liée au jugement et à la réflexion.

En effet, le dernier caractère par lequel le discours politique emprunte aux règles du *kabary* s'adresse à la conscience de l'auditoire. Les *kabary*, comme les proverbes, relèvent de genres discursifs où s'exprime la sagesse des Anciens. Il s'agit d'une forme de pensée qui développe une logique particulière, propre au contexte malgache mais universel également : brève analyse de situations concrètes, valeurs morales dans une perspective d'éducation collective. Ainsi, à en croire ces types de discours, rien n'est le fruit du hasard. Les procédés et les arguments utilisés sont alors repris à son compte par l'orateur afin de produire le maximum d'effets sur l'auditoire. Pour arriver à cette fin, différentes facettes des interactions sociales sont mobilisées : désir, séduction, raison.

Pour être bref, tous ces aspects permettent de situer le cadre contextuel et social de notre étude dont il convient d'approfondir également les volets épistémologique et théorique.

## **Cadre épistémologique et théorique**

Avant d'aborder le cadre méthodologique, nous apportons quelques précisions sur le domaine, le champ de recherche, le questionnement et les théories choisies.

Il est question d'élaborer un dictionnaire de l'argumentation en langue malgache à partir des discours politiques développés dans le contexte de la Grande Île. Un tel projet s'intègre dans le domaine des sciences du langage car « *l'argumentation est une activité langagière, et, plus fondamentalement, comme une activité sémiotique ayant ses racines dans l'exercice ordinaire du langage* » (Plantin, 2016). Nous nous référons à la linguistique comme

champ de recherche, et mobilisons les outils de l'analyse de discours et de la lexicographie.

Les objectifs consistent à concevoir un dictionnaire sur l'argumentation politique en malgache de façon à aider à l'appropriation d'un domaine qui est l'affaire de tous : chercheurs, enseignants, apprenants et toute personne s'intéressant à la langue et à la civilisation malgaches.

Les questions centrales que nous nous posons sont les suivantes : comment se construit l'argumentation politique dans les discours de présentation de vœux présidentiels malgaches et ce genre de discours peut-il fournir une base pertinente pour élaborer un dictionnaire de l'argumentation en langue malgache ? Cette problématique peut se décliner de la manière suivante :

- quel genre de lexique les présidents de la République malgache utilisent-ils dans leur discours ?
- comment s'adressent-ils à la population ?
- quelle sorte de rhétorique mobilisent-ils ?

Les réponses à ces questions trouvent leurs ancrages théoriques dans les travaux scientifiques sur l'argumentation. En effet, de nombreux dictionnaires ou lexiques de logique et de rhétorique définissent certains termes clés relevant de la théorie de l'argumentation, comme le *Compendio de logica : argumentacion y retorica* (Compendium de la logique : argumentation et rhétorique) (Vega Renon & Olmos Gomez 2011).

Cependant, à notre connaissance, il n'existe aucun dictionnaire de l'argumentation en malgache qui réfère comme à une logique particulière liée à des valeurs culturelles endogènes. Certains documents de ce type existent cependant ; signalons :

- en polonais, le *Sztuka argumentacji – Słownik terminologiczny* ou [Art d'argumenter – Dictionnaire terminologique] de Szymanek (2004) ;
- en français, le *Dictionnaire de l'argumentation. Une introduction aux études d'argumentation* de Plantin (2016).

Le dictionnaire de Plantin a été rédigé à partir de l'expérience qu'il a acquise dans les séminaires d'enseignement et de recherche sur l'argumentation. Il situe l'argumentation dans le cadre de l'étude de la parole sous ses deux facettes : énonciative et interactionnelle, soit dans le cadre de l'étude du discours, telle qu'elle est élaborée par exemple dans le *Dictionnaire d'analyse du discours* de Charaudeau et Maingueneau (2002). Plantin a adopté l'approche par les notions. Ceci a permis d'aménager localement des aperçus, d'aménager les passages entre les différents parcours du domaine de l'argumentation.



Notons aussi qu'une étude de la langue malgache du point de vue de la graphie et de la création lexicale d'une part, et l'approche des mentalités qui sous-tendent le discours politique malgache de 1972 d'autre part a été déjà faite par Irène Rabenoro en 1995.

Nos choix s'expliquent par le fait que notre objet porte sur des discours politiques ; nous combinons la théorie de l'analyse de discours et le point de vue complémentaire de la lexicographie. En effet, le vocabulaire a toujours été pour l'analyse de discours un objet d'étude privilégié. Moirand (1995) souligne que l'étude des mots à travers la lexicographie a contribué à l'émergence de l'analyse de discours à travers les travaux des linguistes comme Dubois ou Tournier. Par ailleurs, elle représente aussi un intérêt particulier dans l'étude du champ de l'argumentation et du discours politique.

De ces options découle la démarche méthodologique.

## Cadre méthodologique

### Méthode

Qu'est-ce que la méthode ? D'après Bayle, la méthode est « *l'ensemble des opérations intellectuelles permettant d'analyser, de comprendre et d'expliquer la réalité étudiée* » (2000 : 27). Ces opérations vont être mises en œuvre à partir d'un corpus composé, au départ, d'une dizaine de discours de présentation de vœux présidentiels malgaches que nous avons recueillis sur Internet, ce qui représente une quarantaine d'années dans l'évolution de la politique et de la logique républicaine à Madagascar :

– Didier Ratsiraka de la deuxième République et troisième république (1976, 1997, 1998, 2000, 2001) ;

– Marc Ravalomanana de la troisième République (2002, 2003) ;

– Hery Rajaonarimampianina de la quatrième République (2014, 2015, 2016).

En effet, nous avons recueilli et regroupé les textes de discours de ces trois anciens présidents de la République de Madagascar, discours déjà publiés. Par ailleurs, les plus récents, comme ceux de Rajaonarimampianina ont été transcrits à partir des vidéos disponibles sur *youtube*.

*Traitement des données*

Pour réaliser le dictionnaire, une étude qualitative et quantitative sera mise en œuvre. Cela consiste à collecter et analyser les éléments psychologiques permettant de comprendre les phénomènes, les motivations et les comportements des acteurs principaux que sont les Présidents de la République, à travers leurs discours.

Avant d'approfondir le traitement des données au plan lexicographique, nous pouvons d'ores et déjà remarquer que la structure de ces discours se conforme aux règles traditionnelles du *kabary*, selon Rahajarizafy. Cela montre l'intérêt que porte les dirigeants malgaches à leur culture ancestrale. Ils utilisent également des adages et des proverbes pour argumenter leurs propos (voir tab. 2).

Tab. 2. Structure des discours de vœux des présidents

	Didier Ratsiraka	Marc Ravalomanana	Hery Rajaonarimampianina
D1	1-2-6-7-5-8 (3-4)	1-4-6-8-5 (2-3-7)	1-2-6-5 (3-4-7-8)
D2	1-2-4-6-8-7-5 (3)	1-4-2-6-5-8-5 (3-7)	1-2-6-5 (3-4-7-8)
D3	1-4-6-8-5 (2-3)		1-2-6-7-5 (3-4-8)
D4	1-4-5-6-7-6-8 (2-3)		
D5	1-4-6-5-6-4-5-8 (2-3)		

Une fois faite cette observation sur la structure des discours et après la collecte proprement dite, nous allons ensuite relever, stocker et effectuer des calculs statistiques concernant la terminologie se rapportant à l'idéologie politique de ces orateurs. Pour le codage des catégories, nous prêterons attention aux fréquences, en faisant ressortir les spécificités des lexiques utilisés. Quant à l'élaboration proprement dite du dictionnaire en langue malgache, un classement par ordre thématique sera nécessaire ; cela s'organisera autour de deux types d'activité :

– s'informer : examiner la nature et les stratégies des discours ainsi que les thèmes relevant de l'argumentation ;

– rédiger : une fois ces informations collectées, nous allons essayer de les intégrer dans un logiciel spécifique, le *Lexico*.

Le *Lexico* est un logiciel qui permet d'analyser des données textuelles ou des statistiques textuelles. Selon Lebart et Salem (1994), la statistique textuelle est au carrefour de plusieurs disciplines : la statistique classique, la linguistique, l'analyse de discours, l'informatique, etc.

Garnier et Guérin-Pace (2010) distinguent deux types de traitement des données textuelles :

- Description des textes de point de vue de leur forme (comparaison du vocabulaire de différents auteurs, étude de style...);
- Étude du contenu du texte sur leur forme afin d'en extraire le sens.

Nous nous intéressons au deuxième type de traitement car notre objectif consiste à concevoir un dictionnaire.

Sur ce point, il existe plusieurs logiciels permettant d'analyser un corpus de texte, mais il convient de distinguer les logiciels d'aide à l'exploitation de texte. Cela peut être regroupé en deux catégories (Garnier & Guérin-Pace 2010) :

- Les premiers considèrent les textes comme de variable de nature particulière que l'on peut traiter par des méthodes statistiques exploratoires classiques comme le Spad, l'Alceste et le Lexico.
- Les seconds (Sphinx, Nirvo...) supposent l'élaboration a priori par la recherche d'une grille d'analyse qui peut être enrichie et modifiée par une relecture assistée du corpus grâce à des outils d'aide à la relecture.

Comme ces derniers logiciels ne proposent aucune analyse statistique, nous ne les exposerons pas dans notre travail.

Pour mieux comprendre notre choix sur le logiciel, nous avons emprunté le tableau de comparaison de logiciels de la statistique textuelle de Garnier et Guérin-Pace (2010 : 36) (voir page suivante).

Malgré le fait que la mise en forme (la préparation du corpus) soit fastidieuse, *Lexico* nous apparaît être le logiciel le plus adapté car ses graphiques permettent de représenter très efficacement l'évolution de l'usage d'un ou plusieurs mots dans le temps.

Pour ce faire, nous allons recourir à la lexicométrie qui consiste en une étude quantitative du lexique à partir des méthodes statistiques. Selon Lebart et Salem (1994 :16), « *les premiers travaux quantitatifs sur le texte portent sur l'ensemble des unités linguistiques que l'on peut répertorier dans un même texte (phonème, lexème)* ».

Tab. 3. Comparaison de logiciels de la statistique textuelle

	Spad 7	Alceste 4.8	Lexico 3
Initiateurs	Lebart et Morineau	Reinert	Salem
Année de mise à disposition	1993	1986	1990
Type de texte	Réponse à des questions ouvertes	Tout type	Réponse à des questions ouvertes et textes courts, texte à caractère historique
Mise en forme (préparation du corpus)	Simple	Assez fastidieuse	Fastidieuse
Site fournisseur	<a href="http://www.Spad.eu">www.Spad.eu</a>	<a href="http://www.ima-ge-zefar.com/">http://www.ima-ge-zefar.com/</a>	<a href="http://www.cavi-univ-paris3.fr/ilpga/tal/lexico/www/">http://www.cavi-univ-paris3.fr/ilpga/tal/lexico/www/</a>
Découpage des textes	Manuel	Automatique	Manuel
Lemmatisation	Assistée	Automatique	Assistée
Points forts	Plans factoriels dynamiques	Lemmatisation	Cartographie des données chronologiques
Prix	700 €	1000-3000 €	600-3000 €
Présentation des résultats	Excellente	Bonne	Bonne

### Étapes du traitement de corpus

Quel que soit le logiciel de la statistique textuelle utilisé, l'analyse des textes est toujours précédée par des étapes communes (Garnier & Guérin-Pace, 2010 : 11) :

POUR UN DICTIONNAIRE DE L'ARGUMENTATION EN LANGUE MALGACHE

- sélection des mots à analyser selon les thèmes
- construction d'un tableau lexical
- choix de la (des) méthode(s) de traitement.

*Sélection des mots analysés*

Nous avons réparti les mots dans les textes constituant notre corpus, selon les idéologies véhiculées par chaque Président (tab. 4).

Tab. 4. Idéologie et terminologie mobilisée par les Présidents de la République malgache

	RATSIRAKA	RAVALOMANANA	RAJAONARIMAMPIANINA
IDÉOLOGIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>– socialisme</li> <li>– socialisme révolutionnaire</li> <li>– marxisme</li> <li>– humanisme écologique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– libéralisme</li> <li>– capitalisme</li> </ul>	capitalisme
TERMINOLOGIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>– lutte des classes</li> <li>– égalité sociale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pauvreté</li> <li>– économie</li> <li>– développement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– appel à la solidarité et fraternité</li> <li>– crise</li> </ul>

*Construction d'un tableau lexical*

Partant de cette répartition, nous avons pu construire un tableau lexical des discours de vœux présidentiels malgaches. Dans l'ordre, il s'agit des discours prononcés par Didier Ratsiraka, le promoteur du socialisme à Madagascar puis de l'« humanisme écologique ».

Tab. 5. Extrait du tableau lexical associé au corpus « Lutte des classes / égalité sociale » dans les discours de D. Ratsiraka

LEXIQUE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>vahoaka</i></li> <li>- <i>daholobe</i></li> </ul> <p style="text-align: right;">...</p>
---------	---

T. RAMIANDRARIVO

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>malagasy</i></li> <li>- <i>fianakaviam-be/- antokon'olona</i></li> <li>- <i>tsimialonjafy</i></li> <li>- <i>revolisiona</i></li> <li>- <i>fiavanana</i></li> <li>- <i>firaisan-kina</i></li> <li>- <i>navitrana</i></li> <li>- <i>mikotrika (adim-poko)</i></li> <li>- <i>hampifandrafy</i></li> <li>- <i>manentana</i></li> <li>- <i>hampitsahatra ny fifandrafiana</i></li> <li>- <i>hifanome tanana an-kitsipo</i></li> <li>- <i>tsy misy avakavaka</i></li> <li>- <i>tafatambatra</i></li> </ul>
--	--

De tels choix lexicaux vont évoluer ensuite vers une autre vision de la société qui est aux antipodes du socialisme (tab. 6).

Tab. 6. Extrait du tableau lexical associé au corpus  
« Pauvreté/économie/développement »  
dans les discours de M. Ravalomanana

LEXIQUE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>niditra fotoan-tsarotra</i></li> <li>- <i>fiantraika amin'ny lafim-piainana</i></li> <li>- <i>mahatoky ny mpamatsy vola</i></li> <li>- <i>miasa miaraka</i></li> <li>- <i>fahombiazana</i></li> <li>- <i>hahavokatra</i></li> <li>- <i>mpiompy/mpamboly/mpivarotra/mpandraharaha/tantsaha</i></li> <li>- <i>mpanamaintimolaly ny tany</i></li> <li>- <i>hahavanona</i></li> <li>- <i>hahita tombony</i></li> <li>- <i>taon-jina/ho taona zina</i></li> <li>- <i>soritr'asa</i></li> <li>- <i>lahatr'asa</i></li> <li>- <i>tanjona</i></li> <li>- <i>velona</i></li> <li>- <i>hiadam-pinaritra</i></li> <li>- <i>fivoarana</i></li> <li>- <i>fahantrana</i></li> </ul>
---------	---

POUR UN DICTIONNAIRE DE L'ARGUMENTATION EN LANGUE MALGACHE

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>miezaka miala</i></li> <li>- <i>hampanana izay tsy manana</i></li> <li>- <i>ahafahana mampandroso</i></li> </ul>
--	--

Quant aux discours prononcés au début de la quatrième République, on peut constater une orientation vers le retour à l'ordre constitutionnel et les actions à effectuer dans ce sens, au sein d'un régime républicain et démocratique (tab. 7).

Tab. 7. Extrait du tableau lexical associé au corpus  
« Appel à la solidarité », « crise »  
dans les discours de H. Rajaonarimampianina

LEXIQUE	Appel à la solidarité	Crise
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>mpiray tanindrazana</i></li> <li>- <i>vahoaka</i></li> <li>- <i>Malagasy</i></li> <li>- <i>fianakaviam-be iraisam-pirenena</i></li> <li>- <i>fikambanana iraisam-pirenena</i></li> <li>- <i>manaja fitsipika demokratika</i></li> <li>- <i>fankatoavana iraisam-pirenena</i></li> <li>- <i>famitram-pihavanana</i></li> <li>- <i>Izay tsy miady olom-bodo fa izay to fo mpamosavy</i></li> <li>- <i>fihavanam-pirenena</i></li> <li>- <i>aoka izay ny fampisarahambazana sy ny fampiadiana ny samy Malagasy</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>fahasahiranana</i></li> <li>- <i>fihasaram-piainana no laharam-pahamehana</i></li> <li>- <i>niteraka crise</i></li> <li>- <i>nandritra ny dimy taona naharetan'ny crise</i></li> <li>- <i>tsy maintsy nifanatrehana, nifanazavana, nifandresendahatra</i></li> <li>- <i>adidy famerenana amin'ny laoniny</i></li> <li>- <i>mijoro sy miriaria ampahamendrehana</i></li> <li>- <i>niverina tamin'ny laoniny ny hasin'ny tanindrazana iombonana</i></li> <li>- <i>fiverenan'ny AGOA ahafahan'ny orinasa afakaba manondrana indray ny vokatra any Etazonia</i></li> <li>- <i>nametrahan'ny fivondronam-ben'ny tany mampiasa teny frantsay ny fahatokisany amintsika handray ny fihaonana antampony</i></li> </ul>
		...

T. RAMIANDRARIVO

		<p>- <i>firotsahan'ny fanampiana ara-bola anatin'ny kitapom-bolam-pirenena</i>  - <i>kolontsaina vaovao ny fanarenana ny Tanindrazana iombonana</i>  - « <i>loza ho an'izay iavian'ny fanafintohinana</i> »  - <i>manana ny hambom-po, ny finiavana sy ny loharanon-karena anarenana izany isika</i>  - <i>taom-pisedrana</i>  - <i>taom-pamafazana</i>  - <i>taom-pitsimohana</i>  - <i>fanatsarana ny tontolon'ny fitantanana sy fandrahara-hana hirotsahan'ny mpampiasa renivola antsehatra hanabe voho miaraka amintsika ny loharanon-karena</i></p>
--	--	--

Les différents choix idéologiques peuvent s'observer à travers ces discours dont nous n'avons retenu que quelques extraits, en raison de nombreuses contraintes ; ils visent à donner un sens aux pratiques et aux réalités politiques à Madagascar depuis la deuxième République. Remarquons que la langue malgache est utilisée majoritairement dans ces discours, avec quelques mots étrangers.

Cela nous amène à l'étude de la méthode pour traiter les données.

*Choix de la (des) méthode(s) de traitement*

Selon Garnier et Guérin-Pace, Il y a trois méthodes que l'on peut mobiliser pour le traitement de données :

– la méthode factorielle consiste à analyser de grands tableaux rectangulaires de données, visant à déterminer et à hiérarchiser des facteurs corrélés aux données placées en colonnes ;



- la classification permet d'identifier ou de valider des typologies ;
- les aides à l'interprétation permettent de savoir jusqu'où aller dans l'*interprétation*, en identifiant les observations et variables mal représentées par leurs projections sur les axes et les éventuelles observations dont l'impact sur l'analyse est excessif.

Dans le présent travail, la méthode à retenir est la méthode par classification. Appliquée à un corpus de textes, elle permet de représenter des proximités entre les éléments d'un tableau lexical. L'objectif de cette analyse est d'obtenir un classement des « phrases » du corpus étudié en fonction de la ressemblance ou de la dissemblance des mots dans ces « phrases » et d'ordonner les textes en cernant les homologues et les oppositions (Rouré & Reinert, 1993).

### Méthodologie

Une méthode mixte est retenue puisque le projet comporte à la fois des aspects qualitatifs et quantitatifs. Pour les premiers éléments, la méthode empirico-inductive de Blanchet (2000 : 31) se base essentiellement sur l'observation des faits réels. En effet, « *les méthodes empirico-inductives consistent à s'interroger sur le fonctionnement et sur la signification des phénomènes humains qui éveillent la curiosité du chercheur, à rechercher des réponses dans les données* ». Elles consistent surtout à viser une compréhension de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés. C'est un « *paradigme dit qualitatif qui réintègre le Sujet et son contexte dans l'analyse, considérant que lorsque l'Homme est l'objet de sa propre démarche de connaissance, il ne peut inévitablement être que subjectif, c'est-à-dire interprétatif* » (Blanchet, 2000 : 29-30). C'est une démarche issue des sciences humaines. Nous avons choisi cette méthodologie car l'argumentation relève des sciences humaines comme nous l'avons mentionné plus-haut.

\*

En conclusion, à partir d'un corpus limité mais varié, ce projet montre que l'argumentation mobilisée dans les discours de présentation de vœux présidentiels emprunte beaucoup au genre spécifique du *kabary* cher aux

Malgaches et qu'elle s'intègre dans des contextes dont l'évolution est dictée par la prépondérance des idéologies politiques. D'après ce travail encore à développer, ce genre de discours peut fournir une base pertinente pour élaborer un dictionnaire de l'argumentation en langue malgache car les discours de présentation de vœux présidentiels sont très riches en lexique argumentatif.

L'élaboration de ce dictionnaire permet non seulement d'aider tous ceux qui travaillent sur les productions verbales dans une perspective d'analyse de discours mais également pour nous, elle constitue un cadre de réflexion pour la finalisation de notre thèse intitulée : *Analyse comparative des discours de présentation de vœux présidentiel malagasy. Essai de théorisation et perspective d'éducation. Exemples des discours de Didier Ratsiraka, de Marc Ravalomanana et de Hery Rajaonariampianina.*

L'élargissement aux discours d'autres présidents constituerait une perspective qui pourrait s'avérer pertinente pour une meilleure connaissance de la société malgache.

## B i b l i o g r a p h i e

- AMOSSY R., 2000, *L'argumentation dans le discours. Discours politique, littératures d'idées, fiction.* Paris : Nathan, 246 p.
- BAYLE J.-L., 2000, *Initiation aux méthodes des sciences sociales.* Paris/Montréal : L'Harmattan, 272 p.
- BLANCHET P., 2000, *La linguistique de terrain. Méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique,* Rennes, Presses universitaires.
- CHARAUDEAU P., 2005, *Le discours politique. Les masques du pouvoir.* Paris : Vuibert.
- CHARAUDEAU P. & MAINGUENEAU D., 2002, *Dictionnaire d'analyse de discours.* Paris : Seuil.
- DEUTSCH K.W., 1963, *The Nerves of Government. Models of Political Communication and Control,* The Free Press.
- GHIGLIONE R., 1989, *Je vous ai compris ou l'analyse des discours politiques.* Paris : Armand Colin.

- GUESPIN L., 1976, « Typologie de discours politique », *Langages*, n° 41.
- KERBRAT-ORRIOCHINI C., *La conversation*. Paris : Seuil.
- SZYMANEK K., 2004, *Sztuka argumentacji – Słownik terminologiczny* [Art d'argumenter – Dictionnaire terminologique].
- MOIRAND S. & PEYTARD J., 1992, *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Paris : Hachette, 223 p.
- MORRIS C.W., 1946, *Signs. Langage and Behavior*. Californie: Prentice-Hall, 365 p.
- PLANTIN C., 2016, *Dictionnaire de l'argumentation : une introduction aux études d'argumentation*. Lyon : ENS Édition, 633 p.
- RABENORO I., 1995, *Le vocabulaire politique malgache pendant les événements de Mai 1972*. Thèse de doctorat ès Lettres, Université de Paris 7.
- RAHAJARIZAFY A., 1975, *Ny kabary sy ny fombany*. Fianarantsoa : Ambozontany.
- RAMIANDRARIVO T.L., 2004, *Torolalana ho amin'ny fahaiza-mandresy lahatra*. Mémoire de CAPEN. Antananarivo : ENS.
- RAMIANDRARIVO T.L., 2007, *Étude comparative des discours politiques malgaches traditionnels et contemporains*. Mémoire de D.E.A. Université d'Antsiranana.
- REBOUL O., 1980, *Langage et idéologie*. Paris, PUF.
- ROBERT P., 1964, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. 3<sup>e</sup> édition. Paris : Le Robert.
- SALEM A., 1993, *Méthodes de la statistique textuelle*, thèse de doctorat d'État, Université de Paris 3, 819 p.
- VEGA RENON L. & OLMOS GOMEZ P., 2011, *Compendio de logica : argumentacion y retorica* (Compendium de la logique : argumentation et rhétorique).

\*

\* \*

## Résumé

Le monde du dictionnaire n'a pas cessé d'évoluer au regard du nombre élevé des chercheurs ayant publié à ce sujet. Il en résulte un accroissement du nombre de néologies et la conception et l'édition de différents types de dictionnaire. Il n'en demeure pas moins que certains domaines demeurent lésés en la matière, entre autres ceux portant sur la création de néologies et la conception de dictionnaire en langue malgache, notamment sur l'argumentation. La vie quotidienne de l'homme se base, en effet, sur l'argumentation. Elle renvoie à une des pratiques courantes des hommes en société. Il est donc primordial de savoir et d'apprendre à argumenter.

Cet article propose l'élaboration d'un dictionnaire de l'argumentation en langue malgache à partir des lexiques relevés dans des discours politiques malgaches.

Pourquoi des discours politiques ? Le discours politique est un instrument d'action et aussi un outil de prescription et de valorisation. Il produit un effet de rapprochement et d'adhésion, un lien d'interaction entre les membres d'une société. Il repose sur la volonté absolue de convaincre. De ce fait, le discours politique se base sur l'argumentation.

L'objectif est alors de d'aider le peuple malgache à s'intéresser à la politique qui est une affaire de chaque citoyen et non pas seulement celle des politiciens. En effet, nous avons constaté qu'actuellement, la plupart des Malgaches se désintéressent de la politique.

Nous pensons alors que la conception et l'édition de ce dictionnaire peut combler une telle lacune. Il sera bénéfique aux apprenants ainsi qu'aux enseignants et aux chercheurs malgaches.

**Mots-clés :** dictionnaire, argumentation, discours politique, citoyen, politique, lexico 2, lexicographie, analyse de discours, empirico-inductive, discours.

## Famintinana

Tsy nitsahatra nivoatra ny tontolon'ny rakibolana noho ny hamaroan'ny mpikaroka milofo amin'io sehatra io. Misy hatrany ny famoronana voambolana vaovao sy ny famolavolana karazana rakibolana samihafa. Tsapa ihany koa anefa fa ao ireo seha-pikarohana tsy dia ahitana firy raha ny rakibolana amin'ny teny malagasy no dinihina. Singanina eto ny mahakasika ny fandresen-dahatra. Miorina amin'ny fandresen-dahatra tokoa mantsy ny andavanandron'ny olombelona. Ilaina, noho izany ny mahafolaka azy io.

Tolo-kevitra ho famolavolana rakibolan'ny fandresen-dahatra amin'ny alalan'ny voambolana nalaina tao amin'ny lahateny politika malagasy no arosanay etoana.

Nahoana àry no lahateny politika? Ny kabary politika dia paika iray hampahomby ny fanomezan-danja ny hevitra aroso. Fomba mitondra fifanatonana sy fampanekena ny fiarahamonina amin'ny alalan'ny fifanakalozan-kevitra koa izy. Araka izany, maka faka tanteraka amin'ny finiavana handresy lahatra ny lahateny politika.

Koa ny hanampy ny vahoaka malagasy hifantoka sy ho liana amin'ny lafiny ara-politika ary hahafehy ny fandresen-dahatra no tanjonay. Mahakasika ny olom-pirenena tsirairay indrindra ny politika fa tsy ho an'ny mpanao politika ihany. Tsikaritrany, ankehitriny, fa tsy dia liana amin'io resaka io loatra ny olona noho ny antony maro samihafa.

Heverinay àry fa ny fanamboarana sy fanontana io rakibolana io dia fanoitra lehibe hanarenana izany. Hahazo tombony ny mpianatra sy ny mpanabe ary ireo mpikaroka.

**Teny fototra :** rakibolana, tohanana, lahateny ara-politika, olom-pirenena, politika, lexico 2, hairakibolana, fanadihadiana lahateny, empirico-inductive, lahateny.

### **Abstact**

The world of dictionary has not stopped evolving when we consider the great number of researchers who have updated or published new dictionaries. The result is an increase in the number of neologies and the design and edition of different types of dictionary. The fact is that certain areas remain adversely affected, mainly those relating to the creation of neologies and the design of a dictionary in Malagasy, in particular dictionaries on argumentation. Our daily life evolves around debates and arguments. Learning argumentative skills is therefore essential.

This paper proposes the development of a Malagasy dictionary of argumentation from the lexicons found in Malagasy political addresses.

The political address is a prescription and promotion tool. It connects and brings the members of a society closer. A political speech underlies on argumentation.

The objective is then to help the Malagasy people become interested in politics, which is supposed to involve each citizen and not only politicians. Indeed, we have found that currently, most Malagasy people lose interest in politics.

T. RAMIANDRARIVO

We therefore think that the design and editing of this dictionary can fill such a gap. It will benefit learners as well as Malagasy teachers and researchers.

**Keywords:** Dictionary, Argumentation, Political Discourse, Citizen, Politics, Lexico 2, Lexicography, Discourse Analysis, Empirico-Inductive, Discourse

**Dictionnaire de la langue des signes malgache :  
outil de légitimation sociale et institutionnelle  
d'une langue minoritaire,  
vecteur de la reconnaissance de l'autre**

Fidy RANDRIANARIVELO  
Doctorant  
École normale supérieure  
Université d'Antananarivo

Avant d'aborder les spécificités théoriques et méthodologiques de notre étude, différents aspects d'ordre historique, contextuel et scientifique seront évoqués. Un historique succinct montre brièvement les différentes étapes de l'évolution de la langue des signes.

La première systématisation de la langue des signes trouve son origine au XVIII<sup>e</sup> siècle, en 1760, lorsque l'abbé de l'Épée ou Charles-Michel de l'Épée crée à Paris une petite école destinée à éduquer les enfants sourds qu'on lui confiait. Outre de « *sauver ces petites âmes* », pour reprendre Bill Moody *et al.* (1998 : 21), l'abbé de l'Épée voulait instruire les enfants sourds à partir des gestes naturels que ses élèves eux-mêmes pratiquaient, tout en ajoutant des signes artificiels destinés à l'enseignement du français. C'est en 1784 que l'abbé de l'Épée publie *La Véritable manière d'instruire les sourds et muets* dans lequel il expose sa méthode d'apprentissage par des gestes : les « signes méthodiques » (Bertin 2010 : 58).

Ayant connu des successeurs comme des détracteurs, l'apprentissage des sourds par les gestes a été plusieurs fois remise en question dès même la publication des travaux de l'abbé de Epée. D'autres illuminés comme Samuel Heinicke, directeur de l'institution de Leipzig, l'abbé Stork ou encore Jacob Rodrigues Pereire ont prôné une éducation des sourds à l'oral (Bertin 2010 : 52-54). De là est né le conflit portant sur la méthode oraliste *versus* la méthode gestuelle.

Le Congrès de Milan qui eut lieu en 1880 a donné l'avantage aux oralistes<sup>1</sup> et les signes furent interdits dans les écoles pour éducation de sourds. Cependant, des rencontres entre sourds à l'intérieur des institutions ont été organisées et le retour vers l'apprentissage par les gestes a refait surface. En fait, le répertoire lexical de la langue des signes s'est enrichi à mesure que ces rencontres eurent lieu.

Ce n'est qu'en 1960, à travers les travaux de William Stokoe, que la langue des signes a enfin été érigée comme véritable langue humaine, porteuse de diversité, une langue à part entière (Bertin, 2010 : 117 ; voir aussi Aimard & Morgon, 2003 ; Moody *et al.*, 1998 ; Sacks, 1996). La langue des signes possède sa propre syntaxe qui n'est pas linéaire comme la langue orale. Elle fonctionne avec ses propres règles de grammaire ; elle est composée de différents éléments tels que l'expression faciale, le lexique mais aussi la dactylologie ou l'alphabet manuel. Dans cette étude, c'est le volet lexical de la langue des signes qui nous intéresse.

Avant d'approfondir ce volet, quelques rappels sont effectués concernant le contexte d'ancrage à Madagascar.

Force est de souligner que la langue des signes n'est pas une langue universelle, bien que des sourds issus de pays différents partagent les mêmes signes pour désigner un même objet ou un même concept. À Madagascar,

---

1. Fabrice Bertin (2010 : 93), qui s'appuie sur les travaux du sociologue français Bernard Mottez, figure emblématique de la recherche sur la surdité, soulève trois différentes perspectives de cette tendance oraliste. Le premier qu'il appelle « oralisme modéré », qu'il qualifie de « pragmatique », défendu par Ernest Dusuzeau « *qui faisait la part entre les nécessités sociales et pédagogique de connaître le français dans sa forme orale et celles psychiques et culturelles d'une pratique de la langue des signes* ». Le second, qu'il entend par « oralisme institutionnel », préconisé par Oscar Claveau, qui, entre autres, « défend la nécessité de l'oralisation pour des raisons plus morales que pédagogiques ». Enfin, la troisième perspective, qu'il appelle un « oralisme pédagogique », qu'il qualifie aussi d'oralisme « de progrès », se voulant un oralisme « laïque » qui « *refuse fermement la charité privée [...] et estime que c'est à l'Etat de prendre en charge l'instruction des enfants sourds* ». Malgré notre orientation théorique plus gestuelle qu'oraliste, nous partageons ce dernier point de vue concernant la nécessité de l'implication de l'Etat dans l'instruction des enfants sourds.



nous avons la langue des signes malgache ou LSM, le moyen de communication des sourds<sup>2</sup>, mais surtout leur moyen d'interpréter le réel, ce qui réfère à la langue comme instrument d'expression de la pensée.

En Europe comme dans certains pays d'Afrique (Kenya, Ouganda ou Zimbabwe), la langue des signes a le statut de langue officielle et des cursus universitaires sur ces langues visuo-gestuelles sont même mis en place.

La reconnaissance de la langue des signes comme élément de la diversité des langues humaines ne paraît pas encore évidente à Madagascar. Les mesures, notamment politiques, qui ont été prises à l'endroit des sourds malgaches ont fait que ces derniers sont davantage considérés en tant que personnes en situation de handicap qu'en tant que locuteurs d'une langue spécifique et minoritaire. Ni la loi n°97-044 du 2 Février 1998, ni les autres textes officiels (décret 2001-162, différents arrêtés interministériels) relatifs aux personnes handicapées ne mentionne d'ailleurs, dans aucun de leurs articles, la reconnaissance de cette langue, véritable emblème de leur identité pour les sourds malgaches.

Si l'on se fie à la définition donnée par Cuq (2003), la LSM constitue une langue minoritaire avec 2 000 locuteurs « natifs », quelques 400 entendants, non-sourds, formés et seulement 44 interprètes professionnels. De son côté, la Fédération des sourds à Madagascar qui cherche à asseoir cette identité linguistique a publié son premier dictionnaire de langue des signes malgache en 2010 à travers le projet *Diksoneran'ny tenin'ny tanana (DTT)* ou *Dictionnaire de la langue des signes*. Un dictionnaire qui se veut multilingue et soucieux de la diversité puisqu'à partir de 3 447 entrées en malgache, on obtient des équivalents des signes, qui constituent le lexique des sourds, dans la langue française et anglaise. Outre des illustrations et des explications sur la configuration, l'emplacement ainsi que l'orientation des mains, le dictionnaire permet également de trouver des variétés concernant les signes pratiqués dans différentes régions à Madagascar.

Notre contribution, intitulée *Dictionnaire de la langue des signes malgache : outil de légitimation sociale et institutionnelle d'une langue minoritaire, vecteur de la reconnaissance de l'autre*, s'intègre dans le premier axe du Colloque sur l'élaboration de dictionnaire.

Précisons alors l'objet et les objectifs de notre recherche.

Le dictionnaire de la LSM qui est avant tout un outil pédagogique pour les établissements œuvrant pour les sourds est également un outil de normalisation pour les professionnels du domaine. Il s'agit aussi d'un outil

---

2. On pense à la fonction communicative de la langue chez Martinet, entre autres.

de sensibilisation, dans l'optique de la reconnaissance de la communauté des sourds, au titre de communauté linguistique. Dans ce sens, notre réflexion portera alors sur trois points :

– d'une part, sur les procédés lexicologiques et lexicographiques qui ont été mobilisés lors de l'élaboration de ce dictionnaire de la langue des signes ;

– nous nous intéresserons également aux visées de la juxtaposition des signes, considérés comme vocabulaires, et qui sont dits « officiels » par rapport aux signes dits « régionaux » ;

– d'autre part, nous aborderons la portée de l'élaboration de ce dictionnaire dans l'optique de la légitimation de la LSM ; au-delà de la dimension linguistique, c'est la reconnaissance de la communauté des sourds malgaches qui constitue notre principale préoccupation.

En résumé, à travers la reconnaissance du dictionnaire, c'est la reconnaissance de la communauté sourde malgache qui est en question. Il s'agit d'une problématique cruciale à laquelle nous apportons ici notre contribution.

Pour ce faire, le présent article commencera par la description du cadre théorique dans lequel notre réflexion trouve son ancrage, les différentes approches qui ont amené à tracer le contour conceptuel de notre travail ; ensuite, nous présenterons le volet méthodologique relatif à notre collecte d'information ainsi qu'à la constitution des résultats.

À l'issue de ces étapes, nous ferons état des résultats ou encore des principales « découvertes » de cette étude. Celles-ci constituent à la fois une avancée scientifique, avec le caractère spécifique du dictionnaire traité, et trouve sa pertinence sociale dans sa contribution à la reconnaissance de la LSM en tant que langue officielle à Madagascar<sup>3</sup>.

Quelles sont nos options théoriques ?

---

3. L'étude de la relation entre langue et culture a suscité autant d'intérêt tant chez les linguistes que chez les anthropologues. Bien qu'un rapport absolu entre les deux notions ne soit pas envisageable selon Claude Lévi-Strauss (1958), l'hypothèse contraire, celle de considérer qu'il n'y a aucune corrélation entre eux, serait, selon lui, complètement erronée. Ce que l'on retient de ses propos, c'est qu'il existe des rapports indéniables entre langue et culture et que ces rapports s'observent à différents niveaux.

La corrélation entre langue et culture est davantage plus palpable chez les sourds car leur langue gestuelle démontre un rapport concret entre les locuteurs et leur environnement socioculturel à travers la formation des signes à savoir la nominalisation des objets par des gestes imitatifs et/ou descriptifs. Ce sont ces signes utilisés par les sourds malgaches qui ont été collectés et présentés dans le dictionnaire de la LSM.

La LSM se présente donc en tant que langue utilisée et partagée par une communauté qu'est la communauté des sourds malgaches.

**Repères théoriques :  
approche métalexigraphique et sociolinguistique**

Le présent travail présente un double ancrage disciplinaire. D'une part, il s'appuie sur des travaux de métalexigraphie et, d'autre part, il se réfère à la sociolinguistique. En effet, pour la première question de recherche concernant les procédés lexicographiques et terminologiques utilisés lors de l'élaboration du dictionnaire, il s'avère nécessaire de l'aborder sous l'angle métalexigraphique. Quant à la deuxième et troisième questions de recherche sur la juxtaposition des signes officiels avec les différentes variantes régionales ainsi que sur les apports du dictionnaire à la reconnaissance de la communauté des sourds, nous allons l'aborder sous l'angle sociolinguistique.

Approche métalexigraphique  
du dictionnaire de la LSM

C'est au lexicographe franco-espagnol Bernard Quemada que l'on doit la première formulation du terme « métalexigraphie », à travers sa thèse soutenue en 1967. En effet, puisque la lexicographie réfère à la fois à une pratique (la confection d'un dictionnaire) et à une science (l'étude de ces dictionnaires), l'appellation métalexigraphie a été conférée à cette dernière pour manifester l'aspect réflexif avec un double objet : les dictionnaires ainsi que l'activité des lexicographes.

Javier Francisco Pérez, cité par Donaldo José García Ferrer (2011 : 177), indique que la métalexigraphie est une « *discipline qui traite de l'étude de la théorie, la critique et l'histoire des dictionnaires dans la dimension la plus variée de leurs espèces génériques* » (Pérez, 2010 : 78). Comme démarche d'analyse proprement dite, Günther Haensch (1982) propose une démarche à deux niveaux : la macrostructure et la microstructure. Si la macrostructure permet de comprendre la structure globale des dictionnaires, la microstructure concerne l'organisation, la gestion et l'agencement des éléments qui composent un article lexicographique. Cette démarche a été adoptée par différents chercheurs tels que J.F. Pérez (2005) mais aussi par Garcia Ferrer (2011) dans son article intitulé « Analyse métalexigraphique du Dictionnaire Pemon d'Armellada et Gutiérrez ».

Les choix opérés en macro et microstructure reflètent l'orientation des lexicographes. Par exemple, le choix des entrées est influencé, entre autres, par le type de dictionnaire que l'on souhaite confectionner, la finalité et l'objectif du dictionnaire, les utilisateurs visés, etc. Tout comme ses prédécesseurs, García Ferrer (2011 : 171) divise la macrostructure en deux sections dont la première concerne le corpus descriptif, l'introduction méthodologique, les normes pour l'utilisation du dictionnaire, les tableaux des abréviations et des symboles et, enfin, les appendices. La seconde section concerne les règles systématiques qui sont, notamment, les critères utilisés pour la gestion et le catalogage des unités lexicales, le traitement de renvois. Par sa spécificité, le dictionnaire de la LSM s'exempte de quelques-uns de ces éléments cités en amont.

Dans l'élaboration de ce dictionnaire, l'ancrage sociolinguistique est également pris en compte.

#### Approche sociolinguistique de la LSM

Inéluctablement, la confection d'un dictionnaire se fait dans un environnement fait de contact de langues et dans lequel des locuteurs évoluent, c'est-à-dire un environnement plurilingue. Le dictionnaire de la langue des signes ne fait pas exception car, dès son élaboration, non seulement il y a contact entre la LSM, le malgache, le français et l'anglais à Madagascar, mais il y a eu également des contacts entre les signes dits « officiels » avec les signes dits « régionaux ». Quelques emprunts issus des autres langues des signes des autres pays sont également présents dans le dictionnaire.

Il est, de ce fait, fondé que l'on ait recours à la sociolinguistique pour comprendre la visée portant sur la juxtaposition des signes « officiels » et « régionaux » dans le dictionnaire de la LSM mais également pour expliquer ce que ce dictionnaire a apporté à la communauté, d'une part, dans la reconnaissance de la langue des signes<sup>4</sup>, et d'autre part, la reconnaissance de la communauté. En effet, la production d'un dictionnaire contribue, à la fois, à l'appropriation et à l'amélioration des compétences linguistiques des locuteurs d'une langue donnée.

---

4. Cf. concept de *status* chez Chaudenson (1989).

Dans une perspective écolinguistique, ou encore en écologie linguistique, dont les précurseurs sont Einar Haugen, Peter Mühlhäusler, Louis-Jean Calvet mais aussi Nadège Lechevrel, les langues n'évoluent pas de manière isolée. Il y a relation dynamique entre les langues mais aussi entre les langues et leur environnement notamment politique, économique et social. Ainsi, l'évolution de la langue des signes est en rapport avec les réalités langagières à Madagascar telle que la situation diglossique complexe entre le français et le malgache, les différents statuts attribués aux langues en présence, etc. L'évolution de la LSM est également en rapport avec le niveau d'instruction de ses premiers locuteurs, c'est-à-dire les sourds.

## **Orientation méthodologique**

### Une étude qualitative : le terrain et le corpus

Cette recherche est de nature qualitative. Pour l'analyse du dictionnaire, en relation avec la première question de recherche, la méthode choisie est l'approche herméneutique à travers la métalexigraphie. Nous avons étudié le dictionnaire de la LSM selon une logique compréhensive.

Concernant l'étude des contacts des langues présents dans le dictionnaire, en référence aux apports de ce premier dictionnaire pour la reconnaissance des sourds malgaches en tant que communauté linguistique, compte tenu également des questions de recherche, nous avons effectué des entretiens semi-directifs auprès de la Fédération des sourds à Madagascar, auprès de l'école spécialisée pour les sourds, *Akanin'ny Marenina* ou *Aka.Ma*, dont le nom est devenu Centre de compétence sur la surdité et la langue des signes ou *Ivo-Hay Aka.Ma* ; et enfin, auprès des organismes collaborant avec ces deux institutions. Il en découle que nous avons davantage donné la primauté à la qualité des informations et la diversité des sources plutôt qu'aux données quantitatives.

Ainsi, le corpus étudié est constitué du dictionnaire de la LSM lui-même, édité en 2009, mais également des quatre entretiens engagés avec les acteurs dont il était question précédemment. À noter que ce travail a connu un processus itératif entre travail de bureau et travail de terrain pour la collecte d'informations.

## Présentation des résultats

Les résultats de cette étude concernent dans un premier temps la compréhension des procédés lexicologiques et lexicographiques mis en œuvre dans la confection du dictionnaire. Dans un second temps, il s'agira d'explicitier le pourquoi des choix des lexicographes dans la juxtaposition des signes « officiels » et « régionaux » et, en dernier lieu, les résultats des enquêtes montrant quelles ont été les contributions de ce dictionnaire dans la vie des sourds malgaches en général (reconnaissance de la langue, reconnaissance de la communauté).

### *Les procédés lexicologiques et lexicographiques adoptés lors de l'élaboration du dictionnaire de LSM*

#### *a) La macrostructure du dictionnaire de la LSM*

En partant du premier niveau d'analyse proposé par Haensch, nous allons d'abord étudier la macrostructure du dictionnaire de la LSM. Outre quelques spécificités, le dictionnaire de la LSM présente des éléments communs aux autres dictionnaires usuels. Après les mots de présentation dans les premières pages, viennent les informations générales sur l'objectif du dictionnaire : il a une visée à la fois sensibilisatrice, normalisatrice et enfin didactique. Les démarches de sa réalisation y sont également exposées.

#### *– Introduction méthodologique sur l'élaboration du dictionnaire*

Le dictionnaire de la LSM est avant tout un dictionnaire bilingue LSM-malgache. Des équivalences en français et anglais du mot-vedette sont également présentes dans chaque article. La facilité d'accès ainsi que l'exhaustivité des informations ont orienté les travaux des lexicographes. En tant que dictionnaire d'équivalence, les concepteurs se sont basés sur un dictionnaire de la langue malgache, la langue de référence de la LSM, comme dictionnaire de référence pour le recueil des unités lexicales. En l'occurrence, il s'agit du *Rakibolana Malagasy* de Régis Rajemisa-Raolison

édité en 1985. Ce procédé est courant dans le domaine de la lexicographie de la langue des signes.

Notons qu'il y a eu adaptation du corpus par rapport au contexte national, concernant les ressources humaines ainsi que le niveau d'instruction des sourds malgaches. Il a fallu opérer des tris et des rajouts par rapport au dictionnaire de référence puis passer à la vérification des unités lexicales retenues. Deux critères de validation ont été établis :

- les signes doivent être reconnus et utilisés par les sourds ;
- ils correspondent réellement à leur signification.

En tout, ce travail a donné 3 447 entrées. Ces entrées ont été présentées, une à une, sous forme écrite auprès de différentes communautés de sourds : douze associations régionales, car rappelons que les signes sont nés au sein de ces associations<sup>5</sup>. Les sourds issus des différentes communautés régionales font des gestes correspondant aux mots écrits qui leur sont présentés. Ces gestes sont enregistrés et vérifiés. Cette vérification concerne la précision des signes : configuration des mains, emplacement, orientation et direction. De ce fait, en termes de démarche, les lexicographes ont adopté une démarche sémasiologique puis onomasiologique.

Cinquante-sept personnes ont été mobilisés pendant quatre ans à travers le projet *Diksonian'ny tenin'ny tanana*. Ces personnes œuvraient en groupe :

- un groupe de collecte et tri des unités lexicales qui vont servir d'entrée ;
- un groupe pour l'analyse et l'étude des gestes (signes) : origine, étymologie, volet sémantique ;
- un groupe pour la vérification de la précision des signes ;
- un autre groupe, spécialisé dans les autres langues, pour trouver les équivalents des entrées : c'est là qu'il y a eu apport venant de l'extérieur, en l'occurrence, un universitaire, Gabriel Leung (*National University* de Californie, États-Unis) ;
- enfin, dernier groupe : l'équipe technique.

En relation avec la visée didactique du dictionnaire, quelques précisions ont également été apportées. De prime abord, on est informé que les entrées

---

5. Dès 1803, l'Abbé Sicard (éd. 1983 : 19), successeur de l'Abbé de l'Épée, souligne : « *Ce n'est ni moi ni mon illustre maître qui sommes les inventeurs de la langue des signes, il faut bien le dire, et comme un étranger ne peut apprendre à un français la langue nationale, de même l'homme qui parle ne doit pas non plus se mêler d'inventer des signes* ».

sont présentées par ordre alphabétique et que les lexicographes ont fait le choix de ne pas traiter les noms propres à part.

– *Sur le choix des entrées retenues, c'est-à-dire, la nomenclature*

Ce dictionnaire permet de trouver les signes équivalents aux entrées appartenant au lexique utilisé par les sourds malgaches que ce soit en malgache, en français ou en anglais. Ainsi, les entrées retenues ne sont pas uniquement des unités lexicales propres de la langue malgache (la langue de référence de la LSM) mais peuvent aussi être des emprunts ou encore des mots en français « malgachisés », bien que ces mots aient effectivement leurs équivalences en malgache. Citons quelques exemples :

Tab. 1. Exemples sur les entrées retenues, issues du langage courant de la LSM

Mots-vedettes / entrées retenus	Page et numéro de codage	Leur équivalence en malgache	Origine
Bus	p. 60/ 2493a	<i>fiara fitateram-bahoaka</i>	bus
Filma	p. 96/ 554a, 554b <sup>6</sup>	<i>horonan-tsary</i>	film
Kredy	p. 150/ 934	<i>fahana</i>	crédit / recharge
Lakôly	p. 153/ 957a, 956b	<i>dity</i>	colle

Source : Auteur

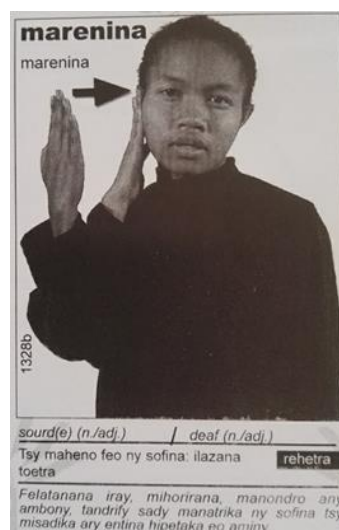
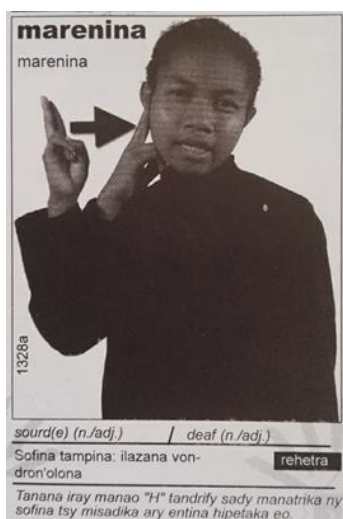
Une même entrée peut également avoir différents signes pour l'exprimer mais qui sont toutefois gardés en tant que signes officiels. Exemple : l'entrée « *marenina* » (sourd) peut être exprimé de deux manières différentes :

---

6. Lorsqu'une même entrée présente différentes équivalences, ces dernières sont toutes retenues. Ce qui explique leur numéro de codage comportant des lettres.



DICTIONNAIRE DE LA LANGUE DES SIGNES MALGACHE



Ainsi, on peut dire que ces deux signes sont synonymes.

Enfin, les entrées retenues comprennent à la fois des unités univocales et plurivocales. Pour la plupart, ces unités plurivocales ont un seul geste pour les exprimer tels que : *tsy maintsy* (il faut), *tsara fanahy* (gentil), *tsingerintaona* (anniversaire), etc.

– Sur les signes à double entrée

Pour les mots qui sont à la fois utilisés dans leur version malgachisée et leur version traduite, ils ont fait office d'une double entrée comme c'est le cas des deux exemples suivants.

Tab. 2. Exemple des entrées à double entrée

Signes ayant à double entrée	Mots-vedettes/entrées retenus ayant des mêmes significations avec leur numéro de codage	
	Version malgachisée	Version traduite
automobile	<i>aotomobilina</i> (p. 40/ 200)	<i>fiarakodia</i> (p. 93/ 535)
calendrier	<i>kalandrie</i> (p. 132/ 829)	<i>alimanaka</i> (p. 18/ 52)

Source : Auteur

Ainsi, le dictionnaire de la LSM ne présente aucune sous-entrée.

– *Sur les normes d'utilisation*

La qualité d'un dictionnaire ne se juge pas uniquement sur la qualité des informations qu'il fournit. La facilité d'accès, la maniabilité et le design entrent également en jeu. Les normes d'utilisation du dictionnaire de la LSM aident l'utilisateur pas à pas, allant du plus général au détail, notamment les éléments contenu dans chaque article (microstructure).

Des précisions sur les règles générales de la LSM sont rappelées pour faciliter la recherche de l'utilisateur novice.

Tout d'abord, une orientation de lecture en Z est donnée. Ensuite, deux modes de recherches sont explicités :

– si l'utilisateur souhaite trouver le signe à partir d'un mot en malgache, il peut immédiatement le chercher suivant l'ordre alphabétique ;

– si l'utilisateur est plutôt francophone ou anglophone, il peut se reporter à l'index qui se trouve dans les dernières pages du dictionnaire. De là, il prend note de la page et du numéro de codage du mot qu'il souhaite trouver. Ces indications lui permettront de trouver le signe y afférent.

La liste des abréviations en bilingue français-anglais est présentée dans cette même section.

– *Autres spécificités du dictionnaire de la LSM*

Des pages entières sont consacrées à l'alphabet manuel, aussi appelé dactylogologie, ainsi qu'aux chiffres. Ils sont présentés avant le premier article.

– *Sur l'indexation*

Des pages consacrées aux index des vocabulaires en français et en anglais sont disponibles à la fin du dictionnaire. Il permet aux utilisateurs non malgachophones de trouver facilement les signes correspondant à leur entrée. Chaque entrée présentée en index comporte trois éléments : la catégorie du mot (nom, adjectif, etc.), le numéro de page dans laquelle il se trouve et, enfin, son numéro de codage. Il suffira ainsi pour l'utilisateur de noter ces numéros de page et numéros de codage pour retrouver le signe y afférent.

*b) Sur la microstructure du dictionnaire de la LSM*

Le niveau d'analyse sur microstructure d'un dictionnaire traite les différents éléments présents dans chaque article. Ces informations se trouvent dans les règles d'utilisation.

*– Les éléments présents dans un article*

Pour le dictionnaire de la LSM, un article est composé de 10 à 11 éléments selon les entrées. Un article dans le dictionnaire de la LSM comprend :

– l'entrée ou le mot-vedette : comme explicité précédemment, la majeure partie de ces entrées sont des vocabulaires de la langue malgache mais il existe des entrées issues des autres langues mais qui sont utilisées dans le langage courant des sourds malgaches ;

– guide pour le support labial : le support labial permet de distinguer ce que l'on appelle « homosignes », un même geste pour des significations différentes ou assez proches. Le guide permet de savoir quelle forme les lèvres devraient avoir. Pour certains signes, ils sont nécessaires et pour d'autres, les gestes de la main suffisent ;

– le signe correspondant au mot-vedette : tout d'abord, un signe doit être précis à la fois sur son emplacement, sa configuration (forme)<sup>7</sup>, son orientation et sa direction. Pour les signes devant être exprimés en deux temps, des numérotations sont posées.

– les numérotations concernant l'ordre des gestes.

Les flèches qui montrent les directions des mains du signeur (voir fig. page suivante) :

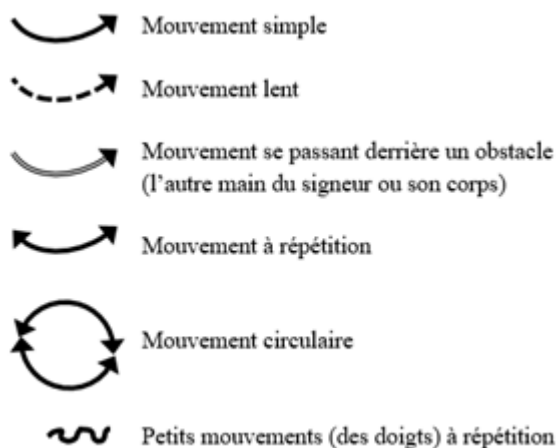
– numéro de codage : comme expliqué précédemment, lorsqu'une même entrée présente différents signes équivalents, c'est-à-dire exprimés de manière différente, ces derniers sont tous retenus. Ce qui explique leur numéro de codage comportant des lettres ;

– l'origine du signe (étymologie) : un signe est formé, soit à partir d'une lettre qui se trouve dans son équivalence à l'écrit, l'entrée, soit par convention, ou alors c'est le fruit d'emprunt chez d'autres langues des signes, ou encore d'imitations et/ou de descriptions ;

---

7. Dans le dictionnaire, puisqu'il s'agit d'image fixe, on représente d'abord la forme des mains en début puis sa forme finale. La progression est également exprimée sur l'image.

F. RANDRIANARIVELO



Source : *Diksioneran 'ny tenin'ny tanana malagasy*, 2010  
(avec traduction libre des indications par l'auteur)

– informations pour la compréhension des gestes correspondant au signe exprimé ;

– les équivalences en français et en anglais du mot-vedette. Ces équivalences ne sont pas disponibles dans la version thématique du dictionnaire ;

– spécifications sur l'origine du signe (origine géographique suivant la région où le signe est le plus en usage), sur la communauté qui l'utilise (pour un domaine spécifique comme les matières enseignées en classe) mais aussi sur son ancienneté dans le lexique (des signes formés dans les années cinquante peuvent encore être en usage de nos jours, d'autres ont disparu et ont laissé place à de nouveaux signes) ;

– lorsqu'une entrée possède plusieurs signes équivalents mais que l'autre ou les autres équivalents se trouvent dans la page suivante, la marque est insérée.

### *Aspects sociolinguistiques*

À travers l'approche métalexigraphique, nous percevons déjà les différentes interactions langagières autour et dans le dictionnaire de la LSM.

Pour une compréhension plus éclairée, l'approche sociolinguistique est mobilisée. Nous verrons à quel niveau et pour quels enjeux le dictionnaire a permis de souligner l'existence de contacts de langues entre la LSM, le malgache, le français et l'anglais ; en même temps, il a procédé à une mise en valeur des signes « régionaux ».

*a) Sur l'interaction entre la LSM avec les autres langues*

Dans les pays avancés, les LS ont déjà le statut de langue officielle. Quelques pays européens mais aussi des pays africains comme le Kenya, l'Ouganda ou encore le Zimbabwe ont même noté leur LS dans leur constitution. Dans cette optique, la conquête de la reconnaissance du statut de langue de la LSM constitue une raison principale de la confection du dictionnaire de la LSM.

L'élaboration du dictionnaire de la LSM valorise une approche plurilingue coordonnée des quatre langues en contact, ce qui explique le choix des entrées qui ne sont pas uniquement des mots appartenant au lexique du dictionnaire de référence.

*b) Sur l'interaction des signes « officiels »  
avec les signes « régionaux »*

Lors de l'élaboration de ce dictionnaire, la nécessité de valoriser les variétés régionales de la LSM importait aux lexicographes. Tout comme pour les langues orales, chaque communauté des sourds dispose de sa propre représentation visuelle du monde. L'idée de « reconnaissance de l'autre » se manifeste ici donc entre les sourds. Cependant, seulement 5,3% des signes officiels ont leurs équivalents en variétés régionales. Cela peut être expliqué par le fait que la LSM a une unique source. Elle est née dans les années cinquante à Antsirabe à partir de la création de la première école spécialisée pour les sourds.

Le dictionnaire de la LSM témoigne également de l'évolution diachronique de la langue car on peut y trouver les signes utilisés d'antan ainsi que les nouveaux signes qui sont nés au sein des associations des sourds adaptant leurs vocabulaires avec les réalités sociales. On note également l'existence

de vocabulaires des parlars jeunes tels que « *milay* » (bon, beau, bien), « *mirevy* » (apéro), entre autres.

Les signes officiels et régionaux sont en contact permanent à travers la circulation des locuteurs (appelés signeurs, néologisme formé à partir de signe). Les nouvelles technologies facilitent également ce contact entre signes officiels et signes régionaux.

*Apports du dictionnaire de la LSM  
dans la vie des sourds malgaches*

Qu'a donc apporté ce dictionnaire dans la vie des sourds malgaches en général, jusqu'ici ?

*a) Apports du DTT dans la légitimation institutionnelle de la LSM*

À travers la publication du DTT, il y a eu consolidation des efforts dans la quête de reconnaissance de la LSM auprès des institutions. En effet, tous les ministères ont été octroyés chacun d'un exemplaire ; et en 2013, l'Académie nationale des arts, des lettres et des sciences a reçu au sein de sa Bibliothèque le *Dictionnaire de la LSM*. En termes de sociolinguistique, cette quête peut être considérée comme une *action linguistique* de la communauté des sourds malgaches, visant à favoriser un *aménagement linguistique*. R. Chaudenson désigne ces actions linguistiques comme des « *initiatives non étatiques* » (Chaudenson, cité par Baggioni, 1996 : 25) qui s'inscrivent dans la dynamique de la mise en place d'une politique linguistique cohérente. Dans cette perspective, l'aménagement linguistique ne se trouve pas dans l'effort apporté à la langue elle-même mais plutôt à travers son usage, à sa pratique effective. Ainsi, jusqu'ici, il s'agit plus d'une volonté d'être reconnu que d'une reconnaissance institutionnelle déjà acquise.

Notre choix méthodologique ainsi que nos moyens d'investigation ne nous ont pas permis de réaliser des enquêtes quantitatives sur l'usage de ce dictionnaire au sein de ces institutions et organismes. Cependant, si l'on se fie à l'entretien avec le chef du projet DTT, « différents partenariats ont été occasionnés par l'élaboration de ce dictionnaire et les sourds sont de plus en plus visibles dans les spots de sensibilisation à caractère public ». Par ailleurs, en tant que professionnel dans le domaine, nous pouvons témoigner

de cet accroissement de la sollicitation des interprètes par les institutions publiques.

Avec la participation effective tous les acteurs, la LSM ne devrait plus être exclue de la planification ni du paysage linguistique à Madagascar. Elle devrait être considérée dans les interventions sociolinguistiques, conscientes et volontaires, menées par les acteurs sociaux. Le présent article constitue une modeste contribution dans ce sens.

*b) Apports du DTT dans la quête de la reconnaissance sociale*

Suite à la publication de son premier dictionnaire, les formations sur la LSM se trouvent consolidées. Ces formations, par l'usage du dictionnaire, contribuent à l'enrichissement lexical des personnes non sourdes et intéressent de plus en plus de personnes qui ne sont pas directement impliquées au domaine (parents d'élève, partenaires et collaborateurs des centres spécialisés, etc.).

Aussi, à travers les activités liées à la vulgarisation du dictionnaire auprès des médias, le grand public est de plus en plus familiarisé avec la présence d'interprète en langue des signes pour les allocutions officielles et les spots de sensibilisation. Par ailleurs, des émissions spéciales sur le contenu du dictionnaire ont été diffusées à la télévision nationale la même année où le DTT a été édité en 2009.

En synthèse, suite à la publication de ce dictionnaire, la visibilité de la communauté des sourds est accrue au plan linguistique, institutionnelle et sociale. Cependant, c'est un objet de recherche qui demeure peu connu à Madagascar. Aussi, l'analyse des résultats obtenus doit se faire.

### **Interprétation des résultats**

Avant tout, cette étude a permis de considérer la surdité et la LSM dans un contexte universitaire et, de près ou de loin, cela contribue à la reconnaissance du statut de la LSM en tant que langue. Cette étude a permis également de montrer la lourde tâche des lexicographes dans son travail à la fois minutieux et de longue haleine.

## L'analyse métalexigraphique

À travers l'analyse métalexigraphique, nous avons pu déceler quels choix ont été opérés par les lexicographes lors de l'élaboration du dictionnaire de la LSM. Les choix les plus ardues se trouvent au niveau de la macrostructure car c'est ici que se trouvent le choix sur le type de dictionnaire, les utilisateurs visés, l'accessibilité des informations, en passant par le tri des entrées.

Les avancées que ce travail souligne se trouvent alors dans la connaissance des différentes étapes de l'élaboration du dictionnaire de la LSM. La diversification des activités autour de ce produit devrait être pensée par les parties prenantes, toujours dans l'optique de sensibilisation sur la langue, que ce soit en termes de normalisation ou de mobilisation en tant qu'outil didactique, notamment en vue de former de nouveaux professionnels dans le domaine.

## L'analyse sociolinguistique

Dans le dictionnaire de la LSM, les langues en contact (LSM, malagasy, français et anglais) ont été considérées sur un même piédestal et de manière égale ; même si, dans la pratique, on ressent la domination des unes par rapport aux autres car, selon Mackey (cité par Irène Rabenoro, 2013), « *les langues ne sont égales que devant Dieu et les linguistes* ». On assiste alors à la coexistence de plusieurs langues, sans rapport conflictuel entre elles (diglossie ou triglossie), dans le dictionnaire de la LSM.

Nous avons vu dans cette étude que ce souci de pluralité se trouvait à chaque étape de la confection du dictionnaire. Nous avons pu noter essentiellement la pluralité des signes par rapport à une même entrée, mais également la pluralité linguistique au plan des équivalents des signes : en français et en anglais.

Cette étude a pu montrer qu'au-delà de sa fonction normalisatrice et didactique, le dictionnaire contribue à la reconnaissance de la communauté linguistique concernée. Ainsi, comme prolongement à cette étude, nous posons les questions ci-après :

– comment éviter que la langue d'une minorité soit un facteur de marginalisation de cette minorité ? Dans le champ de l'éducation à Madagascar, que propose le système éducatif malgache ?



– quelle place pour les sourds, en tant que membres de la société malgache, locuteurs d’une langue minoritaire, dans l’élaboration de politique linguistique (PL) et de politique linguistique éducative (PLE) futures ?

– le problème des variétés régionales est abordé de manière récurrente. Face à une diglossie enchâssée, aussi appelée double diglossie ou encore triglossie par Irène Rabenoro (2013), entre le malgache, le français, l’anglais que les élèves apprennent à l’école<sup>8</sup>, comment les signes régionaux peuvent-ils contribuer à l’enseignement/apprentissage de cette catégorie d’apprenants ?

Reprenant le concept d’écologie linguistique, on comprend que l’officialisation de la LSM ne doit pas être considérée uniquement dans le cadre d’une évolution d’ordre linguistique. Elle suscite notamment des réflexions sur le plan éducationnel et, plus largement, social sur l’approche inclusive des personnes sourdes dans la société malgache en général.

\*

L’élaboration du dictionnaire de la langue des signes malgache (LSM) constitue une étape cruciale dans l’évolution de cette langue et dans la vie des sourds malgaches en général. Le souci de la pluralité linguistique et culturelle se perçoit dans cette première édition qui s’inscrit dans une lutte pour le droit à la langue ainsi que pour la protection de la minorité linguistique que sont les sourds.

En guise d’ouverture, le cas de la surdité ainsi que la situation de la langue des signes malgache mérite que plus d’universitaires s’y penchent. Dans les pays développés, la reconnaissance des langues des signes est liée au développement des recherches menées notamment dans le supérieur. L’engagement des professionnels dans le domaine (éducateurs, formateurs, interprètes, ONG), l’implication effective des dirigeants politiques telle que la révision des lois ou encore la mise en œuvre de la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (CrDPH) et, enfin, l’investigation menée par les universitaires constituent un grand enjeu dans le développement de la langue des signes malgache.

Le présent article visait à fournir quelques éléments de réponse à la problématique de l’élaboration du dictionnaire en présentant les spécificités

---

8. Sans oublier la langue des signes officielle pour les élèves sourds.

relatives au dictionnaire de la LSM. Étant donné notre parcours universitaire, notre formation et nos questions de recherche, nous ne pouvions prétendre traiter tous les aspects de la LSM, encore moins de la surdité. Nous nous sommes également restreints à l'étude à l'aspect lexicographique de la dichotomie « lexicographie – dictionnairique » instaurée par B. Quemada. Au profit de la (méta)lexicographie, nous avons initialement laissé l'aspect « vente » avec les impératifs commerciaux que cela suppose pour attirer le public.

Aussi, la deuxième ouverture intéressante à aborder au sujet de la LSM est son étude exclusivement sous l'angle sociolinguistique, à commencer par la considérer à travers les deux variables *status* et *corpus*. Ces deux variables ont été proposés par Robert Chaudenson (1991), repris par Michel Rambelo pour analyser la langue malgache dans un ouvrage collectif sur *La francophonie : représentations, réalités, perspectives*.

## B i b l i o g r a p h i e

- BAGGIONI D., 1996, « La “planification linguistique par défaut” dans la gestion du plurilinguisme après les indépendances : politiques linguistiques “*in vivo*” ou “*in vitro*” ? », dans : C. Juillard & L.-J. Calvet, *Les politiques linguistiques : mythes et réalités*, Montréal, AUPÉLF-UREF. pp. 23-29.
- BERTIN F., 2010, *Les sourds : une minorité invisible*. Paris : éd. Autrement, coll. « Mutations », 182 p.
- CHARDIN D., 1982, *Les surdités*. Paris : PUF, coll. « Que-sais-je ? », 127 p.
- CHAUDENSON R. (dir.), 1991, *La Francophonie : représentations, réalités, perspectives*. Aix-en-Provence : Institut d'études créoles et francophones, 218 p.
- CUQ J.-P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du Français Langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, ASDILFE (Association de didactique du français langue étrangère), 303 p.
- GARCIA FERRER D.J., 2011, *Analyse métalexographique du Dictionnaire Pemón d'Armellada et Gutiérrez*, Synergies Venezuela, numéro spécial, pp. 169-195.

- MARTINET A., 1980, *Éléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin, 221 p.
- MOODY B. (dir.), 1998, *La langue des signes. Histoire et grammaire*. Paris : International Visual Théâtre (IVT), 208 p.
- MORIN E., 1986, *La méthode : la connaissance de la connaissance*. Tome 3. Paris : Seuil, 244 p.
- PETREQUIN G et SWIGGERS P., 2007, « La métalexicographie. Concours et perspectives d'une (sous-)discipline », *L'Information grammaticale*, n° 114, pp. 7-10.  
[http://www.persee.fr/doc/igram\\_0222-9838\\_2007\\_num\\_114\\_1\\_4443](http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_2007_num_114_1_4443)
- RABENORO Irène, 2013, « Pour un accès équitable à l'éducation : une éducation multilingue fondée sur la langue maternelle », dans : Mireille Rabenoro (éd.), *Langue et éducation. Quelle langue utiliser en classe à Madagascar au 21<sup>e</sup> siècle ?*, South Africa, The Centre for Advanced Studies of African Society (CASAS), pp. 1-5.
- RABENORO Mireille (éd.), 2013, *Langue et éducation. Quelle langue utiliser en classe, à Madagascar au 21<sup>e</sup> siècle ?*, South Africa, The Centre for Advanced Studies of African Society (CASAS), 160 p.
- RABISCHONG P., 2008, *Le handicap*. Paris : PUF, coll. « Que-sais-je ? », 127 p.
- SACKS O., 1996, *Des yeux pour entendre : voyage au pays des sourds*. Paris : Seuil, Points Essais, 306 p.
- SICARD R.-A., 1983. *Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance*. 2<sup>e</sup> éd. Paris : Le Clère.
- STOKOE W., 1960, *Sign Language Structure. An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*, rééd. Silver Spring: Linstok Press, 94 p.
- STOKOE W. *et al.*, 1976, *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, éd. rev.. Silver Spring: Linstok Press.

## Résumé

Les années 60-70 ont vu la langue des signes bénéficier de la notion de diversité des langues humaines à la suite des travaux du linguiste américain W. Stokoe. Cependant, la reconnaissance de cette diversité ne paraît pas

encore évidente : c'est le cas de Madagascar. Les mesures, notamment politiques, qui ont été prises à l'endroit des sourds malgaches ont fait que ces derniers sont considérés en tant que personnes en situation de handicap plutôt que locuteurs d'une langue spécifique et minoritaire (loi 97-044).

De son côté, la Fédération des sourds à Madagascar qui cherche à asseoir cette identité linguistique a publié son premier dictionnaire de langue des signes malgache en 2010. Un dictionnaire qui se veut multilingue et soucieux de la diversité puisqu'à partir des 3 447 entrées en malgache, on obtient des équivalents du mot en français et en anglais en plus des illustrations et des explications sur la configuration, l'emplacement ainsi que l'orientation des mains. Le dictionnaire permet également de trouver des variétés concernant les signes pratiqués dans différentes régions à Madagascar.

Notre réflexion porte alors, d'une part, sur les procédés lexicologique et lexicographique qui ont été opérés lors de l'élaboration de ce dictionnaire. Nous nous intéressons également aux visées de la juxtaposition des signes (vocabulaires) dits « officiels » par rapport aux signes dits « régionaux ». D'autre part, nous abordons la portée de l'élaboration de ce dictionnaire dans l'optique de la légitimation de la langue des signes malgache, et plus loin, de celle de la reconnaissance de la communauté des sourds malgaches.

Tout cela nous a permis de répondre aux objectifs du Colloque dans la réalisation d'un état des lieux sur la typologie des dictionnaires, traitant une langue spécifique selon une approche plurilingue.

### **Famintinana**

Ny fandalinana nataon'ilay mpahay teny amerikana W. Stokoe, tany amin'ny taona 60-70, no nahafahana nametraka fa manana ny sata maha teny ny teny ny tenin'ny tanana, izay fitaovana entin'ny olona marenina mifandray. Ho antsika eto Madagasikara dia mbola tsy hita taratra amin'ny lafim-piainana andravanandro, indrindra ny lafiny politika, izany fanekena ny maha teny ny tenin'ny tanana izany. Ireo fepetra sy lalàna rehetra nivoaka (lalàna faha 97-044) mikasika ny olona marenina mantsy dia mandray azy ireo amin'ny lafiny fahasembanana mandrakariva ary tsy mijery azy amin'ny maha vondrom-pitenenana manokana mihitsy.

Etsy andaniny, ny Federasionan'ny marenina eto Madagasikara (FMM) dia mikatsaka hatrany ny hampanekena ny maha izy azy ny olona marenina amin'ny alalan'ny teniny izay. Ny taona 2010 izy ireo no namoaka ny rakibolana voalohany mirakitra ny teniny. Ahitana fifampikasohan'ny teny samihafa izany rakibolana izany ary mirakitra voambolana miisa 3447. Ny

voambolana tsirairay amin'izany, izay jerena miainga amin'ny voambolana teny malagasy, dia ahitana ny fihetsika mifanandrify aminy amin'ny tenin'ny tanana malagasy, ary koa ny dikany amin'ny teny frantsay sy teny anglisy. Ahitana ireo pitsopitsony rehetra anoritsoritana ilay fihetsika ihany koa isaky ny voambolana toy ny bikan-tanana, ny fitodiny, ny toerany ary ny lalan-jotra arahiny. Ahitana ireo karazam-panehoana isam-paritra amin'ny fihetsika ho ana voambolana iray ihany koa izany rakibolana izany.

Ity asa karoka ity dia miompana indrindra amin'ny fomba nanamboarana izany rakibolana izany, na teo amin'ny dingan'ny fanangonana voambolana na ny dingan'ny fandrafetana azy ho boky. Hojerena manokana ireo antony nametrahana ireo voambolana isam-paritra mifanila amin'ny voambolana nahazo ny sata maha ofisialy. Ankoatra izay dia entina eto ihany koa ny anjara biriky nentin'ny fanontana izany rakibolana izany eo amin'ny fitakiana ny hanekena ny tenin'ny tanana ho teny ofisialy eto Madagasikara. Izany rehetra izany no antenaina fa hitondra mankany amin'ny faneken'ny rehetra ny fiarahamonin'ny olona marenina ho toy ny fiarahamonina rehetra miavaka amin'ny teny ampiasainy.

Ireo rehetra ireo no nahafahana namaly ny tanjon'ny dinikasa nanangonana ny zava-misy mikasika ny tontolon'ny rakibolana eto Madagasikara, izay nifantohana tamina sehatra manokana noraisina tamin'ny amin'ny lafiny fahamaroan-teny.

### **Abstract**

In the 1960s-1970s, sign language benefited from the notion of human languages diversity thanks to the work of W. Stokoe, an American linguist. However, the recognition of this diversity does not seem obvious yet: this is the case in Madagascar. The measures, particularly political measures which have been taken with regard to Malagasy deaf people have resulted in them being considered as people with disabilities rather than speakers of a specific and minority language (Law 97-044).

Sign language, the Deaf Federation in Madagascar, seeks to establish linguistic identity. It published its first Malagasy Sign Language dictionary in 2010. The dictionary is intended to be multilingual and diversity-conscious, since from the 3,447 entries in Malagasy, one obtains equivalents of the word in French and English in addition to illustrations and explanations on the configuration, location as well as hand movement. The dictionary also makes it possible to find varieties concerning the signs used in different regions of Madagascar.

F. RANDRIANARIVELO

Our reflection then focuses, on the one hand, on the lexicological and lexicographical procedures that were used in the elaboration of this dictionary. We are also interested in the aims of putting so-called "official" signs (vocabularies side by side) with so-called "regional" signs. On the other hand, we approach the scope of this dictionary from the perspective of the legitimization of the Malagasy sign language, and further on, from the perspective of the recognition of the Malagasy deaf community.

All of this has enabled us to meet the objectives of the Symposium in carrying out an inventory of the typology of dictionaries dealing with a specific language according to a plurilingual approach.

## **Chapitre 5**

### ***Frontières et marges en débat***





**Fandinihana ny teny sy ny kolontsaina raketiny  
ao amin'ny rakibolan'ny haifoko malagasy  
nosoratan'i Jean-Paul Alain :  
ho famolavolana rakibolana  
momba ny lahabolana malagasy**

Theis L. Voahangy RASOLOARIVONY  
Enseignante-chercheure  
École normale supérieure  
Université d'Antananarivo

Ny rakibolana sy ny rakipahalalana dia natao hanampy ny mpampiasa izany mba hanoroana sy hampioenana ny fahazoana ny fiteny iray, izay tiana hampiasaina, na tiana hianarana. Anisan'ny mety ho hita ao anatin'ireny rakibolana-rakipahalalana ireny ny kolontsaina raketin'ny teny iditra tsirairay. Izay kolontsaina miraikitra amin'ny voambolana ao amin'ny fiteny rehetra izay indrindra no voizin'i Robert Galisson (1988 : 330)<sup>1</sup> amin'ny hoe « *ny fiteny dia sady mpivoy, no vokatra, ary mpamokatra ireo kolontsaina rehetra* ». Mpivoy kolontsaina ny fiteny amin'ny fahalalana sy ny fomba amam-panao raketiny. Ny fanazavana ny soa toavina raketin'ny fiteny dia

---

1. « ... ... [le langage] est à la fois véhicule, produit et producteur de toutes les cultures ».

miteraka ny fifankahazoan'ny mpiara-monina mampiasa ny fiteny<sup>2</sup>. Iaina dinihina izany ny kolontsaina raketin'ny voambolana nofantanana ho teny iditra, ao anaty rakibolana. Raha lazaina amin'ny fomba hafa dia tokony tsy hianina amin'ny hevi-teny ny mpanoratra rakibolana-rakipahalalana, fa tena hanome lanja ny kolontsaina voarakitra sy mifamatotra amin'ny voambolana tsirairay. Marihina rahateo anefa fa misy ireo voambolana mety hanana lanja an-kolontsaina bebe kokoa eo amin'ny fiarahamonina iray noho ny voambolana iray hafa<sup>3</sup>.

Fizarana roa miavaka tsara no ho hita amin'ity fanadihadiana ity : voalohany dia hohazavaina ireo voambolana siantifika kirakiraina ato anatin'ny asa ary hatolotra amin'ny ankapobeny ny rakibolan'ny haifokon'i Jean-Paul Alain (2015) izay niaingana ho any amin'ny fanadihadiana. Haseho ireo karazana singa maneho ny rakiteny aman-kolontsaina<sup>4</sup> araka izay ahitana azy ao amin'ireo voambolantsehatry ny literatiora am-bava na lahabolana malagasy ka hita ao amin'io rakibolan'ny haifoko malagasy io. Ao amin'ny fizarana faharoa kosa no hampahafantarana ny vokatra entin'izay fanadihadiana ny lahabolana ao amin'ny rakibolan'ny haifoko, nosoratan'i Jean-Paul Alain izay, eo amin'ny tokony ho paikady famolavolana « rakibolana-rakipahalalana » momba ny lahabolana malagasy.

## Sehatra anatanterahana ny fikarohana

Hohazavaina ato amin'ity fizarana ity ireo voambolana ampiasaina matetika momba ireo haifanatonana sy lalantsaina nosafidiana ary avy eo dia hatolotra amin'ny ankapobeny ny rakibolan'ny haifoko malagasy nosoratan'i Jean-Paul Alain.

- 
2. « ... .. *l'élucidation des valeurs implicites de la langue constitue une voie d'accès à la culture partagée qui crée un sentiment de complicité entre natifs* » (Ferréol & Jucquois, 2004 : 180).
  3. Ohatra : raha ampitahaina ny fasika sy ny rano teo amin'ny fiarahamonina malagasy dia manana dika an-kolontsaina bebe kokoa ny rano : tandindon'ny aina ny rano, tandindon'ny fahavelomana sy fahadiovana ary ampiasaina amin'ny fomba amam-panao malagasy maro. Ny fasika kosa voatonona ihany amin'ny ohabolana sasany. Amin'ny afovoan-tany ohatra, *Izay mitambatra vato*, *izay misaraka fasika*, ary tsy dia heno hoe fampiasa matetika amin'ny riba.
  4. Rakiteny aman-kolontsaina : *lexiculture*.

## Ireo voambolana siantifika

Ireo voambolana siantifika hohazavaina ato anatin'ny asa dia ireo izay nifotorana tamin'ity fikarohana ity satria miompana amin'izy ireo ny lalantsaina nahafahana nandinika ary nandalina ireo teny iditra tao amin'ny rakibolana nohadihadiana.

### *Rakiteny aman-kolontsaina*

Ny rakiteny aman-kolontsaina dia voankevitra<sup>5</sup> avy amin'ny fitrandrahana nataon'i Robert Galisson. Ampiasaina ny hoe rakiteny satria heverina fa ireo voambolana voatokana hampiasaina eo amin'ny sehatra iray miavaka no voambolana hatao “teny iditra” ; nofaritan'ny rakibolana *Dicos Encarta* tamin'ny 2009 fa voambolan'ny sehatra iray no teny iditra ao amin'ny rakiteny<sup>6</sup> iray. Ohatra, ireo voambolana fampiasa sy fahita eo amin'ny taranja haiolona na haifoko ihany no hazavain'i Jean-Paul Alain ao amin'ny rakibolana nosoratany (Alain, 2015)<sup>7</sup>. Voambolana voatokana ho fampiasa eo amin'ny ita sy serasera<sup>8</sup> kosa ohatra no ao amin'ny boky *Lexique terminologique de science de l'information et de communication* izay rakiteny frantsay-malagasy narafitr'ireo mpikaroka ao amin'ny Samis-Esic, Amparibe, tamin'ny taona 2015.

I Galisson dia manavaka ny “kolontsaim-pahalalana<sup>9</sup>” amin'ny “kolontsaina iombonana<sup>10</sup>”. Ny kolontsaim-pahalalana dia izay heverina ho raketin'ny famaritana tsotra mahazatra ka raha mampiasa an'io ny mpanao rakibolana amin'ny fanazavana teny iditra iray dia mety ho lasa fanazavana araka ny fijery ivelany na koa araka ny fahazoan'ilay manam-pahaizana

---

5. *Concept* : voankevitra (Samis-Esic, 2015).

6. Rakiteny, dika teny nomen'ny Akademia malagasy. Hoy ny rakibolana frantsay *Dicos Encarta* (2009) raha manazava ny hoe rakiteny : « *lexique : ensemble des mots d'une langue – ensemble des termes appartenant à un domaine spécialisé* » (rakiteny : ivondronan'ireo voanteny ao amin'ny teny iray – ivondronan'ireo voanteny an-tsehatra ampiasaina ao anaty sampam-pahalalana iray).

7. Jereo any amin'ny tondro boky.

8. *Information et communication*.

9. *Culture savante*.

10. *Culture partagée*.

an'ily teny fotsiny no anazavana izany indraindray. Izay mijery araka ny fihevitry ny mpandinika izay dia fomba fiasa eo amin'ny haifarahamonina ; raha siansa manome lanja ny fiheveran'ny dinihina kosa ny fomba fijery amin'ny haiolona na antropolojia<sup>11</sup>. Ny kolontsaina iombonana kosa dia izay tsy voatery hiseho mivantana ao amin'ily voanteny, tsy voatery ho araka ny fiheveran'ny mpandinika, na mpiteny avy ety ivelany, fa kolontsaina iraisan'ireo olona maro, mety ho ny sarambabembahoaka, mpiray tanàna na faritra na firenena. Kolontsaina iaraha-mahafantatra io manoloana zavatra na singa na fiarahamonina iray, koa amin'izany dia samy mampiasa ilay voanteny na voambolana na andianteny ireo mpiara-monina ary samy mahafantatra ny hevitra raketiny. Siansan'ny dinihina<sup>12</sup> no manan-danja amin'ity fijery faharoa ity.

Izay firaketana kolontsaina ao amin'ny teny izay no nahatonga ny hoe rakiteny aman-kolontsaina. I Galisson ihany koa dia manazava ny sehatra iasan'io rakiteny aman-kolontsaina io (2006 : 55-56) :

Ny tena dinihiny dia ny kolontsaina voarakitra na ao ambadik'ireo voanteny lazaina fa teninkolontsaina, ka ilaina fantarina, hazavaina ary omena ny dikany. Ny paikady dia mikendry hanavao angona momba ny rakitenin'ny kolontsaina izay sehatra anazavana ny fampiasana ireo voanteny voangona araka ny heviny (na ireo rakiteny mitondra hevitra), ka ny voanteny tsirairay dia aiditra ao amin'ny sokajy tokony hisy azy, ary ao amin'ireo dia hita taratra sy azo avy hatrany ilay kolontsaina<sup>13</sup>.

Izany no nahazoana ny hairakiteny aman-kolontsaina. Io dia fomba fiasa entina manamafy fa mifameno sy iray ny voambolana sy ny kolontsaina ary manan-danja kokoa ny hevi-teny mifamatotra amin'ny kolontsaina. Azo lazaina koa hoe fitiliana, fanazavana araka ny tokony ho izy ary fahazoana ireo kolontsaina raketin'ny voambolana iray ny hairakiteny aman-kolontsaina.

---

11. *Sociologie*. « Lévi-Strauss parle d'une science de l'observateur pour la sociologie et d'une science sociale de l'observé pour l'anthropologie » (J. Lombard, 1994 : 14).

12. *Anthropologie : science sociale de l'observé*.

13. *Lexiculture* : « Son objet d'étude, est la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu'il convient de repérer, d'explicitier et d'interpréter. La démarche consiste à mettre au jour des sites lexiculturels, c'est-à-dire des espaces pragmatico-sémantiques délimités par des mots (ou des unités lexicales) appartenant à des catégories distinctes les unes des autres, mais dans lesquelles, la culture est partout significativement présente. »

*Hairakiteny aman-kolontsaina*<sup>14</sup>

Taranja iray ao amin'ny haifampianarana<sup>15</sup> ny “teny / kolontsaina” ny hairakiteny aman-kolontsaina. Amin'izany dia afantoka amin'ny fifamenoana sy fiombonan'ny voambolana amin'ny kolontsaina ny fampianarana ny teny. Izany hoe, tsy azo sarahina amin'ny kolontsainy ny fianarana tenim-pirenena na fiteny iray. Tokony hiainga amin'ny kolontsain'ny mpianatra teny, ary ny kolontsain'ny tompon'ny teny natao hianarana, no fomba hanazavana teny iray. Anjaran'ny mpanazava ny maka sary an-tsaina hoe sokajin'olona manahoana sy manana kolontsaina toy inona no hamaky an'ilay rakibolana novolavolainy ary mifanaraka amin'izay ny fanazavana hataony.

Ohatra rehefa hanazava teny iditra iray ny mpanao rakibolana dia omena aloha ny hevitra voalohany. Ohatra : ny “tranobe” (amin'ny Antemoro) dia “tranon'ny razana”, na “trano navelan'ny razana”, manana anjara toerana lehibe noho ny trano hafa ; fa tsy maintsy tadiavina koa ny hevitra faharoa dia ilay mirakitra kolontsaina : “trano anatanterahana ny fombampivavahana rehetra, trano natokana hitoeran'ny lahimateo ao amin'ny zanaky ny lahy, anehoana fa manan-danja ny fizokiana ao amin'ilay fiarahamonina ary fiarahamonina manome lanja kokoa ny lafin-dray ny fiarahamonin'ny Antemoro. Trano iombonan'ny mpianakavy ihany koa io ka tsy amidy sy tsy takalozana vola mba hanehoana ny maha manan-danja ny fihavanana sy ny razana iombonana izay niandohana”<sup>16</sup>.

Araka izany, ny fandraketana na fanangonana teny iditra ao anatin'ny rakiteny aman-kolontsaina dia mitaky fepetra, dia eo aloha ny hevitra voalohany, fa eo indrindra koa ny famantarana ny dika na dindo fonosin'ilay voanteny izay nipoitra tao amin'ny fiarahamonina ka mitaky fomba fijery miompana amin'ny haifoko sy haiolona izany fa tsy mianina amin'ny fandinihana ivelany an'ilay fiarahamonina fotsiny.

---

14. *Lexicurologie ou approche lexiculturelle ou pragmatique lexiculturelle* (Galison, 1999 : 50)

15. *Didactique*.

16. Araka ny fikarohana manokana nataonay.

*Tandindona sy hevitra an-kolontsaina iombonana*

Ny tandindona<sup>17</sup> sy ny hevitra an-kolontsaina iombonana dia miompana bebe kokoa amin'ny lafiny ampiharan'ny olona ilay voambolana eo amin'ny fiainana (dinihina amin'ny haiolona aman-kolontsaina<sup>18</sup> izany), satria io dindo iombonana io dia terak'ireo fampiasan'ny olona ny voambolana iray sy ny hevitra araikitry ny olona amin'ny voambolana iny. Nambaran'i Galisson (1999 : 50) fa ny rakiteny aman-kolontsaina dia fomba hampiasaina mba hanehoana ny kolontsaina voizin'ny "teny mirakitra hevitra an-kolontsaina iombonana"<sup>19</sup> na teny mirakitra tandindona. Tsy ilay hevitra tondroin'ny famantatra<sup>20</sup> akory ny hevitra an-kolontsaina iombonana na tandindona fa tena hevitra hafa ankoatra an'iny<sup>21</sup>. Ohatra, raha miteny hoe "omby" (famantatra) ny Malagasy : ilay hevitra tondroina<sup>22</sup> voalohany dia "biby voasokajy ao anatin'ny biby mampinono, misy trafo, misy tandroka, lehibe, heverina hoe avy any Azia". Fa ny hevitra tondroina faharoa kosa dia ilay tandindona na hevitra an-kolontsaina iombonana, ohatra, tonga ao antsaina avy hatrany ny hoe ny omby amin'ny Malagasy dia "tandindon'ny

---

17. "Ny teny grika symbolon ka navadika ho frantsay hoe symbole no nadika ho tandindona... Karazana famantarana entin'ny fiaraha-monina ifandraisana na 'signe' ny tandindona, na dia tsy tandindona avokoa tsy akory rahefa mety ho famantarana (...) Raha tomorina akaiky ny tandindona dia ahitana ireto singan-javatra roa lehibe ireto, dia voalohany ny zavatra mampahatsiaro – matoa mampahatsiaro ny tandindona dia milaza fa manondro zavatra hafa na mampita ho amin'ny zavatra hafa – significans (lat) na signifiant ny tandindona ; faharoa : io zavatra hafa tsiahivina na tandindomina io no mampisy dikany ny tandindona na significatum, signifié (...) ny teny koa dia mety hivoatra ho tandindona" (Razafintsalama, 2004 : 12 ; 14 ; 26).

18. *Anthropologie culturelle*.

19. *Mots à charge culturelles partagées (mots à CCP)* : voanteny ahitana tandindona na hevitra an-kolontsaina iombonana.

20. *Signe*.

21. "[La charge culturelle partagée ou CCP] procède de la subjectivité d'un locuteur collectif qui interprète un élément du référé ou du Para-Référé (partie de la réalité extra-linguistique située dans l'environnement (à côté) du Ré, ou dans le Ré lui-même, mais qui n'est pas considérée comme suffisamment pertinente par les dictionnairistes pour être prise en compte dans la définition), pour le plier à son besoin, à travers sa vision du monde. C.C.P. et signifié n'ont pas le même statut, parce qu'ils ne relèvent pas du même processus d'élaboration. Le signifié est le contenu premier du signe relevant de la sémantique. La CCP est le contenu second du signe relevant de la pragmatique" (Galisson, 1988 : 338-339)

22. *Signifié*.

hery, harena ary takiana rehefa hanao lofo na sorona amin'ny fombam-pivavahana..."

Amin'i Galisson izany, "*ny voanteny ahitana hevitra an-kolontsaina iombonana*<sup>23</sup> *dia ireo voambolana mirakitra soatoavina ka ireo dia nanorina ilay maha izy azy ny fiarahamonina iray, eken'ny olon'ny fiarahamonina sy tsy eritreretiny hoe azo ovana intsony*" (1988 : 339).

Ohatra hafa ahafahana manazava izany ihany koa, amin'ny voanteny hoe "havana", ny hevitra tondroina voalohany dia izay manana fifandraisana noho ny ra iraisana na noho ny fanambadiana ; saingy mifono hevitra lehibe ara-kolontsaina ny hoe havana eo amin'ny Malagasy sasany, ny havana aminy dia tsy azo alaina ho vady toy ny taranaky ny andevo, ohatra, kanefa nanana anjara toerana lehibe teo amin'ny fiainany noho ny andevo nanompo sy niasa maimaimpoana ho an'ireo razana niandohany, adidiny ihany koa ny andevony, novelominy, niankin-doha taminy ; ka noho izany no iantsoany azy ireny hoe havambe eo amin'ny Betsimisaraka afovoany ary zanak'anabavy<sup>24</sup> eo amin'ny Betsileo atsimo. Araka izany, tsy tokony hosarahina amin'ny fanazavana ny teny hoe *havana* ireo kolontsaina voalaza ho miraikitra aminy ireo (ny havana dia tsy azo alaina ho vady, olom-pady).

Raha fintinina izay rehetra voalaza hatreto, ny rakiteny aman-kolontsaina dia fitaovana mahomby eo amin'ny fampahafantarana sy fianarana ny teny aman-kolontsaina eo amin'ny fiarahamonina. Tsy tokony ho azo sarahina amin'ny fampianarana ny teny sy kolontsaina ny hairakiteny aman-kolontsaina. Manampy betsaka ny mpanoratra rakibolana sy ny mpampiasa rakibolana ny hairakiteny aman-kolontsaina satria feno kokoa ny fahalalana omena amin'izany, ary manamora ny fahazoan'ireo mpianatra ny kolontsaim-paritra na firenena hafa noho izay faritra na firenena misy azy izany. Hirosoana bebe kokoa amin'ny fampiharana izany haifanatonana izany no nisafidiananay handinika ny rakibolan'ny haifoko.

---

23. *Mots à charge culturelle partagée* (Galisson, 1988 : 339) : « *Il s'agit de "mots qui expriment certaines valeurs de la société, qui forment la trame d'un vécu que les autochtones ne songent généralement pas remettre en cause, ni même à interroger"* ».

24. Misy ny ohabolana hoe : « Zanak'anabavy mpandefona ivoho, anadahin-dreny mpamarina an-kady » izay toy ny manamarina fa ity voambolana iantsoana ny andevo teo amin'ny foko betsileo atsimo ity dia manana dika miiba, tandindon'ny fifandraisana misy eo amin'ireo sokajin'olona voalaza.

## Fanolorana ny rakibolan'ny haifoko malagasy izay niaingana

Eto amin'ity zana-pizarana ity dia hatolotra amin'ny ankapobeny ny rakibolana nosafidiana sy niaingana tamin'ny fikarohana sy ny fandalinana. Ny rakibolan'i Alain Jean-Paul mitondra ny lohateny hoe *Dictionnaire d'ethnologie malgache* no niaingana tamin'ny fandinihana. Amin'ny teny frantsay no nanaovana azy io.

Ireto avy no hita ao amin'ny ankapobeny: misy sarintanin'i Madagasikara telo ao izay sarintany maneho ny fizaran-tanin'ny foko taloha, sarintany maneho ny fizaran-tanin'ny foko vaovao ary sarintany maneho ny asa misiona protestanta tany ho any amin'ny 1930. Ny tanjona tamin'izany dia ny mba hahafahan'ny mpampiasa ilay rakibolana mahazo sary an-tsaina ny toerana na faritra misy an'ireo foko voatonontonona ao amin'ny boky. Nisy akony teo amin'ny fiteny rahateo ny fidiran'ny misionera teto Madagasikara.

Avy eo dia nisy ny teny mialoha, fanolorana ny rakibolana nataon'i Pierre Erny, *professeur émérite* ao amin'ny Oniversite Marc Bloch ao Strasbourg ary ny fampidirana nosoratan'i Alain Jean-Paul izay mampahafantatra ny fomba nataony teo amin'ny fanangonana ireo “teny iditra” miisa roambifitopolo sy efajato. Nolazain'ny mpanoratra fa ireo boky maro navoakan'ireo mpikaroka siantifika izay nanao firotsahana teny ifotony momba ny haifoko no anisan'ny fototra lehibe niaingany tamin'ny fanangonana nataony. Anisan'ny nohazavaina ireo anaram-bolana roambinifolo mifamatotra amin'ny anaram-bintana malagasy ary mamarana izany ny tovana ahitana ny toro boky.

Raha ny firafitra indray no resahina dia toy izao no azo lazaina :

– rakibolana ahitana filaharan'ny fiandohan'ny “teny iditra” tsirairay araka ny abidia izy io ; izany dia azo heverina fa nosafidian'ny mpanoratra mba hahamora ny fikarohana ilay voambolana itadiavana dikany ;

– rakibolantsehatra ihany koa izy io (sehatry ny haifoko) ka izany no mahatonga ny fampiharana ny hairakiteny aman-kolontsaina hifanojo aminy.

Ary na dia saika amin'ny teny frantsay aza no anehoana hevitra ao amin'io rakibolana io dia azo ambara fa miorina amin'ny fimaroanteny izy io ; ny fimaroanteny mantsy dia ilazana ny fampiasana na fahafehezan'ny olona na dia kely monja aza ireo teny mifandray ao amin'ny sehatra na fiarahamonina iray<sup>25</sup>.

---

25. *Plurilinguisme : en didactique, maîtrise des langues en contact, connaissance même minime des locuteurs en ces langues, leurs pratiques partielles en la matière* (Randriamarotsimba, *Séminaire en politique linguistique éducative*, 2020).



Rakibolana rakipahalalana ihany koa ity rakibolan'ny haifoko ity satria tsy mionona amin'ny fanazavana tsotra araka ny fahalalana norantovin'ny mpanoratra fa mandray hevitra avy amin'ny mpikaroka maro samihafa teo amin'ny sehatry ny haiolona. Ankoatra izay moa dia nasehony ny fiandohana na toerana sy firenena hafa nahitana ireo voambolana sasany.

Nampiharana'ny mpanoratra ny hairakiteninkolontsaina ihany koa ity bokiny ity tamin'ny alalan'ny fanazavana ireo fomba amam-panao sy finoana mifamatotra amin'ny voanteny sasany.

Araka izany, azo heverina fa mitondra fanampiana sy fahalalana betsaka ho an'ny mpianatra, indrindra ny mpisehatra eo amin'ny haiolona sy haifoko ary haifiarahamonina<sup>26</sup> ity rakibolana ity. Manamafy izany moa ny fanadihadiana ao amin'ny fizarana manaraka.

#### Fandinihana ireo voambolana natao teny iditra tao amin'ilay rakibolana

Ireo karazana voambolana hita ao amin'ny teny iditra dia azo sokajiana ho toy izao. Ao ireo teny fampiasa amin'ny taranja haiolona amin'ny ankapobeny maneran-tany (ohatra ny *exorcisme*, ny *rite conjuratoire*...) na teny fampiasa sy miavaka eo amin'ny Malagasy (ohatra ny “fady”, “jiny”, “havo”...). Misy koa ny anarana foko na vondron'olona hita eto Madagasikara : “betsileo”, “ampanabaka”, “andevo”... Ny anaran'ireo mpanoratra sasany teraka talohan'ny fanjanahantany izay nitondra anjara biriky teo amin'ny haifoko sy haiolona malagasy ihany koa dia nampahafantarina. Ao ny fanazavana teny na fianakaviamben'ny teny : ohatra ny *austronésien* na *swahili*, *bantou*..., ny fomba nenti-paharazana, ny fombam-pivavahana, ireo zavatra na toerana manan-kasina na fampiasa amin'ny fomba (doany) ary karazan-dahabolana vitsivitsy.

Ity farany no nanompanana ny safidy hampiharana ny haifanatona momba ny rakiteny aman-kolontsaina. Ireto avy àry ireo karazan-dahabolana 17, voatonona sy/na nohazavaina tao : angano, ankamantatra, hain-teny, hira, jihè, jjiy, kabary, ohabolana, rija, tafasiry, tantara, tangahary, tapa-toño, saimbola(ña), toño-sezo, tsirako, velatry.

Nohazavaina tao koa ny momba ny literatiora am-bava na lahabolana. Nolzaina fa “ny lahabolana dia sangany amin'ny haren-tsaina sy vakoka malagasy. Ireo anarany [angano, ankamantatra, jihè, rija...] dia maneho ny fahasamihafana sy ny harena raketin'ny literatiora nentim-paharazana

---

26. *Sociologie*.

*malagasy (...)*<sup>27</sup>. Taratra avy amin'izany anaran-dahabolana izany ny fotoana azo anatontosana ilay lahabolana, ny toerana, ny endriky ny lahabolana sy ny fanehoan-kevitra ny sarambabem-bahoaka ary ny vontoatin-kevitra voizina.

Raha raisina ohatra ny fomba nanoloran'i Jean-Paul Alain ny angano<sup>28</sup>, jihè<sup>29</sup>, rija<sup>30</sup> dia toy izao no azo lazaina :

– nomeny ny heviny amin'ny teny frantsay (izay ilay ambara hoe hevitra voalohany) ka ny tanjona amin'izany dia ny hahazoan'ny tompon-teny frantsay ny hevitr'ilay voanteny malagasy na voanteny antropolojika amin'ny alalan'ny fampitahana ilay voanteny hazavaina, amin'izay zavamisy mety ho fantatry ny tompon-teny frantsay. Marihina anefa fa mety hisy ihany elanelana amin'izay tena dikany marina sy ny fomba amaritana azy satria tsy voatery hitovy ohatra ny kolontsaina raketin'ny hoe angano sy *mythe* eo amin'ny firafiny sy ny fizotrany amin'ny maha literatiora tantaraina azy. Hamafisin'i Cherifi Nadir (2009 : 237) ohatra fa “*ny elanelana ara-kolontsaina eo amin'ny firenena roa dia olana goavana miandry hovahana ao anatin'ny rakiteny amin'ireo fiteny roa, indrindra fa raha firenena ahitana fahasamihafana be eo amin'ny sivilisasiôna*”<sup>31</sup>. Eto

27. “*La littérature orale constitue l'un des piliers du patrimoine culturel immatériel malgache. (...) Ces noms [angano, ankamantatra, jihè, rija...] donnent un aperçu de la grande diversité et de la richesse que recèle la littérature traditionnelle malgache (...)*”.

28. “*Angano : 'Mythes', 'contes populaires', 'contes merveilleux'.*

*Auteurs qui ont effectué des études sur ce genre.*

*Importance de ces études: précieux indices sur l'histoire culturelle de Madagascar; explications sur certains phénomènes dans l'île.”*

29. “*Jihé : Chant sakalava, exécuté lors des enterrements ou pour l'accomplissement des corvées.*”

30. “*Rija : Genre littéraire betsileo. Chanson populaire exécuté par des jeunes ou des moins jeunes plus expérimentés lors des réunions de famille pendant la saison sèche.*

*L'exécution d'un rija est toujours accompagnée par « des instruments à corde, jejo dont le résonateur est une calebasse, ou kabaosy construite en bois de caisse. Il est rythmé par des claquements de mains tehaka et parfois par l'intervention des beso. Outre les genres d'influence occidentale récente diffusé par la radio, le rija s'oppose principalement aux cantiques et aux zafindraony, chants à thèmes religieux, littéralement 'métis', dits aussi quelquefois 'rija kristiana', 'rija chrétiens'” (Gueunier, 1973).*

*Pour aller plus loin :*

*Gueunier (N.J), 1973 – 'Chanson populaire rija du Betsileo', ASEMI, vol. IV, n° 4, p. 135-167.*

*Beaujard (P), 1976 – 'À propos de quelques chants populaires betsileo', ASEMI, vol. VI (2-3), p. 225-250).*

31. “*L'écart culturel entre deux pays reste sans doute le plus gros problème à résoudre dans le cadre de la lexicographie bilingue, notamment lorsqu'il s'agit de civilisations distinctes.*”

koa anefa no ahatsapana fa mandray anjara amin'ny "haifampianarana ny teny sy ny kolontsaina"<sup>32</sup> ny rakibolan'ny haifoko na dia mety tsy nikendry an'izany aza ny mpanoratra tany am-piandohana ;

– manaraka izany dia anisany natoron'i Alain Jean-Paul ireo mpanoratra momba ny haifoko na haiolona izay niresaka momba ilay lahabolana; raha ny "rija" ohatra no resahina manokana dia nolazainy tao ireo mpandinika an'io lahabolana io toa an'i Gueunier sy i Beaujard.

Araka ny fandalinana natao dia hita fa nampiasaina hatrany ny hairakiteny aman-kolontsaina izay mifamatotra betsaka amin'ny haifanatona miompana amin'ny haifoko aman-teny<sup>33</sup>. I Bernard Pottier (1970 : 3) moa dia nilaza fa "*ny haifoko aman-teny dia ho fandinihana ny hafatra raketin'ny teny izay mifamatotra amin'ny vondron'ireo toe-java-mitranga mandritra ny fampitana hafatra*"<sup>34</sup>. Anisan'ny manan-danja amin'izany fampitana hafatra izany ny mpampita hafatra (mpandahabolana) sy ny ampitana hafatra (mpihaino), ka ny fiarahamonina misy azy ireo dia ahitana kolontsaina izay iombonan'izy ireo; ny voambolana ampiasain'ny mpandahabolana dia mirakitra kolontsaina ary tsy izay ihany fa eo koa ireo fitaovana sy fihetsika ary fomba rehetra ahatontosana ny lahabolana iray, izay samy mirakitra kolontsaina. Azo ambara araka izany fa mifameno tsara ny haifoko aman-teny sy ny hairakiteny aman-kolontsaina satria ny haifoko aman-teny dia manome lanja ny tandindona fonosin'ny voambolana ampiasaina ; manamafy izany ny fiheveran'i Jourdan sy i Lefebvre (1999 : 6-7) :

Ny haifoko aman-teny dia taranja miompana amin'ny hevitra sy ny dika ara-kolontsaina (...). Amin'ny ankapobeny, ny haifoko aman-teny dia mifototra amin'ny haifanatona roa momba ny teny sy momba ny kolontsaina izay noheverina ho mifanohitra tany aloha: ny teny dia miankina amin'ny kolontsaina fonosin'ny hetsika, ny teny no manefy izay zavatra atao mifono kolontsaina<sup>35</sup>.

---

32. *Didactique de langue-culture.*

33. *Ethnolinguistique.*

34. *Approche ethnolinguistique : "l'ethnolinguistique sera l'étude du message linguistique en liaison avec l'ensemble des circonstances de la communication"* (Pottier, 1970 : 3).

35. *"Tout autant que l'anthropologie, l'ethnolinguistique est une discipline herméneutique qui s'intéresse au sens et à la signification culturelle (...). L'étude ethnolinguistique se concentre en général autour de deux grandes approches sur les relations de la langue et de la culture qui ont longtemps été traitées antinomiques : la langue est dépendante du fait culturel ; la langue organise les faits culturels."*

Ilay hevitra dia ilay ambara ao amin'ny hairakiteny aman-kolontsaina hoe hevitra voalohany, fa ilay dika ara-kolontsaina lazain'izy ireo kosa dia ilay antsoina hoe tandindona na hevitra an-kolontsaina iombonana (CCP).

Azo lazaina araka izany fa manasongadina ny fifandraisana misy eo amin'ireo taranja roa ireo ny fandinihana ity rakibolan'ny haifoko ity. Ary ny fomba fijery manome lanja ny rakiteny aman-kolontsaina dia ahafahana manolotra hevitra, ny amin'izay tokony ho teny iditra hita ao anatin'ny rakibolana na rakitenin'ny lahabolana malagasy.

### **Tolo-kevitra ho fanoratana rakibolana na rakitenin'ny lahabolana malagasy**

Ny famahavahan-kevitra rehetra natao teny aloha dia ahazoana milaza fa tsy ampy ny mandahatra fotsiny an'ireo lahabolana malagasy hanaraka ny abidia raha hamorona rakiteny ho an'ny karazana literatiora am-bava ny mpanao rakibolana. Marobe mantsy ireo singa ankolaka na mivantana izay tsy misaraka amin'ny famoronana sy fanatontosana ireny karazan-dahabolana ireny. Ohatra fotsiny: eo amin'ny foko betsimisaraka afovoany ao Salimoana, kaomina Lohariandava, rehefa ilay zava-maneno antsoina hoe faray<sup>36</sup> no ampiasaina dia osika no iantsoana ilay lahabolana hiraina ary amin'ny fahafatesana na andriharana na koa amin'ny fiantsoana tromba ihany no ampiasana izany. Fa raha vao ampiasana kabaosy sy korintsana na kaiamba kosa ilay lahabolana hiraina dia antsoina hoe kaiamba tsotra ilay lahabolana. Ary ny fampiasana angorodao indray dia amin'ny seho vakodrazana na vakisaova ihany, fa mijanona ho kaiamba tsotra ny lahabolana tsy arahina angorodao. Ary tsy hiraina eny amin'ny lanonana ny kaiamba tsotra fa tontosaina eo anivon'ny mpianakavy ka rehefa harivariva avy miasa iny ihany ny fanaovana azy. Tany amin'ny taona 1994, ny basesa ohatra dia karazana dihy izay ataon'ny lahy sy ny vavy, amin'ny “jirona mena” (na alim-pandihizana) ihany. Ny salegy kosa dia dihy iarahana tsiroaroa na iarahana maromaro amin'ny kaiamba. Taty aoriana (2018-2020) anefa dia hita ny fivoarana sy fifangaroana ka samy azo anaovana ireo dihy ireo

---

36. Volo lehibe lavalava atsotra amin'ny tany dia kapokapohina amin'ny hazokely roa mba hahazoana feo mahafinaritra sy manentanentana.

daholo na alim-pandihizana na kaiamba tsotra<sup>37</sup>. Hita àry fa mitaky fepetra samihafa ny fandinihana ny lahabolana malagasy.

### Ireo singa dinihina amin'ny lahabolana malagasy

I Geneviève Calame-Griaule dia nanasongadina ireo singa maro tsy maintsy dinihina raha toa handinika na hamaritra ny lahabolana afrikana ny mpanoratra iray na ny mpanao rakibolana iray; ary nohamafisin'i Baumgardt (2008 : 35, 44) ny fahombiazan'io haifanatonan'notrandrahin'i Calame-Griaule (1970 : 40)<sup>38</sup> io. Misy koa ny kisary nanehoan'i Solo-Raharinjanahary Raharimalala (1993) an'izany fiheveran'i Calame-Griaule izany (jr. takila manaraka).

Toy izao no azo anazavana ny haifanaton'ny haifoko aman-teny araka io kisary io : ny lahabolana dia ilay literatiora am-bava izay noforonina ambava sy tontosaina am-bava ka natao hohenoana ary azo raketina an-tsoratra koa mba ho azo dinihina, mirakitra hafatra avy amin'ny mpandahabolana izy ireny, izay hafatra mazava sy azon'ny mpiara-monina na mpihaino satria notovozina sy novolavolaina avy tao amin'ny fiarahamonina ihany. Ny mpandahabolana mantsy dia olon'ny fiarahamonina manana talenta miavaka, mety ho nolovaina na voajanahary na nianarany io talenta io, ka ny teny no fitaovana voalohany ampiasainy amin'izany.

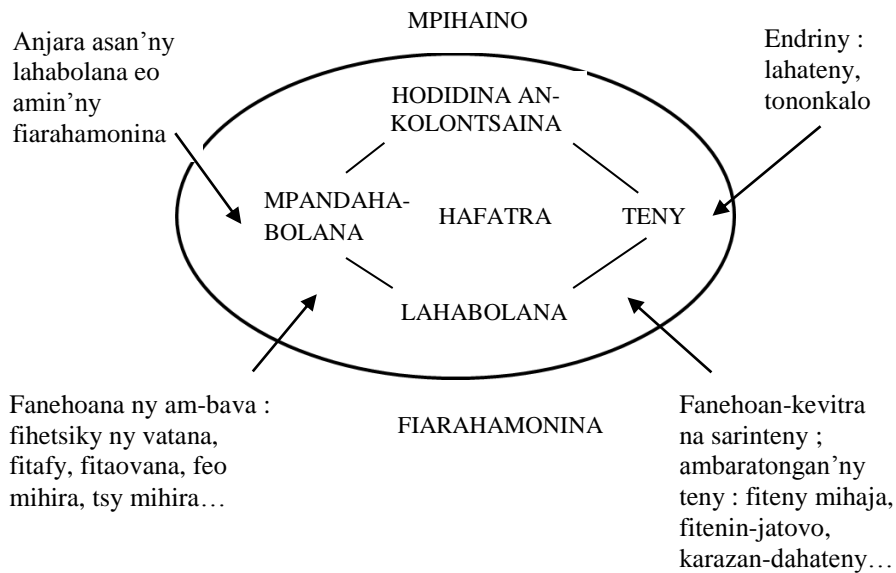
Ny teny moa dia efa voalaza ary nohamafisin'i Pottier (1970 : 7) fa mifamatotra amin'ny kolontsaina : *“Ny rohy eo amin'ny teny sy ny kolontsaina dia misy, amin'ny maha fifanarahana mora ampitam-baovao ny teny, eo amin'ny toe-javatra sasany : ny fanehoana fifanajana dia*

37. Ny kaiamba tsotra dia ilay kaiamba atao eo anivon'ny foko betsimisaraka afovoany ao Salimoana Lohariandava, tsy natao itadiavam-bola toa an'ireo kaiamba noforonina an-tsoratra ka navoaka an-kapila tany amin'ny taona 1970-1980 tany ho any ary hirain'ny artista toa an-dry Dédesse, Zézé Mahanoro, Clo Mahajanga... hatramin'izao ireny.

38. [Approche ethnolinguistique :] « Restituer les textes dans leur intégralité implique de considérer chacun d'eux comme un message unique et original, produit dans un contexte culturel particulier, par l'intermédiaire d'une langue et d'un agent dont il est inséparable. À partir de ces quatre « pôles » principaux, on pourra tenter de décoder le message aux différents niveaux (...). Ainsi, la relation entre l'agent et le contexte culturel apparaît dans la fonction sociale de la littérature orale, et particulièrement du message en question. Celle de l'agent au message est la manière personnelle dont il se sert du style oral, tandis que les procédés stylistiques proprement dits relèvent des rapports langue/texte. La culture et la langue déterminent le code narratif, tandis que le contexte culturel communique au texte sa vision du monde, etc. »

*hifampiankina amin'ny fahazaran'ny mpiara-monina ary ny zava-misy andavanandro dia azo lazaina amin'ny fomba tsotra*<sup>39</sup>. Azo lazaina izany fa baikoin'ny hodidina an-kolontsaina ireto : ny endrika isehoan'ny lahabolana, ny ambaratongan'ny teny ampiasaina ary ny vontoatin'ny lahabolana. Maneho izany hodidina an-kolontsaina izany ny sehatra, na ny fotoana sy toerana ary indrindra ny antony anatanterahana ny lahabolana.

Haifanatona momba ny haifoko aman-teny



Loharano :  
Solo-Raharinjanahary Raharimalala, 1993

Amin'ny maha literiora am-bava ny lahabolana dia manana anjara toerana lehibe ny am-bava voalohany na/sy ny ovan'ny am-bava (Baumgardt, 2018 : 40), ny am-bava dia mifamatotra amin'ireo singa

39. "Le lien entre langue et culture est évident, dans la mesure où la langue est un code économique de transmission d'une information, dans certaines circonstances : les formes de politesse seront dépendantes des habitudes sociales de la communauté, et les réalités quotidiennes auront de fortes chances d'être exprimées économiquement."

samihafa toy ny fihetsiky ny vatana (mandihy, mitsangana, miforitra eo ampitoerana...), ny zava-maneno na fitaovana ampiasaina mandritra ny fanatanterahana ny lahabolana, ny sandrapeo (hiraina na tsy hiraina, miovaova), ny karazan-dahateny ataon'ny mpanoratra (manoritsoritra toejavatra na olona toy izay hita ao amin'ny sôva na jijy, manazava hevitra na mandresy lahatra toy izay hita amin'ny kabary, mitantara toy ny angano na tampasira.

Hita izany fa manan-danja ny hodidina an-kolontsaina ka tokony hifototra amin'ny haifanaton'ny haifoko aman-teny ny rakitenin'ny lahabolana malagasy izay kendrena hosoratana. Ny fanomezan-danja ny hodidina an-kolontsaina no anisan'ny mampifamatotra ny haifoko aman-teny sy ny hairakiteny aman-kolontsaina eo amin'ny famoronana ny rakibolan'ny literatiora am-bava. Tsy natao hanozongozonana ny fomba fandinika miompana amin'ny haifoko aman-teny akory ny hairakiteny aman-kolontsaina fa vao maika aza maneho ny tena ilana azy eo amin'ny fampifankahazoana foko na olona samy hafa kolontsaina. Manamafy izany izay voalazan'i Ferrara (2009) raha nandinika ny tranga tao Frantsa :

Ny fahazoana ny rakiteny aman-kolontsaina dia tsy voatery hitovy araka ny taonjato mifandimby na dia voambolantsehatra iray efa fantatra nandritra vanimpotoana iray tao Frantsa aza. Ny vontoa<sup>40</sup>in'ny voambolankolontsaina dia natao hiova arakaraka ny hodidina<sup>40</sup>.

Raha hazavaina ny tranga malagasy, ny faritra miisa roa amby roapolo eto Madagasikara dia mety samy manana ny fomba amaritany ny voambolana iray arakaraka ny kolontsainy, koa ilaina indrindra ny isian'ny rakiteny hanehoana fahalalana momba an'izany.

### Ireo teny iditra tokony ho hita ao amin'ny rakibolan'ny lahabolana malagasy

Marihina fa rakibolana amin'ny teny malagasy-malagasy no kendrena hosoratana eto. Azo heverina ny manoratra izany amin'ny teny malagasy-frantsay any aoriana. Fomba roa no mety ho azo arahina amin'ny fandraketana an'izany araka ireo fanadihadiana natao teo ambony.

---

40. « *La lexiculture n'est pas forcément ressentie de la même façon au cours des siècles, même lorsqu'il s'agit d'un terme déjà connu depuis un certain temps en France. Le contenu lexiculturel est appelé à changer en fonction du contexte* » (Ferrara, 2009).

*Fandaharana ireo karazan-dahabolana malagasy  
manaraka ny abidia*

Ny atao amin'izany dia fanangonana ireo karazan-dahabolana misy ao amin'ny fiarahamonina tsirairay eto Madagasikara ary alahatra manaraka ny abidia izany. Ohatra amin'izany ny velonavelo, rombo, kaiamba<sup>41</sup>, rasavolan-toaka<sup>42</sup>, talily, tantara raza<sup>43</sup>...

Mety ho samy manana ny fomba ilazany azy ny fiarahamonina na dia lahabolana iray aza no resahina ary dia tsy afangaro fa tena alahatra mba samy ho azo hazavaina araka ny fiheveran'ny fiarahamonina nipoirany avy ireo.

Marihina fa efa miisa 110 mahery ireo voangona ; azo atao koa mantsy ny manangona izay lahabolana voalaza any anaty boky na voka-pikarohana<sup>44</sup> mba hanatevenana an'ireo (jihé, jijy, sôva, tôkatôka, kabary, antsa...).

Misy koa ohatra ireo lahabolana vaovao izay noforonin'ny tanora ankehitriny mba hamaliany ny filany te hivazivazy fotsiny toy ny ohabilana<sup>45</sup>. Rehefa dinihina ireo ohatra noraisina ery ambany amin'ny fanamarihana, toy ny lahabolana rehetra dia mitondra fampieritreretana

- 
41. Ireo dia samy lahabolana malagasy mirindra, hiraina. Ny velonavelo ohatra dia lahabolana tontosain'ny vehivavy antemoro (16 taona hatramin'ny 40 taona eo) ka manodidina ny tranobe impito no anatanterahany izany hira izany. Efa manana tonony miavaka arakaraka ny riba atao izany. Ny rombo dia ataon'ny Betsimisaraka ho famoahana tromba. Ny kaiamba kosa dia lahabolana hiraina amin'ny fotoana fialamboly eo amin'ny foko betsimisaraka afovoany ary tsy misy fadifady loatra fa natao hanalana sorisory sy hamalifaliana ny saina.
  42. Ny rasavolan-toaka dia lahabolana na fandraisam-pitenenana tsy maintsy ataon'ny olona manolotra zava-pisotro any amin'ny Betsimisaraka mialoha ny handraisan'ny mpanasa sy ny olona asaina ny verany avy. Tsy manao sakafo be ny mpanasa amin'izany fa zava-pisotro ihany no eo anoloana.
  43. Ny talily sy tantara raza dia samy lahabolana any amin'ny faritra atsimon'ny Nosy izay natao hitahirizana ny mombamomba ny foko, ny niandohany, ny fomba amampanaony...
  44. Velakevitry ny Profesora Rajaonarimanana Narivelo tamin'ny faha-28 aogositra 2018, tao amin'ny Foibe momba ny Teny, Akademia Malagasy, Tahala Rarihasina.
  45. Ny ohabilana dia fanononana fiandohana ohabolana ataon'ny andaniny ary tohizan'ny ankilany amin'ny andianteny hafa izay tena tsy andrasana sady tsy misy ifandraisany akory amin'ny tena izy fa natao ampihomehezana fotsiny. Raha “aleo very tsikalankalam-bola toy izay very tsikalankalam-pihavanana” ohatra no andrasana dia lasa : “Aleo very tsikalankalam-bola toy izay minamana amin'ny olona sola” ; raha “Ilay mahia miankin-drindrina” no tokony ho izy dia ataony hoe : “Ilay mahia lanin'ny kankana”. Dia toy izay hatrany.



ihany ny ohabilana. Ifamaliana no fanatanterahana azy io ka tsy hoe tsy mahay ohabolana akory ireo manao azy fa mahay, ary tena mitaky fampiasan-tsaina sy hakingana ho an'ny andaniny, izay nosafidiana ho mpanohy an'ilay tapany voalohany amin'ny ohabolana izy io. Amin'izany dia tazonina ny tokony ho ngadona sy endriky ny tapany faharoa tamin'ilay ohabolan'ny Ntaolo, fa ny andian-teny anohizana azy sy ny hevitra no tsy maintsy asiana fanovana tanteraka. Ny tiana haseho araka izany dia izao : tsy azo odian-tsy hita ny literatiora am-bava izay mipoitra ankehitriny rehefa hanangona lahabolana ary atsofoka ao anaty teny iditra ihany koa izy ireny.

Ny mety tsy mahatomombana an'ity paikady iray voalohany ity dia noho izy tsy voatery hamahavaha ny mombamomba ilay lahabolana manontolo eo amin'ny famoronana sy ny fanatontosana. Kanefa izay no tena maneho ny maha izy azy ny lahabolana tsirairay araka ireo haifanatona noresahina tao amin'ny fizarana voalohany. Izany no anolorana amin'ny zana-pizarana manaraka ny fomba faharoa mety harahina amin'ny fanoratana rakibolana.

*Fandaharana ireo karazan-dahabolana sy ireo singa rehetra  
voalaza fa mifamatotra aminy avy*

Ankoatra ny fandaharana misesy manaraka abidia an'ireo anarana karazan-dahabolana, raha ampiarina ny haifanatona momba ny haifoko aman-teny sy ny hairakiteninkolontsaina, dia anisan'ireo izay halahatra ho teny iditra ao amin'ny rakibolan'ny lahabolana malagasy ireo anarana iantsoana ireo mpandahabolana na mpamorona sy mpanantontosa ireny lahabolana ireny. Ny karazan-dahabolana tontosainy sy ny andraikiny mandritra ny fanatontosana mantsy no anarana iantsoan'ny fiarahamonina azy ireny matetika (ohatra amin'izany ny mpisôva, mpitôka, mpijijy, mpijoro, mpisasy, mpiventy...).

Ao koa ireo fitafy sy fomba fihogo ary haingo samihafa izay tsy maintsy hanaovana mandritra ny fanatontosana lahabolana iray, izany hoe izay mifamatotra amin'ny hodidina an-kolontsaina, ny zava-kendrena ary ny zava-misy : malabary, lambahoany, satrobory, satroka gebageba, volo sisidaoka, volo ladin-tsifotra, volo tsivongo, tana ivoho, vangovango, vakana, kavina, tsipy vola... Amin'ny lahabolana natao iantsoana tromba ohatra dia tsy maintsy miravaka fatratra ny vehivavy mihira sy mandihy mandritra izany. Tsy azo sarahina amin'ny fanatontosana lahabolana koa ny fitaovana sy ny zava-maneno fampiasa, izay efa voalaza tany aloha ihany hoe mety manana lanja manokana amin'ny riba na ny antony anatanterahana

ilay lahabolana ny fisafidianana ny zava-maneno ampiasaina : faray, kabaosy, kaiamba, valiha, sodina, farara, jejovoatavo...

Ao koa ny fipetraka sy fihetsika, ny feon'ny mpandahabolana ary ny mpihaino izay samy manana dikany ka tokony halahatra hohazavaina avokoa : faribolana, bitsibitsika, misioka, mitefaka, mihorakoraka, mandihy, mitorovoka... Azo raketina ho fanampim-panazavana manakaiky ny lahabolana, na ireo singa tsirairay voalaza momba azy avy, ihany koa ny sary<sup>46</sup>. Heverina koa fa ny tonon'ny lahabolana aza dia azo raketina antsoatra ka atao anaty efajoro manampy ny fanazavana mba hahazoana antsaina ilay endriky ny lahabolana sy ny vontoatiny ary ny hafatra voiziny.

Misy koa ireo voambolana famerimberina, noho ny antony manokana, ka mila hazavaina ao amin'ny lahabolana iray, ary ireo voambolantsehatra siantifika tokony hohazavaina satria manana anjara toerana eo amin'ny fandinihana literatiora an-tsoatra na am-bava (ohatra : fahatontosana<sup>47</sup>, rindra<sup>48</sup>, am-bava, ovan'ny am-bava, sandrapeo<sup>49</sup>).

Araka ireo voalaza ireo dia ity paikady faharoa ity no hita mahomby kokoa satria manampy ny mpianatra sy ny mpamaky rakibolana hahazo fahalalana feno kokoa izy io. “*Ny fanazavana mifototra amin'ny haiteny fotsiny dia tsy azo antoka hoe haneho ny tena iainan'ny fiarahamonina ny toe-javatra iray*”<sup>50</sup> (Malanjaona Rakotomalala, 2005). Mampiana an'ilay rakibolantsehatra rahateo ny fanehoana singa maro momba ny endrika ivelany (fanehoan-kevitra) sy ny vontoatiny (hevitra entiny). Ireo ilay lazain'ny mpandalina literatiora hoe mahakanto ny literatiora iray. Ka tsy ilay kanton'ny fiarahamonina nipoiran'ny lahabolana ihany no ho voatanisa fa ilay toetra maro ao aminy izay mahasarika ny olona avy any ivelan'ny fiarahamonina.

\*

\* \*

---

46. Loharanon-kevitra : jereo fanamarihana 44, tak. 392.

47. “*Performance : (production + transmission + réception + conservation + répétition)*” (Ameur Ghedira, 1984 : 316).

48. “*Le rythme est sens, intraduisible en langue par d'autres moyens*” (Zumthor, 1982 : 114).

49. *Oralité, néo-oralité, voix.*

50. “*Il n'est pas sûr que l'étymologie et l'interprétation à partir de la linguistique comparée aient toujours rapport avec la pratique.*”

Raha fehezina izay voalaza, ny fikarohana sy fandinihana natao dia ahazoana manantitrantitra fa tsy afa-misaraka ny fampianarana ny teny sy ny kolontsaina<sup>51</sup> ary fepetra mahomby amin'izany ny rakibolana manazava ny kolontsaina iombonana raketin'ny voanteny tsirairay. Ny rakibolana-rakipahalalana dia tsy mampahalala na mampianatra voambolana fotsiny fa tena manana anjara asa lehibe hafa koa.

Azo tsoahina fa ny mahatonga ny mpamaky tsy ho liana amin'ny rakibolana na rakipahalalana na rakiteny iray dia ny tsy fahafahany mahazo izay fanazavana entina ao anatin'ilay rakibolana. Matetika dia tsy mipetraka eo amin'ny toeran'ny mpiara-monina ny mpanoratra fa manazava araka ny fahazoany an'ilay voambolana fotsiny, araka ilay kolontsain'ny fahalalana<sup>52</sup> fa tsy araka ilay kolontsaina iombonan'ny besinimaro<sup>53</sup>. Tsy rakibolana-rakipahalalana mivaona amin'ny fepetram-panoratana rakibolana akory no heverina havoaka ho rakibolan'ny lahabolana malagasy fa rakibolantsehatra toy ny hoe rakibolan'ny haifoko, na rakibolan'ny poezia, na rakibolan'ny ita sy ny serasera ; ireny dia rakibolana izay heverina fa tsy hitondra fahalalana fotsiny fa tena hahatonga ny fifankahazoana fiteny sy fifankahazoana kolontsaina izay takian'ny lalantsainan'ny fifampiakoana kolontsaina<sup>54</sup>.

Taorian'ny famakafakana ny rakibolan'ny haifoko nosoratan'i Jean-Paul Alain no nahafahana nanasongadina ny maha zava-dehibe ny paikady miainga amin'ny fomba fandinika antrôpolôjika na haiolona sy ny etnôlôjia na haifoko eo amin'ny fandinihana ny voambolana. Mifamatotra ny teny sy ny hodidina an-kolontsaina ary marobe ireo singa navoitran'ny haifanatona momba ny etnôlingistika na haifoko aman-teny ho tokony hohazavaina raha toa ka tiana ny hitondra fahalalana ampy sy azon'ireo mpianatra momba ny lahabolana Malagasy ; ary izay no ahafahana maneho fa sady tsy azo ialana ny hairakiteny aman-kolontsaina no afaka mifameno tsara amin'ny fandinihana ataony ny haifoko aman-teny izay manasinkasina ireo singa tokony halahatra ao anaty rakibolana. Ny sehatra rehetra dia manana ny kolontsaina miraikitra aminy sy ny maha izy azy avy ka afaka mamaly tsara ny filan'ny mpianatra teny, na mpianatra taranja iray hafa ankoatra ny teny, ny voankevitra hoe rakiteny aman-kolontsaina<sup>55</sup>.

51. « Cette entreprise qui consiste à accéder à la culture partagée par le lexique, présente l'avantage de ne pas séparer l'enseignement de la culture de celui de la langue » (Ferréol & Jucquois 2004 : 179).

52. *Culture savante*.

53. *Culture partagée*.

54. *Interculturalité*.

55. « Le concept lexiculture dans une discipline d'observation pour "(...) satisfaire les légitimes exigences des apprenants" » (Guillèn Diàz, 2003 : 111).

**T o n d r o b o k y**

- ALAIN J.-P., 2015, *Dictionnaire d'ethnologie malgache*, avant-propos de Pierre Erny. Paris : Publibook, 297 p.
- BAUMGARDT U., 2018, « La littérature orale dans des articulations pluridisciplinaires et multi-aréales », *Cahiers de littérature orale* (INALCO), n° 83, mis en ligne le 20 juin 2019, consulté le 5 juil. 2019. <http://journals.openedition.org/clo/4701>.
- CALAME-GRIAULE G., 1970, « Pour une étude ethnolinguistique des littératures orales africaines », *Langages*, n° 18, *L'ethnolinguistique*, pp. 22-47. [https://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1970\\_num\\_5\\_18\\_2026](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1970_num_5_18_2026). Fichier pdf généré le 02/05/2018.
- CALAME-GRIAULE G. (éd.), 1977, *Langage et cultures africaines. Essais d'ethnolinguistique*. Paris : Maspero, 364 p.
- CLOAREC-HEISS F. & CALAME-GRIAULE G. (éds.), 1978, « Langage et cultures africaines. Essais d'ethnolinguistique », *L'Homme*, tome 18 n° 3-4, *De l'idéologie*, pp. 211-212. [http://www.persee.fr/doc/hom\\_0439-4216\\_1978\\_num\\_18\\_3\\_367899](http://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1978_num_18_3_367899). Document généré le 29/03/2016.
- CHÉRIFI N., 2009, « L'écart culturel dans les dictionnaires bilingues, dictionnaires français-arabe, arabe-français », *Études de linguistique appliquée*, 2009/2, n° 154, pp. 237-248.
- FERRARA A., 2009, « Le dictionnaire d'un pays, le pays d'un dictionnaire. Un type particulier de dictionnaire lexiculturel », *Études de linguistique appliquée*, 2009/2, n° 154, pp. 191-203.
- FERRÉOL G. & JUCQUOIS G. (dir.), 2004, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin, 354 p.
- GALISSON R., 1987, « Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP », *Études de linguistique appliquée*, n° 67, Paris, Didier Érudition, pp. 119-140.
- GALISSON R., 1988, « Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée », *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, vol. 7, Hommage à Bernard Pottier, pp. 325-341.

[https://www.persee.fr/doc/cehm\\_0180-9997\\_1988\\_sup\\_7\\_1\\_2133](https://www.persee.fr/doc/cehm_0180-9997_1988_sup_7_1_2133)  
Fichier pdf généré le 12/01/2019

- GALISSON R., 1999, « La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique », *Mélanges CRAPEL*, n° 25 (Paris, Université de la Sorbonne-Nouvelle), pp. 47-73.
- GHEDIRA A., 1984, *Bulletin critique*, Université de Lyon III, pp. 314-316.
- GIOVAN DOTOLI, 2008, *La construction du sens dans le dictionnaire*. Paris : Éditions Hermann, 208 p.
- GUILLÉN DÍAZ C., 2003, « Une exploration du concept “lexiculture” au sein de la Didactique des Langues-Cultures », *Didactica*, Universidad de Valladolid, pp. 105-119.
- JOURDAN C. & LEFEBVRE C., 1999, « Présentation. L’ethnolinguistique aujourd’hui. État des lieux », *Anthropologie et Sociétés*, 23 (3), pp. 5-13.  
<https://doi.org/10.7202/015615ar>
- LOMBARD J., 1994, *Introduction à l’ethnologie*. Paris : Armand Colin, 189 p.
- POTTIER B., 1970, « Le domaine de l’ethnolinguistique », *Langages*, n° 18, *L’ethnolinguistique*, pp. 3-11.  
<https://doi.org/10.3406/lgge.1970.2024>  
[https://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1970\\_num\\_5\\_18\\_2024](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1970_num_5_18_2024)  
Fichier pdf généré le 02/05/2018
- PRUVOST J., 2009, « Quelques perspectives lexicographiques à mesurer à l’aune lexiculturelle », *Études de linguistique appliquée*, 2009/2, n° 154, pp. 137-153.
- RAKOTOMALALA M., 2005, « À la redécouverte de quelques éléments de la sorcellerie en Imerina (Madagascar) », *Taloha*, n° 14-15.  
<http://www.taloha.info/document.php?id=161>
- RAZAFINTSALAMA A., 2004, *Tari-dalana hoenti-manadihady ny finoana sy ny fomba Malagasy*. Antananarivo : Edisiona Md Paoly, natonta fanindroany, 148 tak.
- SAMIS-ESIC 2015, *Lexique terminologique de science de l’information et de communication*. Antananarivo : New-Print Ankorondrano, 72 p.
- SOLO-RAHARINJANAHARY RAHARIMALALA A., 1993, *L’approche ethnolinguistique de Geneviève Calame-Griaule*, conférence, ENS Antananarivo.

ZUMTHOR P, 1982, « Le rythme dans la poésie orale. Le rythme et le discours », *Langue française*, n° 56, pp. 114-127.  
[https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1982\\_num\\_56\\_1\\_5152](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1982_num_56_1_5152)

### **Famintinana**

Ity fikarohana ity dia miompana amin'ny fanadihadiana rakibolan'ny haifoko malagasy iray, amin'ny alalan'ny fandinihana ireo teny iditra sy ny kolontsaina raketiny avy. Ny mpanoratra an'io rakipahalalana io dia nilaza fa tsy ny fikarohana amin'ny oniversite na ny fifampikasohana mivantana amin'ny mponina nipoirana ihany no mahatomombana ny rakibolan'ny haifoko. Ny rakibolana dia tsy asa soratra literera fa fitaovam-piasana. Mahomby io fitaovana io rehefa ampiasaina foana. Ny fitaovana mahomby koa dia izay tena mamaly ny hetaheta ary mifanandrify amin'ny filan'ireo mpampiasa izany. Ny tanjon'ity fikarohana ity dia handinika ny fampiharana ny rakibolana manazava ny teny aman-kolontsaina miraikitra aminy, amin'ny famolavolana rakibolana. Ny fanontaniana hovaliana dia hoe : ahoana no ahafahan'ny mpampiasa rakibolana ivelan'ny fiarahamonina iray mahazo izay voalaza ao, ary mampita hevitra am-bava na an-tsoratra, tsy am-pisalasalana sady marina ? Ny valiny dia ny fampiasana ny rakibolana manazava ireo teny sy ny kolontsaina raketiny avy izay manome vahana ny sehatra voatokana ampiasana ireo voambolana, na manazava ny fampiasana ireo voambolana arakaraka ny hodidina an-kolontsaina, manome lanja ny lafiny kolontsaina mahazatra an'ireo mpiombon-teny fa tsy lahatenimpahalalana akory. Mitombina rahateo izay voalazan'i Robert Galisson hoe ny kolontsaim-pahalalana dia kolontsaina mamorona elanelana, manangana fefy manasaraka, ary kolontsain'ny fisehosehoana. Ny fanadihadiana natao dia nifotra tamin'ny fanolorana ankapobeny ny boky sy ny paikady nampiasain'i Jean Paul Alain mpanoratra io rakibolan'ny haifoko io. Avy eo dia nampiharina tamin'ity rakibolana ity ny hairakiteny, anazavana ireo teny aman-kolontsaina, fandinihana ny teny iditra ao anatin'ny rakibolana izay momba ireo literatiora am-bava na lahabolana ihany. Izany dia nahafahana naneho ny fomba nivoizana ny tandindona na ny hevitra an-kolontsaina iombonana tao amin'ny boky. Nojerena koa ireo fepetra takiana horaketina ao amin'ny rakibolan'ny lahabolana mba hahafahan'ireo mpampiasa an'izany hanana fahazoana miainga amin'ny kolontsain'izy ireo avy.

**Teny fototra** : teny sy kolontsaina raketiny, rakibolana, haifoko, hevitra an-kolontsaina iombonana, hairakiteny aman-kolontsaina, haifoko aman-teny

## Résumé

La présente recherche concerne l'étude et l'analyse d'un dictionnaire de l'ethnologie malgache par l'approche lexiculturelle. L'auteur de cette encyclopédie a avancé que ce n'est seulement ni une étude universitaire ni le fait d'être en contact avec la population étudiée qui assure le succès d'un dictionnaire ethnologique. Un dictionnaire n'est pas un œuvre littéraire mais un outil de travail. Il est réussi quand il est utile. Les qualités d'un bon outil, c'est d'être bien affûté et adapté aux besoins de ses utilisateurs. L'objet de cette étude est d'offrir un examen de la lexiculture au sein d'une pratique lexicographique. Une question se pose : comment un utilisateur étranger de ce dictionnaire pourra-t-il mieux comprendre et communiquer, verbalement ou par écrit, aisément et correctement ? La réponse en est l'adoption de la pragmatique lexiculturelle qui accorde une importance essentielle à la dimension pragmatique des mots, plus précisément à leur usage en contexte culturel, privilégiant un foyer culturel courant, partagé par les membres d'une communauté langagière, au détriment des discours savants. Robert Galisson considère que la culture savante est une culture qui crée des différences, qui élève des barrières, et qui est une culture d'ostentation. La recherche s'est focalisée sur la présentation générale de l'ouvrage étudié et les méthodologies adoptées par l'auteur Jean-Paul Alain. Ensuite, il y a une étude lexiculturelle de certaines entrées de ce dictionnaire d'ethnologie malgache, plus particulièrement des termes de la littérature orale, pour aboutir à situer si cet ouvrage parvient à véhiculer la charge culturelle partagée. Les conditions nécessaires ont été évoquées pour que les usagers d'un dictionnaire de la littérature orale malgache parviennent à se situer par rapport à leurs cultures.

**Mots clefs** : lexiculture, dictionnaire, ethnologie, charge culturelle partagée (CCP), approche lexiculturelle, ethnolinguistique

## Abstract

The present research concerns the study and analysis of a dictionary of Malagasy ethnology using the lexicultural approach. The author of this encyclopaedia argues that it is neither a university study nor a contact with the population under study that ensures the success of an ethnological dictionary. A dictionary is not a literary work but a working tool. It is successful when it is useful. The qualities of a good tool are to be perfected and adapted to the needs of its users. The purpose of this study is to offer an

examination of lexiculture in a lexicographical practice. A question arises: how will a foreign user of this dictionary be able to understand and communicate, orally or in writing, easily and correctly? The answer is the adoption of lexicultural pragmatics, which stresses the importance of the pragmatic dimension of words, more precisely on their use in a cultural context, enhancing a common focus shared by members of a language community, to the detriment of academic speech. Robert Galisson considers that scholarly culture is a culture that creates differences, raises barriers and is a culture of ostentation. The research focused on the general presentation of the book and the methodologies adopted by the author. Next, there is a lexicultural study of certain entries in this dictionary of Malagasy ethnology, particularly terms from oral literature, in order to determine whether this work succeeds in conveying the cultural burden to be shared. And essential conditions are reporting so that a dictionary of Malagasy oral literature succeeds in helping the users to situate themselves in relation to their cultures.

**Key words:** Lexiculture, Dictionary, Ethnology, Shared Cultural Load, Lexicultural Approach, Ethnolinguistics

## H e v i t e n y

<i>am-bava</i>	oralité
<i>am-bava voalohany</i>	oralité primaire
<i>famantatra</i>	signe
<i>fandinihana, fomba fandinika, fomba fiasa</i>	approche
<i>fandinihana manome lanja ny voanteny sy kolontsaina raketiny</i>	lexiculturologie (pragmatique lexiculturelle)
<i>fandinihana ireo teny iditra ao amin'ny rakibolana sy ny kolontsaina raketiny avy</i>	approche lexiculturelle
<i>fantarina</i>	signifiant
<i>fimaroanteny</i>	plurilinguisme
<i>fimaroantaranja</i>	pluridisciplinaire
<i>fimaroankolontsaina</i>	pluriculturalité



FANDINIHANA NY TENY SY NY KOLONTSAINA RAKETINY...

<i>fiteny</i>	langage
<i>fomba fijery na fiheverana ny tontolo</i>	vision du monde
<i>haifampianarana</i>	didactique
<i>haifanatona</i>	approche
<i>haifoko</i>	ethnologie
<i>haifoko aman-teny</i>	ethnolinguistique
<i>haiolona</i>	anthropologie
<i>haiolona aman-kolontsaina</i>	anthropologie culturelle
<i>hairakiteny</i>	lexicologie
<i>hairakiteny aman-kolontsaina</i>	approche lexiculturelle
<i>hevitra iombonana ara-kolontsaina na tandindona (ananan'ny voambolana na teny iditra iray)</i>	charge culturelle partagée (CCP)
<i>heviteny</i>	glossaire
<i>hevitra tondroina</i>	signifié
<i>hodidina</i>	contexte
<i>hodidina an-kolontsaina</i>	contexte culturel
<i>ita</i>	information
<i>kolontsaina</i>	culture
<i>kolontsaina iombonana</i>	culture partagée
<i>kolontsaim-pahalalana</i>	culture savante
<i>lahabolana</i>	littérature orale
<i>lahatenim-pahalalana</i>	discours savant
<i>lalantsaina na teoria</i>	théorie
<i>literatiora am-bava</i>	littérature orale
<i>mpiara-monina</i>	communauté
<i>mpiray fiteny</i>	communauté langagière
<i>ovan'ny am-bava</i>	néo-oralité
<i>rakibolana</i>	dictionnaire

T.L.V. RASOLOARIVONY

<i>rakipahalalana</i>	encyclopédie
<i>rakiteny</i>	lexique
<i>rakiteny aman-kolontsaina</i>	lexiculture
<i>serasera</i>	communication
<i>teny</i>	langue
<i>teny iditra</i>	entrée(s)
<i>voambolantsehatra</i>	terminologie

# **Le français de Madagascar : au-delà d'une catégorisation diatopique**

Holy Bodonandrianina ROBJHON  
Doctorante  
École normale supérieure  
Université d'Antananarivo

## **Introduction**

### Contexte

La Base de données lexicographiques panfrancophone (BDLP) est un projet d'envergure internationale. Elle vise à regrouper des données représentatives du français dans vingt pays, à savoir : Acadie, Cameroun, Louisiane, Québec, Algérie, Centre Afrique, Madagascar, La Réunion, Antilles, Congo-Brazzaville, Maroc, Rwanda, Belgique, Côte d'Ivoire, Maurice, Suisse, Burundi, France, Nouvelle-Calédonie, Tchad. Il s'agit d'un dictionnaire terminologique et multimédia en ligne. Dans le site web <http://www.bdlp.org/>, chacun des pays et/ou chacune des régions de la francophonie apporte sa contribution au trésor informatisé de la langue française en insérant dans une nomenclature des mots vedettes.

Dans cette perspective, l'équipe du laboratoire de recherche Société, dynamique des langues en contact et didactologie (SDLD), ancien Centre de recherche en linguistique (CRL) de l'École normale supérieure d'Antananarivo met en ligne le lexique francophone malgache, appelé également le français de Madagascar. Ce faisant, elle part de l'inventaire des particularités lexicales de Claudine Bavoux (2000), un ouvrage dans lequel figurent des descriptions lexicographiques des mots vedettes. Le dictionnaire multimédia (BDLP Madagascar) bascule ainsi sur la toile des mots et expressions de quelques usagers francophones malgaches. Outre les habituelles données lexicographiques mentionnées dans un dictionnaire, notamment la prononciation, la classe grammaticale, les divers emplois, etc., certaines entrées sont accompagnées de fichiers sons et images. Ces éléments constituent une des particularités de ce dictionnaire en ligne.

### Cadrage théorique

La présente communication, intitulée *Le français de Madagascar : au-delà d'une catégorisation diatopique*, embrasse une thématique interdisciplinaire. Elle tente d'analyser les traits sociolinguistique et linguistique qui différencient le français de Madagascar du français de référence.

D'abord, analyser une langue ou une variété de langue implique la prise en compte du contexte sociolinguistique dans lequel elle évolue. Effectivement, la société malgache est une société plurilingue dans la mesure où plusieurs langues entrent en contact, à savoir : le malgache officiel, les variétés régionales du malgache, le français, l'anglais, le mandarin, et tant d'autres langues étrangères. L'histoire marque également leurs statuts respectifs. Certes, la coexistence plurielle des langues entretient des relations diglossiques entre elles ; néanmoins, ces dernières ne seront pas traitées dans cette communication. La dimension sociolinguistique du présent travail touche particulièrement la représentation que l'utilisateur se fait du français de Madagascar comme étant une variété linguistique co-présente avec les autres langues.

Ensuite, concernant le versant linguistique de cette étude, les particularités de cette variété par rapport au français de référence sont illustrées avec des exemples concrets. L'analyse porte principalement sur les aspects phonétique, morphologique, lexical et syntaxique de cette variété de langue. De surcroît, étant donné que le corpus relève du lexique d'un

dictionnaire, il est opportun de le considérer selon la perspective lexicographique. Les mots vedettes sont effectivement arrangés dans une nomenclature, et suivant un ordre alphabétique. Dans cette perspective, des informations telles que la catégorie grammaticale, la prononciation, leurs différents emplois sont exprimées. Dans la majorité des cas, les exemples sont tirés des médias.

### Questions de recherche

D'emblée, dans l'expression « le français de Madagascar », la préposition « de » introduit non seulement un lieu, mais également une appartenance. Il s'agit donc d'une langue parlée par une communauté dans un lieu bien défini. Cette variété de langue est ainsi définie et par la géographie, c'est-à-dire Madagascar, et par son usager, plus précisément la communauté francophone malgache. Bref, le français de Madagascar fait partie du français parlé dans la grande île.

De plus, engager une réflexion sur une variété de langue nécessite la définition des trois facteurs de variation linguistique, notamment le temps, l'espace et les registres. Ces derniers engendrent par la suite les catégorisations telles que la variation diatopique, diaphasique, diastratique. De ce fait, il existe des différenciations dans l'usage de la langue étant donné que chaque groupe de locuteurs a sa propre manière de parler. Ce travail s'intéresse particulièrement à la variété francophone marquée non seulement par la délimitation géographique, mais aussi par d'autres facteurs tels que la culture et l'histoire. De même, selon Bulot et Blanchet (2013 : 48), à l'instar des variétés diachronique, diastratique, diaphasique et diagénique, « la variété diatopique est dictée par des contraintes externes à la langue ».

Dans cette optique, les particularités du français de Madagascar témoignent des variantes individuelles de certains locuteurs francophones malgaches. Ces différenciations sont évaluées ou comparées à partir d'une variété qui sert de référence. Le français de référence est ainsi partagé dans tous les pays francophones.

De surcroît, l'institution d'un point de référence constitue une représentation dans la mesure où la variété de référence est considérée comme une variété de prestige ou une variété acrolectale. Particulièrement, selon Ursula Reutner (2017 : 131), « le français de référence correspond au français standard, au bon usage du français ». Donc, c'est avec le français de référence que cette variété francophone malgache est comparée implicitement ou explicitement.

Au regard de la place du français de Madagascar par rapport aux autres langues en contact, et particulièrement le français de référence, des questionnements s'imposent. Comment les différentes langues existantes à Madagascar, avec leurs statuts et normes respectifs, influent-elles sur cette variété linguistique ? La prononciation, la morphosyntaxe et le lexique sont-ils les seuls critères qui permettent de catégoriser cette variété francophone, ou y en a-t-il d'autres ?

### Structure

Pour cerner la dimension sociolinguistique de cette variété linguistique, il y a lieu de définir son statut par rapport aux autres langues co-présentes. Subséquemment, la première partie de notre travail sera consacrée à un bref historique du statut du français de/à Madagascar. De même, étant donné que l'objet de la recherche concerne les mots d'un dictionnaire spécifique, la deuxième partie sera plutôt axée sur les aspects linguistiques du corpus. Des exemples tirés dans les médias servent d'illustrations.

### **Le français de Madagascar : une variété à statut complexe**

Bavoux a retracé dans son ouvrage (2000 : 18-21) quelques particularités lexicales du français de Madagascar. Elle cite notamment les malgachismes issus du contact du français (de la langue romane) et du malgache (de la famille austronésienne). Le mélange de deux langues entraîne indéniablement des interactions dans l'usage. De plus, ces dernières sont marquées par l'histoire du pays.

### Héritage historique

Étant donné que le français de Madagascar fait partie du français à Madagascar, il est opportun de rappeler l'implantation de ce dernier dans l'île.

D'abord, cette langue présente un héritage historique relativement riche. Bavoux (2000 : 18) qualifie d'embryon de francophonie l'époque où Richelieu accorde le monopole du commerce à Rigault et Régimont en 1642. Ensuite, le retour en force des Français et de la rivalité franco-anglaise dans le domaine religieux et scolaire entre 1811-1895, et surtout l'imposition du français dans toutes les écoles publiques de la colonie dès 1895 marquent cette importance diachronique du français à Madagascar. Enfin, par rapport à la génération actuelle, les personnes qui ont débuté leur scolarité pendant l'époque coloniale maîtrisent cette langue.

### Représentation idyllique

Force est de constater que même actuellement, le français représente une langue de prestige pour les Malgaches. En effet, selon les enquêtes sociolinguistiques effectuées auprès de 366 élèves et étudiants, 292 enseignants, en 2015 dans le cadre d'un appui à la réflexion sur l'élaboration d'une politique linguistique éducative à Madagascar. Randriamarotsimba affirme que 46% des élèves enquêtés... comme une langue de réussite scolaire (Dagaut, Randriamarotsimba & Ranaivo, 2018 : 111). Parallèlement à cela, Randriamarotsimba montre, par le biais des enquêtes faites auprès des enseignants, parents et élèves que le malgache, le français et l'anglais constituent les langues que les élèves malgaches devraient maîtriser. Autrement dit, le français constitue une des langues de prestige à Madagascar.

De même, selon l'OIF (2014), cité par Reutner (2017 : 16), 20% des Malgaches sont qualifiés de francophones. Toujours selon l'OIF, un francophone se définit comme « une personne capable de parler en français ». Parallèlement à cela, 80% des Malgaches sont des ruraux, donc 20% de citadins. En d'autres termes, les locuteurs francophones malgaches pourraient être associés à ces derniers. Toutefois, les niveaux des usagers en termes de compétences, selon le CECRL, ne sont pas décrits.

### Visibilité médiatique

Outre l'aspiration à maîtriser le français, cette langue possède une visibilité médiatique. En général, la presse écrite et audiovisuelle couvrant

les grandes villes présente des articles, des journaux et des émissions en version française. Néanmoins, les journalistes ont leur propre manière de présenter les nouvelles en version française. Il en est de même pour les publicitaires qui usent de la langue française différemment. À titre de rappel, cet usage unique de la langue constitue la variété. Les natifs de la langue sont étonnés de lire des textes écrits par certains journalistes et publicitaires malgaches dans la mesure où ces derniers s'expriment avec des mots, des expressions différents de l'usage scolaire. À l'instar de Bavoux, l'équipe de la BDLP Madagascar étoffe sa nomenclature par des mots ou des syntagmes relevés surtout dans les moyens de communication de masse comme les journaux, les publicités...

De plus, la visibilité médiatique de cette variété de langue rejoint l'idée selon laquelle elle constitue une des variétés de langues parlées dans la ville. Effectivement, Louis-Jean Calvet (1999 : 19) définit la ville comme un lieu de brassage linguistique, c'est-à-dire un espace où les langues se mélangent. Chaque variété a son propre utilisateur. De ce fait, chaque variété de langue possède également son propre statut.

Bref, le français de Madagascar présente un statut complexe dans la mesure où il constitue une variété de langue avec un héritage historique bien ancré remontant à plusieurs siècles. De ce fait, il s'inscrit dans l'histoire et la culture malgaches même. Et même si cette variété de langue présente des différences d'usage par rapport au français scolaire, quelques utilisateurs citoyens font en sorte à ce qu'elle soit dite et parlée sans complexe. La vulgarisation médiatique fait d'elle une langue omniprésente. Si telle est la catégorisation statutaire de cette variété linguistique, qu'en est-il de ses particularités linguistiques ? Dans la deuxième partie, nous donnerons des exemples concrets sur ces différences d'usage de la langue.

### **Les aspects divergents du français de Madagascar**

Les particularités d'une variété linguistique peuvent être examinées de différentes manières. Claude Poirier a proposé un modèle en 1995 pour analyser des exemples du français québécois. Ce faisant, il présente une grille selon laquelle le lexique est examiné selon les aspects linguistiques tels que la phonétique, phonologie, morphologie et syntaxe. Nous nous y référons pour décrire notre corpus. Néanmoins, ce travail traite aussi de la dimension culturelle véhiculée par le lexique de cette variété francophone.



## Les aspects linguistiques

Les influences des langues co-présentes, particulièrement du malgache sur le français définissent les particularités linguistiques du français de Madagascar. Le tableau ci-après présente des exemples concrets marquant les interférences interlinguales au niveau de la phonétique/phonologie, morphologie et syntaxe.

Tab. 1. Particularités linguistiques du français de Madagascar

	EXEMPLE	EXPLICATION
PHONÉTIQUE/ PHONOLOGIE	*[ãfiteatra] ~ [ãfiteatr] [karlaton] ~ [karlton] [karilton] ~ [karlton]	Influence des intonations et des tonalités du malgache : – présence d'une voyelle d'appui [a] dans la syllabe finale, – insertion d'une voyelle médiane [a] lors de difficultés consonantiques
MORPHOLOGIE	* humouriste ~ humoriste	Déformation de certains mots français Ajout du suffixe nominal et adjectival <i>-iste</i> pour obtenir un dérivé
SYNTAXE	* Remédier le problème * Ce que j'ai besoin * L'exercice que j'ai parlé	Confusion au niveau des monèmes grammaticaux (Absence/présence d'une préposition non adéquate, subordonnants...)

Généralement, les mots malgaches se terminent par la voyelle « a ». De même, cette voyelle est présente dans beaucoup de mots. Ainsi, certains locuteurs prononcent cette voyelle à la fin des mots français, et aussi dans le cas où les mots français présentent des difficultés consonantiques. En guise d'exemples, prononcer [ãfiteatra] au lieu de [ãfiteatr] pour le mot *amphithéâtre*. Il en est de même pour le nom du grand hôtel Carlton [karlton] présentant trois consonnes consécutives, difficilement

prononçables, en position intervocalique [r], [l], [t], d'où l'insertion de la voyelle d'appui [a] ou [i] entre elles. Certaines personnes prononcent par la suite [karilton] ou [karlaton].

Pour le cas du mot *humoriste*, écrit et prononcé *humouriste* [ymurist], le phénomène s'explique par l'habitude du locuteur francophone qui ajoute le suffixe *-iste* à la base *humour*. Il s'agit dans ce cas là d'une hypercorrection de la part du locuteur francophone. Autrement dit, ce dernier évoque un certain automatisme en ajoutant le suffixe *-iste* à tous les noms pour obtenir un dérivé nominal et/ou adjectival. Il ne tient pas compte du changement morphologique du mot du mot dérivé.

Quant à la syntaxe, les particularités résident dans la confusion entre les prépositions. En effet, la langue malgache n'a pas beaucoup de prépositions. D'où la difficulté pour un locuteur qui n'est pas très francophone de faire la différence entre elles.

Certes, dans certains cas, les particularités linguistiques du français de Madagascar peuvent se confondre aux fautes ; néanmoins, nous tenons à faire des remarques que nous relevons tout simplement des mots ou des syntaxes employés par certains locuteurs dans les moyens de communication de masse. Bref, les exemples peuvent marquer des écarts par rapport aux normes scolaires. Ce phénomène montre une fois de plus les particularités de la variété vis-à-vis de la variété de référence.

### Les aspects culturels

En dehors de ces particularités linguistiques, notons que cette variété de langue révèle également des aspects culturels. Le tableau ci-dessous présente des exemples sur ces aspects culturels.

Tab. 2. Manifestation des aspects culturels du lexique du français de Madagascar

	EXEMPLE	EXPLICATION
LEXÉMATIQUE	kiranyl, sakay	innovation de besoin / emprunt
SÉMANTIQUE	barragiste délestage	glissement de sens
		...

PHRASÉOLOGIQUE	faire un cours faire ses cheveux faire un favoritisme	interférence interlinguale
DE STATUT	le ray aman-dreny	interférence intralinguale

Au niveau lexématique, certains mots malgaches sont francisés. Le contexte malgache dicte leur emploi. Par exemple, le mot *sakay* qui veut dire « piment » est gardé tel quel dans une phrase en français. Rappelons que le piment fait partie des habitudes culinaires des Malgaches. La francisation du mot *sakay* traduit dans ce cas-là témoigne d'un partage de cet aspect culturel. L'emprunt est dicté par le besoin. Autrement dit, même si le mot français « piment » existe, il en est de même pour l'expression « chaussures en caoutchouc » pour dire *kiranyl* ; ces mots malgaches sont gardés tels quels afin de marquer l'originalité et les particularités culturelles malgaches.

Au niveau sémantique, certains mots évoquent également des phénomènes sociaux malgaches. C'est le cas du mot *délestage*. En effet, au départ, ce substantif signifie « action de délester », c'est-à-dire le fait d'enlever du poids ou de la charge. Dans la société malgache, ce mot est assimilé à la coupure de courant. Il s'agit ainsi d'un glissement de sens dicté par le fait social purement malgache.

Au niveau phraséologique, les expressions telles que *faire un cours*, ou *faire ses cheveux* s'expliquent par des malgachismes. En malgache, le verbe *faire* s'avère être un verbe passe-partout. Ainsi, au lieu de dire suivre *un cours* et *se coiffer*, le locuteur emploie encore le verbe *faire*. Dans ce cas, le phénomène s'explique intralinguale dans la mesure où les expressions purement malgaches sont traduites littéralement en français.

Enfin, les expressions telles que *le ray aman-dreny* sont utilisées en français pour évoquer le concept de rang hiérarchique. En malgache, elle peut se référer aux « parents » ou aux « dirigeants » d'une société. Cette expression est surtout employée lors des discours officiels ou religieux dans lesquels le registre soutenu est en vigueur. Dans la société malgache, elle exprime une connotation méliorative.

En somme, quelques unités lexicales du français de Madagascar véhiculent des aspects purement culturels. D'un côté, elles sont motivées par la domination de la culture malgache qui provoque par la suite la francisation de certains mots malgaches. Il s'agit ainsi d'une innovation de besoin. D'un autre côté, cette domination de la culture malgache s'explique par les interférences interlinguale et intralinguale avec le malgache. La

H.B. ROBJHON

manière de parler en malgache, et les pensées malgaches dictent l'usage de certains mots qui pourraient être considérés comme des néologismes pour les natifs du français.

\*

Le français de Madagascar s'avère être une variété linguistique francophone parlée par les locuteurs de la communauté francophone malgache aussi bien à Madagascar qu'à l'étranger. D'une part, cette variété linguistique possède un ancrage historique bien-fondé dans la mesure où elle est issue du français qui existait depuis longtemps à Madagascar. À l'instar des autres langues co-présentes, elle possède également son usager qui la manipule selon ses besoins. De même, son omniprésence dans le contexte social plurilingue et sa représentation idyllique que la société se fait d'elle lui confèrent un statut controversé

D'autre part, les particularités lexicales du français de Madagascar résident aussi dans ses aspects linguistiques. Les règles au niveau des aspects linguistiques ne coïncident pas forcément avec les règles du français scolaire. Les usagers manipulent les langues pour exprimer les aspects socio-culturels malgaches. Engager une réflexion sur le français de Madagascar amène une considération plus large, dépassant toute forme de « diktat » pouvant relever de la grammaire et tout type d'enclavement issu des conditions géographiques. Un tel décroisement coïncide précisément avec l'objectif du dictionnaire en ligne « BDLP Madagascar ».

## **B i b l i o g r a p h i e**

BAVOUX C., 2000, *Le français de Madagascar. Contribution à un inventaire des particularités lexicales*. Bruxelles : Duculot, 212 p.

BULOT T. & BLANCHET P., 2013, *Une introduction à la sociolinguistique (pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde)*. Paris : Editions des archives contemporaines, 166 p.

- CALVET L.-J., 1994, *Les voix de la ville : introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris : Editions Payot & Rivages, 309 p.
- CHAUDENSON R. & RAKOTOMALALA D., 2004, *Situations linguistiques de la francophonie*. Paris : Agence Universitaire de la Francophonie, 323 p.
- DAGAUT E., RANDRIAMAROTSIMBA V. & RANAIVO V. (coord.), 2018, *Appui à la réflexion sur l'élaboration d'une politique linguistique éducative à Madagascar*. Actes du séminaire universitaire École normale supérieure de l'Université d'Antananarivo, 6-7 déc. 2016, Antananarivo, MAPEF, 407 p.
- GARDES-TAMINE J., 2005, *La grammaire 1. Phonologie, morphologie, lexicologie*. Paris : Armand Colin, 174 p.
- LEHMANN A. & MARTIN-BERTHET F., 2000, *Introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie*. Paris : Nathan, 264 p.
- POIRIER C., 1995, « Les variantes topolectales du lexique français : propositions de classement à partir d'exemples québécois », dans : M. Francard & D. Latin (dir.), *Le régionalisme lexical*, Paris, De Boeck Supérieur, pp. 13-56.
- REUTNER U. (dir.), 2017, *Manuel des francophonies*. Berlin : De Gruyter, 755 p.

## Résumé

La Base de données lexicographiques panfrancophone (BDLP) est un projet d'envergure internationale. C'est un dictionnaire terminologique en ligne dans lequel chacun des pays et/ou chacune des régions de la francophonie apporte sa contribution au trésor informatisé de la langue française. L'équipe du laboratoire de recherche Société, dynamique des langues en contact et didactologie (SDLD) de l'École normale supérieure d'Antananarivo met en ligne le lexique francophone malgache, appelé le français de Madagascar. Toute réflexion sur la variation et les variétés linguistiques repose sur l'idée que la communauté linguistique est hétérogène, et présente des différenciations dans l'usage. Ces différenciations sont évaluées ou comparées à partir d'une variété de référence. Particulièrement, pour la communauté francophone, le français de référence correspond au français standard, au bon usage du français. Le lexique du français de Madagascar y serait donc comparé. Ainsi nous nous demandons ce qui différencie au

niveau linguistique et sociolinguistique le français de Madagascar du français de référence. Comment se manifestent leurs particularités linguistique et sociolinguistique ? Les traits linguistiques, tels que la prononciation, la morphosyntaxe et le lexique sont-ils les seuls critères qui permettent de catégoriser cette variété francophone, ou y en a-t-il d'autres ? Notre objectif est double. D'abord, nous nous intéresserons aux traits linguistiques du lexique dans le dictionnaire en ligne. Ensuite, vu les différentes langues en contact à Madagascar avec leurs statuts et normes respectifs, nous analyserons selon la sociolinguistique cette variété. Ce travail embrasse une thématique interdisciplinaire notamment la linguistique et la sociolinguistique déployées dans une perspective lexicographique.

**Mots clés :** français de Madagascar, variation linguistique, diatopie, lexicographie

### **Abstract**

The Panfrancophone Lexicographic Database (BDLP) is an international project. It is an online terminology dictionary in which each of the countries and/or each of the regions of the *Francophonie* makes its contribution to the computerized treasure of the French language. The team of the research laboratory: Society, Dynamics of Languages in Contact and Didactology (SDLD) of the *École normale supérieure* of Antananarivo puts online the Malagasy French-speaking lexicon, called French from Madagascar.

Any reflection on linguistic variation and varieties rests on the idea that the linguistic community is heterogeneous, and presents differentiations in usage. These differentiations are evaluated or compared using a reference variety. In particular, for the French-speaking community, the reference French corresponds to standard French, to the proper use of French. The lexicon of French from Madagascar would therefore be compared.

So we ask ourselves what differentiates linguistically and sociolinguistically the French of Madagascar from the French of reference. How are their linguistic and sociolinguistic particularities manifested? Are linguistic traits, such as pronunciation, morphosyntax and lexicon the only criteria that make it possible to categorize this French-speaking variety, or are there others? Our objective is twofold. First, we will focus on the linguistic features of the lexicon in the online dictionary. Then, given the different languages in contact in Madagascar with their respective statutes and standards, we will analyze this variety according to sociolinguistics.

This work embraces an interdisciplinary theme including linguistics and sociolinguistics deployed from a lexicographic perspective.

**Key words:** French from Madagascar, Linguistic Variation, Diatopy, Lexicography

### **Famintinana**

Ny *Base de données lexicographiques pan francophones* (BDLP) dia tetikasa iraisam-pirenena. Izy io dia rakibolana iray itondran'ny faritra na firenena iray miteny na mampiasa ny teny frantsay ny anjara birikiny amin'ny fanatevenana ny teny frantsay. Ny ekipan'ny laboratoaram-pikarohana *Société, dynamique des langues en contact et didactologie* (SDLD) an'ny *École normale supérieure* eto Antananarivo dia mandray anjara amin'ny famolavolana an'io rakibolana elektronika io amin'ny fampidirana ny hoe frantsay avy eto Madagasikara. Ny frantsay avy eto Madagasikara dia iray amin'ireo karazana fiteny izay afaka ampitahaina amin'ny frantsay akademika.

Noho izany dia manontany tena ny tenanay hoe inona no mampiavaka ny frantsay eto Madagasikara amin'ny frantsay akademika eo amin'ny sehatry ny haiteny sy ny haiteny ara-piaraha-monina ? Ahoana no fomba fisehon'io karazam-pitenenana io amin'ny fanononana, ny fifehezanteny ary ny voambolana ? Roa sosona ny tanjonay. Voalohany dia hifantoka amin'ny endriteny na voambolana. Avy eo, hojerena ny lafiny fifandraisan'ny teny sy ny fiaraha-monina. Ity asa ity dia mampifandraika lohahevitra maro : eo ny haiteny manokana, ny fifandraisan'ny teny sy fiaraha-monina ary farany ny fomba fampidirana ny teny ao anaty rakibolana na fomba fijery leksikografika.

**Teny fototra :** teny frantsay eto Madagasikara, karazana teny, diatopia, leksikografia





## **Limites rencontrées par les lexicographes et les traducteurs dans l'élaboration des dictionnaires bilingues**

Mino ANDRIANTSIMAHAVANDY  
Lectrice de français  
*Xi'an International Studies University*

Les deux disciplines que sont la traduction et la lexicographie bilingue ont jusqu'à ce jour été peu mises en relation par les chercheurs. Bien qu'ils aient commencé à revêtir des formes nouvelles suite à l'évolution de la technologie, les dictionnaires restent les principaux outils des apprenants en langues étrangères. Ces ouvrages « traditionnels » parfois lourds et dont la manipulation n'est pas toujours commode sont en effet, depuis quelques décennies déjà, remplacés par les dictionnaires électroniques et les différents logiciels linguistiques, plus pratiques et plus maniables. Ceci étant, malgré le fait que la forme ait changé, le fond, lui, est resté le même. La problématique qui nous intéresse dans cette présentation est celle des problèmes des dictionnaires bilingues. Ces derniers, tant dans leur conception que dans leur usage, créent effectivement des difficultés dont on ne saurait faire abstraction. Quelles sont donc ces limites auxquelles aussi bien le lexicographe que l'utilisateur doivent faire face ? D'où viennent-elles et comment les contourner ? Telles sont les questions discutées dans cet article.

## **Les dictionnaires bilingues et les lexicographes/traducteurs**

Les dictionnaires bilingues sont plus que de simples « outils » car ils contiennent au moins deux cultures, deux civilisations. Au-delà de la traduction, il y a la compréhension et l'apprentissage. De même, les dictionnaires bilingues ont contribué à la conservation de certaines langues, qui, sans eux auraient disparu de la surface du globe. On peut citer notamment l'exemple de la traduction en anglais du dictionnaire norn-danois qui a permis au norn de continuer à exister.

Le rôle des lexicographes est de donner des informations qui permettent au lecteur de traduire d'une langue à l'autre, ou de combler les lacunes qui ne lui permettaient pas de comprendre un texte. De tout temps, quand la traduction se révélait insuffisante, on expliquait en ajoutant un commentaire. L'élaboration d'un dictionnaire bilingue fait appel à un travail à deux : le lexicographe / inventeur d'un côté, et le lexicographe / traducteur de l'autre. Nous allons voir que la tâche de l'un comme de l'autre est pointue et non moins ardue.

Tout d'abord, les dictionnaires bilingues sont problématiques car ils sont hors-contexte et intermédiaires. Selon les mots de Humblé (2010 : 332), « les traductions dans un dictionnaire sont essentiellement axées sur le mot et non pas sur le texte, tout simplement parce que celui-ci manque. » Il n'est donc pas aisé de satisfaire les besoins des usagers du dictionnaire bilingue qui n'y trouveront pas ce qu'ils recherchent exactement.

Ensuite, la principale difficulté rencontrée par les lexicographes est le manque d'équivalence entre les deux langues. L'équivalence est effectivement elle aussi reliée au contexte. L'équivalence au niveau lexical se poursuit aux niveaux syntactique et rhétorique. Sans l'équivalence lexicale, il serait difficile voire impossible d'atteindre l'équivalence syntactique et l'équivalence rhétorique. On parle alors d'« équivalence partielle » (Zugsta, 1971 : 319).

Le lexicographe bilingue est un traducteur. Cependant, on constate que très peu d'études ont été menées jusqu'à aujourd'hui sur la relation entre traductologie et dictionnaires. Il n'y a pas de réelle équivalence entre un mot de la langue source et de la langue cible. Comme solution, on avance la compensation surtout dans la traduction des textes.

Dans le dictionnaire monolingue, l'exemple sert « à claironner la gloire d'une culture, le goût d'une civilisation », tandis que l'exemple dans le dictionnaire bilingue sert « à rassurer le non-initié, l'apprenant, le guider, en

fait l'induire en erreur, le confondre sur la complexité de la langue en apprentissage » (Humblé 2010 : 334) Il existe donc un réel décalage entre la finalité d'un dictionnaire monolingue et celle du dictionnaire bilingue.

Par ailleurs, les dictionnaires bilingues ne font pas état de lieux des réalités socioculturelles. Le lexicographe / traducteur fait souvent face au vide sémantique, alors il est obligé de faire des choix approximatifs. De ce fait, les dictionnaires bilingues ne peuvent refléter totalement les connotations les plus variées entre deux langues, entre deux cultures. Au lieu des « équivalents », on devrait plutôt utiliser le terme « correspondants » car ils sont donnés hors-contexte. Un enjeu de taille rencontré par le lexicographe bilingue est la traduction des expressions idiomatiques. Sous quel terme le lexicographe peut/doit-il compiler les figements ? Quels sont les critères pour placer une expression sous tel ou tel mot-tête ?

Un autre problème central de la traduction est le choix. Le lexicographe / traducteur n'a pas le choix entre mener le lecteur vers le texte (dépaysement) ou mener le texte vers le lecteur (domestication). Le lexicographe est caractérisé par le profane comme étant indéniablement objectif. Pourtant, le lexicographe fait usage de « motifs personnels, corporatifs (dictés par sa maison d'édition), résultats de ses convictions sur la pédagogie des langues étrangères » (Humblé 2010 : 336). Il faut donc changer notre regard sur les lexicographes et considérer les lexicographes / traducteurs comme tels.

De plus, le lexicographe doit prêter attention à la nuance entre approche traductologique et approche lexicographique. La première veille à la compréhension du sens de l'original en évitant la simple traduction du sens dénotatif, tandis que la deuxième consiste en l'adaptation à la culture cible grâce à des équivalences contextuelles.

### **Les dictionnaires bilingues et les usagers/traducteurs**

Les dictionnaires bilingues sont à la fois les meilleurs amis et les pires ennemis de tout usager en général et du traducteur en particulier car, premièrement, ils vieillissent rapidement. À l'instar des dictionnaires monolingues, des termes familiaux des dictionnaires bilingues peut-être sont devenus entre-temps plus formels. De même, certains mots utilisés auparavant dans une langue peuvent s'être effacés du langage de ce peuple.

Les dictionnaires bilingues sont l'outil basique du traducteur. Ils représentent le pont qui rend possible le travail de transfert interlinguistique.

Swanepoel (1989 : 202-203) considère les deux raisons principales des limites des dictionnaires bilingues. Premièrement, ils ne peuvent receler précisément toute l'information recherchée. Et deuxièmement, la compétence communicative des traducteurs ne peut être remplacée par le dictionnaire car il ne contient pas de contexte socioculturel.

Quelquefois également, ces ouvrages comportent des « mots de dictionnaire », c'est-à-dire des mots inconnus là où le grand public constitué de non-érudits ou de traducteurs débutants s'attend à une traduction simple et courante. Par exemple, dans le *Voambolana malagasy-malagasy (frantsay)* (1986) : « *mitaraikiraiky* : lambiner ». Le verbe « lambiner » est moins familier que son synonyme « traîner ».

Il est également évident que ces ouvrages ne sont pas aussi exhaustifs que pourraient l'être les encyclopédies (qui eux, exposent toutes les connaissances dans tous les domaines).

Habituellement, les traducteurs, lorsqu'ils ont recours aux dictionnaires bilingues, sont à la recherche d'un et d'un seul terme précis dans la langue cible ; et pourtant, ils y découvrent non pas le mot, mais une périphrase. Prenons l'exemple suivant dans le *Rakibolana frantsay-malagasy* de Rakotonaivo (1996) : « Lama : *n.m.* mpitoka-monina bodista tibetana. » Cela peut constituer un problème dans le cas où l'on attend du traducteur l'emploi strict d'un et d'un seul terme pour désigner le concept dans la langue cible.

Les dictionnaires bilingues se doivent de fournir un équivalent dans le contexte recherché par le traducteur : il se présente alors trois cas de figure quant aux problèmes d'équivalence par rapport à la question le sens réel existe-t-il dans la langue cible. Dans le premier cas de figure, nous avons l'équivalence totale car le signifié et le signifiant renvoient à la même réalité culturelle. Dans le deuxième cas de figure, bien que le mot existe dans la langue source et dans la langue cible, la réalité culturelle est, elle, absente de la langue cible. Dans le troisième cas de figure, nous faisons face aux « intraduisibles » car il n'y a pas d'équivalence dans la réalité culturelle et le mot n'existe pas dans la langue cible.

Voyons maintenant l'exemple précis des figements ou expressions figées. En plus du problème de classement de ces expressions tel discuté antérieurement, ils ne couvrent qu'un tout petit espace très insuffisant dans les dictionnaires bilingues. Ainsi, le dictionnaire bilingue n'est que d'un secours minime au traducteur. La traduction des expressions figées se fait par un syntagme libre ou par un mot simple. La difficulté apparaît donc : le mot pivot n'est pas systématiquement l'élément tête.

Un autre problème non négligeable est l'absence des registres de langue.

L'objectif fondamental d'un étudiant en traduction est d'apprendre à traduire le sens en tant qu'enjeu de communication. Un des principaux obstacles à l'accès à ce sens est la trop grande subordination aux dictionnaires. On exige du traducteur qu'il ait le même bagage culturel que l'auteur du texte original. Trois exigences surviennent alors :

- saisir la situation d'énonciation d'un message ;
- saisir la valeur des implicites ;
- avoir une connaissance du monde.

Plus encore que les dictionnaires unilingues, les dictionnaires bilingues sont incapables de consigner « tous les sens qu'un mot est susceptible d'avoir dans tous les contextes et toutes les situations de communication » (Thomas 2018 : 4). Cependant, par rapport au dictionnaire monolingue, le dictionnaire bilingue peut fournir l'équivalent exact aux étudiants dans leur langue maternelle. Le danger est que les étudiants en arrivent à penser que les langues ne consistent qu'en simples nomenclatures. Les dictionnaires, qu'ils soient monolingues ou bilingues, ne sont toutefois pas exclusifs. Ils ont chacun leurs bons côtés.

Il apparaît donc que les dictionnaires bilingues s'adressent plus aux natifs qu'aux apprenants ou aux traducteurs. Telle est la raison de la préférence des traducteurs pour les dictionnaires monolingues, allant même jusqu'à leur souhait de voir l'apparition sur le marché des dictionnaires « spécial » traducteurs.

Dans le cas des dictionnaires bilingues arabes, il faut savoir qu'ils ont en fait été confectionnés par des lexicographes pour les traducteurs.

*Grosso modo*, il est fortement déconseillé chez un traducteur de faire usage du dictionnaire qui est alors consulté en dernier recours. Il faut savoir utiliser le dictionnaire bilingue à bon escient, et savoir aussi s'en passer.

### **Proposition de solutions aux limites des dictionnaires bilingues**

La question se pose alors : comment faire pour une unité lexicale de la LS (langue source) qui n'a pas d'équivalent dans la LC (langue cible) ? Deux solutions se présentent : la première consiste en l'usage des paraphrases explicatives ou définitions égales aux équivalents de traduction ou encore insérables. La deuxième solution est l'utilisation des vraies unités lexicales égales aux équivalents explicatifs ou descriptifs, plutôt orientés LC.

Les dictionnaires bilingues n'inventorient pas toutes les locutions. Le traducteur doit lui-même chercher dans les dictionnaires monolingues d'abord, avant de vérifier dans un dictionnaire bilingue ensuite.

D'une manière générale, l'on peut résoudre le cas des « intraduisibles » par :

- l'utilisation de glose contextuelle ;
- l'emprunt ou le calque ;
- l'utilisation d'un équivalent à valeur connotative partielle.

En l'absence d'équivalence, le dictionnaire bilingue pourrait fournir différents exemples pour illustrer les divers contextes. Des dictionnaires bilingues accompagnent ainsi les polysémies d'un ou plusieurs exemples dans les deux langues en plus des traductions des entrées. Par exemple, dans le *Rakibolana frantsay-malagasy* de Rakotonaivo (1996), « Poésie : *n.f.* Tononkalo, hira-kanto : *la poésie est le langage naturel à tous les cultes. (...)* Ny hira-kanto no fiteny voa-Janahary iombonan'ny fanompoam-pivavahana rehetra; haka-kanto : *la poésie d'un style, ny haka-kanton'ny angalintsoratra (...)*. »

Le travail du lexicographe / traducteur n'est pas une tâche facile. Tout au plus, il peut maintenir l'adéquation, c'est-à-dire que la version en langue d'arrivée n'est pas à 100% équivalente mais propose un reflet de l'original (Mtuzé 1990 : 32).

Les dictionnaires bilingues tentent de donner l'équivalent d'un mot ou d'une expression, mais pas l'explication du mot-tête. Le dictionnaire bilingue n'est jamais satisfaisant pour :

- le traducteur qui recherche un mot mais pas une définition ;
- celui qui trouve dans l'ouvrage un mot choisi arbitrairement par le lexicographe parmi tant d'autres.

La création des dictionnaires bilingués ou hybrides sont une solution avancée par les lexicographes sinisants dès 1966 avec l'adaptation pour les apprenants chinois de l'*Oxford Advanced Learner's Dictionary*, de même qu'en 1988 de celle de *The Oxford Intermediate Learner's English-Chinese Dictionary*. Une fois que la traduction a été vite comprise, le dictionnaire bilingués permet de mieux appréhender le mot recherché.

Prenons l'exemple des dictionnaires chinois-anglais destinés aux usagers chinois pour illustrer des suggestions de solutions aux limites des dictionnaires bilingues. On peut utiliser des collocations (soit des sujets, objets, etc. qui sont récurrents) entre parenthèses. Cependant, ces collocations sont similaires à des définitions chinoises du mot, donc il y a redondance. L'usage des notes a pour objectif l'explication de l'usage des mots-clés chinois et non celui des équivalents anglais. Les principaux dictionnaires sino-anglais n'offrent pas à leurs utilisateurs l'information

## LIMITES RENCONTRÉES PAR LES LEXICOGRAPHES ET LES TRADUCTEURS

grammaticale et le sens que ces utilisateurs doivent chercher par eux-mêmes dans les dictionnaires anglais-chinois ou dictionnaires monolingues anglais. On reproche à ces dictionnaires d'être une aide aux utilisateurs chinois qui, grâce à eux, comprennent mieux leur langue, et non pas une aide aux utilisateurs chinois qui souhaitent apprendre l'anglais. La traduction et l'explication par des exemples illustreurs ne suffisent pas. Donc, il faut des moyens explicites de discrimination tels :

- la discrimination sémantique ;
- les notes grammaticales ;
- les étiquettes pragmatiques ;
- les collocations ;
- les avertissements d'erreur, etc. (Liao, Xia, Zhang 2018 : 40).

Il est aussi préférable de fournir des illustrations par des schémas pour rendre l'utilisateur du dictionnaire plus intéressé et pour lui permettre de mieux mémoriser.

À l'avenir, il est vivement recommandé de compiler des dictionnaires selon le public-cible : un pour les traducteurs par exemple, un autre pour les apprenants de la langue cible, un autre encore pour les natifs de la langue source.

\*

En conclusion, les dictionnaires bilingues ne sont pas très préconisés pour les traducteurs. Bien souvent, ils ciblent les natifs de la langue d'arrivée. Leurs limites sont nombreuses malgré le fait que les lexicographes les confectionnent dans le souci d'équivalence totale. Celle-ci n'est pas toujours accessible. Ainsi est-il encore nécessaire d'ajouter que les usagers des dictionnaires bilingues sont particulièrement tenus d'adopter un esprit critique vis-à-vis de ces ouvrages s'ils sont débutants / apprenants dans les langues en question, et plus encore s'ils sont des professionnels des langues. L'équivalence est difficilement réalisable car elle doit répondre à trois critères : la désignation, la connotation et le champ d'application. Tous ces trois éléments contribuent ensemble à l'apport du sens lexical. Il reste encore des efforts à faire pour satisfaire tous les usagers quels qu'ils soient.

\*

\* \*

## B i b l i o g r a p h i e

- DZIRI H., 2016, « Le dictionnaire bilingue comme auxiliaire du traducteur : le cas de la traduction des figements », *Synergies Algérie*, n° 23, pp. 87-98.
- FRANJÉ L., 2008, « Le casse-tête des dictionnaires bilingues pour traducteurs : le cas des dictionnaires arabes bilingues », *Proceedings of the 13th EURALEX International Congress*, pp. 855-868.
- HUMBLE P., 2010, « Dictionnaires et traductologie : le paradoxe d'une lointaine proximité », *Meta*, 55 (2), pp. 329-337.
- LIAO C., XIA L. et ZHANG M., 2018, « A Multi-dimensional Discrimination of the English Equivalents in Chinese-English Dictionaries for Chinese Users », *The 12<sup>th</sup> International Conference of the Asian Association for Lexicography*, pp. 35-44.
- MTUZE P., 1990, « Problems of Equivalence and Adequacy in a Trilingual Context », *South African Journal of Linguistics* 8 (1), pp. 30-32.
- RAKOTONAIVO F., 1996, *Rakibolana Frantsay-Malagasy*. Fianarantsoa : Baingan'Ambozontany, 978 p.
- THOMAS N., 1995, « Apprendre à traduire le sens : réflexions sur la méthodologie de la langue seconde pour la traduction », dans : *Traduction : méthodologie, histoire, littérature. Environnement espagnol-français*, Actes du Colloque de l'Association des professeurs de français de l'Université espagnole (APFFUE) / coord. par Francisco Lafarga, Albert Ribas et Mercedes Tricás Preckler, pp. 61-68.
- SWANEPOEL P.H., 1989, *Only Study Guide for LEKPER-Q*. Pretoria: University of South Africa.
- SERVICE DE LA LOGISTIQUE PÉDAGOGIQUE, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET DE L'ÉDUCATION DE BASE, République démocratique de Madagascar, 1986, *Voambolana malagasy-malagasy (frantsay)*. Antananarivo : CNAPMAD.
- ZGUSTA L., 1971, *Manual of Lexicography*. The Hague / Paris: Mouton, 360 p.

\*



**Famintinana**

Ny famolavolana ny rakibolana amin'ny fiteny roa dia mitaky ny *lexicographe* handray ihany koa ny asan'ny mpandika teny. Ny asan'izy ireo dia saro-takarina tokoa satria tsy tafiditra ao amin'ilay rakibolana daholo ny toe-javatra voafaritry ny mpampiasa azy. Ny fitoviana tanteraka dia tsy ho trantran'ny *lexicographe*. Raha ny marina dia tsy maintsy manafoana ireo fetra ireo mba hahatratrarany farafaharatsiny ny fitoviana ampahany. Ny rakibolana fiteny roa dia fitaovana iray izay tokony hampiasaina amin'ny fomba mahira-danja. Noho ny ohatra vitsivitsy izay nofinidy avy amin'ny rakibolana fiteny roa dia ho hitantsika fa ireo mpampiasa samihafa avy amin'ny fiaviana samihafa dia tsy mahita fahafahampo amin'ny fomba mitovy. Na izany aza, hitantsika fa ny tsirairay dia hahazo tombony, raha toa ka hainy ny mampiasa ny rakibolana amin'ny fiteny tokana izay mijanona ho boky fitadiavana tsara indrindra, indrindra eo amin'ny tontolon'ny asa fandikana.

**Teny fototra** : rakibolana, fiteny roa, fiteny tokana, fetra, fanavakavahana, *lexicographe*, mpandika, fitoviana, teny manodidina, famaritana.

**Résumé**

L'élaboration des dictionnaires bilingues fait appel à des lexicographes qui endossent la double fonction de traducteurs. Leur tâche est d'autant plus complexe qu'il est impossible d'insérer dans l'ouvrage le contexte précis tel que recherché par l'utilisateur. En effet, l'équivalence totale échappe inévitablement aux lexicographes qui, de fait, doivent contourner ces limites pour au moins atteindre l'équivalence partielle. Les dictionnaires bilingues sont un outil dont l'usage doit être, autant que faire se peut, parcimonieux et équilibré. Grâce à quelques exemples choisis parmi des dictionnaires bilingues, nous allons voir que les différents usagers venant de différents horizons ne sont pas servis de la même façon. Cependant, nous constatons que tous y gagnent, à condition de savoir recourir aux dictionnaires monolingues qui restent le meilleur ouvrage de référence, surtout dans le cadre d'activités de traduction.

**Mots clés** : dictionnaires, bilingues, monolingues, limites, discrimination, lexicographes, traducteurs, équivalence, contexte, définition.

**Abstract**

The development of bilingual dictionaries calls upon lexicographers who take on the dual function of translators. Their task is all the more complex since it is impossible to insert into the work the precise context as sought by the user. Indeed, total equivalence inevitably escapes lexicographers who, in fact, must bypass these limits to at least reach partial equivalence. Bilingual dictionaries are a tool whose use should be as sparse and balanced as possible. Thanks to a few examples chosen from bilingual dictionaries, we will see that different users from different backgrounds are not served in the same way. However, we see that everyone wins, provided they know how to use monolingual dictionaries which remain the best reference work, especially in the context of translation activities.

**Keywords:** Dictionaries, Bilingual, Monolingual, Limits, Discrimination, Lexicographers, Translators, Equivalence, Context, Definition

## **D E U X I È M E   P A R T I E**

**De l'élaboration du dictionnaire à sa diffusion :  
représentations, apprentissages  
en contexte socioéducatif  
et didactique plurilingue**



## **Chapitre 6**

### **Visées scolaires et universitaires**



**L'élaboration du *Dictionnaire scolaire malgache*.  
Une expérience plurilingue  
et pluridisciplinaire**

Jean-Claude RANDRIAMAHAZO  
Enseignant-chercheur  
École normale supérieure  
Université d'Antananarivo

Bien qu'ils soient parfois qualifiés de petits, les dictionnaires de langue sont des ouvrages si volumineux que les jeunes élèves ont du mal à les manipuler : *Le Petit Larousse illustré 2011* compte 1912 pages dans lesquelles sont décrits 87000 articles dont la plupart ne fait pas partie de l'univers des enfants du primaire. Par ailleurs, certaines entrées comportent plusieurs renseignements dont la majeure partie n'intéresse pas directement les adolescents : dans *Le Petit Larousse 2011*, sept sur dix définitions données à propos du mot *axe* sont liées à des connaissances spécifiques appartenant à différents domaines que les enfants ignorent. C'est sans doute, en partie, pour pallier cette défaillance et aussi avec l'évolution éducative et culturelle que ces ouvrages ont été réduits en taille et ont été revus du point de vue de leur contenu, pour donner naissance au « dictionnaire pédagogique, ou scolaire, voire d'apprentissage, un répertoire de mots classés par ordre alphabétique et suivis de leur définition, destiné à l'apprentissage de la langue française et à une tranche d'âge précise » (Lambrechts, 2005).

À Madagascar, il semble que les dictionnaires pour enfants sur la langue malgache soient rares. Dans l'état actuel de nos connaissances, le *Dictionnaire Malgache-Français* de Malzac et le *Rakibolana Malagasy* de Rajemisa-Raolison sont les seuls ouvrages de référence à la portée du grand public. Or, en tant que dictionnaires de langue, ils sont loin d'attirer l'attention des enfants du primaire : le premier, étant édité pour la quatrième et dernière fois en 1939, ne contient pas les lexèmes postérieurs à cette année, tels que *loholona* « sénateur » (1960), *rotaka* « insurrection populaire » (1972), *finday* « téléphone portable » (1990) ; de plus, la classification des entrées est fondée sur le radical si bien que rechercher un mot comme *fahamasinana* « vertu, sainteté » est un véritable casse-tête parce qu'elle est placée sous l'entrée *hasina*. Le second ouvrage, édité en 1985, donc assez ancien aussi, est surtout handicapé par son volume de 1061 pages, contenant chacune au moins vingt entrées.

Face à ces constats et conscients de la nécessité d'un ouvrage de référence pour aider les élèves du primaire et du collège dans la maîtrise des langues qui sont enseignées à ces niveaux, le professeur Narivelo Rajaonarimanana et nous-même avons pensé que la réalisation d'un dictionnaire scolaire serait une solution à ce problème. Pour mettre en œuvre ce projet, nous avons conjugué nos savoir-faire. En effet, Narivelo Rajaonarimanana a déjà élaboré deux dictionnaires sur la langue malgache : le *Dictionnaire du Malgache contemporain* (1995) et le *Dictionnaire Français-Malgache* (1993) en collaboration avec Pierre Vérin. Pour ma part, j'ai reçu une formation sur la lexicographie à Zanzibar en 1982 sous l'égide de l'*East African Centre for Research on Oral Traditions and African National Languages* (EACROTANAL), un organisme culturel réunissant des pays de l'Afrique orientale, tels que le Burundi, Madagascar, la Mozambique, le Ruanda, la Tanzanie. J'ai aussi pris part à la rédaction d'un dictionnaire monolingue malgache avec des enseignants de malgache sous la direction de la Librairie Mixte ; malheureusement, ce travail n'a pas été mené à terme. C'est dans ces circonstances que la confection du *Rakibolan'ny mpianatra* (2019), un dictionnaire semi-bilingue pour enfants de 8 à 12 ans, a été décidée. À ce sujet, dans l'Avant-propos, on peut lire la précision suivante concernant la dimension éducative et pédagogique du document, mais également la référence aux deux principales langues présentes au primaire et au collège à Madagascar : « Ce nouvel ouvrage vise à accompagner les élèves, les enseignants et les parents dans l'acquisition des fondements des langues malgache et française » (p. 5). À noter que dans sa présentation, il comporte précisément une première partie « malgache-français » et une seconde partie « français-malgache ».



Le présent article est en fait le partage des expériences que nous avons vécues lors de la réalisation de ce projet. Il s'agit d'une réponse à une question complexe : comment procéder pour qu'un dictionnaire de langue devienne un outil pédagogique approprié dans un contexte plurilingue ?

Soulignons d'abord que, suite à l'analyse de Lambrechts (2005), « nous entendons par dictionnaire pédagogique, ou scolaire, voire d'apprentissage, un répertoire de mots classés par ordre alphabétique et suivi de leur définition, destiné à l'apprentissage de la langue... et à une tranche d'âge précise ». Si l'on se réfère à cette auteure, « la conception et la réalisation d'un dictionnaire pédagogique nécessitent de s'entourer d'une équipe aux multiples compétences : lexicographique, éditoriale et pédagogique, sans oublier l'apport du marketing, précieuse aide à la décision éditoriale et à ce que l'on appelle la mise en marché » (*ibid.*). Ainsi, l'élaboration d'un tel ouvrage est constituée par plusieurs étapes de la phase exploratoire jusqu'à la parution. Dans cet article, nous nous limitons à la phase lexicographique de l'ouvrage, c'est-à-dire à la rédaction du contenu du dictionnaire. Pour ce faire, nous aborderons en premier lieu la constitution de l'équipe de rédaction. Ensuite, nous parlerons successivement de la macrostructure et des microstructures du dictionnaire.

### **La constitution de l'équipe de rédaction**

D'une manière générale, la conception et la réalisation d'un dictionnaire pédagogique regroupent trois équipes bien distinctes : une direction éditoriale qui supervise une équipe constituée par « plusieurs métiers (dans et hors de l'entreprise) aux missions bien distinctes, mais étroitement interdépendantes : éditeurs, lexicographes, auteurs, enseignants, conseillers pédagogiques », une équipe d'informaticiens qui « réalise la structuration et l'organisation numérique des données rédigées (et des illustrations) » et une direction artistique qui « organise les travaux des maquettistes, des dessinateurs et des iconographes » (*ibid.*). En conséquence, trois types de métiers entrent en jeu dans la rédaction du contenu d'un dictionnaire scolaire : le lexicographe, l'enseignant et le conseiller pédagogique. Dans ce premier chapitre, nous allons exposer la manière selon laquelle nous avons procédé pour constituer notre équipe de rédaction. Mais avant cela, nous aimerions déterminer la fonction des métiers cités pour mieux cerner le problème.

## La fonction des métiers requis

Par définition, « le dictionnaire est un objet culturel qui présente le lexique d'une (ou plusieurs) langue sous la forme alphabétique, en fournissant sur chaque terme un certain nombre d'informations » (Dubois *et al.* 1973 : 151). Ainsi, pour chaque entrée, un dictionnaire de langue donne, en général, les renseignements suivants : l'orthographe, la prononciation, l'étymologie, la catégorie grammaticale, la définition, la structure morphologique, leur situation dans l'espace, des exemples d'emploi, leurs synonymes, les registres de langue auxquels ils appartiennent (De Villiers 2006). L'élaboration d'un tel ouvrage consiste alors essentiellement à identifier et à classer les mots d'une langue, ensuite leur attribuer les informations qui les concernent. Ces actions traduisent la technique que le lexicographe doit maîtriser dans la réalisation de son travail. On peut donc dire qu'il est le principal artisan dans la confection d'un dictionnaire.

Quels sont les rôles de l'enseignant et du conseiller pédagogique ? Dans la mesure où le dictionnaire s'adresse à un public particulier, celui des écoles et des collègues, et qu'il sera utilisé, dans ce cadre, pour apprendre la (les) langue(s), il est normal que le lexicographe soit accompagné par des personnes qui connaissent le domaine de l'enseignement, pour le guider et pour l'aider dans l'accomplissement de sa tâche. Ainsi, le conseiller pédagogique, en tant que fonctionnaire chargé de l'application de la politique éducative de l'Etat, pourra veiller à ce que les instructions et les directives contenues dans les programmes scolaires soient respectées. Quant à l'enseignant, c'est lui qui va utiliser cet instrument en classe, et il peut ajuster, modifier ou reformuler les informations fournies par le lexicographe afin qu'elles soient à la portée des élèves.

## Les membres de l'équipe de rédaction

Le dictionnaire pédagogique est un ouvrage complexe qui nécessite la participation de plusieurs personnes aux compétences différentes mais complémentaires. Pour la confection du *Rakibolan'ny mpianatra*, nous ne disposons pas de lexicographes. En revanche, nous avons bénéficié de l'aide d'enseignants de malgache, de haut niveau, sortants de l'École normale supérieure de l'Université d'Antananarivo. Ils ont reçu une formation académique et pédagogique de quatre ans, suivie d'une année de

recherche conclue par un mémoire de fin d'études. C'est cette équipe de personnes-ressources que le professeur Narivelo Rajaonarimanana a initiée à la lexicographie, par le biais des principales notions de base dans ce domaine. Notions étoffées tout au long de la rédaction du contenu du dictionnaire, à travers des réunions périodiques destinées à la résolution des problèmes rencontrés. C'est ainsi que nous avons constitué notre équipe de rédaction, sous sa direction : huit professeurs de malgache comme rédacteurs, un enseignant-chercheur de l'ENS en tant que superviseur.

Certes, les compétences requises pour l'élaboration du dictionnaire ont pu être réunies, grâce à l'intervention de ces professeurs de malgache. Toutefois, cette équipe présentait trois types de handicap qui ont perturbé la progression du travail. D'abord, ils ne maîtrisaient pas les autres disciplines scolaires si bien qu'ils étaient contraints de se fier aux données fournies par les documents qui nous servaient de corpus de travail. Ensuite, ils étaient tous des fonctionnaires en plein exercice, avec des obligations de service à assumer. Par conséquent, ils ne pouvaient pas se consacrer pleinement à la rédaction de l'ouvrage de telle sorte que, souvent, le calendrier établi n'était pas respecté. Enfin, ces rédacteurs étaient des professeurs de lycée, ne possédant que des notions générales sur l'enseignement au primaire. Pour résoudre ce problème, le manuscrit a été confié à des instituteurs afin que ceux-ci émettent des remarques à prendre en compte par les rédacteurs.

Nous avons évoqué auparavant qu'un dictionnaire scolaire, en tant que recueil de lexèmes, nécessite d'abord la technicité des lexicographes. Mais, en tant qu'outil pédagogique, son élaboration requiert aussi la participation des professionnels de l'enseignement qui apportent leur savoir-faire afin de mettre au point les données élaborées par les spécialistes de la lexicographie. Et puisque toutes les disciplines scolaires doivent être prises en compte, l'équipe de rédaction est constituée par plusieurs acteurs ayant chacun sa propre mission dans la réalisation de l'ouvrage.

### **La macrostructure du dictionnaire**

Un dictionnaire est un recueil de mots classés par ordre alphabétique. La disposition selon laquelle ces unités sont présentées, constitue la macrostructure de l'ouvrage qui fera l'objet de ce second volet. Dans un premier temps, nous allons parler des documents qui nous ont servi de corpus. Ensuite, nous décrirons la nomenclature du dictionnaire. En dernier lieu, sera abordé le mode de classement utilisé.

## Le corpus utilisé

Nous nous sommes servis de deux types de documents pour recueillir les unités lexicales dont nous avons besoin. D'abord, nous avons choisi comme base les deux dictionnaires de langue les plus utilisés : le *Dictionnaire Malgache-Français* de Malzac (1939) et le dictionnaire monolingue *Rakibolana Malagasy* (1985) de Rajemisa-Raolison. Ces ouvrages ont fourni la majeure partie des lexèmes qui nous intéressent. Seulement, comme nous l'avons déjà mentionné dans l'introduction, beaucoup de mots leur font défaut, si bien qu'ils nécessitent une mise à jour pour être plus performants.

Comme il s'agit d'un dictionnaire pédagogique, nous avons aussi consulté des manuels scolaires en malgache édités par le ministère de l'Enseignement secondaire et de l'Education de base vers les années 80. Leur examen a comblé les lacunes laissées par les dictionnaires de langue, en particulier les termes spécifiques à certaines disciplines scolaires. Ceci a aussi permis de redonner vie aux mots dont les traces ont été effacées par le retour à l'enseignement en français des disciplines scientifiques. Soulignons que ces manuels ne sont désormais que des articles de musée qui témoignent de l'existence de la malgachisation dans l'histoire de l'enseignement.

## La nomenclature du dictionnaire

La consultation de ces documents doit aboutir à l'identification des mots qui serviront d'entrées pour le dictionnaire. Nous allons donc décrire ici comment nous avons procédé pour trier les mots faisant partie du vocabulaire des enfants à partir du lexique malgache. Le principal problème auquel nous devons faire face était la détermination des critères sur lequel serait fondé le choix.

Dans la mesure où les manuels scolaires sont des documents que les élèves utilisent quotidiennement, les termes qu'ils contiennent doivent être à leur portée. C'est pour cette raison que nous avons intégré tous les termes particuliers dégagés. Le premier critère utilisé est la spécificité du lexème. Grâce à cela, le vocabulaire relatif à chaque discipline est répertorié et la complémentarité entre les deux documents pédagogiques, manuel et dictionnaire, est établie.

En ce qui concerne le vocabulaire courant, nous nous sommes fiés au niveau d'appréhension de la réalité par les élèves pour déterminer les mots

susceptibles d'être considérés comme entrées. À titre d'exemples, on peut citer les noms qui désignent les personnes, les animaux, les objets que les enfants côtoient habituellement, les adjectifs qui déterminent ces êtres, les verbes qui expriment des actions ou des états qu'ils peuvent au moins imaginer.

Nous tenons à faire les remarques suivantes. D'abord, pour les verbes qui peuvent changer d'apparence selon la voix, l'aspect, le mode et le temps en malgache, nous avons retenu quatre formes :

– les verbes actifs à préfixe m- (*m-ody* « rentrer à la maison »), mi- (*mi-hira* « chanter »), ma- (*ma-tory* « dormir »), man- (*man-afaka*) « libérer », mana- (*mana-dio* « nettoyer ») et manka- (*manka-laza* « célébrer ») parce qu'ils correspondent en général à l'infinitif des verbes européens ;

– les verbes passifs à préfixe a- ou verbes agissifs (*a-petraka* « être déposé ») et les verbes passifs à suffixe -ina ou -ana ou verbes objectifs (*ala-ina* « être pris » ou *solo-ana* « être remplacé ») afin d'aider les élèves à ne pas commettre des erreurs dans l'usage de ces affixes qui n'est pas prévisible ;

– les verbes passifs ou objectifs à morphème Ø- (*Ø-vita* « être achevé ») parce qu'ils ressemblent au radical dans la réalité. Certains les appellent même à tort verbe radical.

Par ailleurs, afin d'étoffer la version officielle du malgache et pour rendre effectif la dimension plurilingue dans ce dictionnaire, nous avons inséré des lexèmes courants issus des variétés régionales tels que *ampela* « être humain du sexe féminin », *bageda* « patate douce », *sabeda* « riz cuit avec beaucoup d'eau ».

## Le classement des entrées

D'une manière générale, deux types de classement sont utilisés pour les dictionnaires. On peut ranger toutes les unités lexicales par ordre alphabétique. Les rédacteurs de Larousse ont choisi ce procédé pour leurs dictionnaires ; Rajemisa-Raolison a agi de la même façon dans *Rakibolana Malagasy*. Selon cette manière, le repérage d'un mot est facile, mais le lien entre les items de la même famille est plus ou moins voilé par l'espace qui les sépare : on perd de vue la relation entre *mialina* « prendre le repas du soir » et *fialemana* « l'action de manger quelque chose le soir » parce qu'ils sont assez éloignés formellement l'un de l'autre à cause des phénomènes

morphologiques occasionnés par la circumfixation du radical *alina* « idée de prendre le repas du soir ».

On peut aussi classer les entrées, par radical, en regroupant les mots appartenant à une même famille après le radical. C'est le procédé utilisé par Malzac dans l'élaboration de son dictionnaire : tous les dérivés du radical *afaka* « libre, admis » sont classés par ordre alphabétique, derrière lui. Selon cette optique, les relations sont évidentes parce que les rapprochements sont faciles. Seulement, chercher *manafaka* « libérer » à l'entrée *afaka* ne viendrait pas à l'esprit d'une personne qui maîtrise mal le fonctionnement de la langue malgache.

Nous avons opté pour la classification par radical dans *Rakibolan'ny mpianatra* pour deux raisons. D'abord, ce procédé facilite la recherche d'un mot : il suffit de parcourir systématiquement les entrées pour arriver au lexème recherché. Ensuite, les élèves du primaire sont encore au début de l'apprentissage de la structure de la langue malgache. Par conséquent, ils ne vont pas chercher *fialemana* « action de manger quelque chose le soir » à la suite du radical *alina* « idée de prendre le repas du soir ».

Nous avons ensuite abordé le problème relatif aux entrées qui comporte trois aspects : leur source, leur identification et leur classement. Conformément à son usage, les constituants de cet ouvrage sont puisés à partir de deux types de documents : les dictionnaires de langue existants et les manuels scolaires. Ces unités lexicales ont été choisies parce qu'elles sont à la portée des enfants qui sont les premiers destinataires du dictionnaire. Elles ont été classées par ordre alphabétique puisque le repérage du mot est plus facile selon cette méthode par rapport à l'arrangement par radical.

## **Les microstructures**

À chaque entrée, les informations nécessaires à sa compréhension et à son usage ont été fournies. Ces renseignements, appelés aussi définisseurs, constituent les microstructures du dictionnaire. Ils peuvent être regroupés en deux types selon leur domaine d'appartenance : les définisseurs grammaticaux et les définisseurs sémantiques. Dans le présent volet, nous allons déterminer les informations susceptibles d'intéresser les élèves du primaire.

## Les définisseurs grammaticaux

Dans le cadre de cette opposition entre définisseurs grammaticaux et définisseurs sémantiques, nous soulignons que la première catégorie de définisseurs désigne les informations qui sont liées à l'aspect formel du mot. À part l'orthographe qui est obligatoire pour chaque entrée, plusieurs éléments en relation avec son signifiant ont été pris en compte : l'étymologie, les différentes variantes sous lesquelles il peut apparaître, etc. Si l'on se réfère à leur niveau de connaissance, ce dictionnaire doit permettre aux élèves de posséder les notions élémentaires sur l'usage des unités significatives sélectionnées. Quatre types d'information suffisent pour atteindre cet objectif : la prononciation, la catégorie grammaticale, la voix verbale et la traduction.

### *La prononciation*

Prononcer un mot, c'est articuler correctement les sons qui le composent. Cela revient à identifier et émettre successivement les sons qui correspondent aux lettres, tout en respectant les habitudes articulatoires. Comme chaque item doit être prononcé d'une manière assez particulière, la prononciation peut être considérée comme définisseur, surtout quand elle n'obéit pas aux règles phonétiques d'usage. Ainsi, le *ch* se prononce normalement [ʃ] comme dans *chou* [ʃu] ou *chat* [ʃa]. En revanche, il correspond au son [k] dans *chaos* [kao] ou *chlore* [klor]. C'est la raison pour laquelle de telles entrées sont suivies de leur prononciation en tant que définisseur grammatical.

En malgache, la place de l'accent peut varier d'un mot à un autre, même si les deux mots ont la même structure phonématique qui donne lieu à une homonymie : *lalana* « chemin » est un proparoxyton, accentué sur la troisième syllabe à partir de la fin, alors que *lalàna* « loi » est un paroxyton où c'est la pénultième qui porte l'accent. Par conséquent, pour aider les jeunes élèves à bien prononcer les mots, nous avons intégré systématiquement la prononciation comme définisseur, plus précisément la place de l'accent : c'est ainsi que nous avons souligné la voyelle qui porte l'accent : *vorona* « oiseau », *vakina* « être cassé ou lu », *alahelo* « tristesse, chagrin ».

### *La catégorie grammaticale*

Un des problèmes de la grammaire est celui du classement des mots d'une langue en un petit nombre de groupes ou de catégories grammaticales. Au fil du temps, trois critères ont été utilisés : le critère sémantique pour la grammaire de Port-Royal, le critère morphologique pour les grammaires traditionnelles et le critère fonctionnel pour la linguistique moderne (Moeschler *et al.* 2000 : 66-67). Elle est considérée comme le principal définisseur d'un mot dans la mesure où elle détermine sa nature.

Notre classement est fondé sur le troisième critère. Ainsi, la catégorie est une classe dont les membres figurent dans les mêmes environnements syntaxiques et entretiennent entre eux des relations particulières (Dubois *et al.* 1973). Conformément à la terminologie utilisée par Siméon Rajaona, voici les catégories grammaticales employées dans ce dictionnaire : le nom (*abidia* « alphabet »), le verbe (*aato* « qu'on arrête »), l'adjectif qualificatif (*madio* « propre »), l'adjectif numéral (*telo* « trois »), le substitut personnel (*aho* « je »), le substitut temporel (*omaly* « hier »), le substitut locatif (*eto* « ici »), le substitut démonstratif (*ity* « ceci »), le substitut interrogatif (*oviana* « quand »), la préposition (*anaty* « dans »), la conjonction de coordination (*sy* « et »), la conjonction de subordination (*satria* « parce que »), l'auxiliaire (*tena* « vraiment »), l'adverbe (*vetivety* « rapidement »), la particule (*anie* « exprime le souhait »), l'article (*ny* « le, la, les »).

### *La voix verbale*

Le verbe est un mot qui change de forme selon des catégories grammaticales comme le temps (*matory* « présent » / *natory* « passé » / *hatory* « futur »), la voix (*takina* « objectif » / *mitaky* « actif » / *itakiana* « circonstanciel »), le mode (*atao* « indicatif » / *ataovy* « impératif ») et l'aspect (*alamina* « non résultatif » / *voalamina* « résultatif »). En français, la personne (*chantons* « 1<sup>e</sup> personne » / *chantez* « 2<sup>e</sup> personne » / *chantent* « 3<sup>e</sup> personne »), le genre (*parti* « masculin » / *partie* « féminin ») et le nombre (*joue* « singulier » / *jouons* « pluriel ») entrent aussi en jeu. L'ensemble des formes sous lesquelles le verbe apparaît est appelé conjugaison qui constitue un définisseur grammatical : les 95 types sont exposés et numérotés dans *Le Petit Larousse 2011*. Les verbes « irréguliers » portent le numéro de conjugaison : *entendre* et *voir* ont respectivement les numéros [59] et [48].



En malgache, nous avons déjà mentionné que quatre formes verbales ont été retenues : l'actif dont le préfixe est à initial /m/, l'agissif à préfixe a-, les objectifs à suffixe -ana/-ina et à morphème Ø-. Afin de les différencier et aussi pour initier les élèves à la notion de voix qui tient une place importante dans la grammaire malgache, nous avons ajouté le définisseur diathétique à celui de la catégorie. Ainsi, *matoky* « avoir confiance » est un verbe actif (mtt p), *atolotra* « qu'on offre » un verbe agissif (mtt a), *vidina* « être vendu » et *azo* « être pris ou compris » des verbes objectifs (mtt ih).

### *La traduction*

Traduire, c'est énoncer dans une autre langue (ou langue cible) ce qui a été énoncé dans une langue source, en conservant les équivalences sémantiques et stylistiques (Dubois *et al.* 1973). Ainsi, *mangatsiaka aho* est traduit en français par *j'ai froid*, alors que *mangatsiaka ny andro* est l'équivalent de *il fait froid*. Dans un contexte plurilingue, la traduction est un moyen pour apprendre une langue quelconque, du fait qu'elle donne le correspondant d'un idiome dans toute autre langue.

On sait que Madagascar est, depuis longtemps, un État plurilingue où le malgache et le français jouissent du statut de langue officielle. Dans la mesure où un dictionnaire a pour mission la maîtrise d'au moins une langue, *Rakibolan'ny mpianatra*, en tant que dictionnaire semi-bilingue, aidera les élèves malgaches à approfondir leur langue maternelle et les initiera aussi à la langue française par le biais de la traduction. Dans cette optique, la traduction est une information appropriée pour atteindre cet objectif.

En résumé, quatre définisseurs grammaticaux ont été choisis dans cet ouvrage : la prononciation, la catégorie grammaticale, la diathèse et la traduction. Conformément au choix des entrées, ces renseignements posent les jalons de la structure d'une langue.

Qu'en est-il des définisseurs sémantiques ?

### Les définisseurs sémantiques

Rappelons qu'un signe linguistique est constitué de deux faces : le signifiant et le signifié.

Il est question d'aborder maintenant les définisseurs liés à l'expression. Concernant le sens du mot, trois informations ont été prises en compte : la définition, le synonyme et les exemples.

### *La définition*

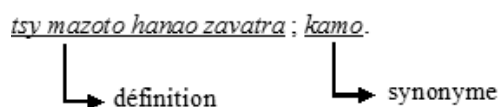
La définition est la signification d'un mot qui désigne ses caractères essentiels, ses qualités propres (*Le Petit Larousse Illustré*, 1983). Elle permet d'appréhender les notions qui déterminent l'idiome en question. À leur tour, ces idées renvoient à quelque chose qui appartient à la réalité matérielle ou immatérielle : un être, un objet, un état ou une action, une idée. La définition, en tant que forme particulière de la signification, est donc quelque chose qui n'appartient pas au langage (Moeschler 2000 : 106) mais qui contribue à la compréhension de ce qui a été dit. C'est pour cette raison qu'elle est le principal définisseur sémantique qui est mentionné obligatoirement dans un dictionnaire.

Dans *Rakibolan'ny mpianatra*, nous avons trié les définitions qui sont susceptibles d'être à la portée des enfants en cas de polysémie. C'est ainsi qu'à l'entrée *ankizy*, nous avons retenu deux significations « être humain dans l'âge de l'enfance » et « la femme et les enfants de quelqu'un », alors que ce mot comporte une troisième définition « esclave » qui est liée à la période des rois (« esclave » dans *Rakibolana Malagasy* de Rajemisa-Raolison).

### *Le synonyme*

Sont dits synonymes des mots de même sens ou approximativement de même sens et de formes différentes (Dubois *et al.* 1973). Ainsi, *cadeau*, *don* et *présent* sont synonymes parce qu'ils ont à peu près la même signification et qu'ils peuvent se substituer l'un à l'autre dans un énoncé.

À la fin de la définition, nous avons donné un synonyme, le cas échéant. À l'entrée *malaina*, figurent deux définisseurs sémantiques :



Nous avons inséré cette information pour deux raisons. D'abord, cela permet de rapprocher les différents lexèmes, dans la mesure où les synonymes peuvent servir de lien entre eux. Par la même occasion, les enfants peuvent enrichir leur vocabulaire.

### *Les exemples*

L'exemple est une pièce indispensable pour l'efficacité du dictionnaire. En effet, il complète les informations données dans la définition dans la mesure où l'élève qui n'a jamais entendu un mot auparavant ne saura pas l'utiliser convenablement dans une phrase par la simple compréhension de sa signification. Pour préciser l'usage du verbe *couvrir*, les rédacteurs du *Petit Larousse 2011* ont mentionné les exemples suivants aux définitions 1, 2 et 3.

Tab. 1. Second type d'exemple

SENS DU MOT <i>COUVRIR</i>	DÉFINITION	EXEMPLE
Sens 1	Mettre, disposer une chose sur ou par-dessus un autre pour protéger ou pour dissimuler	<i>Couvrir un livre</i> <i>Couvrir sa tête</i> <i>d'un chapeau</i>
Sens 2	Fermer au moyen d'un couvercle	<i>Couvrir une</i> <i>casserole d'un</i> <i>couvercle</i>
Sens 3	Mettre quelque chose sur quelqu'un pour le vêtir, habiller	<i>Elle couvre trop</i> <i>son fils, il a</i> <i>chaud.</i>

On peut classer les exemples ci-dessus en deux types : le premier type regroupe des syntagmes verbaux constitués par le verbe *couvrir* suivi d'un ou deux noms qui constituent son environnement. Le second type est une phrase complète dans laquelle on a ajouté une information supplémentaire, en l'occurrence l'effet de chaleur produite de l'action dénotée par le verbe.

Dans *Rakibolan'ny mpianatra*, chaque définition est suivie d'au moins un exemple afin que les élèves puissent appréhender l'usage du mot en situation réelle de communication. Dans la majeure partie des cas, nous avons opté pour le second type d'exemple. Cela aide les élèves à formuler des énoncés

complets qui reflètent la réalité. Ainsi, pour le mot *fanaronana* « action ou le fait de couvrir », nous avons donné l'exemple : *Miaro ny rano amin'ny vovoka ny fanaronana azy* « le fait de couvrir l'eau la protège de la poussière ». Cet exemple est une phrase complète qui apporte une information sur l'impact de cette action sur quelque chose, donc une précision sur la signification du mot. À partir de ce modèle, les élèves peuvent construire d'autres phrases contenant le lexème étudié.

En revanche, en cas de polysémie, nous avons utilisé le premier type d'exemple parce que la détermination du contexte est suffisante pour initier les élèves à l'usage du mot. De plus, cela permet d'économiser un peu d'espace. C'est le cas du mot *ady* que nous exposons dans le tableau suivant.

Tab. 2. Premier type d'exemple

SENS DU MOT <i>ADY</i>	DÉFINITION	EXEMPLE
Sens 2	<i>Fifandirana ao anaty fiarahamonina</i> « conflit, discorde »	<i>adin'ny mpivady</i> « discorde entre époux »
Sens 3	<i>Endrika isehoan'ny fifaninanana</i> « compétition, concours »	<i>ady baolina kitra</i> « match de football », <i>ady totohondry</i> « combat de boxe »

Au niveau de la sémantique, trois définisseurs ont été pris en considération. Nous tenons à signaler que les illustrations complètent la compréhension des entrées dans la mesure où ils évoquent la réalité.

Concernant les renseignements attribués à chaque entrée, à propos des définisseurs grammaticaux, nous avons choisi le strict nécessaire : la prononciation, la nature du mot, la voix pour distinguer les formes verbales et la traduction pour respecter les phénomènes de plurilinguisme chez les élèves, en plus de l'orthographe dénotée par l'entrée. Quant aux définisseurs sémantiques, nous nous sommes limités aussi à l'essentiel, à savoir la signification, le synonyme et l'exemple.

\*

En terminant, soulignons qu'à travers cet article, on peut constater trois séries d'opposition / de complémentarité significatives.

En premier lieu, s'agissant de l'équipe de rédaction, deux groupes de personnes ont été mobilisés : d'un côté, les lexicographes qui possèdent la technique de l'élaboration d'un dictionnaire et de l'autre, les usagers du vocabulaire, objet du dictionnaire.

Pour ce qui est des entrées, on peut distinguer les mots qui appartiennent à la langue en général et les termes spécifiques liés à un domaine déterminé.

Enfin, en ce qui concerne les microstructures, on note l'existence des définisseurs grammaticaux dont l'étude revient aux linguistes et les définisseurs sémantiques qui sont du ressort des spécialistes de la discipline concernée. Des discussions sont cependant nécessaires entre les groupes de personnes pour trancher ensemble sur des décisions à prendre.

La problématique de la microstructure est que cela renvoie d'abord à la structure du mot : l'aspect formel qui détermine en particulier son comportement syntaxique et l'aspect sémantique qui est lié aux différents domaines de référence des élèves. Ce qui attire dès lors l'attention sur la complémentarité entre l'analyse structurale fondée sur les mécanismes de fonctionnement de la langue et la pragmatique orientée vers son usage en situation réelle de communication.

L'expérience qui vient d'être décrite est riche à tout point de vue : humain, linguistique et scientifique. Certes, des problèmes techniques ont été rencontrés et résolus. Cependant, l'étude et la maîtrise d'une langue, de deux ou plusieurs langues, demeure une priorité à Madagascar. Le projet en question visait donc à combler une lacune importante au primaire et au collège.

Concernant le *Rakibolan'ny mpianatra*, le travail serait à poursuivre, d'une part dans l'actualisation permanente des entrées, puisque la société évolue, et d'autre part, dans l'utilisation même de ce dictionnaire sur le terrain. Preuve de sa pertinence.

## **B i b l i o g r a p h i e**

ABINAL A. et MALZAC V., 1939, *Dictionnaire Malgache-Français*, 4<sup>e</sup> éd. (1<sup>e</sup> éd. 1888). Antananarivo : Impr. de la Mission catholique, 876 p.

- CANANI M. F.-B., 2002, « Les informations culturelles dans un dictionnaire bilingue d'apprentissage » dans : *ÉLA. Études de linguistique appliquée*, 4, n° 128, pp. 467-479.  
<https://www.cairn.info/revue-ela-2002-4-page-467.htm>
- DE VILLERS M.-E., 2006, *Lexicographe*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.  
<https://books.openedition.org/pum/140>
- DUBOIS *et al.*, 1973, *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Libr. Larousse, 516 p.
- LAMBRECHTS C., 2005, « La conception éditoriale d'un dictionnaire pédagogique » dans : M.C. Cormier, A. Francoeur (dir.), *Les dictionnaires Larousse. Genèse et évolution*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, pp. 153-176.  
<https://books.openedition.org/pum/10519>
- MOESCHLER J. et AUCLIN A., 2000, *Introduction à la linguistique contemporaine*. Paris : Armand Colin, 192 p.
- RAJAONARIMANANA N., 1995, *Dictionnaire du malgache contemporain : malgache-français, français-malgache*. Paris : Karthala, 403 p.
- RAJAONARIMANANA N., 2000, « La lexicologie malgache : état des lieux et perspectives », dans : T. Szende (dir.), *Dictionnaires bilingues. Méthodes et contenus*, Paris, Honoré Champion.
- RAJEMISA-RAOLISON R., 1985, *Rakibolana Malagasy*. Fianarantsoa : Ambozontany, 1061 p.
- Rakibolan'ny mpianatra. Le dictionnaire des écoliers et des collégiens*. 2019, *Malagasy-Malagasy-Frantsay. Frantsay-Français-Malgache*, Edisiona Tezaboky, IDAC [Idées et action pour Madagascar] et le Zébu francophone. Edisiona voalohany, 802 p.
- RIDEL E., 1996, *Réflexions autour des dictionnaires bilingues et multilingues*.  
<http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/default/files/public/erlis/Intro-Ridel.pdf>
- SURCOUF C., 2010, « Le dictionnaire bilingue peut-il s'intégrer profitablement dans une stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère? », *Cahiers de l'APLIUT* [Association des professeurs de langues des Instituts universitaires de technologie], *Recherche et*

*pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. XXIX, n° 1, pp. 116-136.

<https://journals.openedition.org/apliut/982>

### **Résumé**

Depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, avec l'évolution éducative et culturelle, la taille et le contenu des gros dictionnaires ont été adaptés aux besoins des élèves dans l'apprentissage des langues. Or, à Madagascar, il semble que les dictionnaires existants n'apportent pas les connaissances relatives à chaque classe d'âge. C'est en partant de ces constats que nous aimerions partager nos expériences vécues, partage qui enrichirait sans aucun doute la rédaction d'un dictionnaire scolaire, en essayant de répondre à une double question : dans quelles mesures un dictionnaire de langue peut-il devenir un outil pédagogique dans un contexte multilingue ? Comment procéder pour l'élaborer.

L'élaboration d'un dictionnaire scolaire est un long processus allant de la phase exploratoire jusqu'à la parution. Elle mobilise au moins trois équipes dont les missions sont distinctes mais interdépendantes : une équipe éditoriale, une équipe artistique et une équipe informatique. Dans cet article, nous nous limiterons à la phase éditoriale, plus précisément à la rédaction de l'ouvrage à travers laquelle trois points seront examinés. La constitution de l'équipe sera abordée en premier parce que la qualité du produit dépend de la compétence de l'ouvrier. Le second point se rapporte à la détermination des entrées sur laquelle repose le volume de l'ouvrage. En dernier lieu, seront évoqués le choix des informations à donner et leur teneur qui sont définis en particulier par les compétences visées, entre autres la maîtrise de la langue maternelle et l'initiation au français en tant que seconde langue officielle à Madagascar.

**Mots clés** : dictionnaire, lexique, lexicographe, équipe éditoriale, rédacteur, entrée, prosodie, signification, exemple, traduction

### **Famintinana**

Hatramin'ny taon-jato faha-19, noho ny fivoaran'ny fanabeazana sy ny kolon-tsaina, dia narindra hifanaraka amin'ny filan'ny mpianatra eo amin'ny fianarana teny ny habe sy ny votoatin'ny rakibolana. Eto Madagasikara

anefa, toa tsy mitondra ny fahalalana mifanaraka amin'ny sokajin-taona ny rakibolana misy. Izay fahatsapana izay no nisarika anay hizara traikefa izay antenainay hanatevina ny fahaiza-manao amin'ny fandrafetana rakibolana ho an'ny mpianatra. Fanontaniana roa no ezahina hovaliana amin'izany : fomba ahoana no ampivoarana ny rakibolan'ny teny ho fitaovam-pampianarana eo amin'ny tontolo mampiasa tenymaro ? Ary manahoana ny fanatanterahana izany ?

Ny fandrafetana rakibolana ho an'ny mpianatra dia zotra lava miantomboka amin'ny dingana sava ravina mifara amin'ny fivoahany. Antokon'olona telo fara fahakeliny no voakasik'izany, miavaka tsara nefa mifameno ny anjara asany : ny vondrona mpanonta, ny vondrona mpahay ny kanto ary ny vondrona mpanao informatika. Aompanay amin'ny dingana fanontana ity lahateny ity, ny marimarina kokoa amin'ny fanoratana ny boky ka lafin-javatra telo no hovahavahana amin'izany. Ny fandrafetana ny mpiara-mikatroka no hojerena mialoha satria ny fahaizan'ny mpiangaly no mamaritra ny hakanton'ny vokatra. Ny hojerena faharoa dia mikasika ny famerana ny teny iditra izay iankinan'ny hatevin'ny boky. Farany, horesahina ny fisafidianana ny fanazavana omena miaraka amin'ny votoatiny, izay faritan'ny fahaiza-manao kendrena, singanina amin'izany ny fahafehezana ny tenin-dreny ary ny fianarana ny teny frantsay amin'ny mahateny ôfisialy faharoa azy eto Madagasikara.

**Teny fototra** : rakibolana, voambolana, mpandrafitra rakibolana, vondrona mpanonta, mpanoratra, lantom-peo, teny iditra, hevi-teny, ohatra, dikateny.

### **Abstract**

From the 19<sup>th</sup> century and with the evolution in the field of education and culture, the size and contents of dictionaries have been adapted to the need of students in language teaching. However, it seems that, in Madagascar, the existing dictionaries do not bring the necessary knowledge for each age group. Those findings have urged us to share our lived experiences that will serve the redaction of a school dictionary by answering the questions: “To what extent a dictionary can be a pedagogical tool in a multilingual context? How to proceed in the design?”

The design of a school dictionary takes time from the exploratory phase to the publishing. It requires a least three teams who have distinct but interdependent missions: an editorial team, an artistic team and an IT team. In the following article, we are limited to the editing phase, precisely the



drafting process of a dictionary where three components are examined. The building up of the team will be discussed first because the quality of the product depends on their skills. And secondly, the identification of the entries on which the volume lies on will be addressed. Last, the choice of given information and its content, defined by a particular targeted skill like the command of the mother-tongue or the learning of French as a second official language in Madagascar, will be discussed.

**Key word:** Dictionary, Lexicography, Redaction Team, Editorial Team, Writer, Proof Reading, Dictionary Entry, Prosody, Signification, Example, Translation



**Réflexions sur l'élaboration  
de dictionnaire phraséologique bilingue  
pour l'apprentissage de l'espagnol  
à Madagascar**

Hantarisoa Tantely RAZAKARIVONY  
Enseignante-chercheure  
Faculté des Lettres et Sciences humaines  
Université d'Antananarivo

Une langue offre à travers ses différentes expressions une vision du monde spécifique, différente de celle offerte par une autre langue. C'est-à-dire qu'« assimiler une culture, c'est assimiler une langue » (Diemer 2013) et vice-versa. Cette culture est définie comme une capacité à mettre en œuvre des références, des schémas d'action et de communication (*ibid.*). Ces références dont le véhicule, par excellence, est l'ensemble des expressions, varient suivant la langue utilisée d'une communauté sociolinguistique à l'autre. D'où le rôle majeur des dictionnaires et des expressions dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Un dictionnaire étant envisagé comme un instrument de travail permettant de comprendre un mot ou une expression ou de produire des énoncés ou un texte dans une langue donnée, ainsi que des expressions verbales figées, à savoir des unités linguistiques de forme complexe qui apportent non seulement des informations linguistiques mais aussi culturelles sur la langue. De plus, ces expressions, notamment les expressions verbales figées, sont d'usage commun et font partie de la lexie

d'une langue. Néanmoins, la plupart de ces expressions verbales figées, malgré leur statut de lexie, ne figurent pas dans les entrées des dictionnaires non spécialisés et il n'existe pas encore de dictionnaire phraséologique bilingue hispano-malgache. Ainsi, l'élaboration d'un dictionnaire phraséologique s'avère cruciale. Ce type de lexique (dictionnaire phraséologique bilingue), s'il permet de prendre en compte la traduction, offre également des données pour l'apprentissage d'une langue étrangère (du fait que ces expressions traduisent une culture, il faut aider les apprenants à s'en imprégner à l'aide d'outils comme les lexiques envisagés) (Vaguer, 2014). De plus, « maîtriser une langue, c'est maîtriser une culture et cela se passe nécessairement par la maîtrise des expressions figées » (Mejri, cité par Razakarivony 2019 : 33).

Enfin, étant donné que l'absence d'une base de données d'expressions verbales figées malgaches se pose comme problématique pour la réalisation de ce travail, il est question dans cet article de dégager des réflexions à partir de ce traitement déficitaire des expressions verbales figées dans les dictionnaires non spécialisés. Le principal objectif étant de contribuer à l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence la langue espagnole, en tant que langue-culture, et ce, en proposant une ébauche de dictionnaire phraséologique bilingue pour l'apprentissage de la langue espagnole à Madagascar.

## **Méthodologie / méthode**

En termes de cadrage de travail, des études sur les expressions verbales figées en général et des études soulignant les convergences et divergences sémantiques entre expressions verbales figées somatiques malgaches et espagnoles sont mises à profit dans la mesure où la question de culture, d'interculturalité prédomine dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la langue et leur décodage requiert souvent le recours à un dictionnaire phraséologique bilingue. Dans ce cas, sur les expressions verbales figées espagnoles, les études de Mogorrón (2002, 2008, 2009, 2010) où il est question de définir ce qu'est une phraséologie, d'analyser le figement et ses possibles variations, d'étudier l'expressivité dans des expressions verbales françaises et espagnoles et de réaliser une analyse de phraséologie contrastive, peuvent servir de référence. Quant aux études sur les expressions verbales figées malgaches, la thèse d'Andriamise (2017) et

celle de Razakarivony (2019) peuvent être citées. Toutes ces études ont mentionné le traitement déficitaire des expressions verbales figées dans les dictionnaires non spécialisés.

Quant à la méthodologie globale de travail, une démarche-qualité dans sa version actuelle sur l'approche processus à visée comparative et dictionnaire est utilisée. Elle consiste à délimiter les expressions verbales à étudier. Dans cet article, il s'agit des expressions verbales contenant au moins une partie du corps humain ou animal. Ce choix repose, entre autres, sur l'universalité de ces données extralinguistiques et leur traductibilité dans toutes les langues. Après cette délimitation, la démarche se poursuit par une classification des expressions verbales figées suivant les parties du corps qu'elles contiennent, puis la recherche de leurs équivalents dans une liste d'expressions verbales figées somatiques espagnoles. Une fois établie, cette liste d'équivalences sera classifiée par thème où les expressions synonymes et antonymes seront regroupées. Il est à mentionner que :

- ces relations d'équivalences peuvent être totales ou partielles ;
- les expressions équivalentes ne contiennent pas forcément les mêmes parties du corps ;
- la fréquence d'utilisation des parties du corps dans les expressions n'est pas proportionnelle dans les deux langues. En malgache, le somatisme le plus utilisé est *vava*, avec 108 nombres d'occurrence (Razakarivony, 2019) ; son équivalent espagnol *boca* apparaît 189 fois dans les expressions, occupant ainsi la troisième place en termes de fréquence d'utilisation (Mogorrón, 2010). Par contre, la partie du corps la plus utilisée dans les expressions espagnoles est *ojos*, 303 d'occurrence, son équivalent malgache *maso* n'apparaît que 90 fois dans les expressions (selon les mêmes sources).

Au niveau du traitement des données, les expressions verbales figées somatiques contenant plus ou moins les mêmes constituants lexicaux, dont les somatismes *vava* et *boca*, pourront servir d'échantillonnage. Certaines de ces expressions peuvent être considérées comme sémantiquement équivalentes tandis que d'autres ont des sens totalement différents. Elles permettent ainsi de souligner le rapport conflictuel qui peut surgir entre ces deux langues dépourvues de contact lors de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol chez les apprenants malgaches. En même temps, elles mettent en exergue l'importance d'un dictionnaire phraséologique bilingue dans la compréhension de l'Autre et dans cet enseignement-apprentissage. En effet, entre les 108 expressions malgaches contenant *vava* et les 189 expressions espagnoles contenant *boca*, 7 ont des équivalents ayant plus ou moins les mêmes constituants lexicaux et 4 ont respectivement les mêmes constituants lexicaux mais avec des sens différents.

Tab. 1. Expressions équivalentes  
avec les mêmes constituants lexicaux

EXPRESSIONS MALGACHES	EXPRESSIONS ESPAGNOLES
<i>latsa-bava</i> , « qui a laissé échapper une expression, des paroles indiscrettes » (Wr)	<i>irse del pico</i>
<i>mangarom-bava</i> , « essayer de soutirer des informations à quelqu'un » (RM)	<i>meter los dedos (en la boca)</i>
<i>mihidy vava</i> , « garder un silence obstiné » (A & M)	<i>cerrar la boca</i>
<i>mikombom-bava</i> , « bouche cousue » (Vk)	<i>cerrar/ callar(se) la boca</i>
<i>misafotafota vorim-bava</i> , « irrité, fâché » (Vk)	<i>echar espumarajos por la boca</i>
<i>mitam-bava</i> , « savoir se taire » (A & M)	<i>callar/cerrar la boca</i>
<i>mitanaka vava</i> , « avoir la bouche grandement ouverte par étonnement » (AM)	<i>quedar con la boca abierta</i>

Tab. 2. Expressions ayant les mêmes constituants lexicaux  
mais de sens différents

EXPRESSIONS MALGACHES	EXPRESSIONS ESPAGNOLES
<i>manaovava</i> , « se promettre de » (Vk)	<i>Hacer boca Despertar el apetito con algún alimento, « mandray fanokafam-bavony »</i>
<i>miloa-bava</i> , « se mettre à parler, ouvrir la bouche » (Vk, Wr)	<i>Abrir boca Despertar el apetito con algún alimento, « mandray fanokafam-bavony »</i>
<i>mitanatana vava</i> , « avoir la bouche grandement ouverte sans rien dedans » (RM)	<i>Abrirse(le) (a alguien) la boca Bostezar por sueño, « nanoaka tehatory »</i>
<i>mitanatana vava</i> , « avoir faim » (RM)	<i>Quedar con la boca abierta Sorprenderse, « talanjona, mitolagaga »</i>

## Résultat et discussions

Cette approche met en évidence un processus à visée comparative et débouche sur l'élaboration d'une liste d'équivalents entre des expressions verbales figées somatiques malgaches et espagnoles laquelle permettra de faire ressortir la divergence et la convergence conceptuelle entre la langue malgache et la langue espagnole et de souligner le rôle de la culture, de l'interculturalité dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette liste débouche également sur l'élaboration d'une ébauche de dictionnaire phraséologique bilingue, un outil nécessaire non seulement pour l'apprentissage de l'espagnol à Madagascar, mais aussi pour un processus de compréhension internationale et interculturelle.

À propos de ces divergences et convergences sémantiques, la liste d'expressions verbales figées somatiques malgaches et espagnoles équivalentes a montré la manifeste divergence conceptuelle entre le malgache et l'espagnol. Une étude à cet effet a révélé que même si la plupart des expressions somatiques malgaches ont des équivalents somatiques espagnols, les équivalents anisosomatiques sont nombreux par rapport aux équivalents isosomatiques, et que certaines expressions somatiques malgaches n'ont pas d'équivalent somatique en espagnol (Razakarivony 2019). À rappeler que les expressions verbales figées peuvent être considérées comme des suites de mots constituées d'un verbe et d'un (ou plusieurs) complément(s), formant une unité sémantique, et fonctionnant comme tout verbe simple. Ce sont des unités linguistiques polylexicales couramment utilisées, de sens généralement non compositionnel. Elles reflètent non seulement les perceptions du monde d'une communauté sociolinguistique donnée, mais aussi son expérience quotidienne à travers les réalités extralinguistiques qui les entourent dont les parties du corps. Ces parties du corps sont largement utilisées dans les expressions par leurs proximités à l'homme et par leur utilité quotidienne. Elles servent surtout à exprimer dans des mots ce que les hommes ressentent. Mais, une fois intégrées dans les expressions somatiques, ces réalités extralinguistiques communes et universelles peuvent se référer à des images totalement différentes et s'interprètent différemment d'une langue-culture à une autre. D'ailleurs, les langues ne recourent pas forcément aux mêmes images pour exprimer la même réalité ; *« l'emploi d'une langue est directement lié à des modèles culturels orientés et partagés par les membres d'une société*

*sociolinguistique donnée* » (Barbosa 2007, cite par Razakarivony 2019). D'où la nécessité d'un dictionnaire phraséologique bilingue.

Un dictionnaire phraséologique bilingue permet non seulement de décoder ces expressions mais contribue en même temps à l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, tel que préconisé par le Conseil de l'Europe (2001, cité par Razakarivony 2019) : « Apprendre une nouvelle langue, c'est aussi apprendre et adopter d'autres manières de penser et d'agir ». En effet, suivant son appartenance géographique, culturelle et sociale, la langue interprète différemment le monde ; ainsi, elle doit être considérée comme « *un ensemble d'évènements communicatifs focalisés sur la communication où les mots (...) doivent être insérés dans un univers socioculturel plus complexe qui tiendra compte de leur usage dans le quotidien* » (Barbosa, 2007, cité par Razakarivony, 2019). En plus, si l'on en croit Besse (cité par Razakarivony, 2019) : « *Apprendre une langue n'est pas seulement apprendre à nommer autrement ce que l'on connaît déjà, mais c'est aussi apprendre à penser autrement dans un système différent de celui auquel on est habitué* », et « *aucun enseignement des langues ne se fait sans prendre appui sur les faits culturels (dont le véhicule par excellence est la langue maternelle)* » (Mouto Betoko, 2004, cité par Razakarivony, 2019). En d'autres termes, une langue n'est pas seulement un système de signes ou un ensemble de signes vocaux et graphiques constituant un instrument de communication, il s'agit également d'un élément culturel dont la compréhension nécessite souvent l'usage d'un dictionnaire.

Enfin, apprendre une langue, c'est comprendre les nuances culturelles contenues dans les messages ou les informations formulées dans cette langue. Les expressions verbales figées, malgré leur qualité d'unité linguistique, sont de ces éléments de la langue reflétant ces cultures et ces conceptions du monde propres à chaque communauté sociolinguistique. En effet, hors contexte, les expressions verbales figées transmettent des informations linguistiques et culturelles en même temps. D'où leur importance dans l'apprentissage de la langue et la nécessité d'un dictionnaire phraséologique à cet effet. Toutefois, concernant l'élaboration de ce dictionnaire phraséologique, il ne s'agit ici que de proposer une ébauche d'un dictionnaire phraséologique bilingue hispano-malgache, sans pour autant se consacrer à un travail de lexicographie. Cette ébauche serait destinée à l'enseignement-apprentissage de la langue-culture espagnole. Mais elle pourrait aussi être utilisée pour le renforcement de la maîtrise de la langue-culture malgache dans la mesure où elle se propose également de



pallier le traitement déficitaire des expressions verbales figées dans les dictionnaires tout en facilitant l'accès à ces lexies et leurs décodages. Ainsi, il s'agit d'un dictionnaire thématique alphabétique dans lequel les expressions équivalentes sont suivies de leurs définitions. Pour faciliter sa consultation et la recherche d'équivalences sémantiques, cette ébauche de dictionnaire comporte deux colonnes : dans celle de gauche, les expressions malgaches et leurs définitions et, dans celle de droite, les expressions espagnoles équivalentes et leurs définitions. Comme il s'agit d'un dictionnaire pour l'apprentissage de la langue, les expressions synonymes et celles qui entretiennent avec elles certaines relations sémantiques telles que l'antonyme sont incluses dans la même section. En somme, cette ébauche contribue non seulement à l'enseignement-apprentissage de la langue-culture espagnole, mais aussi à la conservation des expressions verbales figées malgaches en tant que patrimoine linguistique et culturel.

En dernier lieu, ce dictionnaire phraséologique bilingue, un instrument indispensable pour l'apprentissage d'une langue étrangère, contribuera à un processus de compréhension internationale et interculturelle, laquelle serait indispensable pour la réalisation des objectifs du développement durable. En effet, tandis que la notion d'interculturalité renvoie à « un échange culturel qui met de côté les idées d'acculturation voire d'assimilation au profit de l'idée de réciprocité et considère les différentes croyances et coutumes sur un plan d'égalité » (Little 2005 : 453) ; « le développement durable sollicite la participation d'acteurs culturellement différents qui n'ont pas les mêmes représentations du monde » (Missemer 2015). Enfin, « *la maîtrise des langues étrangères par le personnel est un atout économique pour les entreprises* » (Centre de ressources et d'ingénierie documentaires, 2016) et « la réalité culturelle qui varie d'une communauté socioculturelle à une autre et qui s'exprime à travers la langue, appelle à une prise en considération plus juste des besoins locaux, aussi bien en matière économique qu'en matière écologique et sociale » (Missemer 2015). En d'autres termes, toutes ces dimensions doivent être prises en considération lors d'un apprentissage d'une langue. Entre deux langues sans contact, cet apprentissage peut se faire à l'aide d'un dictionnaire phraséologique bilingue.

Le tableau ci-dessous (v. page suivante) résume cette approche-processus pour l'élaboration d'un dictionnaire phraséologique bilingue pour l'apprentissage de la langue espagnole à Madagascar.

Tab. 3. Approche-processus pour l'élaboration  
d'un dictionnaire phraséologique bilingue  
pour l'apprentissage de la langue espagnole à Madagascar

INTRANTS	PROCESSUS	EXTRANTS	VALEURS AJOUTÉES
<ul style="list-style-type: none"> <li>– un millier d'expressions verbales figées somatiques malgaches relevées dans des dictionnaires</li> <li>– une liste de 1800 expressions verbales figées somatiques espagnoles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– établissement d'équivalents sémantiques</li> <li>– aspects culturels divergents et convergents des expressions malgaches et espagnoles</li> <li>– classification thématique des équivalents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ébauche de dictionnaire phraséologique bilingue hispano-malgache pour l'apprentissage de la langue espagnole à Madagascar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>processus de compréhension internationale et interculturelle</li> </ul>

\*

L'intérêt du présent article réside dans le fait qu'il a émis des réflexions débouchant sur une ébauche de dictionnaire phraséologique bilingue, lequel pourrait servir à promouvoir l'apprentissage de la langue espagnole, basé sur la maîtrise de la langue-culture malgache et sur le respect de l'Autre à travers des expressions verbales figées. Cet apprentissage qui tient compte de l'interculturalité met en exergue le rapport conflictuel entre les langues-cultures malgache et espagnole, mais permet en même temps d'accéder à un processus de compréhension internationale et interculturelle basé sur le respect de la diversité culturelle. Quant à ce type de dictionnaire, il permet d'appréhender ce rapport conflictuel et favorise en même temps la reconnaissance de l'Autre et de son identité dans le respect de la diversité, le principe même de tout enseignement-apprentissage d'une langue-culture, et ce, tout en permettant le décodage de ces expressions.

Concernant l'innovation dans cette étude, elle se rapporte à des possibilités d'exploiter l'apprentissage d'une langue étrangère comme un facteur de développement économique, et à des possibilités de contribuer à

la réalisation des objectifs du développement durable. En effet, se trouvant sur des échelles de valeur différentes, les langues locales et les langues internationales se complètent et sont indispensables au développement harmonieux et complet des individus et de la société, elles peuvent contribuer au développement économique à travers un processus de compréhension internationale et interculturelle dans un contexte de mondialisation. Enfin, l'originalité de ce travail réside au niveau des possibilités de mettre en ligne un corpus d'expressions verbales figées malgaches et de les introduire dans les dictionnaires électroniques des phraséologies multilingues, et ce, dans la mesure où la phraséologie, autrefois considérée comme le reflet du patrimoine culturel, voire folklorique d'une communauté linguistique, a acquis durant ces dernières décennies le statut de véritable objet de recherche en linguistique.

### Références bibliographiques

- ALONSO RAMOS M., 2001. « Construction d'une base de données des collocations bilingue français-espagnol », *Langage 143*, Paris, Larousse.
- BLANCO X. *et al.*, 2001. « Lexicologie contrastive espagnol-français », *Langage 143*, Paris, Larousse.
- BLANCO X., 2001. « Dictionnaires électroniques et traduction automatique espagnol-français », *Langage 143*, Paris, Larousse.
- CENTRE DE RESSOURCES ET D'INGÉNIERIE DOCUMENTAIRES (CIEP), 2016 (juin), *Les langues : un enjeu pour l'économie et l'entreprise. Centre de ressources et d'ingénierie documentaires*.  
[www.ciep.fr/default/files/focus](http://www.ciep.fr/default/files/focus)
- DIEMER A., 2013, « L'éducation au développement durable : une affaire de représentation ».  
<https://www.researchgate.net/publication/268217145>, consulté le 16 févr. 2020
- GONZÁLEZ ROYO C. et MOGORRÓN P. (éds.), 2008, *Estudio y análisis de fraseología contrastiva: lexicografía y traducción*, Universidad de Alicante.

- MISSEMER A., 2015, « Le développement durable, entre interdisciplinarité et interculturalité », dans : A. Diemer et C. Marquat, *Regards croisés Nord-Sud sur le développement durable*, Paris, De Boeck, pp. 95-111. <https://halshs-archives-ouvertes.fr/halshs-01527669>, consulté le 12 févr. 2020
- PENADÉS INMACULADA M., 2002, *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*. Madrid : Arco/Libros.
- RAZAKARIVONY T., 2019, *Las expresiones verbales fijas somáticas malgaches: equivalencia semántica y correspondencia léxica con sus parejas españolas*, thèse de doctorat, Université d'Antananarivo.

## Résumé

Le dictionnaire peut être considéré comme un instrument de travail permettant de comprendre un mot ou une expression ou de produire des énoncés ou un texte dans une langue donnée. Toutefois, y chercher des expressions verbales figées n'est pas toujours une tâche facile. Ainsi, en guise de réponse à la question correspondant à l'axe de recherche « *Élaboration et diffusion de dictionnaires : quelles démarches ?* », les problèmes relatifs au traitement d'expressions verbales figées, de sens non compositionnel, dans les dictionnaires sont soulevés, et ce, afin d'en dégager des réflexions sur un processus d'élaboration d'un dictionnaire phraséologique bilingue pour l'enseignement-apprentissage de la langue espagnole à Madagascar. En effet, lors de l'élaboration d'une base de données d'expressions verbales figées somatiques malgaches à partir des dictionnaires bilingues franco-malgaches et un monolingue malgache, il a été constaté que les expressions verbales figées, malgré leur statut de lexies à part entière, n'ont pas leurs propres entrées dans ces dictionnaires, et que les dictionnaires utilisés n'accordent pas le même traitement aux expressions verbales figées, elles ne bénéficient pas de traitement systématique ni homogène. Bref, ce traitement déficitaire des expressions verbales figées dans les dictionnaires non spécialisés sera exploité à travers une démarche-qualité, en particulier dans sa version actuelle concernant l'approche « processus à visée comparative », et ce, en vue de procéder à l'élaboration d'un dictionnaire phraséologique bilingue hispano-malgache pour l'apprentissage de la langue espagnole à Madagascar. Cet apprentissage sera basé sur des éléments linguistiques, souvent idiosyncrasiques, qui révèlent des informations aussi bien linguistiques que culturelles sur la langue.

**Mots-clés :** expression verbale, dictionnaire bilingue, enseignement-apprentissage, langue-culture

### **Abstract**

The dictionary can be considered as a working tool for understanding a word or expressions, producing statements or texts. However, searching for frozen verbal expressions is not always an easy task. In this paper, the problems relating to the treatment of frozen verbal expressions in dictionaries are underlined, in order to develop a bilingual phrase dictionary for the teaching-learning of the Spanish language in Madagascar. It was found in the development of a database of somatic Malagasy frozen verbal expressions from the bilingual French-Malagasy and Malagasy monolingual dictionaries that frozen verbal expressions do not have their own entries in these dictionaries, and that the dictionaries do not treat verbal expressions in the same way: these expressions do not receive systematic or homogeneous treatment. In short, this treatment of frozen verbal expressions in non-specialized dictionaries will be exploited through a quality approach in its current version on the comparative process approach to develop a bilingual Spanish-Malagasy phrasing dictionary for the learning of the Spanish language in Madagascar. This learning will be based on linguistic elements, often idiosyncratic, that reveal both linguistic and cultural information about the language.

**Keywords:** Verbal Expression, Bilingual Dictionary, Teaching-Learning, Language-Culture

### **Famintinana**

Ny rakibolana no anisan'ny fitaovana entina mamantatra teny na fomba fitenenana ary koa manampy amin'ny famosahana hevitra sy famokarana lahatsoratra amin'ny fiteny iray. Noho ny antony maro samihafa anefa dia voafetra ireo voanteny raikitra, indrindra ireo matoanteny, manana teny iditra ao anaty rakibolana na ireo rakibolana miroateny (Frantsay-Malagasy ohatra) na ireo rakibolana amin'ny teny tokana izany (Malagasy ohatra). Ireo voanteny raikitra ireo etsy andaniny dia azo heverina ho fitaovana mahomby hoenti-mampita ny fampianarana teny vahiny satria ankoatra ny maha voambolana azy ireo dia mirakitra kolontsaina sy izay mety mampiavaka ny fiarahamonina voatondro ihany koa izy. Izany indrindra no nahatonga ity

H.T. RAZAKARIVONY

velankevitra ity naompana amin'ny fandinihina izay fomba mety hampidirana ireo voanteny raikitra ireo ao anaty rakibolana miroateny mba hoentina mandray anjara amin'ny fampitana ny fianarana teny vahiny, espaniola, eto Madagasikara.

**Teny fototra** : matoanteny raikitra, rakibolana miroateny, fampianarana teny vahiny, kolontsaina

## **L'élaboration d'un dictionnaire des concepts pour l'histoire discipline scolaire**

Mirana Holialitiana RAKOTOARISAONA  
&  
Mirindra Harinelina RAKOTOARIVELO  
Doctorantes  
École normale supérieure  
Université d'Antananarivo

La recherche constitue un des piliers du développement d'un pays. Madagascar dans sa quête de développement ne cesse de chercher sa voie pour le développement dont la réforme de son système éducatif fait partie. De ce fait, de nouvelles conditions d'enseignement devront être mises en place pour l'implémentation de la réforme du curriculum malgache actuel.

La mondialisation, l'évolution constante et rapide de notre société, le besoin d'améliorer notre système éducatif et surtout d'innover l'enseignement de l'histoire, une discipline scolaire en perpétuel changement, nécessitent la redéfinition des concepts scolaires.

Elaborer un dictionnaire qui fournit sur chaque concept historique un certain nombre d'informations relatives à son sens, à son emploi et destiné à un public bien défini (enseignants et élèves) permet d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire discipline scolaire.

Notons que le contexte socio-éducatif actuel nécessite une révision du paradigme des pratiques didactiques en histoire. Des recherches

dictionnaires qui commencent à être développées à Madagascar pourraient apporter une aide précieuse à ce renouvellement de pratique.

Selon Moniot (2001), « l'histoire scolaire se trouve à la croisée de diverses références ». De ce fait, « l'histoire des historiens qui produisent les savoirs transmis ensuite dans les classes d'histoire en les scolarisant pour les mettre à la portée des élèves. » (Cariou, 2014) est « une discipline qui se recycle plus qu'elle ne se renouvelle » (De Cock, 2015). La complexité de l'histoire scolaire nous amène à choisir, dans le cadre de la rédaction de cet article, comme thème l'élaboration d'un dictionnaire des concepts pour l'histoire discipline scolaire.

Ce dictionnaire des concepts est un outil permettant d'innover l'enseignement apprentissage de l'histoire. Il apporte des contributions aux enseignants malgaches qui manquent de supports didactiques pour enseigner l'histoire (Plan sectoriel de l'Education, 2018). Notre recherche vise à élaborer et diffuser un nouveau type de dictionnaire scolaire correspondant à l'environnement socio-éducatif des lycées malgaches. En effet, la complexité de l'enseignement des concepts historiques, compte tenu de leur évolution, compte tenu aussi de la difficulté des élèves à maîtriser les concepts, de l'insuffisance voire l'inexistence de manuels traitant les différents concepts relatifs au programme en vigueur, de l'implémentation du nouveau programme, de la nécessité d'une nouvelle trajectoire de développement du système éducatif malgache nous incitent à étudier en profondeur les différentes démarches de l'élaboration de ce dictionnaire innovant. Notre réflexion se recentre autour de la question suivante : comment élaborer ce dictionnaire des concepts ?

Cette interrogation peut se subdiviser en deux questions secondaires :

- quels concepts en lien avec l'enseignement apprentissage de l'histoire doivent contenir ce dictionnaire ?
- quelle démarche doit-on suivre pour concevoir ce type de dictionnaire ?

Ce qui nous pousse à avancer les hypothèses ci-après :

- la sélection des concepts correspondants au programme scolaire permet d'élaborer un dictionnaire à l'usage des élèves et des enseignants ;
- les démarches inductives adoptées aboutissent à la création de ce dictionnaire.

Notons que cette méthode inductive est une méthode scientifique qui se caractérise par quatre étapes basiques : l'observation et l'enregistrement de tous les faits, l'analyse et la classification des faits, la dérivation inductive d'une généralisation à partir des faits, et la vérification. En résumé qui part des faits particuliers vers une généralité.



L'élaboration de ce dictionnaire présente un atout pour l'histoire discipline scolaire dans la mesure où c'est un outil pratique et innovant pour améliorer son enseignement-apprentissage. Ce dictionnaire serait aussi une source importante de renseignements pour l'enseignant dans sa préparation et sa planification, dans la mesure où il complète parfois le programme de formation lors de l'identification des contenus à enseigner. De plus, il facilite la transmission et l'acquisition des connaissances historiques. Par conséquent, cet outil est considéré comme un médiateur entre le concept à expliquer (lui-même issu des savoirs scientifiques), le curriculum, l'enseignant et l'élève.

Notre travail est structuré en deux parties : la première présentera le cadre théorique ainsi que la revue de littérature et la seconde expliquera notre cadre méthodologique suivi de la méthodologie adoptée.

## **Cadre théorique**

Le cadre théorique de ce travail s'articule autour des notions essentielles suivantes : dictionnaire, concepts en histoire, histoire savante et histoire scolaire.

### **Le dictionnaire**

Le dictionnaire est un objet culturel qui présente le lexique d'une (ou plusieurs) langue(s) sous forme alphabétique, en fournissant sur chaque terme un certain nombre d'informations (prononciation, étymologie, catégorie grammaticale, définition, construction, exemples d'emploi, synonymes, idiotismes) ; ces informations permettent au lecteur de traduire d'une langue dans une autre ou de combler les lacunes qui ne lui permettaient pas de comprendre un texte dans sa propre langue.

C'est aussi un recueil de mots d'une langue ou d'un domaine de l'activité humaine, réunis selon une nomenclature d'importance variable et présentés généralement par ordre alphabétique, fournissant sur chaque mot un certain nombre d'informations relatives à son sens et à son emploi et destiné à un public défini (Centre national de ressources textuelles et lexicales, 2012).

Le dictionnaire des concepts est un outil permettant de comprendre un concept historique, un des fondements de la compréhension de l'histoire

discipline scolaire. De ce fait, il peut être considéré comme une des multiples références de l'histoire discipline scolaire (Moniot, 2001).

### Les concepts en histoire

L'histoire scolaire est une discipline qui nécessite l'utilisation des concepts. Quelle démarche doit-on mettre en place pour élucider les concepts historiques ? Quels sont les intérêts de l'élaboration de ce type de dictionnaire particulier qui répond non seulement aux spécificités de l'histoire discipline scolaire mais aussi aux réalités éducatives des lycées malgaches ? Répondre à ces questions nécessite une explication de ce qu'on entend par concept en histoire. Mais existe-t-il des concepts propres à la discipline ?

Les concepts historiques peuvent être classés en deux catégories :

– les concepts hérités du passé qui servent à comprendre la réalité du passé, contenus dans les sources de l'époque. Ils concernent les désignations d'époque bien que renvoyant à un contenu concret mais généralisés ;

– des concepts créés après, *ex post*, totalement inconnus à l'époque, non contenus dans les sources de l'époque. L'utilisation ou même l'élaboration de ce type de concept demande à l'historien d'accomplir un travail de distanciation par rapport à son présent et de vérifier la validité des concepts utilisés pour une certaine période. Ceci est nécessaire car il est rare que les contemporains d'une époque aient conscience de l'originalité de la période qu'ils vivaient au point de lui donner un nom. Dans les processus historiques, les mouvances sont encore plus profondes, ce qui ne permet pas non plus aux contemporains de les connaître simultanément à leur déroulement.

Le concept permet la déduction. En histoire, le concept atteint une forme de généralité parce qu'il résume plusieurs observations qui ont enregistré des similitudes et dégagé des phénomènes récurrents. C'est une commodité de langage qui permet une économie de description et d'analyse, il donne une idée approximative de ce qui s'est passé mais ne permet pas la déduction de ce qui s'est réellement passé. Cependant, le concept en histoire n'est pas une abstraction complète ; il nécessite une référence à un contexte localisé et daté. Les concepts en histoire forment des réseaux. Ainsi, par exemple, la démocratie ne prend sens qu'en lien avec révolution, État, nation, monarchie, dictature, démocratie, liberté, etc. En confrontant la réalité historique et l'idéal-type, l'historien rencontre forcément d'autres concepts opposés ou non, un champ sémantique, qui vont donner un sens au concept.

L'histoire emprunte des concepts aux autres sciences sociales. Cet emprunt entraîne une distorsion de sens car le concept ne relève plus de son domaine spécifique. Cet emprunt est possible à cause de la particularité de l'histoire : science chronologique, elle peut poser des questions contrairement aux autres. L'historisation des concepts est aussi nécessaire car elle permet de les replacer dans une perspective historique et mesurer l'écart entre le concept et la réalité. En outre, il est également indispensable de prendre la dimension temporelle en compte : un mot peut avoir des significations différentes à travers le temps.

Le dictionnaire des concepts, objet de cette étude, tente non seulement d'éclaircir ces deux types de concepts (concepts hérités du passé, concepts créés après) mais également met un certain ordre au concept, un ordre imparfait et incomplet certes, mais qui est nécessaire pour mieux comprendre l'histoire scolaire. De ce fait, ce dictionnaire ainsi constitué sera un outil innovant destiné à l'enseignement et à l'apprentissage de l'histoire scolaire. Il propose un nouveau paradigme des pratiques scolaires qui combine les approches traditionnelles telles que la mémorisation et les approches nouvelles basées sur la problématisation. Les informations qui s'y trouvent respecteront les particularités de l'histoire discipline scolaire. Comment rendre l'histoire savante en histoire scolaire ?

### De l'histoire savante à l'histoire scolaire

La transformation de l'histoire savante en histoire discipline scolaire est un processus complexe qui prend sens dans la mise en forme scolaire. En effet, le savoir historique peut se présenter sous plusieurs formes : l'histoire savante et la mémoire collective. L'histoire savante est un phénomène minuscule, peu répandu mais autonome et bien différent de la mémoire collective ; son énoncé n'est pas « tel évènement est sacré et inoubliable pour notre peuple mais : est-ce vrai ou faux ? Ce savoir est donc critique. C'est un inventaire général du passé humain » (Veyne, 1987).

Quand elle est pratiquée par des professionnels ou des membres extérieurs à la corporation des historiens mais qui font le choix de travailler selon les règles du métier, l'histoire est forcément « savante » en ce sens qu'elle n'est ni légende ni mythe. L'histoire des historiens est donc bien une des formes d'expression de la « mémoire savante » (Veyne, 1987). L'histoire scolaire par contre a été toujours représentée comme une discipline de connaissances. Notons que la différence entre l'histoire savante et l'histoire

scolaire est mise en évidence avec l'affirmation de la didactique. Mais il faudra reconnaître que cette « différence n'est pas toujours évidente et comprise par tout le monde » (Razafimbelo, 2014).

Les savoirs donnés par l'école sont repartis en « matières », des compartiments institués qui ont acquis une évidence toute naturelle. Ces compartiments se retrouvent à l'université, ce qui confirme la légitimité de ces divisions qui sont apparentées à une science savante. Le terme « discipline désignait uniquement les règles et les pratiques du maintien de l'ordre dans les classes et au sein des établissements scolaires » (Tutiaux-Guillon *et al.*, 1998). Le sens actuel d'ensemble de contenus d'enseignement identifiés et désignés en référence à un domaine spécifique n'apparaît que récemment, au début du XX<sup>e</sup> siècle. Les « matières » auraient pour fonction de discipliner l'esprit. Selon Chervel (1977), en France, « l'introduction tardive de cette terminologie s'explique par la structuration progressive de l'enseignement secondaire sous forme de discipline au 19<sup>e</sup> siècle. »

Ce dictionnaire des concepts cherche ainsi à donner des explications aux concepts utilisés par l'histoire discipline scolaire qui seront triés et classés par ordre alphabétique à partir des programmes scolaires en vigueur dans les lycées malgaches : « Le lexicographe opère un tri dans le lexique de la langue pour décrire ses usages [...] car il doit construire une liste de mots désignés techniquement comme entrées » (Rey 1990). L'explication suit une démarche bien déterminée, celle de la transposition didactique, « *travail qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement* » (Chevallard, 1985).

L'apparition des programmes centrés sur les acquis des apprenants détermine un important changement dans la didactique de l'histoire à Madagascar. Le programme scolaire qui est en cours de réforme est constitué principalement de quatre parties :

- une présentation qui décrit le parcours à étudier, la structure didactique adoptée, suivie de la détermination des objectifs pédagogiques et d'apprentissage à atteindre pour chaque à l'étude ;
- des valeurs qui seront prises en compte tout au long du parcours du lycée ;
- des compétences spécifiques corrélées avec les formes de présentation des contenus et qui constituent l'essence des programmes ;
- des suggestions méthodologiques (activités, support et matériels et un critère d'évaluation).

Ces différentes améliorations du programme scolaire nécessitent ainsi une élaboration d'un outil qui correspond aux attentes du système éducatif actuel. Les lignes de force de l'étendue d'un dictionnaire résident dans la

macrostructure (l'ensemble des entrées) et de la microstructure (l'ensemble des informations présentes dans chaque article). Le débat tourne autour de la question suivante : quelle langue utilisée pour ce type de dictionnaire ?

Le choix de la langue utilisée pour ce type de dictionnaire tient compte de la complexité du problème de la langue d'enseignement à Madagascar. Notons que le choix de la langue d'enseignement est, de par sa nature, particulièrement difficile à Madagascar, car il ne s'agit pas seulement d'un simple détail technique à prendre en ligne de compte pour l'efficacité de l'acte d'enseigner. Il faudra considérer plusieurs facteurs : d'abord, les liens affectifs avec le français, langue de culture, langue officielle, langue de formation de la majorité écrasante des décideurs... Ensuite, l'existence d'une structure s'appuyant sur le français et sur des institutions françaises... De l'autre côté, une tendance nationale voulant s'individualiser en valorisant le malgache officiel, langue structurée, langue d'enseignement de la période pré-coloniale, la langue de tous les jours, de la religion, de la prière, de la radio... Les politiques linguistiques durant les sept décennies d'indépendance ont en commun la parité entre le malgache et le français et l'absence de moyens et de volonté pour la mise en œuvre, laissant ainsi beaucoup de latitude aux institutions et aux enseignants (Razafimbelo, 2014). Selon l'histoire des langues et la vie des pays, surtout à tradition orale comme Madagascar, les variétés d'une même langue comme le malgache sont bien de mise dans le discours. La lexicographie relative à ces dialectes exige une approche spécifique qui diffère du cadre des langues à tradition écrite. Le choix de la langue pour ce présent dictionnaire est ainsi réellement difficile. De ce fait, nous proposons le bilinguisme. Ce dictionnaire des concepts sera présenté en deux parties : la première utilisera la langue française pour exposer la macrostructure (l'ensemble des entrées) et la microstructure (l'ensemble des informations présentes dans chaque article) et la deuxième sera consacrée à la traduction en malgache de cette première partie. Ainsi, une étroite collaboration avec l'Académie Malagasy est vivement souhaitée.

### Revue de littérature

Les travaux menés sur l'élaboration de dictionnaire sont relativement nombreux, du moins en Europe depuis la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Plusieurs dictionnaires ont ainsi vu le jour. Ils véhiculent des civilisations des différents coins du monde. Ce sont des sources importantes de communication et d'informations. Cependant, les pays du Sud ne restent pas à l'écart de cette évolution fulgurante concernant la recherche

dictionnaire. Madagascar, récemment, a un nouveau type de dictionnaire dédié au monde scolaire : *Rakibolan'ny mpianatra*, dictionnaire des écoliers et collégiens, édité en 2019, 800 pages. C'est un dictionnaire bilingue malgache-français dédié aux enfants et aux adultes. Il propose les fondements des langues malgache et française pour un apprentissage progressif à l'écrit et à l'oral. Des dictionnaires destinés aux publics de plus en plus diversifiés se développent ainsi. Parmi ces dictionnaires, nous pouvons citer : le *Dictionnaire de la langue de Madagascar* d'Etienne de Flacourt, édité en 1958 ; le *Firaketana ny fiteny sy ny zavatra malagasy* de Ravelojaona- Randzavola et Rajaonah en 1937 ou du « *Diksionera Sakalava-Hova-Français* » de Fagereng, édité en 1930. Cet essor de la recherche dictionnaire peut s'expliquer par plusieurs paramètres dont l'histoire du pays notamment, mais aussi l'intérêt pour la lexicographie. Néanmoins, peu de travaux ont été menés sur l'élaboration d'un dictionnaire des concepts réservé à l'histoire scolaire. Notre travail se situe dans la lignée peu développée à l'heure actuelle de la recherche sur les dictionnaires, celle d'analyser les différents concepts de l'histoire scolaire des lycées malgaches. Ce dictionnaire des concepts est à la croisée de deux disciplines différentes mais toutefois complémentaires : la lexicographie et l'histoire scolaire.

Cet article traite des thèmes divers : économique, politique, social, culturel. Quelle démarche doit-on suivre pour élaborer ce type de dictionnaire ? Quelles sont les différentes approches à mettre en œuvre ? Comment ce type de dictionnaire qui véhicule des connaissances et de cultures est-il conçu ? Comment les diverses branches de l'intervention, qu'elle relève de la linguistique, de la sociolinguistique, de l'anthropologie culturelle et sociale ou de la didactique, sont-elles articulées à l'élaboration de cet instrument si riche ? En se référant à l'état des lieux du système éducatif actuel (Rapport d'État du système éducatif national, 2016), ce type de dictionnaire peut se présenter soit sous forme papier, soit sous forme électronique.

## **La méthodologie de recherche**

### **Choix et justification**

Le volet suivant explique la partie méthodologique pour la réalisation de ce travail de recherche. Nous avons opté pour une étude qualitative qui combine, dans un premier temps, la recherche documentaire et l'analyse du

programme scolaire d'histoire. Cette étude sera complétée par des entretiens de groupe et individuel, dans un second temps. Cette méthodologie permettra d'aboutir à une approche historique et analytique des concepts à étudier. La recherche qualitative est une technique de recueil et d'analyse des données qui est une méthode de recherche intéressée par les sens et l'observation. D'après Taylor et Bogdan (1984, cité par Anadon 2006), ce type de recherche produit et analyse des données descriptives comme les paroles écrites ou dites et les comportements observables des personnes. Pour Truchot (2006), le but de la recherche qualitative est de comprendre la signification des données souvent de façon implicite. Le choix de cette approche est d'ordre méthodologique : nous ne cherchons pas à quantifier ni à mesurer. Il s'agit plutôt de regrouper des perspectives diverses en terme de bases théoriques dans le choix et la sélection des concepts historiques pour la mise en œuvre de ce projet d'élaboration d'un dictionnaire spécifique pour l'histoire en tant que discipline scolaire. Dans un premier temps, il ne s'agit pas de donner un aperçu du comportement et des perceptions des gens, mais d'explicitier deux approches qui nous permettront d'atteindre notre objectif de concevoir cet outil, indispensable pour les élèves des lycées malgaches.

### La collecte des données

Nous avons privilégié trois moyens pour rassembler les données nécessaires à la réalisation du présent travail : la recherche documentaire, l'analyse du programme, les entretiens de groupe et individuel. Nous avons divisé le travail en deux étapes : la première consiste à faire une recherche documentaire et une analyse du programme scolaire d'histoire, la seconde est relative à la mise en œuvre des entrevues de groupe et individuelles. Les données obtenues lors de ces entrevues complèteront celles issues de la recherche documentaire et de l'analyse du programme. Notons que dans ce projet, nous n'avons pas encore procédé aux entrevues. En effet, dans cette production, nous nous focalisons sur la première étape du travail.

### *La recherche documentaire*

La recherche documentaire est importante dans la mesure où elle nous a permis de faire une revue de la littérature sur notre objet d'étude d'une part,

et de rassembler les informations y affèrent d'autre part, de nous familiariser avec le thème étudié. Par conséquent, cette étape du travail nous a amenées à décrire et spécifier l'histoire en tant que discipline scolaire. L'histoire scolaire est tributaire de l'histoire savante. Elle a ses objets, ses outils, ses usages, ses approches, ses concepts, mais elle emprunte aussi des concepts aux sciences voisines.

### *L'analyse du programme*

Dans un second temps, Madagascar entre dans une phase cruciale dans le domaine de l'éducation par la réforme du système d'éducation. Cette réforme est définie par le plan sectoriel de l'éducation (PSE). À part le PSE, il a y aussi d'autres documents cadres qui définissent cette nouvelle orientation et organisation du système d'éducation à Madagascar. Ces documents constituent la base et sert de texte de référence pour la réforme. Cette dernière impose, entre autres, une réforme curriculaire, d'où la mise en place de nouveaux programmes scolaires pour toutes les disciplines. Cette nouvelle orientation est un déclic pour nous. En effet, nous avons mis en œuvre ce projet pour élaborer un nouvel outil qui se sera à la disposition des enseignants et des élèves.

Pour étoffer notre travail, nous avons procédé à une analyse du programme d'histoire. C'est une étape non négligeable dans ce projet car il est important de saisir son contenu pour pouvoir circonscrire et dégager les différents concepts historiques. D'une manière générale, les programmes scolaires contiennent de nombreux éléments pédagogiques et didactiques. Ce sont, par exemple, les thèmes, les connaissances, les compétences.

Dans cette optique, nous avons choisi le programme d'histoire en classe de seconde. C'est le nouveau programme introduit dans les lycées malgaches depuis l'année-scolaire 2019-2020. Celui-ci a été expérimenté dans quelques lycées publics, considérés comme pilote dans le cadre de la réforme curriculaire au cours de l'année-scolaire précédente, c'est-à-dire en 2018-2019.

L'analyse du programme a pour objectif d'identifier les concepts historiques relatifs aux thèmes étudiés en classe de seconde. En effet, la grille porte sur les contenus enseignés et les objectifs de l'enseignement de l'histoire. Le but essentiel est d'exploiter les concepts sémantiques. En classe de seconde, l'enseignement de l'histoire débute d'abord par une leçon introductive qui donne un aperçu général sur la raison d'être de l'histoire. La



totalité du programme traite l'histoire de Madagascar. Après, il aborde les apports des civilisations étrangères à Madagascar. Ensuite, le programme insiste sur l'histoire générale de Madagascar depuis les origines jusqu'à la période du Royaume de Madagascar. L'approche est chronologique. Enfin, la dernière partie du programme est axée sur une éducation culturelle.

L'histoire enseignée en classe de seconde véhicule essentiellement une histoire nationale qui a pour fonction de nourrir la mémoire collective. Elle diffuse, entre autres, des valeurs qui permettent de sensibiliser les jeunes sur l'unité du peuple malgache. Selon Freund (1979, cité par Wittorski 2008 : 74), il y a identité collective lorsque les membres s'identifient à quelque chose de commun, c'est-à-dire que le même qui constitue ce quelque chose de commun n'est pas une similitude totale, mais partielle.

D'une manière générale, les contenus du programme permettent d'atteindre les objectifs de l'enseignement de l'histoire. Il amènera l'apprenant à :

- acquérir les concepts de base en histoire ;
- pouvoir se situer dans le temps et dans l'espace ;
- expliquer le présent à partir des événements du passé pour améliorer le futur ;
- déterminer l'identité et les origines des Malgaches, et rendre les apprenants fiers d'être Malgaches ;
- identifier les réalisations humaines nationales et étrangères ;
- comprendre la diversité des conditions socio-culturelles et économiques qui influencent l'évolution des sociétés ;
- élaborer une synthèse des connaissances et méthodes acquises en histoire ;
- avoir la capacité de raisonnement devant un problème historique ;
- cultiver le goût et l'amour de la lecture des documents historiques (format physique et numérique) ;
- faire usage des outils technologiques d'information et de communication pour les recherches documentaires et la poursuite des études.

À la sortie de l'enseignement secondaire général, l'apprenant est capable :

- de distinguer fait et opinion en histoire ;
- de comprendre le monde d'aujourd'hui dans sa diversité et dans son unité ;
- d'identifier les relations de cause à effet de l'histoire ;
- de sélectionner les informations ;
- de s'informer pour développer l'esprit critique.

À la fin de la classe de seconde, l'apprenant sera capable :

- d'utiliser à bon escient les concepts de base en histoire ;
- de caractériser les apports étrangers sur la civilisation malgache ;
- de caractériser les différentes périodes de l'histoire générale de Madagascar.

Ces objectifs sont ensuite déclinés en objectifs généraux pour chaque thème étudié, ces derniers en objectifs d'apprentissage.

La méthodologie adoptée nous permettra de mettre en œuvre deux approches qui nous seront utiles pour expliciter les différents concepts historiques. Il s'agit de la combinaison de l'approche historique et de l'approche analytique.

D'une manière générale, l'approche historique permet d'observer ce qui est invariable et qui, par conséquent, doit être transmis. Pour Seignobos (1909), c'est ce qui sert à déterminer scientifiquement les faits historiques, puis à les grouper en un système. La méthode historique consiste à appliquer la critique, l'analyse et la comparaison. Selon l'auteur, appliquer la critique, c'est donc adopter un mode de penser contraire à la pensée spontanée, une attitude d'esprit contre nature, acquérir l'habitude de résister à la crédulité naturelle et examiner ce qu'on lit (p. 33). Quant à l'analyse, c'est décomposer jusqu'à l'élément irréductible. Cet élément est différent suivant l'espèce de faits qu'on cherche à connaître (p. 39). C'est l'affirmation de l'existence de chacune des conditions du fait, la date, le lieu, la personne, le chiffre et autres éléments. Par ailleurs, la comparaison permet de montrer la coexistence des différents usages de l'histoire. Lemarchand et Nikitin (2014 : 7) affirment que « la méthode en histoire peut donc s'entendre de plusieurs manières : il peut s'agir des techniques de recherche, de la déontologie du chercheur, du cheminement spécifique à chaque recherche, ou encore d'une démarche très générale et dialectique faite d'allers et retours de l'archive à l'interprétation. »

Dans cette étude, l'approche historique consiste d'abord à dégager l'étymologie et le sens des concepts en histoire. Elle s'enchaîne par la suite à circonscrire les faits et les événements historiques y afférents. Elle conduit, entre autres, à indiquer les outils conceptuels. Cette approche montre enfin les liens ou les usages du concept considéré avec d'autres disciplines.

La seconde approche est analytique. Selon Mérian *et al.* (2018 : 3), elle décompose le système en éléments. Elle optimise chaque élément : il s'agit de faire une analyse de la défaillance, de voir les relations de cause à effet, de mener une étude critique. Elle recompose enfin l'ensemble en tenant compte de l'imbrication des éléments optimisés.

Pour définir la notion de système, Mérian *et al.* se sont référés aux travaux de Villemeur (1988). Ainsi, le système est un ensemble déterminé

d'éléments connectés entre eux, en interaction, organisé en fonction d'un but. Ces derniers peuvent être des composants, des acteurs humains, des procédures... En d'autres termes, l'approche analytique cherche à saisir un système en modifiant chaque élément l'un après l'autre. Le but est de déterminer les spécificités du système dans des conditions différentes. Chaque élément devient un problème plus petit et de plus en plus facile à résoudre. Puis, le processus de réalisation du problème donné est orienté sur l'analyse des causes profondes de chaque élément afin d'évaluer toutes les solutions possibles sur la base d'un ensemble complet.

Dans ce travail, l'approche analytique considère les concepts historiques comme des éléments essentiels qui formeront à leur tour un nouvel ensemble. Elle consiste alors à étudier les concepts historiques afin de les rendre explicites. Cette méthode est limitée car elle peut causer des biais d'observation. Le rapport établi par Mérian *et al.* montre que les biais peuvent provenir d'une focalisation excessive sur certains aspects, au détriment des autres, avec des angles de vue qui peuvent être réducteurs : prise en considération insuffisante ou même l'ignorance des interactions.

Au terme de cette analyse, nous avons pu aboutir à des résultats partiels comme la conception d'une démarche pour avoir une ébauche du dictionnaire ainsi que l'identification des concepts historiques qui constitueront les entrées dans le dictionnaire

### Les entretiens individuels et de groupe

Pour compléter les données obtenues de la recherche documentaire et de l'analyse des données, nous projetons de réaliser des entretiens. Ce sera la deuxième étape de notre travail. Les entretiens de groupe et individuels sont des techniques de collecte de données dans la recherche qualitative permettant de décrire et interpréter les points de vue des personnes enquêtées.

Dans ce travail, nous choisirons de mettre en œuvre des entretiens semi-dirigés. Decroly (s.d.) le nomme aussi « entretien compréhensif ». Il poursuit que l'entretien semi-directif est une technique d'enquête qualitative de recueil d'informations permettant de centrer le discours des personnes interrogées autour de thèmes définis préalablement et consignés dans un guide d'entretien. L'entretien semi-directif permet de recueillir des informations de différents types : des faits, des opinions et des points de vue, des analyses, des propositions... Notre choix s'explique par le fait que les

entretiens semi-dirigés permettent aux chercheurs de donner une latitude aux personnes interviewées. Ce type d'entretien est avantageux car, étant centré sur le sujet interrogé, il permet de recueillir des informations approfondies sur les valeurs, les faits et comportements des personnes interrogées, de garantir l'étude de l'ensemble des questions qui intéressent l'enquêteur. Cependant, cette technique est limitée car il est difficile de tirer des conclusions générales. Elle nécessite beaucoup de temps et de compétences particulières pour concevoir, conduire et interpréter un entretien.

Pour mettre en œuvre les entrevues, il est indispensable de travailler avec des personnes ressources, la noosphère. Le critère de sélection de la population concernée par notre étude se fera d'après leur compétence et leur qualification. En effet, nous les choisirons par un échantillonnage raisonné, donc un échantillonnage non aléatoire. Pirès (1997) désigne ce type d'échantillonnage en utilisant le terme d'échantillon d'acteur. En effet, le vécu, la perspicacité, la bonne capacité d'expression de l'informateur et sa place dans la structure sociale sont capitaux. Nous retiendrons les historiens, les enseignants d'histoire, les décideurs politiques et les éditeurs. Nous faisons appel à ces personnalités parce que ce sont les personnes les mieux placées pour donner des informations fiables sur l'histoire scolaire et le système d'éducation à Madagascar. En plus, l'application du nouveau programme à partir de l'année scolaire 2019-2020, dans le cadre de la réforme éducative, mérite une certaine explicitation. Nous effectuerons des entretiens individuels avec les décideurs politiques, les éditeurs et les historiens. Quant aux enseignants d'histoire, nous les réserverons aux entretiens de groupe.

En ce qui concerne la méthode du traitement des données, nous opterons pour l'analyse thématique des contenus. Il conviendra en effet de dresser un corpus en transcrivant d'une manière intégrale les entrevues en lien avec l'objet d'étude. Après avoir constitué le corpus, il s'agira d'établir une codification des discours des interviewés et une classification des données selon les thèmes développés dans une grille d'analyse. Les éléments de cette grille permettront de tirer des résultats lesquels seront enfin interprétés.

## **Résultats**

Comme il a été exposé dans les paragraphes précédents, la première étape de la méthodologie aboutit à des résultats partiels. Nous pouvons catégoriser

ces résultats en deux rubriques : la première une démarche pour concevoir une ébauche de ce dictionnaire des concepts, la seconde une idée sur son format.

### La démarche obtenue

La démarche pour concevoir une ébauche de ce type de dictionnaire est constituée de différentes phases. D'une part, l'analyse du programme scolaire d'histoire en vigueur nous a permis d'identifier les concepts historiques en fonction des thèmes à étudier proposés par le programme. Nous les avons ensuite répertoriés, puis sélectionnés. La sélection nous a permis de déterminer les entrées qui constitueront le dictionnaire des concepts. Pour pouvoir les expliciter, nous avons tenté une transposition didactique en fonction des finalités et des objectifs de la discipline. Dans cette étude, la transposition didactique cherche la manière par laquelle l'histoire savante devient une histoire à enseigner pour que l'on puisse avoir ce dictionnaire des concepts.

Il convient d'abord de contextualiser les concepts, de les replacer dans leur contexte (leurs repères, objectifs, méthodes, implication et leurs interventions), puis, de les historiser, car tous les concepts s'expliquent par des conditions historiques. Selon le père Dumas (1846), il s'agit de se référer à des recherches, des connaissances, la reconstruction du passé de l'humanité sous son aspect général ou sous des aspects particuliers, selon le lieu, l'époque, l'ensemble des faits. Puis, le savoir savant est transformé en histoire à enseigner. Selon Verret (1975, cité par Bronckart, 1998), le savoir à enseigner présente des caractéristiques particulières : la désyncrétisation, la dépersonnalisation, la programmabilité. La désyncrétisation signifie le découpage des savoirs émanant de la pratique théorique en champ de savoir délimité, en donnant lieu à des pratiques d'apprentissages spécialisées. La dépersonnalisation est la séparation du savoir et de la personne qui produit le savoir, tandis que la programmabilité est l'organisation des savoirs en « séquences raisonnées » permettant une acquisition progressive.

C'est après avoir transposé que s'opère le classement par ordre alphabétique des entrées. Dans ce travail, nous proposons un exemple de liste de concepts qui pourront constituer des entrées dans le futur dictionnaire, en nous référant au nouveau programme d'histoire en classe de seconde :

- archéologie,
- chronologie,
- civilisation,
- colonisation,
- culture,
- document historique,
- histoire,
- indépendance,
- monuments,
- patrimoine,
- période clanique,
- peuplement,
- protohistoire,
- république,
- royaume.

### Le format proposé

Les entrées seront expliquées à partir de leur étymologie, de leur synonyme, de leur relation de causalités, de leur illustration, de leurs notions voisines, de leur définition, ainsi que de leur outil. Un dictionnaire bilingue facilite en effet la compréhension.

En ce qui concerne son format, nous proposons deux versions : la première sera en version papier. Le motif du choix s'explique par le fait qu'il est plus pratique et facile à manier et à transporter. L'autre raison est que la plupart des enseignants et des élèves n'ont pas accès à Internet. La deuxième version sera numérique. Les utilisateurs peuvent alors consulter les liens hypertextes en ligne.

Il est ainsi important de noter que les concepts historiques nécessitent une référence à un contexte localisé et daté. Ce ne sont pas des abstractions complètes ; ils résument plusieurs observations qui ont enregistré des similitudes et ont dégagé des phénomènes récurrents. Par conséquent, les concepts de l'histoire sont polysémiques. Ils intègrent un raisonnement et une théorie dans laquelle on retrouve les points communs des phénomènes regroupés, un « idéal-type ». Ils permettent la déduction. En effet, la définition des concepts permet non seulement de développer les habiletés intellectuelles liées au raisonnement historique, mais aussi d'avoir des instruments d'intelligibilité permettant de comprendre le monde actuel par l'intermédiaire des dynamiques politique, économique, sociale et culturelle.

\*

Cette étude permettra la création d'un outil didactique destiné au milieu scolaire malgache. Le dictionnaire est un outil pensé comme médiateur entre le concept à expliquer, lui-même issu des savoirs scientifiques, le curriculum, l'enseignant et les élèves. Il permettra de faciliter et de favoriser l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire.

Dans l'avenir, nous proposons la réalisation des différentes démarches exposées antérieurement. Nos données seront complétées par les entrevues auprès des personnes ressources. Puis, nous comptons procéder à une expérimentation en milieu scolaire pour mesurer l'impact de son usage. Il est, enfin, primordial d'évaluer son apport pour les élèves et les enseignants et pour le système éducatif même.

Cependant, ce travail présente des limites. La liste exhaustive de tous les concepts n'est pas encore établie. Nous n'avons pas encore pu expérimenter la démarche proposée dans le résultat de cette étude. Nos moyens financiers et matériels sont assez limités pour pouvoir concrétiser ce dictionnaire.

## R é f é r e n c e s

- ANADON M., 2006, « La recherche dite "qualitative". De la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents ». *Association pour la recherche qualitative*, 26(1), pp. 5-31.  
<http://www.recherche-qualitative.qc.ca>.
- BRONCKART J.-P. & PLAZAOLA G.I., 1998, « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 97-98, pp. 35-58.  
<https://doi.org/10.3406/prati.1998.2480>.
- CARIOU D., 2012, *Historisation de la didactique de l'histoire : démarches de pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris : De Boeck.
- CHERVEL A., 1988, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, pp. 59-119.

- DECROLY J.-M., s.d., *Introduction à l'entretien semi-directif. Recherches dirigées en géographie humaine*.  
www.homepages.ulb.ac.be.
- LEMARCHAND Y & NIKITIN M., 2014, *La méthode en histoire et l'histoire comme méthode*. Université d'Orléans.  
<https://halshs.archives-ouvertes.fr>.
- MERIAN Y., PLANCHETTE G. & LANNOY A., 2018, « Approche analytique et historique pour la maîtrise des risques », *21<sup>e</sup> Congrès de maîtrise des risques et sûretés de fonctionnement*. Reims.  
www.cairn.info
- MONIOT H., 1993, *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.
- PICOCHÉ J., 2003, « La descendance de Littré », dans : M. Mourlet (dir.), *Littré au XXI<sup>e</sup> siècle. Le colloque du bicentenaire*. La Rochelle : France Univers. p. 151.
- PIRES A.P., 1997, « Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », dans : J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer & A.P. Pirès (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologique et méthodologiques*. Montréal : G Morin, pp. 113-172.  
www.recherche.qualitative.qc.ca.
- Plan sectoriel de l'Éducation (2018-2022). Pour une éducation de qualité pour tous, garantie du développement durable*, Ministère [malgache] de l'Éducation nationale / Ministère [malgache] de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique / Ministère [malgache] de l'Emploi, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle, 2017.
- RAZAFIMBELO C., 2014, *À la rencontre de l'histoire de l'éducation*, mémoire HDR. Antananarivo : École normale supérieure.
- Rapport d'État du système éducatif national (RESEN), 2016, *Rapport d'état du système éducatif malgache, une analyse sectorielle pour instruire un nouveau plan sectoriel de l'éducation 2017-2021*.
- SEIGNOBOS C. , 1909, *La méthode historique appliquée aux sciences sociales*, 2<sup>e</sup> éd. Paris : Félix Alcan Éditeur.  
Version numérique : M. Bergès (2014). Québec : hal.archives-ouvertes.fr.



- TRUCHOT V., 2006, *Les règles à l'école secondaire, analyse de représentations d'élèves*. Thèse de doctorat. Université du Québec. Récupéré de hal. archives -ouvertes.fr
- N. & F.T., 1998, « Du côté des élèves : apprendre, expliquer, rédiger », dans : J. Audigier (dir.), *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves en histoire et en géographie*. Paris : INRP (Institut national de recherche pédagogique), pp. 69-11.
- WITORSKI R., 2008, « La notion d'identité collective », dans : M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis & M. Vasconcellos (éds.), *La question identitaire dans le travail et la formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*. Paris : L'Harmattan, pp. 195-213.

## Résumé

De nos jours, Madagascar commence à s'intéresser aux recherches dictionnaires. Le besoin d'améliorer notre système éducatif et d'innover dans l'enseignement de l'histoire nécessite une actualisation constante qui suppose la redéfinition des concepts scolaires. Ainsi, créer un dictionnaire qui permet d'analyser l'évolution d'un concept dans le temps et dans l'espace s'avère important.

L'objet de cette étude est de déterminer les différentes démarches pour élaborer un dictionnaire des concepts en histoire, destiné aux élèves malgaches. Le cadre théorique s'articule autour de la notion de dictionnaire, du concept historique, de l'histoire savante et de l'histoire scolaire. La finalité est de faciliter l'enseignement, de favoriser l'apprentissage progressif et d'améliorer l'appropriation des concepts historiques. Ce qui nous amène à formuler la question principale suivante : quels concepts en liens avec l'enseignement-apprentissage de l'histoire doit contenir ce dictionnaire ? Pour répondre à cette question, nous avons adopté une méthode de recherche basée sur une approche qualitative. Une recherche documentaire et une analyse du programme d'histoire ont été adoptées dans la première étape du travail comme moyen de collecte des données. Cette étape sera suivie par des entretiens complémentaires.

Dans ce travail, nous avons pu, d'une part, identifier les démarches nécessaires pour concevoir ce dictionnaire ; d'autre part, nous avons pu déjà anticiper son ossature. L'élaboration de ce dictionnaire sera un atout dans les

cours d'histoire. Ce dictionnaire sera un outil important dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

**Mots-clés** : concept, apprentissage, enseignement, dictionnaire des concepts, histoire, lexicographe, programme scolaire, réforme ; système éducatif

### **Abstract**

Nowadays, Madagascar is starting to pay attention to dictionary research. The need to improve our education system and innovate the teaching of history requires constant updating to redefine school concepts. Thus, developing a dictionary that allows you to analyze the evolution of a concept in time and in space is important.

The purpose of this study is to determine the different approaches for developing a dictionary of concepts in history, proposed for Malagasy students. The theoretical framework of our study evolves around the notion of dictionary, the historical concept, scholarly history and school history. The aim is to facilitate teaching, promote progressive learning and improve ownership of historical concepts, hence the following main question: what concepts related to teaching history learning should this dictionary contain? To answer this question, we have adopted a qualitative approach as a research method. Documentary research and an analysis of the history syllabi were adopted in the first stage of the work as a data collection source. This phase will be followed by additional interviews.

In this work, we were able to identify the steps necessary to design this dictionary. On the other hand, we have already been able to anticipate its framework. The development of this dictionary will be an asset in history lessons. This dictionary will be an important source for teaching and learning history.

**Keywords:** Concepts, Learning, Teaching, Dictionary of Concepts, History, Lexicographer, Curriculum, Reform, Educational System

### **Famintinana**

Amin'izao fotoana izao dia manomboka liana amin'ny fikarohana mikasika ny firaketana sy ny rakibolana i Madagasikara. Ny filàna amin'ny fanatsarana ny rafi-pampianarana sy ny fanavaozana ny fampitàna ireo fahalalana ara-tantara dia mila fampanarahana ireo foto-kevi-pampianarana

araka ny vanim-potoana. Noho izany, zava-dehibe tokoa ny famolavolana rakibolana ahitana ireo foto-kevitra izay tsy mitsaha-miova.

Ny tanjon'ny fikarohanay dia ny hamaritana ireo lalan-tsaina entina mamolavola io rakibolan'ny foto-kevitra io. Ny lasitra teorika nentina nandalina dia miompana amin'ireto hevitra manaraka ireto : rakibolana, foto-kevitra ara tantara, tantara enti-mikaroka sy ny tantara an-tsekoly. Ny tanjona amin'izany dia ny hanamorana ny fampianarana, hanomezan-danja ny fianarana miandalana sy hanatsarana ny fahazoana ireo foto-kevitra aratantara ireo. Ny fanontaniana mipetraka araka izany dia hoe inona avy ireo foto-kevitra mifanaraka amin'ny fampianarana sy ny fianarana ny tantara tokony ho raketina ao amin'ity rakibolana ity. Entina hamaliana izany dia mifototra amin'ny fomba-pikarohana ara-kalitaon'ny asa. Ny fanadihadiana tahirin-kevitra sy ny famakafakana ny fandaharan-pianarana no dingana voalohany notanterahina. Io dia nahafahana nahazo angon-kevitra. Ny dingana faharoa kosa dia mifototra amin'ny fanadihadiana ara-pihaonana.

Ireo fomba fiasa ireo dia nahafahana namoaka ireo lalan-tsaina ilaina mba hamolavolana ity rakibolan'ny foto-kevitra ity an-daniny, ary koa nanolotra sahady ny mety ho endrik'ity fitaovam-piraketana ity an-kilany. Ity rakibolana ity dia tombony ho an'ny fampianarana ny taranja tantara sady loharanon-kevitra lehibe ho an'ny fampianarana ary indrindra ny fianarana ny tantara an-tsekoly.

**Teny fototra** : foto-kevitra, fianarana, fampianarana, rakibolan'ny foto-kevitra, tantara, fianaranteny, fandaharam-pianarana, fanavaozana, rafi-pampianarana



## **Chapitre 7**

### ***Problématiques des disciplines dites non linguistiques***



**Dictionnaire et apprentissage du français.  
Cas de l'Agronomie,  
Université de Fénérive-Est**

Jimmy SOLOFOMANANA  
Doctorant  
Faculté des Lettres et Sciences humaines  
Université de Toamasina

La compétence linguistique des étudiants entrant dans l'enseignement supérieur est un objet de recherche significatif. En effet, elle conditionne en grande partie la qualité des résultats. Or, suite à l'instabilité qui marque la gestion des langues en éducation à Madagascar, et compte tenu de nombreuses difficultés économiques, les universités malgaches doivent faire face à l'hétérogénéité des niveaux concernant, entre autres, la maîtrise du français, langue d'enseignement. Hétérogénéité qui paraît avoir des effets sur le comportement même des étudiants.

À ce propos, le cas de l'Université de Fénérive-Est mérite l'attention,. Étant intervenant au sein de cette Université, de création récente (en 2015) et poursuivant des recherches doctorales sur l'enseignement/apprentissage de l'Agronomie dans ce cadre, j'ai pu maintes fois observer certaines disparités entre les étudiants provenant des zones urbaines et ceux des zones rurales : les premiers paraissent plus enclins à suivre les cours dispensés à l'Université, et le font souvent avec aisance et motivation, tandis que les

autres semblent avoir du mal à trouver leur place au sein du système. Lors du concours d'entrée à l'Université, on voit plus nettement les manifestations de cette situation : sur les 107 candidats venus concourir, 52 sont issus du Centre de Toamasina, 36 de Fénérive-Est et 19 de Maroantsetra. Tous les candidats de Toamasina ont réussi le concours écrit, tandis que celui de Fénérive-Est a vu 3 candidats échouer et de même 4 à Maroantsetra. Le ratio garçon/fille des admis est de 71/29.

Les pratiques relatives aux niveaux qui se situent en amont de l'enseignement supérieur figurent parmi les raisons possibles d'une telle situation. On peut citer, notamment la question du volume horaire alloué à l'enseignement/apprentissage du français dans les classes secondaires ; il semble que ce ne soit pas proportionnel aux attentes des apprenants : 6 heures par semaine au niveau du lycée. Face à cela, chaque élève doit alors consacrer plus de temps à l'apprentissage de la langue en dehors de l'école et du lycée s'il veut réussir et également déployer d'autres moyens afin de mieux la maîtriser.

Ce qui nous intéresse surtout dans cette étude, c'est la réflexion sur ces phénomènes (socio)linguistiques, psychoaffectifs et cognitifs qui continuent à s'observer durant le cursus de ces étudiants à l'université. C'est également l'analyse critique de dispositifs pédagogiques et didactiques qui pourraient être utilisés en situation d'apprentissage formel. Grâce à cette double démarche qui s'appuie sur une logique empirico-inductive, des suggestions seraient disponibles en vue d'enrichir les pratiques d'enseignement/apprentissage et de formation, mais aussi pour aider à la prise de décision au sein du système éducatif.

Notre objet de recherche porte sur l'autonomisation des étudiants entrants à l'université par l'usage d'une approche dictionnaire spécifique en contexte plurilingue et qui réfère à la perspective actionnelle.

Aussi, cette étude vise-t-elle à répondre à une question-clé : le dictionnaire a-t-il sa place dans la construction du répertoire langagier des apprenants dans l'enseignement supérieur ? Deux questions secondaires sont également à traiter : le dictionnaire fait-il partie intégrante des pratiques pédagogiques et didactiques actuelles à l'université ? Que peut-on envisager à ce sujet, et en matière de politique éducative et de politique linguistique éducative, afin de mieux répondre aux besoins des acteurs concernés dans le cadre d'une discipline dite non linguistique comme l'Agronomie, nécessaire au développement ?

Les objectifs sont d'abord de mettre en évidence les principales données caractéristiques du contexte socioéconomique et de la situation sociolinguistique dans la région qui est l'objet d'étude ; ensuite de soumettre



à l'enquête les démarches jugées pertinentes dans le cas de la formation des étudiants entrants à l'Université de Fénérive-Est, face aux problèmes qui découlent d'un tel contexte et d'une telle situation. Dégager les perspectives de recherche et d'action en vue de renforcer l'autonomisation des étudiants en français en contexte universitaire plurilingue constitue notre troisième et dernier objectif, sachant que l'Agronomie est source de développement pour le pays.

### **Contexte socioéconomique, sociolinguistique et éducatif**

Fénérive-Est partage de nombreuses caractéristiques d'autres régions de Madagascar dont la diversité des richesses naturelles mais également la pauvreté qui affecte les catégories de la population, en particulier les étudiants. Elle présente aussi des traits spécifiques qu'il convient de rappeler brièvement, en particulier la coexistence de langues dans son environnement sociolinguistique. Tout cela ayant des répercussions sur l'école primaire, le lycée et l'université.

#### **Quelques données socioéconomiques et sociolinguistiques relatives à Fénérive-Est**

Chef-lieu de la Région Analanjirofo, Fénérive-Est se trouve à 103 km au Nord de Toamasina. Sa population, majoritairement jeune et issue en grande partie des ethnies côtières Betsimisaraka, est évaluée à 18 000 habitants et vit sur une superficie de 2 568 km<sup>2</sup>. Une grande partie des revenus des ménages proviennent des activités agricoles dont les cultures vivrières (riz, manioc, etc.) et de rente (vanille, café, girofle, etc.), ainsi que des produits halieutiques. Le tourisme est également une autre source de revenu.

L'abondance des produits issus des cultures de rente et la présence de site touristique ont ouvert la voie à une migration de populations venant d'autres régions de l'île : Merina et Betsileo pour le commerce ; Tsimihety, Sakalava, Sihanaka pour leur proximité géographique ; Français, Anglais et Créoles pour le tourisme ; Indo-Pakistanaï et Chinois pour l'exportation des produits de rentes. Des migrations saisonnières se font également au sein de la population autochtone et des alentours durant les périodes de récolte.

Cela ne manque pas d'avoir un impact sur la situation sociolinguistique de la population : le parler quotidien n'est plus le Betsimisaraka (Antavaratra de surcroît) mais devient un parler métissé, mélange de Betsimisaraka, du malgache officiel et du français/anglais.

La population, et surtout les jeunes, ne maîtrise plus parfaitement ni le parler local, ni le malgache officiel, encore moins le français, langue d'enseignement et d'administration. Toutefois, le parler local reste dominant : la population autochtone reste toujours majoritaire.

Cette situation se reflète également dans les écoles et à l'Université. Les étudiants, majoritairement originaires de la région, présentent des difficultés dans le maniement du malgache local et officiel et du français. De plus, s'agissant du genre, on observe des phénomènes de disparité : le résultat du test de recrutement montre que sur les 107 candidats présents au concours, 25/29 (86,20%) des filles ont eu plus que la moyenne, tandis que ce chiffre est de 60/78 (76,92%) pour les garçons. Pour l'examen semestriel, les 96 étudiants se répartissent ainsi en note moyenne : 23/27 (85,18%) des filles ont eu la moyenne tandis que ce chiffre est de 40/69 (57,97%) pour les garçons.

#### Répercussions sur le curriculum de formation en Agronomie, les comportements et compétences des étudiants entrants

Ainsi, la région est, dans l'absolu, riche de ses potentialités économiques (cultures vivrières et de rente, tourisme) et les besoins en termes d'apprentissage et de formation sont immenses, mais la question des langues est encore un obstacle : à l'issue de nombreuses années d'enseignement de français au sein de cette université, on constate que les étudiants ne possèdent pas les outils linguistiques nécessaires pour affronter le monde universitaire.

Étant donné les enjeux de développement institutionnel et économique liés à l'Agronomie, face aux lacunes qui persistent et un taux de déperdition très élevé, les acteurs concernés par ce problème linguistique et sociolinguistique ont pris la décision de proposer une alternative relative à l'enseignement/apprentissage. D'où la recherche de stratégies appropriées dans le cadre du français, langue d'enseignement : augmentation du volume horaire, exigence d'un niveau requis selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001 : 82).

Précisons que cette recherche de stratégies tient compte de l'idée selon laquelle la culture joue un rôle non négligeable dans l'appropriation de la langue, qu'elle soit langue d'enseignement ou non. Constat fait par de nombreux chercheurs, dont Randriamasitiana (2001) qui a déjà traité la problématique des inégalités de performance des apprenants face à la diversité des pratiques d'enseignement. C'est précisément ce point que nous voudrions mettre en exergue par rapport à notre principale question de recherche (place du dictionnaire dans la construction du répertoire linguistique de l'apprenant). C'est en prenant en compte une culture minimale en sociolinguistique et en didactique des langues/didactique de disciplines non linguistiques que l'on pourrait fournir des solutions appropriées face aux besoins de la région et de ses acteurs, surtout en matière de maîtrise de l'agriculture et de l'Agronomie.

### **Langues et disciplines mobilisées**

Face au contexte actuel de mondialisation, les langues se modifient et se croisent. C'est le cas de la langue malgache officielle et/ou des variétés régionales avec le français sans oublier les autres langues qui sont présentes dans le paysage sociolinguistique à Madagascar : l'anglais, le mandarin, etc. Cela peut engendrer des problèmes d'interférence linguistique (Calvet 1993 : 15) qu'il s'agira de prendre en compte, dans une perspective plus dynamique visant l'efficacité des usages en situation réelle.

Ainsi, comme nous le verrons plus bas, l'élaboration d'un dispositif didactique qui s'appuie sur le dictionnaire en situation d'apprentissage de l'Agronomie et la brève expérimentation à ce sujet se réfèrent à la perspective actionnelle, centrée sur les tâches à effectuer par les locuteurs/apprenants. Le CECRL l'explique ainsi (Conseil de l'Europe, 2001 : 15) :

Elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Nous avons adapté cette perspective, par rapport au contexte malgache, et en prenant en considération une vision holistique du système d'enseignement/apprentissage des langues en milieu universitaire, tel que celui qui prévaut à Fénérive-Est.

Un cadre théorique transdisciplinaire est donc à la base de cette étude : sociolinguistique, sociodidactique et didactique des langues et des cultures sont les maîtres-mots. De nombreux chercheurs se sont déjà attelés à définir ces différentes disciplines.

Au plan (socio)linguistique, cette étude se réfère, entre autres, à celle de Calvet (1993 : 15) sur les mélanges de langues (ou alternance codique) ainsi que les interférences linguistiques, comme un des objets étudiés. Cet auteur a défini les mélanges de langues en indiquant que c'est « le passage en un point du discours d'une langue à l'autre au cours de la même phrase ou d'une phrase à l'autre. L'interférence par contre est l'intervention d'un élément extérieur à la langue au cours d'une communication verbale ».

Au-delà de l'ancrage dans la phrase et ses structures, l'évolution met en valeur aujourd'hui la pragmatique linguistique qui étudie davantage les phénomènes suscités par la mobilisation de la langue dans des situations réelles d'emploi. Cette discipline qui relève d'une « science en mouvement » (Kleiber, 1982 : 8) « étudie [...] des actes de discours, des lois de discours, des effets de sens, bref, tous les éléments non inscrits en langue qui contribuent à la signification en contexte ». Cela intéresse de près l'enseignement/apprentissage des langues pour de futurs agronomes qui vont mobiliser des projets de développement, en négociant avec différents acteurs sur le terrain : décideurs locaux, partenaires étrangers, agriculteurs et paysans confrontés à des problèmes quotidiens. Face aux difficultés rencontrées dans le domaine scolaire et universitaire par les locuteurs, la question des usages suscite une réflexion sur la gestion des langues au niveau des décideurs.

La sociodidactique, pour sa part, se situe à la croisée des chemins entre la sociolinguistique et la didactique des langues et des cultures (DLC). Elle « étudie l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques » (Blanchet et Chardenet, 2011).

Concernant la didactique, Martinez (1996 : 117) la situe par rapport à la praxéologie, c'est-à-dire une recherche sur les moyens et les fins, les principes d'action, les décisions. Dabène (1994) complète ce point de vue : « La didactique est la modélisation centrée sur l'intervention innovante et l'observation sur des situations de classe ». De ces deux définitions, nous pouvons tirer que la didactique se centre sur la réflexion, l'intention d'enseigner, d'explicitement méthodiquement les procédés de ce qui se présente comme un art et/ou une science. Mais cette intention et réflexion ne peuvent se faire sans les matériels didactiques et les conditions d'apprentissage les plus appropriées (Randriamasitiana 2001). Nous y reviendrons, en particulier

dans la mise au point d'un dispositif d'apprentissage linguistique autour de l'usage du dictionnaire et qui a été soumis à une enquête sur le terrain.

La sociolinguistique, la sociodidactique et la DLC sont des disciplines incontournables pour une réflexion scientifique et méthodologique sur l'enseignement/apprentissage des langues et la formation. Elles constituent le cadre de nos enquêtes.

Avant de présenter le dispositif qui a fait l'objet d'investigations sur le terrain, un dernier élément important doit être précisé de façon succincte : l'Agronomie en tant que discipline dite non linguistique. De par son historique, c'est une discipline qui comporte à la fois des aspects scientifiques et théoriques, sans négliger le volet pratique.

Selon l'*Encyclopædia Universalis* (2012), le mot « agronomie » provient des deux racines grecques *agros*, « champ », et *nomos*, « loi » ; il peut désigner, dans l'usage courant, une partie ou la totalité des sciences appliquées à l'agriculture. Plusieurs spécialistes s'accordent à dire que le terme « agronomie » regroupe le fonctionnement des peuplements végétaux cultivés et des systèmes de culture au sein des unités de production agricoles. Vu ces spécificités, l'agronomie est dotée d'enjeux socioéconomiques et politiques de par le monde, surtout dans les pays en voie de développement : le continent africain et la région océan Indien y compris.

Tous les éléments brièvement rappelés servent de cadre à nos investigations sur le terrain.

### **Le dictionnaire au centre d'un dispositif didactique testé en Agronomie**

Compte tenu de notre question de recherche et de nos objectifs, notre choix s'est porté sur la démarche empirico-inductive dans lequel l'objet principal est de proposer une compréhension et une interprétation de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés (Blanchet et Chardenet 2011 : 16) : cette démarche priorise le qualitatif sans négliger l'importance des données quantitatives quand elles sont disponibles. Il s'agit alors de présenter les principaux éléments des enquêtes et les résultats obtenus.

L'idée directrice est de collecter les données relatives à l'existence et/ou à l'intégration du dictionnaire dans les pratiques d'enseignement/apprentissage dans le supérieur et de dégager les effets des usages concrets à ce sujet.

Il s'agit d'une recherche en DLC dont les investigations sur le terrain ont été réalisées entre le mois de novembre 2018 qui correspond aux épreuves écrites au concours d'entrée concernant la promotion d'étudiants concernés, suivi de la mise au point, la mise en œuvre et l'évaluation d'un dispositif didactique incluant l'utilisation du dictionnaire. Concernant l'outillage mobilisé lors de ces enquêtes, il convient de souligner que nous n'avons pas mobilisé de matériel/support autre que celui qui est déjà présent dans les situations d'enseignement/apprentissage de l'Agronomie à l'Université de Fénérive-Est. Les acteurs intervenant dans cette brève expérimentation sont les étudiants nouvellement inscrits en Agronomie dans cette Université.

À titre de pré-enquête, cette recherche a vu la participation des autres enseignants de langue au sein de l'Université : deux enseignants de langue/culture française, deux également en langue/culture anglaise et un enseignant de malgache dialectal. Seulement deux questions leur ont été soumises ; pour la première, il s'agissait de savoir si l'utilisation du dictionnaire était une pratique courante dans leurs enseignements respectifs. Tous ont affirmé utiliser cet outil mais, selon eux, cela n'impliquait pas, et n'incitait pas les étudiants à son usage quotidien. À la question de savoir ensuite pourquoi ils ne font pas participer les étudiants dans la manipulation du dictionnaire, la réponse a été que cet outil n'est pas encore vulgarisé et que le prix demeure exorbitant. Nous pouvions déjà constater par de telles réponses l'existence de problèmes d'ordre qualitatif et quantitatif par rapport à notre objet de recherche. Précisons maintenant les détails des travaux que nous avons entrepris concernant l'utilisation même du dictionnaire en situation réelle.

### Démarche méthodologique

Les méthodes de recherche utilisées en sciences humaines et sociales impliquent la participation effective de l'homme et de la société. En particulier, la recherche en didactique comporte une part de complexité due aux spécificités de la situation à étudier et à la nature des opérations requises.

Dans le cadre de cette étude, la démarche utilisée s'articulait en quatre temps, par ordre chronologique :

- le test de recrutement des étudiants,
- le questionnement sur les usages dictionnaires et les représentations à ce propos,

- l'expérimentation d'un dispositif didactique mobilisant le dictionnaire,
- et l'évaluation.

Cela a été étudié pour vérifier notre questionnement de départ (Blanchet et Chardenet, 2011 : 16) qu'est l'autonomisation des étudiants entrants par un dispositif spécifique qui intègre le dictionnaire.

Pour commencer, l'évaluation du niveau initial de ces étudiants est importante pour connaître leurs compétences générales (Conseil de l'Europe, 2001) : un test d'entrée est un moyen efficace en ce sens.

### *Test de recrutement*

La première phase de recherche a débuté au mois de novembre 2018. Les candidats ont passé des tests sur de nombreuses matières : mathématiques, physique chimie, science de la vie et de la terre, test psychotechnique et français/culture générale pour les candidats des lycées d'enseignement général, et des matières plus spécifiques pour ceux des lycées agricoles : production agricole, gestion d'exploitation agricole, construction rurale, test psychotechnique et français/culture générale. Le principal centre d'intérêt de cette étude est le français/culture générale.

Pour ce concours, seul un test de français écrit calibré sur les niveaux A2-B1 du CECRL leur a été donné. Ce test écrit d'une durée d'une heure consistait en une compréhension écrite de deux phrases et une production sous forme de résumé. De nombreuses raisons ont empêché l'organisation du test oral : indisponibilité d'examineurs habilités, non-acheminement des sujets d'examen, éloignement des différents centres d'examen, etc.

Ainsi, les 109 candidats inscrits au concours ont été répartis dans les trois centres d'examen : Université de Toamasina, Lycée de Maroantsetra et Université de Fénérive-Est. Ni le nombre exact de places disponibles ni les critères de recrutement des étudiants ne nous a été communiqué : même l'entretien avec le directeur de l'établissement n'a pas permis d'obtenir cette réponse. 107 candidats se sont présentés au concours et 100 sont admis à s'inscrire. Seuls 96 ont définitivement régularisé leurs inscriptions administratives et pédagogiques. La grille d'évaluation du test, évalué sur une échelle de 20, est répartie comme suit : 5 points pour chaque réponse au niveau de la compréhension écrite et 10 points au niveau de la production écrite.

Tab. 1. Résultat du test de niveau

	MOYENNE DANS LA NOTE (SUR 20)	EFFECTIF DES ÉTUDIANTS
$\geq 10$	Plus de 15	0
	Compris entre 10 et 15	69
$\leq 10$	Entre 10 et 05	38
	Moins de 05	0

Au vu de ce résultat, on constate que les notes des étudiants sont comprises entre 5 et 15 sur 20, avec une proportion plus élevée pour les étudiants dépassant la moyenne de 10 sur 20. Cela permet d'affirmer que leur niveau oscille entre A2 et A2+ par rapport au Cadre européen commun de référence pour les langues et correspond à un utilisateur élémentaire (intermédiaire ou de survie) où le locuteur peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (Conseil de l'Europe 2001 : 25).

Ce niveau, jugé moyennement faible, de par la compréhension et la construction de phrase dans la production écrite, pour des étudiants entrants à l'université, résulte de plusieurs causes mentionnées supra. Dans notre approche, le plus important était de trouver la solution adéquate pour y faire face et le dictionnaire nous paraissait le point focal de la démarche entreprise pour améliorer leur niveau et autonomiser les étudiants dans le bon maniement de la langue. Le choix de la perspective actionnelle, centrée sur les tâches nous paraissait de rigueur; il résulte d'une vision holistique : mettre les langues en cohérence, activités non déconnectées par rapport à une vision d'ensemble de l'apprentissage en vue du développement, usage des langues en situation, implication personnelle de l'apprenant riche de ses différentes expériences linguistiques et sociodidactiques, notamment en Agronomie.

*Questionnement sur les usages dictionnaires  
et les représentations*

Des questions simples ont été données afin d'évaluer leurs compétences et besoins. Ces questions se basent sur l'utilisation des supports pédagogiques ou de matériels authentiques dans l'enseignement/



apprentissage des langues. Parmi ces questions, nombreuses ont trait à l'usage du dictionnaire :

- avez-vous un dictionnaire ?
- de quel type de dictionnaire s'agit-il ?
- sa publication date de quelle année ?
- à quelle fréquence utilisez-vous le dictionnaire ?
- le dictionnaire vous a-t-il aidé à vous améliorer dans l'apprentissage du français ?
- à quoi sert-il, selon vous ?
- seriez-vous d'accord pour une utilisation effective du dictionnaire en classe de langue ?
- comment voyez-vous cette utilisation effective en classe ?

### *Expérimentation d'un dispositif didactique intégrant le dictionnaire*

Après avoir soumis les questions aux étudiants et étudié leurs résultats, l'expérimentation de l'approche dictionnaire a tout de suite été abordée. Cela consistait d'abord à fournir aux étudiants entrants les rudiments de l'utilisation du dictionnaire dans un contexte d'enseignement/apprentissage de langue en vue de les autonomiser.

Cette expérimentation s'est faite en deux temps : la préparation des séquences pédagogiques et la démarche pédagogique entreprise.

### *Séquence pédagogique*

Elle correspondait aux phases de collecte des données suite aux questions posées et de sa transformation en outil pédagogique adaptable à une situation donnée. L'objectif était d'autonomiser les étudiants entrants dans leur apprentissage de la langue. Elle correspondait aux trois jours d'enseignement entrepris durant le premier semestre d'enseignement à l'Université. Le seul outil pédagogique utile était le dictionnaire et les étudiants étaient invités à en posséder un pour faciliter la compréhension des séquences. Malgré le contexte plurilingue de la région, le choix du dictionnaire monolingue nous paraissait justifié, dans le sens où il ne s'agissait pas de connaître la traduction exacte du mot dans les deux principales langues en présence à l'Université et pour la formation en Agronomie (français et malgache

officiel) ; l'usage du dictionnaire comme outil d'enseignement/apprentissage du français comme l'une des langues-cibles constituait alors la priorité pour les séquences envisagées. Pour des raisons de commodité, entre autres, la préférence a été donnée au dictionnaire papier, en l'occurrence le dictionnaire, élaboré par les membres de l'Académie française (*Le Petit Larousse illustré*, 2011), sans pour autant négliger les dictionnaires en version électronique, présents sur toutes les plateformes d'application de téléphonies mobiles et de tablettes, jugées plus accessibles et totalement gratuites.

Durant les trois jours d'enseignement/apprentissage, trois séquences ont été proposées (une par jour), selon une perspective centrée sur les mots mais aussi sur leurs usages en situation :

– la première sur la présentation et la lecture du dictionnaire de langue : ses différents aspects, ses contenus et surtout la lecture des différents sens donnés à chaque mot et la lexicologie y afférente ;

– la deuxième est basée sur l'aspect grammatical : les différentes catégories grammaticales matérialisées par des abréviations diverses et ainsi, s'en suit une leçon sur ces dernières ;

– la dernière séquence est focalisée sur la bonne prononciation des mots. La transcription phonétique aidant, des activités de prononciation des mots, expressions et phrases de la langue française ont été réalisées.

Tout cela visait à aider les étudiants à la consultation et la manipulation de cet outil et à comprendre sa richesse dans l'enseignement/apprentissage de la langue.

### *Démarche pédagogique*

La démarche pédagogique entreprise comprend plusieurs phases.

- La mise en situation

Dans cette phase, il s'agit surtout de mettre les étudiants en situation d'apprentissage en partant de leur vécu personnel vers l'objectif de la séance : du connu vers l'inconnu. Ils deviennent ainsi plus aptes à comprendre la suite de la séquence et leur curiosité se trouve également éveillée. Les questions posées ont été les suivantes :

– connaissez-vous cet objet (tout en leur montrant le dictionnaire en question) ?

- à quoi cela sert-il ?
- qu'y trouve-t-on ?
- comment le consulter ?
- comment est-il structuré ?

La mise en situation dure une dizaine de minutes et son objectif principal est de savoir si les étudiants ont une compréhension, même sommaire, de l'outil dictionnaire.

- La phase de découverte

Il s'agissait de faire découvrir à l'étudiant le thème ou l'objectif de la séquence : il leur a été demandé d'ouvrir le dictionnaire à la page qu'ils voulaient ou au hasard, et de leur faire lire les mots qui leur sautaient aux yeux ainsi que toutes les informations y afférentes. Ils ont ainsi découvert la richesse que peut contenir un dictionnaire de langue. Dans le cadre de cette étude, il était question de consulter le dictionnaire pour confronter les étudiants à un environnement francophone concret, et aussi de montrer que ce type de dictionnaire fournissait les informations utiles dans l'enseignement : la catégorie grammaticale, le genre de mot, la transcription phonétique.

La première journée d'enseignement a vu la pratique des travaux sur l'étude du lexique : quels sens donner à chaque mot du dictionnaire ? Quels synonymes ? Quels antonymes ? Quelles autres formulations possibles en terme péjoratif et/ou mélioratif ?

Pour la deuxième journée, la dimension grammaticale a été mise en pratique avec les catégories grammaticales de chaque mot (en abrégé : adj.-n. adv.-v. dét.-conj.). Il s'agissait également de changer de sens (en ajoutant un préfixe au radical) ou de catégorie grammaticale (en adjoignant un suffixe au radical).

Pour la troisième, il s'agissait de la transcription phonétique de chaque mot qui se transforme en une phase de lecture/prononciation des mots.

- La phase d'exploitation

Comme son nom l'indique, cette phase visait à prendre en compte les détails du contenu des documents et à confronter les étudiants avec chaque support afin qu'ils puissent bien le comprendre et en tirer profit.

Dans la première séquence, les étudiants étaient divisés en groupes et chaque groupe devait trouver un mot dont il fallait présenter toutes les caractéristiques au tableau : la dénotation, c'est-à-dire les différents sens que le dictionnaire propose et puis utiliser ce même mot avec un sens autre que ceux du dictionnaire et issu du contexte et de la culture : la connotation.

Dans la deuxième séquence, c'est le changement de catégorie grammaticale en adjoignant à chaque fois un suffixe après le radical. C'est aussi le changement de sens du mot en ajoutant un préfixe. Il s'agissait également de délimiter le radical du mot pour en comprendre le sens. Ainsi, les étudiants comprenaient qu'un même radical pouvait engendrer d'autres mots et pouvaient comprendre le sens d'autres mots, en éliminant préfixe et suffixe.

La troisième et dernière séquence portait sur la prononciation des mots jugés difficiles pour la plupart des étudiants : il s'agissait de maîtriser la bonne prononciation en se référant à la transcription phonétique des mots donnés. Il a fallu auparavant maîtriser les symboles correspondant à chaque phonème avant de pouvoir prononcer les mots et expressions.

- La phase de production

La phase de production ou de réinvestissement consistait en une phase d'action/réaction, mais également de vérification des acquis en situation de communication à partir des actes de communication exploités précédemment, et ce, afin d'aller au-delà du mot isolé. Cette étude s'est faite sous forme d'exercices structuraux mais aussi de jeux de rôles qui portaient sur les différentes variations des paramètres de toute situation de communication.

### *Évaluation de l'approche mobilisant le dictionnaire*

Deux types d'évaluation ont été utilisés pour vérifier les acquis :

– Barbot parle *d'une évaluation formative quand elle est orientée sur le processus et permet une remédiation, une explicitation des critères et le développement de l'auto-évaluation* (2000 : 34). Elle correspond à la phase d'évaluation qui sert à évaluer et former les étudiants. Elle vise également à déterminer les acquis des apprenants. Elle a surtout une fonction pédagogique ;

– l'évaluation sommative, selon toujours Barbot (*ibid.*), *se centre sur la production par rapport à une norme, vécue comme un verdict*. Elle évalue les étudiants en les sanctionnant par de bons ou mauvais points censés représenter des niveaux de performance acquise. Elle a surtout une fonction administrative et est sanctionnée par des diplômes, certificat ou changement de niveau.

### Bilan des séquences sur l'intégration du dictionnaire en situation didactique

L'utilisation du dictionnaire comme outil didactique a motivé les étudiants dans l'apprentissage du français : l'intérêt pour la nouvelle approche s'est manifesté par de nombreuses questions. L'auto-apprentissage et l'auto-évaluation semblaient devenir pratiques courantes parmi les étudiants ; quelques points traditionnels ont été relevés par rapport au genre, au nombre, à la prononciation des mots, mais également sur leur usage et leur sens. Des discussions informelles se sont engagées également en dehors de la salle de formation soit entre les étudiants, soit avec l'enseignant concernant cette approche dictionnaire. Au second semestre de l'année, presque 85% des étudiants possédaient un dictionnaire, alors qu'ils étaient moins de 40% au début de l'année universitaire.

Lors de l'évaluation formative durant les séances, les étudiants étaient face à des situations réelles d'actes de communications (*cf.* la phase de production). La participation était optimale et les étudiants ont trouvé les réponses adéquates malgré des incohérences dans la construction de phrases.

L'évaluation sommative, qui faisait partie intégrante de la quasi-expérimentation, s'est faite deux semaines après la fin du cours pour laisser le temps aux étudiants l'assimilation de l'approche mise en œuvre.

Les résultats lors de l'évaluation sommative se présentent de la manière qui suit (voir tableau pages suivantes).

Durant l'évaluation sommative, les étudiants ont été seulement évalués à l'écrit du fait de leur effectif élevé. D'autant qu'un seul enseignant/évaluateur était responsable de presque une centaine d'étudiants et également parce que ce dernier n'était pas présent lors de la passation de l'évaluation. L'évaluation orale avait alors été abandonnée et à la place, la transcription phonétique d'une phrase simple, jugée plus proche de l'oral et également de la compétence langagière, avait été proposée.

Tab. 2. Résultat du test final

À quel type appartient le texte ?			
Bonne réponse	Mauvaise réponse	Aucune réponse	
64	23	9	
66,67%	23,96%	9,37%	
Quel est le sens contextuel du mot « étinceler » dans la phrase : « La conversation, si même elle étincelle, s'enfuit. »			
Bonne réponse	Réponse du dictionnaire	Mauvaise réponse	Sans réponse
42	29	18	7
43,86%	30,31%	18,32%	7,41%
Trouvez deux autres synonymes du mot « livre ».			
Bonnes réponses	Une mauvaise réponse	Deux mauvaises réponses	Sans réponse
72	11	7	6
74,94%	11,43%	7,40%	6,23%

...

Tab. 2. Résultat du test final  
(suite et fin du tableau)

Trouvez deux autres mots de la même famille que « livre ».				
Deux bonnes réponses	Une bonne réponse	Aucune bonne réponse		
56	30	10		
58,32%	31,25%	10,43%		
Transcrivez phonétiquement la phrase suivante : « La conversation s'enfuit ».				
Aucune erreur	Une erreur	Deux erreurs	Trois erreurs	Plus de trois erreurs
52	6	13	7	18
54,13%	06,23%	13,92%	07,40%	18,32%

## Discussions

Malgré ces problèmes que nous avons soulevés (ressource humaine face à la problématique des grands groupes ; dictionnaire peu abordable au plan matériel et financier ; contraintes de temps), le dispositif didactique centré sur l'usage du dictionnaire a quelque peu modifié le comportement des étudiants et les a fait progresser dans leur maîtrise des principaux aspects de la langue française ; l'autonomisation des étudiants entrants a donc un lien précis avec le recours à ce support didactique ; cette étude le confirme. Après l'expérimentation, les résultats peuvent être interprétés sous plusieurs angles différents.

### Réduction des tensions psychologiques liées à l'apprentissage de la langue

L'apprentissage d'une langue nouvelle crée un blocage au niveau des apprenants, surtout lorsque le niveau d'origine est disparate. Ce blocage suscite des comportements négatifs : les faibles se sentent lésés et se démotivent ; cela freine les autres qui ont plus d'atouts entre leurs mains. Face à cette situation, l'enseignant est souvent désemparé.

Or, on a pu observer que l'approche dictionnaire expérimentée a contribué à réduire les problèmes d'ordre psychologique des apprenants et que cela pouvait renforcer leur désir de maîtriser un outil nouveau pour mieux apprendre et acquérir la langue. Leur motivation à le consulter a augmenté car ils ont mieux compris son utilité.

### Représentations et renforcement de l'autonomie liée à l'apprentissage de la langue

Comme leur confiance en eux-mêmes s'est renforcée, leur rapport au français s'est amélioré : sémantique, lexicologie, orthographe et phonétique leur paraissaient plus accessibles et cela les a aidés à devenir plus autonomes.

Cette autonomie s'est manifestée de plusieurs manières : prise de risque dans les discussions informelles, auto-apprentissage et auto-correction/auto-



évaluation lors des communications orales et écrites, meilleure maîtrise des points grammaticaux.

### Limites de l'expérimentation

Malgré l'efficacité de l'approche proposée autour du dictionnaire et selon la démarche actionnelle, des limites sont à déplorer concernant son utilisation :

- le système d'enseignement actuel (LMD) réduit le temps alloué à l'interaction enseignant/étudiants et accroît le travail personnel des étudiants (TPE) : l'Université de Fénérive-Est conseille aux enseignants de ne pratiquer que le tiers du temps imparti aux enseignements théoriques, les deux tiers étant réservés à ces TPE. Cela a une conséquence non-négligeable sur l'efficacité de l'approche et oblige les enseignants à ne fournir que le minimum de connaissance et de laisser les étudiants face à eux-mêmes ;

- l'éloignement géographique entre l'enseignant et les étudiants : l'Université n'a pour le moment que cinq enseignants permanents, les autres viennent en mission périodique. Cet éloignement oblige l'enseignant à donner la totalité de son enseignement en une durée très limitée, ce qui ne facilite pas l'assimilation ni le suivi régulier de la progression des étudiants ;

- la difficulté d'accès au matériel, le dictionnaire, est une autre contrainte non négligeable : un dictionnaire de poche, en version papier, coûte environ 15 000 Ariary, une somme exorbitante pour des étudiants vivant seuls et dont la plupart des parents habitent soit en brousse soit dans une autre ville ; un dictionnaire électronique, bien que gratuit et disponible sur toutes les plates-formes d'application, demande la possession d'un téléphone ou d'une tablette haut de gamme d'une valeur d'au moins 100 000 Ariary, ce que les étudiants ne peuvent pas toujours se permettre.

- l'absence de centre de documentation (bibliothèque et/ou médiathèque) au sein de l'Université : l'établissement, ouvert cinq années auparavant n'a pas encore les moyens de se fournir en livres et dictionnaires. Et même si elle en possède, des choix doivent s'effectuer de sorte que des manuels de didactique pourraient être priorités au détriment du dictionnaire de langue. La Ville de Fénérive-Est ne dispose pas non plus de bibliothèque municipale malgré son statut de chef-lieu de la Région Analanjirôfo ; l'Alliance française commence seulement à s'y implanter.

Loin de pouvoir résoudre tous les problèmes de l'enseignement/apprentissage du français et des langues, les limites énumérées

précédemment doivent être surmontées et des perspectives nouvelles sont à proposer.

### Recommandations

Malgré le succès qu'a connu la brève expérimentation liée à l'usage du dictionnaire auprès des étudiants en Agronomie, des limites sont énumérées plus haut et des étudiants présentent toujours des difficultés dans l'apprentissage du français : manque de pratique et inconfort par rapport à l'approche. Des recommandations doivent alors être proposées. En particulier, une prise en charge plus conséquente des matériels didactiques doit être faite par l'établissement universitaire :

- achat de dictionnaires mono/bi/plurilingues ;
- investissement dans la création d'un centre de documentation et d'information (bibliothèque, médiathèque) ;
- reconnaissance de la discipline linguistique comme une priorité dans l'enseignement/apprentissage des disciplines non linguistiques : maîtriser la langue d'enseignement et de scolarisation comme un des principaux leviers du développement du pays.

\*

Le point de départ de cette étude réside dans l'observation des difficultés relatives à la maîtrise du français comme langue d'enseignement. Deux paramètres sont à mettre en évidence : la dimension sociolinguistique et la situation socioéconomique où prend place la formation universitaire en Agronomie. Les trois questions de recherche se focalisent sur :

- la place du dictionnaire dans la construction du répertoire langagier des apprenants dans l'enseignement supérieur ;
- la place pour le dictionnaire dans les pratiques des enseignants et des étudiants entrants à Fénéry-Est en particulier, ville marquée par le contact entre plusieurs langues, dont le français et le malgache officiel et ses différentes variétés ;
- le problème qui consiste à savoir quelles perspectives sont mises en jeu pour la recherche en sociolinguistique et didactique (en l'occurrence la

DNL comme l'Agronomie) et en matière d'action : prise de décision par la gouvernance, formation pour les enseignants en Agronomie, etc.

En référence à un cadre conceptuel et théorique, des enquêtes ont été réalisées auprès des enseignants et par le biais d'une expérimentation limitée dans le temps, sur le dictionnaire comme support didactique mobilisant les étudiants autour de tâches précises. Elles montrent qu'il est tout à fait possible de renforcer les acquis linguistiques et langagiers des étudiants en français, mais qu'un soutien étatique est nécessaire pour plus de résultats. C'est le lien entre l'Agronomie et les langues à Madagascar, comme source de développement qui est en jeu.

### B i b l i o g r a p h i e

- BARBOT M.J. 2000, *Les auto-apprentissages*. Paris : Clé International, coll. « Didactiques des langues étrangères ».
- BLANCHET P. et CHARDENET P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : EAC [Editions des Archives contemporaines], 509 p.
- CALVET L.-J., 1993, *Sociolinguistique*, Paris, PUF, 83 p.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1<sup>e</sup> éd. 1996 ; 2<sup>e</sup> éd. corr. 1998, Paris, Didier, 195 p.  
<http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>  
(consulté le 14 juin 2019)
- DABÈNE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- KLEIBER G., « Les différentes conceptions de la pragmatique ou pragmatique où es-tu ? ».  
[www.persee.fr/doc/igram\\_02229838\\_1982\\_num\\_12\\_1\\_286](http://www.persee.fr/doc/igram_02229838_1982_num_12_1_286).
- MARTINEZ P., 1996, *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- RANDRIAMASITIANA G.D., 2001, *Réflexions sur l'école à deux vitesses à Madagascar. Entre l'attachement à la pédagogie et la fascination de la technopédagogie*, Actes du Colloque *Éthique et nouvelles technologies. L'appropriation du savoir en question* (version CD-ROM), IX<sup>e</sup> Sommet de la Francophonie, Beyrouth, 25-26 sept.

## Résumé

La compétence linguistique des étudiants entrants dans les universités, ceux de Fénériver-Est en particulier, laisse à désirer. D'où la recherche de stratégies d'enseignement/apprentissage appropriées dans le cadre du français, langue d'enseignement. Or, les lacunes persistent et peuvent expliquer un taux de déperdition très élevé. Des solutions jugées adéquates ont été proposées : augmentation du volume horaire, exigence d'un niveau requis selon le Cadre européen commun de référence pour les langues.

En ce sens, cette étude concerne les étudiants nouvellement inscrits au sein de la mention Agronomie, à l'Université de Fénériver-Est. Il s'agit de les aider à mieux maîtriser la langue d'enseignement, grâce, entre autres, à une approche basée sur l'utilisation quotidienne du dictionnaire et selon une perspective actionnelle. Cette optique vise leur autonomisation, suite aux analyses de Porcher (1989) : « C'est l'apprenant qui apprend ». Une vision holistique est mobilisée avec ses ancrages théoriques transdisciplinaires (didactique des langues, sociolinguistique, sociodidactique). Des outils d'enquête ont été élaborés pour tester notre méthodologie d'approche : étudiants divisés en trois groupes selon leur parcours, première grille d'observation ; et ce, avant expérimentation proprement dite ; mise en œuvre de séquences pédagogiques, et enfin évaluation. Les résultats escomptés portent sur la motivation et le réinvestissement des acquis en situation.

**Mots-clés :** compétence linguistique/plurilingue, enseignement/apprentissage du français, approche dictionnaire/perspective actionnelle, autonomisation, disciplines non linguistiques

## Abstract

New university undergraduate's language skills, particularly those of Fénériver-Est, leave much to be desired, hence the research for appropriate strategies for teaching/learning French as a medium of instruction. However, gaps persist and they can explain a very high drop-out rate. Appropriate solutions have been suggested: increase in the number of teaching hours, Common European Framework of Reference for Languages level criteria. In this sense, the present study concerns freshmen in the Department of Agronomy at the University of Fénériver-Est. This is to help them with language, in particular, through an approach based on the daily use of the dictionary. The approach aims to empower them, following Porcher's analyzes (1989): "It is the learner who learns". A holistic vision is mobilized

over its cross-disciplinary theoretical bases (language teaching, sociolinguistics, and socio-didactics). Survey tools were developed to test our methodological approach: division of students into three groups based on the subjects they major in: first, an observation template prior to the actual experimentation; step-based teaching, and a final evaluation. The expected results relate to the motivation and the reinvestment of skills acquired in situ.

**Keywords:** Skills Plurilingualism, Teaching/Learning French, Task-Based Approach, Autonomisation, Non Linguistic Disciplines

### **Famintinana**

Azo lazaina fa ambany dia ambany ny fifehezana ny fiteny vahiny ho an'ireo mpianatra vaovao hiditra eny amin'ny Anjerimanontolo eto Madagasikara, indrindra ny ao Fenoarivo-Atsinanana. Izany indrindra no mahatonga ny fitadiavana ny fomba rehetra hanatsarana ny fampianarana sy ny fianarana teny frantsay izay fiteny fampiasa amin'ny fampianarana sady teny enti-mampianatra eto amin'ny firenena. Efa maro ny vahaolana naroso : ohatra amin'izany ny fampitomboana ny ora hianarana, fametrahana ny kalitao mifanaraka amin'ny *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Araka izany, ity fikarohana ity dia mifantoka tanteraka amin'ireo mpianatra vao miditra ao amin'ny Sampam-pianarana Agronomia, ao amin'ny Oniversiten'ny Fenoarivo-Atsinanana. Ny tanjona dia ny mba hanampy azy ireo amin'ny alalan'ny fampiasana isan'andro ny raki-bolana, miainga amin'ny fomba fampianarana mifototra amin'ny asa. Izay no natao mba hahafahan'izy ireo mifehy ny fiteny vahiny. Izany dia mifanaraka tanteraka amin'ny voalazan'i Porcher (1989) hoe : « Ny mpianatra no mianatra ». Fandravonana ny fomba fijery no natao mba ahafahana manao jery todika ireo fahalalana misy rehetra mahakasika ny fampiasana azy (fampianarana ny teny). Napetraka ny fomba fanadihadiana mba hahafahana manamarina ny fomba fijery : nozaraina telo ny mpianatra araka ny taranjany avy, teo no nampiharina ny tabilaom-panadihadiana voalohany ary ireo dia natao alohan'ny fanadihadiana tena izy ; napetraka ihany koa ny fizarazarana ny zavatra hampianarina. Ny vokatra andrasana dia mifandraika tanteraka amin'ny zotom-po sy ny fampiasana ireo fahaizana voaranto eo amin'ny fiainana andavan'andro.

**Teny fototra :** fifehezana teny maro lafy, fampianarana/fianarana ny teny frantsay, fampianarana mifototra amin'ny asa, fahalalana samirery, taranja tsy mifototra amin'ny teny



**L'usage des dictionnaires électroniques  
et les formations requises  
pour leur utilisation :  
un atout pour la réussite  
des étudiants universitaires**

Ando RAZAKAVOLOLONA  
Volaniaina H. RAMAROSON  
Kintana RANDRIANJANAHARY  
Célestin RAZAFIMBELO  
Enseignants-chercheurs  
École normale supérieure  
Université d'Antananarivo

Dans le cadre scolaire, le dictionnaire est à la fois un outil d'apprentissage incontournable pour l'élève et un objet didactique pour l'enseignant. Cependant, sans accompagnement pédagogique approprié, comme l'avait déjà souligné Pierre Larousse, son utilisation ne peut produire « l'harmonie du discours » souhaitée. Trois époques successives sont à distinguer à ce propos : celle où le dictionnaire est élaboré pour constituer un ensemble le plus complet possible de ce dont un élève a besoin au cours de ses études, avec une tendance certaine à l'encyclopédisme, il s'agit du dictionnaire centré sur l'écolier ; celle où le dictionnaire est davantage conçu pour l'initiation, à la manière d'un manuel scolaire, il s'agit alors du dictionnaire centré sur l'école ; enfin, depuis une décennie environ, celle où le

dictionnaire, accompagné d'un dispositif pédagogique, devient plus proche de la demande, même s'il bénéficie d'un taux d'utilisation encore faible. Pourtant, il a été constaté que les enfants ne savent pas bien se servir d'un dictionnaire en entrant au collège. Aussi est-ce une priorité de leur apprendre l'usage de cet outil dont ils auront besoin durant leur vie, et leur faire découvrir, ainsi qu'à leurs enseignants, en montrant que ce n'est pas un recueil aléatoire de mots, mais une source de richesses contextuelles et structurantes sur la langue. Concrètement, il s'agit de considérer le dictionnaire en tant qu'outil d'enseignement et support d'activité au quotidien, mais également comme objet qui puisse être source de plaisir, notamment à travers les illustrations. Enfin, au cœur de ce qui sera l'école de demain, le dictionnaire papier ou physique et le dictionnaire électronique joueront des rôles complémentaires, quelle que soit l'évolution technologique, afin que le dictionnaire puisse être un outil porteur d'indispensables stratégies pour l'enseignement, selon la formule de Larousse, l'un des tout premiers à produire une réflexion critique à ce sujet. (Didier, 2010 : 1).

Avant le développement des nouvelles technologies tous les savoirs, connaissances et compétences étaient transférés alors, de génération en génération, sur des ressources physiques (version papier), qui se transforment ensuite en nouvelles ressources numériques (Bergeron *et al.*, 2011 : 8) ; il en est ainsi de la technologie des CD-ROMs qui se révèle d'une puissance énorme pour l'emmagasinage de grandes quantités d'informations (Zubillaga *et al.*, 1990 : 16) ; c'est également le cas pour le dictionnaire en ligne via l'Internet, où l'on peut accéder facilement à une information rapide et infinie (Campenhoudt *et al.*, 2009 : 695), moins coûteuse et riche en connaissances.

En effet, les premiers objets linguistiques qu'il faut décrire sont les mots. Tâche habituelle pour tout dictionnaire. Afin que la description de ces objets de base soit cohérente, il faut que les dictionnaires soient formellement modélisés, et donc utilisables via des ordinateurs. De tels dictionnaires sont appelés dictionnaires électroniques (Courtois *et al.*, 1990 : 3). Ils sont censés susciter chez les élèves/étudiants l'envie de consulter ces outils pour différentes raisons : lever des doutes sur l'orthographe ou le sens d'un mot trouver des réponses sur des points qui posent problème, etc. : par exemple, comment prononcer tel mot ? Quelle préposition employer après tel verbe ou tel adjectif ? Comment conjuguer tel verbe, accorder tel participe passé ? Quel synonyme choisir dans tel contexte (Bergeron *et al.*, 2011 : 8) ?

C'est la raison pour laquelle il nous a semblé utile de traiter la thématique suivante : « *L'usage des dictionnaires électroniques et les formations*



*requis pour leurs utilisations : un atout pour la réussite des étudiants universitaires* ». À l'instar de plusieurs spécialistes en didactique des langues, dont Bogaards (2009), nous jugeons essentiel d'enseigner aux élèves à utiliser le dictionnaire, et ce, même jusqu'à l'université (Bergeron *et al.*, 2011 : 8) ; encore faut-il savoir accéder à cette riche information. De ce fait, l'objectif principal de cet article est d'établir les relations entre l'usage d'un dictionnaire électronique et ses impacts sur l'acquisition de vocabulaire afin de mobiliser les étudiants universitaires dans la production écrite et/ou orale. Pour atteindre cet objectif principal, l'étude est menée au sein de l'École normale supérieure de l'Université d'Antananarivo, au niveau de la mention histoire-géographie et éducation à la citoyenneté (HGEC/SES). Les résultats de notre recherche porteront sur la distribution statistique concernant l'utilisation d'un dictionnaire électronique vs physique (DUDEP) pour tous niveaux confondus (licence et master) ; ensuite, sur celle qui concerne les connaissances requises pour l'utilisation des dictionnaires électroniques (DCUDE), enfin, les impacts sur l'enseignement-apprentissage (IEA).

## **Cadre théorique**

Cette étude met en évidence l'importance de l'utilisation du dictionnaire électronique dans l'enseignement-apprentissage à l'Université.

De nos jours, on dénombre à peine 200 langues écrites et bénéficiant d'un enseignement.

On observe de nombreuses situations dans le monde où l'école/université constitue un système électif et élitiste, dans la mesure où les locuteurs des langues vernaculaires sont scolarisés et alphabétisés uniquement en langues dominantes ou en langues nationales parlées par la majorité de la population, plutôt que dans leur propre langue (El Mountassir, 2009 : 9).

Selon les experts, éduquer les enfants des communautés linguistiques minoritaires uniquement dans les langues dominantes présente de nombreux inconvénients pour ces communautés : échec scolaire ou universitaire et personnel, dévalorisation de la culture, perte du savoir et des traditions, risque de disparition des langues et des cultures, etc. (*ibid.*).

Aujourd'hui, on dispose déjà de dictionnaires électroniques grâce aux possibilités d'emmagasinage déjà évoquées plus haut. Le problème qui se pose immédiatement avec ces outils est celui de l'accès à toute cette

information : on peut bien concevoir un dictionnaire électronique dans lequel toutes les voies d'accès aux données sur les mots soient limitées à l'accès alphabétique traditionnel, c'est-à-dire que l'utilisateur n'aura pas d'autres voies alternatives de recherche de l'information (Zubillaga *et al.*, 1990 : 16).

D'autre part, les progrès technologiques et l'accès à l'internet permettent maintenant à qui que ce soit de publier du texte sur le web. Il est toutefois essentiel de disposer de méthodes pour explorer et organiser ces données. Les outils permettant de classer des documents à partir de collections ou du web sont alors nécessaires afin d'exploiter les connaissances qu'elles véhiculent (Goeuriot *et al.*, 2009 :14). Ainsi, Vinot *et al.* (2003 : 257-284) ont mené une recherche sur la détection des pages contenant des propos racistes à travers le projet PRINCIP qui a mobilisé des critères linguistiques particuliers (Goeuriot *et al.*, 2009 :14). De même, Courtois (1994-1995 : 22) a étudié les buts et méthodes de l'élaboration des dictionnaires électroniques du LADL, un système linguistique et informatique regroupant des modules de description de la langue française et des programmes de traitement des données. On peut encore citer Selva *et al.* (2002 : 10) pour leurs travaux sur le DAFLES, un nouveau dictionnaire électronique pour apprenants du français. C'est un outil semi-multilingue du français disponible sur Internet. Les informations lexicales sont structurées dans une base de données MySQL et s'affichent à l'écran à l'aide du langage de script PHP (Selva *et al.*, 2002 : 10). Enfin, Mangeot *et al.* (2009 : 14) se sont intéressés à l'élaboration d'un système lexical multilingue par le biais de dictionnaires bilingues à partir du projet *MotÀMot*. Ce projet a pour objectif général d'élaborer un système lexical multilingue en construisant simultanément plusieurs dictionnaires bilingues partageant au moins une langue entre eux. La construction des dictionnaires bilingues se fera en ligne sur un site de type « Papillon », inspiré du projet Wikipédia (Mangeot *et al.*, 2009 : 14) : jeu des mots, dictionnaire personnel, module d'exercice, corpus des textes... (Selva *et al.*, 2002 : 10).

En résumé, ces différentes méthodologies stimulent le désir d'apprendre et incitent à la consultation des outils. Plusieurs activités comprennent des extraits ou des articles complets de dictionnaire que l'élève est amené à lire de manière sélective afin de trouver une réponse satisfaisante à la question linguistique soumise (Bergeron *et al.*, 2011 : 8). Selon Lefrançois (cité dans Bergeron *et al.*, 2011 : 8), même à l'université, les étudiants consultent peu le dictionnaire physique pour résoudre des problèmes de syntaxe. C'est pourquoi le dictionnaire électronique offre des activités où l'élève travaille sur toutes les dimensions de l'unité lexicale dont il faut tenir compte lorsqu'on construit une phrase : la forme du mot, son sens et les propriétés

qui lui permettent de se combiner avec certains autres (Polguère, 2003 : 260). Ainsi, ce dernier est également un outil indispensable pour l'enrichissement du vocabulaire (Bergeron *et al.*, 2011 : 8), un atout pour la réussite sur la compréhension écrite et orale chez les élèves.

De ce fait, le support électronique offre de vastes possibilités d'inclusions et correspond à la taille d'un « grand dictionnaire ». Tout ce qu'on trouve dans la version papier (physique) y est inclus. L'exploration de cet outil comme le web constitue alors une source d'oasis d'informations et de données linguistiques représentatives des langues contemporaines et caractérisées par la présence d'une grande variété de textes du point de vue thématique et stylistique (Emirkanian *et al.*, 2003 : 8). Grâce à ses qualités intrinsèques et toutes précautions prises, le dictionnaire électronique comme le web constitue alors un lieu de contrôle essentiel de l'actualité de la nomenclature à intégrer dans la version papier et informatisée pour donner un nouveau dictionnaire bilingue (Zotti, 2009 : 14).

Ce qui montre également que nombreux sont les articles qui cherchent à mobiliser l'attention des étudiants et améliorer leur recherche à partir de ces différents programmes. Mais peu de recherches évaluent ces programmes à partir de niveaux des étudiants. Ainsi, cette étude qui porte sur l'évaluation des étudiants en fonction des programmes nécessitant l'utilisation des dictionnaires électroniques constitue une innovation, car il s'agit d'un thème rarement abordé. En effet, cette recherche prolonge l'étude sur le dictionnaire encyclopédique dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire-géographie à l'École normale supérieure d'Antananarivo (Razakavololona *et al.* à paraître).

## **Méthodologie**

Rappelons que notre objectif principal est d'établir les relations entre l'usage d'un dictionnaire électronique et ses impacts sur l'acquisition de vocabulaire afin de les mobiliser dans la production écrite et/ou orale des étudiants universitaires. Pour atteindre cet objectif principal, trois facteurs sont à étudier (*cf.* tab. 1) :

– la distribution statistique relative à l'utilisation d'un dictionnaire électronique *vs* physique (DUDEP) pour tous niveaux confondus (licence et master) ;

L'USAGE DES DICTIONNAIRES ÉLECTRONIQUES ...

- la distribution statistique concernant cette fois-ci les connaissances requises pour l'utilisation des dictionnaires électroniques (DCUDE) ;
- et ses impacts sur l'enseignement-apprentissage (IEA).

Tab. 1. Présentation des paramètres de l'étude et les facteurs à étudier pour les niveaux licence et master

Paramètres de l'étude		Facteurs étudiés		
Niveaux	Effectifs des étudiants enquêtés	Type de dictionnaire consulté par les étudiants pour tous niveaux confondus (licence et master)	DCUDE	IEA
L1	93	Dictionnaire électronique ; Dictionnaire physique.	– Informa- tique ; – Internet ; – Téléphone.	Écrit ; oral.
L2	57			
M1	28			
M2	40			

Cette recherche a été réalisée à partir d'une enquête semi-directive par questionnaire menée auprès de deux cent dix-huit étudiants de quatre niveaux différents dont : deux niveaux de licence (L1 et L2) et deux niveaux du master (M1 et M2). L'absence de L3 dans les données est marquée par la période de leur stage durant l'enquête. Ces quatre niveaux sont mesurés à partir de deux facteurs de l'étude :

- la distribution statistique pour ce qui concerne l'utilisation d'un dictionnaire électronique *vs* physique pour tous niveaux confondus (licence et master) ;
- la distribution statistique portant sur les connaissances requises pour l'utilisation des dictionnaires électroniques ;
- et ses impacts sur l'enseignement-apprentissage (IEA) (*cf.* tab. 1).

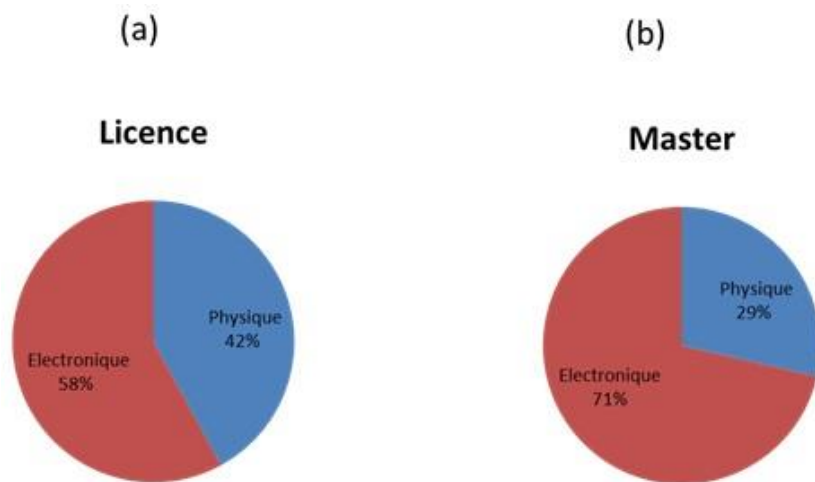
Par ailleurs, une présentation générale des taux d'utilisation des dictionnaires électroniques *vs* physiques pour tous niveaux confondus est mobilisée en premier lieu à partir d'un diagramme en fromage (*cf.* fig. 1). Ce qui est suivi d'une distribution des connaissances requises pour l'utilisation des dictionnaires électroniques consulté par les étudiants en licence et en master et qui est présentée en second lieu à partir d'un histogramme (*cf.* fig. 2). Enfin, une présentation de leurs impacts sur l'enseignement-

apprentissage (IEA) est présentée en troisième lieu à partir d'un histogramme (cf. fig. 3). Les données sont ainsi traitées à partir du Xlstat, version 2008.

## Présentation des résultats

Conformément à l'objectif principal de notre recherche, la figure 1 présente le taux d'utilisation des dictionnaires électroniques vs physiques pour tous niveaux confondus (cf. fig. 1), remarquons que dix étudiants n'ont pas donné de réponse; la figure 2 présente la distribution des connaissances requises pour l'utilisation des dictionnaires électroniques (DCUDE) consulté par les étudiants en licence et master (cf. fig. 2) ; et la figure 3 présente les impacts de l'utilisation de ces dictionnaires électroniques sur l'enseignement-apprentissage (IEA) (cf. fig. 3).

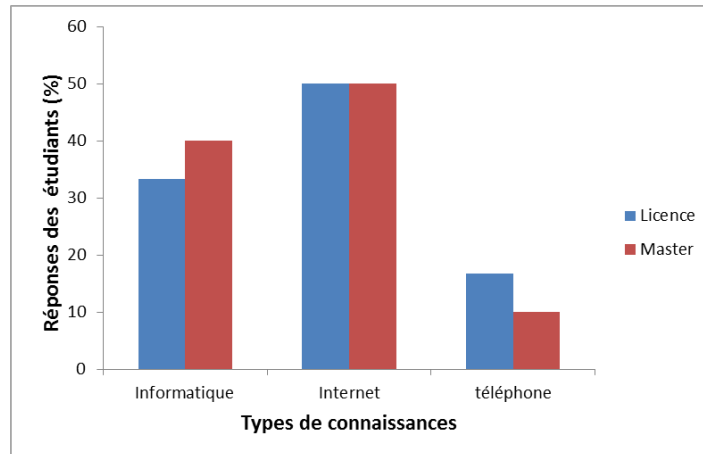
Fig. 1. Distribution de l'utilisation d'un dictionnaire électronique vs physique (DUDEP) pour tous niveaux confondus (licence et master)



La figure 2 présente la distribution des connaissances requises pour l'utilisation des dictionnaires électroniques consultés par les étudiants en licence et master.

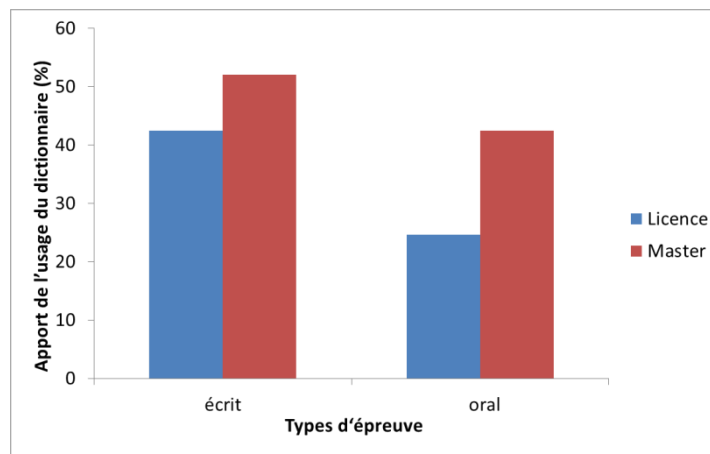
L'USAGE DES DICTIONNAIRES ÉLECTRONIQUES ...

Fig. 2. Distribution des connaissances requises pour l'utilisation des dictionnaires électroniques (DCUDE) consultés par les étudiants (licence et master)



La figure 3 présente les impacts de l'utilisation de ces dictionnaires électroniques sur l'enseignement-apprentissage (cf. fig. 3).

Fig. 3. Présentation des impacts de l'utilisation de ces dictionnaires électroniques sur l'enseignement-apprentissage (IEA) consultés par les étudiants en licence et master



## Interprétation des résultats

Vu l'objectif principal de l'étude, les résultats concernent le taux d'utilisation des dictionnaires électroniques *vs* physiques pour tous niveaux confondus (*cf.* fig. 1), la distribution des connaissances requises pour l'utilisation des dictionnaires électroniques consultés par les étudiants en licence et master (*cf.* fig. 2), et les impacts de l'utilisation de ces dictionnaires électroniques sur l'enseignement-apprentissage (*cf.* fig. 3).

La figure 1 présente le taux d'utilisation des dictionnaires électroniques *vs* physiques pour tous niveaux confondus (*cf.* fig. 1). Comme dit précédemment, on a enregistré des phénomènes de « sans réponse ». En licence, le dictionnaire électronique est le plus utilisé : soit, à ce niveau, 58% des étudiants contre 42% d'entre eux qui affirment avoir recours au dictionnaire physique (*cf.* fig. 1a). En grade master, le dictionnaire électronique est toujours le plus utilisé avec un taux très élevé de 71% des étudiants qui l'utilisent par rapport au dictionnaire physique marqué par 29% des étudiants (*cf.* fig. 1b).

D'après la figure 1a, l'usage du dictionnaire électronique et physique en licence est à peu près similaire. Cela peut être expliqué par le fait que la mention HGEC/SES est constituée par une multitude d'origine des élèves (campagnes *vs* ville, de toutes les régions de Madagascar également) (Razakavololona *et al.*, à paraître). C'est pourquoi les résultats de la figure 1a montrent que la moitié des étudiants peuvent être des originaires de la campagne et n'ayant pas tous un accès à la technologie. C'est la raison pour laquelle on constate encore l'utilisation du dictionnaire physique. Tandis que l'autre moitié est originaire des grandes villes et connaît bien la manipulation de la technologie où ils ont un accès facile au dictionnaire électronique. Par ailleurs, un écart de 16% peut être observé concernant le nombre d'étudiants utilisant un dictionnaire électronique. Ce qui pourrait être expliqué par le fait que ceux-ci sont originaires de la campagne mais qu'ils s'ouvrent au progrès de la technologie.

D'après la figure 1b, l'usage du dictionnaire électronique en master est très important par rapport à l'usage du dictionnaire physique. On peut comprendre, par-là, que l'utilisation de cet outil moderne stimule l'envie des utilisateurs (Bergeron *et al.*, 2011 : 8) et permet de capter leur attention et leur motivation par rapport au dictionnaire (*ibid.*), étant donné que l'outil est toujours d'actualité et au goût du jour : ils sont, en quelque sorte, des passeurs de mots. D'une part, l'utilisation de cette technologie fait déjà partie des programmes scolaires selon le Plan sectoriel de l'éducation, tant à

Madagascar qu'en France (Villemonteix *et al.*, 2012, 19); dans l'enseignement supérieur, les TICE sont déjà mobilisées à l'ENS d'Antananarivo et s'adressent aux étudiants de master, aux doctorants et aux chercheurs. D'autre part, plus on monte en niveau, plus les exigences en matière de compréhension se renforcent également (Razakavololona *et al.*, 2019a : 17) et la connaissance s'approfondit. Ce qui permet aux étudiants de s'enrichir beaucoup plus en termes de mots (Bergeron *et al.*, 2011 : 8) et d'actualité (Van Campenhoudt *et al.* 2009 : 695).

La figure 2 présente la distribution statistique des connaissances requises pour l'utilisation des dictionnaires électroniques consultés par les étudiants de licence et de master. Pour la licence, 50% des étudiants ont répondu que l'Internet prend une place importante s'agissant des connaissances requises pour l'utilisation des dictionnaires numériques; cela est suivi de la connaissance requise en informatique, aspect marqué par 33% des étudiants qui ont reconnu l'importance de cet outil et celle de l'utilisation de ce type de dictionnaire. Par ailleurs, la connaissance requise concernant le téléphone est faible : 17% des étudiants de licence ont répondu que l'utilisation des dictionnaires électroniques à partir de cet outil ne pourrait pas être évidente.

Quant au master, 50% des étudiants ont répondu également que l'Internet prend une grande place pour ce qui est des connaissances requises pour l'utilisation des dictionnaires numériques; vient ensuite la connaissance requise sur l'informatique, volet marqué par 40% des étudiants pour lesquels la maîtrise de cet outil est importante pour l'utilisation de ces dictionnaires. Par ailleurs, la rubrique portant sur les connaissances requises sur le téléphone en master obtient un pourcentage faible : 10% des étudiants ont répondu que l'utilisation des dictionnaires électroniques à partir de cet outil ne pourrait pas s'avérer facile.

D'après la figure 2, la répartition des volets de connaissances en informatique, Internet et téléphone concernant l'utilisation des dictionnaires électroniques par les étudiants en licence et master est à peu près la même. Cela pourrait être dû à la disponibilité des outils et moyens comme les ordinateurs dans les salles informatiques et le réseau wifi au niveau de l'Université, d'une part; et à la disponibilité des tablettes ou tablettes, téléphone au niveau de chaque étudiant, d'autre part. En informatique, la recherche dans des dictionnaires informatisés est rapide et le programme est parfois facile à installer et à transporter. À cela s'ajoute que les étudiants ont tous un accès au cours de l'informatique qui peut être un complément d'aide pour la manipulation de l'ordinateur. Par ailleurs, l'outil est parfois limité par rapport au nombre des usagers. De plus, du point de vue de programme, les informations reçues à partir des dictionnaires informatisés sont parfois



limitées à cause des interfaces qui ne sont pas vraiment puissantes et ne sont pas capables d'exploiter toutes les connaissances de façon diverses, de manière intelligente lors de l'accès au dictionnaire (Zubillaga *et al.*, 1990 : 16). Dans le domaine de l'Internet, les connaissances requises pour l'utilisation des dictionnaires électroniques par les étudiants en licence et en master sont les mêmes, du fait que l'outil est moins coûteux et déjà disponible à l'Université, il est riche en information et en actualité et d'un accès rapide ; de plus, les programmes suscitent la motivation des étudiants à travailler, et renforcer la proximité par rapport au dictionnaire électronique (Goeuriot *et al.*, 2009 : 14 ; Zotti, 2009 : 14). Pour ce qui est des téléphones, les connaissances requises pour l'utilisation des dictionnaires électroniques par les étudiants en licence et en master sont également les mêmes. Cela pourrait être dû à une limitation de l'usage de cet outil en classe. L'outil sert plutôt à se communiquer qu'à faire de la recherche.

La Figure 3 présente les impacts de l'utilisation de ces dictionnaires électroniques sur l'enseignement-apprentissage (*cf.* fig. 3). En licence, l'apport de l'usage du dictionnaire électronique présente un effet de 43% sur l'épreuve écrite et 25% sur l'épreuve orale. Quant au master, l'apport de l'usage du dictionnaire électronique présente un effet de 52% sur l'épreuve écrite et 43% sur l'épreuve orale. Ce qui pourrait s'expliquer par le fait que les étudiants s'enrichissent en vocabulaire et en connaissances, tant en écrit et en oral, grâce à la disponibilité et à l'accessibilité des dictionnaires électroniques (Bergeron *et al.*, 2011 : 8 ; Van Campenhoudt *et al.*, 2009 : 695). Ces outils aident alors les étudiants tout au long de leur parcours à gérer eux-mêmes leur processus d'apprentissage, en leur permettant de naviguer librement dans une activité ou d'une activité à une autre, ou en leur laissant le choix d'en entreprendre d'autres, si leur performance ne les satisfait pas (Bergeron *et al.*, 2011 : 8).

\*

Un nombre restreint d'études se réfèrent à l'usage des dictionnaires électroniques et les formations requises pour leurs utilisations. Ce nombre est encore plus minime et ou rare quand il s'agit de dictionnaires pour les étudiants universitaires. Or, les résultats nous montrent que les dictionnaires électroniques prennent bien leur place dans l'enseignement-apprentissage durant les années d'études dans l'enseignement supérieur.

Les résultats ont permis de montrer que l'outil est très important dans le cadre de l'enseignement-apprentissage à l'Université. Grâce à un processus de familiarisation, facilité par la disponibilité et l'accessibilité des dictionnaires électroniques tout au long du parcours de l'étudiant, un effet positif est observé sur l'enrichissement de sa connaissance. On peut dire alors que notre objectif principal, à savoir « *établir les relations entre l'usage d'un dictionnaire électronique et ses impacts sur l'acquisition de vocabulaire afin de mobiliser dans la production écrite et /ou orale des étudiants universitaires* », est atteint.

Enfin, une question de réflexion crée une porte d'ouverture à la recherche suite à ce travail : comment concevoir des ressources répondant aux besoins diversifiés des élèves ?

### Références bibliographiques

- BERGERON G. & POULIOT K., 2011, *Ouvrir le dictionnaire*, Ressources du CCDMD (Centre collégial de développement de matériel didactique), vol. 17, n° 1.  
<https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/outils-et-modes-demploi/ouvrir-le-dictionnaire/>
- BOGAARDS P., 2009, « Du bon usage des dictionnaires : étude critique de quelques livrets d'accompagnement », dans : M. Heinz (éd.), *Le dictionnaire maître de langue. Lexicographie et didactique*, Actes des « Deuxièmes Journées allemandes des dictionnaires », Berlin, Frank & Timme, pp. 229-244.
- COURTOIS B. & SILBERZTEIN M. (dir.), 1990, *Dictionnaires électroniques du français*, Langue française, n° 87.
- COURTOIS B., 1994-1995, *Buts et méthodes de l'élaboration des dictionnaires électroniques du LADL* [Laboratoire d'Automatique documentaire et linguistique], CNRS, Université Paris 7, Cahiers du Ciel (Centre interlangue d'études en lexicologie).  
[https://www.eila.univ-paris-diderot.fr/\\_media/recherche/clillac/ciel/cahiers/94-95/3courtois.pdf](https://www.eila.univ-paris-diderot.fr/_media/recherche/clillac/ciel/cahiers/94-95/3courtois.pdf)

- EL MOUNTASSIR A., 2009, *Vers un modèle d'intercompréhension progressive entre l'amazigh et le français. L'expérience de l'enseignement de l'amazigh à l'université marocaine*. Agadir : Université Ibn Zohr, Département de Français, Filière d'études amazighes.
- EMIRKANIAN L. & FOUQUERÉ C., 2003, « Présentation : TALN [traitement automatique du langage naturel], Web et corpus », *Revue québécoise de linguistique*, vol. 32, n° 1, pp. 7-9.
- GOEURIOT L., NAKAO Y. & DAILLE B., 2009, « Analyse de la modalité dans un corpus spécialisé multilingue », *Les Huitièmes Journées scientifiques du réseau lexicologie, terminologie et traduction*, Oct., Lisbonne, Nantes, LINA (Laboratoire d'informatique de Nantes Atlantique).
- LEFRANÇOIS P., 2007, « Are reference books the key to solving syntactic and lexical problems at university level? », communication dans le cadre de la 15<sup>e</sup> Conférence européenne sur la lecture, Berlin.
- MANGEOT M. & NGUYEN H.T., 2009, *Projet MotÀMot : élaboration d'un système lexical multilingue par le biais de dictionnaires bilingues ciblés sur les langues peu informatisées d'Asie du Sud-est*, Université de Savoie, Laboratoire GETALP-LIG (Groupe d'étude en traduction automatique / Traitement automatisé des langues et de la parole - Laboratoire d'informatique de Grenoble).  
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00968706>  
Voir aussi : <http://lig-getalp.imag.fr/fr/projets/motamot-elaboration-dun-systeme-lexical-multilingue-par-le-biais-de-la-construction-de-dictionnaires-bilingues-cibles-sur-les-langues-peu-informatisees-dasie-du-sud-est/>
- POLGUÈRE A., 2003, *Lexicologie et sémantique lexicales. Notions fondamentales*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- RAZAKAVOLOLONA A., RAMAROSON H.V., ANDRIANTSOAVINA N., RAZAFIMBELO C., à paraître  
« Usage du dictionnaire encyclopédique dans l'enseignement-apprentissage de l'Histoire Géographie à l'École normale supérieure d'Antananarivo », Actes du colloque sur *Le dictionnaire de l'élaboration à son usage dans un contexte plurilingue et pluridisciplinaire*, Antananarivo, 28-29 août 2019, Université d'Antananarivo, Laboratoires FFSF-EICD / INALCO, Paris.

- SELVA T., VERLINDE S. & BINON J., 2002, « Le DAFLES, un nouveau dictionnaire électronique pour apprenants du français », *Computational Lexicography and Lexicology*, Katholieke Universiteit Leuven.  
[https://www.euralex.org/elx\\_proceedings/Euralex2002/019\\_2002\\_V1\\_Thierry%20Selva,%20Serge%20Verlinde%20&%20Jean%20Binon\\_Le%20DAFLES,%20un%20nouveau%20dictionnaire%20electro.pdf](https://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex2002/019_2002_V1_Thierry%20Selva,%20Serge%20Verlinde%20&%20Jean%20Binon_Le%20DAFLES,%20un%20nouveau%20dictionnaire%20electro.pdf)
- VAN CAMPENHOUDT M., LINO T. & COSTA R. (dir.), 2011, *Passeurs de mots, passeurs d'espoir : lexicologie, terminologie et traduction face au défi de la diversité*, Actes 8<sup>e</sup> journée scientifique du Réseau de chercheurs Lexicologie, terminologie et traduction, 15-17 oct. 2009, Lisbonne, Paris, Agence universitaire de la francophonie / Éd. des Archives contemporaines.
- VILLEMONTÉIX F. & KHANEBOUBI M., 2012, « Utilisations de tablettes tactiles à l'école primaire », *Journée Communications et apprentissage instrumentés en réseau*, Sept., Laboratoire EMA [École, mutations, apprentissages], Cergy-Pontoise / Amiens.
- VINOT R., GRABAR N. & VALETTE M., 2003, « Application d'algorithmes de classification automatique pour la détection des contenus racistes sur l'Internet », *Actes du colloque TALN [traitement automatique du langage naturel]*, 11-14 Juin 2003, Batz-sur-Mer, pp. 257-284.
- ZOTTI V., 2009, *Pour une réinterprétation du dictionnaire bilingue face à ma pluralité linguistique de l'espace francophone : l'exemple du français québécois*. Bologna : Università di Bologna, Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere Moderne.
- ZUBILLAGA X.A. & EVRARD F.J., 1990, *Dictionnaire intelligent d'aide à la compréhension*, Université du Pays basque, Departamento de lenguajes y sistemas informaticos / École nationale supérieure d'Électrotechnique, d'Électronique, d'Informatique et d'Hydraulique (ENSEEIH, Toulouse), republié dans *Euralex (European Association of Lexicography)* en 2016.

\*

\* \*

## Résumé

Le dictionnaire est très utile soit pour trouver l'orthographe exacte d'un mot, soit pour comprendre son sens ou son utilisation. C'est un outil qui accompagne l'apprentissage, la lecture et l'écriture. Dans les universités, pourquoi les étudiants utilisent-ils un dictionnaire ? Quelle formation autour du dictionnaire numérique est-elle indispensable afin de préparer les étudiants à une meilleure maîtrise du vocabulaire en Histoire-Géographie ? L'objectif de cette étude est d'établir les relations entre l'usage d'un dictionnaire numérique et ses impacts sur l'acquisition de vocabulaire afin de les mobiliser dans la production écrite et/ou orale des étudiants universitaires.

Pour les étudiants, les éléments les plus nécessaires dans un dictionnaire sont l'information grammaticale, la présentation de différents sens du terme ainsi que la présence des synonymes, des antonymes, des exemples d'emploi et de l'étymologie. Cela constitue une motivation pour les étudiants.

En effet, une enquête semi-directive par questionnaire menée auprès de 218 étudiants issus de quatre niveaux différents dans trois parcours au sein de l'École normale supérieure d'Antananarivo a montré que 64,06 % des étudiants préfèrent utiliser les dictionnaires électroniques. Cela s'explique par l'accessibilité de l'information et de la rapidité de la recherche sur internet ou dans des dictionnaires informatisés. En outre, la fréquence d'utilisation hebdomadaire d'un dictionnaire varie généralement de cinq fois pour les étudiants du niveau licence et de 5 à 10 fois pour les niveaux master.

## Abstract

A dictionary is commonly used for finding word meanings, when and how is it used. It is also a tool for learning, listening and writing. Why and in which context students use dictionary at the university? Which back ground in electronic dictionary is necessary to prepare students to find write words in history and geography? The aim of this study is to establish relationship in the use of electronic dictionary and its impacts in vocabulary acquisition in order to use them at the exam and to improve student's success rate.

It is very important for students to know how words are grammatically write, what are the different meaning, and when are they used? These constitute a motivation for the students to do research.

Semi-directive investigation was used for a two hundred and eighteen students in different level at the high normally school. Result show that more than 64 % of them prefer using electronic dictionary compared to paper

dictionary. It is motivated by the facility of access of information and the speedy search on the Internet. Furthermore, frequency of use of dictionary per week varies from 5 to 10 for Master level and around 5 for License.

### **Famintinana**

Ny rakibolana dia fitaovana iray hoenti-mamantatra ny firafitry ny teny, ny dikany ary koa ny fampiasana azy. Fitaovana iray manamora ny fianarana amin'ny alalan'ny fanononana sy ny fanoratana. Eo anivon'ny anjery manontolo, inona avy ireo antony sy fotoana ampiasan'ny mpianatra ny rakibolana ? Misy ve ny fahalalana manokana tsy maintsy fantatra mialoha amin'ny fampiasana ny rakibolana elektronika raha tia hifehy ireo voambolana amin'ny taranja tantara sy jeografy ? Ny tanjona hotratrarina amin'ity fikarohana ity dia ny ahafantatra ny fifandraisan'ny fampiasana rakibolana elektronika sy ny fiatraikany amin'ny fahafantarana voambolana maro hoenti-miasa amin'ny fanadinana am-bava sy an-tsoratra.

Ho an'ny mpianatra, ny singa fototra amin'ny fampiasana rakibolana dia ny fahalalana ny loharano nihavian'ny teny iray, na ny dika-teny, na ihany koa ny teny mitovy hevitra aminy na mifanohitra aminy ary ny fomba fanoratana azy. Ny fahalalana izany dia miteraka fahazotoana amin'ny mpianatra ary mitarika azy irao hanovo fahalalana be kokoa hatrany.

Ny fanadihadiana amin'ny alalan'ny antontan-panontanianana teo anivon'ny mpianatra miisa valo ambin'ny folo sy roanjato mitsinjara amin'ny dingana roa Lisansa sy ny dingana roa amin'ny Masitera dia naneho fa 64.06% dia misafidy ny hampiasa ny rakibolana elektronika raha mihoatra amin'ny rakibolana taratasy. Izany dia nohon'ny fahamorana sy hafainganana'ny fikarohana amin'ny alalan'ny Aterineto. Ankoatr'izany, ny isan'ny fampiasana ny rakibolana eo anivon'ny mpianatra dia miovaova arakaraky ny dingana. Eo amin'ny dimy isan-kerinandro eo ho eo ho an'ny dingana telo lisansa ary dimy ka hatramin'ny folo isan-kerinandro hoan'ny dingana roa masitera.

## **Usage du Wiki en classe : quels projets pédagogiques ?**

Helikanto RAKOTOVOLOLONA  
&  
Jessica MIANDRISOA  
Doctorantes  
École normale supérieure  
Université d'Anatananarivo

### **Contexte et justifications de la recherche**

Wikipédia est un gisement d'informations important, voire systématique, pour les jeunes dans le cadre de leur documentation et de leurs travaux. Il fait en effet partie des premiers résultats affichés par les moteurs de recherche suite à une requête sur un nom propre, un concept théorique ou un événement historique. Selon les statistiques du site, Wikipedia est visité par près de 500 millions de visiteurs par mois et les élèves la consultent de manière préférentielle. Barbe (2010) met en évidence qu'en 2005, 17% des chercheurs publiant dans la revue *Nature* reconnaissaient en effet consulter Wikipédia, et 10% y contribuer. Les producteurs classiques de connaissances s'affichent même parfois : dans la section francophone, par exemple, plus de 400 contributeurs se sont auto-recensés dans la catégorie « Enseignants et chercheurs », 43 dans la catégorie « Juristes » et presque 500 dans la catégorie « Ingénieurs ».

Wikipédia, projet encyclopédique collaboratif en ligne démarré en 2001, a rencontré au fil des années un succès fulgurant qui ne cesse de croître. Son usage s'est propagé dans tous les domaines, y compris dans l'éducation. Cependant, l'encyclopédie libre présente de nombreuses spécificités dues à son fonctionnement sur une plateforme wiki : ainsi Wikipédia est une encyclopédie à laquelle tout le monde peut participer, qui n'a donc pas d'auteur défini et qui est en actualisation perpétuelle.

Ces spécificités ont développé leur lot de controverses et de dérives dans l'enseignement où Wikipédia semble avoir une mauvaise réputation, à savoir le manque de fiabilité des contenus du point de vue de la véracité, de l'évolutivité et de l'exhaustivité, mais également au niveau du risque d'altération du fait de contributeurs ignorants, voire malveillants<sup>1</sup>. Ce qui conduit à poser des questions sur ses usages dans la sphère éducative.

Depuis les années 2000, l'école tente d'intégrer les TICE dans les pratiques enseignantes et de développer ainsi la recherche de diverses stratégies d'apprentissage par les apprenants. Cette politique d'intégration résulte de la volonté politique des pays d'améliorer les performances de leurs systèmes scolaires.

Cette intégration commence par l'introduction du matériel nécessaire (ordinateur, salle informatique, Internet, etc.), suivi de l'usage par les différents acteurs de l'école : administration, les enseignants, les élèves et/ou les autres intervenants.

Dans le contexte qui prévaut à Madagascar, la volonté politique exprime ce désir de réformer l'école pour améliorer la qualité et l'efficacité du système éducatif. Diverses mesures sont alors proposées par le ministère malgache de l'Éducation nationale et pensées à travers le PSE (plan sectoriel de l'éducation, 2018), à savoir :

– la révision de la formation initiale dans les centres de formation pour enseignants et de la formation continue des éducateurs, des enseignants et des formateurs à travers l'encadrement de proximité, la formation à distance, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) et des centres de ressources ;

– l'introduction et le développement des TICE dans les établissements scolaires par l'amélioration de l'accès à l'Internet, l'utilisation d'outils de TIC telles que les tablettes et bibliothèques numériques.

De plus, à Madagascar, l'outil Wikipédia bénéficie d'un accès facilité par un opérateur mobile et Internet dans le pays, notamment Orange

---

1. Cf. [fr.wikipedia.org.](https://www.philomedia.be/peut-on-faire-confiance-wiki) ; <https://www.philomedia.be/peut-on-faire-confiance-wiki>. Récupéré le 29.10.20.



Madagascar. L'entreprise met à disposition de ces abonnés des forfaits à très bas prix l'application mobile Wikipédia. Ce qui fait que les apprenants ont plus de facilité pour consulter cette ressource.

En référence à tous ces facteurs, cet article vise à fournir certains éléments qui peuvent contribuer à la réalisation de cette réforme du système éducatif malgache. Des outils sont déjà en place dans certains établissements de la ville d'Antananarivo, il est donc important de soutenir l'usage des enseignants de cet outil dans le cadre de leur pratique.

Ainsi, compte tenu des caractéristiques de Wikipedia comme outil permettant l'accès à l'information et au savoir, et par rapport à la thématique de l'usage du dictionnaire, cette étude a pour objectif de proposer des projets pédagogiques pour aider un apprenant utilisateur passif, habitué à une simple consultation de Wikipédia à passer au statut d'apprenant actif devenu rédacteur/producteur d'informations.

Ce qui nous amène à réfléchir sur la problématique qui suit : quels dispositifs pédagogiques mettre en place pour inciter les élèves/apprenants à devenir des utilisateurs actifs de Wikipédia ?

## Fondements théoriques

### Les sciences de l'éducation et l'intégration des TICE à l'école

Dans le cadre de cet article, nous mobilisons les fondements du socioconstructivisme pour encourager à une intégration plus approfondie des TICE dans les pratiques enseignantes. Nous nous référons aux sciences de l'éducation, comme « étude de différents aspects de l'éducation dans ses approches méthodologiques et pédagogiques »<sup>2</sup>.

Le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage qui prolonge la théorie du constructivisme, en lui ajoutant une dimension sociale<sup>3</sup>. Le constructivisme est fondé sur l'idée que les connaissances sont construites

---

2. [www.thesaurus.gouv.qc.ca](http://www.thesaurus.gouv.qc.ca). Récupéré le 29.10.20.

3. « La dimension sociale des interactions est présente dans toutes les pratiques pédagogiques », dans : Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport, *Le socioconstructivisme, un cadre de référence pour un curriculum par compétences*. Accessible à l'adresse : [collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs52796](http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs52796), p.12. Récupéré le 29.10.20.

par l'apprenant sur la base de l'activité mentale<sup>4</sup>. Les apprenants ajustent leurs connaissances personnelles en fonction de leurs expériences réelles. Le socioconstructivisme fournit à cette théorie l'ancrage dans les variables sociales pour ce qui concerne le développement des connaissances. Ainsi, l'acquisition de connaissances devient un processus de construction intégré dans des situations et des contextes sociaux qui influent sur ces connaissances personnelles. L'apprentissage suppose alors la participation active de l'élève ; en outre, c'est le résultat d'interactions sociales avec les autres apprenants. Quant à l'enseignement, il devient le lieu où des stratégies d'apprentissage en groupe ou de travail collaboratif sont mobilisées ; cela va susciter des conflits sociocognitifs<sup>5</sup> et conduire à une assimilation ou à une réorganisation des connaissances.

Selon Huguet (2011), l'enseignement et l'apprentissage ont pour cellule de base la classe ; ainsi s'agissant de productions scolaires, c'est influencé voire même « réglé » par la dimension à la fois sociale et émotionnelle de la classe. La classe est aussi, pour les apprenants, le lieu de multiples évaluations, positives ou négatives, à partir desquelles ils se comparent les uns aux autres.

L'intégration des TICE à l'école cadre avec les stratégies liées à la théorie du socioconstructivisme. Dans le cas de notre étude, les TICE sont représentées par le logiciel Wiki et le site web de Wikipédia qui serviront de ressources et de supports afin de mieux impliquer les apprenants dans les activités menées en classe, autour de projets pédagogiques innovants.

#### L'intégration des TICE dans la pratique enseignante : les différents niveaux d'usage

Des travaux existent déjà concernant l'intégration des tice dans les pratiques pédagogiques. Romero et Laferrière proposent cinq niveaux d'usage des TIC (2015). Leur démarche se veut réflexive et basée sur une approche qui vise l'amélioration des apprentissages. Cette approche peut être qualifiée de socio-constructiviste, participative et inclusive car elle accompagne les enseignants dans leur processus d'intégration des tic dans le contexte qui est le leur.

---

4. [https://www.cairn.info/l'abc-de-la-vae--9782749211091\\_page112-htm](https://www.cairn.info/l'abc-de-la-vae--9782749211091_page112-htm). (Kerzil, chap. « Constructivisme »). Récupéré le 29.10.20.

5. Conflit sociocognitif comme « confrontation de points de vue entre partenaires », dans : Buchs *et al.*, « Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage ». (<https://journals.openedition.org/rfp/1013>). Récupéré le 29.10.20.

USAGE DU WIKI EN CLASSE : QUELS PROJETS PÉDAGOGIQUES ?

Tab. 1. Les différents types d'usage dans la pratique enseignante

TYPE D'USAGE DES TIC	DESCRIPTION	EXEMPLE D'USAGES
Consommation passive	L'apprenant.e accède à un contenu ou application technologique, écoute ou lit les contenus sans pouvoir réaliser des interactions.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– L'enseignant.e utilise le TNI pour faire la projection d'une capsule vidéo en classe.</li> <li>– Lecture d'articles ou consultation de vidéos par l'apprenante.</li> </ul>
Consommation interactive	L'apprenant.e peut réaliser des interactions avec le contenu ou l'application. Les interactions peuvent présenter différents niveaux de complexité. Devant ce type d'exercices, certaines apprenantes développent une démarche d'essai et erreur superficielle, au cours de laquelle elles réalisent plusieurs tentatives non réfléchies jusqu'à ce qu'elles trouvent des bonnes réponses.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lecture d'un livre interactif qui permet la consultation d'un glossaire ou des vidéos quand l'apprenante clique sur des mots.</li> <li>– Leçons interactives <i>Moodle</i> ou <i>Captivate</i> qui combinent du texte et des questions à choix multiples.</li> <li>– Plateformes d'apprentissage comme <i>Netmaths</i> (mathématiques) ou <i>Duolingo</i> (langues) qui comprennent des exercices interactifs permettant de s'exercer.</li> </ul>
Création de contenu	L'apprenant.e réalise une production, exécute sa partie lors d'une activité coopérative ou modélise des connaissances à l'aide d'outils numériques dans un processus créatif individuel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Écriture d'un texte.</li> <li>– Création d'une carte conceptuelle.</li> <li>– Réalisation d'une image, d'un document hypertextuel ou audiovisuel.</li> <li>– Arrêt d'une question sur laquelle se pencher.</li> <li>– Fouille sur le Web ou dans des livres.</li> <li>– Collecte de données sur le terrain.</li> <li>– Programmation créative (ressources interactives, jeux, robotique éducative).</li> </ul> <p style="text-align: right;">...</p>

<p>Co-création de contenu</p>	<p>L'apprenant.e réalise une production en collaboration ou collabore avec des pairs dans la mod�elisation de connaissances à l'aide d'outils numériques dans un processus créatif collaboratif.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Co�criture d'un texte.</li> <li>– Cocr�ation d'une carte conceptuelle.</li> <li>– Cor�alisation d'une image, d'un document hypertextuel ou audiovisuel.</li> <li>– Arrêt d'une question sur laquelle se pencher, en collaboration.</li> <li>– Fouille collaborative sur le Web ou dans des livres.</li> <li>– Collecte collaborative de données sur le terrain.</li> <li>– Programmation cocr�ative (ressources interactives, jeux, robotique éducative).</li> </ul>
<p>Co-création participative de connaissances</p>	<p>La co création participative de connaissances est orientée vers la compréhension ou la résolution de problèmes partagés par la classe conçue comme une communauté d'apprentissage. L'apprenant.e et ses pairs sont engagés dans une investigation collective qui peut impliquer des membres de leur communauté locale. Ils visent à comprendre un problème (par exemple, concernant l'eau, l'air ou les forêts et le développement durable (univers social) ; la flottaison en sciences ; l'interprétation d'œuvres en français.</p>	<p>Contributions sur un forum, en visioconférence ou sur tout autre outil de création collaborative de connaissances (hypertextuel, audiovisuel ou de programmation), visant la compréhension d'un problème, illustration, documentation, proposition de pistes de solution, synthèse de ce qu'on retient et de ce qui peut faire l'objet d'une certaine diffusion sur le Web.</p>

La démarche réflexive proposée introduit cinq niveaux d'usages des technologies : la consommation passive, la consommation interactive, la création de contenu, la co-création de contenu et, en dernier lieu, la co-

création participative de connaissances orientée vers la compréhension ou la résolution de problèmes partagés par la classe conçue comme une communauté d'apprentissage. Le tableau ci-dessus (voir pages précédentes) présente les cinq usages pédagogiques des TIC, leur description et un exemple (Romero & Laferrière, 2015).

Vu toute la variété de ces propositions concernant les usages, la question se pose : quel modèle pour les projets pédagogiques *via* Wiki ?

### Vers un modèle pour des projets pédagogiques sur l'usage du Wiki en classe ?

Différents points peuvent être abordés. L'élaboration de projets pédagogiques appropriés utilisant les TIC/TICE est à étudier, en premier lieu, selon une approche graduée.

Selon Vekout (2013)<sup>6</sup>, un document de l'Unesco datant de 2004 trace « un cadre pour la formation continue des enseignants aux utilisations des TIC ». C'est un modèle auquel on peut se référer pour s'organiser ; il comprend « quatre approches, graduées de manière croissante selon le niveau d'intégration des technologies : Émergence, Application, Intégration et Transformation ». Dans une première étape, l'établissement démarre avec quelques matériels, les activités liées aux TIC ne figurent pas dans un emploi du temps formalisé (étape de l'émergence). Ensuite, l'usage des TIC est intégré dans les tâches quotidiennes, une « plage horaire » est programmée (Application). Dans les dernières étapes, l'établissement réunit progressivement tous les équipements nécessaires et les TIC finissent par constituer une discipline.

Les projets pédagogiques peuvent également tirer profit de la nature même du site Wikipedia.

Comme on le sait, « Wikipedia est un projet d'encyclopédie multilingue, coopérative, universelle et librement diffusable »<sup>7</sup>. Les avantages et les inconvénients de cette Encyclopédie découlent de ses principes fondateurs : « encyclopédisme, neutralité de point de vue, liberté de contenu, savoir vivre communautaire et souplesse des règles »<sup>8</sup>. Dans un monde où les

---

6. Cf. Adjectif : analyses et recherches sur les TICE. Revue d'interface entre recherches et pratiques en éducation et formation. (<https://www.adjectif.net/spip/spip/php?article231>).

7. Cf. [innovafrica.org/fr/project/wikipedia](http://innovafrica.org/fr/project/wikipedia). Récupéré le 29.10.20.

8. Cf. [fr.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Principes\\_fondateurs](http://fr.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Principes_fondateurs). Récupéré le 29.10.20.

connaissances sont généralement diffusées et accessibles à tout un chacun, dans la limite des moyens disponibles, Wikipedia pourrait être utile. Les internautes, rassemblés autour de partage de données, échangent différents contenus en toutes langues. L'existence d'une telle communauté virtuelle, qui n'existait pas auparavant, constitue ainsi un point fort.

Enfin, le recours à la notion de travail collaboratif n'est pas à négliger.

Bruillard (2007) précise que l'exploitation de Wikipédia se réalise dans la conception de projet pédagogique avec les élèves, en favorisant des apprentissages par la participation et la réalisation collective. Les élèves apprennent donc de leur expérience sur Wikipédia à renforcer leur compétence en écriture collaborative.

L'écriture collaborative est une forme d'écriture collective, collaborative ou associative par plusieurs auteurs différents et qui correspondent généralement par courrier postal ou, depuis son avènement, par Internet. L'écriture collaborative aussi nommée par « écriture en *crowdsourcing* » ou par « écriture en approvisionnement par la foule » dont le principe repose sur le niveau le plus extrême d'ouverture » (Wikipédia, 2012).

L'écriture à plusieurs qui implique un grand nombre d'acteurs, à grande échelle, sur des thèmes variés, pourrait être bénéfique<sup>9</sup>, dans la mesure où cela ouvre le champ de la communication et de l'information à des pratiques jusqu'ici inconnues.

Cependant, la communication telle qu'elle est effectuée dans ce cadre peut comporter des risques et l'information non maîtrisée ne débouche pas sur un véritable apprentissage. Notre étude vise alors à montrer comment s'appuyer sur les avantages de Wikipedia pour les réinvestir en classe.

## Méthodologie

Dans cette partie consacrée à la méthodologie visée concernant l'usage de wiki, nous commencerons par les principes.

---

9. « La collaboration massive est une forme d'action collective qui a lieu lorsqu'un large nombre de personnes travaillent plus ou moins indépendamment sur un unique projet, souvent de nature modulaire. Ce type de projets est typiquement mené sur des plateformes internet par le biais de logiciels sociaux comme wiki technologies » (Wikipédia, 2012).

## La démarche d'investigation et le travail collaboratif : les principes

À partir de cette revue de littérature, et compte tenu de notre problématique, il est question de montrer concrètement comment élaborer des projets pédagogiques qui retiennent les critères suivants : une observation de la démarche d'investigation mobilisée par les élèves et un travail collaboratif entre eux. Notons qu'on ne parle pas ici de démarche d'investigation en tant que démarche expérimentale mais de celle qui permettrait d'exercer un esprit critique, de valider ou infirmer une information et de fournir une méthode qui peut s'appliquer à toutes les disciplines,

Les apprenants sont mis dans des situations d'activités où ils doivent questionner les articles de Wikipédia ou autres ressources librement disponibles sur Internet. Ce questionnement se réalise avec l'accompagnement des professeurs encadreurs et formateurs. Après les travaux d'investigation, les apprenants synthétisent leur production à travers la rédaction d'article mobilisant l'outil Wiki ou le site de Wikipédia. La posture des apprenants devient active ; ils ne consultent plus passivement les articles.

Les projets élaborés sont conçus pour être mis en œuvre par/pour des élèves qui possèdent des prérequis comme le traitement de texte et la recherche d'informations sur Internet. Ils s'insèrent aussi dans un contexte d'interdisciplinarité, mobilisant en particulier le français, l'histoire-géographie et aussi l'éducation à la citoyenneté qui entrent dans nos domaines de préoccupation. Des illustrations précises sont données ci-dessous.

### Exemples disciplinaires et interdisciplinaires

#### *Projet 1 : Enrichir Wikipédia*

Ce projet s'intitule : *Enrichir le contenu de Wikipédia sur la ville d'Antananarivo*. Il entre dans le cadre de l'enseignement de la géographie au secondaire et se réalise en quatre étapes. Le public cible peut être composé

de collégiens qui traitent dans leur programme de géographie du thème l'urbanisation dans le monde.

Les différentes étapes sont :

– étape 1 : la présentation du projet (du secondaire) et du thème (sur la question de l'urbanisation) aux élèves. Une séance qui s'effectue à la suite du cours sur l'urbanisation ;

– étape 2 : la découverte des fonctionnalités de Wikipédia et de la page sur la ville d'Antananarivo. Cette séance se fait en salle informatique où les élèves travaillent sur des postes par groupe ;

– étape 3 : la descente sur le terrain pour le recueil de données. La sortie sur le terrain est déjà balisée par l'Office régional du tourisme d'Antananarivo (ORTANA) ;

– étape 4 : l'analyse des données et la synthèse. En deux ou trois séances, en fonction du rythme des élèves, les groupes travaillent sur la mise en forme de la production finale, sous la direction de l'enseignant.

La posture des apprenants évolue au cours des étapes du projet. Dans un premier temps, ils enregistrent des données et des informations. Ils lisent l'article et repèrent les éléments manquants comme les photographies et les caractéristiques de certains quartiers. Après avoir réalisé le travail de terrain et la synthèse, les apprenants publient leurs productions sur Wikipédia. Cette publication définit la partie active dans le cadre de l'usage de Wikipédia à l'école.

### *Projet 2 : Évaluer les articles sur Wikipédia*

Le deuxième projet donné en exemple est effectué dans le cadre d'une discipline linguistique ; il a pour titre : *Évaluer le contenu d'un article de Wikipédia*. Il sera proposé à des élèves du lycée dans le cadre de l'enseignement du français.

Elle se réalise en quatre étapes, à savoir :

– étape 1 : la présentation du projet aux élèves qui travaillent sur les mouvements littéraires. Cette première séance est l'occasion de réaliser une activité d'approfondissement des acquis dans le cours ;

– étape 2 : la découverte des fonctionnalités de Wikipédia et de l'*Encyclopaedia Universalis* en salle informatique et des articles sur les mouvements littéraires ;

– étape 3 : l'appropriation de la méthode d'analyse de discours des contenus en ligne ;



## USAGE DU WIKI EN CLASSE : QUELS PROJETS PÉDAGOGIQUES ?

– étape 4 : étude comparative entre les articles de Wikipédia et de l'*Encyclopaedia Universalis*.

Cette étude comparative fera l'objet d'une synthèse rédigée par les groupes d'apprenants. À partir de la comparaison, les apprenants apprécient la manière dont les idées sont rédigées, l'organisation et la structure des articles et la véracité du contenu. Les apprenants adoptent une posture critique par rapport à Wikipédia et non pas seulement une posture passive de simple consultation.

### *Projet 3 : Créer un lexique de révision grâce à un Wiki*

*Apprendre à apprendre par l'outil d'écriture collaborative, le wiki* : c'est l'intitulé de ce projet qui s'adresse à toutes les disciplines. Il peut convenir à un enseignement à la fois au collège et au lycée. C'est un travail interdisciplinaire dont le professeur documentaliste pourrait être le coordonnateur avec la contribution des autres professeurs. Le principe est que des élèves créent pour eux et pour les autres élèves un dictionnaire de lexique des différentes notions qu'ils étudient en classe. En d'autres termes, on prend le principe de Wikipédia à une échelle plus réduite, d'abord, au niveau d'une classe ou de l'établissement scolaire. Le dictionnaire de lexique interdisciplinaire, produit par les élèves, reprendrait les notions clés du programme scolaire dans les différentes disciplines. Chaque notion serait reformulée par les apprenants puis illustrée par des documents qu'ils auraient choisis et synthétisés par des cartes mentales fabriquées à l'aide d'outils numériques.

Ce projet peut être aussi l'occasion de contribuer à l'éducation aux médias des apprenants. Les activités des apprenants nécessitent qu'ils maîtrisent la recherche documentaire et le questionnement des sources. Ainsi, après avoir présenté le projet aux élèves, les groupes sont formés. Puis, en salle informatique, les élèves découvrent les fonctionnalités de l'outil wiki. Ensuite, les groupes vont tâcher d'identifier des concepts clés au programme. Les différents professeurs pourront faire le suivi de leurs apprenants en indiquant les notions à définir. Une fois les éléments identifiés, le travail de recherche documentaire peut se faire. En fonction du niveau, le professeur documentaliste formera au préalable les apprenants à la maîtrise des compétences suivantes :

– cerner les caractéristiques de différents types de documents, les contextualiser, en saisir les statuts, repérer et apprécier les intentions des auteurs ;

– rechercher, collecter, analyser et savoir publier des textes et des témoignages.

Ici aussi la posture des apprenants évolue avec les activités qui leur sont proposées. Ils sont formés à la méthode de recherche qui précède la mise en publication des informations. De plus, suite à la mise en pratique de cette compétence dans le cadre du projet, ils deviennent rédacteurs d'une ressource pédagogique pour eux et pour les autres.

Grâce à la pluridisciplinarité, par la mobilisation constante de la démarche d'investigation et par le réinvestissement de l'optique socioconstructiviste, ces projets autour des usages de Wikipedia pourraient enrichir les pratiques de classe. Mais cela implique de nouveaux comportements de la part des enseignants, l'adaptation de l'environnement de travail et un soutien logistique et administratif approprié.

\*

Pour conclure, la problématique était : quels dispositifs pédagogiques mettre en place pour pousser les élèves/apprenants à devenir des utilisateurs actifs de Wikipédia ? Pour y répondre, les travaux de Bruillard, entre autres, ont permis de préciser les critères de départ à la conception de différents projets. Plusieurs objectifs ont été retenus : la mise en œuvre par les élèves d'une démarche d'investigation, la mobilisation de compétences spécifiques (compétence numérique, rédactionnelle, analyse) et le recours à un travail collaboratif.

Ces projets pédagogiques offrent une occasion pour développer les compétences des élèves dans la recherche d'informations, la rédaction, l'esprit critique et l'analyse de documents. C'est une modeste contribution à des projets plus ambitieux et d'envergure que les équipes pédagogiques peuvent concevoir. Des adaptations sont possibles en fonction de la discipline scolaire ou des exploitations à enrichir par d'autres projets. C'est donc une étape supplémentaire dans la sensibilisation des enseignants sur l'utilisation et l'appréhension des TICE.

Cependant, dans cet article, la pertinence de l'usage de Wikipédia en classe par les élèves n'est pas questionnée. Statistiquement, le site est déjà un outil préférentiel dans les recherches d'informations auprès des élèves, le

but est alors d'exploiter cette proximité pour développer une autre manière d'apprendre et d'enseigner. L'étude que nous avons menée n'a pas fait l'objet d'un terrain expérimental. Telle est alors la limite de notre champ d'étude. Toutefois, à travers l'analyse de la littérature effectuée et le traitement des données empiriques que nous en avons recueillies, nous sommes en mesure de développer quelques éléments de perspectives en termes de recherche : entre autres, une démarche expérimentale qui comporte une observation, en situation de classe, de ces projets pédagogiques, mis en œuvre dans des établissements à Madagascar, dans le cadre de ces mêmes disciplines voire d'autres disciplines est envisageable. Les résultats qui en découleront de cette étude comparative et leur analyse permettront de formuler des réponses plus contextualisées par rapport à notre problématique.

Compte tenu de la théorie socioconstructiviste présentée dans cette étude et par rapport au travail collaboratif que cela requiert de la part de l'enseignant à Madagascar, notre analyse se prolongerait ainsi par un approfondissement des éléments concernant la politique linguistique éducative, en lien avec la politique des TICE. En effet, la définition de la langue d'enseignement constitue un paramètre important à considérer pour la réalisation de ces projets pédagogiques dans le contexte actuel de réforme en éducation.

## R é f é r e n c e s

- ASSOULINE P., 2008, « Y a-t-il un bon usage de Wikipédia ? Entretien », *Le Débat*, vol. 1, n°148, pp. 31-38.
- BARBE L., 2010, « Wikipédia, un trouble-fête de l'édition scientifique ». *Hermès. La Revue*, CNRS Editions, n° 57, pp 69-74.
- BRUILLARD E., 2007, « L'éducation face à Wikipédia : la rejeter ou la domestiquer ? », *Médialog*, n° 61, pp. 39-45.
- DUMAS M., 2009, « Wikipédia au CDI : "Just say yes" », *Inter CDI*, n° 220, pp. 83-86.
- ENDRIZZI L., 2006, *L'édition de référence libre et collaborative. Le cas de Wikipédia*, Dossier de la veille scientifique et technologique de l'INRP [Institut national de recherche pédagogique]. Lyon : INRP.

- HUGUET P., 2011, « Apprendre en groupe : la classe dans sa réalité sociale et émotionnelle », dans : É. Bourgeois (éd.), *Apprendre et faire apprendre*. Paris, PUF, pp. 23-39.  
<https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0023>
- JUANALS B., 2003, *La culture de l'information : du livre au numérique*. Paris : Lavoisier / Hermès Sciences.
- ROMERO M., 2015, *Usages pédagogiques des TIC : de la consommation à la cocréation participative*. Consulté sur le site La Vitrine technologie-éducation.
- VEKOUT E., 2013. *Quelques modèles d'intégration des TICE*. *Adjectif.net*. Mis en ligne lundi 6 mai 2013.  
<http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article231>  
[www.thesaurus.gouv.qc.ca](http://www.thesaurus.gouv.qc.ca). Récupéré le 29.10.20

## Résumé

Le wiki est un environnement web qui se base sur une idée de collaboration dans la création d'un contenu commun et partagé par tous les participants. Un exemple de wiki très connu est Wikipédia qui, selon leurs propres statistiques, est visité chaque mois par près de 500 millions de visiteurs. Il entend offrir un contenu librement réutilisable, objectif et vérifiable que chacun peut modifier et améliorer. Pour Dumas (2009), les élèves utilisent Wikipédia de manière préférentielle et ce qui pose la question de son usage dans la sphère éducative.

Vu les réformes éducatives en cours à Madagascar, cette étude a pour objectif de proposer des projets pédagogiques pour aider un élève utilisateur passif, habitué à une simple consultation de Wikipédia à devenir un acteur contribuant activement à son apprentissage.

Quels dispositifs pédagogiques mettre alors en place pour inciter les élèves à devenir des utilisateurs actifs de Wikipédia ? Une revue de littérature sur cette problématique nous conduit aux travaux de Bruillard (2007) dont l'analyse permet de retenir des critères pour élaborer de tels projets : mettre les élèves dans une démarche d'investigation et mobiliser des compétences y afférentes.

La première proposition porte sur une activité de création et d'enrichissement d'articles de Wikipédia. La deuxième offre la possibilité de

travailler sur la vérification de la scientificité d'un article. La dernière comporte la création d'un lexique sur la base d'un wiki et qui serait un outil de révision et de compréhension des concepts. Ainsi, les élèves découvrent, manipulent les fonctionnalités de Wikipédia. De plus, ils travaillent sur des tâches précises telles que la rédaction et la synthèse.

La mise en œuvre de ces dispositifs se base sur le travail collaboratif et la maîtrise des prérequis comme le traitement de texte et la recherche d'informations sur Internet. Cependant, ils ne doivent être des obstacles car leurs usages dans les pratiques de classe dépendent pour beaucoup de la volonté des enseignants.

**Mots-clés :** wiki, Wikipédia, projet pédagogique, socioconstructivisme, travail collaboratif

### **Famitinana**

Ny wiki dia tontolon'ny tranonkala izay mifototra amin'ny hevitra fiarahamiasa amin'ny famoronana votoaty iraisana ary zarain'ny mpandray anjara rehetra. Ohatra iray malaza amin'ny wiki ny Wikipedia : araka ny statistikan'izy ireo manokana dia mpitsidika efa ho 500 tapitrisa no mitsidika azy isam-bolana. Izy io dia mikasa ny hanolotra atiny azo ampiasain'ny rehetra, azo hamarinina maimaimpoana ary azon'ny rehetra manova sy manatsara. Ho an'i Dumas (2009), ny mpianatra dia mampiasa Wikipedia amin'ny fomba matetika rehefa mianatra na mitsidika tranonkala, izay mitondra amin'ny fanontaniana ny fampiasana azy eo amin'ny sehatry ny fanabeazana.

Manoloana ny fanavaozana misy eo amin'ny sehatry ny fanabeazana, ity famelabelarana ity dia mikendry ny hanolotra tetik'asa fanabeazana hahafahan'ny mpianatra izay zatra amin'ny fakan-kevitra amin'ny Wikipedia tsotra mba ho lasa mpandray anjara. Tetik'asa fanabeazana inona avy no tokony hapetraka hamporisihana ny mpianatra ho lasa mpampiasa mavitrika ny Wikipedia ? Ny literatiora mikasika io fanontaniana fototra io dia mitondra antsika amin'ny asan'i Bruillard (2007), izay mitazona ireto hevitra ireto : fametrahana ny mpianatra amin'ny fizotran'ny famotopotorana sy ny fanentanana ny fahaiza-manao mifandraika amin'izany.

Ny tolo-kevitra voalohany dia miompana amin'ny hetsika famoronana sy fampiroboroboana ny lahatsoratra Wikipedia. Ny faharoa dia manolotra ny

fahafahana miasa amin'ny fanamarinana ny lahatsoratra momba ny literatiora. Ny farany dia misy ny famoronana takelaka mifototra amin'ny wiki, izay mety ho fitaovana fameranana ny fianarana ho an'azy sy ireo hafa. Noho izany, ireo mpianatra dia mahita sy manodinkodina ny fiasan'ny Wikipedia. Izy ireo koa dia miasa amin'ny fanoratana, fikarohana, sns. Ny fampiharana ireo fitaovana ireo dia miankina amin'ny fiaraha-miasan'ny samy mpianatra sy ny fifehezana ireo fepetra takiana : toy ny fanodinana teny sy ny fikarohana vaovao ao amin'ny *Internet*. Na izany aza, tsy tokony ho sakana izy ireo satria ny fampiasan'izy ireo amin'ny fampiharana ao andakilasy dia miankina betsaka amin'ny sitrapon'ny mpampianatra.

**Teny fototra :** *wiki, Wikipédia, tetik'asa fanabeazana, fiaraha-miasa, socioconstructivisme*

### **Abstract**

The wiki is a web environment based on an idea of collaboration in the creation of common content shared by all the participants. A well-known example of a wiki is Wikipedia. According to their own statistics, their website is visited every month by nearly 500 millions of visitors. It intends to freely offer reusable, objective and verifiable content that anyone can modify and improve. For Dumas (2009), students look up Wikipedia in a preferential manner and this raises the question of its use in the educational sphere.

In view of the current reform in the education system, this paper aims to propose educational projects to make a passive user student accustomed to a simple consultation of Wikipedia to an actor who becomes an active contributor. What educational projects should be put in place to encourage students to become active users of Wikipedia? A review of the literature on this issue leads us to the work of Bruillard (2007), the analysis of which makes it possible to choose criteria for developing such projects: putting the students in an investigative process and mobilizing related skills.

The first proposal concerns a creation activity and enriching Wikipedia articles. The second offers the possibility of checking the scientificity of an article. The last involves the creation of a lexicon based on a wiki which would be a tool for reviewing and understanding concepts. Thus, the pupils discover and handle the functionalities of Wikipedia. In addition, they also work on writing, synthesis, etc. The implementation of these devices is based on collaborative work and mastery of prerequisites such as word

#### USAGE DU WIKI EN CLASSE : QUELS PROJETS PÉDAGOGIQUES ?

processing and searching for information on the Internet on line. However, they should not become obstacles because their use in classroom practices depends very much on the will of the teachers.

**Key words:** Wiki, Wikipedia, Educational Project, Collaborative Work, Socioconstructivism





**Usage du dictionnaire encyclopédique  
dans l'enseignement-apprentissage  
de l'histoire-géographie  
à l'École normale supérieure d'Antananarivo**

Ando RAZAKAVOLOLONA  
Henintsoa Volaniaina RAMAROSON  
Niritiana ANDRIANTSOAVINA  
Célestin RAZAFIMBELO  
  
Enseignants chercheurs  
École normale supérieure  
Université d'Antananarivo

**Les termes de la problématique**

Le rôle d'un dictionnaire consiste, entre autres, à aider dans la recherche du sens d'un mot, le contexte dans lequel ce mot peut se trouver et ses relations syntagmatiques et paradigmatiques (Béjoint 1981 ; Bensoussan 1983 ; Kharma 1985 ; Luppescu *et al.* 1993 ; Rundell 1999 ; Scholfield 1999 ; Tomaszczyk 1979, dans : Gavrilidou *et al.* 2002 : 6). Le dictionnaire est une sorte de « livre » dont l'utilisation présuppose que ses utilisateurs aient au moins acquis le mécanisme de la lecture dans une ou plusieurs langues (Gavrilidou *et al.* 2002 : 6). De telles caractéristiques intéressent de près l'histoire-géographie.

En effet, l'histoire-géographie est une discipline fédératrice, en ce sens qu'elle se trouve au croisement des disciplines littéraires et des disciplines scientifiques. Il n'est donc pas exagéré de la qualifier de discipline-carrefour. Du fait de cette situation, le dictionnaire tient une place particulière dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire-géographie à l'École normale supérieure (ENS). D'une part, c'est un outil clé à la disposition des étudiants pour leur recherche personnelle, qui les aide à la compréhension des mots difficiles, des concepts spécifiques traités dans les thématiques des matières enseignées et non les approfondissements, et dans un contexte où les supports numériques (sites web, documents numériques, etc.) sont les plus consultés (Karsenti, 2018). D'autre part, les dictionnaires encyclopédiques offrent aux étudiants des opportunités d'enrichir leur culture générale, car ils ont à leur disposition, sur un même registre, des informations spécifiques et utiles. Or, peut-on être certain que tous les utilisateurs se servent de cet outil pour un bon usage du terme approprié ? En quoi l'élaboration et l'usage du dictionnaire contribuent-ils à améliorer l'efficacité d'un support didactique utilisé dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire-géographie ? De ce fait, l'objectif principal de cet article est de situer l'importance de l'élaboration et de l'utilisation de cet outil au sein de l'enseignement-apprentissage du domaine de la recherche en histoire-géographie. Pour atteindre cet objectif principal, nous allons voir en premier lieu, la fréquence de l'utilisation d'un dictionnaire encyclopédique; et, en deuxième lieu, les impacts dans le cadre d'un enseignement-apprentissage pluridisciplinaire, notamment en histoire et géographie (noté IEAHG).

## Repères théoriques

La présente étude trouve sa place au sein d'une réflexion consacrée à l'élaboration d'un dictionnaire, en vue de son usage dans un enseignement-apprentissage pluridisciplinaire, en particulier en histoire-géographie. Elle tend à construire une relation entre, d'une part, la notion de compétence de communication, et d'autre part, les perspectives de maintien et de promotion d'un pluralisme linguistique et culturel, à la fois réalité avérée et enjeu dans le pays aussi bien qu'en d'autres lieux (Coste *et al.* 2015 : 50).

Mettre en avant la notion de compétence à communiquer, c'est privilégier l'acteur social qui possède et développe cette compétence, conçue comme un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être ; par le contrôle et la

mise en œuvre de moyens langagiers adéquats, cela lui permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref, d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé (Coste *et al.* 2015 : 50).

De telles interactions nécessitent précisément l'existence, entre autres, de dictionnaires appropriés, en particulier de par leur pertinence par rapport au contexte actuel. Il est intéressant, à ce titre, d'observer l'évolution historique et culturelle, à travers le choix de certains mots-clés. Ainsi, en prenant l'exemple du *Petit Larousse* édition 2018, on peut constater que des termes tels que *négrophile* (« qui aime les nègres »), *négrichon* (« qui a un rapport avec les nègres ») ni *négrerie* (« lieu où on enferme les nègres dont on fait commerce ») ne sont plus mobilisées. Entrées et définitions proposées qui sont extraites de l'édition de 1907. En revanche, *négritude* et *negro* figurent dans les éditions récentes mais n'étaient pas disponibles dans celle qui avait été publiée au début du XX<sup>e</sup> siècle.

Ainsi, un dictionnaire est un reflet des technologies, des valeurs et des idées qui imprègnent une société, à un moment donné de son histoire. De ce point de vue, posséder des connaissances lexicales étendues permet de mieux comprendre la société dans laquelle on vit et de consolider son répertoire linguistique, tout au long de la vie. C'est aussi une manière authentique d'évoluer avec son temps (Rutyte 2009 : 57) lorsqu'il s'agit de dictionnaires spécifiques comme les dictionnaires encyclopédiques comme l'*Encarta* et l'*Encyclopédie universelle*.

Il est donc essentiel d'effectuer quelques rappels concernant une telle acquisition. En premier lieu, l'apprentissage, comme toute activité d'enseignement d'ailleurs, est un processus complexe ; ses règles de fonctionnement, ses contenus et ses facteurs stratégiques ainsi que les moyens et méthodes qu'il développe, sont susceptibles d'assurer le succès. Au centre de ce processus se trouve l'apprenant, enfant, adolescent ou adulte, qui peut se laisser guider ou peut manifester de la résistance.

Parmi les aspects qui nécessitent alors l'attention, figurent les étapes de l'apprentissage d'une langue étrangère qui se trouvent sous l'influence de certains facteurs essentiels ; ils sont d'ordre social, linguistique et psychoaffectif et cognitif ; ils sont de nature à influencer systématiquement sur le choix et la spécificité du programme d'étude, des moyens et des méthodes pédagogiques (Rutyte 2009 : 57).

Par rapport aux réalités sociales, le fait que l'apprenant se trouve au contact de plusieurs groupes sociaux a des effets multiples sur l'acquisition de la langue étrangère. C'est ainsi que Mackey (1972) a identifié le groupe familial, la communauté, le milieu de travail, le groupe scolaire, le groupe

ethnique, le groupe religieux, de loisirs, les contacts avec la radio, la télévision et le cinéma ou bien la lecture, comme étant les réalités sociales qui se développent autour du sujet (Rutyte 2009 : 57).

Concernant la dimension psycho-cognitive qui contribue au développement du sujet, le facteur temporel a toute son importance. Plus on destine du temps au procès d'apprentissage, meilleurs sont les résultats. Le nombre d'heures nécessaires varie selon les spécificités de la langue, les traits individuels et les objectifs de l'apprentissage. L'acquisition d'une langue étrangère est un processus qui s'inscrit dans la durée. En outre, la faculté de mémoriser et la capacité de se rappeler sont plus grandes pendant les premières deux décennies de la vie et connaissent ensuite un déclin progressif.

La nature de la langue justifie cette vigilance par rapport au temps. En effet, la langue n'est pas un objet monolithique. Dialectes, sociolectes ou registres de langue interviennent dans sa définition. De plus, elle est transmise par différents canaux (parlé ou écrit) et acquiert de multiples valeurs, de type économique, administratif, politique, militaire, historique ou culturel. Enfin, dans le champ scolaire et universitaire qui nous concerne dans cette étude, la langue maternelle est au contact avec plusieurs langues étrangères.

En référence à tout ce qui précède, ce qui compte fondamentalement, c'est la motivation de l'apprenant. À ce sujet, Rutyte (2009 : 57) a montré que la volonté et l'intention d'apprendre représentent les garanties de la réussite, le fil rouge de l'activité d'étude. Ce qui se réalise de manière contraignante n'est pas en mesure de mener aux meilleurs résultats. Celui qui est conscient des objectifs de l'apprentissage et qui les poursuit de manière conséquente, avec résolution et énergie investie, a de grandes chances de réussite. Le succès est favorisé par les qualités natives de l'apprenant. Une bonne mémoire peut aider l'apprentissage, car plus une personne maîtrise une langue, plus il sera facile de la perfectionner et de s'en servir. La bonne présentation de la matière et la répétition, longtemps considérée comme le facteur le plus important, perfectionnent la mémoire et améliorent l'apprentissage. Toute activité psychique qui tient de l'apprentissage est conditionnée par les facteurs biologiques, en lien avec l'état du « processeur linguistique » (Rutyte 2009 : 57). Notre étude établit donc un lien entre la langue et la discipline histoire-géographie, à partir de l'usage du dictionnaire.

Avant d'entrer dans les aspects méthodologiques, précisons un point important relatif à la pertinence et l'originalité de cette étude. Eu égard aux précédents rappels, l'état des lieux des recherches montre l'importance du

dictionnaire (Celotti, 2002 : 13), en termes de création (Debrenne, 2015 : 12), d'apprentissage concernant le français des affaires (Humble 2003 : 6), et s'agissant des œuvres littéraires (Conférence du Canada 1977 : 6). Cependant, peu d'études ont montré l'importance du dictionnaire, en matière d'enseignement-apprentissage pluridisciplinaire, comme en histoire-géographie.

De ce fait, vis-à-vis des aspects centrés sur l'enseignement-apprentissage dans le supérieur, notre étude accorde alors un grand intérêt au cas des étudiants relevant du parcours histoire et géographie. Notre objet d'analyse est l'importance du dictionnaire et son usage au niveau de ce parcours : la fréquence de son utilisation et son impact sur l'enseignement-apprentissage en histoire-géographie.

La recherche dont il est question s'est effectuée à l'ENS de l'Université d'Antananarivo. Cet établissement a été créé en 1980, avec la mission de réhabiliter l'enseignement des disciplines, et ce, en agissant sur la formation des formateurs. Elle est constituée actuellement de neuf mentions dont la mention histoire/géographie-éducation à la citoyenneté et sciences économiques et sociales (HG-EC et SES), dans laquelle est intégré le parcours HG-EC où notre étude a été menée. Un tel parcours se différencie par la multitude des origines des élèves, puisqu'ils proviennent de toutes les régions de Madagascar et de tous les milieux sociaux. De même pour les étudiants en master qui relèvent de la mention « formation des ressources humaines en éducation ». Ces étudiants sont issus de ladite mention HG-EC et de divers domaines tels que la sociologie, la géographie, etc. Ce facteur de différenciation constitue un atout, compte tenu de notre problématique qui porte sur les pratiques des étudiants face au dictionnaire, envisagé comme support didactique en matière d'histoire-géographie.

### **Aspects méthodologiques et résultats des enquêtes**

Rappelons que notre objectif principal est de déterminer l'importance de l'élaboration et de l'usage du dictionnaire dans l'enseignement-apprentissage en histoire-géographie. Pour atteindre cet objectif principal, deux facteurs sont à étudier (*cf.* tab. 1, ci-après) :

- la fréquence de l'utilisation d'un dictionnaire encyclopédique (FUDE) ;
- ses impacts dans l'enseignement-apprentissage pluridisciplinaire comme en histoire et géographie (IEAHG).

La recherche présentée ici a été réalisée en 2019 à partir d'une enquête par questionnaire auprès de 216 étudiants de quatre niveaux différents dont : deux niveaux de licence (L1 et L2) et deux niveaux du master (M1 et M2). L'absence de L3 dans les données est justifiée par la période de leur stage durant l'enquête. Ces quatre niveaux sont soumis à la mesure, à partir de deux facteurs de l'étude : d'une part, fréquence de l'utilisation d'un dictionnaire encyclopédique ; d'autre part, ses impacts de l'enseignement-apprentissage en histoire et géographie (tab. 1 sur les paramètres et les facteurs).

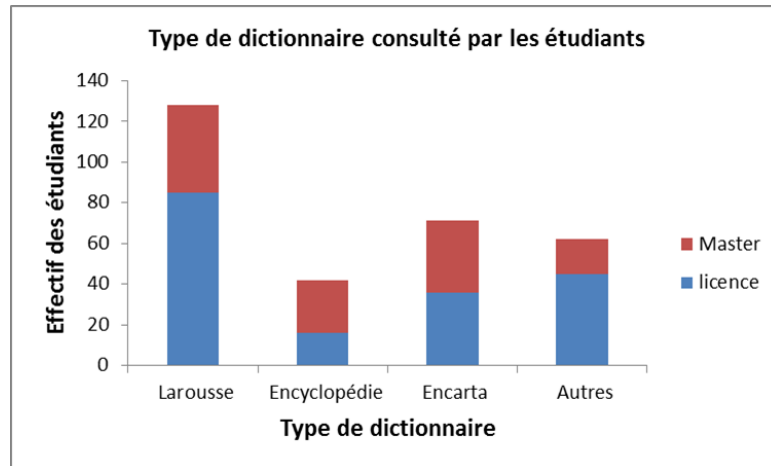
Par ailleurs, une présentation générale du type de dictionnaire consulté par les étudiants en licence et en master est nécessaire (tab. 1 et fig. 1). Une distribution de la fréquence de l'utilisation d'un dictionnaire encyclopédique par une boîte à moustache et un histogramme de l'IEAHG par un histogramme sont traités à partir du *Xlstat* version 2008.

Tab. 1. Présentation des paramètres de l'étude et les facteurs à étudier pour les niveaux licence et master

Paramètres de l'étude		Facteurs étudiés		
Niveaux	Effectifs des étudiants enquêtés	Type de dictionnaire consulté par les étudiants (tous niveaux confondus)	Fréquence de l'utilisation d'un dictionnaire encyclopédique	IEAHG (impacts de l'enseignement-apprentissage en histoire et géographie)
L1	93	<i>Larousse</i>	Rarement	Connaissances générales
L2	55	<i>Encyclopaedia Universalis</i>	1-5x	Termes techniques
M1	28	<i>Encarta</i> *	5-10x	
M2	40	autres	10-15x ; plus de 15x	

\* *Larousse* désigne ici *Le Petit Larousse Illustré* et des éditions d'il y a une dizaine d'années. Ce terme inclut également le *Larousse de Poche* édité au siècle dernier. L'*Encyclopédie*, c'est l'*Encyclopaedia Universalis*, première édition de 1968 ; *Encarta* : encyclopédie numérique créée par Microsoft, consultable en ligne et disponible sous forme de CD-ROM.

Fig. 1. Distribution relative au type de dictionnaire consulté par les étudiants en licence et en master



La figure 2 ci-dessous présente les distributions relatives à la fréquence de l'utilisation d'un dictionnaire encyclopédique aux niveaux de licence et du master. Ces paramètres sont mesurés par cinq indicateurs de fréquence : R (rarement), 1-5x, 5-10x, 10-15x, plus de 15x (fig. 2a et 2b).

Fig. 2. Distribution de la fréquence de l'utilisation du dictionnaire aux niveaux licence et master

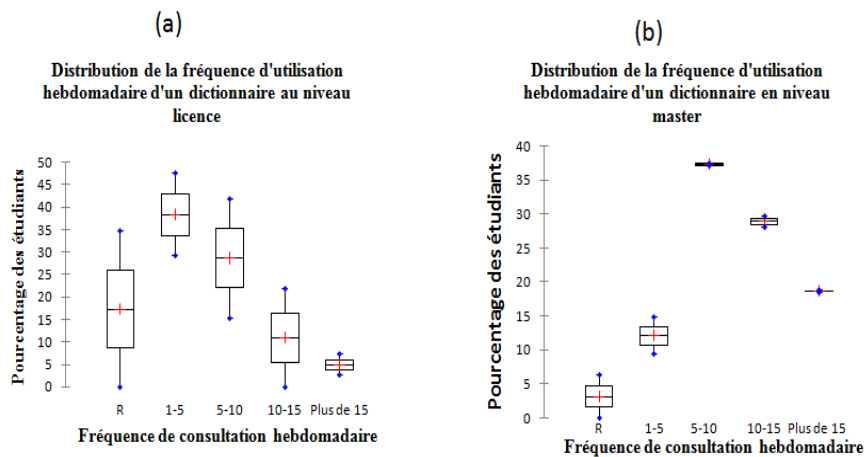
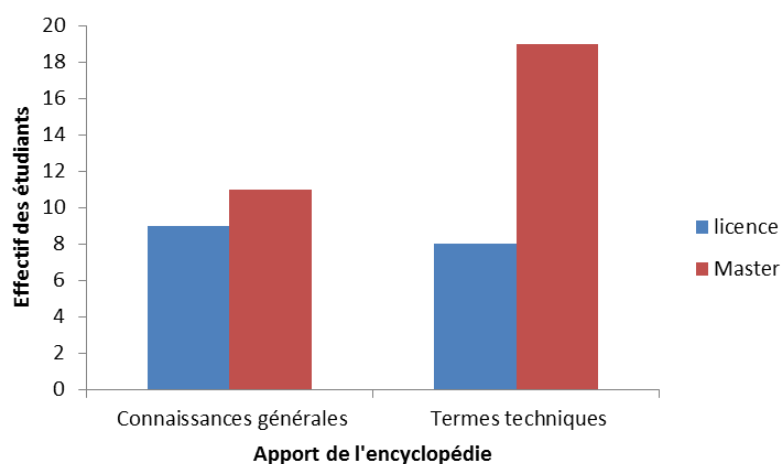
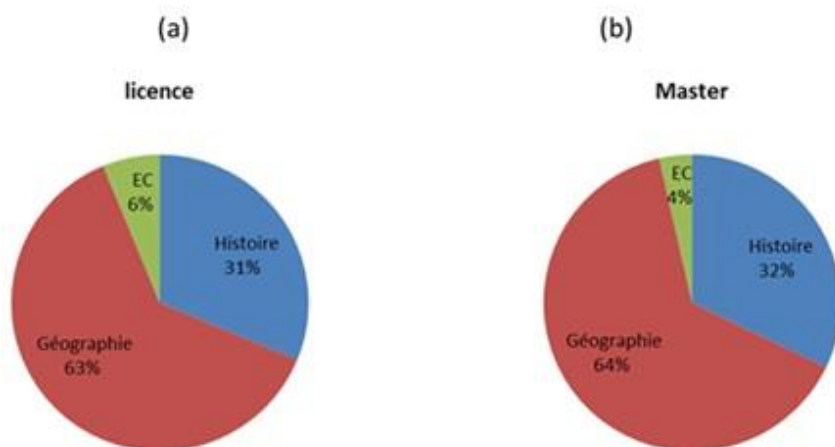


Fig. 3. Distribution des impacts de l'usage de l'*Encyclopédie* aux niveaux licence et master



La figure 4 présente la distribution relative aux impacts de l'usage de l'*Encyclopédie* aux niveaux de la licence et du master en géographie, histoire et éducation à la citoyenneté.

Fig. 4. Distribution des impacts de l'usage de l'*Encyclopédie* aux niveaux licence et master en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté.





## Interprétation des données

Rappelons que pour atteindre l'objectif principal de l'étude, les résultats concernant la fréquence de l'utilisation d'un dictionnaire (cf. fig. 1 et 2) et ses impacts sur l'enseignement-apprentissage en histoire-géographie ou IEAHG (cf. fig. 3 et 4) seront interprétés.

Au niveau de la licence, c'est le *Larousse* qui est le plus utilisé avec plus de 85 étudiants qui le consultent, suivi par d'autres types de dictionnaire avec plus de 45 étudiants ; ensuite, c'est *Encarta* avec plus de 35 étudiants. L'*Encyclopédie* occupe la dernière place avec moins de 20 étudiants.

S'agissant du master, c'est le *Larousse* qui est le plus utilisé avec plus de 30 étudiants, suivi par *Encarta* avec plus de 25 étudiants. L'*Encyclopédie* enregistre un certain nombre d'utilisateurs, avec plus de 20 étudiants. D'autres types de dictionnaires figurent au bas de l'échelle, avec moins de 10 étudiants.

De tels résultats montrent que l'usage important de *Larousse* en grade licence réfère à l'idée que c'est un outil d'aide pour la recherche du sens d'un mot en contexte, qu'il s'agisse de la phrase isolée ou d'un discours (Gavrilidou *et al.* 2002 : 6). Il peut s'agir également de rechercher les synonymes des mots en vue de faciliter la communication dans une situation plurilingue (Coste *et al.* 2015 : 50) (cf. fig. 1).

On observe par ailleurs que plus l'on « monte » selon les grades (L, puis M), le niveau de compréhension croît également ; ainsi, les documents tels que l'*Encarta* et l'*Encyclopédie* sont davantage utilisés. Cela est dû au fait que les recherches de mots sont devenues de plus en plus spécifiques et approfondies (cf. fig. 1).

La figure 2 montre la distribution de la fréquence concernant l'utilisation hebdomadaire d'un dictionnaire aux niveaux de la licence et du master. D'après la figure 2a, pour ce qui est de la licence, les constats statistiques relatifs à de telles pratiques sont les suivants (sur la base de tendances moyennes) :

- un tiers des étudiants de licence seulement n'accèdent pas au dictionnaire dans l'intervalle d'une semaine (17 le font rarement, 38 moins de 5 fois) ;

- l'équivalent d'un tiers des étudiants ont une pratique assez active concernant l'usage du dictionnaire (29 de 5 à 10 fois, 11 de 10 à 15 fois et 19 étudiants le font plus de 15 fois).

Qu'en est-il pour le master ? D'après la figure 2b, partant des statistiques concernant la moyenne des étudiants consultant un dictionnaire par semaine, on constate les phénomènes suivants :

– le cas des étudiants ayant une pratique rare ou insuffisante du dictionnaire constitue, en quelque sorte, une exception (1 étudiant : rarement ; 2 étudiants : 1-5 fois) ;

– pour une grande majorité, accéder au dictionnaire et l'utiliser sont des pratiques assez régulières (37 étudiants : 5-10 fois ; 4 étudiants : 10-15 fois et 19 étudiants plus de 15 fois).

De tels résultats montrent que la fréquence d'utilisation d'un dictionnaire en master est plus importante qu'en licence. Deux raisons peuvent en être la cause. Premièrement, plus on accède à un niveau supérieur, plus les exigences sont importantes. Ce qui stimule l'esprit critique chez les étudiants et les entraîne à consulter fréquemment le dictionnaire, notamment le dictionnaire encyclopédique et/ou spécialisé. Deuxièmement, c'est la motivation, l'implication personnelle et la volonté de réussir qui importe chez les apprenants, comme le montre Rutyte (2009 : 57).

La fréquence réfère à la dimension quantitative. Que peut-on observer concernant le volet qualitatif de l'apprentissage ?

La figure 3 montre la distribution des impacts quant à l'usage d'un dictionnaire en licence et en master. En licence, 9 étudiants déclarent consulter un dictionnaire pour des connaissances générales et 8 pour des termes techniques. Pour le grade master, 11 étudiants le font pour acquérir des connaissances générales tandis que pour 19 autres étudiants, il s'agit de rechercher des termes techniques.

Ces différents aspects montrent bien l'impact de l'usage d'un dictionnaire aux deux niveaux de l'enseignement supérieur étudiés (*cf.* fig. 3). L'acquisition de connaissances de base constitue la priorité pour la majorité des étudiants en licence. Plus on passe à un niveau supérieur, l'usage d'un dictionnaire semble avoir des retombées positives sur les étudiants de master, en contribuant à un renforcement de leurs connaissances, à travers des termes techniques, plus spécialisés. Cet écart pourrait être dû à l'élévation du niveau d'enseignement-apprentissage, d'une année à une autre, ce qui tend à déclencher un effet psychologique de stimulation chez les étudiants (Rutyte 2009 : 57), effet qui se traduit ici par l'acquisition d'une compétence complexe qui vise la maîtrise de la langue, de la communication et du savoir en histoire et géographie.

La figure 4 montre précisément la distribution des impacts de l'usage d'un dictionnaire selon l'angle disciplinaire, en licence et master, pour l'histoire-géographie et l'éducation à la citoyenneté. En se référant à la

répartition des pourcentages d'étudiants qui consultent le dictionnaire en licence, on obtient la ventilation suivante : 31% en histoire, 63% en géographie et 6% en éducation à la citoyenneté. En master, la répartition est à peu près semblable : 32% en histoire, 64% en géographie et 4% en éducation à la citoyenneté.

De tels résultats tendant à montrer qu'aux grades licence et master, l'usage d'un dictionnaire (*cf.* fig. 4), a des impacts importants pour la discipline géographie, moins marqués pour l'histoire et faibles, semble-t-il, pour l'éducation à la citoyenneté. Cela pourrait être dû, d'une part, à l'amélioration de la présentation des dictionnaires avec des figures et illustrations qui aident les étudiants à comprendre/expliquer le processus cognitif d'un système et de s'exprimer convenablement (Gavriliadou *et al.* 2002 : 6). D'autre part, la non-disponibilité et la non-accessibilité des dictionnaires chez les étudiants pourraient être également un des facteurs explicatifs de cet écart comme c'est le cas surtout en éducation à la citoyenneté. Ce manque d'outils pédagogiques peut avoir des influences sur l'orientation des étudiants pour la spécialisation, mais entraîne également une négligence des autres matières.

\*

Un nombre restreint d'études se réfèrent à l'élaboration et à l'usage des dictionnaires pour enfants. Ce nombre est encore minime voire rare quand il s'agit de dictionnaires pour les étudiants dans le supérieur. Or, les résultats nous montrent que les dictionnaires jouent un rôle important dans l'enseignement-apprentissage, au cours des années d'études, à différents niveaux. Les enquêtes menées en histoire-géographie et pour la discipline éducation à la citoyenneté montrent que la fréquence d'utilisation d'un dictionnaire en master est plus importante qu'en licence et qu'elle porte sur le renforcement de connaissances et la recherche de termes techniques. Leur familiarisation avec quelques types de dictionnaires d'une année à une autre peut substantiellement conduire à son usage plus fréquent, non seulement en classe, mais aussi dans la vie quotidienne.

Si l'on veut consolider la maîtrise de la communication en contexte plurilingue, comme celui qui existe dans le supérieur à Madagascar, et dans le cadre d'un enseignement-apprentissage pluridisciplinaire, notamment en histoire-géographie, il serait donc important de poursuivre la réflexion par rapport au dictionnaire, comme support didactique approprié. En effet, faut-

il craindre, par une sorte d'effet pervers, l'apparition d'une nouvelle forme de fétichisme linguistique ? Alors que l'on souhaite, par un apprentissage, faire du dictionnaire un instrument d'appropriation optimale de la langue, risque-t-on de favoriser un retour ou un renforcement de l'obsession de la correction ?

### Références bibliographiques

- BINON J. *et al.* (2000), *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires. Dictionnaire de compréhension et de production de la langue des affaires*. Paris : Didier.
- CELOTTI N., 2002, « La culture dans les dictionnaires bilingues : où, comment, laquelle ? », *Études de linguistique appliquée*, 128(4).
- CHABOT, J.-P. & LEMIRE M. (éds.), 1979, *Dictionnaire des œuvres littéraires du Québec. Tome 1 : Des origines à 1900*. Montréal : Fides, *Documentation et bibliothèques*, 25(1), 53. 998 p.
- COSTE D., MOORE D. & ZARATE G. (2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Étude de référence pour le Conseil de l'Europe*, 50 p.
- DEBRENNE M., 2010, *La création du dictionnaire des associations verbales du français. Congrès mondial de linguistique française*. La Nouvelle-Orléans : Institut de linguistique français, 1663 p.
- GAVRILIDOU Z. & SFYROERA M., 2002, « *Elaboration et usage d'un dictionnaire par des enfants d'âge pré-scolaire* », *Lexicological issues of lexicographical relevance*, Département d'Éducation préscolaire. Université Démocrate de Thrace, 6 p.
- KARSENTI T., 2018, *Le numérique dans nos écoles : usages, impacts et charge de travail*. Montréal : CRIFPE [Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante].
- RUTYTE A., 2009, *Importance du vocabulaire dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères*. Vilnius : Université pédagogique de Vilnius, Faculté de Philologie, Département de didactique et philologie française, 57 p.

## Résumé

L'histoire-géographie est une discipline fédératrice, en ce sens qu'elle se trouve au croisement des disciplines littéraires et des disciplines scientifiques. Il n'est donc pas exagéré de la qualifier de discipline-carrefour. Du fait de cette situation, le dictionnaire tient une place particulière dans l'enseignement apprentissage de l'histoire-géographie à l'École normale supérieure d'Antananarivo. D'une part, c'est un outil-clé à disposition des étudiants pour leur recherche personnelle qui leur permet d'aider à la compréhension des mots difficiles, des concepts spécifiques traités dans les thématiques des matières enseignées. D'autre part, s'agissant surtout du dictionnaire encyclopédique, cela leur offre des opportunités d'enrichir leur culture générale à partir d'informations spécifiques qui sont utiles. Enfin, il constitue un moyen accessible à la grande majorité des étudiants et enseignants du fait de son côté pratique, facile à utiliser et facile à manipuler. Utiliser le dictionnaire a de nombreux impacts et de nombreuses fonctions en histoire-géographie : il permet une meilleure compréhension ; également d'aborder chaque mot difficile qui empêche la bonne compréhension d'un thème quelconque ; grâce à cela, d'obtenir des résultats plus conséquents et d'atteindre en partie les objectifs de l'enseignement-apprentissage d'une discipline quelconque.

Mais les étudiants utilisent-ils les dictionnaires ? Si oui, comment font-ils ? Une enquête par questionnaire pour les trois niveaux de licence et les deux niveaux du master a été réalisée afin d'évaluer la fréquence de l'utilisation d'un dictionnaire encyclopédique et ses impacts de l'enseignement-apprentissage en histoire et géographie.

**Mots-clés :** histoire-géographie, enseignement-apprentissage, dictionnaire, dictionnaire encyclopédique, licence, master

## Abstract

History-geography is a unifying subject, in the sense that it is at the crossroads of literary and scientific subjects. It is therefore no exaggeration to call it a multifaceted subject. Because of this situation, the dictionary holds a special place in teaching history-geography at the *École Normale Supérieure d'Antananarivo* (Teacher Training College, Antananarivo). On the one hand, a dictionary is a key tool available to students for their personal research helping them to understand difficult words, specific concepts treated in the themes of the subjects taught. On the other hand,

*Encyclopedia* provide students opportunities their general knowledge about specific and useful information. Finally, a dictionary is a tool which the majority of students and teachers have access to because it is handy to use. Using dictionary has many impacts and many functions in history-geography: it allows a better understanding; it also helps address each difficult word which prevents comprehension of any theme; it makes it possible to obtain more consistent results and to partially achieve the teaching-learning objectives.

But do students use dictionaries? How do they do? A questionnaire survey for the three licence levels and the two masters levels as carried out in order to assess the frequency of the encyclopedic dictionary use and its impact on teaching-learning in history and geography.

**Key words:** History-Geography, Teaching-Learning, Dictionary, Encyclopedic Dictionary, License, Master.

### **Famintinana**

Ny tantara sy jeografia dia taranja mampiray, noho izy eo amin'ny sampana ihaonan'ny taranja literera sy siantifika. Tsy tafahoatra araka izay ny fiantsoana azy ho fihaonan-taranja. Noho io toe-javatra io dia mitana toerana manokana amin'ny fampianarana ny rakibolana momba ny tantara-jeografia ao amin'ny *Ecole Normale Supérieure*, Antananarivo. Andaniny, fitaovana manan-danja ho an'ny mpianatra amin'ny fikarohana ataony manokana izy : manampy amin'ny fanakarana ny teny sarotra sy ny hevitra voafaritra manokana raketin'ny lohahevitra ianarana. Ankilany, ny rakibolana rakipahalalana dia ahafahan'ny mpianatra manatevina ny fahalalana ankapobeny ananany enti-maneho ny zava-baovao ilaina. Ary farany, fitaovana iray azon'ny ankamaroan'ny mpianatra sy ny mpampianatra izy io noho ny maha azo ampiharina, mora ampiasaina ary mora kirakiraina azy. Ny fampiasana ny rakibolana dia misy fiantraikany maro ary mitana anjara asa lehibe eo amin'ny tantara-jeografia : mitondra amin'ny fahazoana hevitra tsara izy ; ahafahana mitrandraka ihany koa ireo teny sarotra izy manakana amin'ny fahazoana ; ary noho izany, ahazoana vokatra mahomby kokoa sy ahatrarana amin'ny ampahany ny tanjon'ny fampianarana fianarana amin'ireo taranja samihafa.

Fa moa ve ny mpianatra dia mampiasa io rakibolana marina tokoa ? Raha mampiasa izy, manao ahoana ny fomba fampiasany azy ? Ny fanadihadiana amin'ny alalan'ny antontan-panontaniana ho an'ny dingana telo lisansa sy

ny dingana roa amin'ny masitera dia natao mba hanombanana ny fomba fampiasan'ny mpianatra ny rakibolana rakipahalalana ny tantara sy ny jeografia.

**Teny fototra :** tantara-jeografia, fampianarana, fianarana, rakibolana, rakibolana rakipahalalana, lisansa, masitera





## **Chapitre 8**

***Langues et environnements socioéducatifs :  
quels apprentissages ?***



# **Dictionnaires visuels et apprentissage de langues étrangères en milieu familial**

Sahondranirina RAKOTOARISOA  
Doctorante  
Faculté des Lettres et Sciences humaines  
Université d'Antananarivo

La principale thématique de cette étude est consacrée à l'apprentissage des langues étrangères en milieu familial par le biais du dictionnaire visuel.

Depuis plusieurs années, Madagascar connaît des réformes éducatives importantes au primaire, avec la mise en place de nouvelles approches. Pourtant, les résultats au niveau des élèves ne semblent pas satisfaisants, en particulier pour ce qui est de la maîtrise des langues. Cela peut alors expliquer que certains parents envoient leurs enfants suivre des cours de langue étrangère, de français ou d'anglais, en dehors des établissements publics. Le but est d'aider leurs progénitures à acquérir un niveau qui leur permette de poursuivre leurs études et de renforcer leurs connaissances linguistiques.

En complément de ces cours, disponibles entre autres dans les Alliances françaises, les outils de base que sont les ouvrages et les matériels didactiques peuvent aider à l'apprentissage des langues, qu'il s'agisse de

supports traditionnels ou de TICE. Qu'ils proviennent de l'extérieur ou qu'ils soient de fabrication locale, ils ont le mérite d'exister et d'être parfois accessibles dans les bibliothèques, centres de documentation ou sont en vente dans les librairies. Cependant, la question se pose de savoir en quoi ce type de document est utile et pertinent pour le contexte éducatif malgache.

Suite à nos travaux de recherche menés dans le cadre du master en sociodidactique, et en tant qu'enseignante de langue, nous nous intéressons précisément aux deux questions suivantes : en quoi le dictionnaire est-il un outil efficace et selon quelles démarches le mobiliser, en situation de classe, avec les prolongements ou les accompagnements au sein de la famille ? Quelles sont les représentations des principaux acteurs à ce sujet ? C'est dans le cadre de cette problématique qu'au cours de nos investigations documentaires en didactique des langues étrangères (français et anglais), nous avons fait la découverte, entre autres, d'un type de dictionnaire : le dictionnaire visuel dont la nature, le contenu et la démarche nous semblent répondre à nos préoccupations.

L'objectif de notre étude est de mettre en évidence les phénomènes concernant l'articulation entre ce qui se fait à l'école et au sein de la famille, et par rapport à l'utilisation d'un dictionnaire spécifique, élaboré à Madagascar et pour le public malgache.

Pour ce faire, la dimension sociolinguistique et (socio)didactique de notre recherche est explicitée, en précisant quelques éléments du contexte concernant l'apprentissage du français et ses écueils d'un côté, et de l'autre, par une brève présentation de la *Collection Connaître*. En référence à une telle description, les spécificités de notre objet de recherche sont mises en exergue avant d'aborder l'environnement dans lequel se sont déroulées les enquêtes par entretien avec les témoins, parents des enfants qui ont utilisé ou utilisent les dictionnaires visuels bilingues de cette collection. Les résultats de ces entretiens sont analysés et synthétisés en vue de dégager les recommandations selon les règles d'une démarche empirico-inductive, partant du terrain.

## **Quelques caractéristiques du contexte**

Afin de situer l'étude du dictionnaire visuel, quelques rappels sont effectués sur la situation éducative et sociolinguistique malgache.

## Le français et son apprentissage

Parmi les langues étrangères présentes à Madagascar, le français occupe une place importante. C'est une langue officielle. L'actuelle Constitution, celle de la Quatrième République en date du 11 décembre 2010, la place au même rang que le malgache. C'est la langue de l'administration et aussi la langue d'enseignement, de la troisième année du primaire à l'université. Mais malgré le fait que son apprentissage formel commence à la troisième année du primaire, les élèves, tout comme leurs enseignants, ont du mal à s'exprimer en français. Selon les résultats des évaluations diagnostiques du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN), 18% des 249 enseignants-témoins sont des utilisateurs indépendants du français, 82% sont des utilisateurs élémentaires tandis que seulement 0,7% des élèves-témoins se déclarent francophones. Même les universitaires éprouvent des difficultés à s'exprimer en français, à l'écrit comme à l'oral (Rabenoro, 2004 : 153). Différents projets, tels Appui au bilinguisme à Madagascar (ABM), Crédits pour le renforcement du secteur éducatif (CRESED), ont été mis en place pour former les enseignants en français, sans pouvoir résoudre les problèmes de fond pour autant.

Dans un tel contexte marqué par l'insuffisance du bain de langue et de matériels adéquats, la demande éducative émanant des parents et des familles peut trouver une réponse dans les produits existants sur le marché local, parmi lesquels on trouve des dictionnaires.

À notre connaissance, aucune étude n'a encore été faite à Madagascar sur le rôle des dictionnaires visuels dans l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu familial. L'apprentissage d'une langue n'est pas chose aisée ; or, l'on remarque que lorsque les outils existent, ils ne sont pas bien pris en considération. Précisément, face à la panoplie de dictionnaires proposés, il nous semble que les dictionnaires visuels ne reçoivent pas les mérites qui leur reviennent. C'est la raison pour laquelle, en réponse à nos propres questions de recherche en tant qu'enseignante et doctorante, nous avons effectué des enquêtes sur leur utilisation concrète dans le contexte malgache actuel.

Notre corpus est composé de dictionnaires visuels bilingues malgache-français. Nous aborderons les traits caractéristiques de la collection étudiée, avant de l'analyser en tant qu'objet de recherche soumis à des investigations de terrain.

## Le dictionnaire visuel : la *Collection Connaître*

Le dictionnaire est un outil indispensable pour apprendre une langue étrangère. Pour cela, l'on est habitué à s'en procurer et s'y référer, que ce soit pour chercher des définitions ou des traductions. Parmi la typologie des dictionnaires existants, les dictionnaires visuels figurent parmi les moins connus, d'où notre choix d'en faire un objet de connaissance.

Qu'est-ce qu'un dictionnaire visuel peut offrir de plus que les dictionnaires courants ? Qui en sont les principales cibles ? Que peut-il apporter au processus d'apprentissage d'une langue ? Telles sont les questions qui viennent immédiatement à l'esprit.

Au lieu d'une liste de mots, les dictionnaires visuels recourent principalement à des images colorées, à la fois décoratives et significatives. En cela, ce sont de vrais outils didactiques adaptés surtout aux jeunes enfants.

L'exemple que nous allons analyser porte sur la *Collection Connaître* une série de neuf dictionnaires visuels édités par la Maison Md Paoly. La Collection comprend une série de neuf dictionnaires thématiques : *Mon premier alphabet*, *Mon premier dictionnaire*, *À la campagne*, *Au jardin*, *À l'école*, *Apprendre à compter*, *À la maison*, *En pleine action* et *Au marché*.

Notre choix pour cette collection a été motivé par de multiples facteurs. Au départ, nous avons eu le choix entre trois dictionnaires : la *Collection Connaître* de la Maison Md Paoly, *Ny Bokintsarintsika*, Édition Tsipika, *Mon premier imagier* des Éditions Auzou. Les deux premiers sont bilingues, malgache-français tandis que le troisième est trilingue malgache-français-anglais.

D'emblée, nous avons écarté *Ny Bokintsarintsika* car on ne le trouve pas dans les cinq librairies d'Antananarivo<sup>1</sup> où nous nous sommes rendue. L'exemplaire que nous avons consulté nous a été prêté. Nous avons dû écarter aussi *Mon Premier Imagier* même s'il est très riche en vocabulaires (1 000 mots et 1 000 illustrations, et chaque item est utilisé dans une phrase en les trois langues) car, premièrement, il est assez coûteux ; deuxièmement, il n'est pas accessible dans toutes les librairies.

Notre choix s'est alors porté sur la *Collection Connaître* car non seulement chaque élément de la Collection est vendu à 5000 ariary, prix

---

1. Librairie Md Paoly, Librairie catholique, Librairie FLM, Librairie Mille Feuilles et Librairie Antso.

accessible à toutes les bourses, mais, de plus, on le trouve partout où l'on vend des livres, c'est-à-dire aussi bien dans les librairies habituelles que chez les vendeurs et revendeurs de livres anciens ou non, dont les étalages sont installés sur les bords de route de la ville.

Outre la publication de livres religieux, la Maison Md Paoly est réputée pour ses livres éducatifs, rédigés en malgache dont la *Collection Connaître*<sup>2</sup> et la *Collection Te-hahay hanjaitra aho*<sup>3</sup>. Une des missions de la Maison est de promouvoir une éducation inclusive pour tous les Malgaches, en écartant la barrière linguistique et en tenant compte du contexte socio-économique de la majorité de la population. À ce sujet, selon les données de l'Institut national de la statistique (2014), 71,5 % de la population vivait sous le seuil national de pauvreté en 2012 (Commission économique pour l'Afrique, 2017 : 25).

À la suite de cette brève description du contexte et du dictionnaire visuel pour enfants qui a été élaboré pour le contexte malgache, il est important de fournir quelques précisions afin de clarifier les principes théoriques de nos enquêtes.

## Aspects théoriques et méthodologiques de l'étude

Les dictionnaires ont toujours accompagné l'enseignement et l'apprentissage des langues à Madagascar. La recherche sur leur utilisation ne semble pas prioritaire. Vu notre visée sur l'extension de leur usage vers de jeunes enfants, notre démarche consiste à bien articuler les notions théoriques et les questions de méthode.

### Dimension théorique

Deux points sont à expliciter : la notion de typologie d'une part, et d'autre part, les apports du dictionnaire visuel.

- 
2. Notons l'absence, d'une part, de documents explicatifs sur les principes éducatifs et pédagogiques de cette Collection, et d'autre part, d'étude réalisée sur le sujet.
  3. Une série de trois livres de couture pour les lecteurs et lectrices d'origine modeste, en particulier désireux de se perfectionner dans le cadre d'un travail manuel.

### *Les différents types de dictionnaires*

Il existe toute une panoplie de dictionnaires pour divers usages et utilités. Leur description peut s'appuyer sur leur présentation : on a le choix entre les dictionnaires en version papier ou en ligne. Un deuxième facteur typologique porte sur la nature du discours : général ou spécialisé (Litec ou Dalloz pour les juristes, Vidal pour les médecins par exemple). Concernant le paramètre linguistique, on distingue les dictionnaires de définition qui sont monolingues, les dictionnaires de traduction qui peuvent être bilingues ou multilingues, et les dictionnaires visuels qui peuvent être monolingues, bilingues, voire multilingues.

À ce titre, les caractéristiques d'un dictionnaire visuel doivent être précisées ici. Ce type de dictionnaire a des spécificités qui lui sont uniques. Il ne fournit pas la définition d'un mot, ni son genre, ni sa prononciation, à l'exception de certains dictionnaires visuels en ligne et des dictionnaires visuels sonores (Baere 2017). De plus, de manière générale, il présente les mots par thème. Comme nous l'avons déjà indiqué plus haut, la *Collection Connaître* s'appuie sur le choix de thèmes qui ont un lien direct avec l'environnement social et éducatif de l'enfant : à la maison, à l'école. Enfin, une seule image peut nous apprendre beaucoup : les différentes parties du corps humain peuvent être présentées avec une seule image (voir fig. 1, page suivante).

Une autre spécificité non négligeable est la possibilité d'acquérir des vocabulaires dans différentes langues à la fois dans la mesure où, en plus du côté visuel, ce type de dictionnaire a l'avantage d'être soit, monolingue, bilingue ou encore plurilingue (voir fig. 2, page suivante).

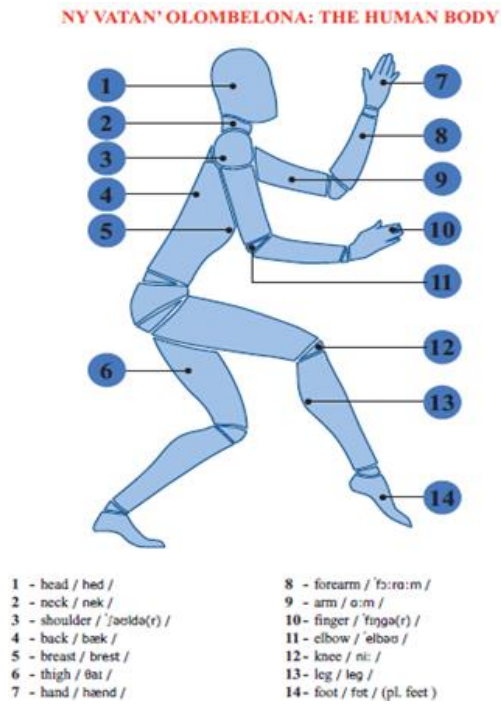
Remarquons que le contenu d'un imagier est limité aux noms concrets et aux verbes d'action ; les notions abstraites sont plus difficiles à représenter, on peut cependant les suggérer.

### *Les apports d'un dictionnaire visuel*

Un dictionnaire illustré contient des images pour que les usagers puissent visualiser les situations auxquelles les mots réfèrent (l'intérieur d'une cabine de pilotage, par exemple). Si les images sont généralement peu nombreuses dans un dictionnaire illustré, elles forment l'ossature d'un dictionnaire visuel. Comme le dictionnaire visuel est thématique, un enfant



Fig. 1



Rakotoarisoa 2014 : 14

Fig. 2



Hamon 2018 : 73

aura alors la possibilité de maîtriser le sens des mots/images relatifs à ce thème et mobiliser des activités dans ce cadre. Prenons l'exemple des moyens de transport comme thème ; en observant l'image, seul ou avec l'aide d'un adulte, l'enfant peut facilement faire la différence entre deux moyens de transport fluvial (un kayak et un canoë).

En effet, une image lui parle davantage qu'une explication orale. Ainsi, selon Cuq (2003 : 125), « l'image peut par exemple illustrer un référent du signe linguistique et permettre ainsi la présentation et la compréhension directes de celui-ci sans passer par du métalangage. C'est le cas dans les dictionnaires imagés ». Les images aident aussi les utilisateurs d'un dictionnaire visuel à se remémorer et réactiver les mots connus ou en cours d'acquisition [Ministère (malgache) de l'Éducation nationale, 2017 : 1]. Wolfe (2010 : 185), cité dans Donaghy et Xerri (éds.) (2017 : 181) souligne que de nombreuses études ont montré l'effet facilitateur de l'imagerie, en particulier des images, sur l'apprentissage et la mémoire : « *Many studies have shown the facilitating effect of imagery, especially pictures, on learning and memory* ».

Les images sont des ressources précieuses pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère<sup>4</sup>. Elles aident pour les activités de réception, à la construction du sens en compréhension écrite : un texte accompagné d'images est plus facile à reconstituer et à comprendre. Les images sont tout aussi précieuses pour les activités de production car elles sont source d'inspiration pour l'expression écrite et orale.

En synthèse, les dictionnaires visuels facilitent l'acquisition de nouveaux mots, et que les images développent la mémoire visuelle des jeunes enfants, ce qui facilite la mémorisation des mots qu'elles représentent. Les livres couverts d'images incitent également les jeunes enfants à la lecture.

Malgré tous ces points forts, l'image a des limites : d'abord, comme nous l'avons mentionné plus haut, il est difficile de dessiner ou de photographier certaines notions, véhiculées par des verbes d'état, ou des noms abstraits tels que la beauté, etc. ; ce qui restreint quelque peu la nomenclature du dictionnaire visuel. En outre, comme il est thématique, il faut s'en procurer autant qu'il y a de thèmes. Il peut y avoir aussi des problèmes d'interprétation ; selon Malazamanana *et al.* (2005 : 64), « aux normes d'usage linguistique se greffent des normes visuelles. On voit différemment un même monde physique : la perception, l'interprétation d'objets varie

---

4. Comme il existe une pléthore de formats pour les images (graffitis, images publicitaires, dépliants, posters, peintures, animations numériques, photographies, flashcards, vignettes, dessins, bandes dessinées, vidéos), cela ne devrait pas être difficile de s'en procurer.

d'une catégorie sociale à l'autre, et d'un groupe ethnique à l'autre ». Muller (2014 : 125) les rejoint : « Les documents iconiques sont (...) appréhendés en fonction du stock d'impressions visuelles que possèdent les récepteurs ». Un autre inconvénient est que les mots sont souvent présentés hors contexte dans la plupart des dictionnaires visuels, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas utilisés dans une phrase pour faciliter leur usage ultérieur. Enfin, en l'absence de transcription phonétique, ce qui est souvent le cas avec les dictionnaires visuels, les utilisateurs vont devoir deviner la prononciation des mots. Ce n'est pas commode s'il n'y a pas de correspondance graphème – phonème pour telle ou telle langue étrangère.

C'est précisément le type de phénomènes qu'il est utile d'observer dans des situations concrètes. Ainsi, l'analyse des interviews avec les parents des enfants qui ont utilisé ou utilisent un dictionnaire visuel va nous permettre de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse, d'apporter des éclairages concrets par rapport à la théorie et quelques réponses à nos questions de recherche.

### Démarche méthodologique et résultats d'enquêtes

Les points faibles d'un dictionnaire visuel n'enlèvent rien à ses mérites en tant que matériel didactique pour l'apprentissage de vocabulaires, que ce soit en milieu scolaire ou en milieu familial.

### *Quelques éléments de cadrage*

Les enquêtes que nous avons effectuées sur le terrain partent des principes de l'approche empirico-inductive. Cette démarche mise plus sur le principe de la significativité que sur celui de la représentativité, c'est-à-dire qu'elle se focalise sur un nombre restreint de témoins tout en essayant d'en tirer le maximum d'informations. Blanchet précise que 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)* » (Blanchet, 2000 : 30).

Rappelons que nos questions de recherche visent deux aspects : d'une part, les démarches à mobiliser, en situation de classe ou à la maison, autour du dictionnaire ; d'autre part, les représentations des acteurs concernés.

L'idée principale est de recueillir les avis des parents d'élèves puisque le cadre familial est concerné de près par cette recherche. Nous avons procédé à la collecte d'information par entretien avec les parents des enfants (de 6 et 9 ans) qui ont utilisé ou utilisent un dictionnaire visuel. Bien qu'il y ait d'autres dictionnaires visuels en vente dans les librairies à Antananarivo, les parents-témoins n'ont à leur disposition que quelques exemplaires des dictionnaires de la *Collection Connaître* pour initier leurs enfants au français et renforcer leur « stock » lexical. Compte tenu du coût de la vie, qui est un paramètre important du contexte socioéconomique à Madagascar, ces parents ont avancé d'emblée que financièrement, cela semble plus avantageux de déboursier neuf fois de suite 5 000 Ar que d'avoir à payer en une seule fois la somme importante de 21 500 Ar (*Mon Premier Imagier* des Éditions Auzou) ou 23 000 Ar (*Mon Premier Trilingue* des Éditions Auzou). Ces parents sont d'origines socioprofessionnelles diverses. Trois d'entre eux (deux femmes et un homme) sont des paysans, deux autres des institutrices, un est militaire, et les deux derniers (une femme et un homme) des commerçants. Les trois paysans et un des commerçants n'ont pas terminé l'école primaire; le militaire et une des deux institutrices ont leur brevet d'études du premier cycle ; la commerçante a dû quitter l'école en classe de terminale quand elle était enceinte de son premier enfant tandis que l'autre institutrice est diplômée de baccalauréat.

Outre le profil sociologique des témoins, la description succincte du moyen d'investigation est à préciser. Pour plus de cohérence et d'uniformisation, nous nous sommes servie d'un guide d'entretien qui est structuré autour de quatre volets de questionnement.

Le premier volet est constitué de deux questions ouvertes qui nous renseignent sur l'âge et la classe de l'enfant du témoin ; les cinq questions ouvertes suivantes permettent de savoir comment les parents ont appris l'existence des dictionnaires de la *Collection Connaître*. En fait, d'après une responsable de la librairie Md Paoly, cette collection n'est pas populaire, on en prend connaissance par le « téléphone arabe », sur le tas, contrairement aux dictionnaires de définition et aux dictionnaires bilingues qui sont recommandés par les enseignants. La troisième partie, composée de cinq questions ouvertes, nous apprend comment les parents et leurs enfants se servent des dictionnaires de ladite Collection mais aussi comment ils évaluent les acquis de ces derniers. Dans cet ensemble de rubriques sont interrogés les avis des parents concernant ces dictionnaires : leurs présentations, leurs contenus, les éventuels problèmes sur leur manipulation mais aussi les avantages qu'ils représentent par rapport aux autres dictionnaires. Trois questions ouvertes sont mobilisées ici.

Nous avons opté pour les questions ouvertes pour laisser les parents s'exprimer ouvertement.

Compte tenu de ce cadrage méthodologique, comment s'est déroulée l'enquête ?

Il ne nous a pas été facile de trouver des témoins. Comme mentionné auparavant, très peu de gens connaissent l'existence d'un dictionnaire visuel, encore moins de la *Collection Connaître*. Seulement deux parents, une institutrice et un militaire en possèdent deux exemplaires. La première les a eus en sa possession depuis son enfance tandis que le second en a acheté deux exemplaires, pour suivre l'exemple de sa cousine qui s'en servait déjà.

Aussi, pour augmenter le nombre de témoins, nous nous sommes appuyées sur les interactions avec le voisinage : des familles ayant des enfants à l'école primaire. Stratégie qui a permis de trouver huit enfants-témoins (cinq filles et trois garçons) auprès desquels mener notre recherche. Ils fréquentent des établissements différents : cinq vont dans des établissements primaires publics, deux dans des établissements privés non confessionnels, et un dans une école confessionnelle.

Faute de moyens, nous ne disposions que de trois exemplaires de la *Collection Connaître*. Nous les avons prêtés à ces familles-témoins pour que leurs enfants puissent s'en servir pendant trois semaines, sans consigne spécifique, sauf pour les parents. Passé ce délai, nous avons procédé à l'entretien proprement dit concernant les dictionnaires et leurs supposés atouts comme matériels didactiques. Nous leur avons expressément demandé de formuler leur avis concernant l'utilisation de ces dictionnaires visuels par leurs enfants.

### *Résultats des entretiens*

Comme nous avons exprimé notre souhait de collecter leurs avis à propos de ces dictionnaires, les parents nous ont donné rendez-vous chez eux à cet effet. Vu leur origine socio-culturelle et éducative, nous avons utilisé le malgache pendant l'entretien.

Les enfants, quant à eux, n'ont pas fait l'objet d'un entretien formel. Nous leur avons tout de même demandé, lors de notre entretien avec leurs parents respectifs, ce qu'ils pensaient des dictionnaires imagés : ils trouvent que « les images sont attrayantes » et que cela facilite la mémorisation des mots correspondants.

De l'analyse des entretiens avec les parents-témoins ressortent les résultats suivants, classés par niveau d'analyse.

La mère d'une fille de neuf ans est satisfaite des apports des dictionnaires de la *Collection Connaître* à l'enrichissement des connaissances chez sa fille. Elle en est d'autant plus satisfaite car même son très jeune fils de trois ans, attiré par les images, a déjà feuilleté ces dictionnaires. Cela confirme un des éléments de notre cadrage théorique, à savoir : les images incitent les jeunes enfants à la lecture.

Le père d'une fille de huit ans, tout comme les autres parents, reconnaît le pouvoir des images sur la mémoire : « Le stock de vocabulaires de ma fille (8 ans) a vite augmenté avec l'aide du dictionnaire de cette collection. Les mots sont faciles à retenir grâce aux images ». Une telle réponse va dans le sens de la dimension iconique comme facilitatrice d'apprentissages.

Il ressort des entretiens également que les enfants qui savent lire le français n'ont pas besoin de la supervision des adultes pour se servir des dictionnaires visuels, comme le témoigne une mère : « Comme mes enfants (6 ans et 8 ans) savent lire le français, ils se sont débrouillés pour apprendre de nouveaux mots. Leur stock de vocabulaires s'en trouve vite élargi, et je crois que les images y sont pour beaucoup ».

## **Synthèse, discussion et perspectives**

Il s'agit bien d'une recherche de type empirico-inductif, qualitatif qui prend en considération les caractéristiques réelles du terrain sans prétention à la généralisation. Les micro-entretiens qui ont pu se réaliser sont révélateurs des possibilités non exploitées qui existent, *via* les situations d'apprentissage au sein de la famille mais également à travers les interactions avec les pratiques de classe. La réflexion sur les usages du dictionnaire par de jeunes enfants trouve son origine dans notre métier d'enseignante et notre projet de recherche. Usages certes « commandés », mais qui montrent des résultats réels.

*Grosso modo*, les parents sont satisfaits des acquis de leurs enfants après que ces derniers aient utilisé des dictionnaires visuels de la *Collection Connaître*. Ils ont tous émis des avis similaires concernant les dictionnaires visuels : les images facilitent l'apprentissage et la mémorisation des nouveaux mots, les enfants qui savent lire le français peuvent consulter les

dictionnaires visuels sans l'aide d'un adulte, donc ils sont autonomes, en quelque sorte.

Certes, les entretiens étaient limités dans le temps et par le nombre, et nous avons rencontré des difficultés dans la réalisation de l'enquête. Cependant, face à la réforme de l'éducation qui concerne le primaire, et par rapport aux problèmes vécus par les familles dans la recherche de la cohérence et de la qualité, malgré les obstacles financiers, il conviendrait de prolonger la réflexion sur les matériels didactiques disponibles ou à élaborer, et sur les dictionnaires comme supports d'apprentissage d'une ou de plusieurs langues.

Pourquoi ne pas renforcer la diffusion de documents de type dictionnaires visuels, comme ceux de la *Collection Connaître*, pour que les enfants dans les coins isolés de l'île puissent apprendre des mots de français ou d'autres langues sans difficulté ? Pourquoi ne pas suggérer à l'éditeur de sortir du sentier battu et de procéder à certaines innovations, par exemple l'utilisation de ces mots dans une phrase pour que les apprenants les voient et les apprennent en contexte ? Dernière piste de questionnement et de recherches futures, puisque nous-même, en tant qu'enseignante de langue, nous avons déjà élaboré des supports et matériels didactiques : pourquoi ne pas poursuivre le travail au sein d'une équipe interdisciplinaire et plurilingue qui puisse se mettre à l'écoute des besoins et attentes émanant des familles afin de renforcer le lien entre la maison et l'école et consolider ainsi les apprentissages des élèves en vue d'une communication efficace ?

\*

Cette recherche s'est focalisée sur l'utilisation des dictionnaires visuels dans un environnement familial, par un public d'apprenants issus du milieu scolaire, public et privé. Les résultats obtenus, malgré leurs limites, renseignent sur un point précis concernant les comportements et les représentations des jeunes enfants : les images qu'elles contiennent devraient être exploitées au maximum pendant les classes de langue, notamment par le biais de ces dictionnaires qui ont déjà le mérite d'exister dans le contexte malgache. Cela devrait être davantage mis au service de l'enrichissement des compétences dont ils ont besoin dans plusieurs langues, selon la demande des parents.

\*

## R é f é r e n c e s

- BAERE K., 2017, *How to Use a Visual Dictionary for English Learners*.  
<https://www.thoughtco.com/visual-dictionary-for-english-learners-1210331>, consulté le 11 juil. 2019
- BLANCHET P., 2000, *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes : Presses Universitaires.
- Bokintsarintsika* [Ny]. Antananarivo/Strasbourg : Tsipika/Callicéphale, 2007.
- COMMISSION ÉCONOMIQUE POUR L'AFRIQUE, 2017, *Profil de pays. Madagascar 2016*.  
[https://www.uneca.org/sites/default/files/uploaded-documents/CountryProfiles/2017/madagascar\\_cp\\_fr.pdf](https://www.uneca.org/sites/default/files/uploaded-documents/CountryProfiles/2017/madagascar_cp_fr.pdf) on 10 March 2019.
- CUQ J.-P. (dir.), 2003. *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE (Association de didactique du français langue étrangère) / CLE international.
- DONAGHY K. & XERRI D. (eds.), 2017, *The Image in English Language Teaching*  
[https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/The\\_Image\\_in\\_English\\_Language\\_Teaching.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/The_Image_in_English_Language_Teaching.pdf) consulté le 23 juillet 2019
- HAMON G. (dir.), 2018, *Mon premier imagier français-anglais-malagasy*. Paris : Auzou.
- LIBRAIRIE MD PAOLY (éd.), 1995a, *Any ambanivohitra. Tarika Fantatro*. Antananarivo : éd. Md Paoly.
- LIBRAIRIE MD PAOLY (éd.), 1995b, *Am-perinasa. Tarika Fantatro*. Antananarivo : éd. Md Paoly.
- LIBRAIRIE MD PAOLY (éd.), 1995c, *Ao an-dakilasy. Tarika Fantatro*. Antananarivo : éd. Md Paoly.
- LIBRAIRIE MD PAOLY (éd.), 1995d, *Ao an-jaridaina. Tarika Fantatro*. Antananarivo : éd. Md Paoly.
- MALAZAMANANA J., 2005, « Au cœur des différences socioculturelles et de la cognition : de la confection d'un dictionnaire visuel en malgache-français-anglais-russe », dans : I. Rabenoro (dir.), *Cognition, inter-*



*culturalité et recherches sociolinguistiques dans l'océan Indien*, AUF (Agence universitaire de la Francophonie) / RSDL.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2017, *Partie 4. La littérature de jeunesse. Les imagiers*.

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/5/Ress\\_c1\\_langage\\_litterature\\_imagiers\\_774765.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/5/Ress_c1_langage_litterature_imagiers_774765.pdf), consulté le 19 juil. 2019.

MULLER C., 2014, *L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour*.

<https://gerflint.fr/Base/Portugal2/muller.pdf> consulté le 19 juil. 2019

RABENORO I. 2004, « Bien apprendre le malgache pour bien apprendre les langues étrangères », *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences humaines*, Université d'Antananarivo, n° 13, pp. 147-156.

RAKOTOARISOA S., 2014, *English Vocabulary Workbook*, auto-édition.

### **Famintinana**

Tsy mora ny fianarana teny vahiny indrindra raha tsy manana fitaovana enti-mianatra tahaka ny rakibolana ny mpianatra. Ny rakibolana mamaritra ny teny izay mampiasa teny tokana sy ny rakibolana fampiasa amin'ny fandikana teny izay mampiasa teny roa no mahazatra ny mpianatra. Vitsy kosa ireo mahalala ny fisian'ny rakibolana an-tsary, raha ny voalazan'ny mpivarotra iray ao amin'ny fivarotamboky iray. Noho izany, amin'ny alalan'ity asa karoka ity no hitondranay ny anjara birikinay hampahafantarana ny fisian'ny andiana rakibolana antsary *Connaître* mampiasa teny malagasy sy frantsay izay novokarin'ny Trano Md. Paoly. Hampatsiahivina eto ihany koa ny mampiavaka sy ny mahatsara ny rakibolana antsary, ary indrindra hojerena ihany koa ny mahamety sy mahatsara ny fampiasan'ny ankizy azy hianarana ny teny frantsay.

Raiamandreny valo manan-janaka enin-taona ka hatramin'ny sivy taona nampiasa na mampiasa ny sasany amin'ireo andiana rakibolana antsary *Connaître* no nanaovanay fanadihadiana. Nivoitra tamin'ny fandalinana ny fanadihadiana fa tena tian'ireo ankizy ny sary maro loko ao anatin'ireo rakibolana, ary izany no nanamora ny fianarany sy ny fitadidiany teny vaovao. Manaraka izany dia tsy nila fanarahamaso sy tantsoroka avy tamin'ny olondhibe ny ankizy efa mahay mamaky teny frantsay tamin'ireo

ankizy ireo rehefa nampiasa ireo rakibolana an-tsary ireo. Raha ny vokatra azon'ny ankizy tamin'ny fampiasana ireo rakibolana ireo no jerena dia tokony haporitaka sy hampiasaina any an-dakilasy ny rakibolana an-tsary. Ary tokony hampirisihina ny fampiasana sary (miaina na tsia) mandritra ny fianarana teny vahiny ao an-dakilasy satria sady manampy amin'ny fahazoana lahatsoratra izy ireny no manampy ihany koa amin'ny famoronan-kevitra rehefa asaina miteny na mamorona lahatsoratra ny mpianatra.

**Teny fototra :** rakibolana an-tsary, sary, fitaovana enti-mampianatra, fianarana teny vahiny

### **Résumé**

L'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas chose aisée, surtout quand l'on n'a pas de matériels didactiques tels que les dictionnaires. Les apprenants sont familiers avec les dictionnaires de définition qui sont monolingues et les dictionnaires de traduction bilingues. Par contre, peu nombreux connaissent l'existence d'un dictionnaire visuel, si l'on se base sur les dires d'une librairie. Par conséquent, cet article vise en amont à rappeler ou faire connaître les spécificités des dictionnaires visuels et leurs atouts mais aussi et surtout à voir leur efficacité sur l'apprentissage du français auprès des jeunes enfants et, en aval, à faire découvrir la *Collection Connaître* de la Maison Md. Paoly, une série de neuf dictionnaires visuels bilingues malgache-français

Nous nous sommes entretenue avec huit parents dont les enfants (âgés de 6 à 9 ans) se servent de quelques-uns des dictionnaires de la *Collection Connaître* ou s'en sont servi. L'analyse des entretiens a fait ressortir que les enfants de nos témoins aiment beaucoup les images colorées des dictionnaires, ce qui leur a facilité l'apprentissage et la mémorisation de nouveaux mots. De plus, ceux qui savent lire le français n'ont pas eu besoin de la supervision des adultes pour se servir des dictionnaires visuels. Au vu des acquis de ces enfants grâce à l'utilisation de dictionnaires visuels, nous estimons qu'ils devraient être utilisés en classe. De plus, l'utilisation des images (animées ou fixes) pendant les cours de langues devrait être promue car celles-ci aident tout aussi bien à la compréhension d'un texte qu'à la construction d'idées pour les productions orales et écrites.

**Mots-clés :** dictionnaire visuel, images, outil didactique, apprentissage de langues étrangères

### **Abstract**

Learning a foreign language is not easy, especially if you don't have teaching materials such as a dictionary. Learners are familiar with dictionaries of definition which are monolingual, and dictionaries of translation which are bilingual. On the other hand, few are aware of the existence of a visual dictionary, based on what a bookseller said. Therefore, this article aims at introducing the Maison Md Paoly's *Connaitre Collection*, a series of nine bilingual Malagasy-French visual dictionaries, and, downstream, to point out or enhance the special features of visual dictionaries and their assets, but also and above all to see how effective they are among young children who learn French.

We interviewed eight parents whose children (aged 6 to 9) use or have used some of the dictionaries in the *Connaitre Series*. Analysis of the interviews revealed that the respondent children were very fond of the colourful pictures in the dictionaries, which made it easier for them to learn and memorize new words. In addition, those who can read French did not need adult supervision to use the visual dictionaries. In view of the achievements of these children through the use of visual dictionaries, we believe that they should be used in the classroom. In addition, using pictures (animated or still) during language classes should be promoted as they help both understand a text and express ideas for oral and written productions.

**Keywords:** Visual Dictionary, Pictures, Teaching Materials, Foreign Language Learning



## **Dictionnaire d'apprentissage des langues : présence et usage en contexte scolaire à Toamasina**

Marie Ange RAOELINA  
Assistant d'enseignement supérieur  
&

Joël RANDRIANANTENAINA  
Maître de conférences  
Faculté des Lettres et Sciences humaines  
Université de Toamasina

Dans le contexte de mondialisation où les interactions jouent un rôle capital, il importe de réfléchir sur les moyens appropriés pour faciliter la construction et la communication du sens véhiculé par les langues et les cultures qui sont en constante évolution. Cela renvoie, à la fois à « la partie stable et systémique à la langue » (significations), et aux « réalisations en discours de la signification » (sens), lesquelles relèvent de la parole.

Langue, outil de communication verbale, et culture sont inséparables, étant donné qu'une langue transmet une culture. L'évolution d'une culture engendre l'évolution de la langue correspondante et, logiquement, l'évolution du lexique, défini comme l'ensemble des mots formant « la langue d'une communauté » (Dubois *et al.*, 1994) et comme un élément fondamental dans l'acquisition des langues.

Comme le lexique fait partie des premiers éléments utiles pour la production d'énoncés dans le cadre du processus d'apprentissage des langues, les dictionnaires d'apprentissage sont donc des outils indispensables dans ce processus. En raison des rôles qu'ils jouent, ils sont devenus l'une des préoccupations des enseignants et apprenants de langues. Cette étude vise alors à présenter un état des lieux critique de l'usage des dictionnaires en contexte scolaire, en micro-didactique, à Toamasina I.

Pour ce faire, dans un premier temps, seront évoqués quelques éléments pertinents du contexte avec la question de départ. Viennent ensuite la clarification du cadre conceptuel puis méthodologique avec la présentation et l'interprétation des résultats. Ces analyses et réflexions se présenteront comme base de nos suggestions d'actions en faveur des apprenants tant du point de vue personnel que scolaire.

## Contexte et question de départ

Madagascar est un pays francophone mais également plurilingue. À ce titre, la question de l'enseignement/apprentissage du français peut éclairer sur les situations réelles qui existent sur le terrain. Toamasina ne fait pas exception. L'histoire passée, récente et actuelle de cette ville comprend de nombreux épisodes où le contact entre les langues et les cultures a marqué tous les domaines : religieux, politique, éducatif, commercial, etc.<sup>1</sup>

Aussi, faisant partie d'une équipe de formation spécialisée dans le domaine du français, la présentation d'une communication sur l'utilisation du dictionnaire en milieu scolaire a-t-elle été pour nous l'occasion de faire l'état des lieux de cette problématique. Ce dont nous rendons compte par le biais de cet article. En vue de cette étude, dès le mois d'avril 2019<sup>2</sup>, nous avons effectué une collecte de données sur l'usage des dictionnaires en contexte scolaire par le biais d'un test de traduction (voir doc. annexe). Il s'agissait de savoir si les difficultés rencontrées par les apprenants en s'exprimant dans une langue, par exemple ici le cas du français, suscitent en eux le désir d'utiliser un dictionnaire ou l'obligation d'y recourir pour

- 
1. Ce grand port de la côte Est a déjà porté le nom de « Tamatave » lors de périodes antérieures marquées par une plus grande proximité entre la langue dite « *malagasy* » et le français.
  2. Au moment où l'information sur la tenue du Colloque a été rendue officielle.

surmonter leurs difficultés linguistiques. Des enquêtes ont été alors menées auprès d'un échantillon de 300 élèves issus de collèges et lycées d'enseignement général privés et publics de Toamasina I, enquêtes relatives à leur habitude ou non d'utiliser des dictionnaires, leur capacité de les utiliser et aux difficultés rencontrées dans l'usage des dictionnaires (voir doc. annexe).

Avant de distribuer les questionnaires aux élèves, nous leur avons d'abord donné un exercice qui consiste à traduire en français un texte en malgache (*ibid.*), langues principalement utilisées et en contact dans l'enseignement à Madagascar. Quatre textes en malgache traduits en français, tirés du paquet de feuilles de copie, renferment d'importantes carences au niveau du lexique. L'origine de celles-ci serait que les deux langues en usage ne suivent pas les mêmes mécanismes d'extension sémantique<sup>3</sup>. Cependant, quoi qu'il en soit, l'institution éducative est censée en faciliter l'apprentissage, et il convient d'être vigilant par rapport aux phénomènes lexicaux surtout en situation d'apprentissage plurilingue<sup>4</sup>. En effet, que l'on se situe du point de vue du multilinguisme (coexistence de langues au sein d'un État) ou du plurilinguisme chez l'individu, les spécificités de chaque langue doivent être prises en considération. Le lexique notamment est un paramètre de développement car il exprime la richesse de

---

3. Il se peut qu'à un mot d'une langue corresponde une idée-mère, alors que, dans l'autre, s'ajoutent des idées accessoires, engendrant ainsi un enrichissement de la langue et plus de précision. Et inversement. Par exemple, le signifiant malgache « *mihanika* » signifie à la fois « monter » (*mihanika tohatra*, « monter un escalier »), « grimper » (*mihanika hazo*, grimper à un arbre), « escalader » (*mihanika vatolampy*, « escalader un rocher », « gravir » (*mihanika tendrombohitra* « gravir une montagne ») ; alors que, pour le même mot, des nuances existent dans le français : « grimper » (monter en s'aidant des mains et des pieds), « escalader » (passer par-dessus), « gravir » (monter avec effort). L'organisation de chaque langue est spécifique.

Un autre fait relatif au lexique malgache montre qu'un mot peut être à l'origine de différents mots composés. C'est le cas de *trano* (maison) avec lequel on peut construire des mots composés assimilés à des périphrases : *tranom-borona*, « maison d'oiseau », nid ; *tranon'akoho*, « maison de poule/poulet », poulailler ; *tranon-kala* « maison d'araignée », toile d'araignée ; *tranom-bitsika* « maison de fourmi », fourmilière, etc. Ces mots composés sont assimilés à des périphrases.

4. Au titre de dernier exemple, les sens présentés par le *Dictionnaire Français-Malgache* du R.P. Malzac et le *Dictionnaire Malgache-Français* de Malzac et d'Abinal prouvent la différence entre le malgache et le français, au niveau lexical, par exemple pour l'entrée « saumâtre ». Le premier (traduction du français au malgache) ne donne qu'une signification en malgache (mot monosémique) et le deuxième (traduction du malgache au français) a dû faire appel à une comparaison et à des dérivés pour expliquer le mot pour le même sens.

la langue, richesse que chaque locuteur est amené à exprimer, qu'il soit un natif de cette langue ou un étranger.

Or, le travail de traduction effectué dans le cadre de cette enquête a révélé nettement que les élèves malgaches avaient des problèmes préoccupants relatifs au lexique : pauvreté, impropriétés, confusions paronymiques, etc. Il importe donc effectivement de réfléchir à nouveau sur la thématique des dictionnaires de langue(s) qui figurent parmi les principaux outils appropriés pour résoudre les problèmes relatifs à l'apprentissage linguistique, que ce soit en termes d'acquisition de compétences communicatives ou de production d'énoncés en situation.

Les dictionnaires, outils et supports d'apprentissage étant en nombre très insuffisant dans le milieu éducatif à Madagascar, du moins, si l'on considère le cas de la circonscription scolaire de Toamasina I, il n'est guère étonnant qu'ils soient peu utilisés en milieu scolaire et/ou que les élèves ont des difficultés à y recourir, en particulier pour le cas du français, en tant que discipline et langue d'enseignement.

Face à ces constats, nous nous interrogeons si les problèmes réels, relatifs à l'enseignement/apprentissage des langues rencontrés chez les enseignants/apprenants sont liés aux difficultés d'usage des dictionnaires en contexte scolaire et permettent de mieux comprendre ces phénomènes en matière d'acquisition des langues à Madagascar.

Voyons auparavant quelques rappels d'ordre théorique et conceptuel.

## **Cadre conceptuel**

Trois aspects sont à préciser : langage/langue et acquisition ; lien entre langue et culture et apprentissage.

### **L'acquisition du langage**

Étant donné que le lexique est tiré du vocabulaire qui fait partie intégrante du langage, et qu'il est question ici d'un problème relatif au lexique, mettre en exergue les bases de l'acquisition lexicale ainsi que la distinction entre langage et langue serait intéressant puisqu'une langue est fondamentalement constituée de mots.



Pour l'acquisition lexicale, Ducrot et Schaeffer (1999 : 507-512) affirment que « la capacité à acquérir le langage est une caractéristique de l'espèce humaine ». Autrement dit, tout être humain, membre d'une communauté linguistique donnée, est capable d'acquérir le langage, de communiquer quelque chose à quelqu'un, du moins dans cette même communauté. C'est un caractère inné chez l'homme.

Rappelons également que « l'élaboration du système linguistique est marquée par quatre étapes, à savoir le début de la compréhension, la production des premiers mots, l'émergence de la combinatoire, et la grammaticalisation ». D'abord, la compréhension de la langue va de pair avec le contact avec la réalité existante : interlocuteur(s), référents, etc. Cette compréhension par l'esprit suppose l'imprégnation de l'individu dans cette réalité.

Sur ce point, le développement de la capacité à catégoriser les objets est la base de la dénomination et de la référence ; il précède la capacité d'imitation et la capacité de mémoire. Enfin, il convient de noter l'importance de la capacité à percevoir et à produire les sons de parole (à moins que l'individu n'en soit dépourvu), qui est le précurseur le plus direct du langage, puisque le son est le véhicule privilégié du langage articulé.

Vient ensuite la production des premiers mots grâce aux écoutes répétitives, et éventuellement suscitée par le comportement du milieu, permettant à l'esprit d'enregistrer, de fixer et d'opérer une association des formes sonores et des concepts, et fixant ainsi dans la mémoire des images et des formes sonores. Il s'ensuit l'émergence de la combinatoire, l'effort de l'individu de combiner ces formes ; puis la grammaticalisation, « le processus par lequel un morphème lexical devient un morphème grammatical ».

Outre ces aspects liés au système de la langue, le développement du langage, lequel s'appuie sur une forte motivation à communiquer verbalement avec autrui, dépend de facteurs émotionnels. La capacité à émouvoir par différentes méthodes se présente également donc comme un moyen suscitant le désir de communiquer.

En bref, le langage est un système permettant de communiquer. La langue réfère au langage humain, il est régi par un code ou système de signes conventionnels vocaux et graphiques. Ainsi, le langage est plus étendu que la langue en raison d'innombrables traits que les autorités de planification doivent lui faire subir afin d'écarter les irrégularités ou ce qui est considéré comme tel pour qu'il acquière le statut de langue. Autrement dit, la langue est la forme élaborée du langage articulé. En conséquence, ne sera apte à

utiliser une langue qu'un individu apte à communiquer avec d'autres, c'est-à-dire à utiliser un langage : telle est la condition.

C'est le niveau de la production des mots et de la catégorisation des objets, base de la dénomination et de la référence, qui nous intéresse dans cette étude avec une perspective de réinvestissement en milieu scolaire où la communication est essentielle.

La raison en est que notre objet de recherche est le dictionnaire, outil qui fournit la description exhaustive des mots constituant le lexique d'une langue. Puis, en tant qu'être social, nous nous exprimons nécessairement par des mots, qui sont sélectionnés et mobilisés dans une situation réelle.

Un individu qui énonce un mot (c'est-à-dire qui se réfère à une réalité, s'en imprègne et la dénomme) devrait d'abord donc être capable de catégoriser sémantiquement cette réalité : percevoir ses différentes caractéristiques et la définir. Pour l'acquisition d'un mot d'une langue maternelle, l'activité de production est rendue facile par l'environnement du locuteur : mouvements (gestes, mimiques, regards, et.), émotion(s) de son/ses interlocuteur(s), et les objets environnants.

L'acquisition en milieu naturel ne suit pas les mêmes règles que l'apprentissage formalisé à l'école, au lycée, à l'université. Ainsi, l'apprenant désirant s'exprimer de manière correcte et courante dans une langue étrangère ne peut se passer d'autres éléments tels que le dictionnaire de langue — en plus d'un manuel de grammaire de ladite langue.

Par cette recherche, nous mettons donc l'accent sur le fait que le dictionnaire de langue, qui présente des descriptions exhaustives de mots de la langue, devrait avoir sa place dans l'enseignement et l'apprentissage de cette langue. Les mots ne vont pas de manière isolée, ils réfèrent à différents contextes, dont le contexte socioculturel.

## La langue et la culture

D'abord, par rapport à la vie, et surtout par rapport à cette acquisition lexicale, l'homme a nécessairement besoin de références pour pouvoir déclencher et développer ses aptitudes linguistiques (exemples : objets, entourage). La principale référence est aussi l'homme, notamment les parents, les proches et la société avec sa culture. Tout homme est né avec et dans une culture. Celle-ci tient une place très importante pour ce qui est du langage et de la langue, et inversement. Effectivement, une langue véhicule une culture (familiale, professionnelle, etc.). C'est à travers la langue que

l'on peut appréhender toute une conception de la vie car elle est à la fois le reflet et le produit de nos contacts avec cette société à laquelle nous appartenons. Par conséquent, apprendre une langue revient à accepter une culture, voire à l'accepter et à l'adopter. On ne pourrait prétendre maîtriser une langue sans connaître la culture véhiculée par celle-ci et vice-versa. Si, à travers les mots d'une langue transparaît la culture du pays où l'on parle cette langue, alors le lexique ou dictionnaire d'une langue comprend des mots qui sont l'expression des valeurs et des réalités de ce pays, en particulier.

Ensuite, les mots d'une langue reflètent la culture du pays où l'on parle cette langue. En conséquence, le lexique ou dictionnaire d'une langue comprend des mots reflétant et exprimant la réalité de ce pays, en particulier. Or les mots ont une histoire : ils naissent et meurent. Cela explique l'existence des néologismes dans les dictionnaires de publication récente (exemples : biodiversité, courriel, etc.). En vieillissant, ils engendrent des mots archaïques (exemples : « binocle » qui signifiait « lunettes », « haubert » qui désignait une « cotte de mailles », etc.). Les mots périssent également, mots qu'on ne trouve plus dans les dictionnaires courants, ou bien sont utilisés rarement (exemples : « parentèle » désigne la « parenté ou consanguinité », etc.).

Un dernier type d'évolution peut être noté, par une modification de la forme (exemple : « vin aigre » est devenu « vinaigre ») et de sens, par divers procédés d'extension (métaphore, métonymie, généralisation, spécialisation, etc.). Au fur et à mesure qu'un pays se développe, de nouveaux mots apparaissent (mots scientifiques, techniques). La prolifération des mots traduit l'avancement d'une civilisation.

Néanmoins, quel que soit ce degré d'avancement, il est indispensable de prendre en compte toutes ces évolutions dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. L'apport de la didactique est alors à noter.

### L'importance du dictionnaire dans l'apprentissage d'une langue

Le dictionnaire est un outil de référence primordial, provenant de la lexicographie. La connaissance des règles de formation et d'usage des mots explique qu'il fait théoriquement partie intégrante des démarches didactiques, à un titre ou à un autre.

Pour mieux mettre en évidence la nécessité d'utiliser un dictionnaire de langue en situation scolaire, prenons quelques exemples dont certains concernent le français et la langue maternelle des élèves malgaches ; ils renvoient à différentes problématiques.

### *La contextualisation*

Tout comme le vêtement qui ne prend forme que grâce au corps, le mot ne « vit réellement » qu'à travers la phrase. Confronté à un problème de compréhension d'un mot, un apprenant sera amené à consulter un dictionnaire. Celui-ci lui fournira le (ou les) sens que peut avoir le mot dans différents contextes, y compris le contexte où il l'a trouvé. D'autant plus qu'un mot peut être polysémique (avoir différentes significations) selon le développement de la pensée et de la technicité humaines. Le dictionnaire aidera l'apprenant à déterminer le sens précis du mot dans le contexte en question.

### *La référence pour une catégorie grammaticale*

Par rapport au nom, la langue malgache utilise peu de déterminants ; par exemple *ny* est l'unique article défini utilisé pour déterminer les noms masculins et féminins, qu'ils soient singuliers ou pluriels. Type d'information présent dans le dictionnaire qui fournit également des indications d'ordre syntaxique.

### *L'utilisation d'expressions spécifiques*

Dès le premier contact avec un Français, la langue malgache aura à choisir la salutation d'usage appropriée, en réponse à des questions concrètes : « Comment saluer ? Vais-je lui dire “bonjour”, “bonsoir” ou “salut” » ? Le recours au dictionnaire s'avère utile ici.

### *La dimension phonétique*

Un élève qui rencontre, pour la première fois, les mots « archaïque », « rez-de-chaussée » et « chef-d'œuvre » pourrait prononcer [arfaik] au lieu

de [arkaik], [rɛzdəʃose] pour [redəʃose] et [ʃɛfdœvr] pour [ʃɛdœvr]. D'où l'utilité d'un dictionnaire pour se renseigner à propos de la prononciation de ces mots. Dans ce cas, le dictionnaire approprié est celui qui fournit toutes les informations requises, y compris les transcriptions phonétiques pertinentes. De même, tout mot pourrait être tout à fait inconnu de l'élève, pour la bonne raison que, peut-être, l'être animé ou non-animé qu'il représente n'existe même pas dans sa langue maternelle ; il pourrait consulter un dictionnaire illustré pour mieux l'identifier.

Bref, pour insister sur l'importance de l'utilisation d'un dictionnaire de langue pour apprendre une langue étrangère, on ne peut nier qu'un mot que l'on a recherché dans un dictionnaire s'ancre plus facilement dans l'esprit, dans la mémoire. Toutes ces problématiques d'ordre linguistique sont donc articulées avec des questionnements didactiques, propres à l'école, à l'université : que faire ? Que dire ? Comment faire et comment le dire ?

## Les enquêtes : démarche et résultats

Pour pouvoir mieux analyser la situation, nous avons choisi la démarche empirico-inductive, comme le proposent Blanchet et Chardenet (2011)<sup>5</sup>.

Nous nous sommes donc basés sur les faits observables sur le terrain où nous avons mené des enquêtes, au moyen de questionnaires auprès du responsable de la programmation de la circonscription scolaire (CISCO) de Toamasina I et d'élèves (collégiens et lycéens) de la même CISCO, et semi-directives auprès des bibliothécaires. L'étude et l'analyse de ces faits nous ont conduits à une conclusion quant au problème.

Nous allons synthétiser, par le biais de tableaux, les résultats des enquêtes effectuées. Mais auparavant, une brève présentation de la CISCO de Toamasina I permettra de mieux connaître la situation existante.

---

5. « Une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés, en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs eux-mêmes et donc en vivant ces phénomènes aux côtés des acteurs, comme un acteur parmi d'autres mais selon des procédures méthodiques qui garantissent la significativité des situations observées et comparées et qui exploitent consciemment les relations intersubjectives entretenues au sein du groupe, notamment celles où le chercheur est impliqué. Ce sont les phénomènes observés qui induisent une interprétation, laquelle résulte de la recherche : il n'y a pas d'hypothèse de départ (au sens d'une réponse prédéterminée à valider ou invalider) mais un questionnement auquel la recherche permet d'apporter des éléments de réponse ».

La CISCO Toamasina I est constituée de cinq zones administratives et pédagogiques (ZAP) réparties géographiquement : Ambodimanga (Sud-Est), Anjoma (Sud), Ankirihiry (Nord), Morarano (Ouest) et Tanambao V (au centre-ville).

Tab. 1. Les effectifs des établissements scolaires et des élèves des deux cycles du secondaire en l'année scolaire 2018-2019

	Effectifs					
	Établissements		Élèves de l'enseignement			
	Publics	Privés	public		privé	
			Garçons	Filles	Garçons	Filles
1 <sup>er</sup> cycle	7	69	Garçons	Filles	Garçons	Filles
			5588	5785	6054	6555
2 <sup>nd</sup> cycle	1	27	Garçons	Filles	Garçons	Filles
			1809	2279	2542	3429

Source : Service de la Programmation de la CISCO de Toamasina I

Nous remarquons tout de suite à travers ces chiffres que les élèves des établissements privés sont beaucoup plus nombreux que ceux des établissements publics, au 1<sup>er</sup> cycle (9 fois plus) ; même phénomène au second cycle (de l'ordre de 28 fois plus). Pareillement, dans les deux cycles à la fois, les élèves du privé sont globalement plus nombreux que ceux du public. La population scolaire compte plus d'élèves de sexe féminin que de sexe masculin dans les deux cycles et dans les deux types d'établissement. Finalement, nous remarquons une baisse considérable des effectifs des élèves dans les deux types d'établissements, sexes confondus.

Après avoir présenté le tableau synoptique de l'enseignement secondaire pour la CISCO de Toamasina I, nous allons nous focaliser sur notre échantillon prélevé dans trois établissements scolaires de ZAP différents : lycée privé mixte anglican James Seth (Ambodimanga), lycée privé mixte La Colombe (Tanambao V), et le lycée public Jacques Rabemananjara. Ces établissements ont été choisis en raison de leurs populations qui sont généralement issues de la masse populaire. Effectivement, il est toujours très intéressant d'étudier les réalités vécues par cette catégorie de la population

puisque l'on peut juger la qualité de vie (intellectuelle, économique, etc.), au sein d'un pays, à travers ce qui est vécu par la majorité. Ainsi l'utilisation des dictionnaires par les élèves de ces établissements sera-t-elle étudiée dans ce cadre socioéducatif et sociodidactique.

### Les dictionnaires de langue et leur usage

Tab. 2. Les types de dictionnaire connus par les élèves

TYPES	POURCENTAGES D'ÉLÈVES
Anglais-Français	22,27%
Malgache-Français	19,80%
Français-Malgache	19,80%
Français-Anglais	19,30%
Français-Français	11,88
Malgache-Malgache	6,93%

Le dictionnaire Anglais-Français est le plus connu par les élèves ; en deuxième position, les dictionnaires Malgache-Français et Français-Malgache ; troisièmement, le Français-Anglais ; les bilingues Français-Français et Malgache-Malgache sont les moins connus par les élèves, surtout ce dernier.

### Le contact avec le dictionnaire

Tab. 3. La fréquence d'utilisation des dictionnaires de langue(s) par les élèves, par ordre d'importance

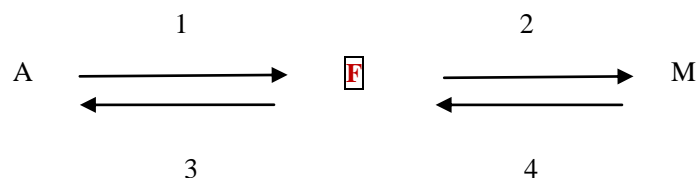
TYPES	POURCENTAGES
Français-Malgache	21,76%
Anglais-Français	21,08%
	...

Français-Anglais	19,72%
Malgache-Français	14,96%
Français-Français	13,60%
Malgache-Malgache	04,76%

Parmi les dictionnaires de langue(s) auxquels les élèves ont recours, les bilingues sont les plus utilisés : Français-Malgache, en première position ; en deuxième position, Anglais-Français ; Français-Anglais, à la troisième place ; Malgache-Français, au quatrième rang. Finalement, Français-Français, cinquième rang, et Malgache-Malgache, sixième et dernier rang.

### Les besoins par rapport aux langues pratiquées

La situation par rapport à l'usage des dictionnaires par les élèves



A = Anglais ; F = Français ; M =Malgache

Le schéma montre qu'un élève rencontrant un problème lexical, par exemple en malgache ou en anglais, consultera un dictionnaire de langue. Il sera obligé de consulter un dictionnaire Malgache/Français ou Anglais/Français, selon la langue dans laquelle il rencontre cette difficulté, puisque les dictionnaires trilingues — associant les trois langues — sont encore inexistantes dans son établissement scolaire, si l'on se réfère uniquement aux bibliothèques scolaires. L'utilisation d'un dictionnaire « Français bilingue » Malgache/Français ou Anglais/Français est alors encore incontournable.



La présence des dictionnaires  
dans les établissements scolaires

Le tableau suivant montre à quel point les bibliothèques des collèges et lycées de Toamasina sont pauvres en dictionnaire. Pour le lycée privé James Seth, c'est un dictionnaire pour 45 élèves ; pour le lycée privé La Colombe, un dictionnaire pour 30 élèves ; et le lycée public Jacques Rabemananjara, un pour 148 élèves. Telle est la situation existante.

Tab. 4. La présence des dictionnaires  
dans les établissements scolaires

Établissements	Types et nombre de dictionnaires par rapport aux langues						Total / effectif des élèves
	Français- Malgache	Anglais- Français	Français- Anglais	Malgache- Français	Français- Français	Malgache- Malgache	
Lycée privé mixte James Seth (établissement sco- laire mixte)	0	1	1	0	2	0	4/183
Lycée privé mixte La Colombe (établissement sco- laire mixte)	1	1	1	1	5	1	10/308
Lycée public Jacques Rabema- nanjara	2	4	4	3	12	2	27/4088

Pour conclure, après des explications théoriques sur les étapes de l'acquisition du langage et sur le rapport entre langue et culture, nous avons insisté sur l'importance du dictionnaire de langue, ouvrage qui « donne des informations sur le lexique d'une langue et l'utilisation des mots (syntaxe,

phonétique, etc.) dans le discours » (*Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*), dans l'apprentissage d'une langue. Notre démarche étant définie et les résultats de nos enquêtes étant présentés, ces résultats vont être interprétés pour mieux découvrir le lien entre les problèmes réels relatifs à l'enseignement/apprentissage des langues rencontrés chez les enseignants/apprenants, les difficultés d'usage des dictionnaires en contexte scolaire et les problèmes d'acquisition des langues à Madagascar.

### **Interprétation des résultats et recommandations**

Cette étude a mis en exergue les problèmes relatifs au lexique, rencontrés par les apprenants, surtout en ce qui concerne les locutions, lesquelles véhiculent des valeurs culturelles.

En ce qui concerne les dictionnaires de langue(s) et leur usage (tab. 2), plus de la moitié des apprenants initiés au dictionnaire l'ont été à la maison plutôt qu'à l'école. Nous en concluons que l'école n'assume pas fidèlement son rôle par rapport à l'utilisation de cet outil. En général, bien que chaque collègue et lycée dispose d'au moins d'une bibliothèque, celle-ci ne peut satisfaire au besoin de chaque élève en classe en raison de l'insuffisance d'ouvrages ; d'autant plus que certains de ces ouvrages sont exclus de prêt, surtout les dictionnaires en raison de leur rareté. Bref, généralement, les apprenants n'utilisent donc pas quotidiennement les dictionnaires quand ils étudient. D'autant plus, peu d'entre eux les utilisent dans toutes les matières.

Cependant, cela n'insinue pas qu'ils ne les apprécient pas. Au contraire, ils souffrent de ne pas en avoir (tab. 3). Leurs connaissances en la matière se focalisent plus sur les dictionnaires bilingues que les monolingues. Cela prouve combien les élèves s'intéressent à deux langues étrangères, à savoir l'anglais et le français, et ils ont recours aux dictionnaires de langue(s) pour surmonter leurs difficultés dans l'expression/la communication dans ces langues.

L'usage de dictionnaires bilingues, faute de dictionnaires trilingues, voire multilingues, dénote une certaine volonté de se défaire des problèmes linguistiques quant au passage d'une langue à d'autres dans l'acquisition des connaissances. En outre, nous avons constaté que les apprenants ont, apparemment, plus de soucis en ce qui concerne le rapport de sens ou la compréhension des sens des mots d'une langue à une autre plutôt qu'à

l'intérieur d'une même langue. Bref, les problèmes lexicaux des élèves concernent le malgache, le français et l'anglais, mais le français reste incontournable pour ce qui est du passage du malgache vers une autre langue, notamment l'anglais (voir le schéma).

Le principal fait alarmant auquel les acteurs concernés doivent faire face est que la présence des dictionnaires de langue(s) dans les établissements scolaires de Toamasina I est très faible, surtout dans l'enseignement public. (tab. 4).

Si telles sont les interprétations relatives aux faits, les problèmes relatifs à l'enseignement/apprentissage des langues, les problèmes rencontrés par les apprenants sont indéniablement liés aux difficultés d'usage des dictionnaires en contexte scolaire. Compte tenu des résultats d'analyse du problème dans l'apprentissage d'une langue étrangère en situation de plurilinguisme, nous suggérons :

– aux spécialistes des sciences du langage de faire appel à la pragmatique linguistique (la signification des éléments linguistiques, y compris les mots, ne peut être comprise que dans le contexte de leur emploi) et à la perspective actionnelle (l'apprenant de la langue est un acteur social ayant à accomplir des tâches dans des circonstances, présentes ou futures, et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine particulier où il doit agir) ;

– que la pratique dictionnaire puisse viser des compétences générales et être en rapport avec elles (compétences de communication et de relations interpersonnelles), compétences mobilisées par chaque apprenant en vue d'accéder graduellement à un niveau supérieur à celui où il se situe, compétences définies par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, voir biblio., niveaux A1 et A2 pour les apprenants du C.E.G. et niveaux B1 et B2 pour les lycéens) ;

– de proposer à chacun des apprenants un dictionnaire qui puisse l'aider à atteindre le niveau requis par sa classe ou son cycle, un dictionnaire adapté à chaque apprenant (à ses besoins, à son âge, à son niveau, etc.).

Par ailleurs, outre l'insuffisance de dictionnaires, l'insuffisance de contact avec ces outils, la non-fréquence de leur utilisation engendrant une importante faiblesse de compétences des apprenants, notamment à l'écrit, l'utilisation de ces outils représente déjà un problème pour eux. Nous recommandons, par conséquent, aux principaux acteurs concernés, par ordre chronologique, les actions suivantes :

– élaborer et divulguer beaucoup de dictionnaires Malgache/Malgache ;

- apprendre aux élèves comment consulter ce type de dictionnaire et, cette compétence une fois acquise, ils pourront facilement la transférer aux autres dictionnaires (bilingues, trilingues, voire plurilingues) ;
- introduire dans le programme scolaire des collèges et lycées d’enseignement général la pratique dictionnaire ;
- élaborer et publier un dictionnaire monolingue français adapté à la réalité malgache (prix à portée de la majorité des élèves, facile à trouver dans toutes les librairies de Madagascar), à usage scolaire, en fonction des âges et/ou niveaux ;
- concevoir et publier des dictionnaires bilingues Malgache-Français / Français-Malgache pour éviter un éventuel blocage par rapport à toutes les autres connaissances puisque le français reste encore la langue d’enseignement à Madagascar ;
- élaborer et publier des dictionnaires bilingues Malgache-Anglais / Anglais-Malgache puisque l’anglais est la deuxième langue étrangère à Madagascar et il est indispensable dans les relations commerciales internationales ;
- finalement, lancer sur le marché des dictionnaires trilingues Malgache-Français-Anglais / Anglais-Français-Malgache, et ce, afin d’éviter que les élèves recourent à deux dictionnaires à la fois et que la langue malgache ait une dimension internationale.

\*

Cette étude a permis de faire émerger la réalité relative à l’usage des dictionnaires de langue. L’analyse des faits porte à croire que la situation est très préoccupante. Les problèmes réels relatifs à l’enseignement/apprentissage des langues rencontrés chez les enseignants/apprenants dans les établissements d’enseignement secondaires (privés et publics) du second cycle à Toamasina I sont effectivement liés à l’insuffisance de dictionnaires et aux difficultés de leur usage en contexte scolaire et pourraient expliquer les problèmes d’acquisition des langues à Madagascar.

La principale solution serait de doter de dictionnaires les établissements scolaires. Toutefois, la pauvreté à Madagascar est telle que, d’une part, les responsables au sein des établissements sont incapables de subvenir à ces besoins pour leurs établissements ; d’autre part, les parents, majoritairement à faible revenu, surtout dans les établissements publics, ne peuvent pas en acheter pour leurs enfants. Cette situation justifie bien la relation entre ignorance et pauvreté dans certains cas.

Madagascar étant un pays pauvre et les connaissances — de par les possibilités de changements qu'elles apportent chez un individu — pouvant faire accéder à une meilleure vie, résoudre ce problème serait une issue permettant d'inverser la tendance. Bref, les connaissances sont l'un des moyens permettant de sortir de la pauvreté ; cependant, il ne suffira pas de théoriser pour changer positivement la situation mais il faudra encore être convaincu de pouvoir la changer et agir sous cette impulsion. Tout dépend donc de la bonne volonté de chaque acteur dans ce domaine, quel qu'il soit : décideur, bailleur de fonds, enseignant, etc. qui pensent être responsables quant à l'avenir de Madagascar. De sérieuses réflexions en linguistique et didactique ainsi que des actions à long terme s'imposent afin que les jeunes Malgaches puissent jouir d'un enseignement approprié pour pouvoir s'épanouir, être utiles à leur pays et s'ouvrir à l'extérieur.

### Documents annexes

#### TRADUCTION

Traduire en français / Adikao amin'ny teny frantsay :

*Nisy lozam-pifamoivoizana nitranga omaly. Tsy haiko ny antony. Mpitondra moto sy mpitondra posy no nifandona. Soa ihany fa tsy nisy ny naratra sy ny aina nafoy. Ny tsy fitandremana dia mety hampididoza an-dàlana.*

#### QUESTIONNAIRE

- 1- Connaissez-vous ce qu'on appelle « dictionnaire » ?
- 2- En avez-vous déjà utilisé un ?
- 3- Savez-vous comment l'utiliser ?
- 4- Quelqu'un vous l'a-t-il appris ? Si oui, à l'école ? à la maison ? grâce à un pair ?
- 5- L'utilisez-vous fréquemment ?
- 6- Aimez-vous utiliser les dictionnaires ?
- 7- En avez-vous déjà utilisé dans les classes primaires ?
- 8- Donnez les types de dictionnaires que vous connaissez.
- 9- Lesquels d'entre eux utilisez-vous souvent ?

- 10- Quels sont les principaux problèmes que vous rencontrez souvent dans leur utilisation ?
- 11- Si vous avez des difficultés lexicales en français, quelles en sont les raisons selon vous ?

## B i b l i o g r a p h i e

### Dictionnaires

- ABINAL A. & MALZAC V., 2012, *Dictionnaire Malgache-Français*. Antananarivo : Ambozontany, 876 p.
- BLANCHET P. & CHARDENET P., 2011, *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Eds. des Archives contemporaines.
- DUBOIS J. *et al.*, 1994. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- DUCROT O. & SCHAEFFER J.-M., 1999, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil, 817 p.
- Les mots au Maghreb. Dictionnaire de l'espace public*. Wahran (Algérie) : éd. CRASC (Centre de recherche en anthropologie sociale et culturelle), 2019, 424 p.
- MALZAC R.P., 2012, *Dictionnaire Français-Malgache*. Mission catholique de Tananarive : Eds. Ambozontany, 861 p.

### Ouvrages et revues

- CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES, *Apprendre, enseigner, évaluer*, Unité des politiques linguistiques, Strasbourg.  
[www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR).
- « Le dictionnaire bilingue peut-il s'intégrer profitablement dans une stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère ? », *Cahiers de l'APLIUT [Association des professeurs de langues des Instituts universitaires de technologie]*, vol. XXIX, n° 1, 2020.  
[journals.openedition.org/apliut/982](http://journals.openedition.org/apliut/982)

*Diversité culturelle et linguistique : quelles normes pour le français ?*, colloque, 26 sept. 2001, Université Saint-Esprit de Kaslik (Liban), 139 p.

GAUDIN F. & GUESPIN L., 2000, *Initiation à la lexicologie française. De la néologie aux dictionnaires*. Bruxelles : Duculot de Boeck et Larcier, 355 p.

### **Résumé**

Le lexique fait partie des premiers éléments utiles pour la production d'énoncés dans le cadre du processus d'apprentissage des langues. Quant aux dictionnaires d'apprentissage, ils constituent des matériels indispensables dans ce processus. Malheureusement, on constate qu'ils sont très peu présents dans le milieu éducatif à Madagascar, si l'on considère le cas de Toamasina. Dans cette étude, nous proposons un état des lieux sur la présence et l'usage des dictionnaires en milieu éducatif à Toamasina, cas de la circonscription scolaire de Toamasina I, à partir d'un échantillon de 300 individus composés de collégiens et lycéens. L'objectif est de comprendre et de faire comprendre pourquoi les élèves, comme les étudiants, utilisent peu de dictionnaires dans l'apprentissage du français, en tant que discipline et langue d'enseignement. L'analyse de la situation et la réflexion sur la problématique aboutissent à la suggestion d'actions en faveur de l'usage de ces outils importants pour l'apprentissage aussi bien scolaire que personnel, sur le plan micro-didactique.

**Mots clés** : dictionnaire, état de lieux, lexique, matériel, enseignement, apprentissage des langues, compréhension/production d'énoncés, communication, micro-didactique

### **Abstract**

The dictionary is among the first useful materials that are necessary in the language learning process. Unfortunately, we notice that they are rarely found in Madagascar schools, for instance here in Toamasina. In this paper, we carried out an investigation to check if dictionaries are found and used in Toamasina area, CISCO Toamasina I, based on a sample of 300 primary school and high school students. The aim is to understand and make understand why the school children as well as the high-school students

hardly use dictionaries in French as a subject matter and as a language learning material. The analysis of the context and the study on the issue leads to the suggestion in favor of the use of these important materials for the learning both from the school and individual perspectives, at the micro-didactic level.

**Keywords:** Dictionary, Inventory, Lexicon, Material, Teaching, Language Learning, Comprehension/Production, Communication, Micro-Didactic

### **Famintinana**

Ny rakibolana dia anisan'ireo singa voalohany ilaina mba hamokarana lahateny, raha ny amin'ireo dingana andalovana amin'ny fianarana fiteny no ambara. Raha ny rakibolana ho an'ny fianarana dia boky enti-miasa tsy maintsy ilaina amin'ireo dingana andalovana ireo. Ny mampalahelo anefa dia tsapa fa tena tsy dia hita loatra ireo fitaovana ireo eo amin'ny sehampianarana eto Madagasikara, raha ny zava-misy ao Toamasina manokana no itarafana azy. Amin'ity fampitana voka-pikarohana ity dia hatolotray ny zava-misy ifotony momba ny fisiana sy ny fampiasana ireo rakibolana eo amin'ny seham-mpianarana ao Toamasina, ao amin'ny CISCO Toamasina I. Miainga avy amin'ny mpianatra 300 avy amin'ny sekolim-panjakana sy sekoly tsy miankina ambaratonga voalohany sy faharoa amin'ny Fampianarana ankapobeny ny fikarohana. Ny tanjona dia mba hahafantarana sy hampahafantarana ny antony mahatonga ny mpianatra amin'ireo dingana ireo tsy dia mampiasa loatra ireo rakibolana ho an'ny fampianarana teny frantsay, amin'ny maha taranja ianarana azy sy amin'ny maha teny enti-mampianatra azy. Ny fanadihadiana ny zava-misy sy ny fandinihana momba ny olana misy, mikasika ny haifampianarana amin'ny sehatra kely velarana, dia mitondra amin'ny tolo-kevitra mba hanatsarana ny fampiasana an'ireo boky enti-miasa manan-danja ireo, sady ho an'ny fianarana any an-tsekoly no ho an'ny tena samirery ihany koa.

**Teny fototra :** rakibolana, zava-misy ifotony, tahirimbolana, boky enti-miasa, fampianarana, fianarana fiteny, fahazoana ny teny/famokarana lahateny, fifandraisana, haifampianarana ny teny amin'ny sehatra kely velarana



**Usage de dictionnaires  
durant les cours d'anglais  
dans des lycées malgaches.  
Quelle implication  
pour la politique linguistique éducative ?**

Tanjona Mampionona ANDRIAMIHAJA  
Doctorant  
École normale supérieure  
Université d'Antananarivo

Cet article s'intéresse à la problématique des politiques linguistiques éducatives (PLE). Il vise à décrire et à comprendre les rapports aux langues des élèves et de leurs enseignants lors de leurs usages de dictionnaire durant les cours d'anglais. Il s'agit de définir les PLE implicites pratiquées dans les classes observées, par la mise en cohérence des rapports aux langues, c'est-à-dire, les usages des langues déclarés et les représentations linguistiques de quelques élèves de deux lycées tananariviens et de leurs enseignants d'anglais, et leurs pratiques linguistiques pendant ces séances.

Le dictionnaire de langue correspond à un observatoire de l'usage des mots (De Villers, 2003 : 67). Son utilisation relève non seulement de l'aspect pédagogique mais aussi culturel (Dubois, 1970 : 43), voire sociolinguistique (Bergenholtz et Gouws, 2006 : 29-40). Dans ce cas, l'école reste le lieu privilégié de cet usage. L'anglais y demeure une langue-discipline et son

enseignement se déroule dans le contexte du plurilinguisme malgache. En effet, la situation sociolinguistique malgache est définie comme étant une diglossie enchâssée<sup>1</sup> variétés régionales/malgache/français/anglais où trois diglossies se superposent (Randriamarotsimba, 2012 : 42). La première est endogène résultant de la valorisation du malgache officiel, par le travail de codification des missionnaires de la *London Missionary Society* (LMS) au XIX<sup>e</sup> siècle, au détriment des variétés régionales. Celle-ci retrace l'origine de tensions latentes entre le *merina* et les autres variétés régionales malgré l'insécabilité de la langue malgache. La deuxième est de contact, mettant en opposition le malgache et le français, suite à la colonisation française. Et la troisième est exogène, mettant le malgache en face de l'opposition français/anglais dans le contexte de mondialisation. Elle renvoie aux aspects (socio)linguistiques de la tension géopolitique entre la France et les États-Unis à Madagascar. Face à une telle situation, l'usage de dictionnaire semble être une nécessité pour le bon déroulement de l'enseignement-apprentissage de l'anglais en classe. Pourtant, le dictionnaire bilingue malgache-anglais paraît inexistant dans les salles de classe observées. Les élèves s'efforcent de travailler soit avec un dictionnaire monolingue en anglais, soit bilingue français-anglais ; ce qui suscite un questionnement sur leurs besoins en langues durant ce processus. Nous nous demandons, ainsi, dans le cadre de ce travail, de quelles langues d'enseignement les élèves-témoins identifiés et leurs enseignants d'anglais ont besoin pendant les usages de dictionnaire durant les cours d'anglais.

Nous allons essayer d'y répondre en termes sociolinguistiques et selon la perspective écologique. Cette approche théorique, dont Haugen fait figure de principal précurseur, est inspirée de l'étude biologique des relations entre les êtres vivants et leur environnement. Selon Haugen, l'écologie des langues et du langage sert à étudier les interactions entre la langue et son environnement, à la société qui l'utilise (Haugen, 1972 : 325). Dans ce sens, Mühlhäusler préconise une approche linguistique écologique des écosystèmes prônant la défense de la diversité linguistique contre la politique de la promotion d'une langue-unique (Mühlhäusler, 2001 : 31-48). Quant à Calvet, il souligne que « *l'écologie linguistique étudie les rapports entre les langues et leur milieu, c'est-à-dire d'abord les rapports entre les langues elles-mêmes, puis entre ces langues et la société. [...] il s'agit d'intégrer les langues dans leur contexte social* » (Calvet, 1999 :17).

---

1. Selon Calvet, ce terme fait référence aux diglossies imbriquées les unes dans les autres comme ce qui se passe dans des pays anciennement colonisés (Calvet, 1987/1999 : 47).

Dans cette optique, nous nous intéressons plus particulièrement aux rapports aux langues des élèves-témoins et de leurs enseignants d'anglais, afin d'identifier leurs besoins en langues pendant les usages de dictionnaire durant les cours d'anglais. La prise en considération de leurs discours sur leurs langues, leurs variétés linguistiques ou celles des autres, devrait être un préalable systématique à toute entreprise de choix de langues (Canut, 1998 : 10).

Par conséquent, dans le cadre de ce travail, nous tentons de développer une compréhension à partir d'un tissu de données, plutôt que de recueillir des données pour évaluer, *a priori*, des hypothèses (Blanchet, 2012 : 34). Autrement dit, nous mobilisons l'approche méthodologique empirico-inductive qualitative.

En outre, pour ne pas perdre de vue l'objectif de ce travail, il convient de désambiguïser le concept de PLE. Dans le *Guide*<sup>2</sup>, Beacco et Byram spécifient la connexité voire la dépendance entre les concepts de politique linguistique (PL) et de PLE. Selon eux, la PLE est issue de l'évolution du concept de PL et représente les interventions sur les langues en présence dans le milieu éducatif (Beacco & Byram, 2007 : 17). D'une manière générale, la PL correspond à la gestion du plurilinguisme d'un milieu géographiquement limité ou d'un contexte quelconque. Il s'agit d'une démarche successive de quelque action ou application. Calvet en décrit deux, à savoir la PL se rapportant au choix déterminé en terme de rapports entre les langues et la société, et l'aménagement linguistique défini comme la mise en pratique de la PL (Calvet, 1996 : 3). Chaudenson, par contre, en détermine trois, respectivement la PL, la planification et l'aménagement linguistique (Chaudenson, 1996 : 116). Dans cet ordre d'idées, Petitjean définit la PLE selon les termes suivants (2006 : 100) :

Une politique linguistique dont le domaine d'application concerne spécifiquement l'enseignement des langues. Parmi l'ensemble des choix conscients réalisés dans le cadre d'une politique de la langue, une politique linguistique éducative se limite à ceux traitant exclusivement de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

Pour déterminer les besoins en langues des élèves-témoins identifiés et ceux de leurs enseignants d'anglais lors de l'usage de dictionnaires durant

---

2. Il s'agit d'un ouvrage de référence sur l'élaboration d'une PLE publié par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, et mis à la disposition des aménageurs et chercheurs. Ceci est disponible en ligne sur [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr).

les cours d'anglais, nous tentons d'analyser la situation sociolinguistique de l'enseignement de l'anglais dans le pays avant de nous focaliser sur les rapports aux langues de ces élèves et leurs enseignants d'anglais lors de ces cours pour terminer avec une étude des liens probables entre l'usage de dictionnaire et la PLE.

### **L'anglais et son enseignement dans le contexte plurilingue malgache**

Selon Randriamarotsimba, le plurilinguisme malgache est majoritairement urbain et sujet de tensions d'ordre divers suite à la diglossie enchâssée caractérisant la situation sociolinguistique de Madagascar (Randriamarotsimba, 2012 : 42). Pour le gérer, différentes PL y ont été adoptées depuis l'acquisition de l'indépendance. Chacune d'elles correspond à une PLE.

#### **Les récentes PLE malgaches**

La PLE « couvre les décisions portant sur les formes et les concepts de l'enseignement des langues, dans le cadre des curricula et des concepts globaux pour leur enseignement-apprentissage » (Polzin-Haumann & Reissner, 2012 :132). Dans le contexte malgache, les trois dernières PL institutionnelles comportent des lois d'orientation du système éducatif leur correspondant. Selon Randriamarotsimba, les PL malgaches sont déterminées après une crise socio-politique. Elles sont légiférées conformément aux revendications linguistiques des manifestants, d'où le concept de doxa linguistique (Randriamarotsimba, 2014 :137-139). Suite aux événements de 1991, la Constitution du 18 septembre 1992, modifiée par amendement en 1998, stipule le retour du français dans l'échiquier sociolinguistique malgache et ce, face à la désillusion causée par l'échec de la malgachisation, à défaut d'un aménagement linguistique pertinent. Cette Constitution, tout comme la loi n° 94 033 du 13 mars 1995 portant sur l'orientation générale du système de l'éducation et de formation à Madagascar, institue l'usage du français à titre de langue d'enseignement.

La montée au pouvoir de dirigeants américanophiles, lors de la crise de 2002 semble donner lieu à une forte tension géopolitique qui marque les rapports entre les acteurs acquis à l'influence américaine et ceux liés à l'influence française ; un changement constitutionnel important en découle. En effet, la Constitution de 2007-01 du 27 avril 2007 instaure un trilinguisme institutionnel malgache/français/anglais à Madagascar. L'anglais est propulsé sur le devant de la scène, en tant que langue officielle, au même titre que le français et le malgache. Son enseignement a fait l'objet d'une réforme de l'éducation à l'époque. L'anglais a été enseigné depuis le primaire dans quelques circonscriptions scolaires (CISCO) pilotes. Mais cette initiative s'avère être de courte durée, suite à la crise politique de 2009. La nouvelle équipe dirigeante qui accède au pouvoir a fait soumettre par voie référendaire une nouvelle constitution marquant la fin du trilinguisme malgache/français/ anglais. La Constitution de la Quatrième République, proclamée le 11 décembre 2010, confère au français et au malgache le statut de langue officielle. La PLE qui en est issue tend à modifier les anciennes pratiques ; confiée au Plan sectoriel de l'Éducation 2018-2022 (PSE), elle propose une autre vision qui sera formalisée à travers les nouveaux programmes. Le retour du bilinguisme malgache/français paraît se faire, encore une fois, dans un contexte de forte tension entre le monde francophone et le monde anglophone ; il est question d'hégémonie sur un pays dont les richesses du sous-sol, ainsi que la position géostratégique dans la région représentent des atouts considérables. En outre, la Chine semble aussi vouloir y laisser son empreinte, par la mise en place de l'institut Confucius dans quelques universités malgaches.

Cette situation de contact instaurée en contexte de mondialisation favorise un bilinguisme malgache/français où l'intervention hiérarchisée des deux langues semble les priver de toute opportunité d'évoluer en partenariat, en tant que médiums de savoir (Randriamarotsimba, 2014 :141). Ceci semble avoir un impact négatif sur le processus de l'enseignement-apprentissage à l'école. Qu'en est-il de l'enseignement de l'anglais ?

### L'anglais dans le système éducatif malgache

L'introduction de l'enseignement de l'anglais à Madagascar remonte au XIX<sup>e</sup> siècle, sous le règne de Radama I. Ce dernier a confié non seulement les travaux de codification du malgache mais aussi l'établissement de la première école à Madagascar aux émissaires de la *London Missionary*

*Society* (LMS). *The Palace School*, devenue *The Royal Academy*, a été établie en 1820 pour l'enseignement des enfants royaux et ceux des notables alors que *The Public School* a été destinée aux enfants personnellement désignés par le roi. L'enseignement s'est fait en anglais jusqu'en 1822 avant de s'effectuer en malgache (Andriamihaja, 2017 : 25). Cet enseignement bilingue malgache/anglais a été littéralement proscrit durant la période coloniale au profit du français et au détriment du malgache.

Étant fortement minoré, l'anglais est relégué au statut de « langues étrangères<sup>3</sup> » à enseigner dans les établissements secondaires malgaches depuis le retour de l'indépendance, notamment durant la première et la deuxième République. C'est seulement dans les années 1990 qu'un certain engouement pour l'anglais s'est apparemment manifesté dans la littérature scientifique décrivant le paysage sociolinguistique malgache. Rabenoro et Rajaonarivo, par exemple, évaluent l'importance de l'anglais par rapport à la situation sociolinguistique de Madagascar et recommande la (re-)considération de son statut dans le système éducatif malgache (Rabenoro et Rajaonarivo, 1997 : 17-18). Dans ce sens, le décret stipulant la création du Centre national d'enseignement de la langue anglaise (CNELA), promulgué en 1970 pour l'organisation des cours de langue anglaise à l'intention des élèves-professeurs et des élèves-maîtres des établissements de formation de Madagascar ainsi que des cours de recyclage à l'intention des professeurs d'anglais de Madagascar<sup>4</sup>, a été modifié depuis 1994<sup>5</sup> pour la démocratisation de l'enseignement de l'anglais à tout public, notamment aux jeunes. Des enseignants malgaches ont été envoyés pour une formation linguistique et pédagogique au Royaume-Uni dans le cadre de projet de coopération malgacho-britannique relatif à l'enseignement de l'anglais<sup>6</sup> et des volontaires américains *Peace Corps* l'ont été à Madagascar pour le renforcement de l'enseignement de l'anglais au lycée dans quelques régions, en utilisant les variétés locales comme langue d'enseignement. En fait, l'enseignement de l'anglais occupe un créneau hebdomadaire de deux à quatre heures au lycée d'enseignement général. Dans le nouveau

---

3. Selon Cuq, la langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre d'appropriation (2003 : 150).

4. Cf. le décret n° 70-239 du 20 mai 1970 portant la création d'un Centre national d'enseignement de la langue anglaise.

5. Cf. le décret n° 94-011 du 11 janvier 1994 portant la création et organisation du Centre national d'enseignement de la langue anglaise.

6. Cf. la note circulaire n°90/0026601/MINESEB/SG/BAG du 14/12/90.

programme<sup>7</sup> de la classe de seconde (MENETEP, 2019a : 26-48), et première (MENETEP, 2019b : 74-100), pour le série littéraire (L), l'anglais, comme le français, occupe un créneau hebdomadaire de quatre heures et a un coefficient 4 à l'examen alors que les autres langue-disciplines dites LV2 (langues vivantes 2) — l'allemand, l'espagnol, le russe, le mandarin, etc. — n'occupent que deux heures de créneau hebdomadaire avec un coefficient 1 à l'examen. Quant aux séries scientifiques (S) et Organisation société et économique (O.S.E), l'anglais, comme le malgache et les autres langue-disciplines dites LV2, occupe un créneau hebdomadaire de deux heures avec un coefficient 1 à l'examen. Néanmoins, l'anglais reste facultatif aux examens officiels de fin d'études dans les lycées d'enseignement général. Il est doté d'un coefficient 1 au baccalauréat pour la série littéraire (L) alors qu'on accorde une bonification aux candidats au baccalauréat série scientifique s'ils obtiennent un score supérieur à 10/20. En outre, les candidats au baccalauréat peuvent choisir de passer d'autres langues disciplines outre l'anglais, comme l'allemand, l'espagnol, le russe. Apparemment, l'anglais est enseigné en anglais au lycée puisque les instructions et le contenu du programme scolaire officiel sont écrits en anglais. Une situation qui suscite des interrogations sur les pratiques pédagogiques réelles et la nécessité de l'usage de dictionnaire en tant que support. Ces interrogations seront analysées ultérieurement, mais intéressons-nous préalablement aux ouvrages lexicographiques utilisés dans l'enseignement de l'anglais à Madagascar.

#### Aperçu des ouvrages dictionnaires anglais-malgache / malgache-anglais utilisés dans l'enseignement à Madagascar

Les premiers ouvrages dictionnaires anglais-malgache /malgache-anglais sont issus des travaux de missionnaires de la LMS, suite à la codification du malgache, à la traduction de la Bible, et à l'implantation de la première école malgache au XIX<sup>e</sup> siècle. Freeman, un missionnaire de la

---

7. Suite à la réforme de l'éducation initiée dans le cadre du PSE 2018-2022, les programmes scolaires d'anglais mis en œuvre dans les lycées malgaches depuis 2017, selon l'arrêté n° 22.771/2017, ont subi des modifications dans les nouveaux programmes d'anglais élaborés sous l'égide de la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle, Volahaingo, et mis en œuvre depuis l'année scolaire 2019-2020 (MENETEP, 2019b : 2).

LMS, est parmi les pionniers des concepteurs de dictionnaire dans le cadre de l'implantation de l'école à Madagascar. Il s'agit d'un dictionnaire bilingue anglais-malgache publié en 1835 définissant des mots anglais en malgache (Freeman, 1835). Ceci a été suivi, peu après, par la publication d'un manuel de grammaire malgache en anglais intitulé *A Concise Grammar of the Malagasy Language* (Parker, 1842). En 1854, Griffiths, missionnaire LMS présent depuis plus d'une décennie à Madagascar et chargé de codifier le malgache par Radama I, a publié un autre ouvrage de même genre intitulé *Grammar of the Malagasy Language in the Ankova Dialect*. Il s'agit d'un livre de grammaire de variété<sup>8</sup> régionale merina<sup>9</sup> composé de quelque 200 pages. Un autre ouvrage se focalisant sur cette variété linguistique a été publié en 1864 par Cousins. Intitulée *A Concise Introduction to the Study of the Malagasy Language as Spoken in Imerina* (Cousins, 1864), cette publication semble mettre en évidence l'intérêt que les missionnaires de la LMS portent à la variété régionale merina, à l'époque, suite aux travaux de codification du malgache. Cette réflexion est d'autant plus justifiée que des notables du palais, notamment Rabearana, Rabezandrina et Ralaitafika ont publié un ouvrage lexicographique malgache intitulé *English And Malagasy Vocabulary. With Sentences In Both Languages Illustrating The Words Used in the Vocabulary*, en 1873. Mais la conclusion des travaux de ces aménageurs revient à la publication du Révérend Richardson en 1885, document intitulé *A New English-Malagasy Dictionary*. Cet ouvrage prône l'unicité du malgache et dissipe l'ambiguïté de la relation établie entre le malgache et la variété régionale merina.

De telles publications montrent l'importance du domaine lexicographique à Madagascar depuis le XIX<sup>e</sup> siècle. Qu'en est-il aujourd'hui ?

Apparemment, les dictionnaires malgache-anglais / anglais-malgache en version papier se font rares, de nos jours, selon notre observation. En effet, les quelques publications de l'imprimerie luthérienne d'Antananarivo demeurent d'actualité. Il s'agit notamment de deux dictionnaires publiés respectivement en 1969 et en 1973, intitulés *An Elementary English-Malagasy Dictionary* et *Diksonera Malagasy-Englisy*. D'autres ouvrages lexicographiques sont issus de cette imprimerie, notamment, celui de Paginton, publié en 1970, intitulé *English-Malagasy Vocabulary. Pocket*

---

8. Dans le cadre de ce travail, nous souscrivons à la réflexion d'Irène Rabenoro et de Suzy Rajaonarivo de ne pas utiliser le concept *dialecte* mais employer *variété* à sa place. Cette dernière est jugée moins péjorative que *dialecte* (Rabenoro et Rajaonarivo, 1997 :105).

9. Cette adoption de la variété régionale merina comme base de la codification du malgache s'avère être la genèse de la diglossie endogène malgache / variétés régionales.



*Edition*, et celui d'Andrianarivelo, publié en 2008, intitulé *Malagasy Grammar in English-Gramara malagasy amin'ny fiteny anglisy*. Par ailleurs, l'ouvrage de Rasoloson, publié en 2001, intitulé *Malagasy-English, English Malagasy Dictionary and Phrasebook* semble être méconnu par les Malgaches malgré son aspect pratique, culturel et pédagogique. Néanmoins, onze dictionnaires électroniques anglais-malgache /malgache-anglais<sup>10</sup>, sous forme d'application mobile, sont répertoriés sur le moteur de recherche *Internet Google Play Store*, suite à notre récente recherche. Ceci montre que plus les élèves possèdent des téléphones portables, plus ils ont accès à ces dictionnaires électroniques.

Malgré la disponibilité de ces outils, l'usage de dictionnaire en milieu éducatif malgache semble indiquer des aspects diglossiques de la situation sociolinguistique de Madagascar. Un tel contexte diffère d'un établissement scolaire à l'autre et d'une classe à l'autre. Dans le cadre de ce travail, notre intérêt porte sur la compréhension des besoins en langues des élèves et de leur enseignant durant les cours d'anglais lors de l'usage de dictionnaire. Pour ce faire, une enquête sur les rapports aux langues des témoins identifiés sera présentée dans la partie ultérieure de cet article.

### **Enquête sociolinguistique : usages, représentations et pratiques observées**

Selon Blanchet, le terrain constitue un ensemble d'interactions, de relations, d'échanges et d'expériences entre le chercheur et les témoins identifiés (Blanchet, 2012 : 31). En effet, cette enquête porte sur les usages de langues déclarés avec les représentations et pratiques linguistiques de trois élèves (ElvPub1, ElvPub2 et ElvPub3) de la classe de seconde d'un lycée public d'enseignement général, dénommé Lycée moderne Ampetiloha, et trois autres (ElvPriv1, ElvPriv2 et ElvPriv3) issus d'un lycée privé d'enseignement général, baptisé Lycée ABC School, dans la capitale malgache, et de leur enseignant d'anglais respectif (EnsPub et EnsPriv). Elle a été menée à travers des entretiens semi-directifs, des observations participantes et des observations de classe en utilisant des guides d'entretien, une grille d'observation de classe et des caméras d'enregistrement pour

---

10. Nous citons, entre autres, *Learn Solo*, *Soft Valley* et *TTMA*, d'après notre recherche du 21 janvier 2020 sur *Google Play Store*.

mieux comprendre les « interactions ». Néanmoins, ce travail ne prétend ni à la représentativité ni à l'exhaustivité par rapport à ces témoins identifiés.

### Les usages de langues déclarés des témoins dans ce contexte plurilingue

Originaires de différentes régions de Madagascar, les témoins identifiés affirment être plurilingues mais les aspects de ce plurilinguisme varient d'un témoin à l'autre, comme cela a été déterminé par l'enquête.

Tab. 1. Profil des témoins identifiés

	Age	Sexe	Région d'origine	Régions successives d'études ou d'affectation	Diplôme le plus élevé obtenu
ElvPub1	17	féminin	SAVA (Antalaha)	Boeny, SAVA, Analamanga	BEPC
ElvPub2	14	féminin	Vakinankaratra (Antsirabe)	Analamanga	BEPC
ElvPub3	16	masculin	Amoron'i Mania (Ambositra)	Analamanga	BEPC
ElvPriv1	17	féminin	Atsimo Andrefana (Sakaraha)	Atsimo Andrefana, Analamanga	BEPC
ElvPriv2	16	masculin	Alaotra Mangoro (Amparafaravola)	Alaotra Mangoro, Analamanga	BEPC
ElvPriv3	15	féminin	DIANA	DIANA, Analamanga	BEPC
EnsPub	30	masculin	SAVA (Vohémar)	Analamanga	licence ès lettres anglaises ...

USAGE DE DICTIONNAIRES DURANT LES COURS D'ANGLAIS DANS DES LYCÉES MALGACHES

EnsPriv	40	féminin	Androy (Tsihombe)	Analamanga	licence ès lettres anglaises
---------	----	---------	----------------------	------------	------------------------------------

NOTA

BEPC	brevet d'études du premier cycle
DIANA	Diego Ambanja Nosibe Ambilobe
ElvPriv	élève du lycée privé, ABC School
ElvPub	élève du lycée public, Lycée moderne Ampefiloha
EnsPriv	enseignant du lycée privé, ABC School
EnsPuB	enseignant du lycée public, Lycée moderne Ampefiloha
SAVA	Sambava Vohémar Andapa

ElvPub1 et EnsPub sont originaires de la région SAVA alors que les autres témoins identifiés viennent des différentes régions de la Grande Ile. L'âge des témoins varie de 14 à 40 ans. Et seuls ElvPub3, ElvPriv2 et EnsPub sont de sexe masculin.

Cette diversité régionale semble fortement influencer sur les usages de langues des élèves-témoins. En effet, l'usage des variétés régionales (V) domine dans leur microcosme familial. ElvPriv1 et ElvPriv2, par exemple, déclarent y faire uniquement usage des variétés linguistiques de leurs parents respectifs, à savoir V- *bara* et V- *sihanaka*. L'usage de ces variétés régionales s'apparente, ici, à la construction identitaire à travers une PL familiale soulignant l'appartenance à un groupe ethnique bien identifié. Dans ce fil d'idées, ElvPriv1 et ElvPriv2 développent, apparemment, la connaissance constitutive du marqueur identitaire (Hidair, 2007 : 213). Autrement dit, ils se rendent compte de l'importance de la maîtrise de ces variétés régionales mais savent bien aussi quand les utiliser. Par ailleurs, l'usage du malgache officiel (M) se fait surtout dans la sphère amicale et le milieu scolaire, selon les dires des élèves-témoins identifiés. Dans cette optique, M est utilisé comme étant une langue d'intégration ou une langue d'appui à l'intercompréhension dans le contexte plurilingue inter-malgache dans le lycée public comme dans le lycée privé concerné par l'enquête. Ainsi, ceci paraît être la cause de l'affirmation de la plupart des élèves-témoins par rapport à l'usage du M lors de l'utilisation de dictionnaire durant les cours d'anglais. En revanche, selon les déclarations d'EnsPub et de l'EnsPriv, l'usage de M se fait surtout dans la sphère familiale et sociale alors qu'ils viennent respectivement des régions SAVA et Androy. En apparence, il s'agit ici d'un cas d'intégration linguistique plus ou moins

dominée par l'influence d'un processus d'acculturation suite à leurs mouvements migratoires pérennes, du fait qu'ils vivent plus longtemps dans leur région de scolarisation et de travail que dans celles dont ils sont originaires. Par contre, l'usage de l'anglais s'opère exclusivement dans les salles de classe selon leurs dires. La différence réside, en effet, dans l'écriture où l'EnsPub déclare mobiliser le malgache et l'anglais comme langues d'écriture alors que l'EnsPriv affirme n'utiliser que le malgache dans ce domaine.

En ce qui concerne les langues de lecture des élèves-témoins par rapport à l'usage de dictionnaire durant les cours d'anglais, ceux issus de lycée privé déclarent faire usage du bilinguisme français-anglais alors que ceux issus de lycée public disent avoir recours au bilinguisme malgache-anglais ou au trilinguisme français-anglais-malgache. Ainsi, afin de saisir le lexique de la langue anglaise, une opposition entre l'usage du français par le lycée privé et du malgache par le lycée public est observée d'après les déclarations des témoins-élèves identifiés. Cela est probablement dû aux contrastes relatifs à la politique linguistique éducative mise en œuvre par chaque type d'établissement.

En un mot, l'usage du M domine dans les interactions de la majorité des élèves-témoins lors de l'usage de dictionnaire pendant les cours d'anglais, alors que les enseignants-témoins affirment n'utiliser que l'anglais pendant ce processus. La mise en cohérence de ces usages de langues déclarés avec la réalité des classes apportera une clarification sur leurs rapports aux langues. Cependant, l'évolution de l'usage de langues peut être influencée par les représentations linguistiques. Qu'en est-il de ces représentations chez les témoins identifiés ?

### Les représentations linguistiques des témoins

Selon Calvet, « les représentations linguistiques sont constituées par l'ensemble des images, des positions idéologiques, des croyances qu'ont les locuteurs à propos des langues en présence » (Calvet, 1999 : 161). Dans cette étude, les locuteurs en question sont les témoins identifiés. Leurs points de vue concernant la ou les langues d'enseignement d'anglais divergent. En effet, ElvPub1, ElvPriv3 et EnsPriv souhaitent la mobilisation de l'anglais pour enseigner l'anglais. Par contre, ElvPub3 et EnsPub désirent faire usage de la pratique plurilingue malgache-français-anglais. Seuls ElvPriv1 et ElvPub2 veulent que l'anglais soit enseigné en malgache. Apparemment, le

malgache a été, encore une fois, choisi à la place des variétés régionales de par sa fonction de langue d'appui à l'intercompréhension dans le contexte plurilingue inter-malgache. L'enquête révèle, en effet, la percée des variétés régionales par rapport aux langues que les témoins souhaitent maîtriser à côté de quelques langues européennes (l'anglais, l'espagnol, l'allemand et le français), asiatique (le japonais, le coréen et le mandarin) et le malgache. En revanche, les variétés régionales et le malgache sont moins cités par les témoins parmi leurs langues préférées au profit de ces langues européennes et asiatiques. Seuls ElvPub3, ElvPriv2 et EnsPriv soulignent leur attachement infailible au malgache et à ses variétés régionales au détriment des autres langues en présence. Cette préférence s'expliquerait par le besoin d'affirmer son identité face aux effets de la mondialisation (Calvet, 1999 : 39) plutôt que par un élan de nationalisme linguistique, revendiquant la diffusion sociale de la langue malgache et ses variétés régionales. Celles-ci ont vocation à être utilisées généralement dans tous les domaines et dans toute l'étendue géographique de Madagascar (Boyer *et al.*, 1996 :173). Par ailleurs, l'anglais et le français partagent avec le malgache la fonction de langues de réussite scolaire qui est attribuée par les témoins identifiés, probablement à cause de leur présence dans la PLE de ces deux dernières décennies. En revanche, l'anglais et le français sont davantage considérés comme langues de réussite professionnelle, langues de prestige, que le malgache par les témoins identifiés. Étant tous citoyens, ils accordent une attention particulière à l'anglais de par son statut de langue internationale (Crystal, 1997 : 1-27) et sa domination dans le monde de travail. En effet, l'anglais suscite un vif engouement chez certains témoins identifiés, mais sa pratique en classe reste à déterminer. Selon Calvet, les représentations déterminent les pratiques et ont une influence sur la réalité (Calvet, 1999 : 11). Ce qui nous mène à la partie suivante qui va s'intéresser aux pratiques linguistiques des témoins.

### Les pratiques linguistiques observées

Cette partie s'appuie particulièrement sur le dispositif d'observations participantes et d'observations de classe mis en place pour réaliser une observation *in situ* sur les usages de dictionnaires en classe durant les cours d'anglais, d'une part, et d'avoir accès aux interactions entre les élèves-témoins ou entre ces élèves-témoins et l'enseignant, d'autre part. Il s'agit d'effectuer des observations des classes nous permettant de faire des

comparaisons entre les pratiques linguistiques déclarées et les pratiques linguistiques réelles et de comprendre la diversité de ces pratiques. Pour ce faire, nous allons procéder aux comptes rendus des observations faites au Lycée moderne Ampefiloha (LMA) et au lycée privé ABC School.

La séance observée au LMA dans une des classes de seconde porte sur ce que l'on appelle *Life experience* en mobilisant le *present perfect* dans une activité de création de petit dialogue en groupe. En revanche, la session observée au lycée privé ABC school s'intitule *Narrating past events* et se focalise sur l'usage du *simple past* en demandant aux élèves de narrer dans un paragraphe leur fin de semaine.

Une dizaine de dictionnaires en version papier sont à la disponibilité des élèves en classe au lycée public LMA, alors qu'au lycée privé ABC School, la plupart des élèves font usage de dictionnaires électroniques installés dans leur téléphone. Pour le cas du LMA, certains de ces dictionnaires sont monolingues anglais-anglais appartenant à l'établissement et d'autres sont bilingues anglais-français /français-anglais appartenant à des élèves. Par ailleurs, deux groupes d'élèves y utilisent des dictionnaires électroniques sous forme d'application mobile sur leurs téléphones malgré l'interdiction formelle d'en faire usage dans la salle de classe. Quant au groupe des élèves-témoins identifiés (ElvPub1, ElvPub2 et ElvPub3), ils ont à leurs dispositions un dictionnaire bilingue français-anglais, alors que l'ElvPriv1, ElvPriv2 et ElvPriv3 utilisent leur propre dictionnaire électronique bilingue français-anglais dans leurs téléphones. Ils consultent surtout ces ouvrages pour traduire en anglais des entrées lexicales françaises et pour trouver le prétérit et le participe passé des verbes irréguliers.

Tab. 2: L'écart entre les pratiques linguistiques déclarées et les pratiques linguistiques réelles observées en classe lors de l'usage des dictionnaires

	PRATIQUES LINGUISTIQUES DÉCLARÉES		PRATIQUES LINGUISTIQUES RÉELLES	
	Langues d'interaction élève-élève	Langues d'interaction enseignant-élève	Langues d'interaction élève-élève	Langues d'interaction enseignant-élève
ElvPub1	M	A et F	MF	MFA
ElvPub2	M	M	M	M
ElvPub3	M	A	V (betsileo) et F	V (betsileo) et M ...

USAGE DE DICTIONNAIRES DURANT LES COURS D'ANGLAIS DANS DES LYCÉES MALGACHES

ElvPriv1	M	M	M	M
ElvPriv2	M	M	V (sihanaka) et M	V (sihanaka) et M
ElvPriv3	M	M	MF	F
EnsPub		A		A et M
EnsPriv		A		M

NOTA

- ElvPriv élève du lycée privé, ABC School
- ElvPub élève du lycée public, Lycée moderne Ampefiloha
- EnsPriv enseignant du lycée privé, ABC School
- EnsPub enseignant du lycée public, Lycée moderne Ampefiloha
- M malgache
- F français
- A anglais
- VM pratique plurilingue inter-malgache variété régionale-malgache
- MF pratique bilingue malgache-français
- MFA pratique plurilingue malgache-français-anglais

S'agissant de leurs pratiques linguistiques et celles de l'enseignant durant ce processus, notre observation révèle une incohérence entre les pratiques observées et les usages de langues déclarés par quelques témoins. ElvPub1, ElvPub3, et ElvPriv2, notamment, déclarent faire usage de malgache quand ils sont en interaction avec les autres élèves, alors qu'en réalité, ils font successivement appel à la pratique bilingue malgache-français, aux *V-betsileo* et *V-sihanaka*. Il semble que ces élèves-témoins utilisent un dictionnaire bilingue français-anglais dans leurs pratiques linguistiques. Autrement dit, les pratiques du français dans leurs interactions sont associées aux langues de lectures de dictionnaires dans le processus de traduction. Par ailleurs, le malgache paraît utilisé, une fois de plus, comme une langue d'intercompréhension entre les témoins parlant différentes variétés régionales. Dans l'interaction entre les élèves-témoins et leur professeur d'anglais, nous observons aussi une incohérence entre les pratiques linguistiques déclarées et les pratiques réelles en classe. Tel est le cas d'EnsPub qui mobilise l'anglais et le malgache en classe durant l'usage du dictionnaire alors qu'il déclare ne faire usage que de l'anglais. En outre, contrairement à sa déclaration selon laquelle il n'utilise que l'anglais en classe, EnsPriv y mobilise, en réalité, seulement le malgache. Bref, notre observation montre que l'usage du malgache et des variétés régionales prédomine lors des interactions entre les élèves, d'une part, et entre

l'enseignant et l'élève, d'autre part, dans les deux lycées quand ils utilisent un dictionnaire. Pourtant, cette activité consiste à trouver la signification d'un mot d'une langue étrangère, l'anglais, à partir d'une autre langue étrangère, le français. Ce paradoxe nous mène à analyser, dans la partie suivante, les liens entre l'usage du dictionnaire durant les cours d'anglais et la PLE.

### **L'usage de dictionnaire durant les cours d'anglais : quelle implication pour la PLE ?**

Aucune mention sur la ou les langues d'enseignement de l'anglais ne figure explicitement dans le programme scolaire officiel de la classe de seconde. Les objectifs de l'enseignement de l'anglais au lycée d'enseignement général malgache consistent à faire acquérir aux élèves des compétences linguistiques à l'oral, à l'écrit et à l'écoute. Pour ce faire, les pages consacrées à l'anglais dans ce livre de programme du secondaire sont rédigées en anglais. Ceci suggère que l'enseignement de l'anglais doit être dispensé en cette langue. Or, les déclarations des enseignants-témoins par rapport à cette disposition diffèrent de la réalité des classes. Un tel contexte soulève des interrogations sur la nécessité de l'usage de dictionnaire en classe.

#### **Le dictionnaire: entre outil d'intercompréhension et de diffusion des langues**

Notre enquête conclut que les témoins sont tous malgachophones, tout en étant plurilingues. Apparemment, l'anglais demeure inaccessible pour la plupart d'entre eux et l'usage du dictionnaire se présente comme un moyen de vaincre leur insécurité linguistique (Cajolet-Laganière et Martel, 1998 : 125). Autrement dit, le malgache demeure une langue d'intégration sociale et d'intercompréhension entre les locuteurs des différentes variétés régionales. Pourtant, les témoins font plutôt usage du français pour acquérir les entrées lexicales anglaises dans leurs dictionnaires. Ils trouvent, en effet, le malgache inscrit dans le dictionnaire bilingue malgache-anglais très



difficile à comprendre. Il ne s'agit pas, ici, d'intercompréhension entre les témoins quand ils font usage de dictionnaire mais plutôt de rapports génétiques et structurels entre les langues-source et la langue-cible (Chaudenson, 2006 : 200). Dans cet ordre d'idées, le dictionnaire anglais-malgache devrait être utilisé en tant qu'outil de diffusion du malgache et des variétés régionales. La base de données lexicales devrait refléter les phénomènes de création lexicale, en facilitant l'accès des jeunes à la langue malgache et aux variétés régionales. Autrement dit, les créations lexicales, en question, devraient être issues des rapports aux langues des locuteurs en général et des leurs besoins en langues en particulier (*bottom-up*), et non pas des productions des travaux de laboratoires (*top-down*).

Pour quelle(s) langue(s) d'enseignement de l'anglais  
lors de l'usage de dictionnaire en classe ?

L'usage du malgache et des variétés régionales en tant que langues d'enseignement s'avère être productif en terme d'acquisition d'autres langues. Tollefson souligne que les variétés régionales méritent d'avoir leur place dans l'enseignement des langues. L'usage des variétés régionales en tant que langues d'enseignement peut conduire à des résultats positifs sur l'acquisition d'autres langues, sur la participation des élèves en classe, sur l'estime de soi des élèves-locuteurs de ces variétés et sur leur réussite aux examens (Tollefson, 2017 : 21). Néanmoins, une telle démarche nécessite, *a priori*, un travail de standardisation et de diffusion pour qu'une variété régionale soit pratiquée par non seulement ses locuteurs mais toute une communauté scolaire. Il s'agit là d'un grand chantier d'aménagement linguistique mobilisant des ressources énormes, vu le nombre des variétés régionales concernées.

Ainsi, pour ne pas exclure une langue et/ou une variété linguistique dans l'enseignement des langues dans le contexte malgache, Candelier propose, dans un ouvrage traitant de la PLE malgache, les approches plurielles des langues et des cultures. Il s'agit des approches didactiques en œuvre, des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles (Candelier, 2018 : 13), dont le détail se trouve dans le Cadre de références pour les approches plurielles (CARAP)<sup>11</sup>.

---

11. Disponible sur <http://carap.ecml.at/>

L'enseignement de l'anglais se déroule dans le contexte plurilingue malgache où l'anglais coexiste avec les autres langues en présence dans le milieu éducatif malgache. Cette coexistence prend place dans la situation sociolinguistique de Madagascar, une situation fortement caractérisée par une diglossie variétés régionales/malgache/français/anglais, d'où la nécessité de l'usage de dictionnaire pour mieux se comprendre et mieux communiquer. Comprendre les besoins en langues des élèves par rapport à cet usage s'avère être important pour améliorer l'enseignement de cette langue ou des autres langues à Madagascar.

Une enquête sur les rapports aux langues des élèves-témoins et de leur professeur d'anglais lors de l'usage de dictionnaire durant les cours d'anglais a été ainsi menée dans deux types de lycée d'enseignement général de la capitale malgache. Celle-ci révèle l'engouement fort des témoins pour l'anglais grâce à son statut de langue de prestige. Pourtant, l'anglais demeure inaccessible pour les élèves-témoins. En effet, nous avons observé que le malgache était utilisé comme une langue d'intégration et d'intercompréhension entre les témoins, locuteurs de différentes variétés régionales dans leurs interactions. L'usage de l'anglais et du français ou de la pratique bilingue malgache-français se répand durant l'usage du dictionnaire puisque le dictionnaire bilingue français-anglais / anglais-français a été plus utilisé que les autres. Effectivement, une remarque a été énoncée par rapport au dictionnaire bilingue malgache-anglais / anglais-malgache : celle de présenter un malgache incompréhensible.

Ainsi, en arrivons-nous, au terme de cette recherche, à la conclusion que l'on devrait faire appel au malgache et aux variétés régionales dans l'enseignement de l'anglais. L'usage du dictionnaire bilingue malgache-anglais ou anglais-variété(s) régionale(s) est donc recommandé. Il serait plus accessible et pourrait assurer le rôle d'un outil de diffusion, à la fois, de la langue-source et de la langue-cible. Néanmoins, toutes les langues en présence devraient être prises en considération ; aussi la standardisation des variétés régionales devrait-elle être préalablement faite.

Par conséquent, une des solutions résiderait dans la formation des enseignants d'anglais à la didactique du plurilinguisme. Cette démarche ne devrait pas être généralisée à l'échelle de la Grande Ile tant que les paramètres caractéristiques de l'enseignement-apprentissage de l'anglais dans les autres régions de Madagascar ne sont pas pris en compte.

## B i b l i o g r a p h i e

- ANDRIAMIHAJA T.T.M., 2017, *Rapports aux langues et pratiques de l'anglais en contexte plurilingue. L'exemple du Lycée Moderne Ampefiloha*. Mémoire de master. Antananarivo : Université d'Antananarivo, 92 p.  
<http://www.bu.univ-antananarivo.mg>.
- BEACCO J-C. & BYRAM M., 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 131 p.
- BERGENHOLTZ H. & GOUWS R.H., 2006, "How to Do Language Policy with Dictionaries", *Lexikos* 16, pp. 13-45.
- BLANCHET P., 2012. *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno sociolinguistique de la complexité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 193 p.
- CAJOLET-LAGANIÈRE H. & MARTEL P., 1998, « La reconnaissance d'un usage standard propre au Québec ou le moyen de vaincre notre insécurité linguistique », dans : A. Boudreau et L. Dubois (dir.), *Le français, langue maternelle, dans les collèges et universités en milieu minoritaire*, Moncton, Éditions de l'Acadie, pp. 125-140.
- CALVET L.-J., 1996, *Les politiques linguistiques*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?.
- CALVET L.-J., 1987/1999, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Payot/Hachette, 30 p.
- CALVET L.-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon, 309 p.
- CANDELIER M., 2018, « Les approches plurielles des langues et des cultures : fondements, outils, usages », dans : E. Dagaut, V. Randriamarotsimba et V. Ranaivo (coord.), *Appui à la réflexion sur l'élaboration d'une politique linguistique éducative*, Actes du séminaire universitaire, Antananarivo, MAPEF [Madagascar Appui à l'enseignement du et en français], pp. 11-37.
- CANUT C., 1998, « Pour une analyse des productions épilinguistiques », *Cahiers de praxématique*, n° 31, pp. 69-90.

- CHAUDENSON R., 1996, « Politique et aménagement linguistiques. Des concepts revisités à la lumière de quelques expériences », dans : C. Juillard et L-J. Calvet (dir.), *Linguistiques, mythes et réalités-actualité scientifique*, Beyrouth, Coll. Université francophones Aupelf-Uref [Association des universités partiellement ou entièrement de langue française - Université des réseaux d'expression française], pp. 115-126.
- COUSINS W.E., 1864, *A Concise Introduction to the Study of the Malagasy Language as Spoken In Imerina*. Antananarivo: The Press of the LMS, 134 p.
- CUQ J-P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 303 p.
- DE VILLERS M.-E., 2003, « Les dictionnaires et le bel usage », *Liberté*, 45 (2), pp. 58-68.  
<https://id.erudit.org/iderudit/33054ac>, consulté le 20 juin 2019.
- Diksonera Malagasy-Anglisy (7, 000 words arranged in alphabetic order)*. Antananarivo: Lutherian Press, 1973.
- DUBOIS J., 1970. « Dictionnaire et discours didactique », *Langages*, n° 19, *La lexicographie*, pp. 35-47.
- Elementary English-Malagasy Dictionary (10,000 words most used in modern English) [An]*. Antananarivo: Lutheran Press, 1969.
- FREEMAN J-J., 1835, *A Dictionary of the Malagasy Language, In Two parts, Part I, English and Malagasy*. Antananarivo: Press of the London Missionary Society, 306 p.
- GRIFFITHS D., 1854, *A Grammar of the Malagasy Language in the Ankova Dialect*. Woodbrigde: Edward Pite, 260 p.
- HAUGEN E, 1972, *The Ecology of Language*. Standford University Press.
- HIDAIR I., 2007, « Les places de la langue dans la construction identitaire des créoles de Guyane », dans : I. Leglise et B. Migge (éds.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, IRD Editions, pp. 209-224.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL (MENETEP), 2019a, *Programme scolaire de la classe de seconde*. Antananarivo : CNAPMAD.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL (MENETEP), 2019b, *Programme scolaire de la classe de première*. Antananarivo : CNAPMAD.
- MÜHLHÄUSLER P., 2001, "Talking about environmental issues", dans : A. Fill & P. Mühlhäusler (dir.), *The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*, Rassau, Creative Print & Design Wales, pp. 31-48.
- PAGINTON K., 1970, *English-Malagasy Vocabulary, Pocket Edition*. Antananarivo: Lutheran Press.
- PARKER G.W., 1842, *Concise Grammar of the Malagasy Language*. London: Fubner & Co, 80 p.
- PETITJEAN C., 2006, « Plurilinguisme et politique linguistique éducative en Europe : de la théorie à la politique », *Revue des étudiants en linguistique du Québec / Quebec Student Journal of Linguistic*, vol. I, n° 2.  
<http://www.relq.uqam.ca/documents/Numero2Vol1.pdf#page=107>,  
visité le 17/ 01/20.
- POLZIN-HAUMAN C. & REISSNER C., 2012, « Perspectives du français en Sarre : politiques et réalités », dans : P. Cichon, S. Ehrhart et M. Stegu (dir.), *Les politiques linguistiques implicites et explicites en domaine francophone*, Berlin, Avinus, pp. 129-143.
- RABEARANA, RABEZANDRINA, RALAITAFIKIA, 1873, *English and Malagasy Vocabulary with Sentences in Both Languages Illustrating the Words Used in the Vocabulary*. Antananarivo: London Missionary Society, 476 p.
- RABENORO I. & RAJAONARIVO S., 1997, « A l'aube du 21<sup>e</sup> siècle : quelle politique linguistique pour Madagascar ? », *Mots*, n° 52, pp. 105-119.
- RANDRIAMAROTSIMBA V., 2012, « De la politique linguistique institutionnelle à celles implicites des usagers en contexte francophone. Quelles relations ? L'exemple de Madagascar », dans : P. Cichon, S. Ehrhart et M. Stegu (dir.), *Les politiques linguistiques implicites et explicites en domaine francophone*, Berlin, Avinus, pp. 39-50.
- RANDRIAMAROTSIMBA V., 2014, « Des politiques linguistiques aux politiques malgaches. Etat des lieux et perspectives », dans : V. Ranaivo et D. T. Razafindratsimba (dir.), *Enseigner et apprendre*

*les langues à Madagascar : quelles entrées dans le XXI<sup>e</sup> siècle ?*, Actes du séminaire universitaire national 9-10 juillet 2014, Antananarivo, MAPEF [Madagascar Appui à l'enseignement du et en français], pp. 129-162.

- RANDRIANARIVELO L.-E., 2008, *Malagasy Grammar in English. Gramara Malagasy amin'ny fiteny Anglisy. Fitsiahy ny fitsipi-pitenenana sy fanoratana malagasy ho fototry ny fahaizana teny anglisy*. Antananarivo : Trano Printy Fiangonana Loterana Malagasy, 117 p.
- RASOLOSON, J.-N., 2001, *Malagasy-English. English Malagasy dictionary and Phrasebook*. New York: Hippocrene Books, 187 p.
- RICHARDSON J., 1885, *A New Malagasy-English Dictionary*. Antananarivo: The London Missionary Society, 900 p.
- TOLLEFSON J.-W., 2017, "Language planning in education", dans : T.L. McCarty et S. May (eds.), *Language Policy and Political Issues in Education*. New York: Springer International Publishing, 3<sup>e</sup> éd., pp. 17-29.

### **Famintinana**

Ity asa mahakasika ny politikan'ny teny enti-mampianatra ity dia manadihady amin'ny alalan'ny ekolojian 'ny teny ny filan'ireo mpianatra voakasika sy ny mpampianatra teny anglisy azy ireo amin'ny lafiny teny mandritry ny fampiasana rakibolana mandritry ny fampianarana teny anglisy.

Ny fampianarana ny teny anglisy dia tsy afaka miala ao amin'ny sehatry ny fahamaroanteny misy izay mirafitra ao anatin'ny tontolo sosiolingistika malagasy. Ity farany izay voafaritry ny andiam-pifanoheranteny telo mifampidimpiditra sy mifanao andalatohatra (Randriamarotsimba). Mety ilaina ny fampiasana rakibolana manoloana izany mba hampizotra tsara io fampianarana io. Tsy hita tao amin'ireo kilasy nozahana anefa ny rakibolana malagasy-anglisy, fa miezaka miasa amin'ireo rakibolana amin'ny teny anglisy-anglisy na frantsay-anglisy ny mpianatra. Izany dia mampametrapanontaniana mikasika ny teny ilainy mandritry ny fampianarana teny anglisy.

Ho famaliana io fanontaniana io dia nohadihadiana na mifanjohy na tsia ny fampiasana ny teny, araka ny fanambaran'ireo mpianatra vitsivitsy eny anivon'ny lisea roa sy ny mpampianatra teny anglisy azy ireo, sy ny zavamisy marina mikasika izany ao andakilasy, amin'ny alalan'ny paikady mikatsaka ny kalitao amin'ny fikarohana ny zavamisy eny ifotony (Blanchet).

Ny valin'ny fikarohana dia namaritra ny fanjakazakan'ny fampiasana ny teny malagasy ho teny entina hifandraisana amin'ny mpiara-monina sy hifankahazoana resaka amin'ireo olona miteny fitenimparitra samihafa, raha toa ka mijanona eo amin'ny famakiana rakibolana ny fampiasana teny anglisy sy frantsay. Tokony homena tombondahiny araka izany ny fanamparihana ny teny malagasy sy ny fitenimparitra amin'ny alalan'ny fampiasana rakibolana anglisy-malagasy (na fitenim-paritra) amin'ny alalan'ny famoronana voambolanteny mora mipaka any amin'ny rehetra.

**Teny fototra :** Politikan'ny teny enti-mampianatra, fampiasana rakibolana, fifandraisana amin'ny teny, fampiasana ny teny, fampianarana ny teny anglisy, sekoly fampianarana ankapobeny ambaratonga faharoa, teny enti-mampianatra, filana amin'ny lafiny teny, didakitikan'ny fahamaroanteny, fanapariahana ny teny

## Résumé

Le présent article s'intéresse à la politique linguistique éducative. Il tente de déterminer, selon la perspective écologique, les besoins en langues des élèves-témoins et de leurs enseignants d'anglais lors de leurs usages de dictionnaires durant les cours d'anglais.

L'enseignement de l'anglais se déroule dans le contexte du plurilinguisme malgache cerné par une situation sociolinguistique définie comme étant une diglossie enchâssée (Randriamarotsimba) où trois diglossies se superposent. Face à une telle situation, l'usage du dictionnaire semble être une nécessité pour le bon déroulement des pratiques de classe. Pourtant, le dictionnaire bilingue malgache-anglais paraît inexistant dans les classes observées. Les élèves s'efforcent de travailler soit avec un dictionnaire monolingue en anglais, soit avec un autre bilingue français-anglais ; ce qui suscite un questionnement sur leurs besoins en langues durant ce processus.

Pour y répondre, il a été procédé à la mise en cohérence des rapports aux langues et des pratiques linguistiques de quelque élèves de deux lycées

tananariviens et de leurs enseignants d'anglais a été procédé en mobilisant la démarche empirico-inductive qualitative (Blanchet).

La recherche met en évidence la prédominance de l'usage du malgache, comme langue d'intégration sociale et d'intercompréhension entre les locuteurs de différentes variétés régionales dans leurs interactions alors que l'usage de l'anglais et du français se limite à la lecture du dictionnaire. La diffusion du malgache et des variétés régionales à travers l'usage d'un dictionnaire anglais-malgache (ou variétés régionales) plus facilement accessible en terme de créations lexicales devrait être, ainsi, favorisée.

**Mots clés :** politique linguistique éducative, usages de dictionnaires, rapports aux langues, pratiques linguistiques, enseignement-apprentissage de l'anglais, lycées d'enseignement général, langues d'enseignement, besoin en langues, didactique du plurilinguisme, diffusion des langues

### **Abstract**

This paper focuses on Language Education Policy. It attempts to determine, from an ecological perspective, the language needs of student-witnesses and of their English teachers in their use of dictionaries during English classes.

English language teaching takes place in the context of Malagasy plurilingualism surrounded by a sociolinguistic situation defined as an embedded diglossia (Randriamarotsimba) where three diglossies are superimposed. Face to such a situation, the use of a dictionary seems to be a necessity for the lesson to proceed smoothly conduct in the classroom. However, the Malagasy-English bilingual dictionary seems to be non-existent in the classes observed. Students endeavour to work either with a monolingual English dictionary or with a bilingual French-English dictionary, which raises questions about their language needs during this process.

In response to these, the relationship to languages and language practices of some students in two Antananarivo secondary schools and of their English teachers were brought into line by mobilizing the qualitative empirical-inductive approach (Blanchet).

The research findings point to the predominance of the use of Malagasy as a language of social integration and common understanding between speakers of different regional varieties in their interactions, whereas the use of English and French is limited to occasion when they consult a dictionary. Therefore, the dissemination of Malagasy and its regional varieties through



the use of an English-Malagasy (or regional varieties) dictionary which is more easily accessible in terms of lexical creations should be encouraged.

**Keywords:** Language Education Policy, Use of Dictionaries, Relationship to Languages, Language-Related Practices, English Language Teaching, General Education High Schools, Languages of Instruction, Language Needs, Didactics of Plurilingualism, Dissemination of Languages



**Exploring the “Structure of Representations”  
on Dictionaries:  
A Study of a Cohort from the University  
of Antananarivo**

Soavolana Onitiana RAZAFINTSALAMA  
&  
Hajalalao RAZANAMANANA  
Faculté des lettres et sciences humaines,  
Université d'Antananarivo

The dictionary, which is never static, bears witness to the change and evolution of civilizations and cultures. Used in various sciences, it is an unavoidable tool both in schools and in the academic world. In universities such as Ankatso University, nobody can deny that the use of a dictionary is necessary in view of the emergence of new words for students. And to think that new synonyms of words appear as the reader's level of understanding increases. In English, for example, everyone uses the verb "to buy" but this same verb becomes "to purchase" at a more advanced level.

The dictionary is like a doorway to the knowledge and mastery of a word, an expression and possibly a language. We compare its use with the key to

the door that can open to knowledge, if used wisely. As the English proverb says, “Whereas you can take the horse to the river, you cannot force it to drink”.

Our work aims essentially at identifying the structure of the ideas conceived about the dictionary by its users, notably students in two faculties of the University of Antananarivo, with a view to establish a favorable relationship between students and the dictionary. We then plan to develop a graphic model for this purpose in order to better identify the problems related to this tool. Secondly, we propose to identify the parameters that make the dictionary effective (clear and easy to use).

Our work certainly has limits because we are limited to users from two faculties without taking into account other users in other academic fields. Secondly, our study focuses on usage and not on the dictionary as such; therefore, we do not classify the printed or e-dictionary. Thus, when speaking of dictionary in this paper, we refer to both the physical and digital dictionary, although some clarifications have been made in some passages.

### **Method of analysis and methodology**

With a view to carrying out our study on the identification of central and peripheral elements, we worked with two groups of fifty students: 25 students from the DEGS Faculty (Faculty of Laws, Management, Economics and Sociology: 5 in Sociology, 11 in Management, 4 in Economics and 5 in Law) and 25 students from the FLSH Faculty (Faculty of Arts and Humanities: 9 from the Department of French and Francophone Studies, 8 from the Department of Anglophone Studies, 3 from the Department of Hispanic Studies and 5 from the Department of Malagasy Studies). We started by building a corpus based on transcribed data from a semi-direct interview and a focus group. The data collected were the keystone to the construction of a word cloud. We then proceeded to a method based on the collection of the representations generated, an approach called associative method.

Associative methods seem to be the appropriate method which, according to Flament and Rouquette (2003), "establishes a link between an inductor and an induced". We invited the students to attend a 45-minute session during which we distributed a questionnaire divided into three parts: general opinions on the dictionary, its use in an academic sphere, and their general

point of view on the types of dictionary they are familiar with. During the 45-minute session, they completed the items in the questionnaire and proceeded to the discussion session following leading questions such as "What are the ideas that come to mind when you hear the word 'dictionary'?" and "Do you have any difficulties when using a dictionary?" The network of associations allowed us to exploit the data from the ideas collected. We synthesized the results of the analysis to build a graphical model of the common representation and a model of the structure and content of the kernel.

## **Result and interpretation**

We started from some data on the general environment relating to students and the dictionary, including the proportion of the students who have a dictionary: 68% of them have one or more and 32% do not. These are mainly electronic bilingual English-French dictionaries. 24% of the students have access to one or more, compared to 22% of the students who do not. Although the difference is minimal, it is still significant in terms of practicality.

As a result of the differences in the volume of information and access functionality between paper and electronic dictionaries, the authority of a paper dictionary is challenged, if not jeopardized. After all, bulky paper dictionaries may be easily superseded by multifunctional electronic dictionaries. Yet electronic dictionaries are regarded as inferior in quality (Chen, 2010: 292, 295).

Furthermore, French monolingual dictionaries rank second in terms of classification as almost half of the respondents have them. In total, 90.79% of respondents reported that they have a paper dictionary at home. Half of them said that they have installed an application in their telephone because of its handling and practicality. The following figures further illustrate these differences.

Based on the problems mentioned above, i.e. students have difficulty using their computers properly, we are interested in how these students learned to use a dictionary. 39% claimed they learned to do so on their own. 25% took courses at university and 13% at secondary school. The following figure further illustrates the schematic difference in this learning.

Fig. 1. The type of dictionary used by the students:  
bilingual or monolingual?

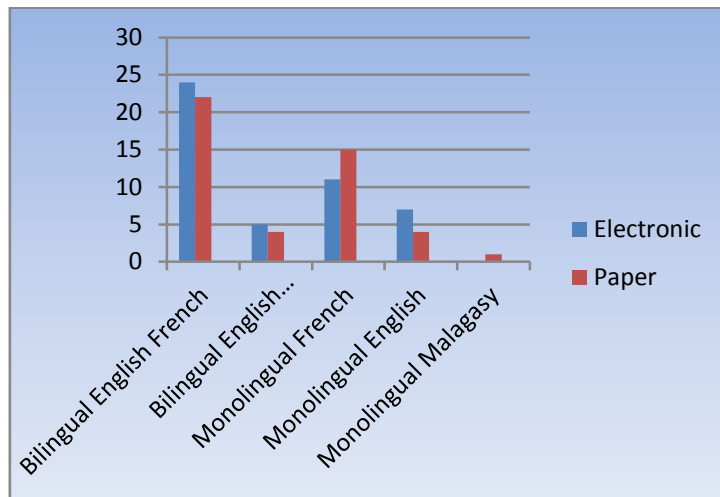
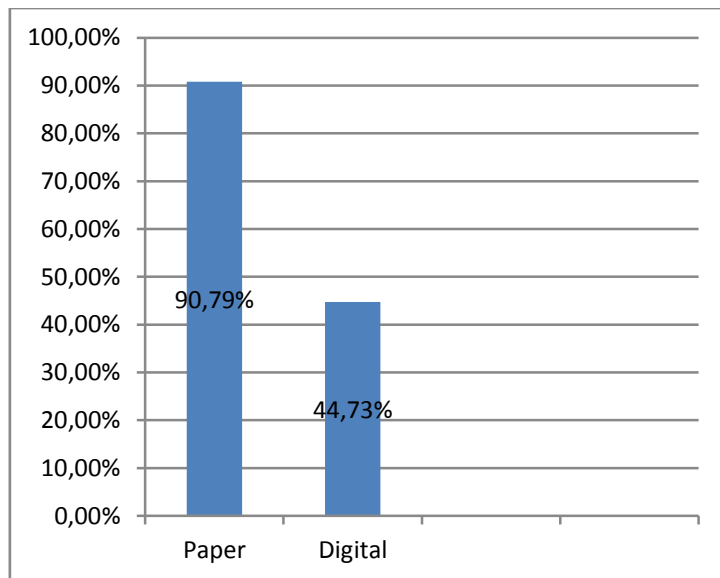
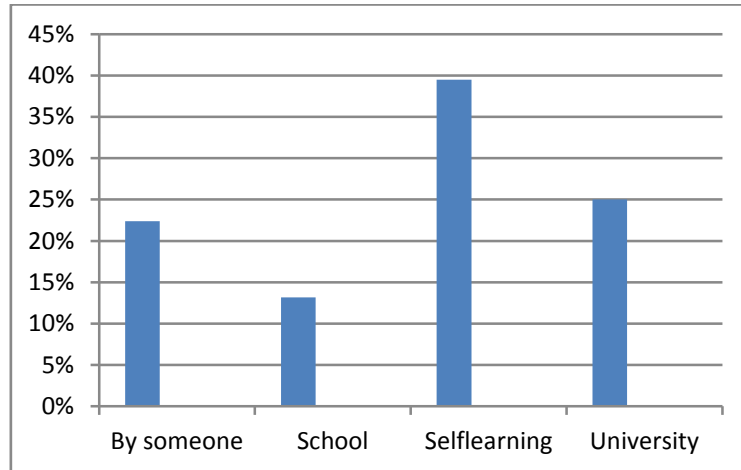


Fig. 2. The type of dictionary used by the students:  
paper or digital?



EXPLORING THE "STRUCTURE OF REPRESENTATIONS" ON DICTIONARIES

Fig. 3. How did you learn to use a dictionary?



In the following presentation, we deliberately kept the language of the students' answers to reproduce a result close to reality, hence the existence of the French word "*devoir*" among the clouds. And even though our study is not comparative, we have presented separately the reasons why students from both faculties consult a dictionary.

As we can see in the following diagram, some words are prominent, some in medium font, and some in small sizes. Indeed, the more frequently a word is found, the larger it appears on the diagram. The first word is "*teny*" which refers to the fact that students use dictionaries when they come across words they do not know or understand. The word "homework" is also prominent as it is during homework hours that students have time to consult their dictionaries extensively; this is also related to the speed taken by students to look up a word. The sizes of "*mianatra*" which means to study and "*mamaky*" to read are perfectly identical, which leads us to say that students use the dictionaries when they study and when they read.

As for the frequency of daily dictionary consultation per student, 15.5% look up a word very often, 22% often and 62.5% rarely.



We will now proceed to assemble the opinions emanating from the students' responses, with the aim of identifying the representation structure related to the concept of the dictionary and its use. The concept of the dictionary has always been associated with its basic use related to translation and lexical and semantic troubleshooting during translation sessions as follows.

Fig. 4. The ideas associated with the term 'dictionary'



From the stimulus "What difficulties do you have with your use of a dictionary?" in order of importance, the responses include:

- 32.5% on the semantic content associated with an entry is numerous and, sometimes, students find it hard to choose among the entries. This could be a strength for the dictionary because the more entries it contains, the



## EXPLORING THE “STRUCTURE OF REPRESENTATIONS” ON DICTIONARIES

richer it is considered to be. These students also noted the unavailability of certain lexical units belonging to a given culture. In other words, most dictionaries explore words that belong only to Western culture since they were designed by Northern writers;

– the time allotted to students to do their dictionary work does not allow them to explore the dictionary to the best of their ability and students do not devote enough time to explore it outside the work sessions; Furthermore, students are only in contact with their dictionary when the opportunity to use it arises (during group work, a translation or comprehension exercises, etc.). The dictionary is used in this case as an instrument for checking up or looking up the meaning of words when the students are with their peers;

– 14.28% of the students show overdependence on the dictionary and incapacity to do without it. There are students who cannot write a paragraph without consulting a dictionary; that is, these students might show a sign of dependence on the dictionary. In this case, they can no longer do without a dictionary in their writing;

– one of the difficulties encountered by students with issues related to compulsory purchase has been noticed. 32,15% of students complain that the dictionary is on the must-have list in terms of university equipment. Although they are aware of its usefulness, borrowing a dictionary becomes common among these students as not any students can afford it. We observed that a small dictionary of about 192 pages in size was passed over 5 students sitting around a table during a library translation assignment preparation. In addition, although the proportion of other difficulties encountered was only 12%, they become an impediment to the proper use of a dictionary, namely the practicability of the dictionary such as lower case characters, eye problems related to the frequent use of electronic dictionaries, and the need for a resource, i.e., in the case of an electronic dictionary, you cannot use it if you do not have an electronic device.

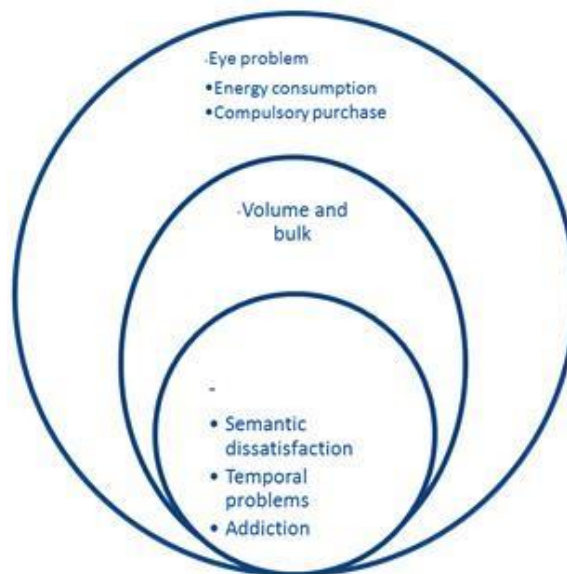
### **Analysis of associations**

Given the multitude of responses from participants, we have assigned a numeric value to the responses given in order to encode the data. We assigned the number 7 for the most chosen concept and the last numerical value was given to the last choice.

We adopted this analysis tool which is the result of "Olmstead and Tukey's test" and Abric's (2003) hierarchical evocation analysis. The first type of analysis aims to determine the presence of correlation between the group's variables obtained from the combination of common sense data. On the other hand, in the second type of analysis, we use the classification of the four groups of elements that make up the representation: core area, contrast elements and, that is to say, the Zones that represent the least important elements because of their relatively significant proportions (5% respectively).

The result of the assembly of the variables according to their proportion tends to show that the selected concepts on blocking factors have been grouped together and gives the following results.

Fig. 5. The nucleus zone



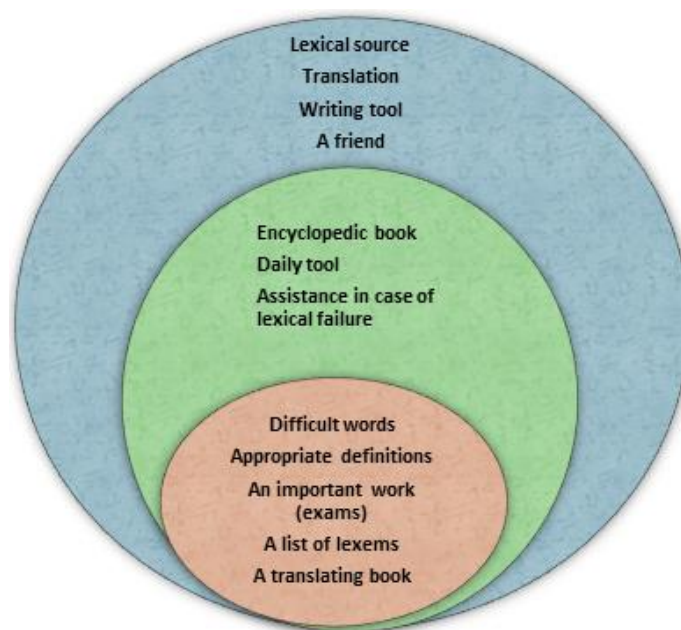
Thus, from the stimulus "What difficulty do you encounter when using a dictionary?", the core zone includes semantic dissatisfaction (32.85%), time-related problems (21.42%) and addiction (14.28%). In the peripheral Zone 1 is the lack of motivation due to its volume and bulk. Difficulties related to eye problems that the consultation of a dictionary can generate, the energy

EXPLORING THE "STRUCTURE OF REPRESENTATIONS" ON DICTIONARIES

consumption for electronic dictionaries requiring an electronic device and the addiction or the repetitive consultation of a dictionary that could generate lack of self-confidence are the constituent elements represented by 31.45%, of the peripheral Zone 2.

As for the representations associated with the dictionary concept, we have been able to develop the following diagrams that allow us to identify the central and peripheral elements of the representations. We can see from the outset that the most resistant elements include the dictionary concept associated with difficult words, appropriate definitions, and the design of the dictionary as a work of significant importance. On the other hand, the dictionary has always been associated with a translation tool. We were able to identify peripheral elements: four relative elements that can lead to students' lack of motivation to use the dictionary in a wise manner.

Fig. 5. Representations on the dictionary use



\*

The central core of the common student representation highlights the fact that the students are satisfied with the dictionary. Perceptions with predominantly positive connotations were put forward, ideas associated with the importance of this academic tool in an academic environment. The dictionary is a vital tool. However, it turns out that this tool is among the least consulted materials despite its importance.

The negative representation of the dictionary in relation to its content and form is one of the major obstacles, resulting in a lack of motivation to consult it. Although the dictionary is presented in different forms, students are dissatisfied because many words are not included in the list of entries.

The central nucleus of the representations also suggests the usefulness of the dictionary as a last-minute recourse. Students only use it in the event of a language breakdown. This reality shows the need for a serious guidance and formal instructions on how to use a dictionary appropriately and efficiently.

The popularity of bilingual English-French-English dictionaries in the academic environment refers to their use during translation or comprehension sessions. It was found that consultation of a dictionary for spell checking is rare. This also leads to the misuse of this tool as a spell-and a grammar-checker.

Editors and designers have often been used as scapegoats, in our opinion, as a source of motivation for students. The question arises, isn't there a responsibility on the part of students to review their ability to handle this paramount tool? The answer to this question requires reflection on the part of the targets, the users and publishers, the designers and essentially the teachers who are the student's guides.

## **B i b l i o g r a p h y**

ABRIC J.C., 1994, « Les représentations sociales: aspects théoriques » ; in : J.C. Abric (éd.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, pp. 11-36.

ABRIC J.C., 1997, *Pratiques sociales et représentations*. 2<sup>e</sup> éd. Paris : PUF.

ABRIC J.C., 2003, *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville-Saint-Ange : Érès.

## EXPLORING THE “STRUCTURE OF REPRESENTATIONS” ON DICTIONARIES

FLAMENT C. & ROUQUETTE M.L., 2003, *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.

GIORDAN A., 2008, « Les conceptions de l'apprenant comme tremplin pour l'apprentissage... ! », *Laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences*.

[www.ldes.unige.ch/publi/rech/concep/concep.htm](http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/concep/concep.htm)

JODELET D., 1989, *Les représentations sociales*. Paris : Georges Balandier.

### **Famintinana**

Ity fandraisana anjara ity dia mandinika ny fifandraisan'ny rakibolana sy ireo mpampiasa azy eo amin'ny sehatra akademika. Ny fampiasana rakibolana eo anivon'ny fampianarana ambony dia isan'ireo olana sedrain'ireo mpianatra ao amin'ny Fakiolitean'ny Teny aman-Tsoratra sy Siansa Maha olona sy ny Fakiliotean'ny Lalàna, Ekonomia, Fitantanana ary Sosiolojia. Ny fototr'io tranga io dia miainga avy amin'ny schon-javatra maro talohan'ny fidiran'izy ireo teny amin'ny anjerimanontolo. Noho izany dia hovaliana etoana ireo fanontaniana mikasika ny fandraisan'ireo mpianatra ny atao hoe rakibolana ary ireo olana hitan'izy ireo mikasika ny fampiasana izany. Ny tanjona dia ny handrindrana ny fifandraisan'ny mpianatra sy ny rakibolany eo amin'ny sehatra akademika. Nampiasaina ny *concept maps* hanehoana ireo rafitra sy singa anaty noraisina avy amin'ireo hevitra sy teny navoakan'ireo mpampiasa, izay mpianatra no resahina eto. Avy amin'ny fanoharana ireo vokatra azo avy amin'ny fandinihana natao no nahafahana nanolotra modely grafika mba hamaritana ireo fomba fandraisana sy hevitra mikasika ity materialy akademika ity. Nodinihina ihany koa ireo fomba hahatonga ny rakibolana ho tena fitaovana hanampy ny mpianatra mandritry ny fianarana rantoviny.

**Teny fototra** : rakibolana, hevitra, “concept map”, materialy akademika, sehatra akademika

### **Abstract**

The present contribution is dealing with the study of the relation between the dictionary and its users in an academic sphere. The use of a dictionary in a

university environment is one of the unresolved issues for both humanities students and those at the DEGS Faculty of the University of Antananarivo. We assume that this phenomenon stems from its use in pre-university settings. Thus we will try to answer questions related to the representation(s) that students have of the dictionary and the difficulties that these students encounter from its appropriation to its use. Our objective is essentially focused on establishing a favorable relationship between a student and his dictionary through its appropriate use for an academic purpose. We used the "concept map" tool to report on the structure and content of the representation coming from the target users of the dictionary, in this case the student cohort. Based on the comparison of the results of these analyses, we propose graphic models to visualize these representations and the ideas associated with this academic tool. We will then identify the perspectives so that the dictionary can be an effective and indispensable tool that accompanies these students throughout their university studies.

**Key words:** Dictionary, Representations, Concept Maps, Academic Tool, University Studies

### Résumé

La présente contribution porte sur l'étude de la relation entre le dictionnaire et ses utilisateurs dans un cadre universitaire. L'utilisation d'un dictionnaire dans un environnement universitaire est l'une des questions non résolues tant pour les étudiants en sciences humaines que pour ceux de la Faculté de Droit, d'Économie, de Gestion et de Sociologie de l'Université d'Antananarivo. Nous supposons que ce phénomène trouve sa source dans l'utilisation du dictionnaire dans un cadre pré-universitaire. Nous tenterons donc de répondre aux questions relatives à la (aux) représentation(s) que les étudiants ont du dictionnaire et aux difficultés qu'ils rencontrent, de son appropriation à son utilisation. Notre objectif est essentiellement axé sur l'établissement d'une relation favorable entre un étudiant et son dictionnaire par son utilisation appropriée, dans un but académique. Nous avons utilisé l'outil *conceptual map* pour rendre compte de la structure et du contenu de la représentation émanant des utilisateurs cibles du dictionnaire, en l'occurrence la cohorte d'étudiants. Sur la base de la comparaison des résultats de ces analyses, nous proposons des modèles graphiques pour visualiser ces représentations et les idées associées à cet outil académique. Nous identifierons ensuite les perspectives afin que le dictionnaire puisse

EXPLORING THE “STRUCTURE OF REPRESENTATIONS” ON DICTIONARIES

être un outil efficace et indispensable qui accompagne ces étudiants tout au long de leurs études universitaires.

**Mots clés:** dictionnaire, représentations, *conceptual map*, outil académique, études universitaires





**Dictionnaire et construction de compétences  
en français écrit chez l'apprenant :  
niveaux A2 et B1**

Voahirana RAJEMISON  
Rina RAMAROSATA  
&  
Cynthia HANTAVOLOLONA  
Doctorantes  
École normale supérieure  
Université d'Antananarivo

La présente étude traite d'un sujet insuffisamment étudié, du moins à Madagascar : la construction des compétences écrites en français selon l'échelle du Cadre européen commun de référence pour les langues (A2 et B1), avec l'aide du dictionnaire. Pour ce faire, après quelques préalables théoriques et méthodologiques, sont présentés des résultats d'enquêtes récentes que nous avons effectuées, en tant qu'enseignantes de français respectivement au collège, au lycée et à l'université.

D'emblée, précisons que le contexte sociolinguistique et sociodidactique actuel de Madagascar est propice à l'ouverture au plurilinguisme dans le système éducatif, à l'usage d'autres langues que le malgache, entre autres le

français et l'anglais dans le milieu socioprofessionnel. Cela reflète la volonté d'accéder non seulement à la langue de l'autre mais aussi à sa culture, comme en témoigne le programme quinquennal explicité dans le Plan sectoriel de l'éducation<sup>1</sup>.

Parmi les outils qui permettent cet accès à la langue figure le dictionnaire mono/bilingue qui est marqué par une vocation didactique<sup>2</sup> ; il dispose d'un programme d'informations riche, essentiellement destiné à l'identification des formes et à la maîtrise du sens par l'apprenant.

Cependant, force est de constater que l'usage du dictionnaire, qu'il s'agisse de l'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL) ou de la didactique des langues et des cultures (DLC), reste cloisonné et ponctuel ; les réalités demeurent opaques en la matière. De ce fait, il s'avère indispensable de mener une recherche à ce sujet afin que cette utilisation soit mieux accompagnée.

Ainsi, quelques questions clés sont à poser : en premier lieu, celle du « pourquoi ». Ensuite, quelles pistes de recherche théorique et méthodologique adopter, en vue d'optimiser l'usage du dictionnaire en tant qu'« outil au service d'une langue », qu'il s'agisse de la version papier ou du numérique, vu l'importance progressive que prennent les TICE dans le milieu éducatif ? Cela peut se résumer par une seule interrogation : quelles orientations pour l'autonomisation de chaque apprenant-utilisateur et son enrichissement linguistique et culturel, y compris du point de vue des pratiques documentaires ?

Un tel questionnement est soulevé dans la perspective d'un usager-locuteur, plurilingue et pluriculturel effectif. Quelques notions sont à rappeler dans ce sens.

- 
1. « *La mise en condition favorable des étudiants face au nouveau système LMD en améliorant leur environnement de vie et leur accès aux ressources qui leur seront nécessaires* » (PSE, p. 28) ; « *l'assurance qualité externe et l'assurance qualité interne pour renforcer le mécanisme déjà mis en place et pour développer la culture de qualité dans l'enseignement supérieur et la recherche scientifique dans l'objectif de la pérennisation du concept de qualité* » (ibid.).
  2. Même si, en apparence, « *les [dictionnaires généraux unilingues] n'offrent pas de contenu explicitement terminologique, [ils] fournissent à la terminologie le tissu nourricier qui lui permet d'être utilisée, employée dans le discours oral et écrit, de ne pas demeurer à l'état fictif et abstrait de listes* » (Rey 1985 : 5). En outre, il faut souligner l'existence d'une série d'objectifs et de dispositifs à but pédagogique et/ou didactique ainsi qu'une perspective normative non négligeable. « *Le dictionnaire doit conserver et protéger sa fonction d'instrument institutionnel lexical étant donné qu'il est porteur de norme et de pédagogie* » : c'est ce que constate Boulanger (1996 : 141), suite à Rey (1985) et en parlant des dictionnaires unilingues.

## Le cadrage théorique

L'enseignement et l'apprentissage du français sont des notions qui relèvent de la sociolinguistique et de la didactique, les disciplines de référence de notre étude. Selon Moreau (1997 : 5), « parmi les différentes disciplines qui se préoccupent de langues et de langage, la sociolinguistique est à l'évidence celle qui a connu le développement le plus régulier et dont les préoccupations ont retenu et retiennent l'attention d'un nombre croissant de chercheurs ». C'est « une branche de la linguistique qui étudie dans une société donnée les interactions entre la diversification linguistique et les contradictions du corps social »<sup>3</sup>.

Il serait intéressant, à partir de ces définitions, d'observer dans le contexte malgache actuel quelle est la place du français par rapport aux autres langues et si des contradictions existent. Mais voyons auparavant ce qu'il en est de la didactique. L'*Encyclopédie universelle* précise que « les didactiques des disciplines ont pour objet central les processus de connaissances et de savoir-faire... à l'œuvre dans un système didactique ». Sont concernés dans un tel processus « les objectifs, les choix des programmes et les innovations méthodologiques ». Les didactiques ne peuvent être dissociées du système éducatif, au plan des « principes, finalités et moyens ».

Comme les décisions relatives aux programmes et aux moyens prennent place dans une société donnée et que les langues sont parlées par des locuteurs ayant une identité précise, le lien entre la sociolinguistique et la didactique ne peut être ignorée. Quant à la didactique des langues, « elle ne se définit pas seulement comme une réflexion mais aussi comme une action sur la réalité linguistique et par conséquent humaine » (Valenzuela, 2010 : 73). C'est cette réflexion et cette action qui constituent les fondements de notre étude. Or, qui dit langues dit cultures, c'est ce qui explique l'importance de la dimension culturelle dans les apprentissages des langues aujourd'hui.

Dans une approche socioconstructiviste où l'élève est au centre de ses apprentissages, on se focalise sur la mise à disposition des « moyens

---

3. <https://cnrtl/definition/sociolinguistique>.

méthodologiques » qui lui permettent la construction de ses savoirs (Valenzuela, 2010 : 76). Ainsi, la didactique est conçue comme « une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier ». C'est dans cette perspective que notre recherche s'insère.

Une des principales questions de recherche étant l'identification de pistes théoriques et méthodologiques en vue d'assurer l'autonomie de l'apprenant, nous pouvons partir de l'idée que le dictionnaire constitue un des ouvrages de référence, par excellence, concernant l'acquisition lexicale, l'une des bases de l'apprentissage linguistique. Plusieurs théoriciens de la langue se sont dès lors intéressés à sa mise à profit au plan éducatif et professionnel. En effet, recourir au dictionnaire s'avère une nécessité en contexte d'écriture et de lecture, l'objectif étant d'aider l'apprenant à être efficace dans sa pratique personnelle et dans tout champ d'intervention. Comme le précise Holec (1994), « le problème du vocabulaire doit être posé en termes de compétence et non simplement en termes de connaissance ».

Aussi, notre cadre théorique se réfère, sur ce point, à la perspective actionnelle qui favorise la centration sur le groupe et sur les activités collaboratives réalisées par les apprenants ; les différentes déclinaisons de cette perspective sont prises en compte, à savoir :

– la compétence pragmatique qui se focalise sur le choix du registre de langue, des stratégies discursives aux tâches à réaliser, entre autres, la connaissance de l'organisation de phrases et de leurs composantes, la capacité de structuration au plan des textes (CECRL, 5.2.3) ;

– la compétence sociolinguistique qui considère la langue comme un phénomène social avec ses marqueurs de relations sociales, ses variétés linguistiques, et dont tous les éléments constitutifs sont considérés comme des savoirs-faire et des savoirs à mobiliser dans le but d'agir. En effet, la compétence linguistique porte « sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (CECRL, 5.2.2) ;

– la dimension didactique qui renvoie à la notion d'enseignement/apprentissage fondée sur l'action, sans se limiter à la classe et en s'ouvrant sur les réalités sociales. Cette dimension suppose, alors, l'usage du dictionnaire en milieu scolaire et universitaire, au service des langues en coprésence.

Il convient de savoir au préalable ce qu'est un dictionnaire. Une définition scientifique est accessible au site du Centre national de ressources

textuelles et lexicales (CNRTL)<sup>4</sup>, définition dont on peut retenir au moins trois mots-clés : sens, emploi et public.

Dans sa dimension matérielle, le dictionnaire se présente sous deux versions : papier et numérique ; dans chaque cas, cela se décline sous l'aspect texte et/ou image avec des commentaires audiovisuels pour le format numérique. L'aspect qui nous intéresse le plus dans cette étude étant la langue, soulignons l'existence de dictionnaires monolingues, bilingues, voire trilingues.

La possibilité de travailler sur une langue ou d'associer plusieurs langues dans un seul dictionnaire attire l'attention sur sa définition au plan théorique comme outil de référence et instrument lexical qui peut connaître, dans son utilisation, différents types de contextualisation didactique, selon les situations d'apprentissage partout dans le monde.

Ainsi, selon la préface du dictionnaire *Le Robert Collège*, édition 2015, « celui-ci a l'ambition d'accompagner les élèves, non seulement pour le bon usage des manuels de textes français et de grammaire, mais d'une façon plus générale pour la pratique de toutes les disciplines à l'oral comme à l'écrit, en classe comme à la maison ». Pareillement, *Le dictionnaire universel*, édition de 2008, a pour but d'assurer un ancrage approprié à ce type de document dans les pays africains et lui donner le rôle qui lui revient dans les pratiques de classe. Cela explique la prise en compte des conditions d'acquisition du français dans ces contextes, afin de lever les difficultés des apprenants-usagers, auxquels il s'adresse en priorité, durant leur formation secondaire et d'augmenter leurs chances de réussite dans les études supérieures. De ce point de vue, Madagascar est concerné de près, étant donné les besoins à couvrir en termes linguistiques et éducatifs (PSE narratif, 2017 : 20).

En résumé, on peut dire que le dictionnaire est un outil spécifique, déjà doté d'un contenu élaboré au préalable selon une optique définie mais il ne saurait être une solution en soi, en raison du travail de contextualisation et de

---

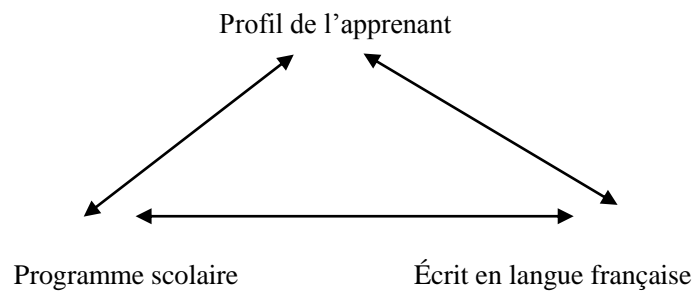
4. Le dictionnaire se présente comme un « recueil des mots d'une langue ou d'un domaine de l'activité humaine, réunis selon une nomenclature d'importance variable et présentés généralement par ordre alphabétique, fournissant sur chaque mot un certain nombre d'informations relatives à son sens et à son emploi et destiné à un public défini » [CNRTL, Ortolang (*Open Resources and Tools for Language*)].

transposition didactique (Troncy, 2014)<sup>5</sup>, à effectuer en permanence, en accord avec les textes de référence (programmes et instructions officielles) et surtout les caractéristiques de la classe de français, pour ce qui concerne cette langue.

Si l'on part d'une approche empirico-inductive (Blanchet et Chardenet 2011 : 197), une des principales exigences est précisément la connaissance du profil de chaque apprenant (motivation, style d'apprentissage, bagage antérieur dans les domaines de la lecture et de l'écriture, etc.). Une telle connaissance doit ensuite être confrontée avec toutes les exigences du programme de français à tel ou tel niveau du lycée d'une part, et d'autre part, avec la maîtrise méthodologique de l'écrit (intention de signifier, genre de texte, stratégie, etc.).

Le rôle de l'enseignant est complexe : un usage pertinent du dictionnaire dans sa classe dépend de sa capacité à décoder le contenu du dictionnaire et toutes les orientations pédagogiques et didactiques que cela implique. Cela signifie un travail systématique d'adaptation en rapport avec les deux autres paramètres évoqués plus haut (*cf.* fig. 1).

Fig 1. Connaissances et compétences de l'enseignant en linguistique et didactique



---

5. « Tension constitutive de la discipline entre théories et pratiques ».

Cela porte également « sur les transformations indispensables que subissent les savoirs savants [...] quand ils deviennent des savoirs scolaires pour qu'ils soient enseignables/apprenables, en fonction des contextes et des publics auxquels ils sont enseignés. L'enseignement est alors envisagé dans une fonction de médiation entre des savoirs de références et des apprentissages didactisés/pédagogisés à finalités diverses » (Blanchet & Chardenet 2011 : 197).

C'est grâce à ces interactions que les apprenants pourront disposer des compétences qui vont leur permettre d'agir et d'interagir dans différentes situations et dans différents contextes, en particulier des contextes francophones où l'on peut observer le contact entre le français et d'autres langues maternelles.

Ainsi, nous envisageons une autre façon de construire des compétences par l'utilisation du dictionnaire monolingue (version papier et ou numérique) dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français. Par un usage raisonné du dictionnaire, « l'élève devient acteur central de sa propre instruction, de sa formation », selon l'approche socioconstructiviste de l'apprentissage (Borne, 1998 : 3). Le recours au dictionnaire est censé modifier son comportement ; par conséquent, celui-ci va intérioriser un nouvel habitus pour une meilleure optimisation de cet outil particulier. En termes de portée didactique, l'usage du dictionnaire concerne l'enseignant puisque, comme dit plus haut, cela engage sa responsabilité par rapport au contenu et à la démarche à mobiliser. Sachant que la maîtrise de la langue est aujourd'hui, officiellement, un objectif fondamental de l'enseignement à Madagascar, et ce dès le collège, elle constitue un facteur incontournable pour aborder, sans qu'il y ait handicap, tous les autres niveaux du système éducatif. L'enjeu principal étant que l'acteur-apprenant puisse devenir un citoyen mieux armé, capable de comprendre la (les) langue(s)-cible(s) en présence et de s'exprimer avec aisance, sans équivoque et de façon nuancée en les mobilisant de façon appropriée en situation. Approfondissons alors ce qu'il en est par rapport au contexte sociolinguistique et éducatif à Madagascar.

### **L'enseignement/apprentissage du français en contexte multilingue à Madagascar**

Rappelons auparavant que notre article se propose de montrer l'intérêt didactique et pédagogique de l'utilisation du dictionnaire pour la construction de compétences de l'écrit chez les apprenants niveau A2/B1, au lieu d'une pratique enseignante routinière. Il s'inscrit dans une démarche qui vise la construction de compétence, par le recours au dictionnaire monolingue (en français), mais dans un contexte où plusieurs langues sont en contact. Notons que le dictionnaire monolingue fournit déjà beaucoup d'éléments que l'on peut contextualiser et intégrer dans l'univers des

apprenants qui sont déjà plurilingues, en particulier, par leur pratique du « fran-gasy » à l'oral.

Il est donc essentiel de s'interroger sur la nature du contexte dans lequel les actions relatives au dictionnaire se déroulent à Madagascar. Du primaire au secondaire du second cycle, plus de trois langues sont en contact : le malgache, langue maternelle avec ses différentes variétés, est langue d'enseignement pour certaines matières, c'est également la langue de l'administration ; le français qui est aussi langue de l'administration et, par ailleurs, langue d'enseignement, et ce, dès la classe de sixième, dans les établissements aussi bien publics que privés ; l'anglais y est enseigné, en parallèle avec l'allemand ou l'espagnol, comme langue vivante (LV2). À ce propos, Allemann-Ghionda *et al.* (1999 : 22) affirment : « L'actualité montre que l'hétérogénéité culturelle et linguistique de la population scolaire est une donnée incontournable et que l'éducation plurilingue et pluriculturelle de tous les élèves devient indispensable ».

Or, ce qui transparait souvent, à travers les pratiques enseignantes dans plusieurs établissements publics et privés, c'est le recours au monolinguisme (malgache) comme stratégie de transfert des savoirs ou encore une alternance des langues sans réelle intégration entre elles : le malgache est mobilisé pendant l'explication et le français exclusivement pour la trace écrite au tableau et dans le cahier de l'apprenant. Il semblerait même que le scénario préconisé par le PSE favorise une certaine juxtaposition des langues dans la mesure où pour les deux premières années du sous-cycle 1, le malgache est prôné, et c'est seulement à partir de l'année 3 que le français intervient. Cela implique que ces deux langues ne vont pas pouvoir se rencontrer de façon optimale, sauf si une action spécifique est menée. C'est le constat déjà fait par Coste (2011) : la didactique des langues et les pratiques enseignantes restent « construites sur le mode du cloisonnement ».

En conséquence, généralement, au collège et au lycée, les objectifs des apprentissages linguistiques ne sont pas bien compris et les élèves éprouvent des difficultés à cerner la complémentarité entre les disciplines et les langues enseignées. Situation qui se prolonge dans l'enseignement supérieur<sup>6</sup>.

---

6. Par exemple, certains étudiants entrants en semestre 1, du moins ceux du parcours SVT à la Faculté des Sciences, Université d'Antananarivo, ne parviennent pas à réinvestir correctement leurs acquis dans le domaine lexical dans les situations de communication correspondant aux différentes disciplines au programme. Nous sommes enseignantes vacataires dans cet établissement depuis 2014, ce qui nous a permis de faire ce constat.



Face à ces obstacles concernant la compétence plurilingue et pluriculturelle, c'est à l'enseignant de mieux cerner la nature des problèmes et de mettre au point des solutions pour améliorer une telle situation. Une réflexion est alors à développer sur la didactique du français dans un tel contexte, et surtout sur la dimension « apprentissage de l'écrit ».

Cette situation nous amène à réfléchir sur les apports du dictionnaire et la pertinence des usages sur ce point. « À quoi sert un dictionnaire ? ». Plusieurs réponses peuvent être proposées par rapport à cette question, dont deux principales : à vérifier l'orthographe d'un mot, mais aussi et surtout à mieux connaître sa (ses) signification(s) dans un contexte donné, en lien avec toutes les autres informations rendues disponibles (socioéconomique, linguistique et culturel). C'est ce dont il faut tenir compte dans une nouvelle démarche dans laquelle ce n'est pas seulement la langue-cible qu'il convient de maîtriser avec ses spécificités et ses valeurs culturelles, mais aussi et en même temps, la langue de départ et ses valeurs, par rapport auxquelles l'apprenant et l'enseignant ont déjà des représentations et des compétences initiales. C'est ce phénomène de contact entre les langues qu'il faudra donc travailler en même temps dans le cadre de l'utilisation du dictionnaire. Cependant, pour bien s'assurer que la langue-cible est bien maîtrisée, on est amené à travailler de façon provisoirement isolée, l'enseignement/apprentissage de ses composantes, par exemple, l'écrit en français, niveau A2 et niveau B1<sup>7</sup>. Mais l'idéal dans une optique plurilingue, c'est que l'enseignant de malgache et celui de l'anglais et des autres langues partagent la même vision et adoptent la même démarche méthodologique, concernant l'utilisation du dictionnaire en classe, sans oublier les spécificités de chaque langue.

Précisément, afin de vérifier sur le terrain s'il y a réelle prise en main de l'accès au dictionnaire par l'enseignant et par le responsable du centre de documentation, nous avons procédé à des investigations. Cela nous permettra d'énoncer quelques suggestions pour favoriser l'autonomisation de chaque apprenant/utilisateur du dictionnaire et son enrichissement au plan de la langue et de la culture.

Les enquêtes que nous avons effectuées ont une portée multidimensionnelle, dans la mesure où notre étude recouvre plusieurs

---

7. Extrait du CECRL pour A2 : « Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle et très simple, par exemple des remerciements ». Pour B1: « Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions ».

facettes, à savoir la dimension linguistique, et celle de l'interculturalité ; en outre, elle traite plusieurs niveaux du système éducatif, envisagés du point de vue de la transversalité (collège-lycée et université), niveaux eux-mêmes traités en lien avec les niveaux du CECRL choisis ici : A2 et B1. En effet, notre étude se fonde sur la logique de la continuité, dans le domaine de l'apprentissage.

Le prochain volet de cette étude précise les choix méthodologiques et les résultats obtenus.

### **Les éléments méthodologiques de notre étude**

La nature du terrain, les outils d'enquête sont à expliciter afin de pouvoir mettre en évidence la pertinence et le bien-fondé de la démarche préconisée, sans oublier l'appréciation des résultats obtenus ; précisons que la méthode empirico-inductive privilégie le qualitatif, sans pour autant l'apport de données quantitatives.

#### **Établissements et témoins**

La présentation du terrain comporte les précisions sur les établissements. Il est indispensable de définir également la population-témoin auprès de laquelle l'étude a été réalisée. Nous avons choisi d'étudier les établissements où nous assurons des enseignements, que ce soit au secondaire ou à l'université. Cela permet d'asseoir la comparaison des données.

Les investigations ont été effectuées auprès de trois types de témoins :

– enseignants de plusieurs disciplines : linguistique (DL) d'une part, et d'autre part, non linguistique (DNL), à savoir SVT – biologie animale à la Faculté des Sciences de l'Université d'Antananarivo et la mention Administration de l'éducation, semestre 5, à l'ENS, Université d'Antananarivo également ;

– des personnels des CDI ;

– des apprenants des établissements déjà cités.

Comment les données ont-elles été collectées ? C'est l'objet de la partie suivante.



Observation de classe	Collecter des données sur pratiques de classe en situation réelle, et par rapport aux programmes actuels	Objectif et consignes bien claires pour les élèves oui ou non. Participation des élèves pendant la séance de français écrit oui ou non. Atteinte ou non des niveaux A1 et B1 : indicateurs.	Établissement, niveau, classe. Rôle de l'observateur.
-----------------------	--	---	--

Source : Auteurs

### *Entretien individuel*

Plusieurs outils d'investigation sont à la disposition du chercheur en didactique des langues et des cultures. Parmi eux, figure l'entretien individuel qui présente l'avantage de se mettre en contact direct avec les témoins. L'outil d'investigation mobilisé recouvre les trois niveaux d'enseignement/ apprentissage : collège, lycée et université. Ce choix a été dicté par le souci de continuité et de transversalité.

Concrètement, l'entretien s'est déroulé en une journée et a été effectué dans chaque établissement, en parallèle, par les trois co-auteurs, avec trois enseignants, dix apprenants (élèves et étudiants) de chaque établissement choisi et trois responsables de bibliothèque et de médiathèque<sup>8</sup>.

Chaque entretien a duré 30 à 45 minutes ; le français et le malgache ont été utilisés, en alternance. Le malgache a surtout été mobilisé, lors de l'entretien avec les responsables de bibliothèque et de médiathèque aux niveaux du collège et du lycée.

---

8. Les trois responsables de bibliothèque et médiathèque sont tous issus du même établissement public situé dans la zone 2 (établissements situés dans la périphérie proche de Tananarive). Par « zone administrative pédagogique », on entend l'ensemble des sous-entités regroupant des établissements de la CISCO. La ZAP d'Andranahoatra, relève de la circonscription scolaire d'Atsimondrano : le CEG d'Ankaraobato et le lycée Joseph Ravoahangy Andrianaivalona Andranahoatra Itaosy en font partie.

Cet échantillon peut sembler limité, mais nous avons choisi l'approche empirico-inductive en visant la dimension qualitative. Cela ne sera pas un frein par rapport à l'objectivité des données ainsi recueillies, ni à leur analyse.

Pour la scientificité des données recueillies lors de l'entretien, nous avons procédé au codage des données relatives à chaque acteur enquêté :

- pour les collégiens : COL1 jusqu'à COL10 ;
- pour les lycéens : LYC1 jusqu'à LYC10 ;
- pour les étudiants : UNIV1 jusqu'à UNIV10<sup>9</sup>.

En effet, ce procédé permet de respecter l'anonymat des personnes ressources et facilite l'analyse des réponses qu'elles nous ont fournies.

### *Questionnaire*

Le deuxième moyen d'investigation a été le questionnaire pour les raisons suivantes : il permet à la cible<sup>10</sup> d'avoir la latitude de répondre sans contraintes, ni pression de la part de la personne qui administre les questions posées. Elle facilite par la suite la collecte des réponses ainsi recueillies, dans la mesure où chaque question est formulée de la manière la plus précise possible. On a organisé une sorte de pré-test pour valider les questions dans chaque item proposé.

Le questionnaire bilingue que nous avons administré à l'échantillon-témoin (enseignants-élèves ; étudiants de la Faculté des Sciences et étudiants de l'ENS) se focalise sur les raisons pour lesquelles chaque personne enquêtée utilise le dictionnaire, le moment, la durée, la fréquence de sa consultation, ses apports, les problèmes rencontrés ainsi que les suggestions amélioratives que chacun des questionnés avance, y compris à la bibliothèque/médiathèque.

Les trois items portent sur la pratique du plurilinguisme, les problèmes relatifs à la pratique du français, les difficultés rencontrées dans l'utilisation du dictionnaire.

---

9. UNIV1 jusqu'à UNIV5 des étudiants de la Faculté des Sciences et UNIV6 à UNIV10 ceux de l'ENS.

10. Ici, chacun des témoins qui a répondu présent à l'entretien.

### *Observation participante*

Les investigations par entretien et questionnaire ont été complétées avec un troisième type d'enquêtes, par observation de classe pour étoffer les données recueillies. Notons que nous avons opté pour une observation participante, pour la bonne raison que c'est le moyen le plus objectif de s'intégrer, sans trop de difficultés, dans la situation réelle de classe.

Au tout début du deuxième trimestre de l'année scolaire 2018-2019, avec l'accord du professeur titulaire, une seule classe de terminale a été observée, dans la mesure où il s'agit d'un niveau représentatif quant à l'utilisation du français, avec l'horizon du baccalauréat à l'issue des études au lycée. Cette observation s'est effectuée auprès de dix apprenants durant une situation de classe réelle, pendant le cours français. Les objectifs de cette séance étant :

- de prêter attention aux attitudes des lycéens face à l'utilisation du dictionnaire ;
- d'analyser les phénomènes qui caractérisent la situation de classe ;
- de réfléchir sur l'apport du dictionnaire dans la construction des compétences.

### Les résultats des investigations

#### *Les entretiens*

Pour ce qui est du lycée, la présence de quelques dictionnaires, confirmée par les responsables de la documentation, invite les usagers-apprenants à les utiliser et à les consulter. Quatre affirment en posséder chez eux, signe qu'ils ont une envie d'apprendre. Cependant, ceux qu'ils possèdent sont soit surannés, soit de petit format, ce qui ne leur permet pas de bénéficier d'une offre développée concernant le lexique et les autres informations disponibles.

Un autre aspect du recours au dictionnaire est le nombre pléthorique des élèves. Ils ne peuvent pas tous les utiliser en même temps : par exemple, dans une classe de terminale A qui inclut 54 élèves au lycée d'Andranahoatra, 4 seulement parmi les 10 possèdent un dictionnaire de poche, personnel. Il va sans dire que le résultat n'est pas suffisant ; les

efforts émanant de ces apprenants ne constituent qu'un début dans l'utilisation du dictionnaire.

Cependant, l'ensemble des données relatives à la population témoin (apprenants du lycée et à l'université)<sup>11</sup> se révèle assez prometteur concernant l'apprentissage de la langue française et surtout pour ce qui est de la culture relative à la consultation de cet outil didactique : ils ont déjà acquis certains habitus, en particulier celui de faire appel au dictionnaire pour étoffer ce qui leur manque dans le domaine de la langue.

Quant aux enseignants, selon leurs affirmations, ils possèdent des dictionnaires, même si ces derniers ne sont pas à jour par rapport à l'évolution des recherches sur les nouveaux lexiques. Cela ne les aide donc pas à moderniser leurs pratiques. De plus, pour certains, malgré l'envie de posséder le dernier dictionnaire en date, s'ils ne peuvent pas faire autrement, c'est parce que leurs charges financières ne le leur permettent pas.

L'état des lieux sur ce point montre que les deux types d'acteurs de l'enseignement/apprentissage adoptent déjà une attitude positive vis-à-vis de la culture liée à l'usage du dictionnaire, même si ce n'est pas encore suffisant et/ou effectif.

Vu les données (voir tableau ci-dessous), l'usage du dictionnaire laisse à désirer pour les collégiens puisqu'un seul apprenant sur dix a la possibilité d'en consulter et d'en utiliser en classe. C'est au lycée que la mobilisation de cet outil paraît réelle. Quant à l'université, l'entretien auprès des dix étudiants concernés a révélé que sept d'entre eux consultent le dictionnaire, une fois qu'ils sont chez eux et qu'ils révisent les cours. UN11, UNIV2, UNIV4, et UNIV7 ont affirmé qu'ils y cherchent des synonymes et des termes plus courants, leur permettant de bien préparer et rédiger leur exposé ou leur rapport de stage. UNIV3, UNIV6 et UNIV10, par contre, précisent que, pour eux, l'usage du dictionnaire signifie un enrichissement personnel et une ouverture culturelle. En ce qui concerne les trois étudiants qui n'ont pas eu l'opportunité de consulter un dictionnaire chez eux, ils avancent les raisons suivantes : UNIV5 n'a jamais possédé de dictionnaire, les deux autres UNIV8 et UNIV9 n'accordent d'importance ni au dictionnaire ni à sa portée didactique et culturelle. Il est à préciser que ces résultats incluent les étudiants des deux établissements, vu leurs intérêts communs : le recours au dictionnaire s'avère important pour eux ; ce que la similarité de leurs

---

11. Il s'agit ici des lycéens, au nombre de cinq de la classe de terminale A et cinq étudiants SVT/S1/UA.

réponses respectives tend à faire penser, que ce soit en début (semestre 1), ou presque à la fin de leur cursus (semestre 5).

Tab. 2. Usage et fréquence pour les trois niveaux

Niveau d'analyse	Lieu	Collège (nombre)	Lycée (nombre)	Université (nombre)
		10	10	10
Usage	en classe	1	8	0
	à la maison	0	4	7
Fréquence				
	une journée			
	hebdomadaire			
	en classe	0	4	0
	en classe	0	8	5

Source : Auteurs

Notons que la question du genre est assez significative ici : parmi les usagers-témoins, y compris à la Faculté des Sciences et à l'ENS, en Administration de l'éducation, majoritaires sont les témoins de sexe féminin, soit trois sur trois pour les responsables des centres de documentation, 17 sur 30 pour le nombre total des trois niveaux et ceux qui se sont portés volontaires pour l'entretien.

### *Les questionnaires*

Les réponses au questionnaire<sup>12</sup> livrent des données sur le rapport aux langues en présence et leur maîtrise. Selon les dires des témoins, les 30 apprenants témoins sont tous plurilingues : leurs parlars respectifs (malgache et variétés) se côtoient en harmonie et en parallèle avec le « fran-gasy ».

Quant aux problèmes relatifs à la pratique du français, 18 apprenants avouent ne pas maîtriser « le français de référence » (français standard), vu

---

12. Les questionnaires avaient été déposés auprès de l'équipe pédagogique d'établissement.



qu'ils utilisent le français de Madagascar<sup>13</sup>. Le reste pratique l'alternance entre les deux langues en coprésence (malgache et français).

En ce qui concerne leurs difficultés dans l'utilisation du dictionnaire, plusieurs réponses ont émergé, entre autres, non-possession, dictionnaire suranné, consultation inappropriée, etc.

### *L'observation participante*

Le français à l'université concerne deux volets dans le système LMD : l'un couvre le français général et l'autre le français spécifique ; c'est le cas, à la Faculté des Sciences, en SVT/L1/S1. Les résultats portant sur les analyses de leurs compétences en français écrit montrent que la plupart ont le niveau A2 et peu d'entre eux le niveau B1. Cela peut s'observer par le lexique qu'ils utilisent en début de semestre et qui évolue ensuite et s'améliore à la fin des enseignements<sup>14</sup>.

Le tableau suivant montre quelques exemples de réalisations erronées dans les domaines sémantico-lexical et orthographique, en ce qui concerne les étudiants SVT/S1/L1 de l'université d'Antananarivo, dont 7 copies ont été retenues pour échantillon<sup>15</sup>.

Nous avons pu constater qu'ils possèdent malgré tout, dans leur répertoire, des expressions adaptées au contexte de leurs productions écrites, mais ils n'ont pas su les mobiliser à bon escient ; citons entre autres les erreurs sur les termes/expressions suivantes : « déprime », « à bord ». Les points communs de ces erreurs sont d'ordre graphophonétique avec des incidences sur le niveau sémantico-lexical. Cela s'explique par des

---

13. « ... réalités linguistiques différentes selon différents usages et différentes apparences du français à Madagascar » (Bibaw, 2006).

14. Il s'agit de l'élément constitutif *Renforcement de la pratique du français* (Unité d'enseignement transversale : *Initiation aux outils du travail universitaire*). Notons que la perspective actionnelle ainsi que le socioconstructivisme qui sont à la base de cette perspective ont fait partie des stratégies d'enseignement que nous avons mobilisées au collège, au lycée, à l'ENS, mention Administration de l'éducation, et à la Faculté des Sciences.

15. Vu le temps imparti, nous nous sommes focalisées uniquement sur les étudiants SVT/S1/L1.

interférences interlinguales<sup>16</sup> (contact entre le malgache et le français) : /c/ et /ai/, par exemple, n'existent pas en malgache. Ainsi on a des mises en relation de mots/expressions qui ne sont pas correctes :

- « déprime » qui existe dans leur vocabulaire et non « de prime » ;
- « à bord » / « abord » ;
- « se » / « ce » ; « métrisé » / « maitrisé » ; « univercité » / « université ».

Tab. 3. Relevé d'erreurs dans le corpus

VOLET LINGUISTIQUE	RÉALISATIONS ERRONÉES	RÉALISATIONS ATTENDUES
Dimensions sémantico-lexicale/ orthographique	- déprime à bord - se monde - avoir métrisé - univercité - la venir de la baccalauréat - près à l'université	- de prime abord - ce monde - avoir maitrisé - université - l'avenir du baccalauréat - prêt pour l'université

Source : Auteurs

Cependant, lors de nos enseignements dans cette Faculté, nous avons observé à plusieurs reprises qu'à l'issue du semestre 1, dans le cadre de l'apprentissage d'une discipline non linguistique telle que les SVT, le bagage lexical des étudiants s'est enrichi et intègre davantage des termes et expressions plus appropriées. Nous avons donc noté qu'il y avait progression vers le niveau B1 pour la majorité : meilleure compréhension des textes, capacité de production écrite renforcée au plan du réinvestissement des acquis dans leurs études. Cela nous amène déjà à envisager une intégration plus systématique du recours au dictionnaire, entre autres, dans nos interventions.

16. Les erreurs interlinguales sont celles qui proviennent en général de l'interférence, c'est-à-dire des transferts négatifs que fait l'apprenant de sa langue maternelle à la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre (Öztoğat, 1993 : 69). Mais nous voudrions également signaler que l'interférence peut se réaliser sous l'influence « d'une autre langue étrangère étudiée antérieurement » (Galisson & Coste, 1976 : 291).

Au vu de l'analyse des résultats pour chacun des trois outils mobilisés, on peut déduire que les données convergent, du primaire au supérieur. Les établissements témoins, à savoir le CEG Ankaraobato, le lycée Andranonahoatra et le portail SVT - Biologie animale de l'Université d'Antananarivo ainsi que la mention Administration de l'éducation de l'ENS, sans exception, ne sont pas suffisamment dotés en matière de dictionnaire. De plus, les dictionnaires qui existent ne répondent pas tout à fait aux besoins des apprenants-usagers, de sorte qu'au départ, sans des interventions efficaces de la part de l'enseignant, leur utilisation du dictionnaire n'est pas optimale, dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit en français. Les représentations et attitudes de certains apprenants (désintérêt, mépris pour le dictionnaire) sont à prendre en compte afin de trouver des solutions adéquates.

Ainsi, le plurilinguisme est encore à construire concrètement dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des trois niveaux ; le français de référence reste « un français savant » pour les apprenants, surtout dans le domaine de l'écrit. Le rôle du dictionnaire reste à redéfinir et à renforcer par rapport aux différents aspects et usages de la langue : langue standard, langue familière, langue académique, langue scientifique en DNL, etc.

On peut conclure, à travers ces enquêtes, que les trois principaux types de blocages qui affectent la construction des compétences plurilingues et pluriculturelles, du point de vue du français à Madagascar, sont respectivement la non-intégration entre les différentes formes prises par cette langue d'une part, et d'autre part, entre les langues en présence, notamment le malgache et le français, l'absence ou le manque de dictionnaire spécialisé ou non dans les situations de classe, et enfin, l'insuffisance de formation des enseignants et des documentalistes concernant l'importance de ce genre de document pour l'apprentissage des langues, l'éducation et la culture et les différentes manières d'intéresser le public-cible.

Quelles actions pourrait-on donc entreprendre ?

### **Pistes didactiques et perspectives**

Notre principale question de recherche étant l'identification des pistes théoriques et méthodologiques en vue de rendre les apprenants autonomes en français écrit, niveaux A2 et B1, nous énonçons ici, en référence aux enquêtes menées récemment, quelques pistes d'amélioration autour de l'usage du dictionnaire, mais pas seulement.

Parmi les priorités figure le rapport aux disciplines en présence. Si la sociolinguistique traite en particulier, comme nous l'avons souligné, des « interactions entre la diversification linguistique et les contradictions du corps social », alors on peut remarquer, à travers nos investigations, que la diversité des langues est réelle dans l'environnement social mais qu'elle n'est pas suffisamment valorisée ni dans les curricula ni dans les pratiques de classe. Pour chaque langue enseignée, il existe actuellement des façons de faire, des habitudes qui ne sont pas vraiment l'objet d'échanges, alors que la société malgache repose, en partie, sur le *fihavanana* ou la convivialité. Un travail sur l'altérité serait donc à développer au plan des attitudes et des comportements collectifs, dans le champ de l'éducation.

Quant à la didactique, définie auparavant comme « action sur la réalité linguistique, et par conséquent humaine », que ce soit la didactique des langues et des cultures ou la didactique des DNL, les enseignants n'y ont pas suffisamment accès. La question des usages du dictionnaire entre dans ce cadre. Une actualisation des connaissances et des compétences pourrait leur être utile, surtout en ce qui concerne un lien optimal entre théorie et pratique.

Enfin, l'hétérogénéité des situations économiques, sociales et linguistiques pourrait être source d'inégalité. Nous ne pouvons pas affirmer que tous les établissements à Madagascar connaissent la même situation matérielle ; cela déborde le champ de notre étude. Ce que l'on peut dire, c'est que, par exemple, certains lycées de la capitale semblent bien lotis par rapport aux autres qui se trouvent en périphérie et ceux qui sont établis dans les zones 3, en milieu rural. Qu'est-ce qu'un établissement scolaire sans dictionnaire ? Une enquête complémentaire, sur une plus large échelle, serait à entreprendre pour effectuer un état des lieux national précis concernant ce problème. L'hétérogénéité des profils d'apprenants et d'enseignants serait également à prendre en considération : comment cela pourrait-il aider à l'autonomie de l'élève ?

Comme le dit Valenzuela, cité plus haut, tout repose sur « la tentative de médiation » assurée par l'enseignant entre l'objet d'apprentissage, l'élève et la langue « qu'il désire s'approprier ». Si le dictionnaire peut faciliter la prise en compte de ce désir, alors la didactique atteint son objectif.

Il reste le travail concret sur la langue, sur son usage en situation de classe et en situation réelle. Jusqu'ici, l'enseignement du français au primaire et au secondaire à Madagascar a presque toujours suivi, de près ou de loin, les grandes orientations internationales. Ainsi, on a vu se succéder les réformes liées à la pédagogie par objectifs (PPO), puis l'approche par les compétences (APC) et l'approche par les situations (APS). Pour différentes

raisons, ces approches n’ont pas débouché sur les résultats attendus. Dans l’enseignement supérieur, la perspective actionnelle semble plus ou moins connue actuellement en didactique des langues. C’est sa contextualisation qui pose problème. En effet, la définition de la tâche, dans cette perspective, est claire : cela suppose que « l’action est le fait d’un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) des compétences dont il (s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECRL, chap. 2.1, p. 15). Toutes les conditions sont-elles réunies pour parvenir à ce résultat ? Les activités collaboratives sont à renforcer, de même pour la culture didactique dans le domaine du plurilinguisme, sans négliger la part de la politique linguistique éducative qui pourrait assurer un cadre précis à la construction des compétences, avec toutes les mesures d’accompagnement requises.

Dans le contexte malgache actuel, une proposition de modélisation est disponible concernant la confrontation des différents aspects des langues en présence (Rakotomavo & Ranaivo, 2019).

Tab. 4. Aspects linguistiques des langues en présence

VOLET LINGUISTIQUE	NIVEAUX STANDARDS FARI-PAHAIZANA EN L1	NIVEAUX STANDARDS FARI-PAHAIZANA EN L2	NIVEAUX STANDARDS FARI-PAHAIZANA EN L3
Graphophonétique	Points communs et différences Niveau I Niveau II Niveau III	Points communs et différences Niveau I Niveau II Niveau III	Points communs et différences Niveau I Niveau II Niveau III
Sémantico-lexical	Points communs et différences Niveau I Niveau II Niveau III	Points communs et différences Niveau I Niveau II Niveau III	Points communs et différences Niveau I Niveau II Niveau III
Morphosyntaxique	Points communs et différences Niveau I Niveau II Niveau III	Points communs et différences Niveau I Niveau II Niveau III	Points communs et différences Niveau I Niveau II Niveau III

Source : Rakotomavo & Ranaivo (2019)

Ce tableau s'inspire du premier référentiel produit par la LMS au XIX<sup>e</sup> siècle et concerne d'abord les niveaux d'analyse de ces langues. Il reste à intégrer cette proposition dans une perspective d'énonciation et d'usages en situation de communication, à l'écrit et à l'oral.

\*

L'étude a mis en relief les lacunes et les problèmes mais aussi les atouts dans l'usage du dictionnaire en vue d'atteindre les niveaux A2/B1 (compétence de l'écrit), du secondaire au supérieur ; elle est appelée à se prolonger dans des recherches complémentaires aux autres niveaux du CECRL. Quoi qu'il en soit, « le dictionnaire doit conserver et protéger sa fonction d'instrument institutionnel lexical étant donné qu'il est porteur de norme et de pédagogie » Boulanger (1996 : 141), mais la motivation et le désir d'apprendre sont prioritaires dans l'apprentissage des langues et des cultures en présence. L'enseignant de français, en tant que médiateur, joue alors un rôle important dans ce processus. Il pourrait bénéficier du soutien des responsables éducatifs (documentation, médiathèque) et des décideurs dans ses interventions. Sans cet appui et sans les interactions avec ses collègues enseignants des autres langues, l'ouverture maximale souhaitée ne pourrait être effective, qu'il s'agisse du dictionnaire ou de tout autre outil didactique.

## R é f é r e n c e s

- A1, A2, B1, B2, C1, C2 : à quoi correspondent ces niveaux de langue ?, Cadre européen commun de référence pour les langues [CECRL], 2019.  
<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F34739>.
- BLANCHET P. & CHARDENET P., 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.
- BIBAW S., 2006, *Le français à Madagascar*.  
<https://serge.bibaw.be/madagascar/generalites/>. Récupéré le 29/10/2020.

- BORNE IGEN D., 1998, *La documentation française : le manuel scolaire*.  
cpa.enset-media.ac.ma.
- BOULANGER, J.C., 1996, « Les dictionnaires généraux monolingues, une voie royale pour les technolèctes », *Trad'Term*, revue du Centre interdépartemental de traduction et de terminologie de la Faculté des Lettres et des Sciences humaines de l'Université de Sao Paolo, n° 3, pp. 137-151.
- GALISSON R. & COSTE D., 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- HOLEC H., 1994, « Compétence lexicale et acquisition/apprentissage », Actes des 13<sup>e</sup> et 14<sup>e</sup> rencontres ASDIFLE (Association de didactique du français langue étrangère), *Lexique et didactique du français langue étrangère*.  
fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/asdifle\_Cahier 6\_Holec.pdf.
- MELO-PFEIFE S., 2014, « Didactique des langues à la croisée de tensions épistémologiques ». *Synergies Portugal*, n° 2.
- MOREAU L. (éd.), 1997, *Sociolinguistique : les concepts de base*. Liège : Mardaga, 112 p.
- OZTOKAT N., 1993, « Analyse des erreurs/analyse contrastive », *Grammaire et didactique des langues* (Eskişehir, Anadolu Üniversitesi yayın, Turquie), n° 590, pp. 66-76.
- RAKOTOMAVO H. & RANAIVO V., 2019, « Langue malgache et langues étrangères : une interconnectivité nécessaire dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement », communication, Antananarivo, Académie malgache, 10 janv.
- RAULIN D. & LEBEAUME J., 1998, « Pour un élève acteur de l'évaluation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Créteil, Centre régional de documentation pédagogique (CRDP), n° 2.
- ŞAVLI F., 2009, « Interférences lexicales entre deux langues étrangères: anglais et français », *Synergies Turquie*, n° 2, pp. 179-184.
- TRONCY C., 2014, « La transposition didactique du FLE et du FLS », *Le français à l'université*, 19-04-2014  
<http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1946>.

VALENZUELA O., 2010, « La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement apprentissage », *Synergies Chili*, n° 6, pp. 71-86.

<https://gerflint.fr/base/Chili6/oscar-valenzuela.pdf>. Récupéré le 29/10/ 20

YOUNG A. & HÉLOT C., 1999, « La diversité linguistique et culturelle à l'école : Comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école ? », dans : C. Hélot *et al.*, *Écarts de langue, écarts de culture. À l'école de l'Autre*, Francfort, Peter Lang, pp. 207-226.

<http://christinehelot.u-strasbg.fr/wp-content/uploads/2013/02/2006-Chap-Young-He%CC%81lot-Diversite%CC%81-ling-et-cult-a%CC%80-le%CC%81cole.pdf>.

### **Famintinana**

Ity asa karoka ity dia miompana indrindra amin'ny fampiasana ny rakibolana sy ireo fahaiza-manao aterany eo amin'ny tontolon'ny teny frantsay an-tsoratra ; manasongadina indrindra ireo sokajy telo mpampiasa azy eo amin'ny sehatry ny fanabeazana sy fampianarana ; mampiseho ihany koa ny fivoaran'ny fampiasana azy isan-karazany eo amin'ny tontolon'ny fandraharahana sy ny asa izay isongadinan'ny teny frantsay. Marihina fa ny *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* no fototra niaingana.

**Teny fototra :** rakibolana, fahaiza-manao, teny frantsay an-tsoratra, mpianatra, mpampiasa, fahaleovantena

### **Résumé**

Notre contribution s'articule autour de l'usage du dictionnaire et la construction de compétences en français écrit. Elle met surtout l'accent sur trois principaux utilisateurs dans les trois niveaux d'enseignement/apprentissage. Elle passe également en revue l'évolution de ces différents usages dans le milieu administratif et socioprofessionnel dans la mesure où c'est le français qui s'y trouve prôné. Le CECRL a été pris comme modèle de référence.



**Mots clés :** dictionnaire, compétences, français écrit, apprenants, usagers, autonomie

**Abstract**

Our contribution is articulated around the use of the dictionary and the construction of French writing skills there related. It especially puts the stress on three main users at the three levels of teaching/training. It also reviews the evolution of these various uses in the administrative and socio-professional fields in so far as French is advocated in this area. Common European Framework Reference for Languages (CEFRL) has been taken as a reference model.

**Key words:** Dictionary, French Writing Skills, Autonomy, Learner-User



# **Usage des dictionnaires et enseignement de la langue malgache : vers une didactique intégrée**

Sahondra Olivia RAKOTOSON  
Enseignante-chercheure  
École normale supérieure  
Université d'Antananarivo

## **Introduction**

### Repère contextuel

La présente étude s'inscrit dans le cadre de l'usage du dictionnaire en milieu éducatif et socioprofessionnel. Face à la complexité de l'enseignement de la langue malgache, à la fois langue maternelle et officielle à Madagascar, elle vise, en conséquence, à présenter une démarche didactique qui mobilise un dispositif d'apprentissage particulier autour du dictionnaire.

Enseignante de cette langue depuis une vingtaine d'années, avec un parcours qui nous a menée du secondaire (collège d'enseignement général et lycée) au supérieur, nous constatons que l'enseignement du malgache n'est

pas dénué de difficultés en raison de la situation sociolinguistique dans laquelle vivent les apprenants. Plusieurs études sociolinguistiques dans ce domaine ont été déjà effectuées pour préciser les différents statuts des variétés de langues présentes à Madagascar. En effet, la situation sociolinguistique malgache est particulière, dans la mesure où c'est une langue unique, le malgache, mais qui se manifeste par l'existence de diverses variétés selon les différentes localités régionales de l'île. Les Malgaches vivent aussi dans un contexte plurilingue. Le plurilinguisme est lui-même une notion complexe. Ce terme « désigne l'existence de plusieurs langues à l'intérieur d'un même Etat » (Chaudenson, 1991 : 201) et constitue aujourd'hui l'un des paramètres à ne plus négliger dans les dispositions adoptées concernant l'amélioration de l'enseignement de langue dans le monde, et en particulier, de la langue maternelle. En didactique, ce même terme signifie « la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques » (Cuq, 2003 : 195).

L'on parle souvent de la présence d'une « diglossie<sup>1</sup> enchâssée » pour présenter le plurilinguisme malgache. Ce phénomène est expliqué par Ranaivo et Randriamarotsimba (2005), comme une juxtaposition de deux formes de diglossie. La première oppose la variété merina (parlers de la population des Hautes Terres) et les variantes régionales. Et parallèlement à cela, on assiste à « l'émergence d'une deuxième diglossie puisque le français, langue de puissance coloniale est utilisé dans les secteurs stratégiques d'intervention tandis que le malgache, devenu sous-langue, est relégué aux usages liés à la vie quotidienne ».

Compte tenu de l'évolution de l'enseignement des langues et par rapport aux réformes des programmes éducatifs en cours, le principal objet de cette étude porte sur les retombées didactiques du contexte plurilingue sur l'enseignement du malgache.

Précisément, pour l'enfant malgache, au moins trois variétés de langues sont en contact dans son milieu scolaire : sa langue première, appelée aussi dialecte, la variété officielle malgache, qui est la langue de scolarisation et les autres langues enseignées, comme le français (langue enseignée et langue d'enseignement) et l'anglais.

Nous partons du fait que les enfants et même les étudiants universitaires malgaches d'aujourd'hui ont du mal à maîtriser leur langue maternelle, du moins dans sa forme académique. Les imperfections langagières dans leurs

---

1. Pour Fergusson (1959), l'un des initiateurs de l'étude de ce phénomène, la diglossie se définit par « l'usage dans la communication de deux variétés d'une même langue, utilisées l'une ou l'autre en fonction des moments et des situations de discours ».

productions écrites et orales, telles que l'on peut les observer aux examens ainsi que dans les médias, sont des preuves précises de ce problème, alors que la langue malgache est enseignée depuis la première année de scolarisation de l'enfant. Au concours d'entrée à l'École normale supérieure d'Antananarivo, depuis des années, même les candidats souhaitant poursuivre leurs études dans le parcours de langue malgache<sup>2</sup> n'ont pas les compétences suffisantes en cette langue, surtout en linguistique : grammaire et orthographe malgaches. À titre d'exemple, au concours d'entrée de la première année pour l'année universitaire 2015-2016, sur les 209 candidats inscrits à l'épreuve écrite, des bacheliers venant de différentes régions de Madagascar, 50% ont des notes au-dessous de 08/20 sur le volet « Test de langue en malgache ».

### Problématique et hypothèse

La question principale qui se pose est ceci : dans quelle mesure la méthodologie d'enseignement de la langue malgache et la démarche didactique utilisée permettent-elles d'acquérir les compétences en langue malgache, qui sont définies par les curricula ? Une deuxième question en découle : de quelle façon le dictionnaire peut-il accompagner la construction de ces compétences qui tiennent compte des besoins langagiers des élèves ?

L'étude que nous avons menée, dans le cadre d'une thèse de doctorat soutenue en 2019 (voir bibliographie), nous permet de constater que la non-prise en compte du répertoire linguistique dont dispose l'apprenant, face au contexte plurilingue dans lequel il vit, ne lui permet pas de maîtriser la langue malgache. L'absence d'une corrélation en méthodologie d'enseignement et en objectifs d'apprentissage, entre les enseignements des disciplines linguistiques en milieu scolaire, constitue un obstacle pour la prise en compte du rôle de la langue maternelle, chaque discipline linguistique ayant ses propres objectifs et méthodologies d'enseignement.

La recommandation de l'Unesco sur l'importance de la langue maternelle comme clé de réussite scolaire semble rester juste comme une hypothèse théorique<sup>3</sup>. Une telle hypothèse est à soumettre à l'épreuve du terrain.

---

2. Auparavant, Centre d'études et de recherche en langue et lettres malgaches (CERLM).

3. L'Unesco encourage l'enseignement en langue maternelle au primaire depuis 1953.

Dans la réalité, au plan de la gouvernance, il est vrai que les autorités successives de Madagascar, depuis le retour de l'Indépendance du pays en 1960, se sont engagées à donner une place à la langue malgache, à travers les différentes réformes du système scolaire : approches pédagogiques<sup>4</sup>, contenu de l'enseignement, langues d'enseignement dans les programmes d'études. À l'heure actuelle, à titre d'exemple, pour la mise en place du Plan sectoriel de l'éducation, les décideurs semblent préconiser la malgachisation pendant les trois premières années de scolarisation des enfants. L'on s'attend alors à ce que l'enseignement du malgache depuis le cycle primaire prenne en compte le contexte plurilingue.

Par rapport à l'évolution de l'enseignement des langues dans le monde, suite surtout au souci de promouvoir le plurilinguisme, nous pensons que la réorientation de la didactique du malgache vers une didactique dite « intégrée » s'avère indispensable. Selon Roulet (1980), « *l'approche intégrée des langues vise à rapprocher la didactique d'une langue première à celle d'une langue seconde, et ce, en axant l'enseignement de la langue non seulement sur les différences entre systèmes linguistiques, mais aussi sur leurs similarités* ». L'usage des dispositifs d'apprentissage intégrant le dictionnaire nous semble être une stratégie pertinente dans ce sens.

### **La didactique intégrée et le processus d'enseignement/apprentissage utilisant les dictionnaires**

Afin de répondre aux deux questions de notre problématique, il sera nécessaire ici de préciser notre cadre théorique et de rappeler brièvement les données de la situation existante concernant l'enseignement de la langue

---

4. L'approche par objectif (PPO) a été appliquée à l'enseignement à partir de 1996, suite à l'adoption des lois d'orientations du système d'éducation et de formation, selon la loi 78-040 du 17 juillet 1978, renouvelée par la loi 94-033 du 13 mars 1995. Puis, suivant la politique éducative Éducation pour tous (EPT), prônée par l'Unesco, l'approche par les compétences (APC) a été mise en place jusqu'en 2007. Celle-ci a été modifiée en approche par les situations (APS) à partir de 2008. Après la période de la transition (2009-2013), le retour à la PPO a été adopté. Actuellement, l'on applique encore la PPO sous une version améliorée. Et dans le cycle primaire, suite au PSE, une réforme curriculaire est mise en place et une nouvelle approche basée sur les résultats (ABR) est en vue d'application.

malgache à Madagascar, avant de proposer quelques éléments relatifs à la mise en œuvre de la didactique intégrée.

## Cadre théorique

### *Situation générale de la recherche*

Notre étude s'appuie sur la gestion du plurilinguisme comme théorie didactique innovante qui se fixe comme objectif l'acquisition de compétences plurilingues chez les apprenants, quel qu'en soit le niveau. Elle se concentre sur la mobilisation du répertoire plurilingue chez l'individu. À ce sujet, Beacco (2005) explique :

Le répertoire plurilingue de chacun est [...] constitué par des langues différentes qu'il s'est appropriées selon des modalités diverses (langue apprise dès la naissance, apprise par suite d'un enseignement, de manière autonome).

Wokush (2008 : 12) précise :

Les différentes langues et variétés d'un individu sont en contact et s'influencent réciproquement, et [que] chaque langue enseignée ou présente dans la classe (pour autant qu'elle soit prise en compte) peut et doit alors contribuer à développer ce plurilinguisme.

Plusieurs approches pourront être entreprises pour mettre en place ce processus d'enseignement plurilingue. L'approche intégrée des langues à laquelle s'intéresse cette contribution pourrait intervenir dans la réussite de l'enseignement de la langue maternelle et d'autres langues. Dans tout enseignement de langues, les défis reposent en effet aujourd'hui sur une meilleure prise en compte des phénomènes liés au contact des langues et au plurilinguisme pour mieux asseoir les compétences plurilingues chez les apprenants.

Dans un tel cadre théorique et méthodologique, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) vise à promouvoir la notion de répertoire plurilingue des apprenants de langue. Nous rappelons que, selon le Cadre, la compétence plurilingue et pluriculturelle est « *la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures* » (2001 : 129).

La question qui se pose est alors la suivante : concrètement, comment se présente la situation à Madagascar ?

*Situation spécifique de l'enseignement  
de la langue malgache*

Dans la Grande Île, à ce sujet, l'apprenant possède déjà une variété qu'il maîtrise, du moins oralement, dès sa première année d'études primaires. Il comprend ce que les adultes lui disent et peut aussi s'exprimer dans sa langue première. Le malgache dans sa version officielle, qui est la langue enseignée, devient alors une langue seconde, surtout pour les enfants issus des régions autres qu'Analamanga. L'apprenant est ainsi confronté à la diversité linguistique dans son milieu quotidien, d'une part, à travers les interactions avec ses proches et les diverses offres des médias, et d'autre part, dans son milieu scolaire, à travers l'apprentissage de différentes langues.

Sur le plan méthodologique, nous avons mené, en 2010-2013, une recherche à la fois descriptive et analytique (Hamon, 2003), qui consistait en des observations des classes et à des enquêtes par questionnaires et entretiens avec les élèves et les enseignants, auprès des établissements primaires de Madagascar, dans le cadre du projet financé par l'Unicef, et qui avait pour but une élaboration d'un état des lieux de l'enseignement du malgache au primaire. Notre terrain d'investigation se répartissait sur des sites localisés selon les différentes régions de l'île (quatre axes : Nord, Sud, Est, Ouest). Une autre étude personnelle, réalisée en 2018, dans cinq établissements scolaires publics et privés de Mahajanga I, concernant l'enseignement du malgache, nous a fait connaître les problèmes que subissaient les élèves du cycle primaire et secondaire ainsi que les enseignants. Ce sont là quelques éléments qui nous ont permis de mieux cerner notre problématique et d'avancer notre hypothèse.

Nous avons alors constaté dans le cadre de ces études, du côté de l'enseignement du malgache, que la pratique de l'alternance du malgache officiel avec une variété dialectale constitue la stratégie linguistique adoptée par les enseignants dans plusieurs régions de l'île. Ils sont obligés de recourir à la variété locale puisque les apprenants n'arrivent pas à comprendre, par exemple, certains mots et expressions, qui figurent dans les manuels scolaires. Or, ils n'ont pas reçu de formation sur les différents dialectes malgaches.



Précisons sur ce point que depuis l'adoption de l'approche APS, les recommandations officielles prescrites dans les programmes scolaires mettent l'accent sur l'utilisation de la langue locale des élèves dans la première période de leur scolarisation. Les mesures d'accompagnement ne sont pas présentes. L'on se demande effectivement comment faire pour maîtriser les variétés locales et comment les exploiter. Quels outils didactiques pourrait-on mettre à la disposition des enseignants et des élèves ?

### La didactique intégrée et ses avantages

#### *Concept d'intégration dans l'enseignement de langues*

La notion d'intégration consiste ici à prendre toutes les langues présentes dans le cadre scolaire dans un même ensemble de programme d'enseignement-apprentissage. On travaille sur leurs caractéristiques communes ou distinctives. La didactique intégrée a été prônée face à l'absence de coordination entre les méthodologies d'enseignement et les activités pédagogiques dans l'enseignement de la langue dite « langue maternelle » et d'autres langues dans un système scolaire, ce qui crée une situation défavorable à l'apprentissage. Ce modèle d'enseignement de langues valorise la langue première des élèves. À ce propos, Roulet (1976 :10) affirmait : « *Un élève apprendra d'autant mieux un type de structure ou d'emploi en langue seconde qu'il en aura préalablement compris les principes en langue maternelle* ». Le linguiste Adamczewski avançait déjà en 1973 que « *l'enseignement de la langue première, dès l'école primaire, doit s'ouvrir au langage, non seulement pour permettre aux enfants de mieux maîtriser la L1, elle-même, mais aussi, pour jeter les bases d'une acquisition rationnelle, en pleine lumière, d'autres langues* » (Adamczewski, 1976 : 6).

Pour clarifier les différents termes employés, il semble nécessaire d'expliquer brièvement les notions : langue première, langue maternelle, langue officielle et enfin langue étrangère.

Selon le dictionnaire de Cuq (2005 : 149), la langue première (L1) d'un individu est « celle qu'il acquiert en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage ». C'est la raison pour laquelle elle est liée généralement à la langue maternelle. Suivant cette

optique, Kochman (1982) présente celle-ci comme un idiome parlé par un des géniteurs, généralement la mère, idiome parlé dans le pays où l'on est né, et idiome par lequel on manifeste un sentiment d'appartenance. Elle est ainsi associée au terme « langue nationale » qui est une langue avec laquelle toute la population d'un pays s'identifie. C'est la langue de l'État, elle est définie comme telle dans la Constitution nationale. Elle se distingue de la langue dite « étrangère », qui, selon toujours le dictionnaire de Cuq, est définie par rapport à « *trois degrés de xénité : la distance matérielle, géographique, la distance culturelle, et la distance linguistique* ».

En ce qui concerne le cas de la langue malgache, nous optons pour la dénomination « langue maternelle - langue officielle » afin de mieux dégager notre problématique. La langue officielle est ici justifiée par la typologie énoncée par Stewart et Ferguson, en l'occurrence, la standardisation, l'autonomie, l'historicité et la vitalité, variables déterminatives de la fonction officielle d'une langue<sup>5</sup>.

À ce sujet, la variété locale que maîtrise un enfant malgache est ici considérée comme sa langue première. Dans un premier temps, l'idée d'intégration porte sur l'articulation entre cette langue première et le malgache, pris comme une deuxième langue de l'enfant. L'on ne pourra pas ignorer que l'enfant malgache dispose d'une certaine compétence linguistique, du moins oralement, de sa langue première et qui lui permet de communiquer dans diverses situations. On insiste sur le fait que les connaissances en langue chez un enfant ont un impact dans le développement de ses capacités linguistiques. Mobiliser son répertoire linguistique lui permettra de comprendre sa première langue et de s'ouvrir à d'autres langues : langue officielle malgache, langue française, autres langues étrangères.

Nous voudrions nous limiter ici à la mobilisation de la didactique intégrée dans le cadre de l'enseignement du malgache, basée sur l'intégration de ses différentes variétés.

---

5. « *L'autonomie d'une variété réside dans le fait qu'elle constitue un système propre ayant ses règles propres. La standardisation est la codification et l'acceptation, par une communauté de locuteurs d'un système formel de normes qui définissent l'usage correct. L'historicité repose sur la tradition historique qu'a une langue. Enfin la vitalité est positive si elle est vivante, parlée par les "native speakers"* » (Fishman, 1971 : 38-39).

*Pratique d'une démarche d'apprentissage réussie*

Premièrement, l'adoption de cette approche incite à la motivation des apprenants. En psychologie, la motivation est une posture d'apprentissage, un ensemble de phénomènes dont dépend la stimulation à agir pour atteindre un objectif déterminé. En raccourci, c'est ce qui pousse quelqu'un à agir. En apprentissage, c'est « *l'ensemble des déterminants qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage ; à adopter les comportements qui le conduiront vers la réalisation de ses objectifs d'apprentissage ; à persévérer devant les difficultés* » (Viau, 1994).

L'atteinte des objectifs de l'apprentissage de langue maternelle malgache sera relativement facile si l'apprenant prend conscience que ses compétences antérieures en langue sont prises en compte et qu'il pourra les mobiliser dans l'acquisition d'une nouvelle langue : s'il réalise, par exemple, que les divergences dans la structure de la variété officielle et celles de la variété qu'il a l'habitude d'utiliser sont explicables et expliquées.

Deuxièmement, cette approche permet à l'apprenant d'avoir une représentation positive de la langue maternelle. À ce propos, Dabène (1997) affirmait que « *les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser* ».

Le psychologue Jodelet (2003) met l'accent sur l'impact de la représentation sur la conduite à adopter dans toute interaction humaine, en précisant que les représentations constituent le principe directeur de l'attitude humaine vis-à-vis de l'autre et de tout ce qui est extérieur à lui-même.

Ainsi, la perception d'une langue, les opinions sur son statut et son utilité dans divers domaines d'activités entrent en ligne de compte dans les représentations d'un individu et peuvent l'amener à adopter ou non celle-ci. La valorisation de toutes les variétés de langues lui permet d'adopter un comportement positif à l'égard de sa langue maternelle.

Enfin, cette approche facilite l'acquisition de compétences en langue maternelle et en d'autres langues enseignées. Nous pourrions faire référence à :

- la compétence de communication : les apprenants peuvent enrichir et affiner leurs capacités d'expression et d'argumentation ;
- la compétence discursive : l'utilisation des typologies textuelles diversifiées permet aux apprenants d'acquérir des connaissances plus étendues en compréhension et production orales et écrites.

Pendant un cours de malgache d'une classe de CM2 dans une école primaire publique de Mahajanga I, à laquelle nous avons assisté, l'enseignante traduisait d'abord le contenu du texte dans le manuel en la langue locale des élèves et le lisait selon sa spécificité phonétique, afin qu'ils comprennent : les sens des mots qui sont nouveaux pour eux, la construction syntaxique qu'ils n'ont pas l'habitude d'employer, etc. Cette stratégie d'enseignement permet aux élèves de participer activement au processus d'apprentissage. Cette enseignante, originaire de la région centrale de l'île, nous a fait savoir qu'au début de sa carrière dans cette localité, elle avait des difficultés à enseigner le malgache car les élèves ne faisaient que répéter ce qu'elle disait sans avoir compris ce que signifiaient tous les contenus de la leçon. C'était son initiative personnelle d'apprendre la variété locale et de comprendre le fonctionnement linguistique de celle-ci, afin qu'elle puisse à son tour l'adapter à son enseignement.

Nous avons constaté que les élèves possédaient déjà un niveau de compétence orale dans sa langue locale. Après les corrections effectuées par l'enseignant, l'analyse du texte en question s'était déroulée sans problème.

Comment dès lors intégrer le dictionnaire dans une telle approche ?

### Le rôle du dictionnaire dans la mise en place de la didactique intégrée

Faut-il rappeler que le dictionnaire est un outil multifonctionnel et constitue un dispositif d'apprentissage efficace, dans la mesure où il permet l'identification de la « nature » d'un mot, entre autres son étymologie, sa formation, et permet aussi à l'explication de ses sens, au sens propre comme au sens figuré. L'importance d'utiliser le dictionnaire comme outil d'enseignement de langues repose sur le fait qu'il répond au besoin de communication lors du décodage à la réception et de l'encodage à la production. Au niveau de la réception, lorsque les apprenants ne connaissent pas le sens d'un mot, le dictionnaire fournit les données suivantes : le radical et les affixes, le genre et le nombre, la définition, le synonyme, l'antonyme, les dérivés et quelques exemples d'utilisation. L'on pourra aussi avoir les équivalents dans certains dialectes en ce qui concerne les variétés de la langue malgache. Au niveau de la production, lorsque les apprenants n'arrivent pas à écrire ou prononcer un mot pour la construction d'un énoncé, le dictionnaire leur fournit des données comme la prononciation, l'orthographe, la composante morphologique, le comportement syntaxique,

etc. L'apprentissage d'un mot implique la connaissance de la forme, du sens et de l'usage, que ce soit pour des objectifs réceptifs, tels que la lecture et la compréhension orale, ou à des fins productives orales et écrites, nous rappelle Nation (2001).

En didactique de langue malgache, face au contexte multilingue, en adoptant l'approche intégrée des langues, le dictionnaire est un dispositif efficace permettant l'acquisition de compétences linguistiques, communicatives, discursives, tout en facilitant l'apprentissage comparatif des langues. Autrement dit, il facilite la comparaison des spécificités linguistiques et culturelles entre les variétés de langue malgache et les autres langues.

Du moins, jusqu'aujourd'hui, l'apprentissage de tous les dialectes ou variétés locales du malgache ne figure pas dans les différents modules d'enseignement du malgache proposés par les établissements de formation d'enseignement. Le dictionnaire, en particulier celui qui est bilingue langue locale malgache/français, les aide ainsi à comprendre le fonctionnement de la langue malgache. La connaissance d'un radical du mot, par exemple, permet de connaître tous les mots dérivés avec le processus de formation, leur signification par rapport à la langue officielle, etc.

Nous proposons ci-après un tableau d'illustration pour montrer la diversité linguistique qui caractérise le malgache avec ses différentes variétés et pour donner un aperçu de la complexité de l'enseignement du malgache officiel en contexte plurilingue.

Tab. 1. La langue malgache et ses variétés en contexte d'enseignement plurilingue

NOTA : merina (mr), betsileo (bl), sihanaka (sh), bara (br), antandroy (td), tsimihety (th), antesaka (ts)

Niveaux d'analyse	Exemples de spécificités de la L1 (variétés locales)	Fonctionnement de la langue officielle
Phonétique/ phonologie	Réalisation de la terminale	
	- <i>tafika</i> « armée » (mr, bl, sh) ; - <i>lalana</i> (mr) ~ <i>lalaŋa</i> , « chemin » (bl, sh) ; - <i>sarotra</i> (mr, sh) ~ <i>sarotsa</i> (bl) « difficile » ; ...	Radical à terminales : <i>ka-</i> , <i>tra-</i> , <i>na-</i> , toujours avec la voyelle -a. On a le degré plein de la terminale nasale et la con- ...

	<p>- le td a la voyelle [e], le degré plein ou zéro de la terminale nasale et la consonne [ts] au niveau de la terminale rétroflexe : <i>tafike</i> « armée », <i>lala</i> ~ <i>lalaŋe</i> « chemin », <i>sarotse</i> « difficile » ;</p> <p>- le br, le ts ont la voyelle [y], le degré zéro de la terminale nasale et [tr<sup>o</sup>] en ts variante de [ts<sup>o</sup>] en br : <i>tafiky</i> « armée » (br, ts), <i>lala</i> « chemin » (br, ts), <i>sarotry</i> (ts) ~ <i>sarotsy</i> (br) « difficile »</p>	<p>sonne rétroflexe [tr<sup>o</sup>]. Exemples : <i>tafika</i> « armée » ; <i>sarotra</i> « difficile » ; <i>lalana</i> « chemin »</p>
Morphologie	Expressions morphologiques du temps	
	<p>- radicaux à préfixe <i>zéro</i> et substantifs : préfixation avec 3 temps pour les autres variétés sauf que pour le mr <i>zéro-vita</i> /<i>ho-vita</i> / <i>ni-vita</i> ;</p> <p>- adjectif à préfixe <i>m-</i> : en th : m « présent » / n « passé » / <i>ho</i> + thème du présent « futur » : <i>masaka</i> / <i>nasaka</i> / <i>ho masaka</i>.</p> <p>- autres parlars, préfixation avec 2 temps : mr (<math>\emptyset</math>-<i>masaka</i>/<i>ho masaka</i>) et 3 temps pour les autres (<math>\emptyset</math>-<i>masaky</i>/<i>ho masaky</i>/<i>nimasaky</i>)</p>	<p>- radicaux à préfixe <i>zéro</i> et substantifs : préfixation avec deux temps. Radical <i>vita</i> « achevé » <i>zéro-vita</i> / <i>ho vita</i></p> <p>- adjectif à préfixe <i>m-</i> : préfixation avec 2 temps Exemple: <i>masaka</i> (mûr) <i>Zero masaka</i> / <i>ho masaka</i></p>
Syntaxe	<p>Construction de phrase. Différentes réalisations des particules pour l'ordre marqué :</p> <p>- <i>no</i> (th, mr, sh) - <i>ro</i> (bl, ts, br) - <i>ty</i> (td).</p> <p>On a : <i>Ny tsaiky ro milalao</i> / <i>Ty ajaha ty milalao</i>.</p>	<p>Construction de phrase :</p> <p>- ordre non marqué : prédicat + sujet <i>Milalao ny ankizy</i> « les enfants jouent »</p> <p>- ordre non marqué : sujet + particule + prédicat : <i>Ny ankizy no /dia milalao</i> « ce sont les enfants qui jouent »</p>

Source : Auteure

L'utilisation du dictionnaire favorise l'apprentissage actif qui permet la prise de conscience de l'importance de chaque langue ou de chaque variété de langue. Ainsi, les apprenants peuvent construire leurs connaissances en langues et leurs différentes variétés, tout en mobilisant leurs capacités d'acquisition individuelle à partir des offres des dictionnaires. L'auto-évaluation en matière de compétence linguistique sera alors possible. Ils pourront comparer les langues ou les diverses variétés et trouver les divergences et les différences, afin de comprendre le fonctionnement de la langue maternelle ou langue première.

Signalons que les dictionnaires existants peuvent être classés selon leur présentation (monolingue ou bilingue), leur usage (scolaire, scientifique, etc.), leur niveau d'utilisateur (public, cycle primaire et secondaire, cycle universitaire, professionnel). Des dictionnaires ou lexiques bilingues de quelques variétés régionales sont déjà à notre disposition depuis l'époque coloniale. Mais pour diverses raisons, il semble, quel que soit le niveau, que peu de responsables pédagogiques et d'enseignants de langue ont connaissance de leur existence. Nous en citons quelques exemples dans notre bibliographie.

\*

L'inscription de la didactique intégrée dans l'enseignement de la langue maternelle malgache permet d'atteindre les objectifs de l'enseignement de la langue malgache à Madagascar. Nous sommes convaincue que l'introduction des dictionnaires de langue comme un des dispositifs principaux dans le système éducatif facilitera la mise en place de cette orientation didactique. En effet, les dictionnaires offrent plusieurs avantages didactiques : apports linguistiques, support d'informations en quantité et en qualité qui rapprochent les différentes variétés de langue malgache les unes des autres, vecteur de la progression de l'analyse de mots et des textes, et ce, à tous les niveaux, du niveau élémentaire au niveau supérieur.

L'usage du dictionnaire facilite beaucoup l'application de la didactique intégrée, sollicitée actuellement dans le cadre de l'enseignement du malgache. Pour ce faire, il y a au moins deux principes à prendre en compte : d'une part, la mobilisation du répertoire linguistique des apprenants, en prenant en considération le rôle de leur première langue, d'autre part, l'harmonisation de la méthodologie d'apprentissage de langues en présence du milieu scolaire. Son application demande ainsi une reformulation des

mesures d'accompagnement, en ce qui concerne les objectifs généraux et spécifiques de la discipline, les contenus, les modalités d'enseignement et le système d'évaluation. Les documents authentiques, tels que les textes écrits en variétés locales ou des enregistrements phoniques des dialogues, des productions littéraires orales, et tant d'autres, sont recommandés comme outils pertinents pour l'enseignement dans un tel cadre.

Afin que le dictionnaire réponde aux besoins langagiers des apprenants malgaches et pour qu'il constitue un dispositif d'accompagnement pour la mise en place de la didactique intégrée, nous voudrions rappeler qu'« *il y a deux façons de parvenir à une utilisation plus efficace du dictionnaire : la première est de radicalement améliorer le dictionnaire ; la seconde est de radicalement améliorer les utilisateurs* » (Atkins & Varantola, 1997). Ainsi, au niveau des responsables institutionnels, il faudrait mettre en place une politique de vulgarisation des dictionnaires accessibles à tous. Différents ministères et associations seront concernés pour collaborer et coopérer dans ce sens. Puis, au niveau de la formation des enseignants, partant du fait que les enseignants ont rarement reçu une formation requise pour connaître les avantages et les compétences transmises par les dictionnaires, la culture du dictionnaire doit être instaurée. Autrement dit, la capacité de le lire et de l'utiliser en tant qu'outil didactique devrait faire partie des objectifs de la formation des enseignants. Ces derniers vont transmettre cette culture à leurs apprenants, afin qu'ils puissent bénéficier des avantages de l'utilisation des dictionnaires.

Enfin, au niveau de la conception, il faudrait mettre en place une cellule de travail de collaboration entre plusieurs acteurs : les responsables institutionnels concernés par l'élaboration, les auteurs concepteurs, lexicographes, et les enseignants, en tant qu'utilisateurs.

## **B i b l i o g r a p h i e**

### **Ouvrages de référence**

ADAMCZEWSKI H., 1973, « Langage et créativité : réflexions sur la nature du langage et l'enseignement de langues », *Bulletin CILA* [Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée], n° 18, pp. 6-14.



- ATKINS B.T.S. & VARANTOLA K., 1997, *Le dictionnaire bilingue peut-il s'intégrer profitablement dans une stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère ?*  
<https://journals.openedition.org>, consulté le 20 août 2019
- BEACCO J.-P., 2005, *Langues et répertoire de langues. Le plurilinguisme comme manière d'être en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CHAUDENSON R., 1991, « Plurilinguisme et développement en Afrique subsaharienne francophone : les problèmes de communication », *Cahiers des sciences humaines*, 27 (3-4), pp. 305-313.  
[africabib.org](http://africabib.org) consulté le 17 août 2019
- CUQ J. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE [Association de didactique du français langue étrangère] / Clé International, 303 p.
- CUQ J.-P. & GRUCAI., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère*. Grenoble : PUG [Presses universitaires de Grenoble], 2<sup>e</sup> éd.
- DABÈNE L., 1997, « L'image des langues et leur apprentissage », dans : M. Matthey (dir.), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP [Institution de recherche et de documentation pédagogique], pp. 19-23.
- FERGUSSON C., 1959, « Diglossia », *Word*, vol. 15, n° 2, pp. 325-340.
- FISHMAN J.-A., 1971, *Sociolinguistique*. Bruxelles : Nathan.
- LANDURE C., 2013, « Corpus et dictionnaires : prise de conscience linguistique chez des apprenants, LANSAD [Langues pour spécialistes d'autres disciplines], *Bulletin suisse de langue appliquée*, 97, pp. 59-76.
- NATION I.S.P., 2001, *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: University Press.
- RAKOTOSON O., 2019, *L'enseignement de la langue maternelle malgache au primaire depuis 1958 : l'enjeu de l'élaboration des programmes scolaires dans un contexte multilingue*. Thèse de doctorat. Paris : INALCO.
- RANAIVO V. & RANDRIAMAROTSIMBA V., 2005, « Des langues-cultures aux pratiques de classe en contexte diglossique : quelle cohérence ? L'exemple de Madagascar », *Colloque international : Appropriation du français et construction de connaissance via la scolarisation en situation diglossique*, Université de Nanterre.

S.O. RAKOTOSON

- ROULET E., 1980, *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier-CRÉDIF.
- “Use of vernacular languages in education [The]”, *Monographs on Foundation of Education*, n° 8, Paris, Unesco, 1953.
- VIAU R., 1994. *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau pédagogique.
- WAMBACH M., 1996, « Pédagogie de l'apprentissage de la première et de la deuxième langue », *La pédagogie des langues. Théorie et pratiques*, Bruxelles, Ciaver, pp. 111-118.
- WAMBACH M., 2001. *La méthodologie d'enseignement des langues en milieu plurilingue*. Bruxelles : Ciaver.
- WOKUSH S., 2008, « Didactique intégrée des langues : contribution de l'école au plurilinguisme des élèves », *Babylonia*, 1 (8), pp. 12-14.

### **Quelques dictionnaires en dialecte de la langue malgache**

- BEAUJARD P., 1998, *Dictionnaire Malgache-Français. Dialecte Tanala, Sud-Est de Madagascar, avec recherches étymologiques*. Paris : L'Harmattan, 890 p.
- DUBOIS H.-M., 1917, *Essai de dictionnaire Betsileo-Merina*. Tananarive : Académie malgache, 262 p.
- ELLI L. R.P., 2010, *Dictionnaire ethnologique Bara-Français*. Tananarive : Communauté lazariste de Turin et de Madagascar, 738 p.
- FARIDANONANA, 1976, *Ratimbolana. Dictionnaire Tsimihety*.  
malagasyword.org > bins > teny2.
- JENSENIUS O., 1909, « *Dictionnaire Bara-Hova-Français* », *Bulletin de l'Académie algache*, vol. III, pp. 163-194.
- POIROT G., 2000, *Dictionnaire Vezo-Français*.  
www.vezo.eu.
- RAJAONARIMANANA N. & FEE S., 1999, *Dictionnaire malgache dialectal – Français (Dialecte tandroy)*. Paris : Asiathèque, Coll. « Dictionnaires des Langues O' », 316 p.

VELONANDRO, 1983, *Les dialectes du Nord de Madagascar*. Paris : CEDRASEMI, [Centre de documentation et de recherche sur l'Asie du Sud-Est et le Monde insulindien], 281 p.

### Résumé

Dans le contexte plurilingue prévalant à Madagascar, nous avons constaté que la mobilisation du répertoire linguistique de l'apprenant, c'est-à-dire l'ensemble des variétés de langue dont il dispose, l'incite à avoir une représentation positive de la langue officielle malgache, véhiculée dans l'enseignement, et renforce ses motivations pour l'apprendre. Cela lui permet également de s'ouvrir à d'autres langues.

Dans un tel contexte, il est opportun de mobiliser la didactique dite « intégrée », dont parlent Roulet et Wokush, laquelle a pour principe de tenir compte de toutes les variétés en présence. De ce fait, l'enseignement/apprentissage du malgache nécessite une réorientation.

Dans ce sens, un dictionnaire de langue joue un rôle relativement important pour la mise en place de cette didactique : qu'il soit monolingue ou bilingue, il répond aux besoins linguistiques et communicatifs des apprenants malgaches, tout en leur permettant d'acquérir des compétences orales et écrites en leur langue maternelle et officielle, ainsi qu'en d'autres langues.

En effet, l'apprenant et l'enseignant pourraient mieux bénéficier des apports du dictionnaire, véritable élément du patrimoine linguistique. En tant qu'outil de travail, il fournit des éclairages sur les spécificités de chaque variété du malgache d'une part, et d'autre part, il aide à mieux comprendre les relations entre les différentes variétés, et ce, à tous les niveaux de l'analyse et plus particulièrement linguistique : phonétique, morphologique, sémantique et lexical.

**Mots-clés :** plurilinguisme, didactique intégrée, dictionnaire, répertoire linguistique, compétence en langue

### Famintinana

Eo anatrehan'ny fisiana teny marolafy eto Madagasikara, tsapanay fa ny fanetsehan'ny mpianatra ireo haren-teny isehoan'ny teny malagasy dia

manosika azy hanana fijery miabo ny fiteny malagasy ofisialy, izay fiteny ampiasaina amin'ny sehatry ny fampianarana, ary dia manamafy ny faharisihany hianatra io fiteny io. Izany dia ahafahany ihany koa misokatra amin'ny teny hafa.

Io anatrehan'izany dia zava-dehibe ny fanarahana ny atao hoe « haifampianarana mampifandrohy », araka ny fehin-kevitra teorika natolotr'i Roulet sy Wokush, izay manome lanja ny karazam-piteny misy rehetra. Koa ilaina àry ny fanavaozana indray ny fampianarana/fianarana ny teny malagasy.

Ny rakibolana mikasika ny teny, araka izany, dia mitana anjara toerana lehibe amin'ny fampiharana io fomba fampianarana io, na izy amin'ny fiteny tokana na izy amin'ny fiteny roa. Mamaly ny filana ara-pitenenana sy fiseraserana eo amin'ny mpianatra malagasy izy, ary koa ahafahan'izy ireo mandray fahaizana amam-pahalalana, na am-bava izany na an-tsoratra, amin'ny « fitenin-dreny » sady ofisialy, ary amin'ny fiteny hafa ihany koa.

Araka izany, ny mpianatra sy ny mpampianatra dia hahazo tombontsoa avy amin'izay entin'ny rakibolana ho azy ireo, amin'ny maha harena eo amin'ny lafiny ara-haiteny azy,

Amin'ny maha fitaovam-pianarana azy koa dia fototra ahafantarana, andaniny, ny maha-izy azy ny karazam-piteny malagasy tsirairay izy, ary ankilany, ahafahana manazava ny endri-pifandraisana eo amin'izy ireo ihany koa. Izany dia azo jerena eo amin'ny ambaratongam-pandinihana samihafa, indrindra mikasika ny haiteny : feo, ava-peo, endri-teny, heviteny sy voambolana.

**Teny fototra** : teny marolafy, haifampianarana mampifandrohy, rakibolana, haren-teny marolafy, fahaizana amam-pahalalana ny teny

### **Abstract**

In the multilingual context prevailing in Madagascar, we found that the mobilization of the learner's linguistic repertoire, i.e. all the varieties of language at his disposal, encourages him to have a positive representation of the official language, and strengthens his motivations to learn it. It also helps to open up to other languages.

However, in such a context, it is appropriate to apply the so-called "integrated" didactic by Roulet and Wokush which takes account of all the varieties involved. As a result, the teaching/learning of Malagasy requires a refocusing.

In this sense, a language dictionary has a relatively important role in the implementation of this didactic: whether monolingual or bilingual, in that it meets the linguistic and communicative needs of Malagasy learners, and also allows them to acquire oral and written skills in their mother and official language, as well as in other languages.

Indeed, the learner and the teacher could benefit better from the contributions of the dictionary, an element of linguistic heritage. As a working tool, it provides insight into the specificities of each variety of Malagasy on the one hand, and it helps to better understand the relationships between the different varieties, at all levels of analysis and especially linguistic on the other hand : phonetic, morphological, semantic and lexical.

**Keywords:** Plurilinguism; Integrated Didactics; Dictionary; Linguistic Repertoire; Language Proficiency



## **Épistémologie, recherche en éducation et dictionnaires spécialisés**

Richard BARISON  
Fidy Manantsoa RANDRIANARIVELO  
Doctorants  
École normale supérieure d'Antananarivo  
Laurette RASOAFARA  
Ministère de l'Éducation nationale  
Velomihanta RANAIVO  
Enseignante-chercheure  
École normale supérieure d'Antananarivo

### **Le vécu de la formation : une entrée privilégiée dans la connaissance**

Madagascar a connu plusieurs types de mondialisation qui ont affecté de près les établissements universitaires et leurs offres de formation. On peut citer, dans les années 1980, la réforme éducative marquée par la malgachisation et le choix de l'ouverture aux pays de l'Est. Options qui ont été totalement remises en question avec le soulèvement populaire de 1991 ; les maîtres mots de cette nouvelle ère sont devenus, dès lors : gallicisation, désidéologisation, démocratie libérale, entrée dans l'ère du marché. L'arrivée au pouvoir de Marc Ravalomanana correspond à un autre tournant amorcé dans tous les domaines, avec un soutien fort de la part des États-

Unis : montée en puissance de l'anglais, économie tournée vers l'ultra-libéralisme, premiers pas dans la migration vers le système LMD.

Autant de changements profonds au plan de la vision et des pratiques. « Ruptures et continuité » (Razafindrakoto *et al.*, 2018). Il n'est guère facile de cerner les frontières car la succession linéaire des événements politiques et l'évolution des différentes façons de faire ne semblent pas prendre en compte les représentations des acteurs. La recherche d'une cohérence minimale est nécessaire comme condition incontournable de l'action et de la paix sociale<sup>1</sup>.

C'est précisément la raison d'être de cet article collectif<sup>2</sup> qui tente d'appréhender un aspect essentiel du changement socioéducatif, à travers le vécu de la formation par une population estudiantine, peu étudiée à Madagascar, et à un niveau crucial du système éducatif : le grade master, considéré comme interface entre les études en licence et la formation doctorale.

La thématique qui sera traitée brièvement trouve ses justifications dans les aspects fondamentaux de cette formation mastérale, avec les opportunités qu'elle offre, mais aussi les obstacles rencontrés. En particulier, il était question, dès le départ, en semestre 10, dans le cadre de l'UE 73, *Encadrement et suivi des travaux*, de rédiger un mémoire sur les différentes problématiques des langues en contact et de l'éducation à Madagascar. Actuellement, cet écrit académique consiste en un projet de thèse.

Or, l'entrée par le dictionnaire qui constitue le principal objet d'étude du colloque permet de revisiter deux aspects importants de la formation, à savoir la dimension épistémologique et la recherche en éducation ; par cette dernière expression, De Landsheere (1986 : 7) met l'accent sur « tout effort systématique de compréhension et d'appréciation des choses de l'éducation ».

- 
1. Selon l'analyse de Minassiam, le pouvoir est amené à faire face à une « demande de dignité » de la part de la population, presque partout dans le monde (« *Le bilan du monde* », éd. 2020, *Le Monde*, hors-série, p. 5). Point de vue repris par Caramel dans sa présentation de la situation actuelle à Madagascar, en parlant des « réformes qui sont attendues » (*ibid.*, p. 169).
  2. Le choix d'écrire cette page de l'histoire de la formation, à plusieurs, est un choix délibéré et assumé : échos et/ou distorsions pourraient être mieux cernés. Au sein de cette micro-équipe de recherche, les auteurs occupent tous des postes de responsabilité à différents niveaux : Laurette Rasoafara, angliciste, Richard Barison, malgachisant, Fidy Manantsoa Randrianarivelo, spécialiste de la langue des signes malgache, tous issus de la première promotion du master recherche *Éducation, pluralité linguistique et culturelle* ou EPLC (ENS) de 2015 à 2017, et Velomihanta Ranaivo, enseignante permanente au sein de cet établissement depuis 1980.



Face à la diglossie enchâssée qui caractérise la situation linguistique à Madagascar (Randriamarotsimba, 2014 : 148), avec des incidences sur la gestion des langues dans le champ éducatif, la maîtrise du français et de l'anglais en contact avec le malgache, en matière de recherche, semble une exigence difficile à réaliser. De ce fait, le volet sémantico-lexical est un des objets à interroger, en priorité, mais dans une perspective discursive et textuelle ; l'UE 60 *Épistémologie des sciences de l'éducation* offre un cadre pertinent pour ce faire. C'est une UE fondamentale du semestre 9, dont les ramifications s'étendent au semestre 10, semestre diplômant<sup>3</sup>.

De nombreuses questions viennent à l'esprit ; cependant, vu la nécessité de saisir, au plus près, les principales réalités qui caractérisent les usages des langues en situation ainsi que les représentations qui les accompagnent, quelques aspects retiennent l'attention. Le recours à des outils lexicographiques spécialisés<sup>4</sup> favorise-t-il chez les (jeunes) chercheurs une compréhension adéquate des univers scientifiques et culturels en présence, quand on aborde l'épistémologie ? Cela permet-il une production appropriée de savoirs curriculaires dans la (les) langue(s) requises(s) (*malagasy*, français et anglais) ? Quelles sont les difficultés auxquelles ils sont confrontés pour ce qui est du vécu d'une telle formation ? Quelles perspectives d'action peut-on envisager dans un pays multilingue comme Madagascar ?

Les préconisations et recommandations sont rapportées à des éclairages théoriques et méthodologiques concernant une pratique de la formation à la recherche, fondée en épistémologie.

## **Le soubassement théorique**

Quelques éléments succincts de théorisation s'avèrent indispensables ; il s'agit de mettre en évidence l'importance du domaine, des notions et

---

3. UE en semestre 10, UE 74, *Langues et recherche* (rédaction d'un écrit scientifique en français en contexte multilingue ; une des langues d'enseignement dans l'enseignement supérieur et langue censée être langue de rédaction de la thèse de doctorat, ce qui ne va pas sans poser de problème).

4. De Landsheere (1979), en matière de recherche en éducation ; Raynal et Rieunier (2007) pour la pédagogie et la psychologie cognitive ; Cuq (2003) en didactique du français (voir plus loin).

concepts clés de référence. Le dictionnaire n'est pas un objet figé ; il s'intègre ici dans une dynamique processuelle où la pratique de la recherche s'effectue par le biais de plusieurs langues et prend place au sein d'un espace pluridisciplinaire par essence.

### Épistémologie, sciences de l'éducation : évolution et situation de contact

Au premier plan figure l'épistémologie, définie comme une « branche de la philosophie qui traite de la nature et de la validité de la connaissance » (De Landsheere, 1979 : 101) ; de façon plus synthétique, c'est la « théorie de la science » (*Encyclopaedia Universalis*), ce qui peut être déduit, en partie, des données étymologiques (*épistémé* : savoir, et *logos* ou parole, discours, logique). Selon le CNRTL, l'épistémologie serait « [la] partie de la philosophie qui a pour objet l'étude critique des postulats, conclusions, et méthodes d'une science particulière considérée du point de vue de son évolution afin d'en déterminer la logique et la valeur et la portée scientifique et philosophique »<sup>5</sup>.

Ce terme, qui semble hermétique et rebutant de prime abord, désigne une activité qui a fondamentalement marqué la philosophie comme discipline et son histoire, particulièrement en Occident et dans les pays qui ont réinvesti cet héritage. Il y a lieu de souligner qu'en étant associé à ce qui fut « l'empire colonial français », Madagascar a pu bénéficier, peu ou prou, de la diffusion des idées relatives à ce domaine de la pensée, comme c'est le cas probablement pour tout autre pays ayant connu ce type de colonisation. Précisément, les archives missionnaires et coloniales consultables à Antananarivo ou à Paris<sup>6</sup>, par exemple, comprennent, à ce propos, des documents datés, qui ont été produits et destinés au champ éducatif

---

5. « Épistémologie ». (2020), dans <https://www.cnrtl.fr/definition/epistemologie>, récupéré le 30 oct. 2020.

6. Centre de lecture et de documentation de la *Fiangonan'i Jesoa Kristy eto Madagasikara* ou FJKM (Église de Jésus-Christ à Madagascar) à Faravohitra, Antananarivo, et Centre de documentation du Département évangélique français d'action apostolique ou DEFAP (102 bld. Arago, 75014 Paris).

malgache, à titre de vulgarisation et d'adaptation (terme très connoté en contexte colonial), et ce, en lien avec la logique civilisatrice de l'époque<sup>7</sup>.

On voit déjà là, dès le XIX<sup>e</sup> siècle, les signes manifestes du contact de cultures dans l'environnement local. Contact à travers lequel un objet emblématique, issu de la civilisation grecque, tel que l'épistémologie, a pu s'y acclimater d'une certaine façon. Le dialogue entre les univers en présence s'est concrétisé grâce à un accompagnement outillé, dans une des variétés linguistiques du pays, celle qui se trouvait associée à la gouvernance de l'époque. Marquée par le concept des Lumières et la diffusion du christianisme, l'entreprise se voulait durable. Elle a connu différentes remises en question par la suite.

À tel point qu'aujourd'hui, l'épistémologie semble faire quelque peu figure d'objet rare, pour ainsi dire inconnu, sauf dans le milieu de la philosophie et de l'éducation, ou bien encore, c'est un objet relativement connu malgré tout, et cependant méprisé, tenu à distance pour de nombreuses raisons. Ce qui revient presque au même, au regard de sa place dans le champ scientifique et de son utilité sociale.

Pour reprendre « les termes de Kant », l'épistémologie peut être définie dans ses rapports avec la praxéologie ; « que puis-je connaître ? » d'une part, et de l'autre, « que dois-je faire ? », s'agissant de la philosophie pratique (Julia, 2013 : 224). D'autres questions sont soulevées sur le quoi, le pourquoi et le pour quoi ? Ainsi Fourez et Laroche (2002 : 9) montrent, en des termes simples que l'on peut étudier, « comment les êtres humains réfléchissent et pensent ». Granger (1992 : 39), quant à lui, précise que « l'épistémologie ne sert à rien si l'on prend le mot *servir* dans un sens

---

7. H.F. Standing (*Ny fomba fampianarana*, 1905) précise dans l'Avant-propos de son traité pédagogique : « *Raha ny ankabeazan'ny zavatra voalaza eto dia tokony ho mora azo ihany, fa efa nokendreko hatrany mba hifanitsinitsy amin'ny fahazainareo mpampianatra any ambanivohitra ny zavatra voalahatra* » (Une grande partie de ce qui est évoqué ici devrait être facilement accessible, car j'ai expressément fait en sorte que les thèmes traités s'accordent à votre niveau d'instruction, vous qui enseignez en milieu rural).

Outre les exigences du lectorat en milieu rural, il ajoute ceci : « *Maro ny boky nosoratan'ny mpampianatra mahay any an-dafy no efa novakiko ka nakako hevitra halahatra eto, nefa tsy nanaraka ambokony foana izany tsy akory aho, fa efa nanova ary nanampy, mba hifanaraka tsara amin'izay toetry ny sekoly aty* » (J'ai lu beaucoup d'ouvrages écrits par des enseignants érudits à l'extérieur, ouvrages dans lesquels j'ai puisé des idées que j'ai exposées ici ; cependant, je ne les ai vraiment pas suivis aveuglément mais j'ai effectué des adaptations et des ajouts pour que cela coïncide avec les caractéristiques des écoles d'ici). Forme concrète de contextualisation et de transposition didactique, avant la lettre, pour les écoles du champ, à l'époque de la royauté.

pragmatique... cependant elle a un *intérêt* pour la philosophie ». Ces questions touchent généralement toutes les disciplines, dans l'absolu, surtout lorsqu'il s'agit d'entreprendre un travail de recherche.

Il s'avère impossible de brosser, en quelques lignes, l'évolution de cette branche de la philosophie, depuis les origines, sans faire de raccourci simpliste et réducteur ; ce n'est pas le but de cet article, au demeurant. Selon Julia (2013 : 78), « l'épistémologie moderne » remonte à Kant et Cohen grâce auxquels « les principes et les méthodes de la physique de Newton » ont été dégagés ; sans négliger par ailleurs l'apport de Bachelard, dans la mesure où, pour ce dernier, « la pensée rationnelle, l'effort de systématisation précèdent le contact avec l'expérience » ; cependant, « l'expérience fait toujours éclater toutes nos systématisations rationnelles ».

Le site du Centre national de ressources textuelles et lexicales ([www.cnrtl.fr](http://www.cnrtl.fr)) fournit, à ce sujet, deux courtes citations éclairantes. La première provient précisément d'un ouvrage clé de Bachelard, *Le nouvel esprit scientifique*<sup>8</sup> : « l'épistémologie non cartésienne est ... par essence, et non par accident, en état de crise ». Jusqu'où cette double rupture (avant/après Descartes, situation de crise) a-t-elle pu être prise en considération en situation de formation ? C'est une des interrogations qui constituent l'arrière-plan de la réflexion sur cette période marquant l'histoire de la philosophie. Il en va de même pour le court passage sur les « serrures épistémologiques » dont parle Foucault dans *Les mots et les choses*<sup>9</sup>, en parlant du classicisme et des critiques dont ce courant a ensuite fait l'objet. En quoi pouvait-on alors parler de « serrures » et qu'en est-il aujourd'hui ? « Ce qu'on voudrait mettre au jour, c'est le champ épistémologique, l'épistémè ou les connaissances », que l'on envisage du point de vue de leurs « conditions de possibilité » (Foucault, 1966 : 8-9). Le passage ci-après résume l'existence de ces « serrures » ; on peut observer « la cohérence qui a existé tout au long de l'âge classique entre la théorie de la représentation et celles du langage, des ordres naturels, de la richesse et de la valeur. C'est cette configuration qui, à partir du XIX<sup>e</sup> siècle, change entièrement ».

Ainsi, la connaissance de telles évolutions et de tout ce qui permettrait d'assurer le transfert et/ou le recul critique, serait, par là-même, digne d'intérêt, en sachant que l'histoire des idées ne saurait être un champ où tout se déroulerait de façon mécanique, linéaire et pacifique.

---

8. La référence donnée dans cette définition est celle de 1941, p. 162 (PUF). Dans *Le nouvel esprit scientifique*, Bachelard adopte une posture résolument pluridisciplinaire, voire transdisciplinaire (philosophie, physique, géométrie).

9. Le site se réfère à l'édition de 1966, p. 219 (Gallimard).

Pour le domaine scientifique qui nous concerne, si du moins, l'on admet la scientificité de ce domaine, on peut partir de l'éducation, appréhendée comme une « relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet » (Meirieu, 1997 : 25). De nombreux éclairages disciplinaires sont indispensables à la compréhension de cette émergence, en s'appuyant notamment sur la dimension expérientielle, constitutive du sujet (histoire de l'éducation, sociologie de l'éducation, psychologie de l'éducation, économie de l'éducation, etc.). Cette pluralité constitue une richesse pour les sciences de l'éducation, en même temps, il est important d'assurer le « maintien d'une vigilance forte permettant d'opérer des distinctions entre des paradigmes » (Altet & Marcel, 2019 : 8)<sup>10</sup>.

Retiennent également notre attention ici, les différences ou phénomènes de complémentarité avec les autres domaines, en particulier la nécessité d'approches spécifiques pour étudier l'être humain. Certes, Weisser (2005) s'élève, en toute légitimité, « contre le postulat de l'unicité de la Science, qui aurait pour corollaire le transfert automatique des méthodes des Sciences de la Nature aux Sciences humaines ». Cependant, comme le souligne Rivenc (2016 : 211-214), notre époque et nos domaines/disciplines respectifs en sciences de l'éducation, y compris en didactique des « langues-cultures », ont besoin de « passeurs » afin de pouvoir bénéficier des apports des autres champs de connaissance. Il déplore quelque peu la fragmentation institutionnalisée par laquelle les « contenus des sciences humaines » se trouvent découpés « en petites tranches juxtaposées » mais aussi l'existence d'une dichotomie qui suscite une « ignorance totale » d'un domaine ou de l'autre, de la part « des enseignants et des chercheurs » aussi bien en sciences dures qu'en sciences de l'homme. C'est en ce sens que, selon lui, Mialaret (2011), en rendant hommage à Bachelard, avait cherché à établir « un pont entre les sciences de la nature et les sciences de l'homme ».

Nous souscrivons à l'idée selon laquelle « la culture générale du chercheur devrait être sa première spécialité » (Rivenc, 2016 : 214). Néanmoins, les points de vue qui nous intéressent davantage sont ceux de la philosophie de l'éducation, de l'histoire de l'éducation et de la didactique des langues et des cultures, sans pour autant minimiser l'importance intrinsèque des autres angles d'attaque disciplinaires.

---

10. Ce texte d'introduction cite expressément Blanchard-Laville pour sa contribution sur l'approche psychanalytique.

## Communauté discursive et langues en présence

Pensées selon la spécificité des activités que cette pluralité et cette unicité supposent, les sciences de l'éducation nous amènent à une réflexion sur la notion de « communauté discursive ». Nous partageons l'optique préconisée par Weisser (2005), en ce sens car, selon nous, elle permet de (re-)définir notre raison d'être en tant que (jeunes) chercheurs en sciences de l'éducation, sans négliger la place des sciences du langage dans un tel processus.

En effet, en se référant à Bernié (2002 : 78), Weisser met en exergue l'existence d'une « pratique sociale » que ce soit en termes de « production de biens matériels ou de connaissances scientifiques » notamment, et qui se définit par « l'usage partagé d'un certain nombre d'outils ». Enfin, cela « suppose aussi une intrication profonde et constante des technologies matérielles, des sociabilités et des technologies discursives ». Ces traits caractéristiques sont d'un grand apport pour nos questions de recherche : la « pratique sociale » réfère, dans notre problématique, à la formation à la recherche, à travers la rédaction d'un mémoire. Mémoire qui est à la fois un objet physique, « un bien matériel », et un espace institutionnalisé de production de savoirs sur l'éducation et les langues à Madagascar. Il est question également de « communauté discursive » : les étudiants, ici ceux du master EPLC, en font partie intégrante. Quant à l'« usage partagé d'outils », notamment les dictionnaires spécialisés (éducation, pédagogie, didactique), il prend place lors de séminaires programmés, en présentiel et *via* les TICE.

D'après Swales, là encore cité par Weisser, cette communauté discursive vise des « *buts communs explicites, entre autres la production de connaissances* » ; elle mobilise des « *genres discursifs propres* » ; l'existence d'« *experts* » garantit « *la survie de la communauté* »<sup>11</sup>. Selon nous, c'est justement par le biais d'un lexique particulier, énoncé dans un cadre discursif où l'implicite et l'explicite interagissent que s'expriment tous les autres aspects visés. L'accent peut être mis également sur la question des usages et celle de « la recevabilité » du discours qui ont partie liée. Nous reviendrons, plus loin, sur cette idée de communauté dans la présentation des démarches méthodologiques.

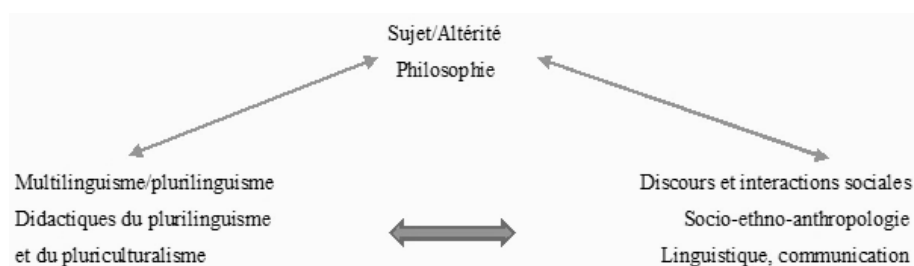
---

11. Nous soulignons l'importance des expressions qui véhiculent une idée de convergence avec les choix fondamentaux de notre étude.

La seule variable non traitée explicitement par ces auteurs, et non la moindre, est celle de la (des) langue(s) qui prend (prennent) en charge tous ces aspects et qui constitue(nt) une des principales conditions d'existence de cette communauté. Aussi, l'inclusion de la dimension linguistique nous paraît-elle pertinente à cet égard. Dès lors que les actions et les échanges sont marqués par le contact entre plusieurs langues, comme dans le système éducatif et la recherche le concernant, à Madagascar, on ne saurait faire l'économie d'une réflexion collective sur ce contexte d'ancrage multilingue et sur la capacité à prendre en considération toutes ces langues, voire à les mobiliser à bon escient, selon les besoins et les prérequis. Lors d'un symposium international organisé par l'ENS d'Antananarivo et l'université de Strasbourg en 2007, Ranaivo avait déjà montré l'importance de construire un répertoire plurilingue chez le jeune chercheur ; une approche taxonomique avait été préconisée ; elle mobilisait toutes les acceptions du mot « culture » (culture ethno-socio-anthropologique, culture cultivée et culture scientifique) et les différents niveaux de compétence, situés sur une échelle de progression. Or, l'un des éléments de la construction de ce répertoire<sup>12</sup> est l'accès raisonné au dictionnaire. « Discours de discours » (Meschonnic, 1992, cité par Araujo, 2010 : 51), le dictionnaire surtout spécialisé procède en un « inventaire de termes qui configurent ou analysent la réalité » (Benveniste, 1989 : 252, cité par Araujo, 2010). C'est donc la compréhension de ces termes par l'apprenant qui est en jeu, ainsi que la production d'écrits à partir d'une telle analyse.

Quelques éclairages complémentaires permettent de relier les éléments de la problématique (figure ci-dessous).

## Options théoriques



12. « Ensemble des langues et variétés nationales, régionales, sociales et fonctionnelles qu'un locuteur ou un groupe utilisent au gré des situations de communication auxquelles ils sont confrontés » (Cuq, 2003 : 214).

Le locuteur-apprenant en sciences humaines et sociales est riche de son histoire et de ses expériences ; par les différents marqueurs de son identité sociale, culturelle et linguistique, il possède des caractéristiques qui le distinguent en tant que sujet dont « l'acte de connaître ou d'agir » mais aussi « l'engagement primordial dans le monde et dans l'histoire » (Julia, 2013 : 272) sont essentielles pour la communauté. Son intégration dans le champ éducatif, champ au sens bourdieusien, l'amène à entretenir un certain type de rapports avec les autres acteurs de ce champ, mais sa mission, en tant que futur enseignant/éducateur, donc médiateur d'apprentissage, est, quoi qu'il en soit, de faciliter l'accès de l'élève au savoir, en tant que l'Autre, et de contribuer à son développement intégral.

La question des frontières étant elle-même objet de luttes, il devient essentiel pour nous qui agissons au sein du champ de la didactique des langues et des cultures et pour ceux qui lui sont extérieurs de définir notre posture et les principes de notre pensée/action. Puisque nous visons à mieux comprendre les représentations liées aux pratiques et usages de discours spécifiques (mémoire, dictionnaire) dans les langues en présence, une de nos références théoriques est l'interactionnisme sociodiscursif avec ses éventuelles implications dans le cadre des didactiques du plurilinguisme et du pluriculturalisme (Candelier, 2008 ; Zarate, Lévy et Kramsch, 2008), sans oublier leurs évolutions, entre autres, la didactique plurilingue et pluriculturelle (Alao et *al.*, 2013).

Compte tenu d'un passé historique local, très riche en matière d'élaboration de dictionnaires sur la langue malgache au contact d'autres langues, en particulier pour le monde éducatif au XIX<sup>e</sup> siècle, que peut-on alors observer à propos des liens entre ce type de document et la pratique de la recherche en éducation ? La coprésence des langues est-elle un facteur d'efficacité lorsqu'il est question de comprendre, d'approfondir les faits d'éducation d'une part, et d'autre part, de produire des savoirs particuliers à ce sujet, selon une perspective épistémologique, non déconnectée du contexte d'ancrage ?

Quelques éléments de réponse seront explicités grâce à des enquêtes récentes qui mobilisent le dictionnaire.

### **Le terrain soumis à l'observation**

Étant donné que « le langage à la fois nous aide et nous retarde dans notre exploration de l'expérience » et que « les détails de ces processus d'aide et



d'empêchement sont consignés dans les significations plus subtiles des différentes cultures » (Sapir, cité par Schaff, 1969 : 96), il est indispensable de soumettre constamment à la question les phénomènes qui affectent l'éducation, la formation et l'apprentissage.

#### Contexte, démarche et terrain

Dans le contexte malgache hérité en partie de la colonisation, on ne saurait négliger la place de la doxa linguistique, à travers des expressions telles que *fiteny baiko*, litt. « langue de l'autorité » (Rasamuel, 2012 : 7). De même pour la notion de *malagasy madio*, litt. « malgache pur » : « *fotoana sarotra amin'ny fitanana ny teny malagasy madio izao, fa efa tonga vary amin'anana sy bemiray be ihany ny teny malagasy sy ny teny frantsay* » (c'est un contexte dans lequel il est malaisé de s'en tenir au malgache pur, car le recours au malgache et au français est dorénavant quelque peu marqué par le mélange et la mixité) (*id.*, p. 8). Autant de faits qui soulignent les difficultés existantes dans la gestion des ressources linguistiques en présence. De telles difficultés semblent perdurer. La gestion des langues en situation spécifique telle que l'éducation, la formation et l'enseignement/apprentissage est source potentielle de problèmes. L'observation du terrain ne saurait donc être une simple routine. Afin d'éviter tout préjugé, aucune hypothèse n'a été donnée d'avance : nous ne sommes pas dans le cas de figure d'une recherche nomothétique qui viserait à « établir des lois générales ».

De plus, comme le précise De Landsheere, citant Barr (1979 : 232), il s'agit ici d'un « effort systématique de compréhension, provoqué par un besoin ou une difficulté dont on a pris conscience, s'attachant à l'étude d'un phénomène complexe, dont l'intérêt dépasse les préoccupations personnelles et immédiates ». Un des corollaires en est le choix d'une démarche adéquate.

La démarche dite empirico-inductive a été privilégiée ; l'accent a été mis sur des données qualitatives essentiellement. On est bien dans le cadre non de l'explication mais de la compréhension de phénomènes qui affectent le sujet et ses interactions avec l'univers de la formation, ses pairs et son projet de recherche. Citons encore Weisser à ce propos : le chercheur gagne « à se rapprocher au plus près des personnes pour tenter de saisir la signification qu'elles attribuent à leurs actes ». S'appuyant sur Coulon (1993 : 27), il ajoute que le chercheur en sciences de l'éducation vise à « *comprendre*

*comment les acteurs se représentent la situation qu'ils vivent et ses évolutions, et pourquoi il en est ainsi ».*

C'est par rapport aux objectifs de la recherche que le terrain a été choisi ; il s'agit de tenter de mieux comprendre de tels phénomènes, surtout ceux qui touchent de près l'identité et les représentations et les (jeunes) chercheurs au sein de la communauté scientifique, éducative et discursive en langues (Beacco, 2001 : 61-66)<sup>13</sup>. Expression qui est présente dans d'autres travaux (Lehnen et al., 2000 : 130-131)<sup>14</sup>.

Il s'agit, d'une part, d'un établissement universitaire de formation, c'est l'École normale supérieure, Université d'Antananarivo, et d'autre part, de quelques lycées, même si le champ d'intervention de cet établissement universitaire ne se limite pas au secondaire, mais embrasse le système éducatif tout entier<sup>15</sup>. Pour l'ENS, c'est un terrain, à la fois familier et inconnu, car en pleine mutation avec la mondialisation et la mise en œuvre difficile du système LMD. Que ce soit au secondaire ou au supérieur, un établissement, une école, cela n'a de signification que par rapport aux acteurs principaux, apprenants et enseignants, qui leur donnent vie.

Cette étude portant sur l'humain aborde ainsi des phénomènes spécifiques d'apprentissage disciplinaire/linguistique liés à l'épistémologie, un objet réputé difficile, voire abscons, et apparemment sans lien avec la réalité, du moins selon les représentations communes. Qu'en est-il en situation de formation et dans les classes ? Nos options théoriques et méthodologiques nous incitent à envisager l'épistémologie en référence à un ensemble de pratiques et d'interactions situées entre des acteurs relevant du même champ ; ainsi, nos interrogations portent sur la possibilité même pour

---

13. Beacco (2001), met en relation « épistémologie de la didactique des langues et typologie des discours » en soulignant les spécificités de la « communauté discursive : didactique des langues ». Parmi les éléments caractéristiques d'une telle communauté figure le lien avec « la gouvernance de l'enseignement des langues, par l'implication (des didacticiens) dans la construction des curriculums, de syllabus, de dispositifs de certification, par leurs analyses des politiques linguistiques et des politiques linguistiques éducatives ».

14. La paternité de la notion de « communauté discursive » (*diskurgemeinschaft*) revient à Pogner, selon ces auteurs qui établissent également un lien avec d'autres notions connexes : « formation discursive » chez Foucault, « communauté linguistique » et « communauté de pratiques » pour Mondada et Pekarek Doehler (2000 : 160).

15. Programme d'éveil aux langues pour le préscolaire initié au mois de septembre 2020 (ministère de l'Éducation nationale).

le concept de *zone proximale de développement*<sup>16</sup> ou ZPD, d'avoir du sens, en contexte de formation universitaire plurilingue.

### Outils d'investigation

Par prudence et par souci de rigueur, nous avons croisé plusieurs outils d'investigation : l'analyse du corpus de dictionnaires utilisés lors des séminaires, l'entretien et/ou le questionnaire. Cela, afin de mieux cerner les contenus et stratégies de formation d'une part, et d'autre part, pour mieux connaître les représentations qui leur sont associées lors des usages du dictionnaire spécialisé. En effet, tous ces éléments sont susceptibles d'influer sur les comportements et les compétences. Compétences qui seront, à terme, mises au service de l'éducation des jeunes.

La problématique questionnée porte sur la mise en œuvre de la formation mastérale à l'ENS, Université d'Antananarivo. Problématique à propos de laquelle il a déjà pu être observé une situation de « monolinguisms juxtaposés » dans la formation à l'enseignement des langues en présence (Ranaivo, 2017 : 24). Quelles en sont les répercussions sur l'écrit scientifique, que ce soit les aspects de compréhension et de production ?

Les maquettes validées par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique précisent les orientations méthodologiques à ce sujet : recherche en éducation les langues, gestion des compétences à l'oral et à l'écrit ; les différents objectifs visés étant la pratique des trois langues universitaires en présence, la maîtrise de repères succincts sur la conduite d'un projet de recherche en langues, l'entraînement à la rédaction scientifique.

Pour le master recherche *Éducation, pluralité linguistique et culturelle*<sup>17</sup>, l'élaboration de la maquette s'était généralement conformée aux principes de l'ingénierie didactique, telles que définies, entre autres, par Puren (2011), et

---

16. La façon dont cette notion est définie ici est intéressante : « *différentiel entre savoir autonome et savoir en collaboration* » (Cuq, 2003 : 248). De notre point de vue, ce n'est pas seulement l'enfant qui a besoin de construire un « savoir en collaboration ». Point de vue corroboré, en partie, par Pekarek Doehler (2000 : 13), lorsqu'elle insiste sur « *l'importance capitale, non pas de ce que l'apprenant est capable de produire seul, mais de ce qu'il arrive à faire avec autrui, et surtout, de ce que la situation lui demande de faire* ».

17. Un parcours commun associe le master professionnel *Usages, savoirs et compétences en contexte multilingue* ou USCCM, et le master recherche EPLC (semestres 7 et 8).

reprises pour les adapter à l'enseignement supérieur et aux caractéristiques socioculturelles du contexte malgache. C'est un certain type de « problématisation, artefact intellectuel »<sup>18</sup> qui avait alors été proposé à la validation officielle par la Commission *ad hoc* au sein du ministère de tutelle<sup>19</sup>. Les éléments de « l'analyse *a priori* » (Artigue, 2002 : 62), tels que retenus dans le cadrage des UEs et de leur (ré-)agencement dans l'offre de formation, sont pris dans cet article comme objets « d'analyse *a posteriori* », objets de réflexion critique.

La mission du pédagogue et du didacticien prolonge celle du linguiste ; en matière de lexicographie, le rôle du chercheur universitaire « s'arrête à la mise à disposition des données sous un format utilisable par tous » et le produit de sa recherche « n'est pas destiné à une application pratique immédiate » (Schang *et al.*, 2005 : 66). Or, « la pédagogie est une action qui vise à faciliter les apprentissages » (Raynal et Rieunier, 2007 : III). De même, le double processus à prendre en compte, à travers l'expression « enseignement/apprentissage », invite à réfléchir sur les tâches concrètes que cela suppose, à l'aide de supports et documents appropriés.

Par rapport aux maquettes dont il était question plus haut, le premier type d'indices prélevé provient des dictionnaires spécialisés, ayant un lien fort avec le(s) domaine(s) et les disciplines concernées et qui ont fait l'objet d'activités de réflexion en séminaire (*cf.* tableau page suivante).

Pour le dictionnaire élaboré par de Landsheere, l'avant-dernière page comprend les informations sur les « *principaux dictionnaires consultés* » : mathématiques, psychologie, sociologie, informatique, langue française et langue anglaise ; notons également la diversité des documents pris comme référence : encyclopédie, glossaire, thésaurus. Le deuxième document, dont les auteurs sont Raynal et Rieunier, comporte une introduction originale, conçue à la manière des dialogues socratiques. Son principal but est de faciliter l'action pédagogique à partir d'une clarification appropriée des concepts dans leur cadre épistémologique et historique. Quant au dictionnaire coordonné par Cuq, une centaine de didacticiens du monde

---

18. « Ingénierie didactique », notion issue de l'enseignement des mathématiques, mais qui, selon Artigue, « a migré dans d'autres disciplines ». Le passage au système LMD ayant lui-même été qualifié, dans le discours officiel de l'époque à Madagascar, de véritable « migration », c'est donc des phénomènes migratoires, à enjeux multiples, qu'il est question d'observer au sein du microcosme que constitue l'ENS d'Antananarivo.

19. Un des éléments de cadrage est l'atteinte du niveau C du CECRL « Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants » (extrait pour C2 : Bourguignon, 2005 : Annexe 4).

francophone y ont contribué ; ce document adopte une optique fédératrice, en même temps « européocentrée », et ouverte sur l'étranger.

## Le corpus étudié

<b>Dictionnaire</b> <b>Caractéristiques</b>	G. De Landsheere, <i>Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation</i>  Édition en 1979, P.U.F., 301 p.	F. Raynal et A. Rieunier, <i>Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive</i>  Éditions ESF, 2007 pour la 6 <sup>e</sup> édition.	J.-P. Cuq (dir.), <i>Dictionnaire du français langue étrangère et seconde</i>  Éditions CLE International en 2003, 248 p.
<b>Textes liminaires</b>	Document d'inspiration pluridisciplinaire	Dictionnaire et manuel.  Théories d'inspiration anglo-saxonne mais ancrage dans les expériences françaises	Initiative de l'Association de didactique du français langue étrangère  Pont entre didactique du français et didactiques des langues européennes.
<b>Langue(s) de rédaction</b>	Français Suivi d'un « Lexique anglais-français » d'une trentaine de pages	Français	Français. Avec un glossaire de 40 p. (français traduit en quatre langues : allemand, anglais, espagnol, italien et portugais)

Quels que soient leurs ancrages scientifiques, ces dictionnaires ont en commun de permettre le passage d'une langue à l'autre, d'une façon ou d'une autre. Cela peut se comprendre comme un avantage intrinsèque (approche valable pour toute langue) ou, au contraire, comme un inconvénient, si les particularités d'une langue-culture ne sont pas prises en charge pour une raison ou pour une autre, par le biais de ces documents, et/ou si le locuteur/scripteur de cette langue en particulier ne maîtrise pas la langue mobilisée dans le dictionnaire spécialisé. Or, c'est là un facteur extérieur aux dictionnaires en question et qui mériterait d'être pris en considération, selon une perspective d'apprentissage situé.

Dans tous les cas, des extraits de ces dictionnaires ont été lus ensemble, lors des séminaires de l'UE 74, EC1, et dûment analysés. Activités prolongées par des TPE de chaque étudiant pour le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, le seul qui semblait disponible pour la majorité d'entre eux, en particulier en raison de la présence, dans la capitale et en province, de l'Association des professeurs de français ou *Fikambanan'ny mpampianatra teny frantsay* (FMTF), ainsi que d'autres entités dotées de bibliothèques et de centres de documentation : universités, Alliance française, Institut français de Madagascar, etc.

Selon une optique interactionniste et socioconstructiviste, les entretiens auprès des témoins-formateurs de l'établissement ont été réalisés par les témoins-étudiants formés ; inversement, les entretiens complémentaires auprès de ces étudiants formés<sup>20</sup> ont été effectués par une intervenante, membre de cette équipe de formation mastérial<sup>21</sup>. Globalement, ces deux types d'entretiens cherchaient à mettre en évidence le vécu de la recherche en éducation autour de questionnements épistémologiques, tout en s'interrogeant sur l'existence d'un usage optimal concernant surtout les dictionnaires spécialisés dans l'enseignement supérieur, sans pour autant perdre de vue le secondaire dans une optique de continuum.

Pour aider à mettre en relief le point de vue spécifique des témoins, membres de l'équipe de formation, quatre questions principales figuraient dans le guide d'entretien qui leur était destiné :

---

20. Entretiens prévus se faire en présentiel ; suite à des problèmes de disponibilité et de contrainte de temps, ils ont dû être transformés en questionnaires en ligne. L'anonymat demeure préservé dans les résultats d'enquêtes.

21. La distance critique a été facilitée par le facteur temporel : intervalle d'au moins un an entre la fin du semestre 10, pour chacune des deux promotions enquêtées, et la tenue du colloque ; recul certain pour réfléchir sur les acquis à conserver et les leçons à tirer des erreurs.

- la place de l'épistémologie dans la formation des masters recherche et professionnel en langues de l'ENS,
- les principales difficultés des étudiants dans la pratique de la recherche en éducation,
- la collaboration avec les entités comme l'Académie malgache pour la validation des néologies en sciences du langage et en sciences de l'éducation,
- ainsi que les suggestions concernant l'élaboration et l'utilisation des dictionnaires spécialisés dans le contexte malgache.

Font écho à ces questions, les points sur lesquels les témoins formés avaient à préciser leurs réponses. Outre les informations relatives à leurs profils, deux grandes parties structuraient le guide d'entretien à leur intention :

- la première série d'items portait sur l'usage du dictionnaire dans le cadre de la formation mastérale en EPLC : apports pour la réalisation du mémoire d'une part, et d'autre part pour la prise en main du domaine d'action et de recherche ; typologie des dictionnaires, points consultés et difficultés rencontrées ;

- en complément, il leur était demandé de préciser la manière dont ils se représentaient le lien entre épistémologie et langue(s), ainsi que les obstacles éventuels à la compréhension de l'épistémologie à Madagascar et à son intégration dans les pratiques de formation et de recherche. Le dernier élément de questionnement consistait dans les suggestions pour l'amélioration du dispositif de formation.

Pour une meilleure confrontation avec le secondaire, puisque les sortants de l'ENS sont amenés pour certains à enseigner au niveau du lycée, ou à occuper des postes de décideurs au sein des ministères chargés de l'Éducation voire au Supérieur, des enquêtes ont été menées sur la place du dictionnaire dans l'enseignement de deux langues en présence : le *malagasy*/malgache et l'anglais, selon une double dimension, qualitative et quantitative. Enquêtes qui trouvent leurs justifications dans le contexte de réforme avec la mise en œuvre du plan sectoriel pour l'éducation ou PSE et la publication, entre autres, du *Rakibolan'ny mpianatra* ou *Le dictionnaire des écoliers et des collégiens* par Rajaonarimanana (2019).

Concernant la langue maternelle, une dizaine de rubriques composaient le questionnaire pour enseignants<sup>22</sup>, il en était de même pour les élèves. Elles peuvent être classées en trois grandes catégories : l'accès aux dictionnaires

---

22. Complété par des échanges en présentiel.

dans l'établissement et leur typologie (exemple : dictionnaire bilingue) ; les pratiques et usages (type d'activité, fréquence) ainsi que les représentations relatives aux informations lexicographiques attendues, sans oublier le dictionnaire à visée épistémologique. Des questions de type fermé ont été posées en matière d'utilisation ; les questions ouvertes avaient été réservées aux rubriques sur la notion d'importance. Les enquêtes par questionnaire sur la langue anglaise, langue étrangère dans le système éducatif malgache, portaient sur les mêmes types de rubriques, en particulier pour les élèves : présence du dictionnaire au lycée et typologie ; pratiques, usages et compétences (écrit, oral) ; représentations (utilité, difficultés apprentissage de l'anglais, aide de la part de l'enseignant).

### **Des réalités aux perspectives**

Les données de l'enquête vont nous mettre au contact des réalités de terrain. Il est question d'aller à la rencontre d'une communauté éducative et discursive particulière.

#### Usages du dictionnaire en situation de formation

Le dictionnaire et son utilisation réfèrent à des thèmes récurrents dans la recherche en linguistique appliquée et en didactique des langues. Cette analyse met en lumière des mécanismes psycho-cognitifs et (méta-) linguistiques en situation de formation plurilingue qui suppose l'appropriation de concepts et démarches en épistémologie de la (des) discipline(s).

L'utilisation de dictionnaires spécialisés au sein de l'UE consacrée à l'épistémologie, sans oublier les UEs connexes, permet de conclure au grand intérêt accordé par les étudiants à ce type d'activité, lors des séminaires, car l'épistémologie et la problématique de la pluralité en éducation constituent des nouveautés pour eux. Cela converge avec la remarque de Bollée (2005 : 61), selon laquelle : « la qualité d'un dictionnaire ne se mesure pas d'après sa macrostructure... mais à la microstructure, la richesse des informations fournies sous chaque mot vedette ». Si les contenus spécifiques de ces dictionnaires ont trouvé un accueil favorable auprès de ces étudiants, c'est



qu'ils devaient, en toute probabilité, correspondre à leurs attentes en termes de contenu et de vision. Cependant, les difficultés de compréhension suscitées par les vocables sophistiqués dans la langue et le type d'écrit mobilisés (français académique)<sup>23</sup> et les subtilités de la logique, dans ce domaine, ont été constamment observées chez eux, à l'écrit et à l'oral, quelle que soit leur spécialité linguistique ; sans parler des problèmes concernant la rédaction d'un écrit scientifique en sciences du langage et en sciences de l'éducation, y compris dans le mémoire soutenu : orthographe, syntaxe, articulateurs, pour le système linguistique et l'énonciation, etc. ; mais aussi réinvestissement dans leurs travaux, par le biais notamment de la revue de la littérature, exercice redoutable et redouté, qui constitue un des éléments fondamentaux attendus, pour ce qui est de l'évaluation de leurs recherches.

Il n'est pas seulement question d'une langue donnée, mais d'un rapport multiple, au sens, à la culture scientifique, aux logiques contrastées de l'universel et du spécifique dans des contextes en contact qui évoluent en permanence. Sachant que toute civilisation est « un mode d'être établi historiquement, et qui constitue une totalité, faite de cohérences et de contradictions » (Cuq, 2003 : 42). Cela rejoint ce que Pekarek Doehler écrit (2000 : 13) concernant la rupture nécessaire avec « la notion d'erreur », lorsqu'il s'agit d'aider l'apprenant à « maîtriser les différentes contraintes situationnelles et micro-tâches communicatives », comme par exemple ici, la compréhension et la production d'écrits exigés, selon une perspective épistémologique de la recherche. Il convient d'envisager davantage cette problématique comme un ensemble d'« occasions de mise en œuvre pratique des capacités de résolution collaborative des problèmes » ; au-delà des capacités, « les lacunes » observables chez le locuteur-apprenant réfèrent à des « lieux potentiels de l'élaboration d'un répertoire variable et adapté aux besoins communicatifs pratiques ». Dans une telle optique, les apprentissages liés à l'épistémologie des sciences de l'éducation, des sciences du langage, ou de toute autre science abstraite, par certains de ses aspects, donc hors de portée, car idéalisée, deviennent alors un espace de co-

---

23. Les entrées les plus fréquemment travaillées, à l'intérieur des trois dictionnaires, lors des séminaires du master EPLC, portaient sur la typologie des recherches (« recherche-action/*action research* » vs « recherche orientée vers des conclusions/*conclusion oriented research* », etc.), le lien entre théorie et pratique, le plurilinguisme, l'interculturalité, la didactique du français langue seconde, le répertoire langagier. Pour un terme polysémique tel que curriculum, des analyses intertextuelles ont pu être effectuées, par exemple, entre le dictionnaire de De Landsheere sur ce point (p.65-66 avec trois entrées correspondantes), celui de Raynal et Rieunier (pp. 96-97) et celui coordonné par Cuq (pp. 64-65).

construction de savoirs et de sociabilité, vécue concrètement, ce qui permet de mieux réduire la distance par rapport à l'objectif à atteindre. Cela correspond du reste à un savoir d'origine populaire à travers des expressions malgaches assez prisées, qui se trouvent réinvesties jusque dans le domaine de l'art : « *ny entana zaraina hono mora zaka ihany* » (« *un fardeau devient moins lourd quand on le porte à plusieurs* »). Ou encore, « *tsy misy mafy tsy laitry ny zoto* » (« *la persévérance conduit au succès* »).

### Les points de vue des témoins

La parole revient alors aux acteurs concernés à travers les entretiens et les questionnaires destinés aux acteurs *intra muros*<sup>24</sup>. Plusieurs arguments sont invoqués par les témoins enseignants-chercheurs, issus de différents horizons, pour justifier la place de l'épistémologie dans la formation, à savoir sa nature même en tant que « discipline qui étudie les sciences », et son apport pour une meilleure conduite de la recherche, ici un projet de thèse, quelle que soit la « discipline-langue ». Cela implique que le master professionnel soit justiciable de la même approche que le master recherche, même si dans un cas, il est question d'aider à construire les connaissances nécessaires à l'action et dans l'autre, de faciliter la réflexion sur ces connaissances.

D'après leurs dires, les difficultés rencontrées par les preneurs de formation se trouvent alors imputées à l'insuffisance de connaissances à ce sujet : l'origine des disciplines de recherche elles-mêmes, les domaines scientifiques de rattachement et la posture qui en découle. Ce qui explique le décalage entre les objectifs de l'UE consacrée à l'épistémologie et ce que ceux-ci comprennent et en retiennent réellement. Prise en exemple dans une des réponses de ces témoins, la rédaction de la revue de littérature comme exercice académique incontournable, ne devrait pas se référer seulement à la question du « comment » qui est d'ordre méthodologique, mais en amont, aux fondements épistémologiques de la réflexion et au cadre théorique qui garantit la scientificité de la discussion ; la conceptualisation et la documentation ont toute leur importance. L'existence de termes et de concepts, en langue malgache, qui soient validés constitue, selon eux, un

---

24. Pour les enseignants-chercheurs, spécialistes du malgache, du français et de l'anglais, les entretiens ont eu lieu les 22 et 23 août 2019.

aspect majeur de la problématique car les langues évoluent et elles développent de multiples contacts entre elles au sein de toute formation sociale. Raison pour laquelle, selon ces témoins enquêtés, la collaboration de l'établissement avec l'Académie malgache est souhaitable, non seulement en matière de traduction de termes usuels (malgache *vs* anglais par exemple), mais aussi autour du renforcement de la langue malgache, comme « langue du savoir », et ce, en préconisant l'optique de l'éducation plurilingue. Les travaux en ce sens sont à renforcer, notamment sur le *frangasy*, objet à « observer, théoriser » pour sa place dans l'enseignement. Les équipes, à étoffer, devraient inclure des linguistes et des anthropologues. La vulgarisation et la diffusion de ces termes forment ensuite des étapes nécessaires en vue d'un usage réel par les locuteurs, face à des contextes instables et des situations mouvantes où les types de contact entre les langues évoluent très vite.

Tout cela montre l'existence de facteurs susceptibles d'entraver une compréhension optimale des univers de référence. Outre l'appui méthodologique à fournir aux étudiants dans la production des types d'écrit attendus, « la problématique de la recherche en malgache » en contexte universitaire plurilingue nécessite que les activités scientifiques en matière de terminologie, « dans telle ou telle sphère », soient soutenues institutionnellement. Ainsi, l'on peut espérer que cela débouche sur des dictionnaires qui soient compréhensibles, à la portée de tous au plan matériel et financier, et surtout adaptés aux besoins car en fait, ce sont les besoins des locuteurs qui seront déterminants dans le choix des dictionnaires à utiliser.

Les principaux locuteurs-utilisateurs de dictionnaires sont les étudiants. Comment l'épistémologie les a-t-elle aidés à la réalisation du mémoire de master 2 ? À cette question clé, les six témoins, aujourd'hui doctorant.e.s pour la plupart, ont répondu en mettant en évidence les apports théoriques, conceptuels et méthodologiques de cette offre de formation, selon les exigences de la communauté scientifique en éducation. Cela leur a permis de porter un nouveau regard sur leur discipline de spécialité ou leur champ disciplinaire initial mais aussi sur leur champ d'action, quoiqu'une réserve ait été émise concernant le lien supposé entre théorie et pratique. En tous cas, les procédures formelles d'examen des arguments, des faits et la raison d'être des domaines de pensée et d'intervention ont été au centre de leurs raisonnements lors de ces entretiens. Dans leurs pratiques de recherche, les dictionnaires spécialisés ou non prennent une place importante pour la vérification des termes et de leurs significations, mais aussi à titre de confrontation systématique entre la langue de départ et la langue-cible, l'un des mémoires soutenus portant sur la traduction. Pour la majorité d'entre

eux, des prolongements sont rapportés pour ce qui est de leurs domaines respectifs d'intervention, malgré certains problèmes : informations non disponibles concernant les variétés du malgache, densité de certaines définitions, etc. Appréciee à sa juste valeur, l'épistémologie pourrait aider à mieux développer l'humain dans toutes ses dimensions biologique, physique, éthique, en décloisonnant les disciplines et en acceptant de se projeter au-delà du temps présent. Ainsi, une didactique de l'épistémologie serait à préconiser et une autre vision de la philosophie à envisager, pour éviter que la pratique de cette discipline soit liée à un quelconque « traumatisme », alors les jeunes ne la considéreraient plus comme « un domaine ésotérique réservé à quelques illuminés ».

En effet, la motivation et les besoins exprimés par ces apprenants constituent des repères non négligeables en matière d'intervention au sein du système éducatif. Selon nos observations concernant les usages du dictionnaire dans l'enseignement/apprentissage du malgache/*malagasy*, les données obtenues à travers les échanges avec les professeurs de lycée peuvent refléter la situation générale<sup>25</sup> : d'après leurs affirmations, c'est un outil de précision, indispensable en milieu éducatif pour la maîtrise des concepts et des vocabulaires. Il joue, en quelque sorte, le rôle d'un deuxième enseignant, en termes d'explications à fournir aux apprenants. Il aide au développement et à l'enrichissement du répertoire linguistique.

Leurs suggestions s'orientent vers une requête en matière de dictionnaires monolingues et de préférence, de type encyclopédique en langue maternelle car la langue française reste un obstacle pour eux. Cela explique sans doute qu'ils aient quelque peu esquivé la question relative à l'épistémologie. Pour qu'un dictionnaire bénéficie pleinement de son statut d'outil lexicographique et didactique, les langues et les cultures des différents locuteurs devraient être prises en compte, soit par la traduction, soit par la facilitation assurée par l'enseignant, si du moins il en a les compétences. Les avis des témoins apprenants (cinq filles et cinq garçons, élèves de terminale, tous passants) confortent les dires des enseignants ; ils connaissent l'existence des principaux dictionnaires malgaches existants actuellement et utilisent aussi des dictionnaires bilingues, surtout malgache/français ; ils y recherchent des termes relevant des disciplines linguistiques et des disciplines non linguistiques telles que SVT, HG et PC, même si tous n'en possèdent pas chez eux.

---

25. Août 2019, heure de la pause, quatre enseignants : deux du Lycée Rabearivelo (Petit Amphi) et deux du Lycée Analamahitsy (salle des professeurs). Ils ont été formés à la Faculté des Lettres et des Sciences humaines à l'Université d'Antananarivo ou à l'ENS.

La coexistence de trois langues en situation de classe rend les choses moins aisées en cours d'anglais. Pour les témoins enseignants<sup>26</sup>, les stratégies linguistiques utilisées diffèrent, mais l'anglais semble utilisé plus fréquemment à l'écrit. À l'oral, le malgache/*malagasy*, le français et l'anglais alternent ou bien ils ont recours à la traduction. Si telles sont les pratiques déclarées, le dictionnaire est généralement mobilisé, mais selon des fréquences variables, par rapport aux objectifs des leçons, des thèmes étudiés et des exemplaires disponibles : l'un des témoins affirme recourir au dictionnaire bilingue électronique qu'il juge plus praticable et plus riche. Les difficultés existent : absence de collaboration avec la bibliothèque, documents qui datent, et surtout la langue française ne joue pas vraiment le rôle d'interface pour certains. Difficultés qui méritent d'être traitées compte tenu des réponses fournies par les témoins élèves<sup>27</sup>, pour lesquels l'apprentissage de l'anglais est considéré comme utile pour la recherche d'emploi et la communication avec l'étranger. Ils rencontrent des problèmes dans les domaines de la prononciation et du vocabulaire. En conséquence, ils n'hésitent pas à investir dans des stratégies personnelles de perfectionnement, achat de dictionnaire par exemple, et utilisent des dictionnaires bilingues dans le cadre de leurs recherches personnelles. Une telle situation est sans doute plus spécifique des zones urbaines ; les enquêtes sur ces points seraient à poursuivre en milieu rural.

En synthèse, certes, cette étude a rencontré de nombreux obstacles (contexte de formation instable et précaire, pandémie). En revanche, les lignes de force qui s'en dégagent interpellent clairement tout un chacun : désir d'ouverture sur d'autres langues-cultures chez les formés, soit de connaissances nouvelles ; possibilité de capitalisation des acquis scientifiques et méthodologiques par un travail continu et concerté entre les spécialistes de toutes les langues en présence et des disciplines, et ce, pour une meilleure complémentarité entre épistémologie et praxéologie. Les compétences de compréhension et de production sont à consolider, en particulier, à partir d'un travail sur le volet sémantico-lexical qui devrait inclure l'équipement des langues minorées et l'investissement dans la

---

26. Trois enseignants diplômés de licence, trois de certificat d'aptitude pédagogique ou CAPEN et deux de maîtrise/master.

27. Neuf élèves âgés de 15 à 19 ans, issus des classes de seconde, première et terminale, dont un seul est redoublant.

traduction (langues de départ et langues d'arrivée), selon une vision systémique et transversale. Afin de sauvegarder les acquis et l'équilibre au sein des écosystèmes que constituent les établissements scolaires et universitaires, sans les couper du monde, il y a lieu de penser autrement le rapport aux langues et au savoir.

### ***Terrae incognitae ?***

Reprenant la métaphore de Rivenc sur les passeurs et les passerelles, nous pouvons conclure que l'élaboration de maquettes de formation et leur mise en œuvre, grâce aux médiums linguistiques en présence, constituent une modeste contribution dans ce sens, quel qu'en soit le résultat, car c'est en quelque sorte, une construction qui reflète les opportunités et contraintes liées aux cadres dans lesquels elles prennent place. Cette indispensable ouverture ne peut se passer d'une réflexion qui articule le mieux possible les questions de politique linguistique éducative et de l'ingénierie pédagogique et didactique (Prudent, 2005, p. 104)

Par une étude sur les représentations et les usages du dictionnaire spécialisé en milieu universitaire, il a été possible d'investiguer concrètement des problématiques pointues comme celle du dispositif de formation en épistémologie au niveau du master, conduisant vers le Doctorat, et celle des mécanismes et du vécu concrets de la formation dans ce cadre, à Madagascar. Au-delà de la dimension sémantico-lexicale, c'est la possibilité de survie et de développement de la communauté discursive, plurilingue et pluriculturelle en éducation qui a été soumise à la question. C'est de cette façon seulement que l'on pourra mieux comprendre, comme dit Marc Weisser, les données de terrain, « de l'intérieur même du système dans lequel elles se transforment ».

Dans le fond, l'ingénierie didactique n'est point un objet sophistiqué ; telle qu'elle a pu être réinvestie, en partie, dans la maquette de formation mastérale, elle fournit les moyens de mieux gérer le changement et de mettre en contact des acteurs et des univers qui, sinon, resteraient distants, alors même que leur rapprochement pourrait s'avérer plus bénéfique pour l'éducation plurilingue (inter-)nationale. C'est une ouverture assumée sur le monde extérieur dont il est question, par une meilleure « circulation des idées » et une gestion plus rationnelle de la xénité dans le domaine de l'éducation, des langues. Aussi, l'appui institutionnel est-il fortement

souhaité pour la recherche en sciences de l'éducation, discipline orpheline, pourtant censée être une discipline porteuse de développement pour l'humain et la société dans son ensemble. À la suite de chercheurs comme Artigue qui en appelle à « de nouvelles formes de vie pour l'enseignement et pour l'apprentissage d'une discipline », (2002), il est sans doute temps, pour les voix réduites au silence, de se faire entendre, qu'elles soient de Madagascar ou d'ailleurs. Car il y aurait, sans doute, encore de nouvelles terres à découvrir.

## Références bibliographiques

### Monographies et ouvrages collectifs

- ALAO G., DERIVRY PLARD M., SUZUKI E. & YUN-ROGER S., 2013, *Didactique plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte de mondialisation*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- BOURGUIGON C. 2005, *La démarche didactique en anglais. Du concours à la pratique*. Paris : PUF.
- CUQ J-P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du Français Langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- DE LANDSHEERE G., 1979, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- FOUCAULT M., 1966, *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard.
- FOUREZ G. & LAROCHELLE M., 2002, *Apprivoiser l'épistémologie*, Ed. De Boeck Supérieur, Coll. Perspectives en éducation et formation. Récupéré le 11 nov. 2020 de <https://www.cairn.info/apprivoiser-l-epistemologie-9782804138394-p.9>.
- JULIA D., 2013, *Petit dictionnaire de la philosophie*. Paris : Larousse.
- MIALARET G. 2011, *Le nouvel esprit scientifique et les sciences de l'éducation. Essai pour établir un pont entre les sciences de la nature et les sciences de l'homme*. Paris : PUF.

- MONDE (LE), 2020, *Le bilan du monde*, hors-série, Paris.
- RAJAONARIMANANA N. (dir.), 2019, *Rakibolan'ny mpianatra. Le dictionnaire des écoliers et des collégiens*. Antananarivo : Tezaboky/IDAC [Idées et action pour Madagascar].
- RASAMUEL M., 2012, *Ny fitenin-drazana. Boky 1, 2, 3, 4, 5*. Antananarivo : Trano Printy FJKM Imarivolanitra.
- RAYNAL F. & RIEUNIER A., 1997, *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. 6<sup>e</sup> éd. Paris : ESF Éditeur.
- RAZAFINDRAKOTO M., ROUBAUD F. & WACHSBERGER J.-M. (dir.), 2018, *Madagascar, d'une crise l'autre : ruptures et continuité*. Paris : Karthala.
- SCHAFF A., 1969, *Langage et connaissance*. Paris : Anthropos.
- STANDING H.F. (1905). *Ny fomba fampianarana*. 4<sup>e</sup> éd. Antananarivo : Impr. Friends' Foreign Mission Association.
- ZARATE G., LÉVY D. & KRAMSCH C., 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

#### **Article dans un ouvrage collectif**

- RANDRIAMAROTSIMBA V., 2014. « Des politiques linguistiques aux politiques éducatives malgaches. État des lieux et perspectives », dans : V. Ranaivo & T.D. Razafindratsimba, *Enseigner et apprendre les langues à Madagascar : quelle(s) entrée(s) au XXI<sup>e</sup> siècle ?* Antananarivo, MAPEF [Madagascar - Appui à l'enseignement du et en français], pp. 129-162.

#### **Articles de périodiques**

- ALTET M. & MARCEL J.-F., 2019, « La vitalité d'une quinquagénaire. Évolutions et perspectives de recherches en sciences de l'éducation », *Les sciences de l'éducation en France : positionnements, tensions et avancées*, n° 52 (1), pp. 7-9.  
Récupéré de <https:// Cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle>.



- ARAUJO F. *et al.*, 2010, « Dictionnaire de didactique des langues de R. Galisson et D. Coste et Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde de J.-P. Cuq : quelles organisations ? », *Synergies Brésil*, n° 8, pp. 9-56.  
Récupéré de [https://gerflint.fr/Base/Bresil8/araujo\\_ferreira](https://gerflint.fr/Base/Bresil8/araujo_ferreira).
- ARTIGUE M., 2002, « Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? », *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, n° 8, pp. 59-72.  
Récupéré de : [https://www.persee.fr/doc/sedu\\_1296\\_2104\\_2002\\_num\\_8\\_1\\_1010](https://www.persee.fr/doc/sedu_1296_2104_2002_num_8_1_1010).
- BEACCO J.-C., 2001, « Représentations métalinguistiques ordinaires et enseignement/ apprentissage de langues », *Le français dans le monde. Recherches et applications. Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*, numéro spécial, Juil., pp. 59-74.
- BOLLÉE A., 2005, « Lexicographie créole : problèmes et perspectives », *Revue française de linguistique appliquée*, X-1, pp. 53-63.
- CANDELIER M., 2008, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Les Cahiers de l'ACEDLE [Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères]*, n° 5, *Recherches en didactique des langues et des cultures*.  
Récupéré de <https://journalsopenedition.org/rdlc/6289>.
- DE LANDSHEERE V., 1986, « Champs d'application de l'investigation éducative », *Educar*, n° 10, p. 7.
- GRANGER G., 1992, « À quoi sert l'épistémologie ? », *Droit et société*, n° 20-21, pp. 39-44.  
Récupéré de [www.persee.fr/doc/dreso\\_0769-3362\\_1992\\_num\\_20\\_1\\_1134](http://www.persee.fr/doc/dreso_0769-3362_1992_num_20_1_1134).
- LEHNEN K., DAUSENDSHÖN-GAY U. & KRAFFT U., 2000, « Comment concevoir l'acquisition d'une compétence rédactionnelle pour des textes de spécialité ? », *Acquisition et interaction en langue étrangères*, n° 12, pp. 123-145.
- MEIRIEU P., 1997, « Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie », *Revue française de pédagogie*, juil.-août-sept., n° 12), pp. 25-37.  
Récupéré de [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1997\\_num\\_120\\_1\\_1153](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_1153)

- MONDADA L. & PEKAREK DOEHLER S., 2000, « Interaction sociale et cognitions située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues », *Acquisition et interaction en langue étrangères*, n° 12, pp. 147-174.
- PEKAREK DOEHLER S., 2000, « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangères*, n° 12, pp. 3-26.
- PRUDENT L.F., 2005, « Langue et culture créoles : création d'une discipline et construction de normes », *Revue française de linguistique appliquée*, n° 10 (1), pp. 103-114.
- PUREN C., 2011, « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique », *Cahiers de l'APLIUT [Association des professeurs de langues des Instituts universitaires de technologie]*, 30 (1), *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, pp. 11-24.  
Récupéré le 3 novembre 2020 de [https : doi.org/10/4000/apliut.3119 ? lang=en](https://doi.org/10.4000/apliut.3119).
- RANAIVO V., 2007, *Plurilinguisme, métacognition et TICE : le rôle des stratégies de transcodage*, communication au Symposium international sur *Le plurilinguisme à Madagascar, dans l'océan Indien et au-delà*, organisé en partenariat avec l'université de Strasbourg et l'université de La Réunion, août.
- RANAIVO V., 2017, « Grammaire et production de savoirs curriculaires à Madagascar », *L'information grammaticale*, n° 154, pp. 19-27.
- RIVENC P., 2016, « *In memoriam* Gaston Mialaret et la didactique des "langues-cultures" », *Synergies France*, n° 10, pp. 211-214.
- SCHANG E., ROUGÉ J.-L., ESKHOL I. & PETIT M., 2005, « CreolData : une base de données lexicales sur les langues créoles », *Revue française de linguistique appliquée*, n° 10 (1), pp. 65-76.
- WEISSER M., 2005, « Quelle épistémologie pour les Sciences de l'Éducation ? Le modèle de l'arc herméneutique », *Penser l'éducation*, n° 18, pp. 115-129.  
Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00493126>

- *Entrée dans un dictionnaire en ligne*

*Épistémologie*, <https://www.cnrtl.fr/definition/epistemologie>. Récupéré le 30 octobre 2020.

### Famintinana

Izao fandraisana anjara izao dia mifototra amin'ny fikarohana mahakasika ny fanabeazana eto Madagasikara, sehatra izay mendrika hohalalinina : noho ny fisian'ny teny roa miara-monina mifampiditra (V. Randriamarotsimba, 2014), ny fampiasana ny teny frantsay sy ny teny anglisy, teny enti-mampianatra fampiasa indrindra eny amin'ny ambaratonga ambony, dia tsy mora velively. Ny fahafehezana ny angona fimaroanteny noho izany dia filàna fototra sady fanamby no sakana, eo amin'ny am-bava sy an-tsoratra (Cuq, 2003). Ny fifandafaran'ireo teny sokajiana ho matanjaka amin'ny teny sokajiana ho tenin-dreny sy ireo teny voatokana tahaka ny tenin'ny tanana eto no ipetrahan'ny fanontaniana, indrindra mahakasika manokana ny taranja fototra toy ny epistemolojia. Ny lafiny mahakasika ny hevi-teny sy ny voambolana dia anisan'ny laharam-pahamehana eo amin'ny fikarohana sy ny fampiasana azy, eo amin'ny sehatry ny École normale supérieure Oniversiten'Antananarivo.

Moa ve ny fitaovana atolotry ny rakibolana tahaka ny an'i De Landsheere (1979), dia manamora ny fahazoan'ny mpianatra-mpikaroka ireo tontolon-kevitra mifandraika amin'ny lafiny epistemolojia sy ny fahafahana mamokatra fahalalana mifanaraka amin'ny fandaharam-pianarana ao amin'ireo teny ilaina ireo ? Inona avy ireo fahasahiranana setrain' ireo amin'io sahan-kevitra io ? Mba hamaliana izany, nisy fanontaniana fanadihadiana natao teo anivon'ny *master Fanabeazana, fimaroanteny sy fimaroan-kolontsaina*, izay niorina tamin'ny taona 2014 : mpianatra sy mpampianatra. Izany dia nandalinana ny fomba fanehoana sy fampiasana ny rakibolana sy/na fanazavana hevi-teny/fanazavana voambolana voafantina amin'ny fiteny maro. Koa misongadina tamin'izany ny vinavinan-kevitra mahakasika ny fomba fijery, ny lalantsaina ary ny fitaovana, eo amin'ny seha-pikarohana manokana sady mifanojo amin'ny siansa momba ny teny sy ny siansa momba ny fanabeazana.

**Teny fototra** : epistemolojia, fimaroanteny, fikarohana mahakasika ny fampianarana sy fanabeazana, vela-pikarohana ara-kevi-teny sy voambolana

### Résumé

La présente contribution porte sur la recherche en éducation à Madagascar, domaine qui mérite d'être approfondi : en raison d'une situation de diglossie enchâssée (Randriamarotsimba, 2014), le recours au français et à l'anglais, principales langues d'enseignement dans le supérieur, ne va pas de soi. La

maîtrise d'un répertoire plurilingue est donc une exigence et un défi-obstacle, à l'oral comme à l'écrit (Cuq, 2003). Le contact de ces langues dominantes avec la langue dite maternelle et une langue spécifique telle que la langue des signes est ici soumis au questionnement, en particulier concernant une discipline-clé, telle que l'épistémologie. Le volet sémantico-lexical constitue, à ce sujet, un des objets prioritaires de la recherche et de la pratique de celle-ci, en milieu universitaire, à l'École normale supérieure, Université d'Antananarivo.

Les outils lexicographiques disponibles, tels que celui de De Landsheere (1979), favorisent-ils, chez le (jeune) chercheur, une compréhension adéquate des univers en présence en matière d'épistémologie ainsi qu'une production appropriée de savoirs curriculaires dans la (les) langue(s) requises(s) ? Quelles sont les difficultés auxquelles il est confronté dans ce cadre ? Pour y répondre, des investigations sont menées par le biais d'enquêtes, entre autres, auprès des étudiants du master *Éducation, pluralité linguistique et culturelle*, qui a été mis en place en 2014. Elles analysent les représentations et les usages concernant ces dictionnaires et/ou lexiques/glossaires en plusieurs langues. Des perspectives concrètes, en termes de vision, d'approche et d'outil sont tracées dans les domaines spécifiques et croisés des sciences du langage et des sciences de l'éducation.

**Mots-clés :** épistémologie, plurilinguisme, recherche en éducation, dimension sémantico-lexicale

### **Abstract**

This paper is about educational research in Madagascar; an area that deserves thorough analysis: the embedded diglossia situation (Randriamarotsimba, 2014) using French and English languages as main mediums of instruction should not be taken for granted. A flawless command of a multilingual repertoire is a requirement as well as a challenge-obstacle (Cuq, 2003). The contact between these dominant languages with the mother tongue and a specific language such as sign language is subject to questioning, particularly in the case of epistemology, a key subject-matter. Lexical and semantic aspects represent a priority research topic and practice in the academic environment of *École Normale Supérieure*, Antananarivo University.

Do dictionaries as available tools, *e.g.* De Landsheere's (1979), ensure among (young) researchers appropriate understanding of the worlds in

contact in the field of epistemology, together with production of adequate knowledge related to curricula of the required language(s)? What are the challenges that they meet in this context? In order to answer these questions, surveys have been conducted among Master degree students in *Education, linguistic and cultural diversity*, a program created in 2014. The representations and uses related to these dictionaries, lexicons/glossaries in many languages are analyzed. Then concrete perspectives in terms of vision, approach and tool are drawn in the specific fields of linguistics and sciences of education.

**Key words:** Epistemology, Plurilingualism, Educational Research, Semantic and Lexical Aspects



## **Fanaparihana ny Rakibolana. Loabary an-dasy**

Nandray anjara tamin'ny loabary an-dasy ireo solontena mahefa eo amin'ny sehatra samihafa :

– Razafindrabe Voahirana, Talen'ny DCI (*Direction des Curricula et des Intrants, ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement technique et professionnel*) ;

– Randriamamonjy Esther, Tale Jeneralin'ny Foibe momba ny Teny ao amin'ny Akademia Malagasy, Tahala-Rarihasina ;

– Ratrema William, Filohan'ny CNE (*Conseil national pour l'Éducation*) ;

– Rabenandrasana, Filoha lefitra ao amin'ny SYNAEL (*Syndicat des auteurs éditeurs libraires*) ;

– Pr. Rabenoro Irène, Mpikambana mahefa sady Solontenan'Andriamatoa Filohan'ny Akademia Malagasy.

Nivoitra tamin'ny lohahevitra novoboasan'ny mpandray anjara ny fampiasana ny rakibolana any an-tsekoly. Tsy takina ho anisan'ny boky ampiasaina any an-tsekoly ny Rakibolana fa fitaovana tantsoroka izy ho fanamafisana ny fahalalana.

Araka ny fanadihadiana dia tsy maro no voasintona hampiasa Rakibolana satria amin'ny ankapobeny dia tsy ampy isa hokirakiraina eo ampelatanan'ny mpianatra mandrakariva izy ireny. Matetika mantsy dia tehirizina any amin'ny biraon'ny talen-tsekoly na mipirina anatin'ny trano famakiam-boky izy ireny. Ankoatra izany dia tsy mifanentana loatra amin'ny isan'ny mpianatra ny isan'ny Rakibolana misy ao an-tsekoly. Raha

mba te hividy anefa dia anisan'ny boky lafo ny Rakibolana ka tsy mitana laharam-pahamehana loatra ny fividianana azy.

Ny fanavaozana voizin'ny Teti-Pivoarana ho an'ny Fanabeazana (*Plan sectoriel de l'éducation*) dia miorina amin'ny fampiasana ny tenin-dreny amin'ny taona voalohan'ny fampianarana ary ny fampiasana ny teny malagasy ho teny enti-mampianatra amin'ny taona telo voalohany. Tombanana araka izany fa ny filan'ny tontolon'ny fanabeazana dia ny famokarana Rakibolana hanampy amin'ny fanazavana ny heviteny fa tsy ny dikany fotsiny ihany ary indrindra Rakibolana hanampy amin'ny fahazoana ny fifandraisan'ny fitenim-paritra sy ny teny malagasy ofisialy.

Manaraka izany, nivoitra tamin'ny famelabelarana natao tao koa fa ny Rakibolana misy ankehitriny dia natao hamantarana ny hevi-teny, na teny malagasy na teny vahiny, ary koa hahazana ny heviteny, koa manamora ny fianarana ny teny vahiny izany. Fiandohan'ny fianarana ny teny sy ny riba ihany koa ny rakibolana. Anisan'ny hevitra nivoitra ny filana rakibolana matanjaka amin'ny teny roa dia ny teny malagasy sy ny teny frantsay. Ny fandikana ny tenin'ny tena amin'ny teny vahiny mantsy dia manamafy ny fahaizana ny teny iray.

Ary farany dia misarika ny olona hahafantatra kolontsaina hafa noho ny azy izay miantraika amin'ny fanabeazana ny voambolana. Misy teny iray izay fiteny amin'ny faritra iray saingy fady any amin'ny faritra hafa. Ilaina mihitsy izany ny fianarana ireo fitenim-paritra, ary izany dia tokony hitovy lanja amin'ny teny malagasy ofisialy.

Nisy ny nampivoitra fa ianteheran'ny fitiavana mamaky boky ny fisian'ny Rakibolana. Amin'izany dia ny Ray aman-dreny no tompon'antoka voalohany mba hahafahan'ny zaza mahafehy ny teny malagasy. Mbola nanamafy ny tosa-kevitra teo aloha izy fa ny fifehezana ny tenindreny dia hiantoka ny fifehezana ny teny vahiny.

Tanaty famelabelarana iray hafa koa no namosahana fa na ny mpianatra eny amin'ny Anjerimanontolo aza dia tratry ny tsy fahaizana mamaky teny, koa anisan'ny mitondra vahaolana amin'izany ny fisian'ny Rakibolana. Ilaina tokoa ny rakibolana saingy mila mitandrina amin'ny fampiasana azy satria mety tsy hiasa loatra ny saina raha tolora fotsiny ny dikan'ny teny iray.

Eo andanin'ireo rehetra ireo dia azo lazaina fa fitaovana politika ny rakibolana satria misy fijerin'ireo olona namolavola azy tiany hasongadina, ary manana fahefana amin'ny mpamaky ny mpanoratra, amin'izany. Tokony hampifandanjaina ny famolavolana sy ny fanaparahana ny Rakibolana eo amin'ny politikan'ny teny sy ny politikan'ny fanabeazana. Noho izany ny Fanjakana dia tokony hanome tantsoroka manomboka amin'ny fanontana ka



hatrany amin'ny fanaparahana ny Rakibolana eo anivon'ireo mpampiasa izany ary indrindra eo anivon'ireo mpianatra ao amin'ny tontolon'ny fanabeazana.

Nampahafantarina moa ny olana sedrain'ny mpanonta boky, toy ny fifaninanana amin'ny mpikirakira tranonkala ohatra ; eo koa ny fiezahana ataon'izy ireo mba hanarahana ny fenitra mandrakariva eo amin'ny fanontana izay ataony ary ny fitadiavana izay hanomezana fahafaham-po ny mpanonta sy ny mpanjifa ny boky izay atonta.

Nampahafantarina rahateo ihany koa moa ny fisian'ny Rakibolana ao anaty tranonkala (*tenymalagasy.org*) izay azo ampiasaina, ary ilaina heverina izay tokony hahafahan'ny rehetra misitraka sy mandray anjara amin'ny famolavolana an'izany.

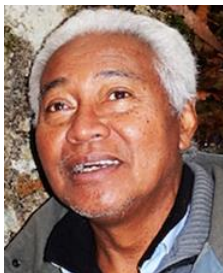
Pr. RABENORO Irène  
sy RAZAFINDRABE Voahirana Nirina



## Le comité scientifique



**Louise OUVRARD** est maître de conférences HDR et responsable de la section d'études malgaches à l'INALCO. Ses recherches s'inscrivent dans le champ de la didactique du malgache langue étrangère. Elle a ainsi conçu une méthode de malgache (Paris, L'Asiathèque, 2012) et développe actuellement l'offre d'enseignement du malgache à distance de l'INALCO. Ses nombreux séjours à Madagascar lui ont permis et lui permettent de collecter des corpus audiovisuels de parole spontanée et de parole rituelle, dans le double objectif de patrimonialiser la langue et la culture malgaches, et d'offrir aux apprenants des ressources authentiques.



**Solo RAHARINJANAHARY.** Enseignant-chercheur de l'Université d'Antananarivo, docteur HDR, a été Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences humaines. Auteur de plusieurs articles et ouvrages dans les domaines de recherche langue malgache et dialectes à Madagascar depuis le début des écritures à Madagascar, diachronie du malgache, et de sociolinguistique, contacts de langues.



**Narivelo RAJAONARIMANANA.** Professeur émérite à l'INALCO ; membre fondateur et responsable de la revue scientifique *Etudes Océan Indien* dudit Institut ; président de la société savante Centre de recherche sur l'océan Indien occidental et le Monde austronésien (CROIMA) ; membre de l'Académie malgache. Il a étudié des questions d'ethno-histoire, de philologie et d'édition de textes *sorabe* du Sud-est de Madagascar. Il est l'auteur de plusieurs dictionnaires malgaches.



**Malanjaona RAKOTOMALALA**, anthropologue, professeur émérite à l'INALCO ; membre du laboratoire Pluralité des langues et des identités : didactique, acquisition, médiations (PLIDAM, INALCO) ; auteur, entre autres, de l'ouvrage *À cœur ouvert sur la sexualité merina (Madagascar)* (Paris, Karthala, 2012). Il prépare actuellement une ethnographie sur une communauté villageoise malgache.



**Liliane RAMAROSOA**, docteur d'État en littérature comparée, actuellement rattachée à l'équipe d'accueil Éducation et multilinguisme de l'École doctorale Problématiques de l'éducation et didactiques des disciplines (PE2DI), ENS, Université d'Antananarivo. Elle compte à son actif plusieurs ouvrages et participations à des Collectifs. Elle a également assuré la co-direction (avec Serge Meitinger, Laurence Ink et Claire Riffard) de *Jean-Joseph Rabearivelo. Oeuvres*

*complètes*, 2 tomes, CNRS Editions / AUF, Collection Planète Libre (2010 et 2012).



**Velomihanta RANAIVO**, enseignante-chercheuse à l'ENS d'Antananarivo en didactique des langues et des cultures ; diplômée de l'Université de Paris-IV Sorbonne, et titulaire d'une HDR de l'Université d'Antsiranana, elle est membre du Centre de recherche *Sociétés en contact, dynamique des langues et didactologie* à l'ENS. Elle a été membre ou responsable d'entités œuvrant dans la zone océan indien et Afrique australe, en matière de formation et de recherche, et a publié aux Éditions L'Harmattan

(Paris) un ouvrage sur *Plurilinguisme, francophonie et formation des élites à Madagascar (1795-2012). De la mixité des langues*.

#### LE COMITÉ SCIENTIFIQUE



**Christiane RANDRIAMAMPIONONA.** Elle a fait ses études universitaires en Grande-Bretagne où elle a obtenu un MA en linguistique appliquée (Université de Lancaster) et un Ph. D. en sciences linguistiques appliquées à l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère (Université de Reading, Royaume-Uni). Elle est enseignante-chercheuse à l'Université d'Antananarivo (ENS et FLSH), et a encadré plusieurs centaines de mémoires de CAPEN et de mémoires de recherches en didactique.

Par ailleurs, elle est rattachée à l'équipe d'accueil Éducation et Multilinguisme de l'ED Problématiques de l'éducation et didactiques des disciplines (Pe2DI). Membre active de l'Association internationale des enseignants d'anglais pour les locuteurs d'autres langues (TESOL), elle a été régulièrement invitée à participer aux assemblées générales de l'Organisation.



**Suzette Malalatiana RATIARAY** est maître de conférences à l'ENS de l'Université d'Antananarivo. Elle est titulaire d'un Ph. D. de linguistique à l'Université Laval (Québec, Canada). Elle a fondé au sein de l'ENS, avec une équipe d'enseignants-chercheurs malgachisants, le parcours Formation d'éducateurs spécialisés en communication en malgache pour le développement et le laboratoire Éducation – Intercompréhension - Communication - Développement (FFSF/EICD). Ses thèmes de recherche

portent sur l'intercompréhension des dialectes dans l'enseignement du malgache et sur la didactique de la pragmatique linguistique en langue maternelle.



**Charles A. RATSIFARITANA.** Physicien et astrophysicien, coordonnateur national de l'ONRA (Observatoire national de radio astronomie). Fondateur du centre de médiation scientifique de Madagascar (ASTRO) qui reçoit, en moyenne annuelle, la visite de plus de 30 000 élèves, collégiens et étudiants. Il est spécialiste de l'étude de

...

## LE DICTIONNAIRE

la structure de l'univers à grande échelle. Il est également enseignant de physique de la matière condensée et de l'astronomie à l'ENS d'Antananarivo.



**Célestin RAZAFIMBELO.** Enseignant-chercheur à l'ENS d'Antananarivo ; docteur HDR ; responsable du Centre interuniversitaire de recherche en didactique, directeur du comité de rédaction de la revue en ligne *Didaktika* ; membre de l'École doctorale Problématique de l'éducation et didactiques des disciplines. Il est l'auteur d'une vingtaine d'articles sur l'éducation, la didactique et l'histoire de Madagascar, et a également assuré la codirection de deux manuels d'histoire et géographie et d'un ouvrage sur l'insurrection de 1947.



**Dominique Tiana RAZAFINDRATSIMBA.** Socio-linguiste et enseignante-chercheuse à l'Université d'Antananarivo ; co-fondatrice du Centre de recherche et d'études sur les constructions identitaires (CRECI). Docteure HDR en sciences du langage à l'Université de Rennes 2 ; auteure de plusieurs articles et publications sur la problématique du plurilinguisme et du contact des langues et de l'idéologie linguistique et leur impact sur les pratiques langagières et le rapport aux langues des locuteurs.

## Les contributeurs

**Tanjona ANDRIAMIHAJA**, doctorant, École doctorale Problématiques de l'éducation et de didactiques des disciplines (PE2Di), ENS, où il prépare une thèse sur la politique linguistique éducative à l'égard de l'anglais dans les lycées malgaches. Titulaire d'une maîtrise en études anglophones et d'un master en sciences de l'éducation, il a mené des études sur les thématiques liées à la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire malgache, notamment à la politique linguistique éducative et la didactique du plurilinguisme.

**Lakoarisoa ANDRIAMISE**, Enseignant-chercheur à la FLSH de l'Université d'Antananarivo, il intervient dans la formation des étudiants en Études malgaches ; membre du Centre interdisciplinaire de recherche appliquée au malgache (CIRAM) ; spécialité doctorale : lexicologie moderne ; des publications scientifiques dans le domaine de la description et l'équipement de la langue malgache.

**Mino ANDRIANTSIMAHAVANDY** est diplômée de la Faculté de Langue et Littérature anglaises de l'Université Normale de Huazhong (Wuhan, Chine). Actuellement lectrice de français à l'Université des Études internationales de Xi'an, elle y est également membre du Centre d'études francophones. Ses intérêts se portent sur la linguistique appliquée et les théories et pratiques de la traduction et de l'interprétariat.

**Niritiana ANDRIANTSOAVINA**. Étudiante en troisième année de doctorat en Pe2Di, en sciences humaines et sociales à l'ENS d'Antananarivo, assistante de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique dans la mention Histoire-géographie et Éducation à la citoyenneté (HGEC), chef du Parcours Sciences économiques et sociales (SES). Ses travaux portent sur les programmes scolaires et l'utilité sociale de l'histoire et de la géographie à l'école.

**Richard BARISON**, Doctorant à l'ENS, École doctorale Problématiques de l'éducation et didactique des disciplines. Travaux sur la langue maternelle en contexte multilingue et multiculturel, en particulier, répertoire linguistique du locuteur, élaboration et mise en œuvre d'une didactique de la stylistique.

## LE DICTIONNAIRE

**Noël J. GUEUNIER**, maître de conférences en ethnologie (retraité), Université de Toliara, puis de Strasbourg. A participé au Centre de recherche sur l'océan Indien occidental (CEROI, INALCO) et au Comité de la revue *Études Océan Indien*.

**Cynthia HANTAVOLOLONA** est étudiante en 2<sup>e</sup> année de thèse, École doctorale Pe2Di, ENS, Antananarivo. Elle mène des recherches sur le numérique dans le cadre universitaire et dans le domaine des SVT.

**Jessica Diamondra MIANDRISOA**, en deuxième année de thèse à l'École doctorale PE2Di, ENS, Antananarivo ; enseignante d'histoire-géographie. Son domaine de recherche concerne en particulier le travail collaboratif entre les élèves et entre les enseignants.

**Isabelle Odette RAFIDIMALALA** est docteure en anthropologie, actuellement enseignante chercheure, maître de conférences à la Faculté des Lettres et Sciences humaines de la Faculté d'Antananarivo. Elle est directrice générale de l'Institut supérieur du travail social.

**Voahirana RAJEMISON**, actuellement enseignante vacataire à l'ENS d'Antananarivo ; titulaire d'un DEA en éducation et multilinguisme. Ses travaux portent sur la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français à Madagascar.

**Fanjanirina Sylvie RAKOTOALISON**, enseignante-chercheure à la Faculté des Lettres et Sciences humaines, Université d'Antananarivo, rattachée au laboratoire Description et équipement de la langue malgache (DELM) et au Centre interdisciplinaire de recherche appliquée au malgache (CIRAM) ; membre du Centre de recherche sur l'océan Indien occidental et le Monde austronésien (CROIMA, INALCO).

**Mirana Holialitiana RAKOTOARISAONA**, en deuxième de thèse à l'ENS d'Antananarivo, École doctorale Problématique de l'éducation et didactiques des disciplines, Sciences humaines et sociales. Sa recherche doctorale, sous la direction du Professeur Célestin Razafimbelo, a pour thème : *Manuels scolaires et enseignement de l'histoire géographique : analyse, réflexion et perspective*.

**Victor James RAKOTOARISOA**, enseignant-chercheur à l'ENS d'Antananarivo ; membre correspondant de l'*Akademia malagasy*. Malgachisant de



## LES CONTRIBUTEURS

formation, ancien normalien, il s'est spécialisé dans l'ethno-littérature durant la formation initiale. Durant ses études en 3<sup>e</sup> cycle, il a consacré ses recherches à l'anthropologie de l'éducation, avec comme objet d'étude le problème de l'enseignement/apprentissage de la discipline Malagasy au lycée et la prise en compte de la spécificité culturelle locale. Dans sa perspective de recherche, il travaille sur le roman contemporain malagasy en adoptant l'approche génétique.

**Sahondranirina RAKOTOARISOA** enseigne l'anglais depuis 1996. Étudiante à l'École doctorale Sciences humaines et sociales, elle mène une recherche sur les besoins en langues et les exigences linguistiques dans les *call centers* à Madagascar. Elle s'intéresse à la didactique des langues étrangères, notamment celle de l'anglais, à la sociolinguistique, à la sociodidactique et à l'économie des langues.

**Mirindra Harinelina RAKOTOARIVELO**, doctorante en deuxième année, à l'École doctorale Problématique de l'éducation et didactiques des disciplines, sciences humaines et sociales. Son travail de recherche, dirigé par le Professeur Célestin Razafimbelo, porte sur l'histoire scolaire et la formation des futurs citoyens dans le système d'éducation à Madagascar.

**Bakomalala F. Ny Harisoa RAKOTONDRABE ANDRIAMIHAJA**, docteur en anthropologie, enseignante-chercheuse à l'Institut de civilisations / Musée d'art et d'archéologie (ICMAA), Université d'Antananarivo.

**Olivia RAKOTOSON**, enseignante-chercheuse à l'ENS d'Antananarivo, mention EAD Langues et Philosophie. Docteur de l'INALCO (sciences du langage et de didactique de langues). Autres activités : suivi, évaluation et expertise, dans le cadre du projet du ministère malgache de l'Éducation nationale, en partenariat avec l'Unicef (2009-2013), pour l'élaboration des dispositifs d'apprentissage de langue malgache ; responsable du Service de formation et de recherche à la Présidence de l'Université d'Antananarivo (2014-2019).

**Helikanto Tsimandefitra RAKOTOVOLOLONA**, en deuxième année de thèse à l'École doctorale PE2Di, ENS d'Antananarivo.

**Valisoa Sitraka RAKOTOZANANY**, enseignante de malgache, titulaire d'un master en Sciences de l'éducation, ENS, Université d'Antananarivo. Ses travaux portent sur la terminologie et la politique linguistique en éducation.

**Henriette RAMANAMBELINA**, enseignante-chercheure, docteure de l'INALCO en langues, littératures et sociétés ; directrice de l'ENS, Université d'Antananarivo membre du laboratoire FFSF/EICD.

**Rina RAMAROSATA**, doctorante PeDi, ENS d'Antananarivo. De par son expérience de terrain en tant qu'enseignante de français, elle s'intéresse de près à la didactique des langues et des cultures en contexte multilingue et aux questions de réforme curriculaire.

**Volaniaina H. RAMAROSON** est enseignante-chercheure vacataire à l'ENS d'Antananarivo, mention Histoire-Géographie, Éducation à la citoyenneté (HG-EC) et Sciences économiques et sociales (SES).

**Oliva RAMAVONIRINA** est docteure en sciences du langage. Elle est responsable de recherches au Centre des langues de l'Académie malgache et est co-directrice du Centre de recherche en travail social de l'Institut supérieur de travail social (CRENTS), co-auteure de la *Lexique bilingue (Français-Malgache et Malgache-Français) en travail social*.

**Toky RAMIANDRARIVO**, enseignante au Collège de France Ankadilalana-Antananarivo, titulaire du certificat d'aptitude à l'École normale (CAPEN) en lettres malgaches (ENS, Université d'Antananarivo, 2004) et d'un DEA en lettres (FLSH, Antsiranana, 2007) ; doctorante en Éducation et multilinguisme (École doctorale Problématiques de l'éducation et didactiques des disciplines, ENS d'Antananarivo, 2017-2019). Thématique de recherche : *L'argumentation politique et l'éducation de la population dans les discours politiques malgaches d'une République à une autre*.

**Jean-Claude RANDRIAMHAZO**, titulaire d'un DEA de linguistique, enseignant-chercheur à l'ENS de l'Université d'Antananarivo, mention EAD langues et philosophie, parcours formation d'enseignants du malgache. Il a participé au séminaire de lexicographie organisé par l'*Eastern African Centre for Research on Oral Traditions and African National Languages* (Zanzibar, Tanzanie) ou EACROTANAL (1982) et à l'élaboration de deux dictionnaires, *Rakibolana ho an'ny ankizy* (2012) et *Rakibolan'ny mpianatra* (2019), en tant que superviseur de rédaction, sous la direction de Narivelo Rajaonarimanana et d'Edouard Joubeaud.

**Joël RANDRIANANTENAINA** est actuellement maître de conférences à l'Université de Toamasina et responsable du domaine Lettres et Sciences

## LES CONTRIBUTEURS

humaines. Ses recherches s'intéressent principalement à la didactique du Français langue seconde / langue de scolarisation et langue étrangère, mais également à la socio-didactique.

**Fidy Manantsoa RANDRIANARIVELO**, doctorant à l'ENS, Université d'Antananarivo, École doctorale Problématiques de l'éducation et didactique des disciplines ; professionnel de la langue des signes (interprète, formateur de et en langue des signes) et agent de la *Televisiona Malagasy*.

**Kintana Faramalala RANDRIANJANAHARY**, étudiante en première année de doctorat en Pe2Di, à l'ENS d'Antananarivo, enseignante vacataire au sein de la mention HG-EC. Titulaire d'un master en didactique des sciences humaines et sociales et d'un DEA dans le domaine de la population et du développement rural, ses recherches portent sur les représentations sociales des enseignants dans le cadre scolaire.

**Marie Ange RAOELINA** est assistante d'enseignement supérieur et responsable de la mention d'Études françaises à l'Université de Toamasina. La linguistique et la didactique du français — langue maternelle, seconde et étrangère — sont les domaines concernés par ses travaux de recherche.

**Laurette RASOAFARA**, diplômée de master 2 en sciences de l'éducation (ENS d'Antananarivo) ; inspecteur au sein du ministère de l'Éducation nationale, Direction Encadrement scolaire et inspection pédagogique (DESIP). Mémoire sur la traduction de l'anglais en contexte scolaire.

**Vanessa RASOAMAMPIANINA**. Depuis sa thèse de doctorat explorant l'autorité des encyclopédies à travers le monde, elle s'intéresse au développement et à l'utilisation de divers ouvrages de référence à Madagascar, ses activités de recherche actuelles se concentrant surtout sur le *Rakibolana Rakipahalalana* et le *Firaketana*. Parallèlement, elle commence aussi à explorer l'utilisation des manuels universitaires par les étudiants malgaches.

**Aimeline RASOANANTENAINA**, enseignante-chercheuse, docteure de l'Université d'Antsirananana. Communications et publications sur la dialectologie, les particules et sur la phraséologie, particulièrement sur les phénomènes collocationnels en lien avec la traduction et la didactique des langues.

**Theis Lala Voahangimampionona RASOLOARIVONY**, docteur de l'INALCO en sociologie et anthropologie. Enseignante-chercheuse à l'École normale supérieure à l'Université d'Antananarivo, responsable du laboratoire de langue malgache EICD (Éducation, Intercompréhension, Communication, Développement). Ses intérêts de recherches et ses publications portent sur la socioanthropologie de développement, les études des différentes pratiques transrégionales à Madagascar, l'ethnolinguistique et la lexiculture.

**Brigitte RASOLONIANA**, professeure des Universités à l'INALCO, sociolinguistique de l'Afrique et de Madagascar ; membre titulaire au Centre d'études en sciences sociales sur les mondes africains, américains et asiatiques (CESSMA). Elle a notamment décrit le *variaminanana* (code-switching malgache/français), employé tant à Madagascar que par la diaspora malgache à l'extérieur. Recherches actuelles : identités sociolinguistiques des locuteurs et langues des espaces urbains ; dynamiques contemporaines des marchés urbains.

**Vololonantenaina Holiharinaivo RATRIMOHERITOMPO** est enseignante-chercheuse à l'ENS d'Antananarivo. Ancienne normalienne de la même école, en filière Malagasy. Spécialiste en littérature malagasy, ses recherches s'intéressent au théâtre classique et au roman malagasy. Actuellement, elle continue ses recherches sur la particularité de la narratologie malagasy.

**Josie Stella RATSARAHARISOA**, assistante d'enseignement supérieur, responsable du parcours Lettres modernes de la mention LLC, Faculté des Lettres et Sciences humaines d'Antananarivo ; doctorante de l'EDT thématique LALICE-DM et de l'École doctorale Prélude de l'AUF océan Indien. Thèse en préparation : *L'ethos à travers les discours politiques féminins à Madagascar*, sous la direction de la Professeure Cécile Manorohanta et suivie par la Professeure Vololona Randriamarotsimba.

**Jenilla RAVONARISOA**, assistante d'enseignement supérieur à l'université d'Antsiranana depuis 2019 ; doctorante en linguistique de l'EDT thématique LALICE-DM, Université d'Antsiranana, et UCL Bruxelles. Sujet de thèse : *Construction du sens à travers les proverbes. Analyse comparative des corpus en langue française et en langue malgache. Du spécifique à l'universel.*

**Michel RAZAFIARIVONY**, professeur titulaire à l'Institut de civilisations / Musée d'art et d'archéologie (ICMAA), Université d'Antananarivo.

#### LES CONTRIBUTEURS

**Soavolana Onitiana RAZAFINTSALAMA**, *PhD. Faculty of Arts and Humanities, University of Antananarivo.*

**Hantarisoa Tantely RAZAKARIVONY**, enseignante-chercheure à la Faculté des Lettres et Sciences humaines, mention Langues étrangères ; membre du Centre de recherche et d'études sur les constructions identitaires (CRECI). Travaux sur les expressions figées somatiques malgaches, équivalence sémantique et correspondances lexicales avec des expressions verbales figées somatiques espagnoles.

**Ando RAZAKAVOLOLONA**, maître de conférences à l'ENS d'Antananarivo depuis 2012 : ancien étudiant de l'École, il y est responsable de la mention Histoire Géographie et Éducation à la citoyenneté depuis 2014.

**Victorine RAZANABAHINY**, enseignante-chercheure à l'ENS d'Antananarivo, docteure en anthropologie sociale. Elle a vingt ans d'expérience en éducation, enseignement et promotion de la culture malgache.

**Ernestine Yolande RAZANAMALALA** est maître de conférences, linguiste à la Faculté des lettres et des sciences humaines d'Antananarivo, mention Études malgaches.

**Hajalalao RAZANAMANANA**: *Ph.D Faculty of Arts and Humanities, University of Antananarivo.*

**Holy Bodonandriana ROBJHON**, inscrite en 3<sup>e</sup> année de doctorat, École doctorale Pe2 Di ; sa thèse, dirigée par le Professeur Solo Raharinjanahary, s'intitule : *Dynamique linguistique et vitalité sociale à travers les panneaux publicitaires tananariviens.*

**Jimmy SOLOFOMANANA**, Enseignant-chercheur à l'Université de Toamasina et de Fénérive-Est. Doctorant en didactique des langues et de linguistique, il mène des recherches dans le domaine du français sur objectifs spécifiques et sur l'agronomie comme discipline non linguistique.



## Table des matières

<i>Teny fanolorana</i> Esther RANDRIAMAMONJY	7
<i>Préface</i> Irène RABENORO	9
<i>Avant-propos</i> Président de l'Université d'Antananarivo	11
<i>Remerciements</i> Directrice de l'École normale supérieure d'Antananarivo & Directrice du laboratoire FFSF/EICD	13
<i>Le dictionnaire : entre héritages revisités et de nouveaux objets de recherche</i> Suzette RATIARAY & Velomihanta RANAIVO	15
<i>Historique et problèmes contemporains de la lexicographie malgache</i> Narivelo RAJAONARIMANANA	25

### **P R E M I È R E   P A R T I E** **Le dictionnaire :** **les différents aspects de son élaboration**

#### Chapitre 1 *Le dit et le non-dit*

<i>Ny rakibolana malagasy amin'ny fitenim-paritra sy ny fampianarana ny fitenim-paritra</i> SOLO RAHARINJANAHARY	45
<i>Choisir ses mots : le convenu ou le convenable ?</i> Malanjaona RAKOTOMALALA	75
<i>Mots du religieux : exploration d'un champ sémantique dans la construction des dictionnaires malgaches bilingues</i> Brigitte RASOLONIAINA & Noël GUEUNIER	85

**Chapitre 2**  
*Héritages revisités*

<i>Fizarana traikefa amin 'ny famolavolana rakibolana amin 'ny sehatr'asa sosialy : tranga Madagasikara</i> Oliva RAMAVONIRINA & Isabelle RAFIDIMALALA	117
<i>Les dictionnaires encyclopédiques à travers le monde d'après l'analyse des citations bibliographiques dans Worldcat</i> Vanessa Aliniaina RASOAMAMPIANINA	129
<i>Morphologie et dictionnaire : le cas des mots rédupliqués dans les dictionnaires malgaches de la fin du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle</i> Fanjanirina Sylvie RAKOTOALISON	147
<i>Fanolorana ny rakibolana Vocabulaire souaeli-sakalave</i> Bakomalala RAKOTOBÉ ANDRIAMIHAJA & Michel RAZAFIARIVONY	165

**Chapitre 3**  
*Disciplinarisation : objets et démarches*

<i>Asam-bolantsehatra : tolotanana ho fampanjariana Rakibolana</i> Henriette RAMANAMBELINA	181
<i>Fanjariambolan-tsehatra, fanainga manan-danja ho an 'ny taorakibolana Malagasy</i> Valisoa Sitraka RAKOTOZANANY	193
<i>Rakibolana raki-pahalalana ny mpanoratra malagasy</i> Victor James RAKOTOARISOA & Vololonantenaina Holiharinaivo RATRIMOHERITOMPO	215
<i>Les unités polylexicales malgaches : leurs places dans les dictionnaires</i> Lakoarisoa ANDRIAMISE	233
<i>Introduction d'informations sur la prononciation dans les dictionnaires malgaches</i> Ernestine Yolande RAZANAMALALA	257
<i>Vers un dictionnaire malgache tanôsy-français</i> Victorine RAZANABAHINY	275



**Chapitre 4**  
**Perspectives sociopolitiques, discursives**  
**et (inter-)textuelles**

<i>Phraséologie et discours politiques malgaches. Contribution à leur description dans une perspective lexicographique bilingue</i> Aimeline RASOANANTENAINA & Josie Stella RATSARAHARISOA	299
<i>Contribution à l'élaboration d'un dictionnaire bilingue des proverbes sur la politique à Madagascar</i> Josie Stella RATSARAHARISOA & Jenilla RAVONIARISOA	319
<i>Pour un dictionnaire de l'argumentation en langue malgache : enjeux et méthode</i> Toky RAMIANDRARIVO	339
<i>Dictionnaire de la langue des signes malgache : outil de légitimation sociale et institutionnelle d'une langue minoritaire, vecteur de la reconnaissance de l'autre</i> Fidy RANDRIANARIVELO	359

**Chapitre 5**  
**Frontières et marges en débat**

<i>Fandinihana ny teny sy ny kolontsaina raketiny ao amin'ny rakibolan'ny haifoko malagasy nosoratan'i Jean-Paul Alain : ho famolavolana rakibolana momba ny lahabolana malagasy</i> Theis Lala Voahangimampionona RASOLOARIVONY	385
<i>Le français de Madagascar : au-delà d'une catégorisation diatopique</i> Holy Bodonandriana ROBJHON	411
<i>Limites rencontrées par les lexicographes et les traducteurs dans l'élaboration des dictionnaires bilingues</i> Mino ANDRIATSIMAHAVANDY	425

**D E U X I È M E   P A R T I E**  
**De l'élaboration du dictionnaire à sa diffusion :**  
**représentations, apprentissages en contexte socioéducatif**  
**et didactique plurilingue**

**Chapitre 6**

*Visées scolaires et universitaires*

- L'élaboration du Dictionnaire scolaire malgache. Une expérience plurilingue et pluridisciplinaire*  
Jean-Claude RANDRIAMAHAZO 439
- Réflexions sur l'élaboration de dictionnaire phraséologique bilingue pour l'apprentissage de l'espagnol à Madagascar*  
Hantarisoa Tantely RAZAKARIVONY 459
- L'élaboration d'un dictionnaire des concepts pour l'histoire discipline scolaire*  
Mirana Holitiana RAKOTOARISAONA  
& Mirindra Harinelina RAKOTOARIVELO 471

**Chapitre 7**

*Problématiques des disciplines dites non linguistiques*

- Dictionnaire et apprentissage du français. Cas de l'Agronomie, Université de Fénéry-Est*  
Jimmy SOLOFOMANANA 495
- L'usage des dictionnaires électroniques et les formations requises pour leur utilisation : un atout pour la réussite des étudiants universitaires*  
Ando RAZAKAVOLOLONA, Volaniaina H. RAMAROSON,  
Kintana RANDRIANJANAHARY & Célestin RAZAFIMBELO 519
- Usage du Wiki en classe : quels projets pédagogiques ?*  
Helikanto RAKOTOVOLOLONA & Jessica MIANDRISOA 535
- Usage du dictionnaire encyclopédique dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire géographie à l'École normale supérieure d'Antananarivo*  
Ando RAZAKAVOLOLONA, Henintsoa Volaniaina RAMAROSON,  
Niritiana ANDRIANTSOAVINA & Célestin RAZAFIMBELO 553

Chapitre 8  
Langues et environnements socioéducatifs :  
quels apprentissages ?

<i>Dictionnaires visuels et apprentissage de langues étrangères en milieu familial</i> Sahondranirina RAKOTOARISOA	571
<i>Dictionnaire d'apprentissage des langues : présence et usage en contexte scolaire à Toamasina</i> Marie Ange RAOELINA & Joël RANDRIANANTENAINA	589
<i>Usage de dictionnaires durant les cours d'anglais dans des lycées malgaches. Quelle implication pour la politique linguistique éducative ?</i> Tanjona Mampionona ANDRIAMIHAJA	609
<i>Exploring the "Structure of Representations" on Dictionaries: A Study of a Cohort from the University of Antananarivo</i> Soavolana Onitiana RAZAFINTSALAMA & Hajalalao RAZANAMANANA	635
<i>Dictionnaire et construction de compétences en français écrit chez l'apprenant : niveaux A2 et B1</i> Voahirana RAJEMISON, Rina RAMAROSATA & Cynthia HANTAVOLOLONA	649
<i>Usage des dictionnaires et enseignement de la langue malgache : vers une didactique intégrée</i> Sahondra Olivia RAKOTOSON	675
<i>Épistémologie, recherche en éducation et dictionnaires spécialisés</i> Richard BARISON, Fidy RANDRIANARIVELO, Laurette RASOAFARA & Velomihanta RANAIVO	695
<i>Fanaparahana ny Rakibolana. Loabary an-dasy</i> RABENORO Irène & RAZAFINDRABE Voahirana Nirina	727
Le comité scientifique	731
Les contributeurs	735