

Aménagement linguistique et diversité

Direction scientifique du numéro :

Centre des langues de l'Académie malgache : Juliette Ratsimandrava (coordonnatrice),
Oliva Ramavonirina, Roland Ramahatra et Olivier Ravahiny.

Faculté des lettres et des sciences humaines, Université d'Antananarivo : Irène Rabenoro,
Suzy Rajaonarivo, Bao Ralambomanana et Rabaovololona Raharinirina

Emmanuel Aito :

*L'unité terminologique et les langues en voie de
développement : réflexions épistémologiques et
ontologiques.*

Irène Rabenoro :

*Les langues des pays du Sud pour l'apprentissage des
savoirs du Nord : une illusion ?*

Øyvind Dahl :

La dynamique de la communication interculturelle.

Esoh Elamé :

*Le vocabulaire discriminant dans la langue
française : un handicap à la communication
interculturelle ?*

Rolande Ramasomanana :

Langues et interculturelité.

Velomihanta Ranaivo :

L'éducation interculturelle, mythe ou réalité ?

Shally Gachuruzi :

*La coexistence culturelle dans le contexte de la
mondialisation.*



Coédité par:
L'Agence intergouvernementale
de la francophonie
et la Communauté française
de Belgique

Secrétariat général du Rifal :
Agence intergouvernementale
de la Francophonie
Direction des langues et
de l'écrit
13, quai André Citroën
75015 Paris
France

Site internet du Rifal :
www.rifal.org

Revue coéditée
par l'Agence
intergouvernementale
de la francophonie
et la Communauté
française de Belgique

25
décembre 2005

Aménagement linguistique et diversité

Aménagement linguistique et diversité

Cahiers du Rifal 25

Cahiers du Rifal

Réseau
international
francophone
d'aménagement
linguistique

Avant-propos

A force de rencontres et de chemins parcourus ensemble, un espace s'est créé, le RIFAL. Un espace où creuser pour atteindre les fondements communs, étendre pour couvrir les champs de rencontre, préciser pour créer des langages communicables. Un espace où l'on va de plus en plus au devant de la demande sociale, en se dotant de compétence notamment dans le domaine de la terminologie et du traitement informatique des langues, outils nécessaires pour s'engager résolument dans la mise en œuvre de l'aménagement linguistique.

Un espace, en un mot, où le codéveloppement des dimensions de la vie au sein de chaque pays comme au niveau mondial trouve un itinéraire où se promouvoir par la diffusion des informations et des savoirs, où s'adosser à ses valeurs tout en s'ouvrant sur la scène mondiale. Ce registre se vit dans un contexte aux spécificités nées de situations d'une diversité de traditions et d'une complexité d'évolutions plus récentes liées à des phénomènes politiques, migratoires ou économiques et touchant les domaines de la langue, de la culture et de l'histoire.

Dans cet espace se fraie une voie où de nombreux obstacles se rencontrent, dont la complexité est aussi grande que leur sensibilité par rapport à différents centres d'identité et d'intérêt.

Emmanuel Aito retrace la montée en croissance de la terminologie depuis sa naissance en 1930, puis sa reconnaissance comme une « science en plein temps » en 1991. Il souligne, en particulier, le fait que, pour bon nombre de langues africaines cherchant à se développer, le problème se pose de savoir comment mater l'univers qu'elles médiatisent et maîtriser les flots de contenus spécialisés qui leur arrivent du monde extérieur en quantités innombrables et éblouissantes, alors que ces langues minoritaires sont qualifiées comme dépourvues de ressources dénominatrices adéquates.

Irène Rabenoro met en exergue les difficultés de promotion du vocabulaire scientifique et technique des langues des pays en développement. Ces difficultés sont à lier aux différences de culture, de niveau de vie et de l'environnement physique de leurs utilisateurs du Nord et du Sud, difficultés manifestées à travers les langues, au plan lexical. Au-delà du recours aux procédures de formation de néologismes et d'emprunts, elle a des doutes quant à la possibilité d'enseigner des connaissances occidentales dans une langue non européenne.

Øyvind Dahl montre tout l'effort de lucidité et de discernement qu'il faut déployer dans toute communication interculturelle à cause de l'imprégnation par le caractère essentialiste et l'approche fonctionnaliste des concepts de communication, aux sens sémiotique, de culture et d'identité. Comment résister à la tentation de facilité qui consiste à mettre en matrice la connaissance de la communication interculturelle pour prédire ou contrôler la communication ?

Quant à Rolande Ramasomanana, enseignante chargée de la civilisation des pays germanophones, elle attire l'attention sur le fait que l'apprentissage d'autres langues mène à une ouverture aux autres par le biais des cultures, à une rencontre avec l'autre. Elle fait face, cependant, à des difficultés qui sont à lier à « l'acculturation » des étudiants dans une société en perte de repères.

Shally Gachuruzi souligne le fait que la coexistence culturelle dans le contexte actuel de la mondialisation constitue un des débats les plus controversés de notre époque. Le risque est réel de voir la supériorité économique et politique des pays du Nord « favoriser » l'expansion des langues occidentales un peu partout dans le monde au détriment des langues des pays pauvres, et conduire à l'uniformisation des cultures au profit d'un monoculturalisme imposé. Comment vivre, dans ce cas, l'interculturalité dans laquelle une culture s'ouvre à l'apport étranger tout en se refusant à toute domination ?

Ce sont des doutes, et des interrogations qui ne sont pas théoriques mais qui se vivent dans la chair et la souffrance de se sentir marginalisé, insulté alors que les conditions économiques, éducatives et institutionnelles sont réunies pour la protection et la promotion des droits de l'homme et de sa dignité, comme le montre l'article sur le vocabulaire discriminant dans la langue française de Esoh Elamé. Comment se garder de la banalisation de l'utilisation de ce type de vocabulaire et de sa diffusion dans un espace, la francophonie, où la langue française fait partie du patrimoine culturel d'une diversité de cultures et de peuples ?

Mais dans ce *Cahier*, les axes d'approfondissement porteurs d'espoir et de consolidation des acquis sont identifiés, et sur l'interface « territorialité / mondialisation » à travers la courbe d'expériences accumulées par le Rifal (approche en réseau – autonomie, authenticité et responsabilité – et avec une organisation internationale

– appui par suivi évaluation, capitalisation et coordination, plate-forme d'échanges avec mécanismes de partage et de diffusion), et sur l'aspect conceptuel touchant la communication, la coexistence culturelle et les nouvelles orientations pédagogiques dans l'enseignement et sur l'aspect qui s'ouvre déjà sur l'opérationnel dans l'utilisation par la terminologie des opportunités fournies par les nouvelles technologies de l'information.

Irène Rabenoro, dans le contexte actuel de la mondialisation qui ne fait qu'accélérer le processus d'internationalisation, et où le développement d'une langue va de pair avec le développement socio-économique et culturel, ouvre la voie pour que des travaux d'évaluation soient entrepris, notamment dans le domaine des sciences dites douces, pour asseoir une politique de langue d'enseignement et de transmission de connaissances réaliste.

Velomihanta Ranaivo participe à la recherche d'approches innovantes, tendant à réhabiliter la dimension humaine (processus centré sur l'homme, sa raison, sa sensibilité, ses aspirations) afin de gérer les langues-cultures en contact dans le cadre d'un programme de formation initiale francophone. Tirant profit du cadre incitatif tracé par la Constitution de Madagascar et par la Loi d'orientation de l'éducation, l'École normale supérieure propose des offres de formation dans les programmes pour les professeurs destinés à enseigner le français dans les lycées. Ainsi, l'interculturalité est objet de formation dans trois centres d'études et de recherches qui dispensent l'enseignement des langues vivantes : le malgache, le français et l'anglais. Avec une gestion de la motivation, de l'observation et de la science pour s'approprier à une rencontre avec l'autre.

Pour Øyvind Dahl, la communication est un processus dynamique. Pendant un acte de communication directe, les interlocuteurs sont impliqués constamment dans la création et l'interprétation de signes (sons, mots, langage du corps, symboles, actions, etc.). Ceux-ci sont alors objet d'échanges et suscitent des réactions qui varient selon la culture, la vision du monde, le contexte social, la personnalité et l'identité. Ceci implique que l'on n'étudie l'acte de communication, non en tant que processus de communication lui-même mais en s'attachant à mettre l'accent sur les aspects sémiotiques de la production de sens pendant la communication. Une autre approche de constructivisme social de la production de sens constitue une autre voie pour la compréhension de la communication

qui fonde l'innovation et la vitalité de la communication dans la diversité. Dans une telle dynamique culturelle, rendue possible par une approche herméneutique critique, « les backgrounds culturels respectifs de chaque interlocuteur, y compris l'histoire de leur vie, leur langue, leur vision du monde et leurs intérêts, jouent un rôle important tant dans la création des messages que dans leur interprétation ». Mais comme il le dit : « une théorie complète de la dynamique de la communication reste probablement à concevoir ».

Shally Gachuruzi prend position dans la tension créée par l'avènement de la mondialisation, tension qui se manifeste entre l'expansion et l'interconnectivité, dans les relations linguistiques entre les peuples du monde. Avec le cas de l'Union européenne qui est « un bel exemple d'interculturalité », celui de la francophonie ou du multiculturalisme canadien, la coexistence culturelle serait « non seulement pacifique, mais aussi une opportunité de partage de valeurs entre différents groupes culturels et linguistiques ».

Rolande Ramasomanana pense que si l'acceptation d'une diversité culturelle part de la connaissance de sa propre culture et de celle des autres, la « formation interculturelle » devient une exigence du temps présent. Cette formation se ferait à travers une discipline qui réponde à la nécessité de présenter et d'analyser les différents points de vue pour offrir une meilleure préhension des problèmes en multipliant les perspectives. Acquérir des connaissances culturelles de cette manière, c'est créer les conditions qui permettent aux cultures de dialoguer entre elles.

Pour Emmanuel Aito, les avancées épistémologiques et ontologiques de la terminologie permettent, au cours de la phase actuelle de développement de la terminologie conjugée avec l'accès indispensable à l'informatique, de promouvoir une terminologie au service des langues en voie de développement. Le problème technique n'est pas ici prioritaire, car la principale entrave est en rapport avec les ressources rarissimes de conceptualisation, de particularisation pour le nécessaire développement de l'alphabet, de l'orthographe systématique et la standardisation des dialectes.

Nous voyons ainsi se constituer sur les différences générées par la diversité les fondements d'un partenariat, qui implique une certaine volonté commune des partenaires pour entreprendre ensemble une activité où chacun

trouve son compte. Ce partenariat se réalise à travers l'aménagement linguistique, initialisant un mouvement qui s'inscrit dans une perspective durable, et dont le développement ne peut se mettre sur une spirale vertueuse avec la promotion de chaque politique linguistique nationale.

Et ce partenariat se trouve maintenant en face d'un défi précis, où il s'agit de plier, en particulier, au cas des communautés du continent africain une théorisation s'enracinant dans les cadres de recherches actuels et de mieux profiter des avancées identifiées dans le traitement informatique. Le but est de faciliter la dénomination et la description des concepts spécialisés qui font sans cesse irruption dans la conscience des locuteurs. Devenu conscience en acte du relèvement de ce défi, le Rifaal crée, de manière progressive et soutenue, les conditions qui permettent de penser que ce partenariat, respectueux de la diversité, est porteur d'interculturalité, de dialogue et de tolérance, dans une perspective de développement durable.

Pour le Comité scientifique
Juliette Ratsimandrava
Coordinatrice

3

Avant-propos

6

Emmanuel Aito :

L'unité terminologique et les langues en voie de développement : réflexions épistémologiques et ontologiques.

17

Irène Rabenoro :

Les langues des pays du Sud pour l'apprentissage des savoirs du Nord : une illusion ?

29

Øyvind Dahl :

La dynamique de la communication interculturelle.

41

Esoh Elamé :

Le vocabulaire discriminant dans la langue française : un handicap à la communication interculturelle ?

49

Rolande Ramasomanana :

Langues et interculturalité.

52

Velomihanta Ranaivo :

L'éducation interculturelle, mythe ou réalité ?

63

Shally Gachuruzi :

La coexistence culturelle dans le contexte de la mondialisation.

67

En bref

Nouvelles du Rifal

L'unité terminologique et les langues en voie de développement : réflexions épistémologiques et ontologiques

La filiation de l'encadrement théorique et l'état actuel de la pratique en terminologie moderne font montre d'une grande richesse et de grandes variétés. Diverses axiomatisations contemporaines ajoutent foi à son utilité à la description des langues moins décrites, telles bon nombre de langues africaines cherchant à se développer. Ainsi les exigences de conceptualisation et de particularisation éprouvées dans ces langues, dont l'ontogenèse semble sursise, consistent-elles non seulement à apprivoiser l'univers qu'elles démontrent (Aristote), signifient (Descartes) et figurent (Pascal), mais aussi à maîtriser, symboliser et transmettre les flots de contenus spécialisés qui leur arrivent sans cesse d'un monde extérieur. Les langues minoritaires en voie de description, souvent condamnées à tort comme étant dépourvues de ressources dénominatives appropriées, ont, elles aussi, besoin d'outils théoriques pratiques et suffisamment conscients des défis particuliers afin de dompter l'univers qu'elles rendent possible aux communautés dans lesquelles elles s'emploient. Il s'agit donc de plier à leur cas particulier une formalisation s'enracinant dans les cadres de recherche actuels, dans le but de faciliter la dénomination, la description et l'organisation des concepts spécialisés qui font sans cesse irruption dans la conscience des locuteurs. Devant ce défi, ces langues sauraient-elles mieux profiter des théories et outils actuels en se penchant exclusivement sur le traitement informatique ? Or, il y en a pour mettre en relief l'accès à l'informatique, condition inéluctablement nécessaire à la survie. Pour ce faire, point n'est besoin de raffermir la nécessité de se pencher sur l'unité de base qu'est le mot.

Termes-clés : terminologie ; terme ; mot ; formalisation et langues en voie de développement.

1 Introduction

Loin de proposer une déontologie pour la terminologie, domaine qui connaît d'ailleurs d'importantes mutations autant spontanées que théoriques depuis sa naissance dans les années 30 (Auger 1988 [1985] ; Cabré 1998 ; Rey 1988 [1985]), la filiation de son encadrement théorique et de sa pratique actuelle nous paraît riche et variée. Les diverses théorisations au sujet de la terminologie ajoutent foi à son utilité et à sa pertinence dans la description des langues moins décrites, tel bon nombre de langues africaines en voie de développement. Les besoins de conceptualisation et de particularisation ressentis dans ces

langues, dont l'ontogenèse semble tardigrade faute de faits glottopolitiques au sens large, consistent non seulement à mater l'univers qu'elles médient, mais aussi à maîtriser les flots de contenus spécialisés qui leur parviennent bon gré mal gré d'un monde extérieur en quantités éblouissantes. L'unité, voire le signe porteur de concepts, que la théorie fondatrice nous a léguée est le *terme*. Or le terme ne peut que provoquer des relations d'inférence par rapport au *mot*.

La notion de *mot* demeure floue, et il y a plusieurs manières de le scruter. Il est à la fois parlé et écrit, et il fonctionne en tant qu'unité phonologique, graphonomique, sémantico-lexicale et textuelle. Sont répertoriés des mots faibles et des mots forts, des mots-occurrences, des mots-variantes, des mots-types. Le mot se présente dans la langue et dans le discours, et il se révèle sur les deux axes diachronique et synchronique. Certes, la problématique du mot demeure si complexe « qu'il n'est possible de donner une définition à la fois simple et rigoureuse du mot qu'au niveau de la manifestation graphique » (Arrivé *et al.* 1986 : 393).

2 Problématique du *mot* : outil ubiquitaire d'analyse linguistique

L'abstraction du mot du langage parlé a été sous-tendue par la logique et la grammaire de Port-Royal établissant un lien entre le langage et la pensée (Guilbert 1975 : 105). La philosophie du XVIII^e siècle accentue cette perspective du mot comme signe de la pensée. Ainsi, l'analyse de la pensée et de la cognition isole le mot de l'énoncé. De cette conception provient la définition du mot comme unité sémantique globale. Au XIX^e siècle, la perspective historique privilégiant l'étymologie renforce davantage le statut du mot qu'elle met en premier lieu. Par ailleurs, la conception de la fonction syntaxique du mot confirme la globalité du mot comme élément linguistique primordial, tout en répartissant les mots en neuf parties du discours : *nom, article, adjectif, pronom, verbe, adverbe, préposition, conjonction, interjections* (Guilbert 1975 : 106). Toutefois, « l'objet étudié par les linguistes est d'une complexité extraordinaire et chaque linguiste paraît libre de l'explorer à sa propre manière » (Kocourek 1988 : 10). Ainsi le *mot* persiste-t-il comme instrument d'analyse multidirectionnelle et de connaissance progressive des langues du monde. C'est dans le mot

que s'enracine le concept de *terme*, unité privilégiée en terminologie.

Outil pérenne d'analyse linguistique, unité multidimensionnelle (Kocourek 1991), et dispositif fonctionnaliste se prêtant aux diverses perspectives minimalistes (Martinet 1991), le *mot* est à la fois simple et complexe. Il est des mots-phrases (*phrasillons* de L. Tesnière), des mots-portemanteaux, mots-valises ou mots-gigognes, etc. Sur le plan syntagmatique, les constituants immédiats, formés de mots, organisent la syntaxe parlée et écrite, et les groupes prosodiques rythmiques bénéficient des unités inhérentes infra-lexicales. La combinatoire de mots facilite le fonctionnement du système linguistique tout en véhiculant l'information portée par divers signes linguistiques qui assurent l'intercompréhension. Pourtant, devant sa complexité extraordinaire et son caractère tant motivé qu'arbitraire, le *mot* cède la place à la *lexie* et à l'*unité lexicale* en lexicologie, tandis que le *terme* le remplace fermement en terminologie. Mais on s'interroge par ailleurs sur le bien-fondé de son statut d'unité d'analyse linguistique, surtout s'il s'autorise des propriétés du signe linguistique (Gordon 1992, 1996). Par surcroît, le rapport entre concept et dénomination évoque la monosémie, la polysémie, l'homonymie, l'onomasiologie et la sémasiologie, ce qui conduit inéluctablement aux vicissitudes du lexique général, dont la substance est sensiblement l'ensemble de ses mots.

2.1 Du mot au terme

La substitution de l'*unité lexicale* et du *terme* à la place du *mot* s'effectue en partie parce que le concept de terme dépasse de loin les restrictions imposées par l'emploi traditionnel de *mot*. En linguistique traditionnelle (Lerot 1993), le *mot* est un élément linguistique significatif composé d'un ou de plusieurs phonèmes ; cette séquence est susceptible d'une transcription écrite (idéogrammatique, syllabaire ou alphabétique) comprise entre deux blancs. Elle garde sa forme, soit totalement, soit partiellement (dans le cas de la flexion), dans ses divers emplois syntagmatiques ; le mot dénote un objet (substantif), une action ou un état (verbe), une qualité (adjectif), une relation (préposition), etc.

Une telle conception rencontre diverses réserves portant : a) sur l'identité postulée entre graphisme et fonctionnement sémantique ; b) sur le fait qu'un mot possède, en général, non pas un seul sens, mais plusieurs ; c) sur le fait que les mêmes notions, comme la qualité ou l'action, peuvent être marquées indifféremment par des mots de diverse nature grammaticale (par exemple, pour la qualité, *blanc* et *blancheur*, pour l'action *bondir* et *bond*). En linguistique structurale, la notion de *mot* est souvent évitée en raison de son manque de rigueur. Cela sous-tend l'opposition *terme* versus *mot*, car le *terme* désigne traditionnellement l'emploi monosémique (évoquant une signification unique) qui sera fait d'une unité lexicale dans telle ou telle science, soucieuse d'établir une correspondance univoque entre ses concepts et les termes de sa nomenclature (par exemple, *rayon* est un terme scientifique de l'électrostatique, dans *rayon X*, *rayon gamma*, etc.). Dans l'optique de cette distinction, *mot* désignera l'unité lexicale du vocabulaire général, essentiellement polysémique et susceptible de significations variées, par exemple dans le cas de *rayon* dans *chef de rayon*, *rayon de soleil*, *roue à rayons*, etc.

On retrouve également la notion de mot dans une opposition de type *mot* versus *vocable*. Pour la statistique lexicale (lexicométrie), le mot est l'unité de texte inscrite entre les deux blancs (typo)graphiques. Chaque nouvelle occurrence est donc un nouveau mot. Dans cette optique, *Le Cid* compte 16 690 mots, selon la norme de Charles Muller (1967 ; cf. Dubois *et al.*, 1973). Il est indispensable au statisticien lexical de se créer une unité de compte, et la reconnaissance du mot peut poser un problème. À titre d'exemple, faut-il compter *depuis que* pour deux mots et *dès lors que* pour trois ? Faut-il compter *de la gare* pour trois mots, et *du quai* pour deux ? Opter pour trois mots dans *du quai* (*de le quai*), c'est nécessiter un nombre égal dans le cas de *du Havre* qui se substituerait parfaitement à la place de *Paris* par un simple test de commutation. On assiste donc à l'impératif des décisions normatives et formalistes rigoureuses !

Face au mot, conçu comme *unité de texte*, le *vocable* sera l'unité de lexique. Cela implique que tous les emplois du même mot seront regroupés. On dira alors que *le Cid* compte 1 518 vocables. Mais reconnaître deux mots du texte comme vocables identiques, c'est poser un problème notable. Pour reprendre un des exemples précédents, il est

difficile de trancher si les mots *rayons* dans *chef de rayon* et dans *roue à rayons* seront considérés comme le même vocable.

Par son manque de rigueur, le mot est donc volontiers banni au profit de la recherche d'unités significatives minimales. Pour A. Martinet, la notion de mot, issue des langues flexionnelles où a pris naissance la réflexion grammaticale, doit être abandonnée au profit des notions de *monème* et de *syntagme*. Pour É. Benveniste, B. Pottier et L. Guilbert, la recherche d'un niveau propre à l'étude lexicologique conduira à prendre en considération des entités nommées, respectivement, *synapsies*, *lexies* et *unités de signification*.

Le sort du mot n'est pas loin des questions de la légitimité d'une lexicologie posées par le structuralisme à son début. Si les mots ne constituent pas un système, si le lexique ne peut être que « la liste des irrégularités fondamentales, le linguiste, soucieux de mettre à jour l'aspect systématique de la langue (perspective saussurienne), se détournera de l'étude lexicologique » (Dubois *et al.* 1973 : 293). Compte tenu de la critique du recours au sens, le mot est donc susceptible d'être étudié dans le cadre des rapports syntagmatiques et paradigmatiques. Le mot de la langue sera pris comme participant à une structure à étudier selon les deux axes, d'où les tests de permutation et de commutation.

Or, l'étude lexicologique moderne adopte encore la notion de *mot*. Elle définit alors le mot comme unité de signification, caractérisée par la non-séparabilité des divers éléments qui la constituent et la réalisent phonétiquement, et qui est définie par ses possibilités de substitution paradigmatique dans l'unité linguistique qui lui est immédiatement supérieure, que ce soit une phrase ou un syntagme. C'est pourquoi l'étude lexicologique formule le critère de rendement fonctionnel où le mot sera considéré « comme une unité de signification réalisée par des phonèmes et toujours identifiable comme telle, en fonction des possibilités de commutation dans une phrase pour former de nouvelles phrases ». Ce qui précède n'empêche pas certaines tendances qui demandent des normes lexicales moins empiriques. Cela nous amène à une remarque pertinente suivant la citation précédente de Dubois *et al.* (1973 : 294), à savoir que « le mot n'est peut-être pas un univers linguistique : certaines langues, comme le basque [et certaines langues africaines] ou l'esquimau, supportent mal un découpage en *mots* ».

Pour ce qui est de la grammaire générative, tout en intégrant en partie l'analyse structurale en matière de lexique (telle l'analyse componentielle ou sémique), on entend par ailleurs rendre compte de l'interprétation sémantique des énoncés. C'est-à-dire qu'elle ne donne qu'une importance très relative aux unités lexicales qui se manifestent dans les performances. Dans les énoncés (1) *La peur des éléphants mit les Romains en déroute* et (2) *La peur des éléphants peut les rendre méchants*, cette perspective générativiste rendra compte essentiellement des relations syntactico-sémantiques qui font que (1) n'a qu'une interprétation naturelle, et que (2) en a deux, dont une dominante.

La capacité globalisante et générique de l'*unité lexicale* permet d'y inclure plusieurs éléments et caractéristiques. Cela permet d'incorporer dans la classification du terme les unités simples et complexes, les syntagmes lexicaux ainsi que d'autres représentations, y compris les formes brachygraphiques et alphanumériques. Cette désignation ensembliste permet également au terme d'être employé dans un sens spécifique à un domaine de connaissances humaines, conformément à la hiérarchisation notionnelle et ontologique du domaine visé. Par surcroît, il est des cas où plusieurs domaines connexes (ou sous-domaines) partagent l'attribution du sens aux concepts et aux objets, et où les mots devenus termes sont polyvalents et polysémiques.

Le passage du mot au terme est issu du statut de celui-là remis en cause à plusieurs reprises en linguistique. Certains le louent (Kocourek 1991 ; Benveniste 1966), et d'autres (Bally 1950 ; Gordon 1992) lui attribuent une insuffisance, le critiquant selon qu'ils lui associent de nombreuses restrictions dans son emploi en tant qu'élément de base linguistique, en tant qu'outil d'analyse. Mais les unités lexicales, c'est-à-dire les mots et les syntagmes lexicaux et lexicalisés, constituent le lexique. Les unités lexicales des textes technoscientifiques appartiennent donc au lexique et représentent « un sous-ensemble des unités lexicales, ou de leurs acceptions, de la langue entière » (Kocourek 1991 : 91). Ce postulat à propos du mot admet que le mot est le niveau du lexique par le truchement duquel nous accédons aux niveaux morphématique et syntagmatique.

Néanmoins, certaines approches textologiques tendent à évacuer, sinon à endiguer, les ramifications du concept de mot au profit du morphème, soit des éléments infra-mots et grammaticaux. Cette tendance vise à valoriser et à

expliquer cette opposition en faisant allusion à la notion de signe linguistique. Mais étant donné que ni le morphème ni le monème (Martinet 1985 : 29, 31) ne sont vraiment des unités minimales du sens lexical, « l'abandon du mot supprime l'ouverture sur la pensée et sur le monde, et chasse les considérations sémantiques de la linguistique » (Kocourek 1991 : 91). Malgré certaines considérations alexicales et antilexicales, le remplacement de *mot* par *lexème* ou par *vocablé* signale une rupture complète entre la lexicologie et la grammaire, un fronton artificiel entre le système et les textes de la langue. L'emploi de *mot* tient compte des critères grammaticaux (homologiques et graphiques) de découpage : mot-type, mot-occurrence ou occurrence du mot, variantes du mot (flexionnelle, contextuelle), lemme, vedette et même mot-lexème pour mettre en relief l'aspect lexical (et non grammatical) de cette description.

Mais notons que l'analyse en langue technoscientifique vise surtout les aspects non grammaticaux des unités lexicales fortes, à savoir la classe nominale, verbale, adjectivale et dans un moindre degré la classe adverbiale. Ce sont des unités pleines, autosémantiques, autonomes et dotées de signification spécifique. On a donc besoin d'une unité d'analyse terminologique permettant de saisir les exigences conceptuelles et catégorielles. Là réside un véritable défi pour des langues qui restent à décrire.

La mise en cause de la suprématie du mot dans l'analyse linguistique remonte à la théorie saussurienne qui remplace la simple correspondance entre idée et mot par le signe linguistique. Cette perspective aboutit à une nouvelle unité marquée par l'association consubstantielle d'un signifiant et d'un signifié. Mais le signe tel que défini par F. de Saussure étant difficile à repérer dans la chaîne parlée, on en revient au mot. De fait, la double articulation de Martinet précise la critique du mot, en démontrant que, malgré le caractère répandu du mot comme unité socioculturelle dans toutes les langues, il ne correspond pas véritablement à une réalité linguistique. Par conséquent, la simple bifurcation du signe ne répond guère à tous les besoins qu'éprouvent certaines langues dites minoritaires. Ce train de réflexion se poursuivra plus bas dans le cadre de la terminologie culturelle que prône Diki-Kidiri.

Le mot comme unité lexicale de base se trouve pareillement à l'intersection de plusieurs niveaux linguistiques (Thiele 1987 : 9). Par conséquent, la diversité

de ses relations ne permet guère de définition unilatérale. Le mot est donc une unité fondamentale à la fois sur le plan phonémique-graphique, morphémique, syntaxique et lexicologique. Pour ses besoins, Thiele opte pour une définition fondamentale préconisant le mot en tant qu'unité lexico-sémantique par rapport à d'autres possibilités définitoires. Mais en lexicologie, l'unité de base, *lexème*, remplace *mot*, pour entendre la plus petite unité significative relativement autonome.

Les préjugés envers la désignation et le concept de *mot* proviennent du fait que certains le voient doté « d'une notion incertaine à laquelle on doit s'affranchir » (Bally 1950 [1932] : 288). Pour Martinet (1985 : 71) le mot est un « concept superfétatoire ». Mais d'autres ont des dispositions moins défavorables. Louis Guilbert (1975 : 107-108) souligne le fait que le mot comme unité linguistique gêne énormément, sinon depuis toujours, la linguistique saussurienne puisque « les bases de la prééminence du mot se trouvent détruites par la primauté accordée à la chaîne parlée au détriment de la forme écrite », un constat qui néglige l'autonomie et la cohérence (dans le cas d'une complexité morphologique) qui sont deux des caractéristiques principales du mot. Mais Benveniste (1966 : 123), malgré les soupçons et l'incertitude qui pèsent sur cette classification, offre ce conseil important : « Qu'on nous permette [...] de conserver ce terme décrié [...] et irremplaçable ». Nous sommes enclin à estimer que le mot, malgré tout, constitue un des niveaux de base qui permet le fonctionnement de la langue. Bien évidemment, une simple définition ne peut saisir la complexité du mot.

Cette complexité du *mot* (Gordon 1996 : 40-41) surgit si on le voit tout court en tant que signe linguistique. À titre d'exemple, la forme grammaticale du pluriel est rendue par *s* en tant que représentation morpho-syntaxique se combinant avec l'élément de base pour constituer indépendamment un signe linguistique, tout comme le mot de base. Le sens du pluriel est effectué par cette marque grammaticale, par opposition au singulier. Le pluriel engendre le sème qui donne une des diverses manifestations (ou mots-formes) du mot, comme celui des unités grammaticales des formes participiales du verbe. Si l'unité de base se veut être un mot, les unités infra-mot, dépourvues d'autonomie formelle ne le sont pas, bien qu'elles soient dotées de sens. Il existe donc des significations au-delà des bornes imposées par le mot à l'exemple de la syntagmatisation et de la lexicalisation.

C'est pourquoi Gordon (1996 : 40) n'accepte pas que le mot soit l'unité de base d'analyse linguistique lorsqu'il écrit que « *Because so many words are complex, the word cannot be the basic unit of linguistic analysis* ». Malgré tout cela, le mot persiste résolument comme le myosotis des analyses linguistico-terminologiques. Cette complexité impose l'impératif de la description linguistique qui sous-tend et précède tout développement terminologique. Infléchissons-nous un peu sur la terminologie.

3 Unité terminologique

Par ontologie, nous envisageons les propriétés nécessaires et distinctives permettant une connaissance et une description structurelles, classificatoires et définitoires, voire une organisation conceptuelle du monde (Lerot 1993). Cela implique nécessairement une organisation hiérarchique, souvent entremêlée, et engendrant plusieurs superordonnés. Et par épistémologie, notre conception adaptée à la cause des langues minoritaires sans description linguistique intégrale entend faire appel à la science (epistêmê) du domaine d'étude terminologique. Autrement dit, nous faisons allusion aux méthodes, principes et valeurs bien ancrés, et capables d'être reproduits. Pour répondre à la question éventuelle sur la viabilité des langues dites sans description, empruntons à Rey (1988 : 108) les mots suivants : « servante efficace de besoins sociaux, la terminologie suppose un corps de connaissance en prise directe sur la réflexion la plus désintéressée ». C'est d'ailleurs là la réputation des contemplatifs, voire des théoriciens !

3.1 Dénomination

Puisqu'il est *a priori* question de langue et de dénomination, on notera d'emblée qu'avant toute réflexion lexicologique sur la problématique du mot, ainsi que sur le lexique et la représentation des expériences vécues par le biais de la faculté à la fois innée et inaliénable d'explorer et d'exploiter son univers, l'humanité effectuait par étapes une analyse pratique du discours en « unités discrètes, afin d'établir une notation stable de la parole »

(Rey 1980 : 5). L'élaboration de signes graphiques qui correspondent à l'expression linguistique d'un concept ou d'une relation conceptuelle nous a offert des idéogrammes et d'autres représentations idéographiques tels ceux des hiéroglyphes égyptiens.

Ainsi les premiers répertoires visaient-ils le mot en termes morpho-sémantique et socio-culturel. À titre d'exemple, dans la tradition orientale (Rey 1980 : 6-7) la distinction s'établit entre forme et contenu et entre langue-objet et métalangue. Issue de la Grèce, la tradition occidentale conçoit une langue qui remplit dans un premier temps la fonction aristotélicienne d'instrument conceptuel abordant la sémantique et la signification. On dégage également une perspective platonicienne qui envisage la langue en tant que reflet du monde des idées, conception qui trace déjà le rapport entre idée et forme et la théorie du nom, outil pour penser les choses. Pourtant, il est peu surprenant que « les penseurs grecs imaginaient mal qu'on puisse parler et penser autrement qu'en grec » devant les langues dites barbares (Rey 1980 : 7). Chose certaine, le sort des langues jugées inférieures, tant selon l'effectif des locuteurs, le degré de description formelle que le développement politique et la puissance économique et technologique n'est aucunement un phénomène récent. Mais de nos jours ces langues minoritaires ne peuvent se fier à la théorie de Cratyle qui poserait une dénomination divine *ex nihilo*.

Or, des premiers répertoires d'unités lexicales aux premières tentatives de description systématique du lexique, la description de la langue est foncièrement motivée par des besoins culturels au sens large. Les interrogations sociologiques (Passeron 1991) et anthropologiques (Dell 1964) qui confèrent à la culture la place qu'elle mérite sous-tendent cette perspective. Chez Bréal, on constate par exemple que « les faits de vocabulaire reflètent les faits de la civilisation », et Matoré va plus loin en considérant le mot-témoin comme étant « le symbole matériel d'un fait spirituel » (Rey 1980 : 166). Il n'en est pas moins vrai pour des faits ethnologiques puisque les faits de langue « ... sont des objets dans l'univers socio-culturel des locuteurs », et le lexique, dans ce cas, serait « comme un miroir du reste de la culture » (Rey 1980 : 176-177).

4 Progrès actuel

Il va sans dire que les recherches actuelles sur le lexique, en particulier le lexique spécialisé, sont soumises à des renouvellements qui privilégient le domaine social (Diki-Kidiri 2000). S'ajoutant à l'épanouissement sans précédent de la technologie en terminologie, la mondialisation provoque l'accès aux textes et à d'autres sources impressionnantes tant quantitativement que qualitativement. Le nombre augmentant d'utilisateurs, tous azimuts, bien que ce soit asymétriquement réparti, fait en sorte que la terminologie localisée demeure en butte à des défis bien diversifiés, à la fois dans les communautés internationales, nationales et immédiates. Nécessairement, ces nouveaux champs imposent une interrogation soucieuse du social, occasionnant une réadaptation des cadres théoriques reçus, et qui constituent le soubassement de ce domaine jusqu'ici.

Les langues minoritaires en voie de description, souvent condamnées à tort comme étant dépourvues de ressources dénominatives adéquates, ont, elles aussi, besoin d'outils théoriques et pratiques suffisamment conscients des défis particuliers, auxquels elles doivent faire face, afin de dompter l'univers qu'elles rendent possible aux communautés dans lesquelles elles sont les langues véhiculaires. Il s'agit de plier à leur cas particulier une théorisation s'enracinant dans les cadres de recherche actuels, pour faciliter la dénomination et la description des concepts spécialisés qui font sans cesse irruption dans la conscience des locuteurs, malgré tout effort visant à reléguer ces langues à la seule rubrique de l'ethnolinguistique. Par contre, beaucoup d'efforts se déploient à l'heure actuelle pour informatiser les langues africaines décrites et pouvant répondre aux premières exigences de la technologie requise, afin d'assurer leur survie dans la nouvelle inforoute du village planétaire. Les projets répertoriés sur le site web *Bisharat* en sont une attestation. En plus, les interrogations se tournent vers l'emploi de Unicode, un standard d'encodage, permettant de représenter simultanément dans un texte plusieurs langues parlées dans le monde. L'attrait de ce protocole réside dans sa capacité de dépasser les 255 caractères que permettent les systèmes conventionnels appelés « code de page ». Unicode, fixé à 2 octets par souci de modularité et de facilité, constitue un atout plus vaste que le codage

8 bits Ansi, lui-même plus utile par rapport au codage 7 bits Ansi bien connu du monde anglo-saxon.

Depuis ces dernières années, la terminologie connaît un essor, voire un développement systématique au fur et à mesure qu'elle mène une réflexion profonde sur ses principes, ses fondements, et ses méthodes, tout en parvenant à une plus grande acceptation, engendrant par la suite une acceptation et une reconnaissance générales de son importance sociale et politique tant sur les plans national qu'international (Cabré 1998). Par ailleurs, certains souhaitent un investissement de ses apports concrets alors qu'elle passe du stade amateur au stade scientifique autonome car « elle possède maintenant les indispensables fondements théoriques et méthodologiques qui personnalisent une science » (Boulangier et L'Homme 1991 : 23). Est-ce vouloir avancer la conviction que la terminologie est maintenant « science à plein temps » comme le demande Kocourek (1994 : 14) ? Pour répondre, énumérons certaines des conditions telles qu'elles sont présentées dans ses réflexions historiques, épistémologiques et appréciatives : la terminologie fait-elle preuve d'une prise de conscience de son propre univers ? Saisit-elle bien son aspect historique, épistémologique, pragmatique et éthique ? Pourrait-elle s'étendre aux langues en voie de développement ? Voilà un échantillon des questions auxquelles répondent les interrogations menées par les intéressés.

La terminologie étant une activité dynamique, plutôt qu'un état inébranlable, il y a lieu de l'appréhender par sa nature multidimensionnelle. Les dimensions linguistique, cognitive et communicative de la terminologie, faits renforcés par la polyvalence des termes qui y sont inhérents, conduisent aux caractères cognitifs, psychiques. Le domaine et ses multiples objets se développent grand'erre, changeant, et se déplaçant.

Le stockage et la transmission des connaissances dans un discours spécialisé se déroulent concrètement dans de véritables situations de communication dans des communautés, peu importe l'état de la description formelle de la langue. C'est là justement où réside sa pratique sociale, au-delà des enclos des spécialistes. La terminologie, tout en véhiculant les concepts organisés dans un domaine donné au sein d'une société, ne saurait trop s'éloigner de ses idéologies, ses enjeux, ses fonctions qui se prêtent à une légitime discussion (Rey 1985). Les termes, peu importe les domaines où ils apparaissent, demeurent des unités à trois

dimensions, à savoir les dimensions formelle, conceptuelle et fonctionnelle. Ce dernier constat les situe nécessairement dans une négociation communicative, ce qui confère aux termes leur caractère pragmatique dans des situations concrètes de communication (Cabré 1998).

5 Orientations théoriques récentes

Depuis la glottopolitique (Guespin 1985) et la socioterminologie (Boulanger 1981, 1982; Gambier 1987, 1991, 1994; Gaudin 1993; Lerat 1994; Slodzian 1986), la dimension sociale de la terminologie regagne et affirme sa place. Ces préoccupations visaient respectivement l'embranchement de la politique et la pratique de la terminologie d'une part, et d'autre part la réaction, favorable ou non, des locuteurs envers les termes proposés. Plus récemment, trois approches théoriques retiennent notre attention, à savoir la terminologie sociocognitive (Temmerman 2000), la théorie dite des portes (Cabré 2000) et la terminologie culturelle (Diki-Kidiri 2000), où le terme est « une unité de compréhension », par opposition au « terme », unité de la théorie classique, afin de démontrer sa valeur communicative contextuelle et entre plusieurs réseaux conceptuels, sémantiques, lexicaux, syntaxiques, diachroniques et pragmatiques (Diki-Kidiri 2000).

5.1 Socioterminologie

Gambier (1994: 99-115), à qui l'on doit les premières interrogations sérieuses sur la notion du champ socioterminologique, évoque ses pistes et ses implications épistémologiques et méthodologiques. En soulignant la désignation homogénéisante de la terminologie (1994: 99), il distingue deux approches fondamentales. Primo, la terminologie issue de la réflexion des ingénieurs, des techniciens, des scientifiques (1900-1930) marquée par l'essor des techniques et des sciences et la nécessité de dénomination. Secundo, l'émergence des organismes internationaux jusqu'au phénomène de l'intervention officielle faisant partie de l'aménagement linguistique. Les deux approches n'ont pas toujours les mêmes visées et n'emploient pas les mêmes outils d'élaboration. Cela conduit à la différence entre l'approche descriptive

et l'approche prescriptive. Mais cette terminologie dominante présente des lacunes telle que la composante sociale manifestée dans les interactions au travail, dans les laboratoires, dans l'enseignement, dans les secteurs de travail, etc. (1994: 10). Gambier conclut donc que cette terminologie présente ce qu'il dénomme le « quadruple aspect de la crise de la terminologie dominante » (1994: 102). D'abord, la conception de type wüstérien connaît une crise de croissance en provenance de la demande sociale pour les savoirs nouveaux. Ensuite, on a assisté à une crise des méthodes puisque « la méthodologie assurée d'hier éclate par suite de l'expansion de l'outil informatique » : les stratégies de traitement, de stockage qui s'adaptent à des besoins plus spécifiques et qui connaissent une croissance importante. Tertio, il s'agit d'une crise de l'autorité devant les appareils d'État, les instances politiques à travers les organes de normalisation, l'absence d'un ensemble théorique valide pour déterminer son autonomie déclarée. Et en dernier lieu, la quatrième crise, selon Gambier, concerne celle de l'identité engendrée par la crise de l'autorité.

5.2 Socioterminologie : méthodologie (Gambier, Gaudin)

Gambier prône une socioterminologie qui s'insérerait dans la pratique sociale qu'est tout discours, sans exclure le discours métaterminologique, tel le nôtre, afin de l'interroger comme activité productrice et sociale et comme activité cognitive (1994: 102). Cela comprendrait la nécessité de saisir ce discours comme lieu et forme de rapport de forces, de négociation de sens, de l'équilibre, ne serait-ce que ténu, entre besoins et formes de dénomination. Alors il s'agit d'une terminologie se permettant consciemment une optique polysémique pour englober les aspects saillants de la sociolinguistique et d'autres aspects relevant du social et de la glottopolitique. Elle se devra de privilégier l'observation et la description des usages réels au sein du grand public, et ajoutons-nous, non moins dans les terres les plus lointaines. Ceci assurera qu'elle dépasse les espaces clôturés des spécialistes pour se libérer de la tendance casanière d'une terminologie se cantonnant dans les seuls aspects de la nomenclature et de l'interventionnisme étatique. Elle cherchera alors l'identification des nouveaux réseaux de diffusion des

termes qui seront suffisamment représentatifs de la couleur locale des milieux les plus divers. Elle se doit de s'ouvrir largement aux travaux sur « la communication langagière spécialisée » (Gambier 1994: 112). C'est par ce chemin qu'on réussira à fournir un outillage efficace pour revaloriser les capacités dénominatives des langues minoritaires vues souvent à tort comme étant incapables de véhiculer les connaissances abstraites et spécialisées, faute de leur statut de langues non décrites ou insuffisamment employées. Liée à la sociolinguistique, la socioterminologie (Gaudin 1993: 16) renforce l'idée d'une approche pour « prendre en compte le réel du fonctionnement du langage et restituer toute une dimension sociale aux pratiques langagières concernées ». Pourtant, comme l'avoue Diki-Kidiri (2000: 6), bien que la socioterminologie marque un progrès important, elle « [...] ne remet pas directement en cause les fondements théoriques de la terminologie, pas plus que la sociolinguistique ne se veut une rénovation théorique de la linguistique ».

5.3 Sociocognitivism (Temmerman)

Profitant des deux tendances onomasiologique et sémasiologique, Temmerman (2000a: 58) privilégie la catégorisation dans le but de mieux élaborer une terminographie plus « réaliste des sciences de la vie ». C'est ce qui l'amène à établir une « théorie de la terminologie descriptive fondée sur des principes sociocognitifs ». Ses méthodes d'investigation s'inspirant de la sémantique cognitive, Temmerman (2000) puise dans un corpus extrait des publications scientifiques dans les sciences de la vie. Elle remet essentiellement en cause les fondements traditionnels de la théorie terminologique qui, selon elle, entrave une description plus réaliste et pragmatique d'un nombre important de catégories ontologiques et de termes. Ce qu'elle propose, et ce que nous trouvons d'une grande utilité pour les langues dans lesquelles les processus de conceptualisation restent encore à systématiser, réside dans l'adoption simultanée de l'onomasiologie et de la sémasiologie. Son approche ne nie pas non plus la présence inéluctable de la polysémie en langue spécialisée, ni l'apport de la diachronie qu'elle trouve incontournable pour aboutir aux finalités de son étude. En fait, la synchronie et la diachronie assistent, toutes deux, l'utilisateur de

la terminologie à s'en servir à ses propres fins. Nous lui empruntons certaines de ces notions de base pour nous attaquer aux défis de dénomination et de conceptualisation en ésan, cette langue minoritaire nigériane pour laquelle nous envisageons ultérieurement un lexique spécialisé.

Terminons ce segment sur quelques distinctions qu'établit Temmerman (2000a: 59) entre la théorie traditionnelle viennoise et la théorie sociocognitive. Alors que la première part d'une notion bien délimitée, la seconde privilégie plutôt « les unités de compréhension » marquées le plus souvent par une structure archétypique. Deuxièmement, l'attribution de chaque notion a sa place dans le réseau conceptuel, alors que la théorie cognitive préconise la compréhension en tant qu'« événement structuré » qui chevauche entre les catégories. Troisièmement, dans la théorie traditionnelle, la notion peut se retrouver à l'intérieur d'une « définition intentionnelle », alors que l'optique sociocognitive favorise l'unité de compréhension dont la définition variera. Ensuite, le terme et la notion qu'on lui attribue jouissent traditionnellement d'une permanence, entretenant donc une relation biunivoque, tandis que la théorie sociocognitive n'évacue pas la synonymie et la polysémie, d'où la nécessité de les décrire. Enfin, la synchronie et l'arbitraire, en dépit des cas de motivation, règnent traditionnellement devant « l'évolution permanente », les variations chronolectales (technolectales) et la métaphore (par exemple, celle anthroponymique), donc à l'encontre de la motivation dans les modèles sociocognitifs.

5.4 Théorie des portes (Cabré)

Pour ce qui est de la théorie des portes (Cabré 2000), il s'agit de s'émanciper de l'interrogation de la théorie générale pour s'orienter vers une vue serrée, plus ciblée, préconisant le caractère polyédrique du terme. Cela permettra sa pertinence dans plusieurs domaines sous-jacents, y compris la linguistique, chacun employant ses propres moyens. Cabré (2000: 10) qualifie cette ouverture de « système coopératif intégré de plusieurs théories [pour] décrire les unités terminologiques ». Citant Felber (1987: 87), Cabré (1998: 80) rapproche la terminologie des sciences cognitives en soulignant le fait que la cognition, résultat du processus psychique, a des retentissements

sur la connaissance, processus qui relève du sujet de façon individuelle. Ce qui fait que l'individu se servant du terme qui porte une ou plusieurs notions peut non seulement s'exprimer et véhiculer des pensées dans un domaine, mais aussi pouvoir le structurer à sa façon, tout en restant aux confins de l'ordre déterminé par les catégories ontologiques qui établissent le domaine, sans que celui-ci ne soit ni chaotique ni déstructuré. Pour sa part, Cabré (2000 : 13) trouve coïncidence entre communication spécialisée et communication générale, et par conséquent, elle ne voit guère d'opposition entre connaissance spécialisée et connaissance générale. Comme corollaire logique, elle estime que la terminologie ne peut pas « être expliquée de manière autonome, indépendamment des autres signes de la langue naturelle », en même temps que la terminologie aura du mal à se libérer des théories visant « à expliquer la communication et la cognition », d'où la nécessité de décrire le caractère interdisciplinaire du terme.

Les unités terminologiques, ajoute Cabré (2000 : 15), peuvent être décrites selon « la grammaire d'une langue (phonologie, morphologie, lexicque, syntaxe des phrases et texte). En cela, elle regagne effectivement Auger et L'Homme (1994 : 17-21) qui, de façon perspicace, déconseillent l'isolement et l'exclusivité réciproques entre lexicographie et terminographie. Pour ce faire, Cabré recommande d'inclure les règles et conditions formelles, y compris certains éléments de la sémantique cognitive, afin d'atteindre « le caractère polyédrique des termes ».

5.5 Terminologie culturelle (Diki-Kidiri)

Les tendances théoriques précédentes s'inscrivent dans la volonté d'étendre non seulement la définition du terme comme unité primordiale de la terminologie, mais elles cherchent par surcroît une description plus souple, adaptable et complémentaire dans les instances terminologiques diverses. Ainsi la terminologie culturelle se dirige-t-elle en direction de la culture d'une communauté humaine, le véritable lieu de rencontre de diverses expériences humaines provoquant la production de savoirs, de savoir-faire de toute variété (Diki-Kidiri 2000). L'approche dite culturelle de Diki-Kidiri s'adapte particulièrement bien aux défis auxquels la terminologie en langues africaines est confrontée. Elle envisage une terminologie qui sera

« une discipline autant de construction du savoir que de son appropriation à une culture particulière ». Il s'agit d'un domaine conscientisé aux fondements théoriques, aux méthodes et aux dimensions socioculturelles, historiques, phénoménologiques et psychologiques, en même temps qu'il développe davantage ses visées linguistiques et techniques. Diki-Kidiri (2000 : 30) souligne que l'Afrique, terrain à part entière, offre une grande richesse d'observation de l'appropriation des réalités nouvelles, et qu'elle abrite autant de « traditions ancestrales extrêmement riches et vivantes ». Elle pourrait se moderniser en empruntant à l'Occident des modèles qui lui conviennent, comme le propose Diki-Kidiri, ce que nous revendiquons pour l'élan.

Les nouvelles réalités perçant l'univers des diverses communautés culturelles africaines transforment celles-ci en partie intégrante d'un univers renouvelé et enrichi. De fait, la diversité des cultures est visée par ce nouveau jour sous lequel s'entreprennent une plus profonde connaissance de la culture mondiale. Le cas des langues africaines s'inscrit catégoriquement dans cette problématique, et force est d'atteindre le cadre théorique où pourra se réaliser une appréhension permettant de concevoir le terme de façon triangulaire : signifiant, signifié (sémantique lexicale), et concepts culturels englobant éventuellement les classes d'objet.

6 Conclusion

C'est en 1985 que Pierre Auger emploie le mot « téméraire » alors qu'il s'autorisait le projet de dresser le bilan général des réalisations de la terminologie dans le monde et au Québec jusqu'alors, réservant à la fin de son allocution une vue prospective tournée, bien sûr, vers le futur de la terminologie. En aval de sa rétrospective traçant l'histoire de la terminologie jusqu'à sa genèse, de sa place dans l'histoire des idées, il révèle une typologisation des grandes tendances contemporaines de l'époque, y compris le postulat selon chaque école. Prophétisant la place de l'aménagement terminologique (repris dernièrement par exemple par Antia (2000)), Auger, avec juste raison, souligne que « l'Afrique contemporaine est aujourd'hui devenue le terrain de ce qui sera peut-être le plus vaste chantier terminologique touchant les langues autochtones les plus diverses » (Auger 1988 : 27). Nous nous rangeons

sans réserve encore de son côté, et c'est pourquoi nous prônons avec acharnement l'adoption des démarches théoriques et méthodologiques pliées aux nécessités et aux impératifs culturels des langues africaines en voie de description linguistique et terminologique. C'est l'objet de nos toutes premières esquisses sur la langue ésans, langue minoritaire nigériane comptant plus de 300 000 locuteurs. Cette langue, à l'instar de bien d'autres, est loin d'être informatisée, car elle a, *a priori*, besoin d'être décrite et documentée.

Il nous incombe alors d'avouer que le traitement informatique des langues africaines pose en soi de nombreux problèmes et défis polymorphiques, bien que l'accès aux technologies modernes de transmission de l'information s'amorce. Le problème technique, nécessaire, n'est pas prioritaire pour toutes les langues, d'autant plus qu'il est des langues dont la principale entrave demeure, dans un premier temps, non pas le contexte technique, mais plutôt des ressources rarissimes de conceptualisation, de particularisation et de dénomination. Il s'agit du nécessaire développement de l'alphabet, de l'orthographe systématique, voire de la standardisation des dialectes. Un nombre important de langues sur le continent sont à tradition orale et connaissent des conventions d'écriture fluctuantes, malgré l'adoption plus récente de l'alphabet arabe ou latin, et du protocole API pour déceler phonétiquement les sons. La segmentation des unités lexicales mérite d'être stabilisée, et les temps verbaux entraînent souvent des formules périphrastiques

sans blancs typographiques. Les marques du nombre sont difficilement perceptibles et ne sont pas unanimes. Tout cela pour dire qu'il y a du travail sur la codification de plusieurs des langues dites minoritaires *in situ*.

Achevons ces réflexions par louer les efforts qui visent l'informatisation des langues, tout en signalant la nécessité de se pencher sur la conceptualisation pour bien asseoir les fondements théoriques d'envergure qui répondront aux spécificités des langues africaines outre celles dites majoritaires. Dès que la morphologie, la phonologie et la morphosyntaxe de ces langues s'établiront, les processus cognitifs de conceptualisation à buts spécialisés suivront pour enfin leur permettre de s'accommoder aux exigences techniques d'informatisation, importantes, mais qui devraient se faire de façon polyphasée.

Cela conduira à une véritable terminologie universalisée, dont les principes méthodologiques seront utiles pour toutes langues, y compris les langues en voie de description linguistique et terminologique. L'unité de base requise pour penser les complexités de notre univers n'est que le *mot*, bien qu'il soit adapté aux besoins particuliers de toutes variétés.

Emmanuel Aito
Département de français, Université de Regina,
Regina SK, Canada
emmanuel.aito@uregina.ca

Bibliographie

- Arrivé (M.) et al., 1986 : *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de la linguistique française*, Paris : Flammarion.
- Antia (B. E.), 2000 : *Terminology and language planning: An alternative framework of practice and discourse*, Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins.
- Auger (P.), 1988 [1985] : « La terminologie au Québec et dans le monde, de la naissance à la maturité », dans Gaumont (J.-C.), éd., *L'ère nouvelle de la terminologie. Actes du 6^e colloque OLF-STQ de terminologie*, Montréal : OLF, p. 27-59.
- Auger (P.) et L'Homme (M.-C.), 1994 : « La terminologie selon une approche textuelle : une représentation plus adéquate du lexique dans les langues de spécialité », dans *Alfa*, 7/8, p. 17-21.
- Bally (Ch.), 1950 : *Linguistique générale et linguistique française*, 3^e éd., Berne : Francke.
- Benveniste (É.), 1966 : « Formes nouvelles de la composition nominale », dans *Bulletin de la société de linguistique de Paris*, vol. LXI, fasc. 1, p. 82-95.
- Boulanger (J.-Cl.), 1981 : « Compte-rendu », dans *Terminogramme*, 7/8, p. 11-12.
- Boulanger (J.-Cl.), 1982 : « Compte-rendu », dans *Le français moderne*, vol. 5, n° 2, p. 175-184.
- Boulanger (J.-Cl.), et L'Homme (M.-Cl.), 1991 : « Les technoclectes dans la pratique dictionnaire générale : quelques fragments d'une culture », dans *Meta*, vol. 36, n° 1, p. 23-40.
- Cabré (T. M.), 1998 : *La Terminologie : théorie, méthode et applications*, Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, Paris : Masson et Armand Colin.
- Cabré (T. M.), 2000 : « Terminologie et linguistique : la théorie des portes », dans *Terminologies nouvelles*, n° 21, p. 10-15.
- Diki-Kidiri (M.), 2000 : « Avant-propos : terminologie et diversité culturelle », *Terminologies nouvelles*, n° 21, p. 5-6.
- Diki-Kidiri (M.), 2000 : « Une approche culturelle de la terminologie », *Terminologies nouvelles*, n° 21, p. 27-31.
- Dubois (J.) et al., 1973 : *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse.
- Felber (H.), 1987 : *Manuel de terminologie*, Paris : Unesco, Infoterm.
- Gambier (Y.), 1987 : « Problèmes terminologiques des pluies acides : pour une socio-terminologie », dans *Meta*, vol. 32-33, p. 314-320.
- Gambier (Y.), 1991 : « Travail et vocabulaire spécialisés : prolégomènes à une socio-terminologie », dans *Meta*, vol. 36, n° 1, p. 8-15.
- Gambier (Y.), 1994 : « Implications épistémologiques et méthodologiques de la socioterminologie », dans *Alfa*, 7/8, p. 99-115.
- Gaudin (F.), 1993 : *Pour une socioterminologie : des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles*, Rouen : Publications de l'Université de Rouen, n° 182.
- Gordon (W. T.), 1992 : *Semantics: A Bibliography, 1986-1991*, London : The Scarecrow Press, Inc.
- Gordon (W. T.), 1996 : *Saussure For Beginners*, New York : Writers and Readers Publishing Inc.
- Guespin (L.), 1985 : « Matériaux pour une glottopolitique », dans Winther (A.), éd., *Problèmes de glottopolitique*, Rouen : Publications de l'Université de Rouen
- Guespin (L.), et Laroussi (F.), 1989 : « Glottopolitique et standardisation terminologique » dans *La banque des mots*, n° spécial, p. 5-21.
- Guilbert (P.), 1975 : *La créativité lexicale*, Paris : Larousse.
- Halaoui (N.), 1991 : « La terminologie des langues africaines : esquisse d'une problématique », dans *Meta*, vol. 36, n° 1, p. 291-300.
- Hymes (D.), éd., 1964 : *Language in culture and society. A reader in linguistics and anthropology*, New York : Harper and Row.
- Kocourek (R.), 1991 : *La langue française de la technique et de la science*, 2^e éd. Wiesbaden, Brandstetter.
- Kocourek (R.), 1994 : « Les textes spécialisés et la terminologie en tant qu'objet de l'analyse linguistique », *Alfa* 7/8, p. 9-14.
- Lerat (P.), 1988 : « Terminologie et sémantique descriptive » dans *La banque des mots*, n° spécial, p. 11-30.
- Lerot (J.), 1993 : *Précis de linguistique générale*, Paris : Minuit.
- Martinet (A.), 1985 : *Syntaxe générale*, Paris : Colin.
- Martinet (A.), 1991 [1960] : *Éléments de linguistique générale*, Paris : Armand Colin.
- Passeron (J.-Cl.), 1991 : *Le raisonnement sociologique*, Paris : Nathan.
- Rey (A.), 1980 : *Lexicologie : lectures*, Paris : Éditions Klincksieck.
- Rey (A.), 1988 : « Les fonctions de la terminologie : du social au théorique » dans Gaumont (J.-C.), éd., *L'ère nouvelle de la terminologie. Actes du 6^e colloque O.L.F.-S.T.Q. de terminologie*, p. 87-108. Montréal : OLF.
- Slodzian (M.), 1986 : « La terminologie en URSS : Aperçu sur ses développements en Europe centrale » dans *Slovo*, vol. 8, Paris : Publications Langues O.
- Temmerman (R.), 2000a : *Towards new ways of terminology description: The sociocognitive approach*, Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins.
- Temmerman (R.), 2000b : « Une théorie réaliste de la terminologie : le sociocognitivism », dans *Terminologies nouvelles*, n° 21, p. 58-64.

Les langues des pays du Sud pour l'apprentissage des savoirs du Nord : une illusion ?

L'ampleur des différences culturelles entre langues du Sud et langues du Nord se révèle à travers la tentative de traduction en malgache de quelques énoncés français. Il semble ainsi illusoire de faire d'une langue du Sud l'unique outil d'apprentissage des savoirs émanant essentiellement des pays du Nord. À trop vouloir programmer le développement du malgache pour lui permettre d'assumer pleinement sa fonction de langue d'enseignement, on risque d'en faire une langue étrangère à ses propres usagers.

Termes-clés :

langue d'enseignement ; développement des langues ; traductibilité ; implantabilité des mots ; langue nationale ; langue internationale.

1 Introduction

Le titre du présent article, *Les langues des pays du Sud pour l'apprentissage des savoirs du Nord : une illusion*, peut paraître provocateur à plus d'un titre. Il soulève bien des questions : les savoirs seraient-ils l'apanage des pays du Nord et quels savoirs ? S'agit-il de remettre en cause un acquis, celui selon lequel toute langue peut être développée et servir d'outil de transmission de connaissances ? Les langues du Nord seraient-elles les seules à pouvoir assumer cette fonction ?

Notre vécue d'utilisatrice de langues et d'enseignante¹ nous a amenée à nous poser ces questions. Nous avons en effet maintes fois constaté que certains étudiants, pour qui le malgache est la langue première, le français la langue seconde et le principal médium d'apprentissage, et l'anglais la troisième langue, ont du mal à saisir le sens de mots anglais empruntés au français. On se surprend parfois à avoir à faire de véritables cours de vocabulaire pour faire comprendre ce que signifient des mots tels qu'*admirer*, *admiration* ou *ambition*. En y réfléchissant bien, et après consultation des dictionnaires, on s'aperçoit qu'il n'y a pas d'équivalents malgaches exacts de ces mots, d'où des problèmes de compréhension et des risques de malentendus. Nous posons donc dès le départ que du moins dans une certaine mesure, les langues nationales des pays du Sud

1. Nous utilisons dans la vie quotidienne essentiellement le malgache, mais aussi l'anglais et le français de par notre métier d'enseignant-chercheur. Nous assurons ou avons assuré des cours de traduction liée à ces trois langues, et servons de traductrice et d'interprète de conférence.

permettent difficilement l'apprentissage de certains savoirs. Une telle position va à l'encontre non seulement des recommandations des organisations internationales qui s'intéressent aux langues, mais aussi de nos propres convictions (cf. Rabenoro 2003).

On s'accorde à penser chaque jour davantage que « la langue maternelle est la langue d'apprentissage la plus efficace » (Adéa 2001). Déjà en 1953, l'Unesco a recommandé que « les élèves reçoivent leur première instruction dans leur langue maternelle » et que l'on prolonge « le plus possible l'emploi de la langue maternelle dans l'éducation » (Unesco 1953 : 11 et 14). Une précision toutefois : nous sommes d'avis qu'il est plus réaliste d'envisager comme médium d'instruction une langue nationale, au sens de langue officielle et/ou standard, plutôt que n'importe quelle langue maternelle. Nous rejoignons ainsi l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF), qui a organisé un séminaire à Antananarivo en avril 2005 sur le thème « L'intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs des pays francophones de l'océan Indien »². C'est bien des langues nationales qu'il s'agit, et non des langues maternelles. La nuance est de taille, car il faut se rendre à l'évidence : une langue maternelle peut être une variété de langue dont les usagers sont en nombre très limité. Outre le fait qu'il faut des moyens importants et du temps pour qu'une langue soit développée et servir d'outil d'apprentissage, « [...] il est impossible de regrouper les élèves selon leur variété de langue première, d'avoir des classes parfaitement homogènes du point de vue linguistique et de trouver des enseignants qui puissent dispenser leurs cours dans telle ou telle variété de langue » (Rabenoro et Rajaonarivo 1997 : 114). « Même dans les pays du Nord, on n'est pas encore parvenu à ce stade d'utilisation de la langue maternelle de chaque élève. » (Rabenoro 2005 : 5).

Il est toutefois entendu que les langues des pays du Sud sont tout à fait potentiellement aptes à devenir des langues « développées » (cf. Haugen 1976 : 103)³ et par là même, à servir d'outils d'enseignement/apprentissage.

2. Ce séminaire de concertation a été organisé par l'AIF du 19 au 21 avril 2005 à Antananarivo, Madagascar.

3. Einar Haugen a affirmé déjà en 1966 que toute langue vernaculaire, toute langue non développée, peut devenir une langue standard, développée (« any vernacular, any "undeveloped language" can develop into a standard, a "developed language" »).

Si nous adoptons le principe selon lequel l'enseignement/apprentissage doit se faire en langue nationale pour que les apprenants obtiennent de meilleures performances, il nous faut nous pencher sur les raisons pour lesquelles, du moins dans les pays africains, sa mise en œuvre à tous les niveaux est encore loin d'être effective.

2 Les obstacles à l'utilisation des langues nationales comme média d'instruction

Madagascar a été parmi les rares pays africains à avoir emprunté la voie de l'émancipation en faisant du malgache l'unique langue d'enseignement des établissements primaires et secondaires publics de 1973 à 1991. Aussi brusque que la mise en œuvre d'une telle décision a pourtant été le retour au français comme principal outil d'apprentissage. En l'absence d'une quelconque évaluation de cette expérience, on ne peut raisonnablement se prononcer sur le degré de son succès ou de son échec. Nous pouvons cependant affirmer que des efforts considérables ont été faits pour doter la variété officielle du malgache des ressources devant lui permettre d'assumer la fonction de médium d'instruction. En témoignent les lexiques malgache-français et les innombrables manuels produits en malgache à l'époque⁴. À défaut donc de pouvoir déterminer dans ce cas précis les raisons objectives de l'abandon de la langue nationale en faveur de la langue de l'ancien colonisateur, il nous faut nous tourner vers la littérature concernant la question prise dans sa globalité.

Sans prétendre avoir fait le tour de l'ensemble de cette littérature, nous estimons à l'instar de bien d'autres que 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 2003). C'est semble-t-il ce qui a été fait dans une large mesure pour ce qui est du malgache. D'autres entraves ont été énumérées par Mwatha Ngalasso (2005 : 15-16) :

- « [...] absence de statut institutionnel reconnu à ces langues ;
- [...] difficile choix des standards entre plusieurs variantes géographiques et sociales ;
- [...] absence d'un corpus de textes littéraires ;
- [...] difficulté de changer les mentalités et les attitudes, encore très négatives, vis-à-vis des langues nationales ;
- absence d'outils pédagogiques nécessaires ;
- difficulté de former les cadres compétents et en nombre suffisant, de définir une méthodologie appropriée ;
- [...] précarité de l'environnement économique et [...] pléthore des effectifs en perpétuelle augmentation ».

À cette liste d'obstacles fournie par Ngalasso s'en ajoute un autre : « le problème idéologique soulevé par l'existence d'entités géopolitiques et ethno-linguistiques différentes » (Adéa 2001b). Concernant l'aspect lexical du développement d'une langue, c'est l'enrichissement du vocabulaire scientifique et technique qui est maintes fois évoqué comme condition nécessaire pour faire d'une langue un médium d'instruction. Aussi notre intérêt a-t-il été suscité par la mention par Sonia Eagle (1999 : 315), à propos de la standardisation et de la modernisation du népalais, d'un vocabulaire académique et abstrait. C'est, en effet, ce type de vocabulaire, aux contours assez nébuleux, qui nous semble absolument nécessaire à forger si tant est qu'on veuille faire d'une langue du Sud un instrument d'apprentissage. Cette proposition pose toutefois le problème de savoir ce qu'est un tel vocabulaire. Nous avons ainsi fait remarquer dans un de nos articles (Rabenoro 2003) qu'il y avait des mots qui « peuvent difficilement être classés dans tel ou tel vocabulaire : *admirer, improviser, sérieux, compliqué, complexe*, etc. ». C'est sur cet aspect de la question, qui concerne au premier chef les spécialistes de l'aménagement linguistique, que nous allons nous attarder.

4. Dans la bibliographie, nous citons un lexique dont nous pensons qu'il est majeur et devrait faire l'objet d'une étude particulière dans la perspective d'intégrer la langue nationale unique qu'est le malgache dans le système éducatif. À noter que les travaux destinés à développer la variété officielle du malgache ont commencé bien avant 1972, mais ils ont été autrement plus intenses entre 1972 et la fin des années 1980.

3 L'intertraductibilité comme démarche

Notre propos s'inscrit dans le cadre de nos réflexions antérieures : dans notre article cité *supra* (Rabenoro 2003), nous avons laissé entendre que quand on veut, on peut : nous étions alors convaincue qu'il suffisait de la volonté politique et des différents moyens nécessaires à cet effet pour développer une langue du Sud et en faire à la fois une langue de travail et un médium d'instruction. Nous avons toutefois déjà émis un doute quant à la faisabilité d'un tel projet face à l'inexistence d'équivalents malgaches des mots inclassables présentés plus haut à titre d'exemples.

Pour mieux approcher la question, nous avons adopté la traduction comme démarche visant à détecter les éléments dont il faut doter une langue nationale dans l'optique de son développement. Nous suivons en cela Pierre Dumont et Bruno Maurer (1995 : 62) pour qui « l'objectif du développement d'une langue est sa traductibilité avec les langues de communication internationale ». Cet exercice de traduction est également destiné à cerner les raisons d'ordre lexical pour lesquelles l'emploi d'une langue du Sud comme médium d'instruction se limite généralement à l'enseignement primaire.

Plutôt que de traduire quelques exemples pris au hasard, nous avons choisi de traduire en malgache des énoncés tirés d'un manuel de français en vente à Madagascar, destiné à la 1^{re} année de collège⁵. Il convient de remarquer que, à en juger par les textes qui y sont présentés, ce manuel semble s'être donné pour principaux destinataires les apprenants des États insulaires du Sud-Ouest de l'océan Indien (Comores, Madagascar, Maurice, Seychelles). Étant donné que nous dirigeons une équipe qui s'est assignée pour tâche d'élaborer un manuel de malgache pour la classe de 6^e ⁶, un parallèle pourra être fait entre le vocabulaire contenu dans ce manuel et le manuel de malgache en cours de conception. Bien que nous ayons opéré un tri au sein des énoncés que ce manuel de français renferme, leur examen

permet d'avoir une idée des problèmes d'équivalence lexicale entre le français et le malgache.

4 Des problèmes de traduction français-malgache

Nous avons eu recours à quelques ouvrages lexicographiques malgaches et malgache/français⁷, encore rares, en appui au travail de traduction. Afin d'avoir une vision plus claire des problèmes auxquels nous avons été confrontée lors de l'activité traduisante, nous présentons sous forme de tableau le corpus, les essais de traduction ainsi que nos commentaires.

La colonne « Page » renvoie aux numéros de page du manuel de français qui a servi de matériau de recherche. Dans les « Remarques », des références aux pages indiquées dans la première colonne sont faites. Il convient de souligner que les mots français posant problème ainsi que leur essai de traduction malgache ont été mis en caractères gras. Par ailleurs, les abréviations utilisées dans le tableau renvoient aux ouvrages de référence présentés dans la bibliographie.

5. Voir bibliographie.

6. L'élaboration de ce manuel de malgache s'inscrit dans le projet de coopération éducative France-Madagascar intitulé « Appui au bilinguisme à Madagascar ». Elle a pour ambition de contribuer à améliorer l'enseignement de la langue première, sans quoi il est vain d'espérer améliorer la qualité de l'enseignement en général – et celui des langues en particulier. Ce manuel est conçu suivant l'approche par les compétences, l'approche communicative, intégrée et interculturelle.

7. Voir bibliographie.

Héros

Page	Séquences françaises	Essai de traduction malgache	Remarques
7	Tu peux écrire la phrase d'introduction (« <i>Il était une fois un/une...</i> »), mais pour l'instant laisse de côté ton héros (...).	Azoniao atao ny manoratra ny fehezanteny fampidirana (« Iray andro, nisy ... »), fa izao aloha aza resahina ny lehilahy ain'ny tantaranao (...).	Pour <i>béros</i> , FR propose <i>lebilahy ain'ny tantara</i> , littéralement « l'homme qui donne vie à ton histoire ». Mis à part le fait qu'il s'agit plutôt d'une définition, cet équivalent est tout à fait approximatif dans la mesure où <i>béros</i> est défini par PLI comme étant une « Personne qui se distingue par des qualités ou des actions exceptionnelles. Personnage principal d'une œuvre de fiction. Personne qui tient le rôle principal dans un événement, qui s'y distingue. »
47	Ai-je précisé dans quelles circonstances mon héros reçoit une lettre ?	Nataoko mazava ve hoe tamin'ny fotoana sy toerana toy inona izato lehilahy manome aina ny tantarako no maharary taratasy ?	À défaut de trouver une meilleure traduction, <i>béros</i> a été ici aussi traduit littéralement par « cet homme qui donne vie à mon histoire ». Il convient de remarquer que <i>précisé</i> et <i>circonstances</i> n'ont pas d'équivalents malgaches, comme nous le verrons plus loin.
104	Le héros	Ilay « mahery fo/rôlina »	La traduction malgache <i>mahery fo</i> signifie « courageux, vaillant ». Il a été utilisé dans l'énoncé « Mahery fon'ny firenena » (le héros de la nation) notamment pour renvoyer à un chef d'État assassiné après quelques jours au pouvoir. Le mot <i>rôlina</i> , également proposé ici, est un mot familier, absent de la langue officielle. C'est un emprunt adapté du français <i>rôle</i> . Il est souvent utilisé pour exprimer l'idée de « héros » dans un film policier ou d'aventure.

Imaginer

Page	Séquences françaises	Essai de traduction malgache	Remarques
7	Imagine d'abord les lieux où se situera ton histoire : il peut s'agir d'un endroit réel ou imaginaire , proche ou lointain..., (...).	Raiso sary an-tsaina aloha ny toerana itrangan'ny tantaranao: mety ho toerana tena misy io na noforoninao , akaiky na lavitra..., (...).	L'impératif <i>imagine</i> a été traduit par <i>Raiso sary an-tsaina</i> , littéralement « Fais-toi une image dans ta tête », qui est acceptable en malgache. Cette expression malgache convient au sens de représentation mentale que véhicule le mot <i>imaginer</i> .
			L'adjectif <i>imaginaire</i> , quant à lui, a été traduit par « que tu as inventé ».
25	Essaie de t'organiser de manière plus méthodique, et d'être plus attentif, tout en laissant libre cours à ton imagination .	Miezaha mandamina tsara kokoa ny fomba fiantrao, mba mifantoka kokoa amin'ny zavatra atao, sady ampiasao ny fahaizanao maminavin-javatra .	La traduction malgache est approximative, car le substantif <i>imagination</i> n'a pas d'équivalent. Elle signifie littéralement « et utilise ta capacité à imaginer des choses ».
9	Par groupes de deux, exercez-vous à répéter ce petit dialogue : (...). Puis imaginez un autre court dialogue où l'on entendra les sons [i] et [y].	Miaraha amina namana iray, mizara mamerina an'ity resaka ifanaovana fohy ity : (...) Avy eo, mamoroana resaka ifanaovana fohy hafa izay hahenoana ny feo [i] sy [y]	Contrairement à la première occurrence du verbe <i>imaginer</i> , p. 7, <i>imaginez</i> a ici été traduit par <i>mamoroana</i> (<i>inventez</i>). L'idée d' <i>imaginer</i> ne peut donc être exprimée par un seul mot en malgache : sa traduction dépend de son sens en contexte.

Curieux, curiosité

Page	Séquences françaises	Essai de traduction malgache	Remarques
16	Quel curieux !	Mba « curieux » izany raha olona !	Ce titre d'un texte est intraduisible.
37	A votre tour, imaginez un court récit où un défaut (curiosité , gourmandise...) est puni.	Anjaranao izao ny mamorona tantara fohy izay ahitana fa voasazy ny kilema (fidikidirana amin'ny tsy tokony hidirana , hatendana...).	<i>Imaginez</i> a été de nouveau traduit par <i>inventer</i> . <i>Curiosité</i> a été traduit par <i>fidikidirana amin'ny tsy tokony hidirana</i> , c'est-à-dire par « action de se mêler de ce qui ne vous regarde pas ».

Aventure

<i>Page</i>	<i>Séquences françaises</i>	<i>Essai de traduction malgache</i>	<i>Remarques</i>
63	Par petits groupes, imaginez une suite à l' aventure des deux enfants.	Mivondroana ianareo mpianatra vitsivitsy, dia mamoroana tohin'ny avantiran' ireo ankizy roa.	<i>Aventure</i> dans le sens de l'énoncé français n'a pas d'équivalent dans FR. Dans RPM, l'équivalent proposé est <i>zavatra mahagaga tonga amy ny olona</i> (quelque chose d'étonnant qui arrive à quelqu'un) ou <i>zavatra anaovana vy very</i> (quelque chose pour lequel on prend un risque tel qu'on peut y perdre sa vie). Aussi avons-nous opté pour l'emprunt intégré <i>avantira</i> , qui est utilisé par les bilingues malgache-français mais reste à être standardisé.

Circonstances

<i>Page</i>	<i>Séquences françaises</i>	<i>Essai de traduction malgache</i>	<i>Remarques</i>
47	Ai-je précisé dans quelles circonstances mon héros reçoit une lettre ?	Nataoko mazava ve hoe tamin'ny fotoana sy toerana toy inona ny lehilahy manome aina ny tantarako no maharay taratasy ?	Au problème d'absence d'équivalents exacts de <i>précisé</i> et de <i>héros</i> , s'ajoute celui de la traduction de <i>circonstances</i> . Bien que ne rendant pas exactement l'idée de « circonstances » et à défaut d'un équivalent de <i>situation</i> , nous l'avons traduit par <i>moment et lieu</i> . On imagine aisément la difficulté pour des malgachophones unilingues de comprendre cet énoncé qui comporte trois notions inexistantes en malgache.
103	Voici une liste de sentiments. Pour chacun, dites à quel personnage et dans quelles circonstances du texte (« Le petit garçon bleu ») il s'applique (...).	Ity misy lisitra fihetseham-po. Lazao hoe iza amin'ireo no mifanentana amin'ny olona izato sy izaroa sy amin'ny fandehan-javatra ao amin'ny lahatsoratra (« Ilay zazalahy kely manga »).	Nous avons traduit <i>circonstances</i> (cf. p. 47) par <i>moment et lieu</i> . Mais dans le contexte présent, il a été traduit par <i>le déroulement de l'histoire</i> , ce qui est loin de rendre l'idée de « circonstances ».

Inexact

Page	Séquences françaises	Essai de traduction malgache	Remarques
63	Pour créer la surprise et ménager l'intérêt du lecteur, on peut jouer sur les contrastes, ou amener le lecteur à faire des suppositions inexactes sur la suite de l'histoire.	Mba hampahagaga sy hahaliana ny mpamaky, dia azo atao ny mampiseho an'ireo toe-javatra mifanohitra, na mitarika ny mpamaky hanao faminaniana/ anoano tsy tena marina momba ny tohin'ny tantara.	Le mot malgache pour <i>contraste</i> existe, mais dans le sens de quelque chose qui n'est pas harmonieux (<i>fifangarihana</i>), notamment dans « contraste de couleurs ». Aussi avons-nous traduit « on peut jouer sur les contrastes » par « [...] des choses qui s'opposent ». Ni <i>supposition</i> ni <i>exact</i> n'ont d'équivalents malgaches. Nous avons traduit <i>supposition</i> par <i>faminaniana</i> , qui signifie <i>deviner</i> , ou <i>anoano</i> (dans RPM, <i>conjecture</i> , <i>action de deviner</i> , <i>de dire au hasard</i>). Or, <i>deviner</i> et <i>supposer</i> ont des sens différents en français. Quant à <i>inexact</i> , c'est la notion même d'exactitude qui, comme <i>précision</i> (cf. <i>infra</i>), n'existe pas en malgache. Nous avons traduit <i>inexactes</i> par <i>tsy tena marina</i> (pas tout à fait juste)

Précis

Page	Séquences françaises	Essai de traduction malgache	Remarques
7	Imagine d'abord les lieux où se situera ton histoire : il peut s'agir d'un endroit réel ou imaginaire, proche ou lointain..., mais tu dois veiller à la précision des détails [...].	Raiso sary an-tsaina aloha ny toerana itrangan'ny tantaranao : mety ho toerana tena misy io na noforoninao, akaiky na lavitra..., fa tsy maintsy hataonao izay hampisehoana tsara ny antsipiriany .	« Tu dois veiller à la précision des détails [...] » a été traduit par « Tu dois bien montrer les détails et la cohérence (de l'histoire) ». Il n'y a en effet pas d'équivalent malgache de <i>précision</i> .
47	Ai-je précisé dans quelles circonstances mon héros reçoit une lettre ?	Nataoko mazava ve hoe tamin'ny fotoana sy toerana toy inona ny lehilahy manome aina ny tantarako no maharay taratasy ?	<i>Précisé</i> a été traduit par <i>clairement</i> . La traduction de l'énoncé signifie littéralement « Ai-je dit clairement le moment et le lieu où l'homme qui donne vie à mon histoire a reçu la lettre ? ».

Portrait

Page	Séquences françaises	Essai de traduction malgache	Remarques
9	Trace le portrait de l'un(e) de tes camarades, à l'aide de trois ou quatre détails bien choisis. Les autres élèves devront deviner de qui il s'agit.	Soritsorito ny mombamomban' ny namanao iray, ka fidio tsara ireo toetoetrany hanaovanao an'izany. Anjaran'ny mpianatra hafa ny maminany hoe iza ilay olona.	<i>Portrait</i> , dans le sens de « représentation, description de quelqu'un, d'une réalité complexe par la parole, l'écriture, le cinéma, etc. » (<i>cf.</i> PLI), n'a pas d'équivalent. Il a été traduit par <i>caractéristiques</i> .

Inconfortable

Page	Séquences françaises	Essai de traduction malgache	Remarques
65	Tu te trouves dans une situation inconfortable et tu demandes à tes amis de te venir en aide. Utilise les expressions suivantes pour solliciter leur aide : [...].	Sahirana ianao/Misy manahirana anao ka mangataka ny fanampian'ny namanao ianao. Ampiasao ireto fomba fiteny manaraka ireto mba hangata-hana ny fanampiany : [...].	Ni <i>situation ni inconfortable</i> n'ont d'équivalents malgaches. Aussi les a-t-on traduits par « Tu es confronté à une situation difficile/ Tu as des problèmes ». À remarquer que le substantif <i>confort</i> n'a pas d'équivalent malgache.

Opération – Mission dangereuse

Page	Séquences françaises	Essai de traduction malgache	Remarques
97	Voici une liste de titres ; élimine ceux qui ne correspondent pas au texte : Le feu - Opération de sauvetage – Démonstration de force - Un incendie - Feu d'artifice - Mission dangereuse – [...].	Ity misy lisitra lohateny ; esory izay tsy mifanentana amin'io lahatsoratra io : Ny afo - Asa fanavotana - Fampisehoan-kery – Haintrano – Afomanga - Iraka mety hahitan-doza – [...].	À défaut d'un équivalent exact de <i>opération</i> , cet emprunt total est utilisé, même par ceux dont la connaissance du français est très limitée. Il a été traduit ici par <i>Asa fanavotana</i> (« travail de sauvetage »). <i>Dangereux</i> n'a pas d'équivalent exact : il faut faire précéder <i>hahitan-doza</i> (« qui est source de malheur ») de <i>mety</i> (« il se peut que »), pour exprimer l'idée de menace, de risque. Surtout s'il est employé seul, comme titre d'un texte par exemple, le substantif <i>danger</i> serait très difficilement traduisible.

Non seulement, le corpus n'est pas exhaustif, mais nous n'avons retenu ici que les énoncés dont la traduction en malgache nous a paru pertinente par rapport au double objectif que nous nous sommes fixé. C'est ce qui restreint d'autant la vision qu'on peut avoir de la question qui nous préoccupe. Il aurait en effet fallu examiner les problèmes d'équivalence à plus grande échelle et de manière plus systématique.

Toutefois, la traduction du corpus que nous avons proposé donne une idée des difficultés auxquelles se heurtent les malgachophones évoluant dans un environnement essentiellement monolingue dans l'apprentissage en français des diverses disciplines de l'enseignement secondaire. Alors que les notions de précision, d'exactitude, de curiosité, d'aventure et de circonstances sont absentes de l'univers malgache traditionnel, des équivalents de *héros*, d'*imagination*, de *supposition*, de *portrait*, d'*opération*, de *confort* et de *danger* existent, mais ni pour tous les sens de ces mots français ni pour toutes les catégories grammaticales⁸. Ainsi, la notion de « héros », dans le sens de « personnage principal d'une œuvre de fiction » (Larousse/HER 2000 : 509), est absente de la culture malgache. À propos du mot *portrait*, bon nombre de candidats à l'examen d'entrée au département d'études anglophones pour l'année universitaire 2004-2005⁹, lors de l'épreuve de compréhension de texte, ont dessiné sur leurs feuilles d'examen un personnage décrit dans le texte, tandis que d'autres ont paniqué, car ils n'avaient apporté ni crayon ni gomme. En lisant le sujet (« *Draw the portrait of...* » = tracer le portrait de...), ils croyaient qu'ils avaient à dessiner le portrait de ce personnage du texte. Il est vrai que *draw*, qui signifie entre autres « dessiner », les a peut-être induits en erreur. Toutefois, s'ils savaient ce qu'un portrait veut dire déjà dans leur langue seconde qu'est le français¹⁰, ces candidats

auraient traité le sujet correctement. Il s'agit là d'une anecdote, mais qui donne à réfléchir.

Peut-être Paul Ricoeur a-t-il raison de dire que « [...] il est toujours possible de *dire la même chose autrement* » (Ricoeur 2004 : 45). Encore faudrait-il que cette « chose » soit perçue, qu'elle existe pour les uns et les autres. Les équivalences approximatives, dues aux différences culturelles véhiculées par l'une et l'autre langue, peuvent être sources de malentendus et d'interprétations erronées. Par ailleurs, on ne peut occulter les conséquences de l'inexistence en malgache de mots courants tels que *précis*, *exact* ou *circonstances*. Nous avons du reste pris pour exemple dans une de nos publications (Rabenoro 2003) une phrase écrite par une étudiante : « *Tokony ho nopresiziavana ny bevitry ny teny nampiasaina* » (on aurait dû préciser le sens des mots utilisés). Cette étudiante plus ou moins bilingue malgache-français a ressenti le besoin de créer l'emprunt intégré *nopresiziavana* pour combler un vide lexical¹¹. La création de ce mot formé à partir du français *préciser* ne frappe que parce qu'il a été consigné sur un registre dans lequel les étudiants écrivent en fin de journée ce qu'ils pensent de tel et tel cours. En effet, de telles créations spontanées sont relativement courantes dans le discours oral français aussi bien que malgache des bilingues. Mais comment penser que le sens de mots courants, familiers aux utilisateurs du français, de l'anglais ou de l'espagnol, inconnu de la majorité des apprenants du système éducatif des pays du Sud, puisse être intégré dans la langue de ces derniers en quelques années ? Comment des apprenants qui n'ont qu'une connaissance approximative des mots couramment employés dans l'enseignement des sciences « douces » en particulier peuvent-ils réussir dans leurs études ? S'est-on jamais demandé si les contenus de l'enseignement des disciplines liées aux langues, aux lettres et aux sciences humaines

8. Les substantifs en particulier posent d'énormes problèmes d'équivalence. Ainsi, on se demande bien comment traduire en malgache *confort*, tel qu'utilisé isolément par exemple dans une annonce publicitaire.

9. Nous sommes rattachée au Département d'études anglophones de l'Université d'Antananarivo.

10. Nous avons toujours milité pour une mise en relation de l'enseignement des langues, en particulier du français et de l'anglais qui a fortement emprunté au français et au latin (*cf.* bibliographie).

11. Nous avons pris note de cet énoncé lors d'une visite effectuée auprès de l'Institut Malagasy Mahomby de Fianarantsoa (Madagascar) en 1997. Cette institution privée forme des étudiants bacheliers ou de niveau de fin d'études secondaires en vue de leur insertion professionnelle immédiate à l'issue de deux années d'études. Les enseignements s'y font en malgache, qu'il s'agisse des cours de droit, de gestion ou autres. Une évaluation des formations dispensées par cet institut, qui inclurait l'aspect linguistique, permettrait de mieux ajuster les points de vue sur l'utilisation des langues non européennes comme outils d'apprentissage.

et sociales étaient adaptés à la langue et à la culture des apprenants ? S'est-on jamais posé la question de savoir s'il est possible, par la seule volonté, de développer le lexique d'une langue dans un laps de temps donné et sans que d'autres aspects de la vie d'un pays du Sud se développent en même temps et au même rythme ?

5 Des limites de la planification linguistique *in vitro*

Nous avons des doutes non quant à la possibilité de développer une langue, mais quant à l'implantabilité de certains mots nouveaux. Les néologismes qu'on peut créer et les emprunts à standardiser pour l'enseignement des disciplines scientifiques et techniques sont rarement polysémiques et quasiment dénués de toute connotation culturelle. Ils sont beaucoup plus faciles à faire adopter que les mots porteurs de toute une histoire et d'un ensemble de spécificités culturelles. La planification linguistique effectuée *in vitro* a ses limites : on peut créer autant de néologismes que nécessaire, mais encore faudrait-il que les usagers de la langue les acceptent et les intègrent. Plus encore, grand est le risque de voir les usagers d'une langue ne plus se reconnaître dans leur propre langue qui aurait été dotée, selon de bonnes intentions, d'une multitude de nouveautés. L'appropriation de nouvelles notions, d'un mode de pensée différent, requiert du temps, mais aussi une amélioration des conditions de vie des usagers des langues en question. Par ailleurs, l'enseignement/apprentissage ne peut souffrir d'approximations et d'ambiguïtés. À l'appui d'une telle affirmation, on peut penser aux sujets d'examen qui, à moins d'être clairement formulés, peuvent faire des victimes innocentes. Pour en revenir à notre propos, l'apprenant qui ne s'est pas approprié les notions de précision et d'exactitude aura bien du mal à s'adapter à l'enseignement actuel. Combien de fois ne constate-t-on, non sans énervement parfois, que la notion de précision est effectivement étrangère à bien des Malgaches ? Ainsi, quand on demande par exemple combien de participants il y a eu à une réunion, on se voit répondre « environ six ou sept ». Pour un chiffre aussi bas, il faudrait un minimum de précision dont bien des gens, même bilingues malgache-français, ne semblent guère se soucier.

6 Pour une éducation multilingue

Alors que l'Unesco a été la première à promouvoir l'idée d'adopter la langue maternelle comme médium d'instruction, il est surprenant que dans les messages diffusés dans le cadre de la célébration de la *Journée internationale de la langue maternelle*¹², elle recommande une éducation multilingue et passe sous silence son idée initiale. Peut-être est-ce un signe de changement de vision et, au-delà, de visée. Louis-Jean Calvet (2002 : 207) affirme quant à lui que « Faire croire [...] que l'on peut utiliser toutes les langues du monde pour l'éducation des enfants est une imposture néfaste ». Nos doutes alimenteraient-ils cette assertion de Calvet ?

Paul Ricœur laisse entendre que la présomption d'équivalence entre les langues n'est « relativement acceptable [qu'] à l'intérieur d'une vaste aire culturelle où les identités communautaires, y compris langagières, sont elles-mêmes le produit d'échanges de longue durée, comme c'est le cas dans l'aire indo-européenne, et à plus forte raison dans des sous-groupes d'affinité comme les langues romanes, les langues germaniques et les langues slaves, et dans des relations duelles comme entre une langue latine et une langue germanique, disons anglo-saxonne. La présomption d'équivalence paraît alors acceptable. » (Ricœur 2004 : 62-63). Bien que les populations, et surtout les élites des pays en développement, ressentent la période de la colonisation comme très longue, les contacts entre leurs langues premières et la langue du colonisateur, devenue langue de communication internationale, sont relativement réduits. Ces contacts n'ont pas abouti à suffisamment de similarités d'ordre culturel pour que les langues du Sud puissent servir de langues d'enseignement, notamment des sciences dites *douces*. Il ne nous semble pas hasardeux de dire que les disciplines liées à ces sciences sont essentiellement fondées sur la pensée et la culture occidentales.

John Daniel (2003 : 1) cite comme exemple de réussite le gallois : alors qu'au départ, il était difficile « [...] d'enseigner la géographie en gallois, parce que les enfants passaient plus de temps à assimiler des mots nouveaux qu'à apprendre la géographie », « [...] cette langue s'est adaptée

12. C'est en 2000 que l'Unesco a célébré cette journée pour la première fois : unesdoc.unesco.org/images/0011/001190/119098mo.pdf

et l'éducation galloise est tout à fait à la hauteur. » Mais une telle réussite est sans doute liée au caractère européen de la langue galloise. La généralisation faite par John Daniel est peut-être aussi excessive que celle que nous faisons en sens inverse, à partir de la seule langue malgache considérée comme représentative de toutes les langues du Sud.

7 Conclusion

Le développement d'une langue va de pair avec le développement socioéconomique et culturel d'un pays du Sud. Plus les groupes défavorisés du Sud seront confrontés dans la vie quotidienne et malgré eux à des notions véhiculées par des mots des langues de communication internationale, et plus ils les adopteront même inconsciemment. Les emprunts au français *lakolosy* (la cloche) ou à l'anglais *boky* (livre), entièrement intégrés à la langue malgache, ne sont plus perçus comme étrangers. Les inscriptions sur les produits telles que « *Made in...* » ou « *On* » et « *Off* » sont également en passe de l'être.

Nous maintenons pour ce qui nous concerne que pour servir de médium d'instruction, une langue du Sud doit être standardisée et adoptée « [...] comme langue d'enseignement des établissements publics jusqu'à un

niveau où son utilisation est prouvée généralement plus efficace que celle du français. » (Rabenoro et Rajaonarivo 1997 : 116). Pour cela, des travaux d'évaluation doivent être entrepris. Sauf pour les disciplines scientifiques et techniques, tenir un autre discours relèverait de la langue de bois : c'est ce que tout au long de son ouvrage, Calvet qualifie de « discours linguistico-politiquement correct » (Calvet 2002). Au problème d'équivalence lexicale peuvent s'ajouter d'autres problèmes : en malgache par exemple, il faudrait également réfléchir à l'inexistence d'un marqueur du nombre.

Le contexte actuel de la mondialisation ne fera qu'accélérer le processus d'internationalisation des termes. Il n'y a pas d'illusions à se faire : il est patent qu'échange inégal il y a, et que mutualité des échanges il n'y a pas. Une infime minorité de langues continuera à dominer toutes les autres, voire à contribuer à les faire disparaître. Aussi la promotion d'une éducation multilingue ne peut-elle qu'être une solution, mais tout autre est la question des moyens nécessaires à sa mise en œuvre.

Irène Rabenoro

Faculté des lettres et sciences humaines,

Université d'Antananarivo, Antananarivo, Madagascar

irene.rabenoro@blueline.mg

Bibliographie

1. Ouvrages cités

Adéa – Association pour le développement de l'éducation en Afrique, 2001a : *Langues d'instruction et politiques linguistiques – synthèse de recherches*, vol. 8, n°4.

Adéa – Association pour le développement de l'éducation en Afrique, 2001b : *Le rôle des langues africaines dans l'éducation et le développement durable*, vol. 8, n°4.

Daniel (J.), 2003 : « Apprendre dans sa langue : une utopie ? », dans *L'éducation aujourd'hui*. Bulletin d'information du Secteur de l'éducation de l'Unesco, juillet-septembre 2003, p. 1-12.

Dumont (P.) et Maurer (B.), 1995 : *Sociolinguistique du français en Afrique francophone. Gestion d'un héritage, devenir d'une science*, Vanves : Edicef.

Eagle (S.), 1999 : « The language situation in Nepal », dans Baldauf (R.B.) et Kaplan (R.B.), éd., *The Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 20, n° 4 & 5, p. 272-327.

Haugen (E.), 1976 : « Dialect, language, nation », dans Pride (J.B.) et Holmes (J.), éd., *Sociolinguistics*, Harmondsworth : Penguin, p. 97-111. Première publication, 1966 : *American Anthropologist*, vol. 68, p. 922-935.

Ngalasso (M.), 2005 : « Les langues dans les systèmes éducatifs en Afrique », dans *Notre Librairie. Revue des littératures du Sud*, janvier-mars 2005, n° 157, p. 106-112.

Rabenoro (I.), 2005 : « Pour un développement socioéconomique harmonieux : la langue nationale et les langues partenaires dans un système éducatif de qualité », communication présentée au *Séminaire de concertation sur l'intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs des pays francophones de l'Océan Indien*, Antananarivo, 19-21 avril 2005. 14 p.

Rabenoro (I.), 2003 : « Entre vouloir et pouvoir : du développement des langues du Sud », dans *Mémoires de l'Académie nationale des arts, des lettres et des sciences, Actes du Colloque du centenaire de l'Académie malgache, « Pluralité culturelle et développement »*, 5-8 septembre 2002, Antananarivo, Fascicule L, p. 37-43.

Rabenoro (I.) et Rajaonarivo (S.), 1997 : « À l'aube du 21^e siècle, quelle politique linguistique pour Madagascar ? », dans *Mots. Les langages du politique*, n° 52, septembre 1997, p. 105-119.

Rabenoro (I.), 1991 : « Le malgache, le français et l'anglais : leur interdépendance dans l'enseignement », communication présentée lors du Colloque du 10^e anniversaire de l'ex-École normale niveau III - École normale supérieure, Université d'Antananarivo.

Ricœur (P.), 2004 : *Sur la traduction*, Paris : Bayard.

Service de la logistique pédagogique (SLP), Ministère de l'Enseignement secondaire et de l'Éducation de base, 1986 : *Voambolana malagasy-malagasy (frantsay)/Lexique malagasy-malagasy (français)*.

Unesco, 1953 : « L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement », dans *Monographies sur l'éducation de base*, 8, Paris : Unesco.

2. Le corpus

Collectif, 2001 : *Des textes et des îles. Français. 1^{re} année de collège*, Paris : Nathan.

3. Les ouvrages de référence

PLI = Larousse/HER, 2000 : *Le Petit Larousse illustré 2001*, Paris : Larousse.

RPM = Malzac (R.P.), 1993 : *Dictionnaire français-malgache*, Analamahitsy, Antananarivo : Ambozontany.

RR = Rajemisa-Raolison (R.), 1985 : *Rakibolana malagasy*, Fianarantsoa (Madagascar) : Ambozontany.

FR = Rakotonaivo (F.), 1996 : *Dictionnaire français-malgache*, Fianarantsoa (Madagascar) : Baingan'Ambozontany.

La dynamique de la communication interculturelle

La communication est un processus dynamique.

On trouve dans la littérature différentes théories pour décrire l'acte de communication. Certaines s'attachent à étudier le processus de communication lui-même. D'autres mettent l'accent sur les aspects sémiotiques de la production de sens pendant la communication. Une approche de constructivisme social de la production de sens constitue une autre approche moderne de la compréhension de la communication.

Les backgrounds culturels respectifs de chaque interlocuteur, y compris l'histoire de leur vie, leur langue, leur vision du monde et leurs intérêts, jouent un rôle important tant dans la création des messages que dans leur interprétation. Les cadres de référence culturels des interlocuteurs ne sont pas statiques ; ils sont constamment modifiés du fait de l'interaction, ce qui change les conditions préalables pour la communication en cours. Par conséquent, le contenu autant que le contexte de l'interaction se trouvent modifiés et renouvelés pendant la communication, influençant ainsi l'échange en cours et l'interprétation des signes. Cela fait de la communication une expérience dynamique. Cet article a pour objet de discuter plus en profondeur de cet acte dynamique qu'est la communication en utilisant une approche herméneutique.

Termes-clés :

communication interculturelle ; sens ; sémiotique ; culture ; identité ; langage ; modèle herméneutique dynamique ; compréhension ; cadres de référence.

*Invisible threads in the back of our heads.
Threads, which are constantly woven into webs.
Webs of meaning, words unsaid.
Unconscious, invisible, what's in our heads?
What is culture? Who weaves these webs?
Meanings do not jump from heads to heads.
Messages are more than mere words that are said.
Transmitted words with messages unsaid.
Invisible threads in the back of our heads.
Threads, which are constantly woven into webs.*

(poème écrit par Patsy McGregor basé sur « Séminaire sur le sens à Madagascar » par Øyvind Dahl à Tolagnaro, Madagascar 28-31 décembre 2000).

1 Introduction

La communication est un processus dynamique. Pendant un acte de communication directe les interlocuteurs sont impliqués constamment dans la création et l'interprétation de signes (sons, mots, langage du corps, symboles, actions, etc.). Ceux-ci font l'objet d'échanges et suscitent des réactions qui varient selon la culture, la vision du monde, le contexte social, la personnalité et l'identité. On trouve dans la littérature différentes théories pour décrire l'acte de communication (Bennett 1998, Dahl 2001 et 2003, Jensen 1998). Certaines s'attachent à étudier le processus de communication elle-même (Gudykunst et Kim 1984). D'autres mettent l'accent sur les aspects sémiotiques de la production de sens pendant la communication (Fiske 1990). Une approche de constructivisme social de la production de sens constitue une autre approche moderne de la compréhension de la communication (Gergen 1994). Une théorie complète de la dynamique de la communication reste probablement à concevoir.

Les backgrounds culturels respectifs de chaque interlocuteur, y compris l'histoire de leur vie, leur langue, leur vision du monde et leurs intérêts, jouent un rôle important tant dans la création des messages que dans leur interprétation. Les cadres de référence culturels des interlocuteurs ne sont pas statiques ; ils sont constamment modifiés du fait de l'interaction, ce qui change les conditions préalables pour la communication en cours. Chaque intervention des interlocuteurs se base sur la dernière intervention, qui oriente à son tour les prochaines interventions. Par conséquent, le contenu autant que le contexte de l'interaction se trouvent modifiés et renouvelés pendant la communication, influençant ainsi l'échange en cours et l'interprétation des signes. Cela fait de la communication une expérience dynamique. Cet article a pour objet de discuter plus en profondeur de cet acte dynamique qu'est la communication.

2 L'herméneutique critique utilisée comme outil pour l'étude de la communication interculturelle

Certains chercheurs nordiques ont récemment appliqué la recherche herméneutique critique au champ de la communication interculturelle (Jensen 1998 : 36 ;

Nynäs 2001 : 80 ; Illman 2004 : 27 ; Svane 2004 : 139). Il me semble que l'approche herméneutique s'est révélée fructueuse pour l'étude de la communication interculturelle et représente une approche alternative à la tendance fonctionnaliste dominante préconisée par plusieurs chercheurs nord-américains (Samovar, Porter et Jain 1981, Gudykunst 1998, etc.), ainsi qu'aux travaux très influents de quelques chercheurs néerlandais (Hofstede 1980, Trompenaars 1993). Quelques extraits ont bien été publiés en anglais (Illman 2003, Nynäs 2003, Jensen 2003) ; il n'en demeure pas moins regrettable que les chercheurs nordiques aient rédigé leurs principaux travaux en langues scandinaves. S'ils ne publient pas davantage en anglais ou en français, leur influence risque d'être minime dans le domaine de la communication interculturelle, au niveau de la recherche internationale.

Dans la thèse qu'elle vient de publier, la chercheuse danoise Marita Svane (2004) a introduit dans l'analyse de la communication interculturelle le concept de *sens antérieurs* (ou *précompréhensions* ou *préjugés* (Gadamer 1975/2000 : 268)) du philosophe Hans-Georg Gadamer ainsi que le concept d'*horizon de compréhension*. La *précompréhension* est la connaissance tacite de soi, des autres et des choses qui existent avant de lancer le processus de la communication. Elle se trouve au niveau de l'individu. Le concept d'*horizon de compréhension* de Gadamer considère que les interprétations sont liées aux expériences de l'acteur.

L'horizon est le champ de vision qui inclut tout ce qui peut être considéré d'un point de vue particulier (Gadamer 1975/2000 : 302)

Au niveau individuel, l'horizon de compréhension est un état constant de flux tout au long de la vie. Par conséquent, le passé peut être constamment interprété à partir de nouveaux points de vue. Le concept de Gadamer ouvre ainsi la voie à une compréhension très dynamique de la communication. Lorsque l'individu s'insère dans un contexte nouveau, ou rencontre d'autres personnes dans un cadre de communication, son horizon s'étend ou s'ouvre en fonction de l'horizon nouveau, étrange ou étranger. Dans une communication les interlocuteurs peuvent négocier le langage, les sens et les cadres de référence reconnus. Gadamer a appelé ce procédé *fusion d'horizons* (Gadamer 1975/2000 : 306). Cela se produit au niveau de l'individu et peut être qualifié de *changement de compréhension*.

Dans le domaine de l'herméneutique, on s'efforce d'interpréter les parties afin de parvenir à la vérité sur le tout. Le *cercle herméneutique*, qui est bien connu, est lié aux processus de compréhension et d'interprétation. La compréhension se crée à travers un processus d'étude des parties et du tout.

Les parties ne peuvent être comprises qu'en tant que parties du tout et le tout ne peut être compris que dans la mesure où il est composé de parties. « Le retour répété du tout aux parties, et vice versa, est essentiel » (Gadamer 1975/2000 : 190).

En herméneutique traditionnelle, le cercle est situé en dehors de celui qui interprète, étant une relation entre tout et partie de l'objet interprété.

Sous l'influence du philosophe Martin Heidegger, un changement radical est intervenu en herméneutique. Le lien entre la partie et le tout, et donc la structure entière du cercle, se trouve déplacée vers l'intérieur de celui qui interprète. Le cercle est donc vu comme une relation entre l'interprète et l'objet. Le cercle est dépendant de l'individu, étant donné que la compréhension de l'interprète fait partie du cercle.

On peut appeler le cercle, comme l'a fait Heidegger, *cercle de la compréhension* (Svane 2004 : 145). Svane a développé un modèle d'interprétation de la communication entre individus qui utilise une *approche dialectique* pour développer les trois phases du cercle de compréhension. Elle est représentée ici en version adaptée : La *thèse* est le tout ou le cadre de référence avant la communication. Le tout est soumis à l'épreuve des antithèses, qui sont constituées des parties exposées durant la communication. Cela mène à la *synthèse*, qui est un nouveau type de tout ce qui se présente sous une nouvelle forme de cadre de référence, à l'issue de la communication. Cette nouvelle interprétation crée les nouvelles conditions pour continuer la communication et ainsi de suite indéfiniment :

Thèse : précompréhension ou présuppositions

Cette phase est la compréhension tacite, « prise telle quelle » de soi, de sa vie, des autres et du monde. C'est le cadre de référence culturel de l'individu.

Antithèse: la compréhension ou la production de sens pendant la communication

Cette phase est le processus actif de la compréhension, qui est activé lorsque la précompréhension est insuffisante. Les précompréhensions sont testées, les expériences antérieures sont considérées sous un angle critique, de nouveaux éléments font l'objet d'explication et de réflexion. Les symboles, le langage, l'interaction et l'interprétation sont essentiels à ce qui se produit dans cette phase. L'exploration des parties contribue à la production de nouveaux types de tout. C'est ainsi que se produit la *production de sens*.

Synthèse: La postcompréhension ou phase réflexive

Au cours de cette phase on parvient à une nouvelle vision du tout. Un nouveau cadre de référence et de nouvelles possibilités d'interprétation sont créés. Cette phase permet de nouvelles interactions ou de nouvelles communications, qui contribuent à leur tour à la création de nouveaux sens et de nouvelles compréhensions.

D'après le modèle de Svane les interlocuteurs sont analysés selon une analyse phénoménologique axée sur l'individu. Le modèle produit une nouvelle compréhension de la *culture* et de l'*identité* en tant que produits d'une interaction humaine dynamique.

3 Le concept de culture

Le concept phénoménologique de *culture* (Svane 2004: 83) prend en considération la critique du concept traditionnel, essentialiste et fonctionnaliste, de culture. Cette critique a été formulée par l'anthropologue norvégien Thomas Hylland Eriksen.

Nous avons appris à considérer la culture comme étant quelque chose qui appartient à un peuple, qui a des frontières physiques et qui se base sur le passé (Eriksen 1993: 10).

Conformément à cette conception de la culture comme étant un tout bien délimité, la tradition de la recherche fonctionnaliste s'est efforcée de *prévoir* la manière dont la culture influence la communication. L'accent a été mis sur

l'identification de *la culture comme barrière* faisant obstacle à une communication plus efficace (Samovar, Porter et Jain 1981, Brislin 1981, Gudykunst 1998 *et al.*). Dans ces travaux, des outils sont mis à la disposition des praticiens pour jeter des ponts sur les gaps culturels, ainsi que des astuces relatives à la forme sous laquelle ils peuvent s'attendre à voir surgir la communication interculturelle.

À l'opposé de cette compréhension de la culture, Hylland Eriksen soutient que dans le contexte de la mondialisation :

- la culture est un processus et par nature est sans limite (Eriksen 1993: 19);
- la culture (ou les cultures, si l'on veut) n'est pas un paquet indivisible de coutumes que l'on a ou que l'on n'a pas. Les humains sont un amalgame culturel (Eriksen 1994: 14);
- la culture est actuellement comprise comme un processus, qui se développe et change à travers des actions et des conflits sur les sens, plutôt que comme un système partagé, statique, de croyances et de valeurs.

La théorie anthropologique rejette désormais le concept de culture intégrée, harmonieuse, consensuelle et délimitée, en faveur d'une compréhension de la culture comme étant produite historiquement, interconnectée mondialement, faisant l'objet de contestations internes et délimitée par des frontières d'identité et de pratiques ambiguës (Merry 2001: 41).

De nombreux anthropologues ont travaillé à l'élaboration d'un concept plus dynamique, plus localisé de la culture, afin d'analyser les zones de contact. Comaroff et Comaroff (1992: 27) considèrent que la culture est « l'espace sémantique, le domaine des signes et pratiques, dans lequel les êtres humains se construisent, se représentent et représentent les autres, et de ce fait leur société et leur histoire. Ce n'est pas seulement un ordre abstrait de signes, ou des liens entre les signes. Ce n'est pas non plus la somme des pratiques habituelles ». Il ne s'agit en aucun cas d'un système fermé, entièrement cohérent; il est porteur de messages, d'images et d'actions de nature polyvalente et contestable.

Ces conceptions nous amènent à délaisser la vision de la culture comme étant une entité homogène, pour adopter une vision différente, où elle apparaît comme une arène où s'affrontent les logiques culturelles et où des acteurs diversement situés saisissent et s'approprient des pratiques

culturelles données. Le lieu de la culture n'est plus un espace géographique fixe, mais se constitue en de multiples endroits qui reflètent le mouvement des peuples, des systèmes symboliques et capitaux (Merry 2001 : 45).

D'après ces affirmations, la culture n'est pas quelque chose qu'on possède, c'est quelque chose qu'on est. Cette compréhension phénoménologique de la culture représente un changement de paradigme lié à l'anthropologie classique (Svane 2004 : 97). La culture ne se trouve pas dans les environnements sociaux, elle n'est pas la propriété d'un groupe de gens. On peut considérer que la culture est incarnée, qu'elle est subjective. La personne est culture, en ce qu'elle absorbe la tradition, l'histoire, le temps et la langue. Les cultures, comme elles sont comprises dans cette tradition phénoménologique, ne sont pas des entités stables dotées d'une *essence* originelle immuable et homogène. Les cultures ne sont pas des îlots ou des cases dans lesquels on peut ranger les êtres humains. Le concept essentialiste de *culture* est devenu indéfendable dans un monde mondialisé. Les cultures sont hybrides, elles sont créolisées et incarnées dans le sujet. Les gens interprètent leur rôle dans la société et donnent un sens à leur vie, créant ainsi une culture. Ils communiquent entre eux en utilisant des symboles et un langage, à la fois verbal et langage du corps. Donc, la communication est la clef de la culture, de même que la culture est la clef de la communication.

La rencontre des cultures n'est pas la rencontre de concepts culturels abstraits. La rencontre est nécessairement une rencontre entre différents individus en chair et en os, qui ont des cadres d'interprétation – ou des cadres de référence – différents, des abstractions culturelles différentes dans leur tête. Ce n'est pas une rencontre entre deux cultures homogènes, essentialistes définies pour un groupe de gens. Jamais les cultures ne communiquent entre elles – mais les gens, si (Dahl 2001 : 64).

Les différences culturelles dépendent de la manière dont les participants ressentent, comprennent, interprètent et sont conscients d'eux-mêmes et des autres au cours de la rencontre culturelle. Les différences culturelles sont donc vécues de façon subjective et se construisent socialement. Elles n'existent pas indépendamment de l'expérience humaine. Les différences culturelles sont relationnelles, elles se constituent mutuellement. En conséquence, au cours de la rencontre entre les gens, la culture est créée, entretenue, ou modifiée. Il faut considérer les cultures comme étant le cadre

de référence, en changement constant, de l'individu. « Les cultures sont ces fils invisibles qui tapissent le fond de notre esprit, et sont constamment tissés de manière à former une toile » (Dahl 2001).

La culture n'existe pas indépendamment de l'individu ; elle est toujours incarnée par l'individu à travers son interaction avec les autres. Le concept de cultures tient son contenu de l'interaction entre les individus, qui deviennent conscients de leurs différences et de leurs ressemblances mutuelles et les définissent au cours de la rencontre interpersonnelle. Cette rencontre interpersonnelle est donc également une rencontre interculturelle. Au cours de la rencontre culturelle, les individus attribuent des sens à eux-mêmes ainsi qu'à leur interlocuteur ou partenaire. Ils se privent également eux-mêmes et leurs partenaires de sens possibles. Cela implique que les cultures – telles qu'elles sont incarnées par les individus – sont interpénétrables dès le moment où elles sont constituées. Donc, la rencontre interpersonnelle est essentielle à une compréhension phénoménologique de la culture. La culture concrète d'un individu donné est créée au cours des rencontres interpersonnelles qu'il effectue.

Les gens ont toujours d'eux-mêmes et de l'Autre une perception différente d'une situation à l'autre, du moment qu'ils sont ouverts à des façons alternatives d'interpréter leur existence, et non enfermés dans le cadre d'interprétation existant. Les différences et les ressemblances culturelles sont donc subjectives et dynamiques, elles dépendent du temps et du lieu et sont interprétées en relation avec l'environnement social (Svane 2004 : 385).

D'après ce point de vue, les frontières entre les groupes doivent être définies comme étant subjectives, symboliques, dynamiques et résultant d'une négociation, contrairement au point de vue essentialiste, où les frontières sont considérées comme objectives, uniques et non dépendantes des individus.

Du fait que la culture acquiert son lieu ontologique dans l'être humain, la dynamique de la culture doit également être considérée comme liée au double processus de compréhension et d'interprétation des individus. Ils se réfèrent à l'utilisation que fait l'individu du cadre d'interprétation dans sa vie de tous les jours. La dynamique des rencontres interculturelles est donc une dynamique interculturelle axée sur l'individu, générée à travers des processus intersubjectifs de compréhension entre les individus (Svane 2004 : 385).

La culture, dans cette compréhension phénoménologique, est une interprétation du monde. Elle n'assure pas nécessairement la cohésion d'une communauté donnée, puisque la culture ne constitue pas un cadre d'interprétation intégré et homogène. Elle peut être un cadre d'interprétation ambigu, fragmenté et adversatif. Le concept de culture ne suffit pas à expliquer ce qui unit une communauté. Cela nécessite des études plus approfondies du concept d'identité et de la relation d'une personne à la société. Les individus en interaction sociale créent activement une culture. La production de sens est un processus de création ou de recréation en interaction avec autrui. Il en résulte une modification de la culture.

4 Le concept d'identité

Parallèlement à la discussion ci-dessus relative au concept culturel, le *concept d'identité* phénoménologique n'est pas une structure donnée qui existe en elle-même, mais un processus ; une construction sociale qui est constamment modifiée et changée (Svane 2004 : 213). L'identité personnelle de l'individu, de même que l'identité collective d'un groupe, sont socialement construites selon des processus dialogiques et constituent des identités sociales.

L'identité sociale est notre compréhension de ce que nous sommes et de ce que sont les autres et, réciproquement, la compréhension qu'ont les autres d'eux-mêmes et des autres (y compris nous). Ainsi, l'identité sociale n'est pas plus essentielle que le sens ; elle aussi est le produit d'accords et de désaccords, elle aussi est négociable (Jenkins 1996 : 5).

L'identité est un concept relationnel. Elle appartient à des relations locales spécifiques entre des personnes spécifiques. L'identité peut être comprise comme un récit qui se crée au cours de la rencontre entre le narrateur et celui qui l'écoute, où le narrateur a tendance à créer une certaine cohérence entre les différents récits sur lui/elle-même.

L'identité culturelle se forme à partir des expériences vécues dès l'enfance, du contact avec les parents, les pairs, les autres, de l'éducation ; et elle évolue sans cesse, puisque les gens, vivant en société, reçoivent et adoptent constamment de nouvelles influences à travers la communication avec les autres. Grâce à cette perspective constructiviste (Berger et Luckman 1966) on parvient à une compréhension globale

de l'identité culturelle en tant que forme d'identité sociale qui se construit en relation avec d'autres personnes sur une période donnée (Jensen 2003 : 11).

L'identité culturelle est un aspect essentiel de cette profusion de phénomènes que nous rencontrons. Le terme se réfère à une identité sociale qui est basée sur une configuration culturelle spécifique de nature consciente. L'histoire, les langues et la race sont toutes des bases possibles de l'identité culturelle et toutes sont des réalités qui se construisent socialement (Friedman 1994 : 238).

Cependant, on peut avancer un autre point concernant l'identité culturelle. D'après Stuart Hall, un sujet évoluant dans des sociétés complexes peut être un partisan des *identités multiples*, ou même des *identités contradictoires* :

L'identité devient une réjouissance dont la date n'est pas connue et qui se forme et se transforme continuellement selon la manière dont nous sommes représentés et traités dans les systèmes culturels qui nous entourent. Il y a en nous des identités contradictoires qui partent dans différentes directions, de sorte que la manière dont nous nous identifions est continuellement modifiée (Hall *et al.* 1992 : 277).

Selon Hall, si nous nous voyons comme des personnes cohérentes, c'est à cause des récits que nous nous construisons : « Si nous avons le sentiment d'avoir une identité unifiée de la naissance jusqu'à la mort, c'est seulement parce que nous construisons une histoire réconfortante ou « une narration de soi » sur nous-mêmes (Hall *et al.* 1992 : 277). Le concept d'identités multiples ou d'identités contradictoires est très intéressant pour étudier la communication interculturelle, parce qu'il nous fournit une explication sur la raison pour laquelle certains sujets, dans une conversation, actualisent des identités différentes.

5 La contribution de la sémiotique

Le langage peut être compris comme étant un système de signes. Le *signe* représente quelque chose au-delà du signe, le référent. Le référent n'est pas nécessairement un objet concret, il peut aussi être une abstraction ou un autre signe. Charles S. Peirce, qui est généralement considéré comme le fondateur de la tradition américaine en sémiotique, a élargi le sens du signe quand il affirme :

Un signe est quelque chose qui représente quelque chose, à un titre ou à une capacité, aux yeux de quelqu'un.

Il s'adresse à quelqu'un, c'est-à-dire qu'il crée dans l'esprit de la personne un signe équivalent, ou éventuellement un signe plus développé. Le signe qu'il crée, c'est pour moi *l'interprétant* du premier signe. Le signe représente quelque chose, son *objet*. (Fiske 1990 : 42)

Selon Peirce, dans le langage « *l'interprétant* » n'est pas celui qui utilise le signe, « l'interprète », mais un concept mental, « un nouveau signe », produit par le signe et par l'expérience qu'a l'utilisateur de l'objet. C'est une interprétation du premier signe, produit à l'aide d'autres signes. Alors que Peirce soutient que « le signe crée dans l'esprit de la personne un signe équivalent », je préférerais dire, conformément à ce qui a été dit ci-dessus, que « la personne crée dans son esprit un signe équivalent ». Ou encore, pour développer cette idée plus en détail dans le sens de la théorie relationnelle de la signification humaine : « la personne, en relation avec les autres, crée dans son esprit un signe équivalent », parce que le signe ne peut en lui-même créer un sens. La création de sens est toujours le fait d'une personne en relation avec autrui dans une communication sociale, comme l'a souligné Gergen (1994).

La communication, au sens sémiotique, ne veut pas dire « envoyer des messages », comme il a souvent été dit concernant le processus de la communication. La communication est « un acte de partage » social et réciproque ; elle se réfère au partage de concepts, par l'intermédiaire de l'utilisation de signes. Une communication dynamique, selon cette école, est affaire de négociations sur un sens ; elle concerne la manière dont les gens produisent le sens (au lieu de se contenter de le transmettre). Ou, pour utiliser une métaphore, la communication humaine est sociale. Il s'agit de rencontres, et non de boîtes aux lettres.

L'école sémiotique applique souvent l'analogie du « texte » ou du « message ». Le message ou le texte est une construction de signes qui, à travers l'interaction avec les récepteurs, produisent des sens. La source ou l'émetteur du message, perd alors de son importance. L'accent est mis sur le texte et la façon dont il est « lu ». Quand l'interprète (ou le lecteur) lit le texte (le message), il ou elle lui attribue un sens, en rapport avec les autres et en se référant à son cadre de référence culturelle, c'est-à-dire l'expérience et le contexte. Le sens que l'individu (l'interprète) attache au signe est ainsi produit par l'interprète en interaction avec les

autres, en prenant en considération leur expérience et leur contexte culturels. La lecture implique une négociation avec le texte – en contexte – car le lecteur fait peser sur les codes ou signes qui composent le texte ou le message certains aspects de son expérience culturelle. Il est évident que des lecteurs ayant vécu des expériences sociales différentes ou issus d'un contexte culturel différent peuvent trouver des sens différents dans un même texte (Fiske 1990 : 3).

Puisque, de ce point de vue, l'accent est mis non sur le processus de transmission, mais sur la production de sens, l'école sémiotique n'ira pas affirmer qu'une communication sera perturbée dès que les interlocuteurs attribuent des sens différents à un événement donné. Au contraire, un tel comportement est tout à fait naturel, étant donné que les différents interlocuteurs sont issus de contextes culturels et sociaux différents. Leur interprétation est basée sur des cadres de référence culturelle différents, des expériences sociales différentes et des univers cognitifs de signes et de sens différents.

Le sens est la manière dont les individus donnent un sens au monde dans lequel ils évoluent. Le sens, dans le présent article, est par conséquent le sens tel qu'il est perçu par une personne, il est *incarné* (Lakoff et Johnson 1980 : 196). Cependant, les individus peuvent donner un sens à leur monde uniquement par rapport à autrui (Gergen 1994 : 264). C'est à travers les relations sociales que les individus apprennent à attribuer approximativement le même sens à des signes : objets, mots, actions et événements. L'étude du sens des signes (la sémiotique) est donc essentielle dans l'étude de la communication. Par ailleurs, les sens ne sont pas créés dans le vide ; sans les autres, les sens ne peuvent pas être établis une fois pour toutes. Les sens sont toujours en cours de traitement, ils sont toujours créés et recréés (négociés) par des lecteurs socialement situés. Et comme le souligne Hall (1976), sans contexte, il n'y a pas de texte.

6 Le rôle du langage

Évidemment le *langage* est essentiel, en tant que système de signes. Le philosophe du langage Ludvig Wittgenstein a introduit la notion de *jeu de langage*. Le jeu de langage [*Sprachspiel*] est un outil qui renvoie à d'innombrables activités dans lesquelles le langage est utilisé : « donner des

ordres, obéir aux ordres », « décrire l'apparence physique d'un objet, ou donner ses mensurations », « rapporter un événement », « faire des représentations théâtrales », etc. (Wittengstein 2001 : 23). Le jeu de langage consiste à utiliser des signes d'une façon significative. On donne un sens au signe ou au message (il est interprété) à partir du contexte et de la manière dont il est utilisé. Le sens d'un mot est la manière dont il est utilisé dans le langage.

Nous sommes nés dans un monde de langage, nous vivons dans le langage et nous le pratiquons. L'être humain *est* son langage (Svane+ 2001 : 188). La communauté collective d'interprétation est aussi une communauté collective de langage. Comprendre le monde c'est aussi comprendre le langage. Le langage a la capacité de transcender le temps, l'espace et la dimension sociale dans un vécu ici et maintenant donné (Berger et Luckmann 1996). C'est cette capacité à transcender les horizons de l'Autre qui crée des opportunités pour une compréhension intersubjective dans la rencontre interculturelle où l'Un rencontre l'Autre qui a des univers de symboles et de sens différents, du point de vue culturel et linguistique. Et c'est cette capacité transcendante du langage qui permet la *fusion des horizons* au cours de la rencontre interculturelle.

Le fait de se placer dans l'horizon de compréhension de l'Autre comporte trois corollaires importants :

- notre horizon de compréhension ne doit pas être utilisé comme critère pour évaluer l'Autre. Nous devons nous efforcer de comprendre l'Autre selon ses termes propres ;
- nous devons prendre en considération notre propre horizon. Nous ne possédons pas d'autres cadres de référence que ceux que nous avons reçus tout au long de notre vie ;
- nos précompréhensions ou présuppositions sont remises en cause dans l'interaction avec l'Autre. Cela peut mener à ouvrir de nouvelles perspectives, ou simplement à se retrancher derrière les idées qu'on avait déjà : tout dépend souvent de l'esprit dans lequel on aborde la situation, selon qu'on a l'esprit ouvert ou pas.

On ne saurait parvenir à une meilleure communication, dans le sens d'une interprétation correcte de l'autre participant, si on n'apprend pas les codes de langage et le contexte culturel de l'Autre, si on n'améliore pas sa propre compétence communicative. Une telle formation peut du moins favoriser une meilleure compréhension de la raison pour laquelle l'Autre agit et pense comme il/elle le fait. La capacité d'empathie, de s'identifier à l'Autre, constitue dès lors un atout important.

7 Une approche herméneutique dynamique de la communication interculturelle

Certains des éléments évoqués ci-dessus sur la culture, l'identité, la sémiotique et le langage seront maintenant utilisés pour présenter un modèle herméneutique dynamique de communication. Selon le plan dialectique de Marita Svane (2004) présenté au début de cet article, il comprend trois phases :

- thèse : la phase de la précompréhension ou présuppositions ;
- antithèse : la phase de communication et de production de sens ;
- synthèse : la phase de postcompréhension et de réflexion.

7.1 Phase 1 : la précompréhension ou les présuppositions des deux interlocuteurs

Chacun des interlocuteurs apporte avec lui un réservoir de précompréhension de base relatif aux éléments tels l'espace, le corps, le temps, sa vision du monde, les relations sociales et le langage. Une bonne partie de cette connaissance est une compréhension tacite et inconsciente : ce sont « les fils qui tapissent le fond de notre esprit » (voir poème au début de cet article). Parmi les concepts de base figure la compréhension de Soi, des Autres, de la vie, des valeurs, des normes et du monde. Tout cela constitue le cadre de référence ou le cadre d'interprétation de l'individu. Son corps relie la personne au monde, en créant un accès au monde. C'est le corps qui rend possibles l'expérience et la production de sens.

La précompréhension englobe également la tradition et le langage en tant que porteurs de « tissus de sens » de la culture. L'être humain est son histoire, son temps, sa tradition, ses relations sociales et son langage. L'expérience de la vie est constituée des récits qu'il ou elle fait de sa vie. La précompréhension représente donc la culture de l'individu. Elle explique, légitime, intègre et entretient les interprétations de la situation, du projet ou de l'action véritable.

Par le biais de l'interaction au sein d'une communauté sociale, l'individu acquiert une précompréhension intersubjective de son contexte matériel, social et institutionnel, qui est explicité par sa langue. Cette

compréhension forme également la base de l'interprétation d'actions et d'interactions à venir. Les hypothèses culturelles impliquent aussi des attentes relatives aux résultats possibles dans des situations de communication futures.

La précompréhension englobe aussi une compréhension de la situation concrète et du projet concret, des tâches ou des activités concrètes auxquelles participe la personne.

En termes herméneutiques l'ensemble du réservoir de précompréhension est *l'horizon de la compréhension* de l'individu (Gadamer 1975/2000). C'est un préalable de la communication.

7.2 Phase 2 : communication et production de sens

Dans cette phase, les interlocuteurs entrent dans une situation qui implique la communication. C'est une rencontre dans l'espace rendue possible grâce soit à des outils techniques, soit à une communication directe, une action commune, ou encore une autre relation qui met les *horizons de compréhension* en contact les uns avec les autres. C'est l'intéressante phase dynamique de la communication interculturelle ou interpersonnelle.

Deux directions potentielles sont possibles : une communication fermée ou une communication ouverte.

7.2.1 Une communication fermée

Les partenaires ne permettent pas une production de sens intersubjective. Au lieu de cela, ils ont tendance à se raccrocher à leurs anciens stéréotypes. Les stéréotypes sont des catégorisations simples, mais nécessaires des gens (Dahl 1995 ; 1999). Dans ce type fermé de communication, seuls les éléments qui contribuent à confirmer les stéréotypes préalablement établis sur l'Autre sont sélectionnés, au cours de la rencontre des horizons. Dans ce cas, les stéréotypes deviennent des stéréotypes gelés, des *préjugés* (Dahl 2001 : 27) qui peuvent fonctionner comme des prédictions qui se réalisent d'elles-mêmes.

Sans la recherche de la compréhension, la précompréhension a tendance à devenir rigide et immuable, et l'individu peut se retrouver enfermé dans des structures de sens fermées. De ce fait, des *différences entre les cultures* peuvent apparaître, dont notamment :

- une vision du monde subjective et fermée ;
- des suites d'actions fermées ;

- des institutions fermées ;
- des rôles fermés ;
- des activités et des tâches fermées.

Il en résulte généralement méfiance et suspicion, qui peuvent tourner à l'ethnocentrisme, voire au racisme et à la violence.

7.2.2 Une communication ouverte

Dans ce cas les interlocuteurs entrent dans une relation intersubjective Moi-Toi qui ouvre la voie à une nouvelle production de sens. Les partenaires ouvrent leurs horizons de compréhension respectifs. Cette ouverture signifie que les compréhensions ou stéréotypes préalables sont mis de côté. On crée une concurrence entre les précompréhensions et les préjugés ou stéréotypes, à travers les actions, les discours et la réflexion, pour tester la validité d'interprétations culturellement légitimes. Les compréhensions ou précompréhensions précédemment établies sont remises en cause et confrontées à d'autres compréhensions ou interprétations. L'action consciente de compréhension permet un processus où l'individu s'efforce de chercher une compréhension valable, en même temps que l'Autre. C'est un processus de test actif des précompréhensions subjectives de chacun des partenaires.

La simultanéité de l'interaction et de la conversation a pour fonction de :

- rendre visibles les similarités et les différences de la compréhension qu'a l'individu de la culture et de l'identité ;
- créer immédiatement des points de référence communs dans le temps et dans l'espace. La simultanéité rend visibles les différences de conceptions et d'interprétations ;
- négocier l'utilisation des symboles, du langage, des normes et des valeurs, l'utilisation de l'espace et du matériel, et donc la création de sens et d'identité, ainsi qu'un système de pertinence relatif aux choses, aux gens et aux relations, aux activités et aux tâches.

Les interlocuteurs essaient de pénétrer mutuellement les structures de sens des autres. Ceci se fait en interprétant des signes et des messages – au sens sémiotique – qui peuvent être communiqués verbalement ou non verbalement. Une nouvelle *production de sens* devient alors possible. Puisque le sens est relationnel et socialement construit, la communication ouvre la voie à une *fusion d'horizons* (Gadamer 1975/2000 : 306), ou à une production de

sens commune. Gadamer explique la « méthode » de compréhension en estimant que c'est un art :

La « méthode » de compréhension se penchera également sur les points communs, en utilisant la comparaison, et sur ce qui est unique, en faisant recours à l'intuition ; il s'agit donc à la fois de comparer et de deviner. Mais dans les deux cas la méthode reste un « art », parce qu'elle ne saurait consister à appliquer des règles de manière mécanique. Le côté divinatoire reste indispensable (Gadamer 1975/2000 : 190).

Les signes et les sens exprimés dans le langage sont interprétés et négociés ; on attribue de nouveaux sens aux signes, aux mots et aux actions, qu'ils soient anciens ou nouveaux. Les processus interactifs axés sur l'individu peuvent se dérouler et ouvrir la voie à des changements culturels et sociaux. Par ailleurs, l'utilisation d'objets fabriqués contribue à la production de sens : les sens se créent à partir de l'utilisation d'objets.

Les similarités et les différences entre Soi et l'Autre sont reflétées dans l'interaction et y sont rendues explicites. Les rôles et les relations relatifs aux projets, aux tâches et aux activités, sont testés. On vit et on crée de nouvelles similarités, de nouvelles différences.

À travers cette relation, une *nouvelle identité* est créée, ainsi que des conceptions conscientes de Soi et de l'Autre et du monde, qui deviennent appropriées dans la situation. Ces notions, sens et identités entrent en concurrence dans le jeu du langage (Wittgenstein 2001). Les interlocuteurs se constituent mutuellement dans la rencontre, à la fois culturellement et linguistiquement, ainsi qu'en créant de nouvelles identités. L'établissement des identités définit aussi les frontières entre Soi, l'Autre et le monde. Ce qui unit et ce qui sépare, donc ce qu'on a en commun et ce qui est individuel, se trouvent ainsi définis. Le « Je », le « Tu », le « Nous », le « Il » et le « Ils » sont identifiés.

La création de l'identité rend le monde plus prévisible et réduit l'incertitude. Elle permet d'élaborer des projets pour l'avenir, d'évaluer, de décider et d'agir concernant des situations à venir. La culture et l'identité acquièrent un contenu et une forme au cours de la rencontre, et sont donc socialement construites. La culture locale créolisée, une nouvelle identité et un nouveau langage sont établis et négociés à travers la relation.

Le langage – c'est-à-dire l'utilisation de la langue ainsi que les actions langagières – permet une nouvelle

expérience, une nouvelle compréhension et une nouvelle communication, puisqu'il articule des sens subjectifs. Dans le cadre de la même communauté linguistique d'interprétation, le langage permet aux sens ainsi produits de devenir intersubjectivement compréhensibles. Le contexte, le vécu antérieur et les relations avec d'autres êtres humains peuvent contribuer à la production de sens. Langue et culture sont, comme chacun sait, étroitement imbriquées.

Si les interlocuteurs ne partagent pas la même langue formelle, ils ont tendance à chercher un langage informel commun : le langage du corps, les signes du corps, des énoncés simples qui peuvent être interprétés par l'autre. Tous les êtres humains ont des langages qui leur permettent de chercher une plate-forme commune de signes et de messages grâce auxquels des sens peuvent être produits. Une négociation sur les sens peut alors s'amorcer.

7.3 Phase 3 : postcompréhension et réflexion

Après la rencontre, la postcompréhension ou la phase réflexive représente une nouvelle précompréhension de la situation, de la relation, de la tâche, du projet, etc. Le changement de culture ainsi provoqué est le résultat de dynamiques continues de communication interculturelle.

Le cadre d'interprétation – ou cadre de référence – est modifié, et une nouvelle liberté d'action se crée. Des sens nouveaux sont générés, permettant :

- de nouvelles possibilités d'interprétation et de compréhension ;
- des choix nouveaux et des options nouvelles pour les actions ;
- de nouvelles possibilités relatives à la prise de décisions ;
- de nouveaux rôles, habitudes, coutumes, normes et valeurs ;
- de nouvelles façons d'associer les objets, les ressources et les activités.

L'expérience de la créativité de l'ouverture en elle-même crée une ouverture qui permet de nouvelles *fusions d'horizons* (Gadamer 1975/2000 : 306). On est disposé à accepter l'incertitude, à réduire les distances et à accepter les expérimentations. L'expérience de la communication interculturelle procure aux interlocuteurs la capacité d'évaluer ce qui est proche et disponible, ce qui est utilisable, ce qui est accessible, ce qui est intéressant, ce qui a de la valeur et ce qui est pertinent.

La *fusion des horizons* peut créer de nouveaux signes et de nouveaux symboles communs, et influencer le langage, l'utilisation de la langue, les visions du monde, la compréhension de l'identité, la compréhension des situations, bref, les cadres de référence des individus. Elle peut aussi favoriser de nouvelles solutions, de nouvelles recommandations au niveau de la communauté au sens plus large.

La communication peut avoir révélé des interprétations différentes d'un même signe ou d'un même événement. Nous ne qualifierons pas une telle situation de rupture de communication, cependant, comme les fonctionnalistes auraient eu tendance à le faire. Nous dirons plutôt, selon la tradition sémiotique, que les interprétations différentes et les malentendus ne sont pas nécessairement négatifs. Au contraire, si les communicants sont conscients du manque de compréhension et des malentendus possibles, ces situations peuvent représenter une source de valeur ajoutée – ce que j'appelle les « moments en or », potentiellement porteurs de nouvelles découvertes (Dahl 2003)! Si les individus en sont conscients, la confusion, le manque de compréhension et même les malentendus peuvent être considérés comme de nouveaux points de départ pour de nouvelles questions, un nouvel échange de signes, de nouvelles négociations et de nouveaux sens! Les aspects les plus fascinants de la communication interculturelle sont ces rencontres entre personnes dotées de cadres de référence différents et qui peuvent chacune, à partir de leurs propres antécédents, contribuer à l'ouverture de nouveaux horizons!

Les sens nouvellement créés peuvent être diffusés dans un réseau social élargi à travers d'autres processus intersubjectifs, dans le cadre de différentes interactions. Un cadre d'interprétation local qui est jugé culturellement valable à plus grande échelle peut ainsi être prolongé dans de nouvelles interactions dyadiques. La communication peut devenir le pont entre différents êtres humains. Il peut en résulter une multitude de compréhensions locales de la réalité et de visions du monde locales. Le cadre de référence de la collectivité peut changer pour devenir plus hétérogène, plus ambigu et plus fragmenté. Le processus contribue à une ouverture favorable à l'adoption de nouvelles interprétations, et cette expérience peut légitimer les changements aux yeux des générations futures ou des nouveaux venus dans la communauté ou dans la confrérie.

8 La dynamique culturelle

Dans une précédente publication, j'ai défini la communication interculturelle de la manière suivante :

La communication interculturelle est un processus qui implique l'échange et l'interprétation de signes entre des personnes *qui s'identifient* comme étant des représentants de communautés culturelles tellement différentes les unes des autres que leur attribution de sens s'en trouve influencée (Dahl 2001 : 64).

Les personnes *qui s'identifient* par rapport à l'autre constituent donc un point de départ pour la rencontre entre individus (Illman 2004 : 53). Tous sont différents et vivent selon leurs cadres de référence propres. Par conséquent, l'accent a été mis ici sur l'identité – le terme est d'ordre relationnel. La culture, dans ce sens phénoménologique, est comprise comme un cadre de référence individuel qui fait partie de la précompréhension de l'individu. À travers les rencontres interpersonnelles, ces cadres de référence entrent en jeu, sont remis en question et modifiés. Même quand on adhère à des précompréhensions différentes, il y a toujours des points de contact puisqu'on a d'importantes conceptions en commun. La possibilité herméneutique consiste à « se reconnaître mutuellement en tant qu'êtres humains » (Nynäs 2001 : 307, 324).

Dans le domaine de la communication, c'est à la fois la culture et l'identité qui sont en jeu. Dans une communication directe, les rôles du communicateur et de celui qui répond changent à chaque seconde, à chaque minute ; ce qui est dit est basé sur des présuppositions qui sont en état de flux pendant la conversation. La fusion d'horizons est instantanée et spontanée. Contrairement à l'approche fonctionnaliste, l'approche herméneutique soutient que la connaissance de la communication interculturelle, qui est dynamique et intersubjective, ne peut pas être mise en matrice pour prédire ou contrôler la communication.

La modification de culture ne se fait pas simultanément chez tous les membres d'une société donnée. Le changement culturel est un processus qui se déroule durant la phase de compréhension et de production de sens et se manifeste dans la phase de postcompréhension de façons différentes et à des périodes différentes chez les individus, selon leur situation, le contexte dans lequel ils évoluent et le but qu'ils recherchent. Les cultures sont donc des cadres de référence

fragmentés, ambigus et complexes, porteurs de tensions potentielles entre mondes de sens concurrents. Les aspects communs des cultures sont le résultat de nombreuses communications et négociations au sein de la société entre différents êtres humains.

9 Conclusion

La dynamique culturelle est un processus d'interprétation de l'individu dans l'interaction sociale. La culture, au sens herméneutique du terme, se définit comme un cadre d'interprétation qui est toujours remis en cause et toujours en plein processus de changement ; un cadre qui ne peut être séparé de l'individu et du contexte local où sont créées les interprétations. La culture – « ces fils invisibles qui tapissent le fond de notre esprit » – est dynamique et non pas statique : « Ces fils sont constamment tissés en tissus ».

Øyvind Dabl
Centre pour la communication interculturelle
Faculté de théologie et mission
Stavanger, Norvège
oyvind.dabl@mbs.no

Texte traduit de l'anglais par :
Mireille Rabenoro
Agrégée d'Université
École normale supérieure - Université d'Antananarivo
mireille.rabenoro@blueline.mg

Bibliographie

- Bennett (M.), éd., 1998 : *Basic concepts of intercultural communication. Selected Readings*, Yarmouth, Maine : Intercultural Press.
- Berger (P.) et Luckmann (T.), 1966 : *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*, London : Penguin Books.
- Brislin (R.), 1981 : *Cross-cultural encounters. Face to face interaction*, Elmsford, NY : Pergamon.
- Comaroff (J.) et Comaroff (J. L.), 1992 : *Ethnography and the historical imagination*, Boulder : Westview.
- Dahl (Ø.), 1995 : « The use of stereotypes in intercultural communication. », dans *Essays on culture and communication. Language and cultural contact (Sprog og kulturmøde)*, n° 10, p. 9-36, Center for Languages and Intercultural Studies (CSIS), Aalborg : Aalborg University.
- Dahl (Ø.), 1999 : *Meanings in Madagascar. Cases of intercultural communication*, Westport CT : Bergin et Garvey, Greenwood Publishing Group.
- Dahl (Ø.), 2001 : *Møter mellom mennesker. Interkulturell kommunikasjon*, Oslo : Gyldendal.
- Dahl (Ø.), 2003 : « Models of communication and the golden moment of misunderstanding », dans Holm (N.G.) et Quiroz-Schauman (J.), éd., *Intercultural communication – past and future*. Articles choisis, présentés au 7^e Symposium nordique sur la communication interculturelle, Turku/Åbo, 2000, Turku : Åbo Akademi/Fortbildningscentalen, p. 12-22.
- Eriksen (T.H.), 1993 : *Kulturterrorismen : Et oppgjør med tanken om kulturell renhet*, Oslo : Spartacus.
- Eriksen (T.H.), 1994 : *Kulturelle veikryss. Essays om kreolisering*, Oslo : Universitetsforlaget.
- Fiske (J.), 1990 : *Introduction to communication studies*, 2^e édition, London : Routledge.
- Friedman (J.), 1994 : *Cultural Identity and Global Process*, London : Sage.
- Gadamer (H.-G.), 1975/2000 : *Truth and Method*, 2^e édition, New York : Continuum.
- Geertz (C.), 1973 : *The interpretation of Cultures*, New York : Basic Books.
- Gergen (K.J.), 1994 : *Realities and relationships. Soundings in social construction*, Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Gudykunst (W.B.) et Young (Y.K.), 1984 : *Communicating with Strangers. An Approach to Intercultural Communication*, New York : Random House.
- Gudykunst (W.B.), 1998 : *Bridging differences. Effective intergroup communication*, 3^e édition, Thousand Oaks, CA : Sage.
- Hall (E.T.), 1976 : *Beyond culture*, New York : Doubleday.
- Hall (S.), Held (D.) et McGrew (T.), éd., 1992 : *Modernity and its futures*, London : Polity Press, Open University.
- Haus (S.), Skeie (G.) et Johannessen (Ø.L.), 2003 : *Kulturformidling fra internasjonale arenaer. Et bidrag til meningsutveksling om kultur*, Senter for kulturstudier, Norges Forskningsråd, Kristiansand : Høyskoleforlaget.

- Hofstede (G.), 1980: *Culture's consequences. International differences in work-related values*, London : Sage.
- Illman (R.), 2004: *Gränser och gränsöverskridanden. Skildrade erfarenheter av kulturella möten i internationellt projektarbete*, Åbo/Turku : Åbo Akademis förlag.
- Illman (R.), 2003 : « The quest for meaning. Cultural stereotypes in the perspective of comparative religion. », dans Holm (N.G.) et Quiroz-Schauman (J.), éd., *Intercultural communication – past and future*. Articles choisis, présentés au 7^e Symposium nordique sur la communication interculturelle, Turku/Åbo, 2000, Turku : Åbo Akademi/Fortbildingscentalen, p. 108-127.
- Jenkins (R.), 1996: *Social identity*, London : Routledge.
- Jensen (I.), 1998: *Interkulturel kommunikation i komplekse samfund*, Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen (I.), 2003 : « The practice of intercultural communication – reflections for professionals in cultural meetings » dans *The Electronic Journal of Intercultural Communication* (Publié par le Nordic Network of Intercultural Communication, NIC), www.immi.se/intercultural/nr 6.
- Lakoff (G.) et Johnson (M.), 1980: *Metaphores we live by*, Chicago: University of Chicago Press.
- Merry (S.E.), 2001 : « Changing rights, changing culture » dans Cowan (J.K.) et al., *Culture and Rights. Anthropological perspectives*, Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Nynäs (P.), 2001 : *Bakom Guds rygg. En hermeneutisk ansats till interkulturell kommunikation och förståelse i industriella projekt*, Turku/Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Nynäs (P.), 2003 : « Estrangement redefined – A hermeneutic approach. », dans Holm (N.G.) et Quiroz-Schauman (J.), éd., *Intercultural communication – past and future*, articles choisis et présentés au 7^e Symposium nordique sur la communication interculturelle, Turku/Åbo, 2000, Turku : Åbo Akademi/Fortbildingscentalen, p. 128-139.
- Samovar (L.A.), Porter (R.E.) et Jain (N.), 1981 : *Understanding intercultural communication*, Belmont, CA : Wadsworth.
- Svane (M.), 2004: *Interkulturel Dynamik i Kulturmødet. En Fænomenologisk Individorienteret Analyse og Forståelse*, Aalborg: Aalborg Universitet.
- Trompenaars (F.), 1993 : *Riding the waves of culture. Understanding cultural diversity in business*, London : Nicolas Brealey.
- Wittgenstein (L.), 2001 : *Philosophical Investigations*, 3^e édition, Oxford/Malden : Blackwell.

Le vocabulaire discriminant dans la langue française : un handicap à la communication interculturelle ?

*« Si le poing blesse le corps, le mot atteint le cœur.
L'un s'oublie, l'autre non. »*

Maëva, étudiante grenobloise

Cette étude exploratoire aux prétentions très modestes et en dépit de son caractère général, répond au souci de combler les lacunes qui existent dans l'étude de la discrimination où l'on n'accorde qu'un faible intérêt aux expressions verbales et écrites dévalorisantes. Dans cette étude, l'auteur tente donc de cerner le concept de vocabulaire discriminant et analyse très sommairement sa diffusion dans la langue française.

Termes-clés :

communication interculturelle ; vocabulaire discriminant ; interculturelité.

1 Introduction

*« Mal nommer les choses,
c'est ajouter du malheur au monde. »*

Albert Camus

La mise en place de politiques culturelle et linguistique dans l'espace francophone exige une valorisation de la langue française comme facteur d'unité entre des peuples ayant chacun une identité culturelle spécifique enracinée sur des faits historiques pertinents. Le français comme langue qui sous-tend un dialogue entre les peuples de l'espace francophone doit se positionner comme un outil facilitant le respect des diversités culturelles. La langue française doit donc prôner le dialogue, la tolérance, et être un outil de communication interculturelle au sein de la communauté francophone. Or nous constatons que la communication verbale ou écrite dans la langue française recèle parfois des paroles, expressions, mots qui peuvent être dévalorisants selon l'usage qui en est fait. Certaines de ces expressions ont été créées par des communautés culturelles ou par des groupes d'individus dans une perspective d'antagonisme. L'utilisation d'expressions dévalorisantes dans le français parlé et écrit est de plus en plus fréquente et peut relever, dans certains cas, du racisme. La recherche ici présentée, s'intéresse au vocabulaire discriminant dans la langue française et ses effets dans le dialogue entre les peuples francophones.

2 Le cadre conceptuel

Notre cadre conceptuel se construit autour de trois concepts pertinents : « vocabulaire discriminant », « communication interculturelle » et « interculturelité ».

2.1 Le vocabulaire discriminant

La notion de discrimination se réfère à une personne, ou groupe de personnes, traitée(s) moins favorablement en raison de leur origine ethnique, de leur religion ou de leurs convictions, de leur handicap, de leur âge ou de leur orientation sexuelle. On parle alors de discrimination directe. Il arrive aussi qu'une disposition, un critère ou une pratique apparemment neutre, entraîne un désavantage particulier pour des personnes d'une religion ou de convictions particulières, ayant un handicap, étant d'un âge ou d'une orientation sexuelle donnée, par rapport à d'autres personnes. La discrimination devient alors indirecte. En d'autres termes, la discrimination signifie traiter des personnes différemment, négativement ou défavorablement, sans une bonne raison. Plus précisément, la discrimination signifie faire une distinction entre certaines personnes ou certains groupes pour des raisons prohibées. Ainsi définie, la discrimination est contenue dans la communication autant verbale que non verbale. Dans le premier cas, la discrimination naît du langage humain. Elle s'exprime par l'ensemble de mots, expressions, phrases qui peuvent renfermer un préjugé, un stéréotype évaluant, jugeant, qualifiant une autre culture, une autre personne à cause de ses origines culturelles, son sexe, son orientation sexuelle, sa religion, son handicap. Le vocabulaire discriminant fait appel à des mots d'un racisme parfois latent, sournois, pas toujours dévoilé. Il correspond à des attributions qui, par leur généralisation et leur sophistication, alimentent le discours et les attitudes discriminatoires. C'est aussi un vocabulaire qui, de manière consciente ou inconsciente, renferme une douce xénophobie. Autour du vocabulaire discriminant doivent se poser des interrogations fondamentales sur le fonctionnement et l'utilité interculturelle de la langue française au sein de l'espace francophone où l'information et la communication jouent un rôle essentiel dans l'élaboration des idées. L'utilisation du vocabulaire discriminant et sa large diffusion provoquée

par la communication de masse et la production scientifique transforment de manière significative les modes de penser. Elles créent des idées reçues et des images parfois stéréotypées. Plusieurs expressions et mots subissent une série de métamorphoses qui les font changer de contenu et de structure, se transformant en des représentations imagées. Le vocabulaire discriminant est le plus souvent un vocabulaire produit par une grande catégorie d'acteurs dont certains ont pour métier de fabriquer des représentations. Les connaissances scientifiques et artistiques, le discours des politiques contribuent parfois à faire perpétrer certaines de ces expressions dévalorisantes.

Le vocabulaire discriminant a aussi cette caractéristique d'être parfois partagé par un groupe social en terme de contenu qui résulte de la mise en œuvre de règles, de pratiques et de critères. Il comporte une certaine spécificité individuelle sur la manière dont il est utilisé, revêtant beaucoup de formes telles que les menaces verbales, les intimidations verbales, l'abus verbal, les remarques ou plaisanteries fâcheuses sur des sujets comme l'appartenance ethnique, la religion, le handicap ou l'âge. Il comporte également un noyau commun partagé par la plupart des humains participant de la même culture. C'est ce qui explique que certaines expressions dévalorisantes comme *homme de couleur*¹ sont largement utilisées sans aucune remise en question.

Le vocabulaire discriminant peut être considéré comme étant une création individuelle et collective de pensée. Comme toute représentation sociale, le vocabulaire discriminant est à la fois un produit et un processus. Il est le produit de la manière dont les autres sont perçus, de la manière dont on se représente leur religion, leur culture, leur cadre de vie, etc. Les expressions discriminantes et les images mentales qui en découlent sont des produits de l'esprit humain qui créent un environnement intimidant, hostile, humiliant, offensant et dégradant. Ces produits

1. «Homme de couleurs» (Quand je suis né, j'étais noir./ Quand j'ai grandi, j'étais noir./ Quand j'ai peur, je suis noir./ Quand je vais au soleil, je suis noir./ Quand je suis malade, je suis noir./ Tandis que toi «homme blanc»/ Quand tu es né, tu étais rose./ Quand tu as grandi, tu es devenu blanc./ Quand tu vas au soleil, tu deviens rouge./ Quand tu as froid, tu deviens bleu./ Quand tu as peur, tu deviens vert./ Quand tu es malade, tu deviens jaune./ et après ça tu as le toupet de m'appeler Homme de couleurs ?)

ne sont pas figés et permettent de conserver l'information élaborée, souvent transformée dans le sens d'une schématisation simpliste induisant des comportements susceptibles de porter atteinte à la dignité d'une personne. Le vocabulaire discriminant est aussi un processus en tant que construction des idées dévalorisantes. Il s'agit d'un vocabulaire qui se construit et se transforme par l'interaction continue entre la pensée et l'action. Le vocabulaire discriminant doit être étudié en articulant éléments affectifs, mentaux, socioculturels et politiques. Les rapports sociaux et culturels qui affectent la production et l'utilisation du vocabulaire discriminant sont à prendre en compte. En tant que systèmes d'interprétation de notre relation avec les autres et l'univers, le vocabulaire discriminant participe à l'organisation et à l'orientation de nos conduites et comportements. Il peut même avoir une incidence sur la manière dont nous élaborons les connaissances, interprétons les faits et accordons le respect aux autres.

2.2 La communication interculturelle

Nous définissons la communication interculturelle comme une modalité, un processus dynamique d'échange faisant appel à la complexité qui, d'une part met en jeu l'identité socioculturelle et biologique de l'individu participant à la communication, et d'autre part fait intervenir les différences culturelles entre les individus mis en présence, ceci par une série d'attitudes et de réactions psychosociales. Elle s'inscrit toujours dans un contexte d'interactions entre au moins deux cultures et pose incontestablement un problème crucial dans les échanges entre les personnes (Sarella 2000 ; Kim 1988 ; Touraine 1997 ; Ouellet 1991). La communication interculturelle peut aussi se définir selon Kim *et al.* (1988 : 305), comme le processus de communication qui a lieu dans la circonstance où les types des locuteurs sont, par rapport à l'encodage et au décodage verbaux et non-verbaux, d'une manière significative, différents à cause des différences culturelles. D'après Sorella Henriquez (2000), la communication interculturelle inclut toutes les formes d'échanges et de contacts entre cultures différentes. Ces échanges peuvent se présenter comme le résultat des initiatives individuelles, mais on peut penser que c'est au niveau institutionnel

que la communication interculturelle doit être planifiée, intégrée tout au long des processus de socialisation-enculturation. Au centre des processus de communication interculturelle, se situent les représentations sociales sur les autres et sur nous-mêmes. Dans ce sens, toutes les modalités de communication sociale contribuent à construire nos identités. Identités sociales, culturelles, individuelles, sont indissociables, de même que sont indissociables les notions de culture et d'identité.

Il existe une série de moyens que l'on peut utiliser pour communiquer : la parole, le gestuel, le mime, les expressions du visage, la posture, etc. Dans cette étude, nous abordons essentiellement la question du verbal, sa signification au-delà des mots qui peut parfois servir de support à l'élaboration et diffusion de comportements et attitudes discriminatoires. Nous mettons en évidence le fait que les mêmes mots, d'une même langue, peuvent ne pas signifier la même chose dans divers pays. Il est donc important d'interroger la langue française à l'aide de nouveaux outils conceptuels en ce qui concerne les discriminations. Les connotations culturelles du vocabulaire dans la langue française méritent d'être amplement interrogées. En effet, la construction sociale et l'utilisation des expressions orales dévalorisantes dans la langue française diffèrent selon les cultures² qui constituent l'espace francophone.

La langue française n'est pas à l'abri de certaines dérives racistes. Elle est parfois utilisée pour manifester la haine ethnique et pour tenir des propos discriminatoires. Certains l'utilisent comme un instrument de propagande raciste pour faire passer des messages haineux et xénophobes par la diffamation, l'injure et la provocation à la haine. Face

2. La culture se définit ici comme « l'ensemble des connaissances et de comportements (techniques, économiques, rituels, religieux et sociaux) qui caractérisent une société humaine déterminée » (cf. Panoff, Perrin 1973). La culture regroupe donc toutes les normes de comportement, les rituels d'interaction (usages, codes de politesse et de savoir-vivre), les codes de communication (la langue, les gestes, mimes et postures), les valeurs et croyances, la manière de percevoir certaines situations, la manière d'agir, de penser, nos modes de vie, nos savoir-faire techniques, économiques, artistiques, environnementaux, nos modes d'organisation collectifs, etc. d'une culture. La culture n'est pas un phénomène figé, mais un processus en évolution constante qui se définit et se redéfinit en fonction de ses caractéristiques propres et de ses relations avec d'autres cultures.

à ces nombreux dérapages de l'utilisation du vocabulaire discriminant et compte tenu du fait que la langue française reste encore prisonnière de son vocabulaire esclavagiste et colonial alors que nous traversons une période de notre histoire où nous avons besoin de récits réconciliés et de mémoires partagées, il est temps de changer de cap. Il est souhaitable de réfléchir à une interculturalisation de la langue française comme instrument privilégié d'expression de la diversité culturelle de l'espace francophone.

2.3 L'interculturalité

L'interculturel est défini ici comme « une démarche, un processus éco-socioculturel dynamique qui vise à promouvoir l'harmonie interethnique et entre humains, en prenant conscience de nos différences culturelles et biologiques, fortement ancrées dans nos pratiques sociales, économiques et écologiques. Ce qui conduit au développement d'une meilleure compréhension mutuelle par la mise en évidence de valeurs, attitudes et croyances dans le but de favoriser des échanges de meilleures pratiques » (Esoh Elamé 2003). L'interculturalité fait donc référence aux dimensions profondes de la culture en mettant en évidence le fait que cette dernière prend naissance dans un contexte écologique, socio-économique, et technologique bien défini. On ne peut donc parler d'interculturel sans faire allusion à la dimension sociale, écologique et économique de la culture (Esoh Elamé 2001).

L'interculturalité comme processus éco-socioculturel reconnaît que nous vivons dans des sociétés multiculturelles, faites de mosaïques ethniques dont la diversité est la norme plutôt que l'exception et valorise cette diversité en développant des capacités qui favorisent la compréhension d'autrui et l'élimination des préjugés à son égard. Cette prise de conscience des différences culturelles, biologiques, sociales, économiques et écologiques témoigne de l'ouverture à la diversité, et permet de promouvoir l'harmonie inter-ethnique ainsi que les échanges interculturels. On aboutit ainsi au développement d'une meilleure compréhension mutuelle par la mise en évidence de valeurs, attitudes, croyances et pratiques. L'interculturalité suppose le tissage de liens et l'établissement de ponts entre les cultures : la rencontre

et la reconnaissance des identités conduisent en effet à la création d'une identité collective de notre vécu quotidien. Cette rencontre des identités s'opère suivant un double mouvement, permettant de recevoir les apports culturels de l'autre, de manière positive, tout en lui offrant ses propres richesses. Cette rencontre est aussi une occasion de revoir ses propres croyances, pratiques et modèles de pensée. Elle a une visée pratique d'organisation et réorganisation de la gestion durable de l'espace socialisé, de maîtrise de l'environnement socioculturel et d'orientation des conduites et des communications. Comme moment de reconnaissance de l'autre et de respect des différences socioculturelles, elle doit aussi servir pour mouler les discontinuités culturelles faites de diversités d'opinions, d'appréciations, de valeurs et de comportements à travers un processus dynamique de médiation interculturelle.

La théorisation de l'interculturalité que nous proposons repose sur une vision élargie de la culture d'un peuple englobant la totalité de son cadre de référence existentiel. C'est une théorisation qui se fonde sur le fait que l'interculturalité tire son essence de la culture des peuples et est la déclinaison positive de la conception que chaque peuple se fait de son monde et du monde. Ainsi, toute culture a une âme écologique et biologique, et s'exprime par des systèmes de valeurs, des croyances, des traditions, des modes de vie qui influencent notre conception de la nature, des faits naturels, de la gestion des biens naturels et des questions écologiques.

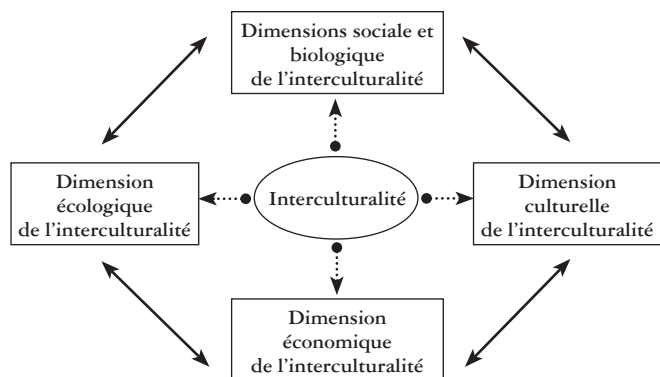


Figure 1 :
Les cinq dimensions de l'interculturalité (Esoh Elamé, 2005)

3 Le vocabulaire discriminant dans la langue française

L'espace francophone est modelé par son assise démographique. La langue française est fondamentale pour comprendre l'évolution de l'identité francophone. Elle en est le socle. S'il est vrai qu'on ne sait pas grand-chose sur la production du vocabulaire discriminant dans la langue française et dans ses différentes déclinaisons (français du Québec, français du Cameroun, français du Niger, etc.), il est tout de même important de souligner que la problématique du vocabulaire discriminant ou dévalorisant dans la langue française existe. Certains mots de la langue française n'ont pas le même sens dans différents pays francophones.

Dans le français institutionnel et le français couramment parlé par Monsieur Tout-le-Monde, le discours autour de la diversité culturelle et des discriminations n'est pas toujours neutre. Il est riche d'expressions et termes stéréotypés condescendants qui perdurent. Héritages de l'esclavage et de la colonisation, ils sont utilisés pour décrire et analyser les problématiques qui ont trait à la diversité culturelle, à l'immigration, et au développement. Est-il possible de parler de la promotion de la diversité culturelle dans la Francophonie, sans réfléchir à la manière dont la langue française peut se réconcilier avec l'histoire des peuples qui se la partagent aujourd'hui comme héritage et patrimoine culturel ? Est-il légitime de parler de l'existence du vocabulaire discriminant dans la langue française ? La langue française tient-elle compte aujourd'hui de la complexification culturelle de l'espace francophone et de la nécessité de rendre cette langue conciliante au dialogue et à la communication interculturelle ? La langue française permet-elle de développer des compétences interculturelles qui favorisent l'émergence des attitudes et comportements citoyens pour mieux lutter contre le vocabulaire discriminant ? Comment assurer l'analyse des « clichés verbaux » et autres jeux de langage véhiculés notamment dans la communication verbale et écrite en français sur les questions liées à la diversité culturelle ? Comment démasquer le vocabulaire usuel, discriminant qui en résulte ?

3.1 Le vocabulaire discriminant du français institutionnel

Le français institutionnel utilise des expressions, mots et termes pour décrire les processus d'intégration/assimilation, la diversité culturelle. Certaines de ces expressions peuvent facilement s'inscrire dans la problématique de la discrimination. Il n'y a guère eu de recherches et encore moins de consensus sur les conséquences possibles, quelles qu'elles soient, de l'emploi de ces expressions dévalorisantes dans la langue française institutionnelle. Cela s'observe aussi bien dans la communication écrite que verbale. On prendra comme exemple les expressions *hommes de couleurs, nègre, race, animisme, indigène, primitif*. Ces expressions sont le plus souvent utilisées dans un sens péjoratif. D'autres expressions telles *travail au noir, journée noire, la bête noire, etc.* ont été construites autour de l'adjectif *noir*. On remarque alors que dans la représentation sociale et culturelle française, l'expression *noir* renvoie le plus souvent à tout ce qui est mauvais, à la mort, au mauvais sort, à la négation et aux ténèbres. Les enfants ont peur du « noir » qui possède des différences visibles à l'œil nu. Les noirs deviennent malgré eux, par leur couleur, une cible de projection permettant l'argumentation quasi infinie de discriminations. L'Autre, différent parce qu'il est noir, peut représenter pour l'individu ce qu'il n'aimerait pas devenir. Cette peur initiale chez les enfants se transforme en peurs. La peur du noir conduit à craindre ce qu'il est, représente et fait.

Une bonne partie du racisme moderne prend appui sur la représentation qu'ont ces expressions dans la langue institutionnelle. La chronique du racisme ordinaire tire en partie ses racines de ces expressions dévalorisantes, humiliantes et parfois insupportables pouvant influencer en profondeur les comportements collectifs. À cela, il faut ajouter le fait que dans les différentes déclinaisons de la langue française dans l'espace francophone, se sont développés des clichés qui expriment la manière dont les autres sont perçus. Ces expressions dévalorisantes doivent être considérées comme un frein aux changements culturels. Leur utilisation stéréotypée peut provoquer stress et symptômes psychologiques connexes. Étant donné l'extrême diversité du public francophone, une réflexion sur le vocabulaire dévalorisant dans la langue française est importante. Elle doit nous permettre de nous interroger sur nos pratiques et nos discours.

Plusieurs études francophones abordent la question du racisme, des préjugés et des discriminations sans l'approfondir sur le plan linguistique. Pourtant, la présence de terminologies, expressions et paroles dévalorisantes dans le français institutionnel est évidente. Comme nous l'avons mentionné auparavant, très peu d'études sur la question du racisme linguistique dans la langue française existent. Il est vrai que, techniquement, les questions concernant le vocabulaire discriminant ont tendance à conduire à admettre qu'il existe un vocabulaire politiquement correct. Mais étant donné le chevauchement élevé entre les actes de discrimination et la communication verbale, il importe de comprendre comment s'opèrent la production et la diffusion du racisme linguistique dans la langue française.

3.2 Le vocabulaire dévalorisant dans le français de l'homme de la rue

Le français de l'homme de la rue peut se caractériser parfois par l'utilisation d'expressions dévalorisantes, d'éclats de voix, cris, hurlements, injures, menaces, simples sarcasmes, mais aussi par une voix suave devant la soumission à un désir. La discrimination dans le langage peut aussi naître d'interdictions, du chantage et des ordres, des remarques désobligeantes. Le vocabulaire discriminant dans la langue française parlée par Monsieur Tout-le-Monde est donc une réalité. Comment désamorcer les attaques et les conflits par les paroles dans le français parlé ? Que peut faire la communauté institutionnelle de la Francophonie afin que l'utilisation de la langue française dans la communication puisse plus servir à construire la paix plutôt qu'à inciter à la violence ?

L'utilisation du vocabulaire discriminant dans la communication en langue française ronge l'estime de soi. Elle conduit à un classement des humains qui peut être interprété selon la théorie de la catégorisation sociale de A. Flye Sainte Marie (1997 : 56) qui opère dans la simplification du réel et dans la généralisation appliquée aux éléments du réel. L'usage de ce vocabulaire dévalorisant est parfois si fréquent que la victime peut ne pas réaliser que c'est en train de se passer. Les conséquences de la violence issue de la communication verbale et écrite dans la langue française peuvent conduire à de gros problèmes psychologiques. En France, le français de la rue est bien

fourni en expressions et termes dévalorisants. Certaines de ces expressions ne dérivent pas forcément de la langue française. Dans chaque pays où le français est parlé, on les rencontre. Ce n'est donc pas une spécificité française. La problématique concerne l'ensemble des pays francophones. Elle acquiert une importance particulière sur le territoire français à cause de son histoire coloniale et de la présence assez significative de populations issues de l'immigration.

Les mots discriminants ou dévalorisants qui sont le plus fréquemment utilisés dans la communication verbale des banlieues en France sont les suivants : *Bounoul*, *Raton*, *melon*, *Bicot* pour dire *arabe* ou *maghrébin*; *Feuj*, *youpin*, *Radin*, *Fayot* pour dire *juif*; *Chnaw*, *chintok*, *face de citron*, *rosbif* ou *mongol* pour dire *asiatique*; *Toubab*, *From* ou *fromage*, pour dire *blanc* ou *français*; *Pédé*, *Gouine*, *femmelette*, *tapette*, *gonzesse*, *sale gay*, *tafiolle*, *pédale* pour qualifier des copains un peu lents; *Bisuche*, pour parler des aveugles; *Paysan*, *cave* pour se moquer des copains qui ont des difficultés de lecture; *Nègre*, *négro*, *barbare* pour parler des noirs; *Tacos*, pour dire *Mexicains* ou *habitants d'Amérique latine*; *crevard*, *rapia*, *tcbétchène*, *Kosovar* pour dire *immigré*; *cotorep*, pour dire *handicapé*; *la putain de ta race*, *nique ta race*, *sale grosse*, *sale blonde*, *sale arabe*, *sale juif*, *sale nègre*, *sale blanc*. Ces tirades haineuses concernent toutes les couches de la population française et ne sont pas la seule spécificité des banlieues.

L'utilisation du vocabulaire discriminant dans la langue française peut avoir des effets particulièrement dévastateurs auprès des mineurs. Les enfants sont tributaires des personnes dont ils sont le plus proches sur le plan de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. S'ils se font dire dès la petite enfance qu'ils ne valent rien; qu'ils sont des nègres alors qu'ils sont des noirs; qu'ils sont des enfants de couleurs alors qu'ils sont peut-être des noirs, des blancs asiatiques, ou des blancs de l'Afrique du Nord; qu'ils sont noirs alors qu'ils sont des blancs métis; qu'ils sont des enfants beurs alors qu'ils sont des blancs de l'Afrique du Nord, ils le croiront. Ces sentiments négatifs peuvent être difficiles à chasser plus tard dans leur vie. Les enfants victimes du vocabulaire discriminant peuvent acquérir une capacité restreinte de percevoir, ressentir, comprendre et exprimer des émotions. D'où la nécessité de revisiter la langue française dans une perspective de remise en question de l'utilisation redondante et inflationniste des expressions et termes dévalorisants. Pour cela, un processus

de déconstruction de la langue est indispensable et doit se faire au sein de la communauté francophone.

4 Pour une communication interculturelle dans la langue française

Si la Francophonie doit affirmer son identité dans le respect de la diversité culturelle, elle doit investir pour faire de la langue française un outil de communication interculturelle. Une attention plus particulière aux vocabulaires et expressions dévalorisants doit alors être prêtée. Il faut se préoccuper davantage de la manière dont, à travers la langue française se véhicule consciemment ou inconsciemment une représentation erronée des autres. Faire de la langue française un instrument de communication interculturelle au sein de la communauté francophone doit être une priorité. Seule l'action conjuguée d'un certain nombre de facteurs, permettra de donner à la langue française, le rayonnement d'une langue tournée vers la tolérance. Les mots étant comme des armes, ils peuvent faire mal, très mal.

Cela dit, il faut être très vigilant et ne pas s'enfermer dans une certaine vision faisant croire que l'existence des expressions dévalorisantes dans la langue française conduit forcément à la discrimination. L'idée qui doit plutôt émerger est celle de dire que le monde a changé et continue de changer. Hier les diversités ne se rencontraient pas. La division, l'impérialisme et le néocolonialisme caractérisaient le monde. La langue était utilisée pour dominer le monde. Les expressions, les mots, les terminologies les plus offusquantes ont été inventées pour décrire les autres, mettre en évidence leur animalité, leur infériorité. Aujourd'hui, les choses sont en train de changer. La démocratie s'installe un peu partout, les peuples réclament plus d'interdépendance et de reconnaissance culturelle et sociale. Dans cette mouvance de changement, il faut agir dans le bon sens. La langue française doit donc elle aussi changer. Elle doit s'épurer de toutes ces expressions dévalorisantes qui ont contribué à discriminer les autres pour la simple raison qu'ils étaient différents. Elle doit se démarquer comme une langue d'unité, de tolérance et de paix. Cette démarcation ne peut en aucun cas se décréter. Elle doit être acquise par des actions linguistiques pertinentes qui montrent que la langue française s'investit désormais pour la tolérance et la non-violence.

4.1 Plaider pour une langue française plurielle

Comme il a déjà été dit plus haut, il n'y a guère eu de travaux s'intéressant au vocabulaire discriminant au point de le relier aux conceptions nouvelles du français dans l'espace francophone. La diffusion de la langue française dans le monde ne doit pas s'accompagner de la diffusion du vocabulaire dévalorisant. Il est pour cela indispensable de reconnaître et d'affirmer la pluralité de la langue française tout en combattant la propension du vocabulaire discriminant dans toutes les aires géographiques francophones. Ce combat ne passe pas par la censure ni par une validation d'un vocabulaire politiquement correct. Il passe par une analyse critique de la langue française dans le contexte francophone actuel et dans une perspective mondiale. Il est important que la langue française, perçue comme patrimoine des peuples de la Francophonie, puisse s'interroger sur la manière dont elle peut être le socle d'une communication interculturelle authentique en choisissant une approche pluriréférentielle à travers la quotidienneté des signes culturels, le sens et le poids qu'elle donne aux mots pour affirmer sa diversité culturelle.

4.2 Déconstruire les expressions dévalorisantes communément employées dans la langue française

Un recensement spécifiant les terminologies, expressions dévalorisantes qui apparaissent dans les différentes déclinaisons de langue française dans l'espace francophone nous semble indispensable. Une telle étude aura le mérite de restituer à la langue française ses lettres de noblesse. Des études qui vont dans ce sens dans toutes les déclinaisons linguistiques du français doivent donc être envisagées et encouragées par la Francophonie. Il est indispensable d'avoir une meilleure connaissance statistique de l'incidence du vocabulaire discriminant dans le rayonnement de la langue française. Il est aussi important d'assurer une déconstruction de certains vocables de la langue française qui ont une

connotation discriminatoire. Cette déconstruction doit se faire sur le plan linguistique, sur le plan des attitudes et comportements et sur le plan des instruments. Elle peut servir pour amorcer un vaste programme d'éducation populaire pour une langue française citoyenne.

5 Conclusion

Le vocabulaire discriminant, loin d'être une banalité, nous semble une problématique intéressante qui interpelle l'avenir de la langue française. La lutte contre le racisme commande une extrême vigilance. Il faut donc se garder de banaliser l'utilisation du vocabulaire discriminant dans la langue française écrite ou orale. À force de ne pas en tenir compte, on consoliderait ces expressions, contribuant à forger les clichés stéréotypés de notre société. La notion de vocabulaire discriminant doit dorénavant être prise en compte dans l'expansion linguistique et géographique de la langue française. Pour cela, une attention particulière doit être accordée à l'étude du vocabulaire et des expressions dévalorisantes dans la langue française. Le français, comme langue qui sous-tend un dialogue entre les peuples de l'espace francophone, doit se doter des instruments qui favorisent la culture de la tolérance et de la non-violence. Il faut passer d'une pratique linguistique empirique et non dite à une politique linguistique délibérée, éclairée, décryptée par rapport au vocabulaire discriminant. On doit toujours garder de vue le fait que le vocabulaire discriminant n'est pas dissociable du racisme ordinaire. Il est le symptôme du mal-être de notre société, qui n'arrive pas à se débarrasser de ses préjugés et stéréotypes au point d'en créer continuellement de nouveaux.

Esob Elamé
Chercheur associé à l'Institut de géographie alpine
Université Joseph Fourier, Grenoble, France
esob_fr@yahoo.fr

Bibliographie

- Abric (J.-C.), 1994 : *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF.
- Abdallah-Preteuille (M.) et Porcher (L.), 1999 : *Diagonales de la communication interculturelle*, Paris : Anthropos.
- Aebischer (V.), 1985 : *Les femmes et le langage, Représentations sociales d'une différence*, Paris : PUF.
- Bérard (E.), 1991 : *L'approche communicative : théorie et pratique*, Paris : CLE international.
- Bourdieu (P.), 1982 : *Ce que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques*, Paris : Fayard.
- Clanet (C.), 1994 : « Terminologie et perspectives méthodologiques » dans Labat (C.) et Vermes (G.), dir., *Cultures ouvertes, sociétés interculturelles*, Paris : L'Harmattan.
- Collier (M. J.) et Thomas (M.), 1988 : « Cultural Identity : An Interpretive Perspective », dans Kim (Y.Y.) et Gudykunst (W. B.), éd., *Theories in Intercultural Communication*, Newbury Park : Sage, p. 99-122.
- Demorgon (J.) et Lipianski (E.-M.), 1999 : *Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Retz.
- Denis (M.) 1989 : *Images et cognition*, Paris : PUF.
- Ducrot, (O.) et Schaeffer (J.-M.), 1995 : *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris : Seuil.
- Dumont (P.), 2001 : *L'interculturel dans l'espace francophone*, Paris : L'Harmattan.
- Durand (G.), 1969 : *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris : Bordas.
- Jeanneney (J.-N.), 2000 : *Une idée fausse est un fait vrai : les stéréotypes nationaux en Europe*, Paris : Odile Jacob.
- Hall (E.T.), 1966 : *La dimension cachée*, Paris : Seuil.
- Kim (Y.Y.), 1988 : « On theorizing Intercultural Communication », dans Kim (Y.Y.) et Gudykunst (W.B.), éd., *Theories in Intercultural Communication*, Newbury Park : Sage, p. 11-21.
- Miller (G. R.), 1978 : « The Current Status of Theory and Research in Interpersonal Communication » dans *Human Communication Research*, 4, p. 164-168.
- Nerone (J.) et Waterlla (E.), 1989 : *Communication. Special Issue: Social Memory*, 11, 2.
- Ouellet (F.), 1991 : *L'éducation interculturelle*, Paris : L'Harmattan.
- Sarella (H.), 2000 : « La communication interculturelle : entre ethnocentrismes et relativismes », dans *Europe plurilingues*, p. 19-30.
- Touraine (A.), 1997 : « Les conditions de la communication interculturelle », dans Wiewiorka (M.), dir., *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, Paris : La Découverte, p. 291-319.
- Wiewiorka (M.), 1997 : *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, Paris : La Découverte.

Langues et interculturalité

À Madagascar, pays ayant une langue officielle, le nombre des analphabètes demeure élevé.

Malgré des efforts de scolarisation, le niveau d'éducation rencontrera des difficultés face à la mondialisation, qui engendre des mutations profondes et rapides.

L'apprentissage des langues pour communiquer et pour mieux comprendre sa propre langue, aboutit à une rencontre des cultures et éveille la curiosité.

Des réflexions sur les lacunes intellectuelles relevées dans le cadre de l'enseignement et un entretien avec un ancien étudiant amènent à proposer une « formation interculturelle » et une élaboration de pistes de recherche communes aux pays de l'Afrique subsaharienne.

Termes-clés :

éducation ; langues ; cultures ; compréhension mutuelle ; interculturalité.

1 Introduction

Madagascar, par rapport aux autres pays africains, a une langue officielle comprise et parlée par tous ses habitants, bien que divisée en un grand nombre de dialectes. Ce qui constitue un atout majeur, la langue étant un outil d'expression et de communication.

Dans le contexte de la mondialisation, les langues jouent un rôle important, car la mondialisation est un procédé d'échanges sur les plans social, économique, politique et qu'elle requiert un certain niveau d'éducation.

Qu'en est-il à Madagascar ?

Madagascar, pays en voie de développement, fait partie de l'Afrique subsaharienne, où le nombre d'analphabètes demeure très élevé selon les données ci-après¹ :

- Sur la moyenne nationale, les analphabètes représentent 47 % à 57 % de la population malgache ;
- 46 % des personnes âgées entre 15 et 24 ans sont analphabètes ;
- 40 % des personnes âgées entre 25 et 34 ans sont analphabètes ;
- 54 % de la population rurale est analphabète, dont 60 % des femmes.

1. Source : ministère de la Population, de la protection sociale et des loisirs, septembre 2005.

Ce sont surtout les filles et les femmes qui sont défavorisées, car beaucoup plus de femmes que d'hommes n'ont jamais pénétré dans une salle de classe.

Des efforts ont été, certes, fournis en scolarisant à outrance dans les années 80 (voir tableau ci-dessous), mais plusieurs enfants interrompent leur scolarité primaire prématurément, la plupart du temps parce qu'ils doivent travailler.

Tableau²

Année	Nombre des écoles primaires publiques et privées	Effectif des élèves	Population
1975	5.434	867.622	8.471.814
1984	12.776	1.608.722	11.233.485

Pour le cas des adultes, des campagnes d'alphabétisation sont organisées, mais un suivi et une évaluation font défaut.

Malgré toutes ces actions, beaucoup reste à faire, car plusieurs Malgaches ne maîtrisent ni leur langue maternelle, ni leur propre culture.

Le niveau d'éducation à Madagascar représente alors un parcours difficile à adapter au contexte de la mondialisation à cause des faits suivants :

- Le nombre des analphabètes demeure élevé ;
- Ceux qui ont fréquenté une école n'ont pas l'habitude de lire ;
- Les Malgaches pratiquent encore la tradition orale.

Or, la mondialisation engendre des mutations profondes et rapides.

Jusqu'ici, l'approche économique de cette mondialisation est privilégiée, alors qu'il aurait peut-être fallu commencer par la culture et considérer la diversité culturelle.

L'acceptation d'une diversité culturelle part de la connaissance de sa propre culture, de celle des autres par l'apprentissage des langues et aboutit au dialogue des cultures.

2. Source : *Inventaire socio-économique 1976-1986*, tome I, p. 14-34-46, Banque des données d'État (BDE) et Institut national des statistiques (Instat).

On apprend les langues pour les utiliser, les parler, pour communiquer et pour mieux comprendre sa propre langue. L'apprentissage d'autres langues mène à une ouverture aux autres par le biais des cultures, à une rencontre.

En tant qu'enseignante chargée de la civilisation des pays germanophones, j'ai malheureusement constaté que les étudiants connaissent mal leur culture. Un thème sur les récits de voyage illustre cette méconnaissance culturelle : le livre « Voyage à Madagascar », écrit par l'Autrichienne Ida Pfeiffer, qui avait séjourné quelques mois à Antananarivo au XIX^e siècle, figure au programme. Dans cet ouvrage, l'auteur décrit les aspects géographiques, historiques, politiques et sociaux de façon superficielle et selon les impressions recueillies auprès de ses hôtes. Et lorsque les étudiants devaient commenter en cours un extrait du récit, ils n'avaient eu aucune réaction devant les erreurs d'appréciation de l'auteur. Il a fallu procéder à des séries de questions/réponses jusqu'à ce que les étudiants s'aperçoivent que les assertions de l'Autrichienne ne correspondaient pas aux réalités de la culture malgache de l'époque.

Un autre cas illustre ce même constat : en cours de traduction malgache-allemand, les étudiants avaient à traduire un texte actuel traitant d'un aspect de la culture malgache. Hélas, ils ont éprouvé beaucoup de difficultés dans la compréhension du texte de départ, pour la simple raison que les jeunes ne cherchent pas à connaître les spécificités malgaches ou du moins à s'informer de leur existence et de leur pratique.

Cette situation est probablement une des conséquences de la colonisation, menant vers une « acculturation » inquiétante. Les Malgaches évoluent actuellement dans une société en perte de repères, le tissu social se relâche : les valeurs nationales ne sont pas respectées et le *fibavanana* ou « la notion de bonnes relations » n'est plus observée. Puisqu'ils ne se reconnaissent pas, il leur est difficile de reconnaître « les autres ». Ils doivent alors se resituer, connaître leur culture, se faire connaître et se sentir acteurs.

Pour cela, l'éducation joue un rôle prépondérant, car il s'agit de renforcer l'acquisition de sa culture, d'une culture générale, de connaissances fondamentales et d'enrichir la connaissance du contexte national et international.

L'apprentissage des langues autres que le français et l'anglais, par exemple l'allemand, est essentiel, car la connaissance des cultures étrangères permet une ouverture qui éveillera la curiosité intellectuelle.

La mondialisation entraîne une migration de population.

Les étrangers devant œuvrer à Madagascar veilleront à se documenter sur le pays avant de s'y rendre, comme l'ont déjà fait les premiers missionnaires. Ils s'efforceront de connaître la culture malgache. Tout cela ne peut que faciliter leur adaptation, leur intégration et ils pourront alors effectuer leur mission avec beaucoup plus de facilité.

Les Allemands agissent, pour la plupart, ainsi : avant d'arriver à Madagascar, il leur est recommandé de passer un mois d'imprégnation à la DES (un organisme allemand qui œuvre dans l'aide au développement). Ils visionnent des films sur le pays où ils doivent travailler, prennent connaissance des maladies tropicales et du climat et apprennent la langue française. Tout cela se fait sans aucune référence aux réalités culturelles telles que les us et coutumes du pays.

Lors d'un entretien avec un ancien étudiant germaniste travaillant dans un organisme allemand ayant une antenne à Fort-Dauphin, dans le sud de Madagascar, on a appris qu'un employé s'est absenté un mois pour deuil familial. Ce cas a créé un conflit entre employeur et employé. Le coopérant allemand n'a pas compris cette attitude malgré la période d'imprégnation et l'employé n'a rien expliqué de son côté.

Il est vrai que l'investisseur étranger ne pensera qu'au rendement, alors que ses employés, issus de la population locale, auront à observer les pratiques coutumières, aspects de leur culture. Et dans le contexte de la mondialisation, seuls les résultats économiques semblent compter. L'exemple de Fort-Dauphin montre que la confrontation de deux cultures différentes n'engendre aucune compréhension réciproque, parce qu'il n'y pas eu d'échange de vues.

Dans un autre domaine, celui du tourisme, les langues et la culture jouent aussi un rôle important : le touriste voudra connaître la culture du pays visité en s'adressant à la population locale. La communication ne pourra se faire si les deux parties ne parlent pas la même langue. Il importe alors de développer le plurilinguisme, au lieu du bilinguisme classique, même s'il est difficile de parler parfaitement plusieurs langues.

Nous vivons actuellement une époque de globalisation de nos contacts personnels, artistiques, économiques, scientifiques et politiques. Au point de vue de la technique, le monde se rétrécit d'année en année et aussi s'uniformise, en même temps que continue de croître le besoin de

sauvegarder l'indépendance et la multiplicité des cultures. Leur harmonisation ne progresse absolument pas au rythme selon lequel s'établissent des réseaux de connexions dans le monde.

En Europe, par exemple, on parle d'un mur culturel qui séparerait chaque nation des autres. Si on veut abattre ce mur, on est tenu de s'en donner les moyens par une formation à la coopération internationale bien différente de celle qui existe actuellement.

Une « formation interculturelle » s'avère nécessaire, elle est une exigence du temps présent. Définir à nouveau le concept de « culture », définir les contenus des enseignements autrement qu'à partir de la politique culturelle suivie par les gouvernements.

Les études culturelles définies ne seront pas une discipline qui classe les différentes manières de voir sa propre culture, mais qui constate que ces points de vue offrent une meilleure appréhension des problèmes puisqu'ils multiplient les perspectives : faire de la « formation interculturelle » une discipline très bien structurée qui réponde à la nécessité d'acquérir des connaissances culturelles solides et à une certaine universalité qui permette aux cultures de dialoguer entre elles.

2 Conclusion

Dans cette optique et afin d'effacer les contradictions émanant du niveau d'éducation face à la mondialisation, il serait souhaitable d'élaborer des axes de discussion et des pistes de recherche, communs aux pays de l'Afrique subsaharienne, de créer un réseau qui permettra de réfléchir sur des thèmes communs, de définir les actions à entreprendre et de fixer les objectifs.

Rolande Ramasomanana

Maître de conférences

Département études germaniques, Faculté des Lettres et sciences humaines, Université d'Antananarivo, Madagascar

rolram@univ-antananarivo.mg

Bibliographie

Dahl (O. C.), 1966: *Les débuts de l'orthographe malgache*, Oslo : Universitetsforlaget.

Rabenilaina (R. B.), 2004: « Politique et langue d'enseignement », dans *Annales de la Faculté des lettres et sciences humaines*, n° 13, Antananarivo.

Rabenoro (I.), 2004: « Bien apprendre le malgache pour bien apprendre les langues étrangères », dans *Annales de la Faculté des lettres et sciences humaines*, n° 13, Antananarivo.

Magazine *Deutschland*, Forum sur la politique, la culture, l'économie et les sciences, n° 3, juin-juillet 2003.

L'éducation interculturelle, mythe ou réalité ?

Confrontés à des problèmes cruciaux de développement, les systèmes éducatifs d'Afrique et de l'océan Indien sont à la recherche d'approches innovantes afin de gérer les langues-cultures en contact. Sur la base d'expériences menées récemment à Antananarivo dans le cadre d'un programme de formation initiale francophone, l'analyse montre tout le bénéfice à tirer d'une démarche construite tendant à réhabiliter la dimension humaine et à valoriser la diversité linguistique et culturelle dans le champ scolaire et universitaire.

Termes-clés :

éducation ; formation ; science ; interculturalité.

1 Introduction : Réhabiliter l'humain

L'analyse des rapports qu'entretiennent école et culture constitue un point d'ancrage essentiel dans la littérature consacrée aux « crises de l'éducation en Afrique¹ » (Hugon 1994). Ce type d'étude permet en effet de repenser les phénomènes d'échec éducatif rencontrés au sein d'une zone géostratégique qui est marquée depuis l'ère coloniale par une dynamique d'accès au développement quelque peu contrariée : c'est notamment le cas à Madagascar où les signes de la crise sont réels et semblent perdurer. Cependant, il ne suffit point de le noter. Encore faut-il, à partir de telles observations, en éclairer les mécanismes et pouvoir proposer les éléments d'une réflexion constructive en vue d'inverser la tendance, autant que faire se peut.

C'est dans cette optique de renouvellement et de redressement que la présente communication s'inscrit en s'appuyant sur les avancées récentes de la pédagogie interculturelle. Miser sur l'humain peut constituer une voie d'approche féconde, novatrice puisque l'éducation réfère en premier lieu à un processus centré sur ce qui définit l'homme comme tel : sa raison, sa sensibilité, ses aspirations. La langue et la culture occupent une place de choix dans ce processus.

Vue sous l'angle spécifique de la formation d'enseignants, cette hypothèse conduit en particulier à montrer la nécessité et l'intérêt d'un travail systématique sur

1. C'est l'intitulé d'un numéro spécial de la revue *Afrique contemporaine* publié dans les années 90 mais dont les analyses gardent encore leur pertinence et leur actualité.

les représentations et les compétences des acteurs visés en matière d'interculturalité.

Compte tenu de ces remarques, il est donc question d'ouvrir quelques pistes de modélisation fondées sur des expériences concrètes menées à l'École normale supérieure d'Antananarivo dans le cadre d'offres de formation initiale à destination de futurs professeurs de lycée.

Trois étapes structurent cette contribution. En amont, l'explicitation du soubassement théorique par la mise en évidence des liens qui existent entre éducation et culture d'une part, la clarification des missions assignées à l'école, en tant qu'instance éducative et culturelle d'autre part. Vient ensuite la détermination des options scientifiques et méthodologiques retenues par l'ENS dans le cadre de la formation à l'enseignement du français puis la présentation critique des parcours pédagogiques concrètement réalisés par les preneurs de formation. Mis en perspective dans le nouveau contexte (inter)national de mutations, le bilan d'expériences que l'on peut en tirer pose, en fin d'itinéraire, la question des fondements de l'action en vue d'une meilleure gestion des langues-cultures au sein des espaces d'intervention.

2 Le cadre conceptuel de référence

Pour plus de pertinence, notre analyse renvoie à quelques jalons théoriques en vue de mieux éclairer le phénomène de contact de langues-cultures en situation scolaire/universitaire.

2.1 Éducation et culture : une lecture interactionniste

2.1.1 La dynamique culturelle

Dans son ouvrage d'initiation aux « Méthodes des sciences sociales », il est rappelé que le concept de culture « est d'origine anglaise [...], qu'il n'en existe pas de définition entièrement satisfaisante, bien qu'on en compte plus de 250 » (Grawitz, 1979 : 192). Dans une autre contribution du même auteur, l'accent est mis sur le fait qu'il s'agit d'un « terme polysémique que l'on ne peut définir qu'en fonction de son histoire et des domaines

dans lesquels on l'utilise ». Se plaçant du point de vue de l'anthropologie, elle cite ensuite Linton pour qui « une culture est la configuration des comportements appris et de leurs résultats dont les éléments composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée ». (Grawitz, 1999 : 104). Aspects que l'on retrouve dans d'autres analyses qui insistent sur la dimension à la fois universelle et spécifique de la notion (Gresle *et alii*, 1994 : 80, Dortier, 2004 : 119). L'un des apports les plus originaux à noter dans cette quête du sens est sans doute celui de Labat (1990 : 18) selon qui, la naissance de la culture serait liée à « une pratique mythique de représentations symboliques permettant de rendre compréhensible et supportable le monde ».

Le tableau suivant aide à visualiser les sèmes de base ainsi mis en exergue :

Niveau de définition	Signification privilégiée
Domaine d'activité	Représentation symbolique
Finalité	<ul style="list-style-type: none"> • Bien-être • Relation au monde
Cadre	<ul style="list-style-type: none"> • Universel <i>vs</i> spécifique
Fonctionnement	<ul style="list-style-type: none"> • Effort de l'homme • Apprentissage et partage

Tableau 1 : culture, concept complexe

Cette grande densité sémantique qui caractérise le concept a déjà été perçue par Tylor : la culture (au sens de civilisation) est « un tout complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, la morale, les lois, les coutumes, les techniques, et les habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société »². De Landsheere intègre cette acception dans son projet orienté vers la re-définition des « objectifs de l'éducation »³ :

2. Définition citée dans le *Dictionnaire des sciences humaines* qui a été élaboré sous la direction de Dortier aux éditions Sciences humaines (2004:119).

3. Toute la modernité de la réflexion est suggérée par son intitulé : *Définir les objectifs de l'éducation* (Éd. Dessain, 1989).

selon lui, la culture naît de l'effort que l'homme produit pour s'adapter à son environnement et s'exprime à travers l'éducation donnée par les parents aux jeunes générations. Selon que la culture est dynamique, statique ou de caractère mixte, l'éducation reçue permet de modifier et/ou de conserver les caractéristiques de la culture initiale. Cependant, on peut noter que la distinction ainsi opérée ne s'effectue pas de façon mécanique et que la diffusion universelle des modèles de comportement occidentaux renforce une évolution culturelle de type mixte dans laquelle « l'éducation est, en partie l'expression de la culture actuelle, et en partie, l'expression d'une culture passée ; elle « prépare aussi l'avènement d'une culture nouvelle ».

Quelle que soit l'hypothèse envisagée, on voit bien comment par ce processus, éducation et culture entrent en interaction et sont déterminées l'une par l'autre à différents stades d'une évolution dans laquelle les valeurs, les aspirations et les projets de l'homme apparaissent comme des facteurs incontournables de développement.⁴

2.1.2 Culture et culture

Dans cette dynamique globale des cultures dont il conviendrait de déterminer les caractéristiques selon les pays et les époques, deux aspects sont à privilégier, car ils concernent l'articulation difficile et pourtant souhaitable entre l'éducation mise en œuvre dans le champ social et/ou familial et celle qui est pratiquée dans le champ scolaire, notre domaine cible.

Avant d'être objet d'analyse et de réflexion pédagogique, la culture renvoie d'abord au vécu quotidien, aux mille et une facettes de l'existence de chaque individu dont la singularité s'explique en grande partie par la référence à des coutumes et des valeurs spécifiques du milieu et du groupe d'appartenance.

Quand elle est très fortement accentuée, cette dimension aboutit à ce que les spécialistes appellent « ethnocentrisme », selon Grawitz, ce concept a été créé par Summer ; il peut évoquer en particulier « le fait de se référer aux normes du système social auquel on appartient

4. Ces développements renvoient à l'idée de « modèle général de la dynamique culturelle » (*ibid.*, p. 148).

pour comprendre ou évaluer un système social différent ». Il peut présenter « des inconvénients dans ses manifestations individuelles » (1999 : 160-161).

La deuxième acception qui retient l'esprit est celle de « cultivé », elle renvoie à « celui qui a beaucoup de connaissances dans le domaine des idées, des sciences, de la littérature et des arts » (Dortier, 2004 : 119). Constituant le domaine par excellence du savoir scolaire/universitaire et qui tend à se dissocier de la dimension ethno-anthropologique, cette forme de culture est amenée à valoriser des activités et des questionnements à caractère purement abstrait, d'ordre esthétique et/ou intellectuel dont on finit par ne plus percevoir le lien avec le réel. C'est là tout le problème de la distance/proximité entre école, culture et société.

La question qui se pose précisément est de savoir dans quelle mesure l'école prend en charge la dynamique culturelle telle qu'énoncée précédemment et quelle place y prennent la culture prise au sens ethno-anthropologique et la culture cultivée. Or, sans une lecture systémique et interactionniste appliquée à ces deux dimensions, elle risque d'en perdre de vue les fondements et les spécificités, et de ce fait risque de compromettre jusqu'à la pertinence et l'efficacité de ses propres projets éducatifs.

3 L'école en question

Face à cette donnée théorique complexe, il convient d'interroger le passage de la famille à l'école.

3.1 Espace second et captif

Dans ses efforts continuels d'adaptation à l'environnement, l'homme se crée un espace convivial de rencontre, de dialogue et de structuration collective de valeurs : c'est la famille, première instance d'éducation et de socialisation. Les penseurs occidentaux ne manquent pas de souligner le caractère imposé de la culture transmise par ce biais sans pour autant nier le rôle irremplaçable du groupe familial (Zarate 1986 : 12). S'interrogeant sur les valeurs de base du développement, certains, comme Urfer, soulignent avec force que « la famille est la pierre angulaire de toute société (2003 : 99). C'est par elle que l'enfant connaît la « socialisation primaire qui est habituellement

la plus importante pour l'individu » (Berger et Luckmann, 1996 : 180). Et d'affirmer que « la socialisation secondaire constitue... un processus qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de la société ». Or, généralement, ce processus passe par l'école.

Qu'est-ce que l'école ? Quel type d'éducation instaure-t-elle ? Introduit-elle une rupture ou un lien de continuité avec ce qui la précède ? Contribue-t-elle ou non à cristalliser les valeurs culturelles premières reçues par l'enfant dans son milieu d'origine ? Avec quelles retombées psycho-affectives et cognitives ? C'est la perception de l'école et de ses missions mêmes qui est au centre des interrogations.

L'Afrique héritière des valeurs occidentales n'échappe pas à la tradition culturelle qui fait de l'école le lieu par excellence de la formation et dont découle « l'épanouissement physique, intellectuel et moral » de la personne⁵. À ce titre, Madagascar participe à la diffusion d'un idéal éducatif qui place l'être et la citoyenneté au centre du débat. Après la période de rupture constituée à Madagascar par la Deuxième République, les idées-clés de progrès, de raison, d'épanouissement et de liberté continuent encore aujourd'hui à former le fondement idéologique des documents de référence officiels sur l'École tels que les lois d'orientation, de l'éducation et de la formation.⁶

Sur ce point, loin d'être une négation de ces finalités, la recherche constante de l'identité culturelle contribue à consolider celles-ci en attirant l'attention sur les exigences éducatives et pédagogiques à respecter pour un meilleur ancrage dans le cadre retenu. Si l'on souhaite que ces affirmations théoriques aient une quelconque portée sur l'environnement social à maîtriser, si l'on veut éviter que le capital de confiance mis dans l'institution scolaire ne continue de s'effriter inexorablement, un facteur primordial semble devoir être pris en considération. Il relève avant tout de la notion d'extériorité qui caractérise la démarche de tout individu ou de toute instance

5. Cf. Programmes MINESEB-UERP-CNAPMAD, 1998, p. 5.

6. Entre l'idéal et le terrain, il y a parfois un fossé comme l'indique cet état des lieux du système éducatif à Djibouti et qui ne s'éloigne pas beaucoup des réalités malgaches : « L'école djiboutienne est restée à peu de choses près telle qu'héritée du colonialisme, incapable de permettre la scolarisation de tous les enfants, trop coûteuse et culturellement inadaptée » (MEN-CRIPEN 1999 : 23).

incapable d'assurer l'intégration des valeurs véhiculées dans le cadre où il s'insère⁷.

Ainsi, une première contrainte de l'école en Afrique et à Madagascar est de trouver, comme dans toute institution éducative qui se respecte, les règles de fonctionnement, les stratégies et contenus d'activités adéquats afin de circonscrire cette extériorité et d'éviter d'en faire « une force d'inertie » pour le système (Fauroux, 2002:122).

Dans la gestion de cette contrainte universelle, un accent particulier est à mettre sur l'intégration dans le champ scolaire, de deux voire plusieurs systèmes de langues-cultures, pris comme cadres et outils d'intervention alors même qu'ils sont donnés comme antithétiques par l'histoire des pays concernés et/ou les pratiques politiques qui y ont cours.

De ce point de vue, la performance scolaire et la réussite pédagogique dépendent largement de la capacité du système éducatif à transformer les contraintes en défis. Et c'est bien ce que l'on en attend : qu'il puisse compléter utilement et harmonieusement l'action initiée au sein de la famille, en assurant aux acteurs que l'on accepte de lui confier toute l'ouverture requise au monde et au savoir sur la base de l'équité. Or, la marge de manœuvre est étroite, compte tenu des antagonismes qui ne cessent d'agiter le champ, compte tenu également de l'étendue des besoins d'une part et de la rareté des moyens d'autre part. Dans ces conditions, quelle efficacité et quel type d'épanouissement culturel est-on en droit d'attendre de l'école ? Les tendances récentes de la pédagogie et de la didactique mettent précisément l'emphase sur l'optimisation des méthodes au bénéfice de l'apprenant. Quels que soient les avantages intrinsèques de ces nouvelles orientations, l'essentiel va se jouer sur le terrain dans une négociation serrée entre la théorie et la pratique, l'idéal et les obstacles puisque l'éducation instituée dans le champ scolaire obéit à des paramètres endogènes et exogènes difficiles à contrôler et que dans le même temps, l'école ne saurait échapper à ses propres missions, au risque de se dédire. Avant de devenir réalité, l'interculturalité passe donc par les défis et les contraintes de l'apprentissage.

3.2 Gérer l'apprentissage

S'interroger sur la pertinence et l'efficacité des activités mises en œuvre dans le champ scolaire revient donc à définir les situations dans lesquelles s'effectue l'accès au savoir : il s'agit ici précisément d'analyser le double processus de l'enseignement et de la formation à l'enseignement.

De nombreux outils ont déjà été proposés pour dégager les spécificités des situations de formation. Un des plus marquants est « Le guide du formateur » élaboré par une équipe de collaborateurs travaillant en réseau au sein de la francophonie⁸ : dans la démarche qui était la sienne, l'effort a porté sur la définition de la formation comme « une des exigences majeures du développement » (De Ketele *et alii*, 1989 : 5). D'où l'extrême vigilance accordée aux principaux paramètres de l'entreprise dans la perspective d'une perpétuelle évolution de « l'outil de travail » que cet ouvrage ambitionne d'être : ainsi, repères spatio-temporels, objets et démarches d'apprentissage figurent au premier plan de la démarche professionnalisante qui est proposée ici. D'autres outils marquants sont ceux de Meirieu, ainsi que Charlier et Donnay en ce qu'ils traduisent la recherche d'une plus grande précision grâce à l'identification de variables pertinentes telles que les attitudes à l'égard d'une manière d'enseignement, les ressources humaines faisant partie intégrante de l'environnement, le contexte organisationnel fondé sur une culture. C'est ce dernier modèle qui permet le mieux de rendre compte de la dynamique culturelle évoquée par De Landsheere : acteurs sociaux, repères spatio-temporels, objets et démarches d'apprentissage sont marqués par « l'évolution du système dans le temps de formation ». Les manifestations de cette évolution peuvent être cernées en référence à trois niveaux d'analyse : la classe (micro-système), l'établissement (méso-système), le « cadre politico-administratif » (macro-système).

Les implications concrètes d'un tel cadre de pensée pour l'ENS d'Antananarivo seront précisées dans la partie suivante. Auparavant, il importe de souligner que la réhabilitation de la composante culturelle au sein de l'école

7. L'analyse faite par Emmanuel Fauroux sur le fonctionnement des institutions coloniales, décrit comme étant « en extériorité absolue » par rapport au contexte local est tout à fait transposable à l'école (cf. Fauroux 2002 : 122).

8. Cet ouvrage est le fruit d'une collaboration entre l'Agence de coopération culturelle et technique et le Centre international francophone pour l'éducation en chimie. Il comprend une bibliographie abondante sur la thématique avec une référence à de nombreux spécialistes tels que Donnay et Charlier cités à la page 256.

est une tâche délicate. Elle pourrait cependant tirer profit du souci de professionnalisation et du degré d'exigence scientifique qui marquent actuellement le champ de la recherche en éducation, vu les enjeux fondamentaux d'universalisation et de solidarité internationale liés à l'apprentissage de la (des) culture(s).

Il s'agirait avant tout de redéfinir le rôle de la culture comme composante de base de la personnalité à « prendre au sérieux » dans le processus éducatif, comme le souhaite Thurler. D'où le schéma suivant, applicable à toute situation de formation relevant du domaine scolaire/universitaire :

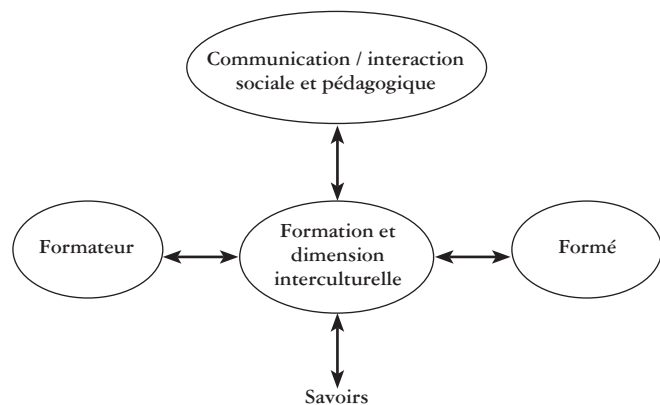


Figure 1 : Situation de formation et composante interculturelle

Toute situation de formation comporte une caractéristique essentielle qui est la dimension culturelle mobilisée dans l'entreprise à travers les valeurs et comportements des acteurs mis en présence. Sans cette dimension, il ne saurait y avoir de communication authentique, et qui plus est, l'efficacité des savoirs, de tous les types de savoirs auxquels on espère donner accès peut être fortement compromise puisque leur signification sociale serait négligée. Ce serait précisément une des pistes de recherche-action à valoriser en priorité dans le domaine de la formation à l'enseignement de langues étrangères et/ou secondes telles que le français face aux difficultés de types psycho-affectif et cognitif que l'on rencontre dans la gestion des apprentissages en situation bi- ou multiculturelle, comme celle qui prévaut aujourd'hui à Madagascar.

4 Formation à l'interculturalité : un changement de paradigme

Les missions et les activités d'un établissement universitaire de formation professionnelle comme l'École normale supérieure d'Antananarivo⁹ sont à situer dans une problématique d'ensemble, à savoir l'évolution des systèmes éducatifs en Afrique francophone. Or, la période choisie comme cadre de cette étude correspond à une mutation importante qui touche la place des langues et des cultures dans le projet éducatif national à Madagascar, mutation qui affecte les offres de formation de cette institution. Aussi s'avère-t-il nécessaire de préciser les mécanismes institutionnels et scientifiques qui justifient les options pédagogiques prises afin de mieux traiter la composante (inter)culturelle dans les programmes de formation des professeurs destinés à enseigner le français dans les lycées.

4.1 De la constitution à la loi d'orientation

L'un des fondements de l'action éducative est la recherche de l'adéquation avec le projet de société, les valeurs et la dynamique de développement qui le sous-tendent. Dans le cas du système éducatif à Madagascar, l'analyse d'un document clé comme la loi d'orientation de l'éducation et de la formation permet d'élucider cette articulation.

Ainsi, la loi n° 94 033 du 13 mars 1995, qui constitue le cadre de référence officiel jusqu'à l'année dernière, rappelle dans son article 16 que « le statut de langue nationale confiée à la langue malgache par la Constitution doit se traduire en actions d'Éducation et de Formation sur l'ensemble du territoire de la République de Madagascar ». Sur ce point, et de façon tout à fait paradoxale, elle semble rejoindre un choix stratégique opéré par la loi d'orientation n° 78 040 lors de la Révolution socialiste : « la malgachisation [...] implique également l'utilisation de la langue nationale comme langue d'enseignement » (art. 10).

9. Établissement créé en 1980 au temps de la Deuxième République sous la dénomination d'École normale de niveau III. Il gère aujourd'hui sept départements de formation/recherche ; deux DEA sont fonctionnels depuis 2004, dont le DEA « Éducation et multilinguisme ».

La différence entre les deux optiques éducatives réside dans l'ouverture assumée aux langues étrangères que signifient explicitement les dispositions législatives énoncées dans le document de 1995. Parallèlement à l'affirmation claire du « droit au développement de la langue nationale en langue de modernité » (art. 17), on met l'accent, pour la première fois dans l'histoire éducative du pays, sur « la nécessité de gérer l'apprentissage et la coexistence harmonieuse de plusieurs langues » (art. 18). Dans la définition d'une politique linguistique nationale adéquate, il est mentionné en outre, certes de manière un peu vague, que par le choix « des langues d'envergure internationale et/ou régionale [...] », il sera tenu compte de l'aire culturelle et de la situation géopolitique ainsi que des objectifs socio-économiques de Madagascar » (art. 18).

Malgré le « flou » de la formulation, on peut cependant dégager l'idée de la migration du système éducatif auparavant totalement centré sur la conformité à la *Charte de la Révolution socialiste malagasy* vers une nouvelle vision dont les idées-forces sont, outre le partenariat, la concentration et la décentralisation, « la libération des contenus et du système d'enseignement de toute emprise idéologique » ainsi que « l'aménagement d'un espace large au profit des langues étrangères à côté de la langue nationale » (Préface, loi de 1995).

4.2 Quels programmes ?

L'articulation étroite que l'on vient de mettre en valeur entre Constitution et Loi d'orientation est reprise ensuite dans l'élaboration des programmes scolaires qui sont censés concrétiser les idéaux politiques et les valeurs éducatives au plan des pratiques de classe.

C'est ainsi qu'à la faveur du processus de « désidéologisation » qui marque l'avènement de la III^e République à Madagascar, « la libération des contenus » s'est accompagnée d'une réhabilitation de la science dont le champ scolaire peut largement bénéficier, du moins en théorie.

En tant qu'institution œuvrant directement au service de ce champ, l'ENS a été amenée, de par des missions, à s'investir dans la rénovation de la réflexion scientifique à l'intérieur du cadre institutionnel et pédagogique défini par la loi de 1995. D'où un réaménagement de ses axes et contenus d'intervention afin de faire faciliter la maîtrise de son environnement par le jeune apprenant malgache grâce à une double / multiple compétence linguistique et culturelle.

C'est du moins le cas du programme de formation à l'enseignement du français, tel qu'il est conçu et mis en œuvre par le Centre d'études et de recherches Langue et lettres françaises (CER LLF) (cf. tableau 2 : objectifs et cohérence programmatique).

Programme d'enseignement du français (lycée)	Programme de formation à l'enseignement du français (CER LLF)
<ul style="list-style-type: none"> • Assurer l'acquisition des connaissances sur lesquelles s'appuiera en permanence le développement progressif des aptitudes et des capacités intellectuelles. • Permettre à l'élève d'appréhender le caractère universel des connaissances scientifiques et littéraires en partant des réalités malgaches. • Favoriser la créativité et l'esprit d'initiative de l'élève afin de lui permettre de s'épanouir et de participer au développement du pays. • Développer la personnalité et la capacité d'expression et de communication. 	<ul style="list-style-type: none"> • Littérature Rendre les élèves-professeurs capables d'appréhender le phénomène littéraire dans sa dimension esthétique, socioculturelle et historique. • Civilisation Aider les élèves-professeurs à engager une réflexion critique sur les concepts de « civilisation » et de « contact de cultures ». • Linguistique Consolider la connaissance scientifique de la langue à enseigner. • Techniques d'expression Rendre les élèves-professeurs capables de résoudre leurs problèmes de communication (en français), à l'écrit comme à l'oral.

Tableau 2 : objectifs et cohérence programmatique

Par la lecture de ce tableau, on peut se rendre compte concrètement des avancées pédagogiques et didactiques qui marquent l'élaboration des hypothèses d'enseignement et de formation à l'enseignement d'une langue comme le français. Alors que dans le passé, les programmes scolaires se contentaient de généralités et/ou d'affirmations à caractère idéologique, depuis 1995, l'effort s'est concentré sur une plus grande structuration et sur l'affinement des instructions et contenus selon l'optique de la pédagogie par objectifs.

La volonté d'aménager « un espace large » au profit du plurilinguisme est matérialisée par l'expression de finalités qui n'en restent pas seulement à l'énoncé de valeurs culturelles, telles qu'elles apparaissent dans le préambule de la Constitution (« le Fihavanana garant de l'Unité nationale ») mais qui débouchent sur un référentiel de compétences à construire grâce à des interventions pédagogiques pertinentes. Il s'agit « de savoir pourquoi et comment le Malgache compte éduquer et former ses enfants », et partant, de former l'enseignant à « baliser son parcours », puisque « la préparation d'une leçon ressemble à la préparation d'un voyage » dont on connaît d'avance la destination et ses réalités ».

C'est sur la base de ces exigences fondées sur l'approche curriculaire et systémique d'une part, ouvertes sur le dialogue des langues-cultures en contact d'autre part que les objectifs de formation à l'ENS ont été reformulés dans un souci de plus grande professionnalisation.

Dans un nouveau dispositif qui est agencé selon un principe transversal de manière à faire apparaître l'interaction entre savoirs académiques et compétences professionnelles, le travail sur les connaissances disciplinaires a toute son importance. Sur ce point, la civilisation, comme discipline de formation à part entière, constitue un cadre de choix propice à la maîtrise de l'interculturalité. C'est dans ce cadre que les activités pédagogiques qui seront présentées dans la partie suivante ont été menées pendant l'année universitaire 2003-2004 ; elles concernent la 3^e année, avant-dernière année de la formation mais surtout étape cruciale dans le cursus du deuxième cycle où il est question d'aider les élèves-professeurs en formation initiale à « approfondir par un travail de recherche les spécificités civilisationnelles » de deux champs privilégiés (les civilisations francophones de

la zone océan Indien, l'ancienne France du XVI^e au XVIII^e siècle)¹⁰.

5 Voyages au cœur des langues-cultures

À l'ENS d'Antananarivo, l'interculturalité n'est pas une vue de l'esprit, elle existe bel et bien comme objet de formation dans trois Centres d'études et de recherches qui gèrent l'enseignement des langues vivantes : le malgache, l'anglais et le français.

Les réalisations du CER Langue et lettres françaises s'inscrivent donc dans un ensemble marqué par un changement de paradigme, puisque comme on l'a déjà fait observer plus haut, toute situation de formation est le fruit d'une évolution et qu'elle-même se trouve soumise à l'évolution.

Partant de la métaphore fondatrice du voyage qui réfère à une véritable rupture épistémologique dans l'élaboration des curriculums à Madagascar, on analysera ces réalisations selon les trois étapes du trajet interculturel autour duquel elles sont structurées : la préparation, la mise en œuvre et le bilan.

5.1 Préparer sa mallette

Tout repose en amont sur le cadrage du projet de recherche-action par la formatrice et la sensibilisation des preneurs de formation à l'idée que l'enseignement d'une langue-culture non maternelle suppose, à la base, et plus que dans d'autres domaines, de s'approprier à une rencontre avec l'autre. Rencontre formalisée ayant pour finalités la connaissance de l'environnement linguistique et socioculturel ainsi que la maîtrise de la recherche en éducation.

Au départ de l'entreprise se trouve l'appropriation des variables relatives à toute situation de formation et qu'il revient à l'encadreur d'explicitier et de restituer dans le cadre historique et géographique d'intervention : options claires pour l'entrée dans l'ère de l'éducation interculturelle.

10. Vingt élèves-professeurs recrutés sur concours (bacheliers et fonctionnaires des deux sexes en provenance de presque toutes les provinces de Madagascar).

En premier lieu, agir sur les variables contextuelles et institutionnelles signifie que les élèves-professeurs prennent conscience des enjeux et défis multiculturels qu'implique la politique éducative et des incidences que cela comporte sur les documents stratégiques de référence pour l'enseignant (loi d'orientation, programmes). Les spécificités de l'offre de formation initiale proposée par l'ENS d'Antananarivo doivent également apparaître clairement dans ce processus, notamment la nécessité de faire maîtriser en parallèle des savoirs académiques (en l'occurrence en civilisation) et des compétences professionnelles correspondantes.

À ce niveau d'action s'articule un travail sur les variables scientifiques et techniques : engager un mini-projet de recherche interculturelle amène le preneur de formation à se poser deux interrogations clés, d'une part celle de l'attitude du sujet face à l'objet d'investigation, qui peut être aussi un être humain comme le chercheur lui-même, et d'autre part la démarche à mobiliser pour rendre l'activité pleinement signifiante.

En application du principe de la formation à la recherche / par la recherche et compte tenu du cadre historique et géographique constitué par les civilisations francophones en présence dans la zone océan Indien, les éléments pertinents de réponse à cette double interrogation sont fournis au préalable par la mise en place des concepts et théories de référence en interculturelité ainsi que la clarification des voies d'investigation sélectionnées (documentation classique et/ou via les Tice ; entretien).

Les variables humaines ne sont pas en reste : qui sont exactement les acteurs sociaux engagés dans ce « rendez-vous » avec les langues-cultures ? Quels paramètres pertinents retenir de leur profil et de leur identité ? Quelles représentations se font-ils du contact des langues et des cultures ? Et pour ce qui concerne les élèves-professeurs en particulier, quelles compétences ont-ils en langues ? Ont-ils une perception de la place de ce projet de recherche dans leur formation d'enseignants de français ?

Ainsi, comme on rassemble ses affaires avant de partir en voyage, l'apprenti-chercheur se munit d'un viatique, à savoir l'outillage conceptuel, méthodologique et linguistique qui est censé lui faciliter le repérage des données interculturelles sur le terrain, leur décodage et surtout la communication à l'oral comme à l'écrit des résultats de ses pérégrinations (exposé-débat ; rédaction et soutenance collective d'un dossier).

Si tels sont les « intrants » de cette formation à l'interculturalité, on peut maintenant aborder les détails des résultats obtenus.

5.2 Rencontres *in vivo*

Pour plus de concision, seuls trois projets de recherche interculturelle seront présentés en ce qu'ils illustrent les grandes tendances retenues dans l'élaboration et la conduite du programme de formation à l'enseignement du et en français depuis 1995.

D'abord, leurs thématiques ont été ciblées dans le double domaine de l'ethno-anthropologie et de la culture cultivée et ce, en fonction du concept de « décentration » qui implique la capacité des preneurs de formation à changer de perspective et prendre de la distance critique afin de mieux maîtriser leur propre environnement social et pédagogique : « Regards malgaches sur la gastronomie chinoise », « Regards étrangers sur la pratique de l'exhumation à Madagascar », « Pratiques interculturelles à l'Alliance française d'Antananarivo ».

Dans le cadre de ces thématiques précises, il a été constaté que les élèves-professeurs ont fourni un effort important pour réinvestir les données du cadrage théorique et méthodologique initial :

- Dans leurs enquêtes menées en groupe, apparaît un traitement particulier des notions de civilisation, de culture, d'altérité et d'interculturalité ;
- On remarque un souci marqué d'objectivité et surtout le besoin de justifier la démarche, de valoriser l'existence d'un protocole de recherche formalisé.

Cependant, il convient de faire remarquer que les investigations ne se sont pas limitées à une simple restitution des éléments de la formation. Comme dans le cas d'autres exposés thématiques sur les espaces géographiques de la zone (entre autres, « Le mariage aux Comores », « L'habitat à Djibouti », « Habitudes culinaires à Maurice, à la Réunion », « Pratiques de l'art en milieu urbain : l'exemple de la capitale tananarivienne »), la part d'initiative et de créativité personnelle était très présente : recherche d'informations auprès d'institutions comme les ambassades et les centres culturels ; élaboration de grilles adéquates pour la collecte des données ; échantillonnage spécifique, apport de documents de toutes sortes en guise d'illustration et plus particulièrement, lors de certaines séances de restitution,

participation de personnes clés qui ont gracieusement « représenté » les communautés enquêtées (peintre malgache, membre éminent d'une association littéraire, cuisinière dans un restaurant réunionnais de renommée). Sur ce point, une des meilleures animations a sans nul doute été la dégustation de plats mauriciens préparés et présentés par un natif enthousiaste dans un français serti de lexies créoles.

En prolongement de cette remarque, le soin accordé à la variable linguistique dénote chez les élèves-professeurs la capacité à tirer profit des ressources que renferment les langues en situation d'entretien : le malgache avec ses variantes dialectales, le français voire quelques mots d'anglais pour les enquêtés ne maîtrisant pas le malgache. La plupart des dossiers d'enquête apportent des justifications sur le choix de l'outil linguistique ; celles-ci se résument à la recherche de conditions optimales pour la communication et l'interaction en face-à-face avec l'utilisation de différentes stratégies : alternance de code, variation de registres de

langue, explicitation de termes par l'enquêteur selon les besoins.

À un niveau supérieur, celui de l'analyse des données, certains groupes ont été amenés à opter pour la traduction de quelques passages extraits de leurs ouvrages de référence : le *Rakibolana Malagasy* (dictionnaire monolingue), des études consacrées à la description de coutumes traditionnelles. Le mérite leur revient également d'avoir traduit, de leur propre chef, en français, quelques dictons ou proverbes relevant de leur champ d'analyse.

Au total, malgré quelques incorrections, des erreurs d'appréciation et autres maladroites dues au manque d'expérience et/ou au fait que le principal outil de travail, le français, n'est pas la langue maternelle de ces chercheurs en herbe, les « expéditions » au pays de l'interculturalité semblent avoir largement atteint leur objectif. (cf. tableau 3 : tenants et aboutissants des enquêtes interculturelles)

<i>Thèmes Domaines</i>	<i>Gastronomie chinoise</i>	<i>Exhumation</i>	<i>Alliance française (AFT)</i>
<i>Motivation du groupe</i>	« Choses du quotidien » « Gastronomie, vecteur de la civilisation d'un pays »	Reflète la philosophie malgache Pratique semblable en Indonésie	« AFT, véritable champ d'interculturalité » « Voir les autres pour se voir ensuite »
<i>État des lieux</i>	Préférences, habitudes, représentations des consommateurs malgaches	Aspiration des étrangers à connaître la culture du pays	Valeurs et représentations interculturelles des adhérents malgaches
<i>Procédures méthodologiques</i>	Entretien Fiche à questions multiples Documentation Internet	Entretien Documentation classique (Monod, Abdallah-Preteuille)	Entretien
<i>Questionnement</i>	Bonne articulation entre problématique, hypothèse et objectifs de recherche	Assez bonne cohérence d'ensemble	Explicitation de la problématique et des objectifs
<i>Conclusion</i>	Gourmand <i>vs</i> gourmet	Phénomène complexe sans explication scientifique Spécificité irréductible	Identité culturelle face à l'évolution mondiale

Tableau 3 : tenants et aboutissants des enquêtes interculturelles

Rapportés aux hypothèses de l'offre de formation, ces résultats montrent tout l'intérêt que représente pour la réflexion collective en éducation d'apprendre aux élèves-professeurs à poser leur regard ailleurs et/ou différemment ainsi qu'à modéliser leur approche.

5.3 Un butin à sauvegarder

Ainsi que le confirment ces étudiants eux-mêmes dans un écrit de synthèse et dans une évaluation organisée, comme à l'accoutumée, à l'issue de la formation, les raisons de poursuivre voire d'étoffer ce programme interculturel ne manquent pas.

En effet, sur la moitié des questionnaires retournés, les activités étaient jugées motivantes à l'unanimité; en outre, 90,90 % de réponses précisent que les objectifs ont été atteints et que les contenus d'informations préalables étaient accessibles. Le concept d'interculturalité est bien acquis (72,72 %); en ce qui concerne les méthodes de recherche en civilisation, elles sont insuffisamment maîtrisées par un tiers environ des preneurs de formation.

Ces tendances se retrouvent dans l'identification des difficultés rencontrées: elles concernent peu les variables psychologiques et linguistiques, si l'on en croit les classements donnés, mais portent davantage sur les aspects méthodologiques (traitement des données: 54,54 %) et matériels (accès à l'Internet, temps et coût de réalisation du fascicule: 45,45 %).

Face aux constats énoncés dans l'évaluation interne de l'établissement en septembre 2004 pour l'ensemble des sept disciplines de formation¹¹ et compte tenu des nouvelles orientations de la réforme éducative en cours (priorité à l'éducation pour tous, l'approche par compétences; basculement vers le système LMD), quelques principes généraux peuvent être formulés afin de mieux répondre aux besoins et aux attentes:

– Refondation des programmes et curriculums de formation initiale de façon à mettre en valeur l'optique transversale par un regroupement des disciplines par niveau de formation ex.: « bloc » Didactique des langues ou DDL,

mise en place en amont d'un tronc commun pour toutes les disciplines avec des composantes comme « Mise à niveau en français et en anglais »; « Ethno-Anthropologie », « Didactique générale »; « Tice », « Techniques documentaires », « Techniques de traitement de données »; – Consolidation des bases épistémologiques et de l'ancrage historique des disciplines enseignées; – Renforcement du travail sur l'interlangue et la métalangue; – Clarification des concepts de référence (contact de cultures, mobilité géographique, universalisation des savoirs, universalisation des approches) et mise en exergue de leurs implications pour le « reformatage » des activités au sein des établissements concernés.

6 Conclusion

Partant de ces itinéraires pédagogiques sans doute modestes, mais ô combien éclairants, il est permis de conclure à l'idée que l'école est une institution encore digne de confiance si elle aide l'individu à mieux appréhender les valeurs familiales et sociales, à se réconcilier avec son propre milieu en sollicitant les ressources de sa créativité et de son savoir-faire. En effet, il est apparu que loin de constituer un facteur irrémédiable de résistance, l'obstacle linguistique et matériel a pu être dépassé afin d'aboutir au résultat attendu: la connaissance d'un environnement de plus en plus ouvert à l'interculturalité. Il est question de motivation, d'observation et de science. Aspects stratégiques qui méritent d'être amplement développés et soutenus dans le cadre d'une éducation comparée visant la mutualisation des connaissances et la maîtrise des différentes problématiques en présence.

*Velomibanta Ranaivo
École normale supérieure d'Antananarivo
Centre d'études et de recherches Langue et lettres françaises
Antananarivo, Madagascar
ranaivomibanta@yahoo.fr*

11. Projet réalisé entre avril 2003 et septembre 2004, actuellement en attente des résultats de l'évaluation externe (collaboration avec l'Iredu).

Bibliographie

Association de didactique du français langue étrangère, 2001 : « Éducation comparée et enseignement des langues », Actes des 27^e et 28^e Rencontres, dans *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 13, Paris.

Association internationale de pédagogie universitaire, 1993 : *Enseigner à l'Université*, Actes du congrès de l'AIPU, Université de Yaoundé (Cameroun), 25-28 mai 1992, Montréal.

Berger (P.) et Luckmann (T.) : 1996, *La construction sociale de la réalité*, Paris : éd. Meridiens Klincksieck.

Dortier (J.F.) (dir.), *Dictionnaire des sciences humaines*, Auxerre : éd. Sciences humaines.

Fauroux (E.) : 2002, in « Afrique contemporaine », n° 202-203, p. 111-132, Paris : La Documentation française.

Grawitz (M.) : 1999, *Lexique des sciences sociales*, Paris : Dalloz.

« Loi n° 94 033 d'orientation portant organisation du système éducatif et de la formation à Madagascar » du 13 mars 1995, *Journal Officiel*, 21 août 1996, Antananarivo, p. 1683-1699.

MEN-CRIPEN : 1999, *Les États généraux de l'éducation, rapport général*, Djibouti.

MINESEB-UERP, 1998 : *Programmes scolaires, classes terminales ACD*, Antananarivo

Perrenoud (P.) : 1994, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris : L'Harmattan.

Ranaivo (V.), 2003 : « Contacts de cultures dans les programmes scolaires francophones », dans *Actes du Colloque international organisé à Antananarivo lors de la célébration du centenaire de l'Académie nationale des arts, des langues et des sciences*.

Urfer (S.) : 2003, *Le doux et l'amer*, Antananarivo : éd. Foi et Justice.

Zarate (G.) : 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris : Hachette.

La coexistence culturelle dans le contexte de la mondialisation

L'avènement de la mondialisation a soulevé autant d'enthousiasme que d'inquiétude sur les plans culturel et linguistique. Cette situation bipolaire a amené certains États à se pencher sur l'équilibre approprié entre l'ouverture à la culture internationale et l'appui à leurs propres cultures afin de protéger et de stimuler les diversités et identités locales. À travers une approche sociologique, cet article tente d'expliquer que malgré le risque réel d'assimilation culturelle et linguistique induite par la mondialisation, plusieurs cultures peuvent partager harmonieusement le même espace géographique et tirer profit les unes des autres.

Termes-clés : culture ; multiculturalisme ; coexistence culturelle ; interculturalité.

1 Introduction

La coexistence culturelle prise dans le contexte de la mondialisation constitue un des débats les plus controversés de notre époque. On se demande, à tort ou à raison, si elle a une place au sein d'une société mondialisée. En d'autres termes, une diversité linguistique est-elle possible dans le village global qu'amène la mondialisation ?

Pour certains, l'intégration dans le système mondial mène *ipso facto* à l'acceptation de la perte de l'identité et de la culture. Selon une idée très répandue, la mondialisation nuit à la spécificité et à la survivance des identités culturelles. Par contre, d'autres pensent que la mondialisation constitue un facteur par excellence de protection de la diversité culturelle et linguistique.

Cet article s'attarde d'abord sur la question linguistique dans le débat sur la coexistence culturelle ; il aborde ensuite les liens entre la culture et le multiculturalisme et soulève enfin la problématique de la coexistence culturelle et de l'interculturalité dans le contexte de la mondialisation. À cet égard, nous nous inspirerons entre autres du cas de la Francophonie et de celui du multiculturalisme canadien.

2 La question linguistique dans le débat sur la coexistence culturelle et la mondialisation

La langue est le fondement de la culture et de l'identité individuelle et collective. Elle est définie comme un

ensemble de signes sonores et écrits auxquels les membres d'un groupe donnent le même sens pour communiquer entre eux et assurer l'entendement au sein de leur communauté.

La langue est, de ce point de vue, le vecteur principal de la communication et le véhicule premier de l'identité. En sociologie, la langue est un élément primordial du processus de socialisation, car l'appartenance au groupe a comme préalable l'apprentissage de la langue. Ce passage obligé permet au groupe d'inculquer à l'individu toutes les valeurs qui forgeront son identité (Robert 1969).

Dans la même veine, G. Fragnière (2002 : 35) attribue à la langue quatre fonctions. Selon lui, la langue serait d'abord un instrument de communication, car elle permet de communiquer, transmettre et faire passer le message, et exige la compréhension de tous les interlocuteurs. Elle serait aussi un moyen d'expression dans la mesure où elle amène chacun à se reconnaître dans la langue qu'il utilise pour s'exprimer, et où chacun doit maîtriser suffisamment sa langue pour exprimer ce qu'il souhaite exprimer.

Pour Fragnière, la langue est également un moyen de socialisation, de reconnaissance, qui permet de se reconnaître dans les manifestations culturelles du groupe et d'être reconnu comme membre de ce groupe. Elle constitue enfin un instrument de conscience de soi en tant que personne individuelle, comme l'affirme si bien l'auteur quand il dit : « je suis ce que je deviens par l'utilisation de ma langue, c'est-à-dire par un comportement culturel que je considère comme m'appartenant ».

En théorie, la libre diffusion de la culture pourrait permettre à toutes les sociétés de propager leurs langues aux quatre coins du globe, mais en pratique, on assiste à une certaine uniformisation des langues.

L'avènement de la mondialisation a mis en évidence une tension entre l'expansion d'une part, et l'interconnectivité d'autre part, laquelle se manifeste clairement dans les relations linguistiques entre les peuples du monde. À cause de la supériorité économique et politique des pays du Nord, certains pensent que ce sont les langues occidentales qui ont la chance de se répandre un peu partout au détriment des langues des pays pauvres.

Pour ces pessimistes, les pauvres devraient s'isoler dans leurs coins pour mieux protéger leurs langues. Selon eux, il n'est pas raisonnable d'évoquer la coexistence culturelle tout en nourrissant un modèle économique qui rend inéluctable une standardisation pure et simple. Ils ont l'impression

que dans la mondialisation une culture ne peut qu'être dominante, dominée, ou hors jeu.

Pour les optimistes, la politique isolationniste prônée par les pessimistes serait préjudiciable aux pays du Sud. À ce propos, ils donnent l'exemple de la Francophonie, qui loin de se prêter au jeu de l'hégémonie du français, essaie plutôt de constituer un instrument de rapprochement culturel et linguistique entre les pays qui partagent le français et de contribuer au développement des langues partenaires du Sud.

Zahida Darwiche-Jabbour (2003 : 143-149) est encore plus rassurant quand il affirme que « le français en Francophonie est la manifestation d'une interaction dynamique entre deux (des) cultures ». Selon lui, la spécificité de la langue française à l'heure actuelle n'est pas d'être une langue de communication et d'échange international, mais de constituer une médiation entre des cultures qui, sans elle, pourraient demeurer étrangères les unes aux autres et s'ignorer mutuellement.

De ce point de vue, la cohabitation linguistique facilitera la coexistence culturelle, la langue étant comme nous l'avons vu précédemment, le fondement même de la culture et la clef des communications intraculturelles entre les individus et les communautés.

3 Culture et multiculturalisme

La coexistence culturelle implique une panoplie des termes tels que culture, multiculturalisme, diversité culturelle et linguistique, langue, interculturalité, etc. Selon le contexte dans lequel ils sont utilisés, ces termes peuvent être synonymes ou complètement différents. Dans le cadre de cet article, nous nous limitons à la culture, au multiculturalisme et à l'interculturalité.

3.1 La culture

La culture est l'imaginaire social pratique, vécu dans le sens de Claude Lévi-Strauss, c'est-à-dire abordable de l'extérieur, indépendamment de la représentation que les hommes s'en font, et donc susceptible d'un contrôle expérimental. Cet imaginaire social comporte les idées-représentations, les normes, les valeurs, les symboles,

les croyances, les rites, les lois et les pratiques collectives (Samedy 1998 : 65).

Cette définition empruntée à Samedy a le mérite de cerner la culture dans ses multiples facettes, dans sa mobilité et sa fugitivité masquée d'immobilisme et de stagnation. Elle montre le vaste champ sur lequel agit la culture, mais n'aborde pas ses relations avec les autres cultures ni sa place dans une société multiculturelle.

3.2 Le multiculturalisme

Pour Monsieur ou Madame Tout-le-monde, le multiculturalisme est le mélange de plusieurs cultures et il est synonyme de diversité culturelle.

Selon Loren Goldner (1992), les théoriciens en vogue les plus tonitruants de la droite et les interprètes auto-désignés de la culture littéraire tels qu'Allan Bloom et William Bennett traitent le multiculturalisme d'euphémisme subversif marquant la fin de la suprématie blanche dans l'éducation et dans l'ensemble de la société américaine. Pour le courant pseudo-radical de l'intelligentsia académique, le multiculturalisme est la libération d'une multiplicité de discours, la dissolution du prétendu « phallogocentrisme » de la prétendue tradition culturelle occidentale (Loren Goldner 1992).

Il est intéressant de constater que la politique du gouvernement du Canada en matière de multiculturalisme, qui vient de totaliser 25 ans d'existence, valide d'une certaine façon chacun de ces deux courants de pensée.

Cette politique consiste d'une part, à reconnaître que le multiculturalisme reflète la diversité culturelle et raciale de la société canadienne et qu'il se traduit par la liberté, pour tous ses membres, de maintenir, de valoriser et de partager leur patrimoine culturel, d'autre part, à sensibiliser la population à ce fait. Elle reconnaît aussi que le multiculturalisme est une caractéristique fondamentale de l'identité et du patrimoine canadiens et constitue une ressource inestimable pour l'avenir du pays. Elle consiste enfin à promouvoir la participation entière et équitable des individus et des collectivités de toutes origines à l'évolution de la nation et au façonnement de tous les secteurs de la société, et à les aider à éliminer tout obstacle à une telle participation.

Le gouvernement du Canada n'a pas attendu la promulgation de sa politique sur le multiculturalisme pour reconnaître la nécessité d'assurer la communication entre les différents groupes linguistiques. Dans ce contexte, le Bureau de la traduction du Canada, qui existe depuis soixante-dix ans, a reçu le mandat de soutenir le gouvernement dans les efforts qu'il déploie pour servir les Canadiennes et les Canadiens et pour communiquer avec eux dans la langue officielle (français et anglais) de leur choix.

Le Bureau de la traduction s'acquitte de cette tâche en fournissant des produits et des services de traduction, d'interprétation et de terminologie au Parlement, aux tribunaux, aux ministères et aux organismes fédéraux, dans les deux langues officielles ainsi que dans d'autres langues, et en normalisant la terminologie du gouvernement canadien.

La politique du Canada en matière du multiculturalisme fait fond, tant au plan théorique que du point de vue de son application, sur l'affirmation de chaque culture en présence et sur l'acceptation de la cohabitation interculturelle. Mais comment cette politique s'insère-t-elle dans les grands courants de la mondialisation ?

4 Coexistence culturelle et mondialisation

Deux courants diamétralement opposés s'affrontent quand on aborde la question de la coexistence culturelle dans le contexte de la mondialisation.

Le courant néo-marxiste prétend que « l'uniformisation technologique entraîne une éradication des systèmes politiques nationaux, devenus impuissants, et une relativisation des cultures, dévalorisées au profit d'un modèle unique qui serait celui de tout le monde et de personne [...] ». Les partisans de ce courant craignent que la mondialisation ne conduise à l'uniformisation des cultures au profit d'une culture qui serait hégémonique.

Le courant néo-libéral, par contre, avance que la mondialisation « provoque une euphorie et un enthousiasme extrêmes, fondés sur une confiance dans les pouvoirs technologiques actuels et dans les ressources de l'inventivité humaine en tous les domaines. Les tenants de ce courant pensent que l'humanité accéderait au cosmopolitisme rêvé par certains philosophes, ou plus exactement à la mise en place d'une société civile de l'échange généralisé »

(Valandier 2001 : 506). Dans ce contexte, la mondialisation serait en quelque sorte un moyen de développer les interdépendances et les interactions entre les cultures de chaque pays, bref, la porte ouverte sur la coexistence culturelle harmonieuse, l'interculturalité.

5 L'interculturalité

La mondialisation a permis aux sociétés d'évoluer vers un pluriculturalisme défini par G. Fragnière (2002 : 35) comme : « une tendance anticentralisatrice s'opposant à un monoculturalisme imposé ». La mondialisation a permis également une diffusion rapide des différentes cultures à l'échelle planétaire. Du coup, elle a suscité une peur grandissante de voir certaines cultures disparaître ou être assimilées aux cultures prétendument hégémoniques.

Cette peur provoque la radicalisation des chantres de certaines cultures qui se manifeste dans un isolement culturel destiné à mieux conserver la richesse des traditions qui est ancrée dans les communautés culturelles et à laquelle elles s'identifient. À ce propos, Sizoo et Verhelst (2000 : 75) soulignent que « c'est à partir de leurs cultures que les humains disent leur goût de vivre, qu'ils luttent pour leur alimentation, leur santé et leur habitat, etc. »

C'est également cette peur qui a introduit la notion d'interculturalité dans la mosaïque des cultures. Qu'est-ce que l'interculturalité ? En quoi est-elle différente du multiculturalisme ou de la diversité culturelle ?

Si la définition de Samedy (1998 : 65) cerne très bien la culture, définir l'interculturalité n'est pas aisé et constitue une entreprise hasardeuse. Comme l'indique si bien A. Giddens (1994 : 70), l'intensification des relations planétaires rapproche [...] des endroits éloignés et influence des faits survenus à des milliers de kilomètres, met en exergue toute la difficulté de figer l'interculturalité dans un moule définitionnel. Cependant, vu l'impératif de la mise au point conceptuelle, on ne peut que se référer à la définition classique et dire que l'interculturalité traduit une situation où une culture s'ouvre à l'apport étranger tout en se refusant à toute domination.

Pour Fragnière (2002 : 35), il y a interculturalité quand « les relations ne sont pas univoques et quand l'unité d'ensemble de la société n'est pas mise en cause par la diversité constatée ». Dans des sociétés distinctes qui sont

étrangères les unes aux autres, l'interculturalité est très différente du pluriculturalisme en ce sens que les différentes cultures ne sont pas simplement liées les unes aux autres. Elle est plutôt un état d'équilibre entre les différences.

Le plus bel exemple d'interculturalité est sans aucun doute l'Union européenne. D'après Fragnière, « les Européens seraient sur le point de passer à un véritable multiculturalisme, synonyme de l'émergence d'une nouvelle forme d'humanisme qui fait de la diversité le fondement de ce qui [les] assemble ». Ce qui fait la force de l'Union européenne est qu'elle peut maintenir et même renforcer l'unité de la société globale en installant une distinction entre l'identité de l'organisation sociale d'une part, et l'identification culturelle d'autre part.

Pour rassurer les sceptiques, P. Valandier (2001 : 510) a démontré qu'une culture a une résistance et une durabilité infiniment plus grande que les objets de consommation ; en ce sens, les cultures ont un pouvoir de résistance, voire d'assimilation, beaucoup plus fort qu'on le pense [...]. Selon lui, l'homme a une aptitude à rebondir et à s'adapter qu'il ne faut pas sous-estimer, car cette aptitude s'enracine dans ces cultures par lesquelles les hommes se donnent les moyens d'habiter humainement le monde.

Bref, la plupart des cultures seront capables de passer au travers de cette mondialisation, non sans égratignures peut-être, mais en conservant tout de même leur authenticité (Valandier 2001 : 510).

6 Conclusion

Au terme de ce bref parcours, une question demeure : la mondialisation est-elle l'alliée de la coexistence entre cultures ou est-elle plutôt le catalyseur du conflit interculturel ? On pourrait répondre à cette question en cédant à l'aisance du direct, mais faisons plutôt un détour et empruntons la réponse de Julien Freund (1983) dans son analyse du conflit. Ce sociologue constate que les relations humaines sont naturellement conflictuelles et exceptionnellement pacifiques. Il fait la différence entre l'état polémique (conflit) et l'état agonal (paix). Si on applique cette distinction à la culture, la coexistence culturelle serait un état exceptionnel et la confrontation, un état naturel. Par contre, si on l'applique à l'exemple de la Francophonie ou du multiculturalisme canadien, la

coexistence culturelle serait non seulement naturellement pacifique, mais aussi une opportunité de partage de valeurs entre différents groupes culturels et linguistiques.

Le Canada, pays phare en matière de mosaïque culturelle, confirme cette réalité : la diversité culturelle y joue le rôle de « promoteur » d'une autre culture, celle qui s'inscrit dans une logique de coexistence culturelle, d'interculturalité.

Même si la mondialisation tend à une certaine uniformisation des cultures et des langues, elle encourage par ailleurs la vigueur et la puissance des résistances à l'uniformité. Le droit de parler sa langue maternelle et d'apprendre les langues de son choix devrait être considéré comme une vertu cardinale, car il permet le dialogue, la tolérance, l'interculturalité.

Shally B. Gachuruzi

Direction de la normalisation terminologique (DNT)

Bureau de la traduction du gouvernement du Canada

Gatineau Québec, Canada

shally.gachuruzi@tpsgc.gc.ca.

Bibliographie

- Darwiche-Jabbour (Z.), 2003 : « Le français : instrument de diversité culturelle », dans *OIF, le français langues du monde*, Paris : L'Harmattan.
- Fragnière (G.), 2002 : « Multiculturalisme et respect mutuel », dans *Futuribles*, septembre 2002, n° 278, p. 35-48.
- Freund (J.), 1983 : *Sociologie du conflit*, Paris : Puf.
- Goldner (L.), 1992 : *Multiculturalisme ou culture mondiale*, www.mondialisme.org/article.php3?id_article=316, (traduit par Mireille Robin en 1992).
- Samedy (M.), 1998 : *La psychologie sociale*, Ottawa : Legas.
- Sizoo (E.), 2000 : *Diversité des cultures et mondialisation*, Paris : L'Harmattan.
- Valadier (P.), 2002 : « La mondialisation et les cultures », dans *Études*, novembre 2001, n° 395-5, p. 105-115.
- Verhelst (T.), 2000 : *Diversité des cultures et mondialisation*, Paris : L'Harmattan.

En Bref - Nouvelles du Rifal

Inventerm, un complément aux banques de terminologies

Les besoins terminologiques du monde moderne sont nombreux et variés et la terminologie se développe et se renouvelle à un rythme sans cesse croissant. Plusieurs banques de terminologie existent déjà, mais de manière à conduire une veille terminologique permanente susceptible d'alimenter ces banques et de répondre à l'ensemble des besoins des francophones en matière de terminologie, le Réseau international francophone d'aménagement linguistique (Rifal), soutenu par l'Agence intergouvernementale de la Francophonie vient de créer un nouvel outil, *Inventerm*, diffusé gratuitement sur l'Internet à l'adresse suivante : www.inventerm.com

Fruit d'une collaboration entre le Rifal et l'Office québécois de la langue française depuis 2004, *Inventerm* est un inventaire des terminologies disponibles dans Internet. *Inventerm* exploite et rend disponibles des centaines de milliers de termes français pouvant être accompagnés de définitions, de contextes, de synonymes et d'équivalents dans d'autres langues. *Inventerm* peut être interrogé par un terme français ou un mot-clé. Il est également possible d'interroger l'inventaire à partir d'un terme ou d'un mot clé dans une autre langue et de restreindre la recherche à un domaine. Déjà plus de 500 000 termes et les données qui les accompagnent, dans les sites répertoriés, sont accessibles directement dans *Inventerm*. De plus, les usagers peuvent contribuer à l'enrichissement d'*Inventerm* en signalant des sites Internet qui contiennent des données terminologiques qui n'ont pas encore été répertoriés. Les contenus des banques de terminologie existantes sont, bien entendu, exclus d'*Inventerm*, qui demeure un outil complémentaire.

Inventerm s'adresse non seulement aux professionnels de la langue et de l'écriture, mais à l'ensemble des francophones qui s'intéressent aux langues de spécialité, de même qu'aux producteurs de terminologie sur Internet qui peuvent inscrire leur site, multipliant ainsi le nombre de visiteurs.

La création d'*Inventerm* a été rendue possible grâce à l'Agence intergouvernementale de la Francophonie et à l'Office québécois de la langue française.

Les Cahiers du Rifal

Les *Cahiers du Rifal*, revue scientifique du Réseau international francophone d'aménagement linguistique (Rifal), paraissent chaque année à la suite d'un appel à contributions. La thématique abordée est fixée par le Réseau et la direction scientifique du numéro est confiée à une ou plusieurs personnalités actives dans le domaine abordé. La revue publie également des actes de colloque et de séminaires.

Les articles destinés à paraître dans les *Cahiers du Rifal* doivent être soumis au(x) directeurs scientifiques du numéro à paraître.

Direction scientifique de ce numéro :

Centre des langues de l'Académie malgache : Juliette Ratsimandrava (coordonnatrice), Oliva Ramavonirina, Roland Ramahatra et Olivier Ravahiny.
Faculté des lettres et des sciences humaines, Université d'Antananarivo : Irène Rabenora, Suzy Rajaonarivo, Bao Ralambomanana et Rabavololona Raharinirina.

Comité scientifique :

Daniel Blampain (Institut supérieur de traducteurs et interprètes, Bruxelles), Marcel Diki-Kidiri (Centre national de la recherche scientifique, Paris), Abdelkader Fassi-Fehri (Institut d'études et de recherches pour l'arabisation, Rabat), John Humbley (Université de Paris VII), Chérif Mbodj (Centre de linguistique appliquée de Dakar), Marie-Claude L'Homme (Université de Montréal), Michèle Valiquette (Bureau de la traduction, Hull), Eric Wehrli (Université de Genève).

Comité de rédaction :

Daniel Blampain (Institut supérieur de traducteurs et interprètes), Martine Garsou (Communauté française de Belgique), Louis-Jean-Rousseau (Agence intergouvernementale de la Francophonie), Marc Van Campenhoudt (Institut supérieur de traducteurs et interprètes).

Secrétaire de rédaction :

Marc Van Campenhoudt, Institut supérieur de traducteurs et interprètes, 34 rue Joseph Hazard, B-1180 Bruxelles, Belgique, marc.van.campenhoudt@termisti.be.

Éditeur responsable :

Martine Garsou, Communauté française de Belgique, 44 bd Léopold II, B-1080 Bruxelles, Belgique.

Conception :

Patrice Junius, Alternatives théâtrales.

Conseillers techniques :

Serge Paulus et Christian Chanard.

Photocomposition et impression :

Édition et imprimerie.

Présentation des tapuscrits :

Les normes de présentation des articles ainsi que la feuille de style associée peuvent être téléchargées sur le site internet du Rifal : www.rifal.org.

Descriptif bibliographique :

Ratsimandrava (J.) *et al.*, dir., *Aménagement linguistique et diversité*, dans *Cahiers du Rifal*, n° 25, décembre 2005, Bruxelles, Agence intergouvernementale de la Francophonie et Communauté française de Belgique, ISSN : 1015-5716

Les éditeurs

Agence intergouvernementale de la Francophonie

Direction des langues et de l'écrit
13, quai André Citroën
75015 Paris
France
<http://agence.francophonie.org>

Communauté française de Belgique

Service de la langue française
44 bd Léopold II
B-1080 Bruxelles
<http://www.cfwb.be/franca>
et
Commissariat général aux relations internationales
2, Place Sainctelette
B-1080 Bruxelles
Belgique
<http://www.wbri.be>

Liste des numéros parus sous le titre *Terminologies nouvelles*

- Consultables à partir du n° 14
à l'adresse www.rifal.org
- 1, mai 1989 : *Le Rint : objectifs et perspectives*
 - 2, décembre 1989 : *La formation en terminologie*
 - 3, juin 1990 : *Harmonisation des méthodes en terminologie* (actes des séminaires de Talence et de Hull)
 - 4, décembre 1990 : *Numéro général*
 - 5, juin 1991 : *Terminologie et informatique*
 - 6, décembre 1991 : *Terminologie et développement I* (actes du séminaire de Rabat)
 - 7, juin 1992 : *Numéro général*
 - 8, décembre 1992 : *Terminologie et environnement*
 - 9, juin 1993 : *Terminologie et développement II* (actes du séminaire de Cotonou)
 - 10, décembre 1993 : *Phraséologie* (actes du séminaire de Hull)
 - 11, juin 1994 : *Numéro général*
 - 12, décembre 1994 : *Implantation des termes officiels* (actes du séminaire de Rouen)
 - 13, juin 1995 : *Terminologie et entreprise*
 - 14, décembre 1995 : *Numéro général*
 - 15, décembre 1996 : *Banques de terminologie* (actes de la table ronde de Québec)
 - 16, juin 1997 : *Enquêtes terminologiques*
 - 17, décembre 1997 : *Terminologie et formation*
 - 18, juin 1998 : *Terminotique et documentation*
 - 19, décembre 1998 - juin 1999 : *Terminologie et intelligence artificielle* (actes du colloque de Nantes)
 - 20, décembre 1999 : *De nouveaux outils pour la néologie*
 - 21, décembre 2000 : *Terminologie et diversité culturelle*

Liste des numéros parus sous le titre *Cahiers du Rifal*

- Consultables à l'adresse
www.rifal.org
- 22, décembre 2001 : *Développement linguistique : enjeux et perspectives*
 - 23, novembre 2003 : *Le traitement informatique des langues africaines*
 - 24, décembre 2004 : *Actes de la vitrine-forum sur l'informatisation des langues*
 - 25, décembre 2005 : *Aménagement linguistique et diversité*

Membres du Rifal

Afrique de l'Ouest (Bénin, Guinée, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal)

Coordination :
Centre de linguistique appliquée
Université Cheikh Anta Diop
Dakar-Fann, Sénégal
Téléphone : 221.825.01.26
Télécopie : 221.824.71.47
Courriel : chembodj@ucad.refer.sn

Canada

Bureau de la traduction
Travaux publics et Services
gouvernementaux Canada
Immeuble Richelieu
975, bd Saint-Joseph, 5^e étage
Gatineau (Québec) K1A 0S5, Canada
Téléphone : 1.819.997.33.00
Télécopie : 1.819.997.19.93
Courriel : gabriel.huard@pwgsc.gc.ca

Communauté française de Belgique

Service de la langue française
Ministère de la Communauté française
44, boulevard Léopold II
B-1080 Bruxelles, Belgique
Téléphone : 32 2.413.22.95
Télécopie : 32 2.413.33.87
Courriel : martine.garsou@cfwb.be

France

Délégation générale à la langue française
6, rue des Pyramides
F-75001 Paris, France
Téléphone : 33.1.40.15.36.70
Télécopie : 33.1.40.15.36.76
Courriel : xavier.north@culture.gouv.fr

Haïti

Faculté de linguistique appliquée
Université d'État d'Haïti
B.P. 668
Rue Dufort n° 38
Port-au-Prince, Haïti
Téléphone : 509 245.12.33
Télécopie : 509 245.91.53
Courriel : sylvestre.fla@ht.refer.org

Madagascar

Centre des langues de l'Académie
Académie malgache
B.P. 6217
Antananarivo 101, Madagascar
Téléphone : 261.20.22.624.39
Télécopie : 261.20.22.313.61
Courriel : tenymalagasy@dts.mg

Maroc

Institut d'études et de recherches
pour l'arabisation
B.P. 6216, Instituts
Rabat, Maroc
Téléphone : 212.77.730.09
Télécopie : 212.77.720.65
Courriel : fassi@atlasnet.net.ma

Québec

Office québécois de la langue française
125, rue Sherbrooke Ouest
Montréal (Québec) H2X 1X4, Canada
Téléphone : 1.514.873.07.97
Télécopie : 1.514.873.34.88
Courriel : france.boucher@oqlf.gouv.qc.ca

République centrafricaine

Institut de linguistique appliquée
Université de Bangui
B.P. 1450
Bangui, République centrafricaine
Téléphone : 236.61.67.59
Télécopie : 236.61.78.90
Courriel : ila@intnet.cf

République démocratique du Congo

Centre de linguistique théorique
et appliquée
B.P. 4956
Kinshasa/Gombé,
République démocratique du Congo
Téléphone : 243.12.62.910
Télécopie : 243.12.46.197
Courriel : anyembwe@yahoo.fr

Roumanie

Institutul de lingvistica Iorgu Iordan
Casa Academiei
Calea 13 Septembrie nr. 13
76100 Bucuresti, Roumanie
Téléphone : 40.1.410.34.09
Télécopie : 40.1.410.34.10
Courriel : ioanar@fx.ro

Suisse

Chancellerie de la Confédération suisse
Services linguistiques centraux
Section française
CH-3003 Berne, Suisse
Téléphone : 41 31. 324. 11. 49
Télécopie : 41 31. 324. 11. 04
Courriel : anne.marie.gendron@bk.admin.ch

Union latine

Union latine
131, rue du Bac
F-75340 Paris Cédex 07, France
Téléphone : 33.1.45.49.60.60
Télécopie : 33.1.45.44.45.97
Courriel : d.prado@unilat.org

Bulletin d'abonnement

Je soussigné souhaite recevoir gratuitement les *Cahiers du Rifal*.

Nom : _____

Entreprise, organisme : _____

Fonction : _____

Ce bulletin d'abonnement est à adresser à l'organisme représentant votre pays ou, à défaut, au secrétariat général du Rifal.

Adresse : _____



Notes
