Langues et représentations linguistiques des étudiants issus de milieux défavorisés

Le cas du programme SÉSAME à Madagascar

Farah-Sandy RAMANDIMBISOA

École Normale Supérieure, Université d'Antananarivo
École doctorale Pe2Di, « Éducation et multilinguisme ».

1 Introduction

Le présent article s'intéresse à la question de la « mondialisation des langues »[1]. En effet, c'est dans une telle thématique que s'inscrivent ce colloque des jeunes chercheurs, à visée internationale, ainsi que notre thèse portant sur les représentations linguistiques, à travers la notion clé de pluralité dans le champ éducatif. L'ouverture à la pluralité linguistique et culturelle implique une ouverture vers des langues et des cultures autres que la ou les langue.s et culture.s première.s du locuteur. Étant « caractérisée par la multiplication, l'accélération et l'intensification des interactions économiques, sociales, culturelles et politiques » (Tardif, 2008 : 202), la mondialisation constitue une variable essentielle à l'origine de cette pluralité. Or, ces interactions s'effectuent par le biais d'un aspect important du langage, à savoir la langue. La langue véhicule les cultures, elle permet à chacun d'exprimer sa vision du monde, de la partager et de comprendre celle des autres (Benveniste, 1966 : 30).

Dans le cadre de ces interactions mobilisant les langues se placent les interventions et les recherches en sciences du langage ou SL croisées avec les sciences de l'éducation ou SE. La société a mis en place l'école afin de développer chez les enfants et les jeunes, êtres sociaux en construction, « des attitudes et des comportements réputés nécessaires pour chacun et pour tous » (Audigier, 2012 : 48). Ainsi, les disciplines enseignées à l'école sont élaborées en fonction des besoins de la société, et parmi ces besoins figurent les besoins langagiers. La langue est alors un objet d'enseignement

[1] Nous avons emprunté l'expression « mondialisation des langues » de l'argumentaire de ce colloque.

mais elle est aussi un outil d'enseignement. Pour acquérir le savoir, il est primordial de maîtriser la ou les langue.s d'enseignement, ce qui facilitera cet apprentissage.

Cependant, dans le cas du système éducatif malgache, les réalités sont telles que les apprenants malgaches peinent à maîtriser les langues d'enseignement et, de ce fait, à accéder au savoir[2]. Pour mieux éclairer les difficultés que ceux-ci rencontrent, il serait primordial de comprendre le contexte malgache en général.

2 Contexte malgache

Madagascar est reconnu pour ses richesses naturelles et, paradoxalement, pour sa pauvreté chronique. En effet, d'un point de vue socio-économique, sa pauvreté et sa fragilité n'épargnent pas la jeunesse de la population, rendant celle-ci vulnérable. L'instabilité de la situation politique entraîne des répercussions sur les autres domaines de la vie nationale, en ce sens où la continuité des actions est rendue difficile. Le contexte éducatif est ainsi fragilisé car l'insertion scolaire de tous les enfants n'est pas atteinte, le taux de décrochage augmente tandis que le taux de réussite scolaire s'affaiblit. De plus, la situation sociolinguistique est problématique, car si le pays est en contact avec plusieurs langues, les recherches effectuées par Randriamarotsimba (2018 : 41) ont montré l'existence d'une situation de diglossie enchâssée. La première, endogène, s'instaure entre le malgache officiel et ses variétés dialectales, où les relations ont toujours été complexes. La deuxième diglossie, exogène, confronte le malgache officiel et les langues dites du monde comme le français ou l'anglais.

En observant brièvement l'évolution de cette situation, on peut constater l'existence de phénomènes importants qui permettent de mieux la comprendre. La standardisation du dialecte merina par la LMS durant la royauté lui a valu son statut de langue officielle et administrative, jusqu'à la période de la colonisation où la langue française est, à son tour, devenue langue officielle mais aussi langue d'enseignement. Le retour progressif du malgache ne s'est opéré qu'à la fin de cette période coloniale, jusqu'à la période de malgachisation en 1972 où cette langue est redevenue unique langue officielle mais aussi langue d'enseignement. L'échec de cette malgachisation a ramené le français au premier plan en 1991. En 2007, l'anglais a rejoint le malgache et le français en tant que langue officielle puis, suite à ce qui a pu être considéré comme un coup d'État en 2010, il a cessé de l'être. Actuellement, seuls le malgache officiel et le français figurent dans la Constitution malgache[3], le français étant officiellement la langue d'enseignement et d'administration, et l'anglais, une langue enseignée (Ranaivo, 2018 : 73).

Dans ce contexte complexe et contraignant, notre préoccupation se tourne vers les questions de l'enseignement-apprentissage des langues en contexte plurilingue, où les jeunes défavorisés rencontrent encore des difficultés malgré la mise en place de curriculum de langues. Dans quelle mesure les représentations linguistiques des jeunes

[2]La problématique des langues d'enseignement à Madagascar a toujours été un sujet à débat entre les chercheurs et les décideurs. Cet article paru dans un journal local en témoigne : http://www.midi-madagasikara.mg/societe/2015/11/06/systeme-educatif-malgache-problematique-des-langues-denseignement/ consulté le 26/05/2020.

[3]La Constitution malgache est accessible sur le site officiel du ministère de l'économie et des finances : http://www.mef.gov.mg_constitution_CONSTITUTION-IV consulté le 18/09/2020.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

Malgaches défavorisés pourraient-elles être prises en compte dans le curriculum de langues afin que ce dernier puisse jouer le rôle de médiateur ou d'interface entre eux et leur répertoire plurilingue ? Le curriculum étant mis en œuvre en situation réelle par les enseignants au bénéfice des apprenants, notre intérêt s'est porté sur ce dernier type d'acteurs qui interviennent dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage des langues comme disciplines. L'apprenant étant un *être social et individuel* (Durkheim, 1922 : 2), c'est inévitablement un locuteur/acteur utilisant une ou plusieurs langues et ayant ses propres représentations linguistiques. Les objectifs de cette étude seraient ainsi de cerner leurs représentations et usages des langues afin d'identifier les blocages éventuels et réfléchir sur des pistes de remédiation.

Il convient alors de définir brièvement l'ancrage épistémologique et les concepts mobilisés dans le cadre de cette étude.

3 Cadrage épistémologique et conceptuel de la recherche

Cette recherche tournée vers les représentations linguistiques et le curriculum d'enseignement des langues dans un contexte de pluralité nous permet d'inscrire ce travail dans la discipline sciences humaines et sociales (SHS). Les SE permettent d'aborder l'aspect didactique de la recherche et les SL nous seront nécessaires pour l'étude sociolinguistique des rapports aux langues de chaque acteur de l'éducation. La collaboration entre les deux disciplines SE et SL fait ainsi apparaitre une perspective hybride qui est la sociodidactique, orientée « vers l'étude des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales » (Dabène et Rispail, 2008 cité par Blanchet et Rispail, 2011 : 65).

Au centre de notre problématique se trouve le curriculum. C'est un concept fréquemment mobilisé dans les recherches sur l'éducation et qui désigne un parcours, un processus d'apprentissage, en situation d'enseignement-apprentissage institutionnalisée ; il englobe les finalités éducatives, les besoins, les contenus, la durée, les démarches et les moyens d'enseignement jusqu'aux formes d'évaluation adoptées (De Landsheere, 1979 : 65). D'autres chercheurs se sont alignés sur cette définition, à savoir D'Hainaut (1983), Legendre (1988), Nadeau (1988) et Roegiers (1997). Reprenant toutes les définitions obtenues à travers cette littérature, Demeuse et Strauven proposent une modélisation du curriculum autour de trois pôles : les objectifs visés, les stratégies, processus et outils didactiques et les situations d'évaluation (2013 : 13). (Figure 1)

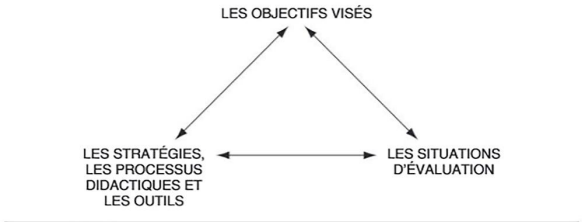


FIGURE 1
Les trois pôles d'un curriculum

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

Pour s'assurer de son effectivité et de sa pertinence, l'élaboration d'un curriculum devrait prendre en considération les réalités sociales et les besoins et l'élaboration d'un curriculum de langue se doit de s'appuyer sur la politique linguistique éducative (PLE). Cela devrait permettre d'assurer la continuité et la cohérence entre l'espace social et l'action de l'école (Cambra et Cavalli, 2008 : 321).

Pour comprendre la posture des apprenants vis-à-vis de ce curriculum, sera abordé le concept de représentation, à l'origine utilisé dans le domaine psycho-social mais de plus en plus mobilisé dans les recherches en sociolinguistique et en didactique. Les représentations linguistiques renvoient à ce que les locuteurs voient et pensent à travers chaque langue (Calvet, 1999 : 145-146). Les travaux effectués par Dabène et repris par Catellotti et Moore (2002 : 7) montrent ainsi que ces représentations exercent une influence dans l'apprentissage de ces langues. Or, la situation plurilingue malgache telle que décrite plus haut invite à la prudence. En effet, « la compétence plurilingue est de règle » en Afrique, le plurilinguisme étant naturel au sein de la société mais pas intégré à l'école (Maurer, 2010 : 5). Être plurilingue implique l'existence d'un répertoire plurilingue constitué par toutes les langues avec lesquelles le locuteur est entré en contact et dont il a la maîtrise à différents degrés (Conseil de l'Europe, 2018 : 28), il ne s'agit pas de maîtriser parfaitement chaque langue ni de les compartimenter. Quant à notre public cible, ce sont des jeunes en situation d'apprentissage, qui se construisent et cherchent leur place, principalement des étudiants qui envisagent de poursuivre leurs études au niveau supérieur. Une variable déterminante pour cette recherche est l'origine sociale de ces jeunes. Les études faites en sociologie (Marx, 1848, Weber, 1995, Warner, 1941 et Bourdieu, 1994) nous ont permis de définir le concept de "défavorisés" : des individus, dont les moyens socio-économiques sont faibles, avec un capital culturel limité, se trouvant dans des conditions de vie difficile.

Le volet méthodologique de notre étude permettra de mieux visualiser le lien entre ces concepts.

4 Méthodologie et investigation

4.1 Méthodologie empirico-inductive

La méthodologie empirico-inductive, axée vers la compréhension des phénomènes individuels à partir des observations effectuées, contribuera à la mise en œuvre de cette recherche en SHS impliquant des apprenants rassemblés autour d'une variable sociale mais tous différents. Pour comprendre des faits et non les expliquer, notre réflexion se tournera davantage vers la compréhension des données recueillies sur le terrain.

4.2 Terrain de recherche

Afin de réunir tous les critères, le choix du terrain s'est tourné vers le programme SÉSAME, un acronyme de Soutien aux études supérieures et accès à un métier. Ce programme est né en 2014 d'une analyse problématisée du contexte éducationnel malgache dans l'enseignement supérieur qui constituerait un tremplin individuel et social (SÉSAME 2015 : 5). La persistance des disparités régionales, économiques et sociales entraine des inégalités d'accès aux établissements supérieurs auxquelles s'ajoutent une

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

fracturation, entre les études secondaires et les études supérieures. Les compétences fournies ne sont pas suffisantes pour pouvoir exercer « le métier d'étudiant ». En tant que projet d'amélioration de la société de l'association PROMÈS, en collaboration avec l'IECD, le programme SÉSAME est un dispositif de formation, de préparation et de suivi de bacheliers défavorisés socialement, financièrement. Pour intégrer ce programme, les jeunes doivent passer par des épreuves de sélection de dossier, des épreuves écrites en français et en mathématiques, des entretiens individuels. La sélection s'effectue au niveau de la situation économique des parents, – ceux qui sont réellement en difficulté –, et les résultats scolaires des étudiants. Les étudiants sélectionnés, issus des différentes régions, intègreront l'année préparatoire (AP) en tant qu'internes dans le local basé à Antananarivo.

Le curriculum d'enseignement de SÉSAME présente cinq (05) parties : l'analyse de la situation d'enseignement, la conception de la formation, son développement, son implantation et son évaluation. La cohérence de ce curriculum apparaît à travers son enchaînement, la logique partant de l'identification des besoins vers la mise en place d'une formation spécifique avant de l'évaluer. Les trois pôles du curriculum énoncés antérieurement y figurent. Les objectifs d'apprentissages se retrouvent à travers le référentiel de compétences : apprendre à gérer les informations (AGI), utiliser plusieurs langues (LAN), utiliser les nouvelles technologies (TIC), faire preuve d'autonomie et d'initiative (AUT), être en projet socio-professionnel et économique (PRO), développer une culture littéraire (CLI) et développer une culture scientifique (CSC). Pour y parvenir, le curriculum prescrit un enseignement explicite rendant l'étudiant acteur de sa formation, à travers une pédagogie inversée grâce à la mise en place de la plateforme Moodle et des outils nécessaires à la disposition des étudiants sur le campus. Les séquences d'évaluation du degré d'acquisition des compétences sont détaillées dans le document, sous forme de contrôles continu et final, en plus du livret de positionnement des compétences. Ce qui nous intéresse dans cette recherche concerne la compétence LAN qui met en avant la pluralité linguistique : *« Sans laisser de côté sa langue maternelle, l'étudiant doit maîtriser le malgache officiel, langue attendue dans le milieu de l'enseignement supérieur et dans le milieu du travail. Cette maîtrise doit s'accompagner d'un véritable bilinguisme car l'étudiant doit aussi maîtriser le français, qui est la langue de l'enseignement universitaire. Il doit enfin être en mesure de s'exprimer dans une langue vivante étrangère et c'est l'anglais qui est la langue privilégiée, du fait des opportunités que cette langue peut ouvrir dans le projet professionnel de l'étudiant » (SÉSAME 2015 : 13).*

Ce paragraphe figurant dans le curriculum d'enseignement est le seul dédié à la compétence en langues, mais annonce la politique linguistique (PL) mise en place au sein du programme. Cette PL vise le développement d'un répertoire plurilingue où seraient intégrées les trois principales langues en contact à Madagascar : le malgache dit officiel, le français dont l'importance est déterminée par rapport au niveau du système éducatif (enseignement supérieur) et à l'une des finalités de l'apprentissage d'une langue, à savoir la préparation à un métier. L'anglais y figure en bonne place comme langue privilégiée des affaires.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

En 2018, dans le cadre des pré-enquêtes, onze jeunes bénéficiaires de ce programme, dont trois filles et huit garçons, de 16 à 20 ans, ont participé à cette étude à travers des entretiens individuels semi-dirigés. Ce choix repose sur la possibilité de recueillir « des faits et des représentations » (De Ketele et Roegiers 2015 : 14) pour un premier aperçu de la situation. La grille d'entretien s'est construite autour de quatre rubriques dont le profil des étudiants, pour identifier leur origine ; leur rapport au programme ; les langues qu'ils déclarent utiliser et leurs représentations des langues ; et leurs principales difficultés dans le domaine de l'éducation.

4.3 Résultats

Les résultats ont montré le contact des étudiants avec huit langues dont : le français, le malgache officiel et l'anglais pour tous les étudiants, les variétés dialectales pour T2[4], T3, T7, T8, T9, T10, T11, le mandarin pour T7, T8, T10, l'espagnol pour T9 et T10, l'italien pour T6 et l'allemand pour T3. L'usage de chaque langue varie selon les situations de communication et s'avère inégalitaire. Dans les cadres formels, avec les enseignants, les éducateurs, ils déclarent utiliser le français, ce qui est en accord avec le curriculum prescrit, parce que c'est obligatoire et c'est la *langue de l'AP*. Avec ces cadres, ils disent utiliser également le malgache officiel, pour bien se comprendre, mais aussi l'anglais, pour *s'exercer*. Dans le cadre familial, sont surtout utilisés leur langue maternelle à savoir le malgache officiel ou les variétés dialectales de leur région. Avec les amis, notamment ceux de l'AP, ils utilisent, de manière équilibrée, le français et le malgache officiel, parfois l'anglais et également des variétés dialectales ou le mandarin, pour s'amuser. Les loisirs sont ouverts à d'autres langues que celles obligatoires. L'usage des langues déclaré affiche un accord avec le curriculum prescrit, ce qui mériterait d'être appuyé par des observations.

Les données classées en représentations positives et en représentations négatives, nous verrons ainsi que la situation diglossique énoncée au début de cet article se retrouve encore à travers ces représentations, surtout négatives. Les représentations négatives du français, d'ordre affectif, sont relatives à l'histoire du pays anciennement colonisé. Celles du malgache officiel sont calquées sur les représentations de la société à laquelle ils appartiennent, où cet usage est une honte, mais aussi selon les pratiques de leurs écoles d'origine où l'usage de cette langue est sanctionné. Les autres représentations négatives du français, du malgache et de l'anglais relèvent du critère cognitif, à savoir les difficultés d'apprentissage de ces langues.

Les représentations positives sont basées sur des critères économique, social, culturel et affectif. Selon le critère économique, les langues telles que le français, le malgache, l'anglais et le mandarin permettent la réussite professionnelle et donc l'accès au monde du travail. Le critère social, quant à lui, renvoie aux langues étrangères (le français, l'anglais, le mandarin et l'espagnol) offrant une possibilité de mobilités sociales. Enfin, les critères culturel et affectif sont surtout basés sur l'esthétique mais aussi l'ancrage identitaire et l'appartenance à une communauté, le cas du malgache officiel et des variétés dialectales.

[4]Nous utiliserons l'acronyme T pour témoin. Chaque étudiant est représenté par un chiffre différent.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

En guise de première réponse à la problématique posée en amont, ces pré-enquêtes nous ont permis de comprendre que certains blocages pourraient être générés par des représentations négatives des langues, dont celles du malgache officiel, le français et l'anglais malgré le curriculum mis en place, restreignant leur usage. Le traitement des représentations pourrait être exploité par les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques afin de lever ce blocage et permettre une plus grande ouverture et une meilleure relation vis-à-vis de ces langues hormis des pratiques imposées par le curriculum. Dans l'optique d'une formation des enseignants, nous nous rangeons dans la réflexion de Bruno Maurer et Christian Puren vers une méthodologie plurilingue intégrée (MPI) qui consiste à prendre en considération le *déjà-là*, à opérationnaliser le répertoire linguistique et communicatif des étudiants à travers les pratiques enseignantes (Maurer et Puren 2019 : 249). Nous y ajouterons l'importance de tenir compte des représentations qui encouragent les étudiants à adopter des postures, attitudes et comportements spécifiques face aux différentes langues.

5 Conclusion

Afin de mieux répondre à la problématique posée, il est impératif d'adosser le curriculum de langues à une politique linguistique éducative (PLE) bien définie et réfléchie, selon l'optique du plurilinguisme. C'est un travail de longue haleine mais en cours, effectué par Randriamarotsimba et son équipe depuis l'année 2018[5]. Les pré-enquêtes ont montré l'existence concrète du contexte plurilingue en milieu scolaire à Madagascar, où chaque langue est vue et pensée différemment selon des critères économique et social, résultat de la mondialisation ; culturel et affectif, en rapport avec l'histoire du pays et ses relations avec les autres ; et enfin, le critère épistémique. L'usage des langues par les étudiants est défini en fonction des images qu'elles reflètent.

Pour étendre cette réflexion, il est primordial de travailler sur les pratiques enseignantes dans la mise en œuvre du curriculum de langues concerné. Une nouvelle perspective viserait alors un renforcement de la formation des enseignants en matière de gestion de la pluralité linguistique et culturelle en situation éducative. À travers ces formations, l'objectif serait qu'ils puissent contribuer à la constitution des représentations des étudiants et faciliter leur accès aux langues réputées difficiles, de manière à se construire un répertoire plurilingue, flexible et ouvert face à une mondialisation incontournable.

Pour renforcer la recherche, un entretien avec les enseignants de langues et un *focus group* avec les étudiants sont à envisager. Les résultats pourraient être différents et nous diriger vers un aspect complémentaire de la réflexion, à savoir la construction des compétences plurilingues en contexte précaire.

[5] Nous en faisons partie. Cette étude consiste à collecter des données sur « les pratiques, les usages et les représentations linguistiques » des acteurs éducatifs sur le terrain et comprendre ces données selon une démarche de qualité afin de définir une PLE adaptée au système éducatif malgache (Randriamarotsimba 2018 : 92).

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

Références bibliographiques

Audigier François, 2012, « Les Éducations à… et la formation au monde social », dans *Recherches en didactiques, 14*, p. 47-63. Récupéré de : https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2012-2-page-47.htm

Benveniste Émile, 1966, *Problèmes de linguistique générale* 1, Paris, Gallimard.

Blanchet Philippe & Rispail Marielle, 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite "de terrain" », dans P. Blanchet et P. Chardenet (éds.), *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures,* France, éditions des archives contemporaines, p. 65-69.

Calvet Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.

Cambra Margarida et Cavalli Marisa, 2008, « Discours *de* et *sur* la classe. Représentations des enseignants et pratiques professionnelles », dans C. Kramsh, D. Lévy et G. Zarate (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme,* Paris, Presses du Ministère de l'Éducation Nationale, p. 317-322.

Castellotti Véronique et Moore Daniel, 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe, 2018, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Paris, Conseil de l'Europe. Récupéré du site du conseil de l'Europe : https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5

De Ketele Jean-Marie et Roegiers Xavier, 2015, *Méthodologie de recueil d'informations. Fondement des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de document*, Belgique, De Boeck Supérieur.

De Landsheere Gilbert, 1979, *Dictionnaire de l'éducation et de la recherche en éducation,* Paris, PUF.

Demeuse Marc et Strauven Christine, 2013, *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*, Belgique, De Boeck.

Durkheim Émile, 1922, *Éducation et sociologie,* Paris, Revue philosophique.

Maurer Bruno, 2010, « Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures, 7* [En ligne]. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/2036

Maurer Bruno et Puren Christian, 2019, *CECR : par ici la sortie !*, Paris, Édition des archives contemporaines.

Ranaivo Velomihanta, 2018, « Langues, curriculum et formation des enseignants : Une problématique transversale de recherche », dans E. Dagaut, V. Randriamarotsimba et V. Ranaivo (éds.), *Actes du séminaire universitaire 6-7 décembre 2016. Appui à la réflexion sur l'élaboration d'une politique linguistique éducative à Madagascar,* Antananarivo, MAPEF, p. 71-89.

Randriamarotsimba Vololona, 2018, « Histoire et problématiques des politiques linguistiques éducatives à Madagascar », dans E. Dagaut, V. Randriamarotsimba et V. Ranaivo (éds.), *Actes du séminaire universitaire 6-7 décembre 2016. Appui à la réflexion sur l'élaboration d'une politique linguistique éducative à Madagascar*, Antananarivo, MAPEF, p. 37-54.

SÉSAME, 2015, *Curriculum d'enseignement,* Antananarivo, IECD-PROMÈS.

Tardif Jean, 2008, « Mondialisation et culture : un nouvel écosystème symbolique », dans *Questions de communication,* 13, Lorraine, Presses universitaires de Lorraine, p. 197-223.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284