

DE LA PENSÉE LINGUISTIQUE A LA PENSÉE COMMUNICATIONNELLE : STATUT, PLACE ET ROLES DE L'ANGLAIS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF MALGACHE

Rovanjanahary Stella RAZAFINARIVO

École doctorale Ingénierie et Géoscience (INGE) Université d'Antananarivo

Sciences et techniques de l'information et de la communication

ORCID ID: 0009-0002-8024-922X

s.razafinarivo@gmail.com

&

Jean-Jules HARIJAONA

Université d'Antananarivo

Résumé : En dépit de sa promotion et ses rôles, comme levier économique et clé de l'employabilité, l'anglais a du mal à s'imposer dans le système éducatif malgache. Comment appréhender cette dynamique d'un point de vue communicationnel ? Les approches traditionnelles, comme la linguistique structurale et la sociolinguistique variationniste, ont apporté leurs contributions dans les analyses des langues. Pourtant, les paradigmes évoluent vers une pensée communicationnelle, centrée sur le sens en situation. L'approche sémio-contextuelle d'Alex Mucchielli (2000) est l'outil méthodologique rigoureux pour appréhender la dynamique de marginalisation de l'anglais à travers son statut non officiel, sa place et ses rôles, dans le système éducatif malgache, complétée par des méthodes quantitatives et qualitatives. Cette étude vise, d'une part, à retracer l'évolution paradigmatique, de la linguistique structurale et sociolinguistique vers la pensée communicationnelle, et d'autre part, à appliquer l'approche sémio-contextuelle (sept contextes), à la situation de l'enseignement de l'anglais dans le système éducatif malgache. Cette démarche met en évidence un décalage entre l'image valorisée de cette langue à l'échelle internationale et la réalité nationale, plaidant pour une réforme des politiques linguistiques, la favorisant sans éroder le duo malgache-français dominant.

Mots-clés : Approche sémio-contextuelle, pensée communicationnelle, anglais, système éducatif malgache

FROM LINGUISTIC TO COMMUNICATIONAL THOUGHT: STATUS, PLACE AND ROLES OF ENGLISH IN THE MALAGASY EDUCATIONAL SYSTEM

Abstract: Despite its promotion and roles as an economic lever and key to employability, English struggles to establish itself in the Malagasy educational system. How can this dynamic be apprehended from a communication perspective? Traditional approaches, such as structural linguistics and variationist sociolinguistics, have contributed to the analysis of languages. However, paradigms are evolving toward a communicative thinking centered on meaning in context. Alex Mucchielli's (2000) semio-contextual approach provides a rigorous methodological tool to grasp the dynamic of English's marginalization through its non-official status, position, and roles, in the Malagasy educational system, supplemented by quantitative and qualitative methods. This study aims, on the one hand, to trace the paradigmatic evolution from structural linguistics and sociolinguistics toward the communicational thought, and on the other hand, to apply the semio-contextual approach (seven contexts) to the situation of English teaching in the Malagasy educational system. This approach highlights a discrepancy between the internationally valorized image of this language and the national reality, advocating for a reform of language policies that favors it without eroding the dominant Malagasy-French duo.

Keywords: Semio-contextual approach, communicational thought, English, Malagasy educational system

Introduction

Dans le système éducatif malgache¹, marqué par une diglossie et un bilinguisme historique entre le malgache, langue maternelle et quotidienne, et le français, langue institutionnelle, l'anglais revêt un statut marginal. Le système éducatif malgache est un vaste terrain qui mérite d'être exploré vu que l'éducation joue un rôle crucial dans le développement d'un pays. La langue, comme l'anglais en fait partie. Pilier de développement, l'intérêt qui s'attache à l'éducation et la langue est immense. Depuis des années, Madagascar a connu une régression majeure et un mal-être au niveau du système. L'une des causes majeures est l'inefficacité des politiques de l'éducation adoptées par l'État. À cela s'ajoute la faiblesse des programmes dont le contenu n'est pas souvent en adéquation avec les réalités sociales et le contexte de la mondialisation. Le manque de ressources financières est aussi l'une des raisons pour lesquelles l'éducation malgache se défaille surtout au sein des institutions publiques. De tels phénomènes se reflètent à travers les réalités des acteurs de l'éducation (enseignants, étudiants, le personnel de l'éducation, etc.) au quotidien. Les infrastructures et les matériels d'enseignements les plus élémentaires ne répondent plus aux besoins de l'enseignement, notamment dans la majorité des établissements publics (insuffisance des salles de classes, des tableaux, des tables, des bancs, des livres, etc.).

Concernant l'enseignement de l'anglais, différents questionnements effleurent les esprits : pourquoi cette langue, une composante du système éducatif connaît-elle des dysfonctionnements majeurs, et nécessite à ce titre, une analyse particulière. L'hypothèse directrice souligne que face à la prédominance du malgache et du français, l'anglais se trouve marginalisé dans le système éducatif malgré son image et sa valorisation à l'échelle internationale ; et dû à son statut non officiel², sa place s'avère marginale et ses rôles sont limités, ce qui affecte les compétences linguistiques des apprenants malgache. Force est de constater que les méthodes d'analyse linguistique évoluent : les approches linguistiques traditionnelles, cèdent la place à perspective communicationnelle qui insiste sur la dynamique contextuelle et le sens en situation, illustrée par l'approche sémio-contextuelle (Mucchielli, 2000). Ainsi, cette étude se démarque en application de cette approche, via ses sept contextes communicationnels (spatial, temporel, expressif des identités, culturel/normatif, positionnement, relationnel, physique/sensoriel), qui perçoit les langues comme des systèmes de signes qui émergent du sens. Bien que l'anglais soit promu comme levier économique et éducatif, son expansion repose sur une idéologie masquant des obstacles : statut non officiel, dominance du français et du malgache, manque de ressources pédagogiques, etc. Ainsi, cette étude cherche à démontrer la marginalisation de l'anglais, affectant les compétences linguistiques des apprenants malgaches, à travers son statut, sa place et ses rôles, face à la dominance du français et du malgache. Elle est divisée en deux parties. La première retrace l'évolution paradigmatique des approches linguistiques vers les approches communicationnelles, sémio-contextuelle. Ensuite, la deuxième est axée autour

¹ À Madagascar, il existe bien d'autres systèmes éducatifs que celui du malgache, à savoir les systèmes éducatifs français et anglophones, mais le choix penche plutôt vers celui du malgache.

² L'anglais figurait parmi les langues officielles de Madagascar entre 2007 et 2010 selon la Constitution révisée de 2007 dans son article 4. La nouvelle Constitution de 2010 a pourtant abrogé ce statut officiel.

de l'application des sept contextes de Mucchielli à la situation de l'anglais dans le système éducatif malgache.

1. De la pensée linguistique classique à l'approche sémio-contextuelle

1.1. *Horizons et frontières de la linguistique structurale*

D'après Ferdinand de Saussure, fondateur de la linguistique moderne, la linguistique étudie la langue en tant que système³ de signes (Saussure, 1916). La langue est considérée comme un système car des unités de signes (mots, sons, etc.) sont agencées et articulées entre eux pour former un énoncé⁴. Par exemple, associer les mots « je » avec « veux » et « manger », produit l'énoncé « je veux manger », qui sous-entend le « désir de mâcher et d'avaler un aliment ». En associant, les sons /s/, /o/, /i/, et /f/, on obtient le mot « soif » qui signifie « le désir, l'envie ou le besoin de boire quelque chose ». Ces signes sont ainsi en relation pour donner un sens. C'est pourquoi, Saussure a défini la linguistique générale comme la science des signes verbaux. Il a même fait une sous-discipline de la sémiologie (science générale des signes). La linguistique structurale couvre ainsi la phonologie (étude des sons), la morphologie (étude de la formation des mots), la syntaxe (étude de la construction des phrases), etc. En clair, c'est la structure interne de la langue qui prime.

Cependant, cette vision présente des limites majeures en négligeant les faits sociaux. Saussure excluait l'analyse diachronique (évolution du langage dans le temps) (Saussure, 1916). Antoine Meillet, précurseur influent du structuralisme, critiquait le structuralisme de Saussure en intégrant les dimensions historique et sociale (Meillet, 1921). Noam Chomsky, pilier de la linguistique générative, qualifiait la perspective comme inadéquate dans les années 1970, pour son inaptitude à expliquer les mécanismes profonds de la langue (Chomsky, 1975). Appliquée à l'enseignement de l'anglais, la pensée linguistique n'analyse que les règles internes de l'anglais (formation des mots, structure syntaxique, prononciation, etc.). Cependant, elle reste insuffisante sans tenir compte d'autres dimensions sociales et interactionnelles.

1.2. *Perspective sociolinguistique : potentialités et limites*

La sociolinguistique transcende la linguistique structurale en se focalisant sur les pratiques langagières (parole) au sein de la société. Par sa théorie de la variation, William LABOV était le véritable fondateur de la sociolinguistique moderne. Il a réellement concrétisé les concepts en adoptant une théorie fondamentale, avec des méthodes et des démarches scientifiques applicables. Concrètement, il a étudié des faits de langue en tenant compte des facteurs sociaux tels que l'âge, le sexe, l'appartenance sociale, la profession, l'époque. Ses travaux sur la stratification sociale à travers une étude du son /r/ à New York en 1966, démontre que la prononciation marque une identité sociale. En d'autres termes, le langage reflète les hiérarchies sociales (Labov, 1976), ce qui dépasse le structuralisme. Dès lors, la sociolinguistique met en lumière la prise en compte des variations linguistiques,

³ Un système est défini comme un ensemble d'éléments en interactions, entretenant entre eux des relations d'interdépendance.

⁴ Un énoncé signifie un mot ou une séquence de mots et souvent une phrase.

c'est-à-dire les différences dans la prononciation, le vocabulaire, la grammaire, etc., qui varient selon la classe sociale, l'âge, le sexe, l'appartenance ethnique ou régionale, etc. L'étude sociolinguistique s'est également focalisée sur les langues en contact comme le bilinguisme, le plurilinguisme et les politiques linguistiques.

Cependant, la pensée sociolinguistique, bien qu'elle apporte une approche dynamique du langage, présente des limites, et ne réussit pas à prendre en compte les processus sociaux complexes qui interviennent dans la langue (Heller, 2003), telles que les interactions entre les acteurs et leurs positionnements, la normes, la sensorialité, etc. En clair, appliquée dans l'analyse de l'enseignement de l'anglais dans le système éducatif malgache, la pensée sociolinguistique n'offre pas une analyse multidimensionnelle permettant de décrypter les dysfonctionnements y afférents.

1.3. La pensée communicationnelle : de la transmission à la complexité relationnelle

La communication est un phénomène fondamental des interactions humaines, ayant fait l'objet de nombreuses théorisations.

-Le modèle linéaire : la communication à sens unique (modèle télégraphique, modèle de Lasswell et modèle linguistique)

Le modèle de Shannon et Weaver (1949) est l'un des premiers cadres formels de la communication. Développé par l'ingénieur Claude Shannon et le mathématicien Warren Weaver, ce modèle visait à modéliser les échanges entre machines (Shannon & Weaver, 1949). Surnommé par les chercheurs « la mère de tous les modèles », il décrit un processus linéaire : transfert d'un message codé de l'émetteur vers le récepteur via un canal, sans rétroaction. Parallèlement, le modèle de Lasswell décrit le processus de communication en cinq questions : Qui (émetteur), dit quoi (message), par quel canal (média), à qui (récepteur), avec quel effet (impact). Celui-ci fournit une base analytique pour étudier les effets médiatiques des messages (Lasswell, 1948). Il en est de même pour le modèle de Jakobson (1963), lequel simplifie le processus en schéma unidirectionnel (émetteur-message-récepteur) en soulignant que l'émetteur et le récepteur sont des entités bien distinctes. Cependant, ces modèles, bien qu'essentiels, suscitent plusieurs critiques, étant donné leur simplicité conceptuelle sans interaction. Ils présentent des limites majeures pour appréhender la complexité des communications humaines alors que la communication réelle est multidirectionnelle et interactive. En clair, leur linéarité limite leur aptitude à rendre compte des processus interactifs et complexes des échanges humains.

-Le passage à des approches interactionnelles et systémiques : la communication comme interaction dynamique

Le passage aux approches interactionnelles et systémiques dans les années 1960-1970, porté par l'école de Palo Alto et des auteurs comme Paul Watzlawick et Éric Berne (1964), a profondément transformé la conception de la communication. Ces approches la perçoivent comme un processus dynamique où chaque personne agit à la fois comme émetteur et récepteur, au sein d'un système d'échanges influencés par des boucles de rétroaction (Watzlawick et al., 1967).

Elles n'étudient pas une situation d'une façon isolée mais tiennent surtout compte des phénomènes qui l'entourent dans un système (BERTALANFFY, 1991). En d'autres termes, il serait inapproprié de comprendre un élément sans tenir compte des autres éléments avec lesquels il interagit. Ces concepts dépassent le processus de simple transmission d'information comme dans le modèle télégraphique. Pourtant, ces approches négligent les principes contextuelles en se focalisant uniquement sur les interactions entre les participants d'un système de communication, ce qui limite les analyses. Ainsi, ces approches ne reflètent pas pleinement la complexité des relations sociales où la hiérarchie et le pouvoir encadrent les échanges, par exemple.

-L'approche sémio-contextuelle : la communication dans ses multiples dimensions, de la situation simple à la situation complexe

L'approche sémio-contextuelle, développée par Alex Mucchielli, a exercé une influence notable sur l'analyse du langage en proposant un cadre qui dépasse la simple analyse structurale de la langue en intégrant les sept dimensions contextuelle et interactionnelle (Mucchielli, 2000) : spatial, temporel, normatif, expressif, relationnel, positionnel, physique et sensoriel. Dès lors, elle transcende les visions traditionnelles centrées sur un simple échange d'information, concevant la communication comme un processus en constante évolution, où les participants construisent ensemble la situation communicative en manipulant des contextes. Cette approche conçoit la situation sur une échelle graduelle, de la plus simple à la plus complexe (Mucchielli, 2009), où le sens émerge des interactions et contextes. Ainsi, la situation simple est une interaction façonnée en temps réel par les acteurs, comme une conversation entre enseignant et élève où chacun adapte ses arguments pour construire le sens, en tenant compte du moment et du lieu, etc.

En revanche, la situation complexe inclue des contextes qui changent pendant les interactions tels que le lieu, le temps, les identités, les normes, les positions et les relations entre les acteurs, la sensorialité. Ainsi, cette approche permet de dépasser une analyse figée, en démontrant que ces contextes forgent le sens de la situation. En l'appliquant dans l'analyse du statut, de la place et rôles de l'anglais dans le système malgache, elle assure une étude plus approfondie de l'enseignement de l'anglais, en transcendant le processus d'un simple échange entre enseignants et apprenants.

Selon l'approche par contextualisation (Mucchielli, 2005), la communication émerge de la mise en relation des acteurs avec leurs contextes. Á cet égard, chaque acteur impliqué donne du sens, à la situation de l'anglais, perçu comme un système de signes, à partir de ces éléments ; ce qui explique pourquoi une même situation peut être vécue et perçue différemment (Mucchielli, 2012). La situation constitue ainsi un lieu dynamique où le sens se forge. Les sept contextes sémio-contextuels agissent comme des cadres réels de production de sens, avec les acteurs. Á titre d'exemple, la cohabitation du malgache, du français et de l'anglais dans le système éducatif malgache peut émerger du sens par contextualisation de la situation avec les acteurs de l'éducation impliqués.

2. Méthodologie : recueil de données

Les méthodes reposent ainsi sur l'approche sémio-contextuelle d'Alex Mucchielli, complétée par des enquêtes qualitatives (observations, entretiens libres) et quantitatives (questionnaires, entretiens dirigés), orientées vers les sept contextes respectifs de l'approche. Le recueil de données s'appuie sur un corpus textuel comprenant des documents officiels comme les répartitions annuelles des programmes (tous les niveaux), couvrant les classes de 11e à terminale, pour les années 2021-2022 et 2024-2025, ainsi que les Constitutions de 1992, 2007 et 2010. À cela s'ajoutent des entretiens semi-directifs auprès d'une vingtaine⁵ d'enseignants d'anglais (via questionnaire) dans le primaire, le secondaire et l'enseignement supérieur, public et privé, ainsi qu'auprès d'élèves, d'étudiants et de responsables éducatifs (entretiens libres), dans des milieux urbains et ruraux autour d'Antananarivo (Université d'Antananarivo, Ecole Supérieure Sacré Cœur Antanimena, Université Catholique Madagascar, EPP CEG/lycées Ambohijanaka, etc.). Ces données sont complétées par des sources secondaires du Ministère de l'Éducation nationale (MEN), du Ministère de l'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle (METFP) et technique du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESupReS), ainsi que par des observations participantes et non participantes, et entretiens directs auprès des apprenants. Le questionnaire adressé aux enseignants explore des variables clés telles que l'âge, le sexe, le niveau d'études, les classes enseignées, le statut, les motivations, les formations suivies, les programmes utilisés, les supports disponibles, les intentions et projets, les défis et difficultés rencontrées, les relations professionnelles, la cohabitation français/anglais, la langue dominante et le taux de réussite.

Concernant l'interprétation des données, ce processus s'effectue en classant les données par contexte selon l'approche sémio-contextuelle. Les résultats obtenus auprès des enquêtés nous révèlent que l'âge des enseignants varient entre 25 à 55 ans, ce qui nous pousse à dire qu'ils sont encore jeunes. La majorité d'entre eux (80%) sont des femmes. Comme niveaux d'études, 70% d'entre eux ont obtenu le diplôme de licence en anglais ; 15% ont la maîtrise et 10 % le master ou DEA (Diplôme d'Études approfondies) ; et 5% d'entre eux ont le doctorat. Pour certains, leurs motivations reposent sur la passion (60%) pour l'enseignement, et pour d'autres, la nécessité (30%), faute d'emploi. D'après les données obtenues, la majorité des enseignants (80%) n'ont pas reçu de formation supplémentaire. Et 80% ont également répondu que leurs difficultés tournent autour des infrastructures, des faibles rémunérations, d'un manque de supports pédagogiques et de formation, ainsi que de l'insuffisance des volumes horaires. Certains ont ajouté que le suivi et l'évaluation des étudiants reste encore un défi faute de moyens nécessaires. En matière de qualité relationnelle entre les acteurs, 80% des enseignants partagent une relation positive sans conflit avec les responsables éducatifs, et une relation de confiance avec les apprenants. Pour ce qui est des taux de réussite des apprenants, 60% des enseignants ont avancé un faible niveau des apprenants. En somme, ces données nous révèlent la marginalisation de l'anglais face à la prédominance du français et du malgache.

⁵ Ces tailles respectent les exigences de la recherche qualitative (Creswell, 2013)

3. Statut, place et rôles : Marginalisation de l'anglais dans le système éducatif malgache

Comment l'approche sémio-contextuelle permet-elle d'appréhender la marginalisation de l'anglais dans le système éducatif malgache ?

3.1. Disparités entre urbains vs ruraux

Le contexte spatial englobe la disposition du lieu et à ses contraintes (Mucchielli, 2000). Le système éducatif malgache présente de fortes disparités entre urbains et ruraux.

Dans les zones urbaines, notamment dans la capitale, les infrastructures sont plus favorables. Les salles sont spacieuses avec des équipements et supports modernes, surtout dans les établissements privés, et des enseignants mieux formés. Tandis que dans les zones rurales, elles sont dégradées et vétustes avec des salles surpeuplées. En matière linguistique, le français et le malgache prédominent dans le système éducatif malgache. Le français est plus utilisé dans les zones urbaines comme langue principale d'enseignement, après les premières années du primaire, dans le secondaire et supérieur. Le malgache est plus utilisé dans les zones rurales. Ce qui place l'anglais dans position de langue complémentaire et facultatif. Dans les zones rurales, le malgache, pilier identitaire culturel et quotidien, freine l'accès à l'anglais, ce qui crée une pluralité linguistique « fantasmée » (Randriamarotsimba, 2007 : 167) et des inégalités éducatives profondes entre ruraux et urbains.

Tableau 1 : Spatialisation des langues dans le système éducatif malgache : disparités géographiques entre zones urbaines et rurales

Langues	Zone géographique dominante	Usage éducatif	Pourcentage approximatif des locuteurs actifs (INSTAT, 2021)
Malgache (Langue maternelle)	Zones urbaines et rurales	Langue principale d'enseignement dans les premières années du primaire	Utilisée par 98% de la population malgache
Français	Zones urbaines (Grandes villes)	Langue dominante dans le secondaire et supérieur	Utilisée par 26% de la population avec bonne maîtrise
Anglais	Zones urbaines (Grandes villes)	Langue enseignée complémentaire dans le secondaire et supérieur	Utilisée par moins de 5% de la population, maîtrise fonctionnelle ⁶

3.2. Temporalité des modalités d'enseignement et impacts pédagogiques

-Introduction tardive dans le cursus scolaire

En dépit de l'arrivée des missionnaires britanniques en 1820 (London Missionary Society), l'anglais est introduit tardivement dans les cursus scolaires malgaches, en 6^e année, contrairement au malgache et au français, sous l'influence coloniale française à partir de 1896 et de l'histoire éducative du pays (Deschamps, 1961). Ce démarrage tardif confère,

⁶ La maîtrise fonctionnelle ne signifie pas nécessairement une parfaite connaissance académique et approfondie de la langue, mais plutôt une capacité à communiquer dans des situations pratiques.

à l'anglais, une position marginale. Pédagogiquement, un apprentissage précoce des langues étrangères facilite l'accès à une éducation de qualité, tandis que le retard restreint les opportunités d'intégration économique et sociale, où l'anglais est la lingua franca (Cummins, 2000).

-Temps limité alloué à l'anglais dans le système éducatif

Dans le cycle primaire malgache, l'anglais est officiellement absent des répartitions annuelles des programmes scolaires (MEN), n'apparaissant qu'au niveau secondaire (cf. tableau 2). Le malgache y prédomine, atteignant jusqu'à 8 heures par semaine en classe de 11^e année, renforçant sa position dominante dans les deux premières années, tandis que le français, traité comme langue étrangère, sert de langue d'enseignement pour certaines disciplines dès la troisième année (PASEC, 2017, p. 70). Cependant, le volume horaire alloué au malgache et au français devient similaire pour les 7^e, 8^e et 9^e années, plaçant ainsi les deux langues sur un pied d'égalité.

Tableau 2 : Volumes horaires hebdomadaires du malgache, du français et de l'anglais (11^{ème} à 7^{ème})

Niveau / classe	Malgache	Français	Anglais
11 ^{ème}	8h	6h	0h
10 ^{ème}	7h	6h	0h
9 ^{ème} à 7 ^{ème}	6h	6h	0h

Dans le cycle secondaire malgache, l'anglais obtient un volume horaire maximal de 4 h/semaine (cf. tableau 3) contre 6h pour le français. Dans les séries scientifiques (Première/Terminal C-D) et OSE (Organisation Société Économie), l'anglais tombe à 2 h et devient même facultatif aux examens, contrairement aux séries littéraires (4 h).

Tableau 3 : Volumes horaires hebdomadaires du malgache, du français et de l'anglais (6^{ème} aux Terminales)

Niveau	Malgache	Français	Anglais
6 ^{ème} et 5 ^{ème}	4h	4h	4h
4 ^{ème} et 3 ^{ème}	4h	6h	4h
Seconde et Première A	4h	4h	4h
Première C et Première D	4h	4h	2h
Première L	5h	5h	2h
Premières S et OSE	4h	3h	2h
Terminale A	4h	6h	4h
Terminales C et D	4h	6h	2h
Terminale L	5h	5h	4h
Terminale S	4h	6h	4h
Terminale OSE	3h	3h	2h

Dans l'enseignement supérieur à Madagascar, l'anglais est qualifié de langue complémentaire dont le volume horaire est limité entre 20h et 30 h par an, tout comme le français, dans les universités publiques, comme celles d'Antananarivo, de Fianarantsoa, de Vakinankaratra, à la différence de la mention « Études anglophones » dans les Facultés des Lettres et Sciences humaines, qui dispensent des formations spécialisées en anglais, et où cette langue est utilisée comme langue d'enseignement. En revanche, dans les universités privées⁷, le volume horaire alloué varie entre 20 à 40 h selon les établissements⁸. Mais comme le français demeure la langue d'enseignement, l'exposition des étudiants à l'anglais reste toujours faible par rapport au français. Ce qui affecte toujours leurs compétences linguistiques et les pousse à compléter leur formation ailleurs dans des centres de formation de langue en dehors de leurs études.

3.3. Identités expressives des acteurs : intentions, projets et enjeux confrontés à la prédominance du français et du malgache

Ce contexte renvoie aux intentions, projets et enjeux des acteurs (Mucchielli, 2000). Dans le contexte éducatif malgache, les identités expressives se manifestent par les intentions, projets et défis des enseignants, apprenants, responsables éducatifs, décideurs politiques et entreprises impliquées. Ces éléments s'alignent avec les objectifs et missions du système éducatif malgache tels que forger des citoyens autonomes, responsables, créatifs et résilients pour une vie civique et professionnelle digne ; assurer un accès équitable à une éducation de qualité, etc. (Loi n° 2022-018 portant orientation du système éducatif malgache, art. 19).

-Les enseignants : ambitions face à un système éducatif plurilingue mal outillé

Comme l'anglais est absent des programmes officiels (syllabus 2021-2022 et 2024-2025, classes de 7e à 11e) dans le primaire, cette situation oblige les enseignants du public à respecter les directives du MEN. Ils n'ont pas de projets personnels concernant l'enseignement de l'anglais mais ils visent à améliorer toujours leur façon d'enseigner. À l'inverse, dans certaines écoles privées urbaines malgaches d'expression française, un cours d'initiation à l'anglais est dispensé dès la 9^e année par des enseignants spécialisés recrutés à cet effet, malgré son absence des programmes officiels. Les enseignants visent à transmettre des compétences linguistiques de base en anglais. Concernant les enseignants du cycle secondaire, ils visent à appliquer les programmes officiels détaillés par période en se focalisant sur les missions du système éducatif. Dans le cadre de l'enseignement supérieur, conscientes des défaillances du système éducatif malgache, les enseignants cherchent à adapter les programmes universitaires aux attentes des entreprises, en vue de préparer les étudiants à l'employabilité. Concernant les projets des enseignants pour tous les niveaux, ils visent à améliorer leur enseignement en dépit de la dominance du français et du

⁷ Université catholique de Madagascar, École Supérieure Sacré Cœur Antanimena, École Supérieure des Technologies de l'Information Antanimena, etc. Ces établissements privés jouissent d'une certaine liberté dans l'élaboration de leur syllabus

⁸ Pour l'Université Catholique de Madagascar, le volume horaire pour la faculté de sociologie atteint 40h en première année.

malgache, du manque de formation ainsi que des mauvaises conditions de travail, surtout dans les zones rurales.

**Les élèves, apprenants et étudiants malgaches : ambitions internationales face aux obstacles linguistiques et structurels*

Dans le système éducatif malgache, dominé par le malgache et le français, les apprenants de tous niveaux manifestent des ambitions variées pour l'anglais. Dans le cycle primaire du secteur privé, les élèves développent un intérêt pour l'anglais via les influences des parents et des enseignants. Dans le cycle secondaire, public et privé, conscients des opportunités internationales, les élèves souhaitent acquérir les compétences linguistiques nécessaires. Dans l'enseignement supérieur (public/privé, urbain/rural), les étudiants ambitionnent de maîtriser l'anglais pour une ouverture internationale sur le plan professionnel et éducatif. Ils cherchent à améliorer leurs compétences poursuivant des cours extrascolaires, en dehors de leurs études, étant donné la défaillance du système éducatif. Certains s'engageant dans des clubs de langue, etc. Enfin, leurs difficultés majeures résident toujours dans la prédominance du malgache et du français qui est un frein à leur exposition à l'anglais, ainsi que le déficit des ressources et les inégalités géographiques.

**Responsables éducatifs, décideurs politiques et entreprises anglophones ou multinationales : entre volonté d'ouverture à l'anglais et rigidité du bilinguisme malgache-français*

Les chefs d'établissements publics et privés à Madagascar, qu'ils soient en zones urbaines ou rurales, cherchent à appliquer les directives des Ministères, mais ils se heurtent à un manque de moyens matériels et financiers, notamment en milieu rural et public. Quant aux décideurs politiques et éducatifs, tels que les ministres de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, ils ambitionnent de faire appliquer la politique éducative et linguistique de l'État, pour aligner le système sur les standards mondiaux tout en préservant les langues nationales. Ils font face à des budgets restreints dans la mise en œuvre de la politique de l'État. Enfin, les entreprises anglophones ou multinationales requièrent une solide maîtrise de l'anglais dans leur recrutement. Conscientes des faiblesses du système éducatif malgache et de la prédominance du français, certaines d'entre elles proposent des formations internes aux recrutés, les obligent à combler les lacunes, afin de limiter ainsi leur impact sur leurs activités.

3.4. Contexte normatif : politiques linguistiques

L'analyse sociolinguistique de l'anglais dans le système éducatif malgache s'inscrit dans un cadre législatif et politique qui privilégie le malgache et le français comme langues d'enseignement, selon la loi n° 2022-018 portant orientation du système éducatif à Madagascar, du 30 janvier 2023 (article 17). À ce titre, cette loi ne dispose pas de clause explicite pour le cas de l'anglais. Ce qui sous-entend un manque de reconnaissance de cette langue dans les politiques linguistiques de l'État. De toute évidence, la suppression de l'officialité de l'anglais en 2010 reflète les initiatives des dirigeants pour cette langue, et marque également l'instabilité des réformes normatives à Madagascar. Cependant, l'absence de dispositions précises ne favorise en aucun cas sa promotion complète : introduction

tardive dans le cursus scolaire, volume horaire restreint, manque de formation des enseignants et des ressources pédagogiques, etc.

Tableau 4 : Organisation de l'enseignement du français et de l'anglais (comparaison) dans le système éducatif, éducation formelle⁹

Français	Anglais
Cycle primaire	
<ul style="list-style-type: none"> - Langue d'enseignement à partir de la deuxième année du primaire pour seconder le malgache. - Langue enseignée à caractère obligatoire 	Langue non enseignée dans les établissements publics
Cycle secondaire	
<ul style="list-style-type: none"> - Langue d'enseignement (mathématique, physique, géographie, histoire, etc.) - Langue enseignée à caractère obligatoire 	<ul style="list-style-type: none"> - Langue enseignée à caractère obligatoire sauf pour les classes d'examens (facultative pour les classes 3^{ème} et terminales scientifiques C, D, S)
Enseignement supérieur	
<ul style="list-style-type: none"> - Langue d'enseignement dans toutes les disciplines ou Mentions (à l'exception de la Mention spécialisée en langue anglaise) - Langue enseignée à caractère obligatoire selon le système LMD 	<ul style="list-style-type: none"> - Langue d'enseignement dans la Mention spécialisée en langue anglaise dans les universités de Madagascar (Études anglophones) - Langue enseignée à caractère obligatoire et/ou facultatif selon les disciplines ou Mentions.
<ul style="list-style-type: none"> - Langue utilisée dans les demandes de stage, dans les entretiens d'embauche, dans les conférences organisées par les entreprises, majoritairement francophones, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Langue utilisée par les entreprises anglophones de nature minoritaire.
<ul style="list-style-type: none"> - Langue des travaux de recherches dans toutes les disciplines et Mentions (mémoire, thèse, article scientifique, rapport de stage, etc.) - Langue des soutenances, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Langue des travaux de recherches uniquement dans la Mention spécialisée en langue anglaise - Langue utilisée dans l'abstract pour toutes les disciplines et Mentions, etc.

D'après le tableau ci-dessus, l'anglais n'est pas une condition sine qua non pour transmettre les savoirs dans le système éducatif malgache, ces fonctions étant assurées par

⁹ La loi définit l'éducation formelle à l'article 2, comme « la composante du système éducatif obéissant à un programme et des structures définis par les textes ». Elle comprend le préscolaire, l'enseignement général, l'enseignement technique et la formation professionnelle et l'enseignement supérieur et la recherche scientifique.

le français et le malgache. Cependant, à l'enseignement supérieur, son usage s'impose via des formalités scientifiques comme l'abstract obligatoire en anglais pour les mémoires, thèses et articles, constituant un « passage obligé » pour diffuser les travaux de recherche (Crosnier, 1993).

3.5. Positionnements des acteurs : décalage entre exigences internationales et directives nationales

Ce contexte se réfère aux positionnements des acteurs entre eux (Mucchielli, 2000). Les positions des acteurs dans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais dans le système éducatif malgache forment une hiérarchie pyramidale centralisée.

Les décideurs éducatifs comme le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelles (METFP) et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESupRES), occupent une position haute dans cette hiérarchie, en tant que coordinateurs centraux au sommet de l'organigramme organisationnel. Ils dictent les politiques et les réformes nécessaires. Cette structure reflète une gouvernance top-down (Carpentier, 2012). Cependant, les agissements de ces entités sur terrain ne s'alignent pas à la valorisation de l'anglais à l'échelle internationale. Par ailleurs, les partenaires internationaux francophones occupent également une position stratégique haute dans le système éducatif malgache, en exerçant une influence via des financements, des expertises et des projets. Ils proposent des réformes, priorisant le français au profit d'un développement éducatif durable. Par exemple, l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), l'Agence française de développement (AFD) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), de sorte qu'ils freinent la diffusion complète de l'anglais.

Les enseignants d'anglais en tant que facilitateurs et acteurs de terrain, occupent une position basse dans la hiérarchie, dû à la prédominance du français officiel. Malgré des réformes et initiatives externes, via English Language Teaching Association (ELTA) Madagascar et l'ambassade des États-Unis (ELTA Madagascar ; U.S. Embassy Madagascar, 2025), leur valorisation reste faible. Similairement, *les apprenants et étudiants* occupent une position subalterne. Bien que censés être actifs, les apprenants se trouvent lésés par des inégalités territoriales et un accès inégal aux ressources. Ce qui génère une motivation forte en zones urbaines et établissements privés, grâce à la technologie et l'exposition à internet, etc., mais faible en milieux ruraux et publics, faute de ressources et d'enseignants qualifiés, avec des compétences linguistiques limitées (moins de 20% de locuteurs fluents en anglais, selon le RGPH-3¹⁰ et les données de l'INSTAT de 2021).

Enfin, pour le cas des entreprises multinationales qui travaillent à Madagascar, elles se trouvent dans une position inférieure dans le système éducatif malgache. En effet, ces entreprises exigent des compétences linguistiques en anglais de haut niveau, dans leurs domaines d'activités comme les technologies, l'énergie, les banques. Malgré tout, leur influence sur le système éducatif semble faible, dû à la présence des multitudes d'entreprises françaises et francophones qui œuvrent à Madagascar depuis des lustres. Selon l'EDBM,

¹⁰ Recensement Général de la Population et de l'Habitation de Madagascar 3.

parmi les 1529 entreprises créées, seules 30% d'entre elles sont des investisseurs étrangers anglophones en provenance de l'Inde, de Maurice et des États-Unis (EDBM, 2024). Les *responsables éducatifs* se placent dans une position d'intermédiaire dans le système éducatif malgache, étant donné leur rôle qui assure le lien entre les ministères, les établissements, les enseignants et les apprenants, dans la mise en œuvre des politiques éducatives de l'État. Ils assument un rôle administratif et pédagogique essentiel en coordonnant les activités scolaires et en gérant les ressources à leur disposition pour le bon fonctionnement de l'éducation. Cette position les expose à des tensions entre directives nationales et contraintes internationales et locales pour l'anglais.

3.6. Contexte relationnel social immédiat

Le contexte relationnel social immédiat, inspiré d'Alex Mucchielli, désigne la nature, la qualité et l'intensité des interactions entre les acteurs. Dans l'enseignement de l'anglais, les interactions des acteurs mettent en lumière des relations de partage, de coopération, et d'autorité, se heurtant à la dominance du français et du malgache.

**Relation de partage*

Selon Georges Felouzis, la relation entre enseignants et apprenants est un lien intersubjectif fortement affectif, bien qu'asymétrique (Felouzis, 1997). En effet, les enseignants en tant que facilitateurs dans la transmission des savoirs entretiennent une relation de partage avec les apprenants. Marcel Postic affirme que ce lien entre ces acteurs n'est pas réellement éducatif si leur relation manque d'authenticité qui suscite la motivation d'apprendre chez les apprenants (Postic, 1979 : 9). Ainsi, les enseignants sont contraints de s'adapter au rythme des apprenants. Certains apprenants faibles nécessitent souvent des traductions, obligeant les enseignants à abandonner l'immersion totale en anglais.

**Relation d'autorité et de collaboration*

La qualité relationnelle entre les ministères (MEN, METFP, MESupRES, etc.) et les établissements scolaires et universitaires est marquée à la fois, par une relation d'autorité et de collaboration dans la mise œuvre de la politique éducative. Toutefois, cette relation s'inscrit dans un contexte sociolinguistique dominé par le malgache et le français, langues officielles des documents administratifs, créant un décalage avec les objectifs de promotion de l'anglais. En outre, les chefs d'établissements, en tant que médiateurs administratifs, ont le devoir de soutenir les enseignants par des ressources nécessaires adaptées. L'enquête effectuée montre que 60% décrivent une véritable coopération fondée sur la confiance et des échanges ouverts, en dépit des tensions liées au manque de ressources, au faible salaire et au paiement tardif dans le secteur privé. Par ailleurs, pour ce qui est des apprenants entre eux, la qualité relationnelle reflète également la coopération. Comme ils immergent fortement dans un environnement malgachophone et francophone, ils peinent à pratiquer l'anglais. Par exemple, lors des activités de groupe pour discuter des points difficiles, le code-switching ou l'alternance codique entre le malgache et le français est pratiqué entre eux pour assurer une compréhension collective, marginalisant toujours l'anglais.

3.7. Le contexte physique et sensoriel des réalités de l'enseignement et de l'apprentissage de l'anglais : la vue, l'ouïe, le toucher, la proprioception

Les perceptions sensorielles peuvent influencer l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais dans un système éducatif malgache. Le français et le malgache occupent largement l'espace sensoriel quotidien (sons, pratiques linguistiques). En effet, via les ressources matérielles, ces deux langues dominent l'environnement visuel des établissements scolaires et universitaires à travers les affiches, panneaux, documents officiels et programmes. L'anglais est peu visible, surtout dans les zones rurales et les établissements publics, où les supports pédagogiques sont rares. Cette absence visuelle rendant cette langue moins ancrée dans les routines éducatives. De plus, le malgache et le français saturent également l'espace sonore scolaire (cours, échanges, chants, médias), renforçant leur importance culturelle. L'anglais ne bénéficie que des volumes horaires réduits, limitant l'exposition complète à ses sonorités (intonation, rythme, etc.), sans parler des enseignants peu formés qui dégradent la qualité de la sonorité.

En termes de toucher, la perception tactile se manifeste à travers l'usage des supports pédagogiques comme les livres, cahiers, flashcards, lesquels sont moins présents en anglais qu'en français et en malgache dans les milieux scolaires. Ce manque démontre une marginalisation flagrante de cette langue d'ouverture internationale. Concernant la proprioception qui englobe la perception corporelle comme l'aisance et l'inconfort, l'exposition des apprenants à l'anglais manque par rapport au malgache et au français. Une telle réalité crée de l'inconfort chez les apprenants dans l'apprentissage de l'anglais, à la différence des deux autres langues qui leur sont familières et procure une certaine aisance. Ce qui pousse certains enseignants à recourir à des traductions malgaches ou françaises dans une logique de compréhension.

Conclusion

Les résultats révèlent la marginalisation de l'anglais dans le système éducatif malgache. Dépassant les pensées linguistiques et sociolinguistiques, l'approche sémio-contextuelle met en exergue le sens en situation de l'anglais dans le système éducatif malgache, à travers la mise en relation des éléments contextuelles entre eux ainsi que les acteurs. Relégué au rang de discipline d'enseignement secondaire et complémentaire, par les politiques linguistiques, qui érigent le malgache et le français en langues principales de l'enseignement, l'anglais ne possède pas de véritable légitimité pédagogique, sans statut officiel. Dû aux faibles volumes horaires alloués à l'anglais dans le cursus scolaire pour tous les niveaux, aux inégalités géographiques entre zones urbaines et rurales, ainsi qu'au manque d'exposition physique et sensorielle en milieux scolaires et universitaires, cette langue occupe une place marginale dans le système éducatif malgache. Elle est plus accessible aux urbains qu'aux ruraux. Aussi, dû à la présence abondante du français et du malgache, ses rôles sont limités à des fonctions éducatives non profondes et accessoires dans le système éducatif malgache, bien que cette langue ait une image valorisée en tant que porte d'ouverture au marché de travail à l'échelle internationale. Par voie de conséquence, son essor exige une réorientation des contextes normatifs dominés par le duo malgache-français.

Ces handicaps ne garantissent jamais une éducation de qualité et efficace pour la population malgache.

Références bibliographiques

- Berne, E. (1964) *Games People Play: The Psychology of Human Relationships*. Grove Press, New York.
- Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), pp. 12–31. <https://doi.org/10.7202/1010144ar>
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. Pantheon Books, New York.
- Creswell, J.W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., London.
- Crosnier, E. (1993). L'abstract scientifique anglais-français : Contraintes et libertés. *ASp*, 2. <https://doi.org/10.4000/asp.4287>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Deschamps, H. (1961). *Histoire de Madagascar (2e éd.)*. Éditions Berger-Levrault.
- EDBM (Economic Development Board of Madagascar). (2025, 28 janvier). Statistiques EDBM - T4 24. https://fr.linkedin.com/posts/economicdevelopmentboardofmadagascar_statistiques-edbm-t4-24-activity-7290251588533637120-mRKy
- Heller, M. (2003). Pouvoir, structuration sociale et sociolinguistique. In *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Lyon : ENS Éditions, <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.46828>
- INSTAT (2021), « Compétences linguistiques et scolarisation à Madagascar », Rapport thématique sur les résultats du RGPH-3 (Recensement Général de la Population et de l'Habitation 3), http://www.instat.mg/documents/upload/main/INSTAT-RGPH3_CompétencesLinguistiquesetScolarisation_Fev-2021.pdf
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Éditions de Minuit.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Les Éditions du Minuit.
- Lasswell, H. D. (1948). The structure and function of communication in society. In L. Bryson (Ed.), *The communication of ideas*. New York: Harper and Row, pp. 37-51
- Meillet, A. (1916). Compte rendu du Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure. *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, xx, pp. 32-36
- Mucchielli, A. (2000). *La nouvelle communication : Épistémologie des sciences de l'information et de la communication*. Armand Colin
- Mucchielli, A. (2005). *Étude des communications : L'approche par la contextualisation*. Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2009). *L'art d'influencer : Analyse des techniques de manipulation*. Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2012). *Savoir interpréter : Comment les choses acquièrent leurs significations*. Armand Colin.

- PASEC. (2017). Performance du système éducatif malgache : Compétences et facteurs de réussite au primaire. CONFEMEN.
- Postic, M. (1979). La relation éducative. Presses Universitaires de France.
- Randriamarotsimba, V. (2017). Pluralité linguistique malgache. Entre pluralité fantasmée des jeunes ruraux et We code des promoteurs du HH. Socles, 6(1), 159-171
- République de Madagascar et Agence Japonaise de Coopération Internationale (JICA),
Projet d'appui à la gestion participative et décentralisée de l'école : rapport final.
Mai 2020, <http://openjicareport.jica.go.jp/>
- Saussure, F. de. (1916). Cours de linguistique *générale*. Payot.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). The Mathematical Theory of Communication. Urbana, IL: The University of Illinois Press.
- Watzlawick, P., Bavelas, J.B. and Jackson, D.D. (1967) Pragmatics of Human Communication, A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes. WW Norton & Company, New York.