

LES RÔLES RESPECTIFS DES MILIEUX INSTITUTIONNELS, SOCIAL ET FAMILIAL DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Résumé de thèse soutenue à l'Université de La Réunion

Gil Dany Randriamasitiana

1. Présentation du cadre de la recherche

La recherche entreprise se propose d'apporter une modeste contribution à l'étude des rôles respectifs des milieux institutionnels social et familial dans l'apprentissage du français (langue étrangère) à Madagascar depuis 1972. Compte tenu des centres d'intérêt des linguistes, des socio-linguistes (bilinguismes franco-espagnol, franco-arabe, etc.) et de l'état d'avancement des travaux de nos prédécesseurs, d'origine malgache ou étrangère, qui ont traité de manière parcellaire notre sujet, il est permis d'apparenter notre étude à un type de recherche qu'on pourrait qualifier d'exploratoire.

Après avoir déterminé la nature de la recherche, parlons de la micro-population étudiée qui est composée de 86 familles dont 11 familles rurales, 72 familles urbaines et 03 familles mixtes. Dans les premières, il existe 5 sous-catégories mais les deux autres sont répertoriées dans le but de mettre en relief leur importance sur le plan numérique et culturel (conservatisme, monolinguisme, monoaxiologisme, monoculturalisme) ; les deuxièmes comportent six sous-classes sociales et les dernières trois catégories de familles mixtes (fonction de groupe-témoin) dont un couple franco-malgache, un couple indo-malgache et un couple sino-malgache. Cet échantillon stratifié établit une classification qui repose sur des critères par certains côtés un peu simplistes aux yeux des spécialistes de la sociologie ou de la géographie humaine, qu'on ne nous en veuille pas ; il repose en fait sur quelques bases objectives en l'occurrence le statut socio-économique et les aires dialectales des locuteurs, le choix multiprovincial (Antananarivo et Ambatolampy, Toamasina et Brickaville, Mahajanga et Ambato-Boéni, Antsiranana et Ambilobe, Toliara et Sakaraha, Fianarantsoa et Ambohimahasoa) et les choix des différentes couches sociales. Cette micro-population doit être étudiée inséparablement de la situation de l'enseignement / apprentissage et acquisition de la langue maternelle (le malgache) et les langues étrangères (notamment le français) qui a évolué depuis 1972 d'une manière incohérente / inconséquente dans un environnement social, familial, etc. insuffisamment développé pour exercer une action stimulatrice chez l'apprenant malgachophone si l'on se place du point de vue de la population malgache globale.

Quant aux options théoriques et méthodologiques, elles comportent quatre éléments principaux et inter-reliés.

Primo, la démarche générale qui s'exprime en quatre temps (construire un objet d'étude – définir des hypothèses – recueillir des données – interpréter les

résultats) s'inscrit dans la thématique de la période en faveur du bilinguisme (Peal & Lambert).

Secundo, nous nous efforçons surtout, dans le cadre de la problématique, de nous demander s'il y a interaction (aux sens conversationnaliste, socio-linguistique et au sens d'articulation) entre moule institutionnel, moule familial et façonnage du milieu naturel dans le processus d'apprentissage et l'aspect acquisitionnel du français dans un contexte de bilinguisme franco-malgache. Les références théoriques requises par notre thème / sujet qui relève en quelque sorte d'une sociolinguistique appliquée s'appuient pour l'essentiel sur une approche systémique en privilégiant/ combinant les travaux canadiens et français, helvétique (notamment neuchâtelois) et anglo-saxon. Ainsi, certains locuteurs bilingues, car tous les locuteurs malgachophones n'entretiennent pas tous des relations égalitaires avec les (trois maillons) de la chaîne acquisitionnelle de L1 et surtout de L2, deviennent le réceptacle d'une triple imbrication / fonction de modelage : récepteur du modelage scolaire – récepteur du modelage parental/familial – récepteur du modelage environnemental/social.

Tertio, la problématique ainsi cernée dans ses axes fondamentaux, il nous est permis de formuler les six hypothèses de départ dont les trois premières sont faibles et les dernières fortes. Notre micro-taxonomie d'hypothèses, inspirée en partie de Siguan & Mackey (1986) et de Varro (1990), tient compte d'une part des choix éducatifs et linguistiques de l'univers familial bilingue / malgache, point à ne pas négliger dans notre champ d'étude. Comment les trois anneaux de la chaîne acquisitionnelle interagissent-ils ?

Hypothèse 1 : Les parents ont des premières langues distinctes mais ils connaissent les deux langues et les utilisent en alternance entre eux et avec leur enfants.

Hypothèse 2 : Les parents ont des premières langues distinctes, mais ils n'en utilisent qu'une seule comme langue commune. Le / la conjoint(e) qui a l'autre langue comme première langue l'utilise aussi, plus ou moins fréquemment, avec ses enfants et éventuellement avec un autre membre de la famille, par exemple ses parents.

Hypothèse 3 : Les parents ont une langue commune, mais il y a une ou plusieurs autres personnes dans la famille qui parlent une autre langue (seconde : L2, L3, L4...). Cela peut se produire de différentes manières : père, mère ou parents de l'un des conjoints qui parlent la langue que celui-ci a abandonné dans la vie familiale, un domestique qui parle une autre langue qui peut être celle de la société externe.

Hypothèse 4 : La famille est bilingue et la langue de l'extérieur coïncide avec l'une des langues utilisées en famille. Cette langue en sera notablement corroborée / renforcée.

Hypothèse 5 : En admettant que les réseaux des (apprenants) Malgaches sont fermés et que les enseignements parallèles ne leur profitent pas, on pourrait imaginer que leurs possibilités d'apprentissage / acquisition / approfondissement des langues en présence (langue malgache et notamment le français) seront réduites.

Hypothèse 6 : En supposant que les Malgaches, les locuteurs malgachophones ont une vision négative des pratiques pédagogique-linguistiques

fondées sur le bi/plurilinguisme, ils seront amenés à défendre les thèses monolingues et monoculturelles.

Quarto, faute de moyens matériels et financiers et à cause de notre « inexpérience » scientifique, nous avons dû, en ce qui concerne l'appareillage ou le dispositif d'investigation, nous contenter seulement.

- d'une enquête par entretien / correspondance pour chaque famille sur la base d'un protocole d'enquête qui laisse entrevoir un souci d'exhaustivité parce qu'il a pour ambition première de rendre compte de façon optimale les pratiques déclarées en matière d'identification des différents réseaux socio-linguistiques (fermé / ouvert, homogène / hétérogène) et de consommation médiatique / livresque, de stratégies d'enseignement / apprentissage / acquisition des langues (principalement de L2) dans les différents milieux et de représentations / d'attitudes vis-à-vis de la langue française. À cela s'ajoutent quelques questions relatives aux biographies langagières des membres de la famille, aux données socio-linguistiques / choix linguistiques du/de la conjoint(e) non-Malgache en langue malgache.

- d'un recueil de mini-corpus ou de séquences d'observation participante en milieu familial comme en milieu institutionnel

- d'entretiens individuels dans les milieux sus-évoqués.

2. Analyse des données

La première partie s'efforce de connecter l'apprentissage / enseignement du français et le milieu institutionnel qui inclut l'autorité instituante (Richterich) représentée par le ministère de l'éducation nationale et ses prolongements administratifs pédagogiques, les écoles publiques / privées d'enseignement primaire/secondaire et les différents centres d'apprentissage de langues. Les missions principales dudit ministère sont de déterminer la politique et la réforme linguistiques (Dion, 1981), lesquelles ne peuvent s'appréhender qu'à travers leurs aspects sociolinguistiques et diachroniques. Pendant la période antérieure à 1972, le français avait le statut de langue maternelle depuis l'avènement des colons Français (1896) dont les visées étaient, contrairement aux réalités dans les pays anciennement colonisés par les Britanniques, assimilationnistes et francophonisantes, abstraction faite bien sûr de la colonisation d'exploitation (v. discours de Galliéni). C'était en quelques mots la « belle époque » de l'unilinguisme.

- Mais après 1972, un choix différent / contraire fit son apparition : la verve et le chauvinisme aveugle entraînés par le mouvement estudiantin (Calvet, 1974) déclencha un malgachisation à outrance dans l'enseignement, l'administration. Le bilinguisme de circonstance attribue à la langue française le statut de langue étrangère ; or on utilisait des manuels d'apprentissage du français langue maternelle ou seconde tels que Trampoline... De ce fait, le référent socio-culturel est français/francophone ; méthodologiquement, on adopte l'approche fonctionnelle et communicativiste (Coste, 1985) et grammaticalement l'approche sémasiologique et explicite. À cette étape transitoire va succéder une période d'environ trois ans au cours de laquelle le linguistique sera au service de l'idéologique (J. O du 28.II.1975). La refonte éducative et linguistique fut officialisée en 1978 (Loi 78.040 du 17.08.1978). Le français garde son statut de LE mais cette fois-ci la conception des manuels et mixte (c'est-à-dire composée de Malgaches et de Français) et le

contenu civilisationnel est décontextualisé / malgachisé (exemple en situation) et les choix méthodiques demeurent identiques à ceux qui sont évoqués ci-dessus. En milieu scolaire, on procède à l'explication bilingue (malgache / français), on fait appel à la collaboration entre les enseignants des différentes matières dans la transmission des connaissances scientifiques, littéraires et linguistiques, ce qui constitue une sorte d'éveil au langage (Language awarness – Hawkins, 1984). Grand fut le désenchantement car en 1991 (fin), on promulgua un retour à la revalorisation de l'enseignement du/en français et ce à partir de la 2^e année du primaire. Le premier apport majeur est la continuation de l'accord bilatéral France–Madagascar avec la mise en place d'un Programme de Renforcement du Système Educatif Malgache (PRESEM 2, PRESEM I a démarré fin 1989) qui est, pour faire bref, un élargissement du Bureau d'Action Linguistique (ou B.A.L) ; ce programme vise à l'amélioration qualitative de l'enseignement (du français, des mathématiques et de la physique-chimie) et de l'administration scolaire suivie d'un effort de dépolitisation ; le deuxième est la suppression des thèmes véhiculant l'idéologie socialisée dans le contenu culturel des programmes scolaires. En l'espace de 23 ans, l'enseignement des langues et notamment de L2 / du français a connu cinq réformes. La dernière étant celle de 1995 (v. arrêté n°103-95/MEN du 07.06.1995). Même si les recommandations pédagogiques n'y ont subi que quelques légères modifications, de nouveaux instruments d'approche de la grammaire (structuraliste), en l'occurrence l'insertion des concepts de l'analyse de discours, risquent fort d'avoir des retombées didactiques dans la classe de langue française. Face à ces tribulations grammaticales, méthodologiques et thématiques de l'enseignement de la/en langue française, face à cette instabilité (Bouchard, 1993a) du système didactique (Chevallard, 1985), beaucoup de générations d'apprenants (issus surtout des couches sociales démunies et de celles qui défendent les valeurs ancestrales) ont été sacrifiées. Le paysage institutionnel malgache n'est pas seulement constitué de l'enseignement public qui, en dépit des efforts de réhabilitation du système éducatif et de l'enseignement du/en français, souffre aussi d'une défaillance importante des contextes institutionnels d'apprentissage (Bibeau, 1990). Les apprenants qui appartiennent à des couches sociales aisées, moyennes, voire très modestes, abandonnent le public ou renforcent leurs acquis dans le para-institutionnel ; celui-ci englobe les institutions privées laïques (IPL), souvent controversées parce que juridiquement légales mais pédagogiquement/didactiquement chancelantes, puis les institutions privées confessionnelles (IPC) où l'on note les compétences littéraires maximales dans les IPC catholiques. En marge de ce paysage se développe aussi des activités anti-institutionnelles, des micro-centres d'enseignement (des langues ...) s'auto-institutionnalisent mais obtiennent de mauvais résultats dans l'apprentissage. Toutefois, tout ce paysage institutionnel serait incomplet sans parler de l'appareil polyphonique de la francophonie (C.R.E.F.O.I, C.C.A.C ...), rivale de la malgachophonie balbutiante/naissante. En conséquence, on remarque, faute de cohérence de la politique et de la réforme linguistiques entreprises depuis 1972, une désarticulation et des différences inter/intra-institutionnelles, des disparités et des discontinuités méthodologiques pour l'enseignement/apprentissage du/en français au profit des établissements qui ont un système didactique plus faible.

La deuxième partie tente d'établir des rapports entre l'acquisition et enseignement / apprentissage du / en français et quelques fondements de la société et de la culture malgaches. Nous nous bornerons uniquement à évoquer certains aspects sociaux et culturels qui nous semblent pertinents par rapport à notre projet initial. Succinctement, la vision de l'homme met l'accent sur l'importance du spirituel, du principe moral consistant à faire le bien et sur le fait qu'il est un élément de l'univers. Mais l'homme malgache ne peut pas vivre isolément, il est un homme collectif. Les membres de la famille, du clan ... et de la communauté malgache ne sont pas seulement sociables et hospitaliers mais il sont aussi solidaires grâce au « *fihavanana* », esprit d'entraide et d'assistance mutuelle (Decary, Ranaivo ..). Toutefois, cette société gérontocratique et patrilinéaire est très hiérarchisée ; dans cette civilisation de l'oralité, les rôles des membres de la famille / société sont bien définis : une mère paysanne s'occupe des travaux ménagers et des champs, une mère intellectuelle du foyer et du suivi / contrôle des acquis formels, etc. Dans la société (traditionnelle), l'éducation est une affaire / responsabilité collective (hétéro-éducation) et ressemble en un certain sens à l'approche durkhémienne. Comment fonctionne son univers communicationnel ? au plan des communications sociales et/ou ordinaires, elles sont essentiellement monolingues (comme le veulent les traditionalistes) ; n'empêche qu'il existe une série de pratique bilingues. Ainsi, l'évaluation de la situation sociolinguistique de Madagascar inspirée en partie de Rambelo (1991) s'attache, sommairement ici, à mettre en relief le statut ou le degré de reconnaissance et le corpus ou le degré d'usage (terminologie du groupe aixois dirigé par Chaudenson) de L2 / du français LE qui, du point de vue des rapports de force interlinguistiques dans la société globale, est minorisé (Coste, 1989) face à L1/ au malgache LM. Il ne faut pas oublier également que les Malgaches se trouvent dans une « situation de morcellement culturel » (Camilleri & Cohen Emerique, 1989) surtout depuis l'époque post-coloniale. En effet, à l'exclusion des couches sociales paysannes citées précédemment et des couches sociales privilégiées, caractérisées par « une très grande adaptabilité » (Charmion) non seulement en France mais aussi à Madagascar, qui répondent aux critères de biculturalité/isme définis par Grosjean (1993), la plupart des Malgaches se trouvent dans la classification de Couvert :

* « ... s'identifie à deux cultures mais ne participe pas à la vie que d'une seule (partiellement des Malgaches – ajouté par nous) et ne ... synthétise pas les traits de ces deux cultures » (malgache et française) ; Grosjean (op.cit.) parle à ce propos de biculturalisme marginal ; puis leur cas

* révèle en effet qu'on peut avoir « une langue comme (le français – ajouté par nous) sans pour autant avoir la même culture » (idem) et par situation de biculturalisme, l'inverse est également vrai.

- enfin, il y a peut-être la catégorie sociale, exclue par le système social pour diverses raisons, qui construit elle-même ses macro-codes culturels et linguistiques, lesquels codes sont indécodables/inaccessibles par les groupes sociaux n'ayant pas un contact permanent avec eux.

Compte tenu de ces facteurs socio-culturels ainsi que des besoins et choix langagiers des Malgaches, il semblerait que les modèles de langue [comportant les types de langue, les niveaux de langue, les variations de registre (PY & Berthoud

1993), les modèles textuels (Bronckart, F.A.P.S.E., 1992] circulant dans le milieu naturel accordent encore un avantage à LI/LM par rapport à L2/LE ; il s'ensuit que la production et l'exposition langagières en L2/LE/français sont réduites surtout dans les familles non-bilingues.

La troisième et dernière partie de l'analyse des données est consacrée à la famille malgache face au processus d'acquisition des langues en présence (micro-société), une reproduction à une échelle plus réduite de la société globale aussi bien dans ses fonctionnements que dans ses normes et ses pratiques socio-culturelles ... y compris les pratiques langagières. La population étudiée va-t-elle confirmer ou non ce phénomène ? Dans un premier temps, il ressort de la confrontation des données sociolinguistiques aux indications sur les pratiques langagières (qui ressemblent la biographie langagière des parents répondants, la communication intra- / extrafamiliale et la consommation médiatique / livresque) montre plusieurs phénomènes : phénomène de minorisation de L2 et phénomène de valorisation quasi-involontaire de L2, phénomène de corroboration chez les familles bilingues car on y remarque l'équation, langue du foyer = langue hors du foyer et phénomène d'autosuffisance langagière chez les marginaux. Néanmoins, il est intéressant de noter qu'il existe une répartition fonctionnelle (Mackey) des langues, des pratiques langagières : le parler bi/plurilingue et la langue d'origine sont utilisés dans les communications intrafamiliales et intracommunautaires ; la langue étrangère L2 / le français (et L3, chinois ou hindi pour les deux autres familles mixtes) sont / est réservé(s) aux communications extrafamiliales et intercommunautaires et a une valeur instrumentale, une efficacité pragmatique.

Dans un deuxième temps, il s'agit de voir les corrélations entre pratiques éducatives et pratiques langagières en milieu familial. L'examen des types de rapports parents -enfants a permis de dégager quelques points cruciaux : du fait que les parents sont en position de supériorité (cognitive, gnoséologique...), le modèle parental est prégnant et les enfants doivent les respecter : les parents sont à la fois source d'identification et de dépassement (les enfants doivent surpasser les parents sur le plan intellectuel, matériel...). La reproduction parentale du discours didactique / scolaire et l'existence d'agents rectificateurs et renforçateurs pour l'acquisition de L2 engendrent une imbrication d'un triple modelage : modelage institutionnel, modelage familial et environnemental. Mais chaque famille, selon le groupe social auquel elle appartient, a son style pédagogico-linguistique : ou bien les membres de la famille sont incapables de donner des compléments de formation (situation de déphasage) ou bien ils le font en partie (situation de coupure partielle) ; certaines familles peuvent aider linguistiquement et culturellement leurs enfants (situation de renforcement de l'acquis formel), d'autres adoptent des stratégies diversifiées. Autrement dit, il y a des stratégies unilingues et bi/plurilingues. Nous disons après Ducos (1990) que « la gestion du plurilinguisme familial dépend... d'abord de l'environnement familial économique, linguistique, social, géographique, parfois d'une attitude linguistique familiale, aussi d'attitudes individuelles des membres de la famille ». Après un essai de mise en perspective théorique des attitudes (Sump & Hugues, 1973) et de ses corollaires, stéréotypes (Oesch-Serra & Py, 1993) et représentations (sociolinguistiques - Gamardi, 1981), il résulte de la mesure des attitudes linguistiques familiales dans les familles, que les opinions

favorables au bilinguisme, au choix de L2 comme langue d'enseignement prédominant dans la frange bilingue étudiée. Cette tendance générale à la positivité des représentations présentes s'exprime par les pourcentages ci-dessous : familles rurales : 52,74 % - familles urbaines : 87,50 % - familles mixtes : 98,27 %.

3. Croisement des données ou résultats

Cette dernière partie de notre travail est une tentative pour développer les résultats obtenus à partir du croisement des données. Ces résultats comportent six points reliés les uns aux autres et convergent pour l'essentiel sur les versants production et réception des savoirs enseignés suite aux réformes/ettes linguistiques entreprises depuis 1972.

1. Au niveau des types de conversation / communication (formelle / informelle, didactique ou non) et des usages langagiers, on note deux situations de continuum dans les différents milieux institutionnel, social et familial.

2. Ces différents milieux interagissent entre eux de plusieurs façons selon la communauté linguistique d'appartenance (Bourdieu, 1982) et exercent des influences sur l'apprentissage, le sujet apprenant. L'interaction horizontale comporte cinq cas de figure : interaction horizontale tripolaire (IHT), interaction horizontale bipolaire à inférence complète (IHBIC), interaction horizontale bipolaire à inférence parcellaire (IHBIP), interaction nulle ou zéro (IHZ) et désinteraction ou interaction horizontale avec atomisation du locuteur (IHAL) ; l'interaction verticale compte deux cas de figure : interaction verticale de récupération (IVR) et interaction verticale nulle ou zéro (IVZ).

3. Ainsi, le sujet apprenant structure en général de deux manières la saisie, le stock, l'intégration et la sortie des connaissances linguistiques et culturelles : interaction autostructurante et interaction hétérostructurante ; ses diverses compétences (linguistiques, communicatives et culturelles) seront tributaires de ces deux formes de structuration. Dans l'interaction autostructurante, l'apprenant assume tout seul le procès de structuration car il fait face à une minorisation interactionnelle : par contre, dans l'interaction hétérostructurante, on assiste à une majorisation interactionnelle car chaque élément du triangle interactionnel a un rôle bien déterminé :

a/ le milieu institutionnel assure le rôle principal dans l'enseignement/apprentissage des langues en général et de L2 en particulier,

b/ le milieu social et le milieu familial jouent un rôle didactique complémentaire qui se subdivise en deux sous-rôles emboîtés, à savoir rôle d'évaluateur ou d'arbitre linguistique et rôle de renforçateur des compétences.

4. Face à ce procès d'appropriation d'obédience sociolinguistique, il semble indispensable de voir les implications du bilinguisme franco-malgache. La première implication est la fonction positive et stimulatrice du bi/plurilinguisme même s'ils ne subissent pas les phénomènes qui résultent du contact des langues (Weinreich, 1967). Puis la situation acquisitionnelle est, on peut le dire, relativement particulière car d'une part les parents et principalement la mère, en interaction avec les maîtres/enseignants et en position de co-directrice de la conscience morale et de guide linguistique, ne ménage pas ses efforts pour épauler sa/ses progéniture(s) malgré les contraintes familiales, sociales, professionnelles ... Et d'autre part, chez

les familles bilingues, les opinions défavorables à l'égard de la langue et de la culture française / hexagones ne prédominent pas en dépit d'un effort de mise en place d'une défense et d'une illustration de la langue et de la culture maternelles (UPEM, *FIMPAMA MA...*). Tel n'est pas le cas dans les communautés rurales / paysannes traditionnelles (W.B. Dimon). Notre travail semble confirmer l'importance du social (Porcher, 1976) et de l'environnement (Janitza, 1991) dans le procès d'appropriation (de L2).

Tout de qui vient d'être dit repose sur deux superstructures, le bilinguisme et les réformes /ettes linguistiques. En examinant les typologies des Etats bilingues établies par Fishman (1971), le cas de Madagascar appartiendrait à ce qu'ils appellent respectivement un bilinguisme nationaliste et un pays unimodal. Cependant, en observant les pratiques linguistiques dans les familles bilingues et les médias, l'administration en général et les articles 16 et surtout 18 de la nouvelle législation linguistique en milieu scolaire (Loi n° 94.033 du 13.03.1995), il est permis de penser que les Malgaches (bilingues) ainsi que les décideurs et les acteurs principaux de la politique linguistique veulent asseoir / maintenir sans le dire expressément le bilinguisme institutionnel et diglossique (Hamers & Blanc, *op.cit.*) qui continuera à prévaloir tant que le processus de malgachisation (codification / standardisation, variantes ethniques / régionales et malgache commun, etc.) ne parviendra pas à son terme et ne fera pas l'objet d'une « solidarité nationale » (Dion, *op.cit.*) ou d'un consensus généralisé et non d'un attisement de conflit interethnique / tensions linguistiques alors que les Malgaches ont la chance de pouvoir communiquer / se comprendre entre eux d'où qu'il viennent (unité linguistique). Procéder à une réforme linguistique n'est donc pas seulement une affaire strictement institutionnelle / étatique. Il faut tenir compte également de la personne à qui s'adresse directement la réforme (l'apprenant) et de l'environnement (naturel-/familial) sur lequel va s'appliquer la réforme (les contextes d'apprentissage).

5. Quant à la vérification (partielle) des hypothèses, étape ultime de la recherche, les hypothèses faibles (1, 2, 3) sont partiellement infirmées et les hypothèses fortes (4, 5, 6) sont partiellement confirmées.

6. Enfin, il nous a semblé important d'essayer de focaliser dans un diagramme récapitulatif et synoptique les tâches acquisitionnelles auxquelles l'enfant / apprenant (malgachophone) doit faire front et les influences différentes qui interagissent sur lui.

4. Conclusion-Discussion

Au terme de notre recherche à caractère exploratoire, nous pouvons nous demander si nous avons atteint notre but. Mais, en vérité, une quête exigeante n'atteint jamais son but, souvent elle le déplace. Ainsi, notre conclusion-discussion se défend de conclure. Du problème vaste et complexe de l'interaction (aux sens conversationnaliste et sociolinguistique, au sens d'interrelation) entre le guidage explicite du milieu institutionnel, le guidage implicite du milieu naturel et le façonnage familial / parental dans l'acquisition et enseignement / apprentissage du français (langue étrangère) en situation de bilinguisme franco-malgache, nous

n'avons éclairé, somme toute, qu'un aspect, celui de l'existence d'une synergie entre la triade interaction–appropriation–structuration, fil directeur de notre investigation.

Et encore considérons-nous que ce n'est pas là pleine lumière. Mais du moins, si par les affirmations que nous avons posées et auxquelles nous n'avons pas entièrement répondu, nous suscitons de nouveaux travaux, alors, en plaçant cette première pierre, nous avons dans une certaine mesure contribué à un meilleur débroussaillage d'une approche qui s'appuie pour l'essentiel sur la sociolinguistique interactionniste (Vigostky, Bourdieu, etc) et appliquée (Porcher, Fasold, etc) ; d'autre part, à une meilleure orientation des responsables afin de mieux cerner les rapports entre l'apprenant et les diverses instances impliquées dans le processus acquisitionnel.

Quels qu'ils soient, les résultats d'une recherche en sciences surtout humaines et sociales (vérité relatives) sont souvent fragiles / fragilisés car, comme nous le dit Bouchard (*op.cit.*), « toute connaissance est a priori momentanée, susceptible d'être infirmée, annulée par les travaux ultérieurs ou marginalisée par la constitution d'un nouveau paradigme explicatif ».