

Lambert Félix Prudent,
Frédéric Tupin &
Sylvie Wharton (éds)

Du plurilinguisme à l'école

Vers une gestion coordonnée
des langues en contextes
éducatifs sensibles

Lambert Félix Prudent,
Frédéric Tupin &
Sylvie Wharton (éds)

Du plurilinguisme à l'école

Vers une gestion coordonnée
des langues en contextes
éducatifs sensibles

Du plurilinguisme à l'école

Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles

Lambert Félix PRUDENT, Frédéric TUPIN & Sylvie WHARTON
LCF – UMR 8143 du CNRS – Université de La Réunion

Introduction générale

Formaliser une synthèse actualisée de la question de l'enseignement dans des situations de pluralité linguistique en «contextes sensibles», présenter quelques résultats de recherches et détailler des scénarios d'interventions, telles étaient les ambitions du Colloque qui réunit du 18 au 20 février 2004, vingt-cinq chercheurs sur le thème des *Situations scolaires plurilingues*. Septième du genre, cette manifestation obéissait à la tradition des «Tables Rondes du Moufia», initiée par l'équipe *Langues, Textes et Communications dans les Espaces Créolophones et Francophones (LCF-UMR 8143 du CNRS)*, qui depuis dix ans invite des spécialistes, voisins et lointains, à partager l'espace-temps du débat et de l'échange scientifique. Le postulat initial était que la situation réunionnaise pouvait servir de point d'ancrage et de référent en d'autres lieux et pour bien d'autres communautés. La publication des *Actes* de ce Colloque vient rendre compte de l'originalité de la rencontre et accomplir dans le même temps ce double engagement pris alors devant une centaine de participants: présenter des situations et formaliser des démarches dans l'attention la plus pointilleuse aux enjeux sociolinguistiques du présent.

D'une linguistique de l'unité à une conception de la diversité

La linguistique est en pleine mutation. Et ce n'est pas l'un des moindres intérêts de ce temps que de constater le glissement de la discipline vers un élargissement et une multiplication de son objet initial. Les sciences du langage font maintenant une place croissante aux langues, aux variétés, aux situations, aux interactions. Dorénavant, les occasions d'étudier *un* locuteur, témoin d'*une* communauté, de décrire *son* «idiolecte», d'analyser *son* discours, de dresser *sa* grammaire, tout cela devient un peu désuet, peut-être même suspect. Bilinguisme, diglossie, plurilinguisme, multilinguisme deviennent les référents obligés et des concepts indispensables aux spécialistes du langage tandis que, moins univoques, moins idéalisées qu'autrefois, les sociétés sont examinées sous l'angle incontournable de la variation. A cette déconstruction des objets qui avaient pour noms singuliers *communauté*, *sujet parlant*, *langue*, *norme*, correspond un autre saut épistémologique: il est désormais sage, sinon opportun, d'étudier des langues en contact, dotées de représentations instables, contradictoires voire conflictuelles et des groupes nantis d'identités plurielles (sociale, ethnique, sexuelle, d'âge, de quartier, d'origine familiale). Maintenant, l'on distingue mieux des *interactants*, munis de répertoires variés, dans des territoires à la géographie mouvante, à la personnalité changeante, aux intentions pragmatiques diverses. Et ce qu'ils disent est désormais approché avec *dialogisme*. Cette linguistique-là, qui ne renie pas nécessairement son histoire structuraliste ni les procédures homogénéisantes d'alors, mais qui proclame son actualité, qui envisage résolument la saisie dynamique de la parole et qui intègre le respect des tensions sociales, notre Unité de Recherche l'assume pleinement.

L'école, quant à elle, est aussi en mouvement. Et les sciences qui l'étudient affichent également un visage transformé. L'institution éducative et les mécanismes moins institutionnels d'éducation et de formation captivent l'observateur depuis que l'on admet mieux que ce qui s'y passe est largement représentatif du reste de la société. Que le succès (ou l'échec) pédagogique ait partie liée avec l'apprentissage harmonieux des langues constitue l'une des thèses majeures de notre équipe, toujours actualisée dans un va et vient théorie/pratique. De même, nous ne consi-

dérons pas qu'il est des tâches nobles dévolues au chercheur de cabinet et de viles besognes assignées à l'enquêteur de terrain. Nous ne pensons pas davantage que nous saurions découvrir le secret des exigences de l'école pour y apporter les changements nécessaires en énonçant quelques lois définitives. Il se trouve, peut-être par hasard, peut-être par vocation, que les organisateurs de cette Table Ronde et éditeurs de ce livre ont été des enseignants et des formateurs d'enseignants et qu'ils ont décidé de ne jamais oublier cette dimension de leur parcours, quelle que soit leur soif de théorie. Les sciences de l'éducation peuvent adopter l'attitude du surplomb et s'arroger des champs et des prérogatives généralisantes ou bien composer avec les sciences du langage dans un lieu de rencontre que l'on appelait autrefois la sociolinguistique scolaire. Là s'est peu à peu élaborée notre problématique commune. L'école, en France notamment mais aussi dans bien d'autres pays, a plutôt tendance à s'entendre avec la langue au singulier et à répondre par là même à des problématiques linguistiques obsolètes. Mais la société d'aujourd'hui rassemble de plus en plus de publics «hétérogènes», culturellement diversifiés, linguistiquement disparates. Nous voulions favoriser la rencontre des sciences du langage avec celles de l'éducation pour aborder une question redoutable: comment concilier plusieurs langues dans une seule et même école? Comment les aménager, les enseigner et travailler au développement effectif de leurs locuteurs?

La Réunion, ses langues, son école

La Réunion est une île de l'océan Indien où le pluriel social se donne à voir avec saisissement. Partageant avec la Guyane, la Guadeloupe et la Martinique le statut de Département français d'Outre Mer (DOM) et de Région Ultrapériphérique d'Europe (RUP), elle assume une identité anthropologique et linguistique *créole* assez mal connue, tant du grand public métropolitain que des communautés scientifiques extérieures. Rarement en effet un territoire français et européen aura présenté un visage de contact et de métissage aussi composite. Il faut donc que le chercheur en sciences sociales – et particulièrement le linguiste – accepte, pour l'étudier, de se doter d'une anthropologie du contact, de la

dynamique, de la mixité. La Réunion interpelle avec «sa» langue créole peu banale. Les spécialistes la disent spéciale, atypique, non canonique. Pour commencer, voilà un créole à base française où l'on ne distingue guère l'héritage «nègre», le fameux substrat africain. Ses paradigmes seraient un peu moins radicalement tranchés que ceux des langues cousines de Maurice ou des Seychelles; ses traits cardinaux moins «déviant» de la grammaire et du lexique français que ceux des créoles antillais et guyanais. Pour ses locuteurs, ils se recrutent autant, sinon davantage, chez les petits-enfants des engagés indiens et des «Petits Blancs des Hauts» que chez les descendants des esclaves venus du Mozambique ou de Madagascar. Ainsi, la langue vernaculaire de La Réunion pose dès le départ le défi de son identité typologique marquée. Et, ce qui peut intéresser davantage encore est qu'elle présente, en synchronie, une situation de contact particulièrement complexe avec le français, à la fois langue-mère pour sa phonétique, son lexique et sa syntaxe, langue source pour sa rhétorique et ses moules néologiques, langue officielle de la République. Le concept de *diglossie*, qui avait autrefois la faveur des descripteurs, est aujourd'hui de plus en plus critiqué pour ses insuffisances. Le contact, la cohabitation, la tangence, le frottement, le panachage de langues proches parentes, voici en contrepoint l'approche sociolinguistique qui s'impose ici.

Parallèlement, La Réunion se signale par son système éducatif, développé tardivement et comme «à marche forcée». Décalée historiquement de plusieurs décennies par rapport aux D.O.M. d'Amérique, la systématisation de l'école primaire date en effet seulement des années 1970, tandis que la «massification» du collège n'a pris son essor qu'à compter de la création de l'Académie, à partir de la rentrée 1984. Le département a connu, lui aussi, ses «dix glorieuses» (1985-1995), en scolarisant spectaculairement toute une classe d'âge jusqu'à la classe de troisième à la rentrée 1993. Huit ans plus tôt, un tel cursus ne concernait que la moitié de la population scolaire! Pour autant, et ce sans minimiser les effets positifs de ce bond quantitatif, il convient de noter son aspect principalement matériel et structurel (construction d'établissements, recrutements d'enseignants et de cadres éducatifs, créations d'internats et de cantines). Il s'agit essentiellement d'un effet de «calque» sur l'école métropolitaine. Les autres dimensions (pédagogique, linguistique ou

encore didactique) de cette installation de l'école moderne, à la française, dans une ancienne colonie, demeuraient pour le moins inadaptées au regard des spécificités du contexte réunionnais. Parfois, elles étaient tout simplement ignorées.

Ainsi, les réformes passées ont négligé la réflexion sur les modalités d'enseignement. Certains cadres éducatifs cependant avaient parfaitement saisi, dès le milieu des années 1990, que les changements structurels ne suffisaient pas et que l'on était parvenu à saturation dans ce domaine. La véritable amélioration de l'école réunionnaise serait par conséquent d'une autre nature. Et si, de façon quasi mécanique, on enregistre que les résultats aux évaluations nationales et aux examens tendent à se rapprocher des résultats de l'Hexagone, sur le terrain demeurent de multiples problèmes spécifiques. Ils relèvent, on s'en doute, des domaines culturels ou linguistiques, des représentations sociales et des rapports aux savoirs et à l'école. En bref, le système éducatif réunionnais est un modèle transféré de Métropole sans adaptation particulière au contexte régional. Aussi, la maîtrise des langages des jeunes élèves réunionnais revêt des aspects inquiétants. En l'absence de réponses institutionnelles à la question d'un enseignement du français en milieu majoritairement créolophone, les inégalités de réussite, socialement et linguistiquement marquées, tendent à se renforcer.

Face à cette situation sociolinguistique complexe, en réaction aux hétérogénéités toujours plus sensibles, bon nombre de maîtres expriment désormais, lors des enquêtes, un certain désarroi pédagogique et trouvent que les réponses institutionnelles cohérentes tardent à venir. Cette attitude n'est cependant pas générale: même si l'écoute, la sensibilité des enseignants à ces disparités ont considérablement évolué, une certaine confusion persiste au moment d'identifier les causes linguistiques du malaise scolaire. Etre attentif et conscient ne signifie pas avoir les moyens de résoudre. De même, identifier et reconnaître ne revient pas à comprendre ni ne veut dire être en mesure d'entrer en communication. De plus en plus, une première distinction s'opère entre élèves francophones (dont l'avenir scolaire et professionnel semble dessiné) et élèves non ou peu francophones, vis-à-vis desquels la pédagogie standard s'avère insuffisante. Ni sourds ni aveugles, les enseignants découvrent confusément que la pédagogie des langues est déterminante dans la sco-

larité de leurs élèves, mais ils ressentent cruellement que les autorités ne prennent pas le chemin de l'aménagement d'un dispositif adapté à cette culture française de l'océan Indien. C'est dans ces circonstances qu'une sensibilité «interventionniste» a vu progressivement le jour, sur le programme le plus naturel du monde: enseigner en langue maternelle.

Education en situation plurilingue

Adapter l'école à la société, voici le programme que retiennent les plus insatisfaits ou les plus exigeants des acteurs. Se retournant vers les alternatives disponibles, ils adoptent la formule la plus évidente, la proposition d'utiliser la langue vernaculaire et de l'intégrer dans une pédagogie bilingue. Introduire la langue maternelle à l'école et aménager un cursus cohérent avec la langue officielle, tel est le slogan des premiers enseignants sensibles à l'échec généralisé de la pédagogie importée. Nous traversons en effet un temps où il est nécessaire d'affirmer le caractère «linguistique» de tous les systèmes parlés des communautés du monde. Durant la deuxième moitié du XX^e siècle, les savants d'abord, les politiques ensuite, les juristes enfin ont décidé de reconnaître qu'il y a des milliers de langues sur notre planète, qu'elles sont toutes également dignes et que, si l'on veut réussir une entreprise pédagogique d'envergure, chaque élève a droit à la reconnaissance pratique de sa langue «maternelle» à l'école. Parallèlement à ces principes édictés par l'Unesco, la France des années 1950 a reconnu, par la Loi Deixonne, ses langues régionales et, au moment même où certaines d'entre elles accusaient une grande déperdition de locuteurs, leur a accordé une place officielle à l'école de la République. Retard colonial oblige, les créoles ne deviendront des langues régionales de France qu'en 2001, soit près de cinquante ans après le basque, le breton, ou l'occitan. Mais ces langues d'outre-mer occupent un autre espace sociolinguistique et présentent une autre vitalité que les langues régionales hexagonales. Très présente dans la communication familiale réunionnaise, la langue créole baigne les trois premières années d'acquisition linguistique des enfants et elle joue plus tard un rôle déterminant parmi les groupes adolescents. Aussi, elle

mériterait une autre place (ou une autre désignation) que ses «homologues» d'Europe.

Depuis ce début de siècle, le plurilinguisme occupe une place plus importante dans les sciences du langage et les décideurs commencent parfois à en faire une préoccupation éducative. Le temps n'est donc plus où il suffisait de proclamer scientifiquement l'égalité de tous les idiomes du monde et où chacun arguait du caractère définitivement impérieux du devoir de reconnaissance des langues dites «maternelles». Le discours linguistique est aujourd'hui sensibilisé à un objet plus complexe et, lorsqu'il accompagne le pédagogue, il se fait plus pragmatique aussi. Une attention renouvelée aux paroles proférées et une nouvelle écologie de l'interaction nous aident à entendre des locuteurs qui parlent en alternant, en «mélangeant» les systèmes, parfois à contre norme, qui «panachent» les langues, qui «macaronisent» les énoncés, qui «métissent» les littératures. A l'instar des linguistes, qui recueillent et toilettent différemment les corpus, certains enseignants commencent à considérer d'un autre œil les fautes et les incorrections de leurs élèves. Les partenaires de l'acte éducatif se retrouvent devant des tâches plus ardues. Notre désir était donc d'organiser une rencontre sur ce sujet moderne et complexe, ne négligeant ni le terrain mouvant des langues en contact ni les approches hardies des pédagogues d'avant garde. Construite à partir de l'étude d'un terrain créole spécifique, notre problématique refusait cependant de s'y cantonner, posant au contraire l'horizon de l'enrichissement par l'échange d'expériences.

Conception générale de la Table ronde

Il s'agissait donc de revisiter d'anciens paradigmes articulés à des questionnements plus récents à la lumière de l'actualisation des connaissances scientifiques et des confrontations comparatives de nos différentes recherches, études de cas et synthèses afin de poser la question de la scolarisation en milieu plurilingue de la manière la plus large. Il fallait donc inviter les personnalités qui nous semblaient capables d'apporter une contribution significative dans ce champ dont le lecteur trouve la liste dans la Table. Nous en avons profité pour leur demander un texte

initial que nous avons soumis de manière préalable aux autres participants en leur demandant une lecture critique, ce qui a conféré un caractère animé et dialogué aux présentations orales de notre manifestation.

Après la présentation à plusieurs voix de la situation sociolinguistique réunionnaise centrée sur l'école, chaque session de travail s'est focalisée sur une entrée précise, que nous avons alors interrogée au regard de la dynamique initiale. Quatre entrées thématiques ont permis:

- premièrement d'établir des points de comparaison avec des situations spécifiques (Amérique andine, Guyane, Seychelles, Madagascar, Maurice);
- deuxièmement de débattre des concepts;
- troisièmement de procéder à l'examen de diverses modalités d'intervention pédagogique (Eveil aux Langues, éducation bilingue, projets à visées plurilingues);
- quatrièmement enfin, d'aborder les perspectives que sont l'aménagement linguistique et la glottopolitique.

Cette organisation a fait surgir un ensemble de problématiques communes que l'on signale ici en vrac mais que le lecteur visitera au gré de sa sensibilité et de sa curiosité.

L'une des premières est celle de l'adaptation et du dépassement des discours parfois insuffisants, dans les contextes sensibles, de la didactique du français langue étrangère (FLE) ou du français langue seconde (FLS). La prise en compte de l'introduction des langues minorées dans le milieu scolaire, des finalités, de la légitimité, des modalités et des contraintes de ce genre de démarche pose en effet la question de la normalisation de l'autre langue pour l'école. Une fois réglés les points sensibles de l'opinion et des attitudes des locuteurs, le décideur se retrouve face au choix de modes d'intervention raisonnables ou éprouvés.

Le deuxième pôle digne d'intérêt concerne le repérage et l'identification des répertoires verbaux, point à mettre en relation avec la hiérarchisation des normes locales par rapport à la norme centrale ou importée. A cet égard, la partie que jouent l'écrit ou la grammaire dans la conscience linguistique et le développement langagier des sujets plurilingues s'avère cruciale dans le cas de l'enseignement des langues à «tradition orale». La reconnaissance de la concurrence de formes renvoie à la né-

cessité du choix des variétés à valoriser et du traitement des formes autrefois considérées comme fautives. Problématique en lien évident avec l'appréhension et le traitement des énoncés «mêlés» en classe. L'examen des termes d'*interlangue*, d'*interlecte*, de *discours bilingue* ou de *variété intermédiaire* devenant alors l'objet voire l'enjeu de définitions scrupuleuses, devant les conséquences didactiques pour l'enseignement de la première comme de la seconde «langue». C'est alors que se présente en point crucial de notre investigation la réflexion sur les médiations pédagogiques lors de la mise en contact de deux ou plus de deux systèmes culturels.

Enfin, notre liste serait incomplète si nous ne signalions pas la question des différents modèles d'éducation bilingue dans leurs problèmes et leurs limites.

Quelles connaissances pouvons-nous produire ensemble?

A La Réunion, le recours au concept de diglossie a certes permis de poser le rapport inégal – voire conflictuel – des langues en présence. Pour autant, diffusé «sauvagement» dans l'univers pédagogique, il a contribué, par une systématisation inappropriée, à geler les perceptions autour de deux pôles créole et français. A l'heure actuelle, les données dont nous disposons tendent à montrer que la «diglossie» fonctionne comme un emblème de loyauté sociolinguistique, ce qui constitue, en quelque sorte, un effet pervers de la diffusion des travaux de recherche mal assimilés par la communauté enseignante. Une analyse plus approfondie des usages dément cette bipolarisation.

Parallèlement à cette complexité dont nous commençons à percevoir les contours, l'étude des représentations épilinguistiques et du mode d'intervention des enseignants dans ce milieu «créolophone» conforte l'hypothèse de l'existence de tensions. Elles sont renforcées par l'absence de directives institutionnelles claires respectueuses du contexte social et culturel. Les enseignants, laissés à leurs doutes, composent peu ou prou avec la réalité des locuteurs créolophones. Des lignes de force semblent néanmoins distinguer les «réfractaires au créole en classe» des enseignants «convaincus» de l'utilité du recours au capital linguistique

des élèves. Celles-ci dépendent notamment du niveau de certification des enseignants et de leur mobilité extraterritoriale.

Du côté des usagers de l'école, l'histoire scolaire récente appréhendée sous l'angle de l'anthropologie sociale au travers des relations familles-école met en relief plusieurs phénomènes: les représentations croisées restent dissonantes et entretiennent un «dialogue de sourds» entre parents et enseignants. L'évolution de l'école «à marche forcée» désarçonne les milieux les plus populaires. Dans le même temps, un double mouvement organise une mise en phase progressive avec la Métropole et l'émergence d'une identité collective générationnelle. La formation des enseignants n'apporte aucune réponse appropriée. Au sein de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres, ils bénéficient de quelques heures optionnelles d'approche du créole, insuffisantes à les préparer efficacement à une prise en compte des spécificités de l'environnement réunionnais.

L'écologie linguistique dans laquelle nous tentons de nous situer supposait ce tour d'horizon descriptif de la situation réunionnaise. Il constituait un préalable (bien parcellaire il est vrai) au dialogue scientifique entre chercheurs d'horizons divers. Pour autant, la thésaurisation des connaissances, des compétences et des synergies entre elles supposait de nous décentrer et donc – nous l'avons dit – de ne pas cantonner notre problématique à la situation réunionnaise.

Une problématique fédérée par l'examen croisé de «*contextes sensibles*»

Les études de cas «en écho» à celles de La Réunion ont ainsi été présentées. A l'issue de nos travaux, on perçoit plus clairement qu'elles relèvent toutes de contextes que nous pouvons qualifier de «sensibles»: le contexte *affinitaire* de La Réunion, les contextes *conflituels* de l'île Maurice et de l'Equateur, le contexte *fortement hétérogène* de la Guyane et enfin, le contexte *hégémonique* de Madagascar. Si ces appellations sont à l'évidence discutables, elles ont en revanche en commun d'interroger la définition tranquille de la «langue» ou du «bilinguisme», de poser la question de la «proximité linguistique» et également de celle des

«normes plurielles» qui circulent dans ces aires plurilingues dominées par «le contact». Elles contestent les approches réductrices et appellent à un regard, une écoute et une étude plus nuancée de l'activité langagière des membres de ces communautés. Dès lors que les catégories ordinaires et les modèles de (ré)partition bien orchestrée des langues et des usages ne tiennent plus à l'épreuve des faits, les modalités d'intervention dans ces contextes dits sensibles sont à réinterroger. Il s'agira notamment de réhabiliter les approches didactiques.

Le rôle des langues «maternelles» ainsi que leur importance dans les apprentissages ont été maintes fois débattus par la communauté scientifique et les descriptions sociolinguistiques ne manquent pas. L'urgence présente consisterait donc à établir, organiser, structurer, et expérimenter des propositions didactiques. La prise en compte de la diversité linguistique et la valorisation du plurilinguisme nécessitent même sans doute d'inverser la tendance actuelle en osant, ne serait-ce qu'à titre expérimental, affirmer le primat du didactique.

De fait, les modèles didactiques les plus courants encore en vigueur dans le domaine de l'enseignement apprentissage des langues relèvent de la didactique des langues maternelles ou de celle des langues étrangères. Mais ces modèles ignorent la complexité des situations d'apprentissage telles qu'elles se déclinent dans les espaces sensibles que nous appréhendons. Les options s'inscrivent alors dans une didactique du plurilinguisme dont le degré de généralisation reste à discuter et qui, en tout état de causes, se devra, pour atteindre ses objectifs, d'être pour partie adaptée aux terrains particuliers.

Cette adaptation d'un modèle de didactique du plurilinguisme «transversal» à un terrain donné passe par les analyses sociolinguistiques des représentations linguistiques des enseignants et des apprenants, des pratiques langagières effectives, des profils langagiers des élèves, par une distinction entre langue et langage. Pour résumer ce programme en une formule, il s'agit de basculer d'une sociolinguistique des langues à une sociolinguistique des locuteurs.

Dès lors que l'on considère le plurilinguisme en tant que maîtrise individuelle de plusieurs langues à des degrés divers et que l'on se centre sur les locuteurs, les frontières (entre langues ou lectes) et les catégorisations standardisées (langue maternelle, langue d'origine) tendent à

s'estomper, voire à disparaître. La question des normes plurielles (leur caractère construit et adaptatif ainsi que les stéréotypes qui les accompagnent) s'invite alors au débat. Elle est relayée, indirectement, par l'existence et la valorisation des compétences plurilingues partielles et par l'expression de pratiques syncrétiques à géométrie variable.

Si l'accent doit être mis, nous le soutenons ici, sur les développements didactiques, la didactique du plurilinguisme insuffisamment développée de notre point de vue, n'est pas pour autant orpheline. Elle peut en effet s'appuyer sur la généalogie des différentes approches plurielles des langues et des cultures connues en didactique – *éveil aux langues, intercompréhension entre langues parentes, didactique intégrée des langues apprises* – et jouer sur leurs complémentarités.

Forts d'une dynamique fédérée par un abandon des options mono ou bilingues *stricto sensu*, par une centration sur les locuteurs dans leur environnement, par un renversement de perspective au profit du regard didactique, par la thésaurisation des expériences déclinant les approches plurielles des langues et des cultures, enfin par une actualisation et une adaptation qui fait feu de tout bois des descriptions sociolinguistiques, nous pouvons nous essayer à quelques orientations en matière de politique linguistique.

Vers une aide à la décision en matière de politique linguistique

S'il n'est pas question de réfuter l'importance de la place des langues «maternelles» à l'École, il convient de souligner ses insuffisances au plan des politiques linguistiques à mettre en œuvre dans les *contextes sensibles*. Les réalités du terrain fondent différentes propositions théoriques et ont servi de ferment à notre réflexion collégiale. Les problèmes définitoires liés au concept de langue maternelle, l'effacement progressif des frontières linguistiques, la diversité des répertoires communicatifs des élèves, la référence à des normes plurielles intimement dépendantes des conditions d'énonciation, et le jeu des variations erratiques ne plaignent pas, loin s'en faut, pour cette unique option simplificatrice.

Il n'est pas pour autant question de laisser les langues maternelles «à la porte de l'école», mais il peut être plus utile, et donc plus «rentable

pédagogiquement», de les introduire, au même titre que d'autres, dans une approche plurilingue. Un certain nombre de travaux réalisés bien en amont de notre Table Ronde tendent à étayer cette thèse. Nous songeons ici aux limites des apports du bilinguisme scolaire pour les enfants des minorités allophones ou encore à l'adhésion indispensable du corps social avant tout type d'action sur les langues, préconisée par les aménageurs.

En guise de synthèse aux travaux scientifiques de ces trois journées consacrées aux situations scolaires plurilingues, on peut dire que le chantier le plus urgent – nécessitant une action concertée des chercheurs et des pédagogues – concerne le développement de supports didactiques et de *curricula* plurilingues adossés aux approches plurielles des langues et des cultures expérimentées à ce jour. Dans des contextes *affinitaires*, *conflictuels*, *fortement hétérogènes* ou encore *hégémoniques*, ces supports seront avant tout étroitement adaptés aux configurations décrites.

Dès lors, la première étape d'une planification linguistique inscrite dans une politique scolaire *ad hoc*, concernerait le soutien à un programme ambitieux de recherches innovations, recherches développement (sur les supports didactiques, les didactiques des langues en contexte plurilingue) dont l'impact se devrait d'être évalué dans les classes à l'aide de protocoles rigoureux. Parallèlement, il conviendrait de développer un nouvel examen de l'évaluation qui viserait à dépasser le stade des «croyances», si fréquentes en pédagogie, pour passer, progressivement et méthodiquement, à une analyse objectivée des effets produits par telle ou telle option retenue en matière de didactique des langues.

Au-delà de ce volet, dont la place première est motivée par les carences dans ce domaine, plusieurs pistes s'ouvrent à nous de concert. Sans être exhaustif, elles concernent la formation des enseignants, un soutien à la production et la diffusion de manuels scolaires ou autres matériels didactiques, des campagnes de sensibilisation à destination des cadres du système éducatif puis, à destination du grand public afin de modifier les représentations et attitudes à l'égard des langues minorées. Elles concernent encore la création de commissions de réflexion sur les contenus d'enseignement et le décloisonnement entre disciplines.

Ces premiers jalons sont exposés de manière très générale car en aucun cas cette introduction ne peut se substituer à la richesse des contenus

proposés par les différents intervenants présents à cette manifestation scientifique. Ainsi, la lecture attentive des textes fournira aux décideurs en matière de politique linguistique les clefs nécessaires à une appréciation des «atouts», «risques», «limites» des options qu'ils retiendront, de façon autonome. En ce sens, cette publication répond à la finalité première que nous nous étions fixée: celle d'élaborer un outil «d'aide à la décision». Sans l'édification d'une telle politique, on voit mal comment l'école réunionnaise, au même titre que les autres écoles en contextes sensibles comprises dans nos débats, pourrait jouer efficacement son rôle de *seconde socialisation langagière* de l'enfant.