

# La langue corse dans le système éducatif

Enjeux sociaux, curriculaires et didactiques  
du bi/plurilinguisme

**Sous la direction de Pascal Ottavi**

**A|BIANA • Università di Corsica**

# La langue corse dans le système éducatif

*Enjeux sociaux, curriculaires  
et didactiques du bi/plurilinguisme*

Sous la direction de Pascal Ottavi

**A|BIANA**

UNIVERSITÀ DI CORSICA

Ouvrage publié sous la direction de Pascal Ottavi,  
professeur à l'université de Corse, doyen de la faculté de Lettres, Langues,  
Arts et Sciences humaines

Coordination technique : Christophe Luzi, ingénieur de recherche au  
CNRS, laboratoire UMR 6240 LISA, Università di Corsica

Coordination administrative et juridique : Johanna Casanova,  
UMR 6240 LISA, Università di Corsica

Cet ouvrage a bénéficié du soutien financier et scientifique  
de l'UMR CNRS 6240 LISA,  
Université de Corse Pasquale Paoli

Le directeur de publication, Pascal Ottavi, remercie Bruno Garnier pour sa  
relecture attentive et critique de l'ensemble des textes,  
ainsi que Christophe Luzi et Johanna Casanova, qui l'ont assisté sans faillir  
dans le processus de constitution de cet ouvrage.

*Ont contribué à la rédaction de cet ouvrage :*

Pascal Ottavi, professeur en Langue et  
Culture régionales, UMR 6240 LISA,  
université de Corse Pasquale Paoli

Bruno Garnier, professeur en Sciences  
de l'éducation, UMR 6240 LISA,  
université de Corse Pasquale Paoli

Alain Di Meglio, professeur en Langue  
et Culture régionales, UMR 6240  
LISA, université de Corse Pasquale  
Paoli

Megan Cotnam, doctorante, UMR  
6240 LISA, université d'Ottawa et  
université de Corse

Jean-Marie Comiti, professeur en  
Sciences de l'éducation, UMR 6240  
LISA, université de Corse Pasquale  
Paoli

Vannina Lari, professeur certifié de  
Langue et Culture corses, UMR 6240  
LISA, IUFM de Corse

Claude Cortier, chargée de recherche,  
UMR ICAR 5191

Romain Colonna, docteur en Langue et  
Culture régionales, UMR 6240 LISA,  
université de Corse Pasquale Paoli

Lisandru De Zerbi, professeur certifié  
de Langue et Culture corses

Sébastien Quenot, docteur en Langue et  
Culture régionales, UMR 6240 LISA,  
université de Corse Pasquale Paoli

Jean-Michel Gea, maître de conférences  
en Sciences du langage, UMR 6240  
LISA, université de Corse Pasquale  
Paoli

# Sommaire

Pascal Ottavi	
Présentation. ....	5
<b>Perspective historique</b>	
Bruno Garnier	
Unité française et différences régionales. L'éternel retour d'une rhétorique répressive.....	27
Alain Di Meglio	
Enseignement de la langue corse : émergence d'une discipline entre militantisme et institution.....	49
Megan Cotnam	
Pour exercer son droit d'apprendre sa langue minoritaire : Éléments de comparaison des systèmes d'éducation en contexte minoritaire ontarien et corse.....	67
<b>Dimension curriculaire et didactique</b>	
Jean-Marie Comiti	
La polynomie dans le discours de la formation de formateurs en langue corse. ....	87
Vannina Lari	
La culture de la parole au cœur de l'enseignement bilingue : problématiques socio-anthropologiques et professionnelles. ....	95
Claude Cortier	
L'introduction d'une troisième, voire quatrième langue dans l'enseignement bilingue français/corse : choix curriculaire et perspectives didactiques. ....	111
Pascal Ottavi	
Langue corse : regards sur un processus de constitution. ....	125

## **Enjeux sociaux**

Romain COLONNA

Du déséquilibre diglossique à la trajectoire professionnelle :  
évolutions et perspectives de la langue corse..... 155

Lisandru DE ZERBI

Comment rendre l'enseignement du corse  
capable d'en accroître sa pratique dans la vie quotidienne ? ..... 171

Sébastien QUENOT

Les familles et les écoles bilingues  
L'école publique en mutation :  
la langue corse investit le « bocal » scolaire..... 187

Jean-Michel GEA

Sens et enjeux des héritages  
et des pratiques langagières chez les populations immigrées. .... 203

# Préface

## 1974-2011 :

### Langue et culture corses

#### Une forme de bilan de plus de trente années de développement ?

En 1974 paraissait pour la première fois la revue *Rigiru*, publication dédiée à la littérature corse, dans laquelle l'article éditorial insistait sur le fait suivant : « A lingua è a cultura corsa sò prove è vive »<sup>1</sup>. On peut, avec le recul, y déceler une sorte d'écho au manifeste de *A Cispria*<sup>2</sup>, paru en 1914, à la veille de la Première Guerre mondiale : les deux rédacteurs, Versini et Paoli, dont on rapprochera sans risque majeur la sensibilité politique de celle d'un Yann Sohier<sup>3</sup>, y revendiquent un statut d'autonomie de l'île et une reconnaissance de sa langue, dont ils tentent, parfois maladroitement, de démontrer la distance avec l'italien. En 1974 en effet, vient d'intervenir un acte institutionnel décisif : la reconnaissance du corse au titre de la loi Deixonne, votée en 1951. Ceci dans un contexte sociopolitique de plus en plus tendu, dans le cadre d'une revendication d'émancipation qui s'est globalisée l'année précédente à l'université d'été de Corte. Point n'est besoin de revenir sur l'ensemble des événements qui aboutiront à la première loi de décentralisation depuis 1882, soit cent ans après, avec le statut particulier de l'île, à la création du CAPES de corse en 1990, à la loi instituant la Collectivité territoriale de Corse, en 1991, pour s'achever provisoirement sur le statut de 2002, avec notamment l'article 7 qui prévoit l'inclusion de l'enseignement du corse à l'école primaire dans l'emploi du temps hebdomadaire de la classe. Si nous écrivons ici « provisoirement », c'est que l'Assemblée territoriale vote à l'unanimité,

---

1. La langue et la culture corses sont attestées et vivantes.

2. Du nom d'un vieux fusil à pierre local.

3. Tous trois sont instituteurs. Mona OZOUF, *Composition française*, Paris, NRF Gallimard, 2009.

en 2007, un plan de développement de la langue<sup>4</sup> dépassant largement le cadre scolaire et médiatique imposé par le législateur<sup>5</sup> et qu'elle a adopté, le 29 juillet 2011, à la majorité, le principe de son officialisation, fait qui ne constitue d'ailleurs pas une nouveauté en soi<sup>6</sup>. Ce à quoi l'État ne répond pas en 2007, pour demeurer pour l'instant silencieux face à la dernière délibération votée<sup>7</sup>. Car ce qui est postulé n'est ni plus ni moins que la remise en cause du monolinguisme d'État comme fondement de la citoyenneté française. Quoi qu'il en soit, on peut cependant noter trois faits saillants :

- L'existence d'une revendication linguistique historiquement non déconnectée de la problématique politique : celle-ci interroge non seulement l'identité insulaire, en la faisant surgir et en la (sur ?) valorisant<sup>8</sup>, mais elle questionne l'identité de la France elle-même, État centralisateur d'idéologie universaliste et monolingue<sup>9</sup>.
- Le développement massif de l'enseignement de la langue et de la culture corses<sup>10</sup> dans le service public d'éducation. La stratégie associative ou confessionnelle fait ici long feu, les militants, souvent instituteurs ou professeurs, se tournant vers leur propre institution : l'existence d'un important vivier d'enseignants locaux et corsophones joue en l'occurrence un rôle capital.
- L'exploitation *a maxima* des conclusions de la rencontre de Rouen sur lesquelles s'accordent les participants, représentant les langues historiques de l'hexagone et celles des frontières (Alsace, Corse, Flandres), en 1975<sup>11</sup> : une obligation de l'offre pour l'État, au titre de l'enseignement de la langue, et une large décentralisation dans le cadre, alors purement conjectural, du développement d'un enseignement bilingue.

Aujourd'hui, les résultats accumulés apparaissent probants en termes d'acquis : 25 % des élèves du primaire sont inscrits dans une école bilingue, 8 % des collégiens et 5 % des lycéens fréquentent une section bilingue ; les médias audiovisuels de service public valorisent la langue tandis que l'Assemblée

4. Depuis 1991, l'Assemblée a obligation de proposer un plan quinquennal de développement de la langue.

5. Pascal OTTAVI, « Langues régionales et politique des langues : les apports du terrain corse » dans *Plurilinguismes et enseignement Identités en construction*, Paris, Riveneuve éditions, 2008, p. 101-111.

6. Deux demandes d'officialisation ont en effet été votées, l'une 1983, l'autre en 1992.

7. On se souviendra ici, en août 1983, du refus motivé de Pierre Mauroy, alors Premier ministre.

8. Ce que l'on nomme alors la corsitude n'est sans doute pas sans lien avec la négritude de Senghor.

9. Robert LAFONT, *De la France*, Paris, NRF, Gallimard, 1968 ; Renée BALIBAR, *L'institution du français : essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, PUF, 1985.

10. Désormais, LCC.

11. Cf. l'article *Quelques conclusions*, in *Langue française*, Année 1975, Volume 25, n° 1, p. 125-128.

territoriale a signé avec le CNFPT<sup>12</sup>, le 15 avril 2010, un plan de formation en langue corse, sans équivalent ailleurs, pour l'ensemble de ses fonctionnaires.

## LE BESOIN D'UN BILAN QUALITATIF

Ce bilan, largement positif sur le plan quantitatif et par comparaison avec la situation d'autres langues régionales, ne laisse pourtant pas de masquer un certain nombre de difficultés dès lors que l'on aborde le terrain qualitatif. L'université de Corse, durant ses trente ans d'activité, a non seulement éclairé le terrain théorique, dégagé une somme d'analyses du matériau empirique à l'étude duquel elle s'est consacrée, tant dans le champ de la linguistique, de la sociolinguistique que, dernier venu, dans celui des sciences de l'éducation. On ne rappellera pas ici un ensemble de travaux cités au gré de tel ou tel article mais on mentionnera, en matière de sociolinguistique, les textes fondateurs de Jacques Thiers<sup>13</sup>, de l'ATP CNRS<sup>14</sup> ou encore le congrès consacré en 1990 à l'étude des langues polynomiques<sup>15</sup>, en linguistique, l'ouvrage de Marie-Josée Dalbera-Stefanaggi<sup>16</sup>, celui de Jacques Fusina au croisement des sciences de l'éducation et de la sociolinguistique<sup>17</sup> et enfin, dans le cadre de l'histoire culturelle, la très substantielle étude d'Eugène Gherardi<sup>18</sup>. Tout ceci constituant une liste extrêmement partielle, néanmoins représentative, à nos yeux, de l'importance et de la substance d'une production qui, depuis lors, ne faiblit pas.

Ainsi le présent ouvrage a-t-il été mis en projet : l'ensemble de l'équipe impliquée a considéré que, de fait, une forme de politique linguistique s'était mise en place, et qu'il convenait d'en opérer l'examen critique. À l'initiative de ce projet, on retrouve, de 1999 à 2002, une équipe associant la section d'études corses de l'université et l'IUFM, en collaboration avec l'INRP qui s'intéresse alors, en sciences de l'éducation, à la problématique des questions socialement vives : il s'agit de questions d'enseignement posant problème dans la société et dans les savoirs de référence<sup>19</sup>. Un premier ensemble de travaux

12. Centre National de la Fonction Publique Territoriale.

13. Jacques THIERS, « Épilinguisme, élaboration linguistique et volonté populaire, trois supports de l'individuation sociolinguistique corse » dans *langages* n° 83, Paris, Larousse, 1986, p. 65-74.

14. *L'individuation sociolinguistique corse*, Corte, I.E.C.-GRECSO-IREC.

15. *Les langues polynomiques*, 1991, P.U.L.A. n°s 3/4, CRC Université de Corse.

16. Marie-Josée DALBERA-STEFANAGGI, 1991, *Unité et diversité des parlars corses*, Alessandria, Edizione Dell'Orso, 1991.

17. Jacques FUSINA, *L'enseignement du corse*, Aiacciu, Edizione Squadra di u Finusellu, 1994.

18. Eugène F.-X. GHERARDI, *Esprit corse et romantisme*, Ajaccio, Albiana, 2004.

19. Yves ALPE, Alain LEGARDEZ, « La construction des objets d'enseignement scolaires autour des questions socialement vives : problématisation, stratégies didactiques et circulation des savoirs » dans 4<sup>e</sup> congrès international Actualité de la recherche en Éducation et Formation, AECSE, Université Charles de Gaulle – Lille 3, Lille, 2001.



sera publié en 2004<sup>20</sup>, qui pointe à la fois une dynamique et un certain nombre de difficultés, en particulier la prégnance d'une attitude diglossique chez les enseignants bilingues : certains d'entre eux, en effet, dans le contexte nouveau de la mondialisation et de la montée en charge des dispositions européennes favorables au plurilinguisme<sup>21</sup>, ont tendance à privilégier la langue identitaire dans une sorte de confrontation spéculaire avec la langue dominante.

Le présent ouvrage s'inscrit dans le même esprit de logique compréhensive : l'on y tente de mettre au jour, à travers des études de cas ou des textes plus théoriques, les lignes de force et les représentations qui guident les différents acteurs impliqués dans le processus en cours. Ce dernier constitue, à tout le moins, une sorte de mutation à la fois révolutionnaire et silencieuse du terrain socioculturel local, dans un contexte général d'ouverture linguistique et culturelle : l'article 126 du traité de Maastricht, en 1992, prévoit en effet une citoyenneté européenne basée sur la connaissance d'autres langues de la communauté européenne par ses ressortissants. Or, évidemment, il y a loin de la coupe aux lèvres, entre les préconisations de la *Charte européenne des langues régionales et minoritaires*, promulguée en 1992 et non ratifiée par la France en 1995, et celles du ministre de l'Éducation Luc Chatel qui, ayant décidé, en avril 2011, de constituer un comité stratégique des langues, déclarait récemment au Sénat<sup>22</sup> accorder toute la priorité à la maîtrise de l'anglais, non sans rejeter un peu plus tard dans la même enceinte la proposition de loi Navarro relative aux langues régionales<sup>23</sup>.

L'ensemble des contributions, privilégiant l'approche processuelle, se situe dans la perspective glottopolitique chère à Guespin et Marcellesi<sup>24</sup>. En ce sens, sera ici privilégiée une conception envisageant les langues sous l'angle de pratiques linguistiques considérées comme « des pratiques sociales hétérogènes indissociables des contextes où elles ont lieu et qu'elles signifient, c'est-à-dire qu'elles contribuent à produire tout en les reflétant »<sup>25</sup>. Ce à quoi on pourrait

20. Università di Corsica Pasquale Paoli, *Identités, Environnement, N.T.I.C., Méditerranée*, C.R.C.M./B.U./ALBIANA.

21. Notamment avec la publication du *Cadre européen commun de référence des langues*, Paris, Didier, 2000.

22. Séance du 26 avril 2011, consultable sur le site [senat.fr](http://senat.fr), à la rubrique *Comptes rendus intégraux d'avril 2011*.

« J'ai donc mis en place, le 4 avril dernier, le Comité stratégique des langues, qui devra faire des propositions quant à la progression de l'apprentissage des langues vivantes de l'école maternelle au baccalauréat, à d'éventuelles modifications de la répartition du volume horaire à chacun de ces niveaux, et à la question de l'apprentissage précoce des langues, plus particulièrement de l'anglais. »

23. Séance du 30 juin 2011, consultable sur le site [senat.fr](http://senat.fr).

24. Louis GUESPIN, Jean-Baptiste MARCELLESI, « Pour la glottopolitique » dans *Langages* n° 83, Paris, Larousse, 1983, p. 5-34.

25. Philippe BLANCHET, « Minorations, minorisations, minorités : essai de théorisation d'un processus complexe » dans *Minorations, minorisations, minorités, Études exploratoires*,

rajouter, la contribution initiale de Bruno Garnier en témoigne à l'envis, que les langues sont par nature des objets sociaux construits, fruits de la praxis des sociétés où elles se développent (et parfois régressent et disparaissent), dans le cadre de rapports de force auxquels les corps sociaux concernés donnent existence et vitalité. Enfin, les langues régionales ayant préférentiellement trouvé à prendre leur expansion dans l'aire limitée mais riche de perspectives du monde scolaire, on ne s'étonnera guère de bénéficier ici de l'apport d'une sociologie de l'éducation d'inspiration critique considérant l'école comme un système à décideurs multiples dans lequel les différents acteurs (ministère, administration, enseignants, parents, élèves) pèsent d'un poids certes non égal mais jamais négligeable.

## UNE ÉTUDE EN TROIS PARTIES

Pour tenter de cerner le réel de la façon la plus pertinente, nous avons choisi d'organiser cette étude selon trois grands thèmes, en fonction d'une analyse en diachronie et en synchronie.

### PERSPECTIVE HISTORIQUE

La première partie, *Perspective historique*, permet de constituer une mémoire collective autour de la question linguistique. Certes, on pourra ici éprouver, *a priori*, l'impression de redites mais il ne s'agit que d'une apparence, fort trompeuse. L'angle de vue, en effet, apparaît nouveau à travers les trois articles proposés.

Dans le premier, *Unité française et différences régionales, l'éternel retour d'une logique répressive*, Bruno Garnier revient sur les fondements du monolinguisme d'État et sur l'universalisme de la langue française. Son analyse du rôle des traducteurs, sous François I<sup>er</sup>, souverain imposant le français comme outil linguistique de l'appareil administratif et nouvel instrument symbolique de la dynastie centralisatrice, signifie comment, dans leurs travaux, s'opère à la fois une confusion entre culture universelle et legs antique, comme l'avait déjà compris Durkheim dans *L'évolution pédagogique*, et une mise à l'encan du fonds des traditions mythiques féodales porté par les langues provinciales. La création du dépôt légal permet également au souverain de conforter la « confiscation de l'autorité des grands modèles » (*op. cit.*) hérités de l'Antiquité à son profit et de reléguer au second plan le fonds littéraire médiéval et les langues qui le véhiculent. S'institue ainsi une diglossie durable au sommet de l'État, assise sur l'assimilation de l'universalité de la langue à la personne royale. Laquelle universalité change de nature avec

l'avènement de la Révolution : la langue devient outil d'émancipation d'un ensemble de citoyens dépourvus de toute attache particulière<sup>26</sup>, par opposition à la conception allemande fondant la citoyenneté sur la culture entendue dans un sens préférentiellement anthropologique<sup>27</sup>. La III<sup>e</sup> République, particulièrement marquée par la défaite de Sedan et par le récent et sanglant conflit de la Commune, mettra en œuvre le dessein des révolutionnaires en propageant le français au prix d'une mystification : les régions se trouvent sublimées et invitées à se fondre dans une unité supérieure intégratrice et bienveillante *via* la rhétorique des petites patries, l'histoire lavissienne et l'ouvrage du *Tour de France par deux enfants*, dont pas moins de sept millions d'exemplaires auront été achetés avant 1914... De cette vision irénique disparaissent l'inexorable urbanisation de la société française, les difficultés de la condition ouvrière, l'apport de la main-d'œuvre immigrée et... les langues locales, qui peuvent à la rigueur, jusqu'au choix exclusif de la méthode Carré, servir d'éventuel adjuvant à l'apprentissage du français. Pour autant, la France entière n'est pas frappée de cécité idéologique : tandis qu'au début du xx<sup>e</sup> siècle, l'universitaire Henri Hauser stigmatise l'état d'abandon de la Corse et préconise pour elle une forme d'autonomie poussée, un mouvement d'opinion se développe en faveur de la reconnaissance des identités locales et de l'accès de l'ensemble des enfants du peuple à l'enseignement secondaire, en particulier, au sortir de la Première Guerre mondiale, chez certains tenants des *Compagnons de l'université*, pour qui les petits Français issus des différentes provinces et disparus en masse sur les champs de bataille méritent que l'on reconnaisse leur sacrifice désintéressé. *In fine*, l'analyse de Bruno Garnier contribue au décryptage des arcanes de l'universalité d'une langue devenue l'étai principal d'une identité nationale : initialement construite à partir du refus du féodalisme et de l'Ancien Régime, la Révolution aura procédé aux origines d'un projet foncièrement politique et non culturel.

Dans le deuxième texte, *Enseignement de la langue corse : émergence d'une discipline entre militantisme et institution*, Alain Di Meglio revient sur la genèse d'une nouvelle discipline du curriculum, la langue corse, dont le processus de construction démarre avec sa reconnaissance au titre de la loi Deixonne, en 1974. Son analyse permet de mettre en exergue la vitalité d'une communauté historique qui, constatant la rupture linguistique et culturelle en cours, décide de « déléguer à la formation organisée (d'abord militante puis scolaire) une mission patrimoniale dévolue traditionnellement à l'éducation familiale et ambiante » (*op. cit.*), délaissant ainsi, sous la contrainte de

26. Pierre ACHARD, « Un idéal monolingue » dans *France pays multilingue, Tome 1, Les langues en France, un enjeu historique et social*, Logiques sociales, Paris, L'Harmattan, 1987, p. 38-57.

27. Daniel BAGGIONI, « Préhistoire de la glottopolitique dans la linguistique européenne » de J. G. HERDER au cercle linguistique de Prague dans *Langages* n° 83, Paris, Larousse, 1986, p. 35-51.

l'irruption de la modernité à travers l'intégration de l'île au marché et sous l'influence grandissante de l'État, de sa tutelle et des nouveaux moyens de communication, une tradition anthropologique immémoriale<sup>28</sup>. Après avoir retracé l'historique du rapport de domination installé entre français et dialectes sous la III<sup>e</sup> République, il revient sur le lien entre revendications politique et linguistique et sur l'investissement militant à l'œuvre, dans les années soixante-dix, au sein de l'Éducation nationale : à ce titre, l'ouvrage *Intricciate è cambiarine*, publié en 1971 et qui s'inspire largement d'un article de Paul Arrighi publié en 1922<sup>29</sup>, joue un rôle unificateur capital. Offrant un outil d'intelligibilité du fonctionnement des dialectes, il signifie la maturation de la réflexion quant à la question de l'individuation du corse vis-à-vis de l'italien dans le domaine scriptural. De plus, il propose une langue composée [expression un peu étrange] des parlers usités au sein de l'île, qui tous possèdent la même valeur et la même légitimité : est ainsi levée l'hypothèque de la norme unique, ferment de division, voire de possible implosion du mouvement militant, et empiriquement posé le principe sociolinguistique de la reconnaissance de la variation, que théoriserait Jean-Baptiste Marcellesi en 1984 en définissant la *polynomie*, concept ensuite vulgarisé par l'université de Corse. Di Meglio souligne également avec justesse que déclarer le corse comme « langue » fonde son caractère enseignable. Aussi, armé de ces deux outils, le mouvement culturel opérera insensiblement la bascule de l'engagement associatif à l'investissement des structures de l'Éducation nationale. Et l'on mesure ainsi le chemin parcouru à un siècle de distance, entre une école normale de fin de XIX<sup>e</sup> siècle qui, œuvrant à la francisation de la population scolaire, provoque involontairement une prise de conscience autour du corse<sup>30</sup> et l'IUFM des années 1990-2000, fortement impliqué dans le développement de la langue régionale puis dans l'enseignement bilingue. Si ces innovations font du monolinguisme « un modèle caduc » (*op. cit.*), historiquement condamné par la nouvelle citoyenneté européenne fondée par le traité de Maastricht, on n'est pas toujours au fait de ce qui se fait *réellement* dans les classes. Enfin, dans un monde global, où la mobilité des groupes humains tend à croître, sauver localement une langue régionale « est un chantier avide de moyens et malgré tout incertain » (*op. cit.*).

Megan Cotnam, jeune doctorante de l'université d'Ottawa, nous fait bénéficier d'une vision comparatiste, en diachronie et en synchronie, avec la situation canadienne<sup>31</sup>. Ayant effectué en effet, en 2010-2011, une période

28. José GIL, *La Corse entre la liberté et la terreur*, Paris, La différence, 1984.

29. *Quelques remarques sur l'orthographe du corse*, *Revue de la Corse* n° 13, janvier-février 1922.

30. Jean-Marie ARRIGHI, *Histoire de la langue corse*, Paris, Éditions Jean-Paul Gisserot, 2002.

31. *Pour exercer son droit d'apprendre sa langue minoritaire : éléments de comparaison des systèmes d'éducation en contexte minoritaire ontarien et corse*.

d'étude de six mois en Corse dans le cadre de la préparation de sa thèse, elle propose un regard distancié et transverse sur deux situations à la fois semblables et très distantes, des deux côtés de l'Atlantique. Soucieuse de l'étude des effets de la mondialisation sur la pédagogie, elle insiste sur l'importance méthodologique de l'étude comparative : dans le (les) cas considéré(s), elle se penche sur ses (leurs) aspects historique, sociolinguistique et sociologique. Posant avec justesse le principe fondamental de la domination symbolique, en référence à Bourdieu<sup>32</sup>, elle rappelle que l'imposition d'une langue à un territoire donné vise à installer un nouveau formatage des structures mentales collectives et individuelles. Si la France pose le principe de l'exclusivité d'une langue, le Canada, État confédéral, de par la nature composite de sa population d'origine européenne, se donne une constitution imposant le bilinguisme officiel au sein du parlement en 1867. Ce qui n'empêche pas la prise de mesures discriminatoires, comme le Règlement 17 imposé en 1912 par le gouvernement provincial de l'Ontario qui réduit de façon autoritaire et drastique la part du français dans le système éducatif local. La loi constitutionnelle de 1982 crée, en son article 23, les « ayants-droit », c'est-à-dire reconnaît par exemple aux individus issus de la minorité francophone un droit à une éducation complète en langue française : il s'agit d'une disposition totalement impensable, voire aberrante en France dans la mesure où celle-ci n'envisage que la communauté des citoyens hors de toute attache particulière. Cela ne vise pas pour autant à rendre bilingues tous les citoyens mais à entériner institutionnellement la présence de deux langues sur le territoire national : nous sommes par conséquent loin des préconisations du *Cadre européen commun de référence des langues*<sup>33</sup> ou des recommandations de l'association ADEB<sup>34</sup> pour le développement d'une éducation bi-plurilingue au bénéfice de l'ensemble des individus scolarisés. Revenant ensuite sur la diversité d'offre d'enseignement bilingue au Canada (précoce totale, partielle, tardive), qui n'est pas sans rappeler celle des trois systèmes A, B et D du Pays Basque espagnol<sup>35</sup>, elle souligne par contraste l'artificialité historique du monolinguisme français imposé à une population scolaire alors largement allophone. Puis elle revient sur la singularité de la situation insulaire dans l'ensemble français, qu'elle souligne à travers le caractère public quasi universel de l'enseignement de la langue, par la naissance de celle-ci selon le principe d'individuation, par l'enregistrement du principe de variation dans sa diffusion scolaire et par la généralisation du principe un maître/

32. Pierre BOURDIEU, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, 2001.

33. Désormais CECRL ou encore *Cadre*.

34. Association pour le développement de l'éducation bi-plurilingue. *Propositions pour une éducation au plurilinguisme*, ADEB, Université François-Rabelais Tours, Équipe de recherche DYNAMIV 2008, document de travail coordonné par V. CASTELLOTTI, D. COSTE et J. DUVERGER.

35. Jean-Baptiste COYOS, « Les politiques actuelles en faveur de la langue basque » dans *Marges linguistiques* n° 10, Saint-Chamas, M.L.M.S éditeur, <http://www.marges-linguistiques.com>, 2005, p. 207-218.

deux langues dans l'enseignement primaire. Enfin, se livrant à une comparaison des modèles éducatifs respectifs, en référence à Derouet<sup>36</sup>, elle rappelle avec précaution que « les acteurs sociaux qui œuvrent au sein des institutions scolaires sont nécessairement déterminés par ceux-ci » (*op. cit.*) plaidant ainsi pour une indispensable contextualisation de chaque situation donnée<sup>37</sup>.

## DIMENSION CURRICULAIRE ET DIDACTIQUE

Quatre textes composent cette deuxième partie, qui permet de pénétrer l'enseignement du corse dans son fonctionnement quotidien et d'en comprendre certains enjeux particuliers.

Dans *La polynomie dans le discours de la formation des formateurs en langue corse*, Jean-Marie Comiti revient sur les fondamentaux d'une langue enseignée selon le principe d'une norme multiple, à laquelle Paul Arrighi, l'un des leaders culturels de l'époque, s'était en 1924 vigoureusement opposé en l'absence d'unification intégrale. La définition donnée en 1984 par Marcellesi, une langue née par individuation dont l'unité procède d'une dialectique interne, permet à la fois à tout enseignant de se sentir légitimé dans sa variété d'usage et de réduire à l'impuissance le discours épilinguistique faisant référence, sous l'hégémonie intellectuelle du français, à une norme mythique absolument inatteignable, en raison de contextes socio-historiques, ceux de la langue dominante et de la langue dominée, radicalement disjoints (cf. l'article de Bruno Garnier). L'enquête menée dans le cadre de l'ATP CNRS (cf. *supra*) et les propres travaux de Comiti<sup>38</sup> témoignent d'un bon degré de tolérance des Corses quant aux variétés en usage. De plus, Marcellesi<sup>39</sup> allait élargir le principe de la polynomie en y intégrant le développement d'intralectes issus de l'urbanisation de la population originaire, hypothèse que nos propres travaux semblent confirmer en 2011. En tant que formateur des professeurs du second degré, Comiti a pu remarquer que ceux-ci étaient d'autant plus sensibles au discours polynomique qu'ils étaient, dans la plupart des cas, nommés dans des régions autres que celle dont ils étaient eux-mêmes issus. La polynomie devient donc un incontournable de la formation, en même temps qu'elle se voit parée de vertus éducatives : accepter le principe de la différence au sein de sa propre langue doit conduire l'élève à une posture culturelle ouverte et bienveillante vis-à-vis de la différence en général<sup>40</sup>. On peut d'ailleurs considérer que l'un des enjeux

36. Jean-Louis DEROUET, *École et justice*, Paris, Métailié, 1992.

37. Philippe BLANCHET, Sofia ASSELAH-RAHAL, « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? » dans P. BLANCHET, D. MOORE, S. ASSELAH RAHAL (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Paris, éditions des archives contemporaines Agence universitaire de la francophonie, 2009, p. 9-16.

38. Jean-Marie COMITI, *La langue des Corses*, Aiacciu, Edizione squadra di u Finusellu, 1992.

39. Jean-Baptiste MARCELLESI, « Polynomie, variation et norme » dans *Les langues polynomiques*, P.U.L.A. n°s 3/4, CRC Université de Corse, 1991, p. 332-336.

40. Jean-Marie COMITI, *La langue corse entre chien et loup*, Paris, L'Harmattan, 2005.

de l'enseignement de la polynomie consiste à doter les élèves d'une conscience sociolinguistique précoce vis-à-vis des langues et des phénomènes langagiers : l'avènement d'une « sociolinguistique pratique » chère à Marcellesi (*op. cit.*) au sein des masses ne relève plus forcément de l'utopie, d'autant que la prise de conscience de la variation au sein même du français apparaît aujourd'hui comme une nécessité aux yeux de Véronique Castellotti<sup>41</sup> et que le *Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique*<sup>42</sup> introduit la prise en compte de la variation linguistique à travers les registres de la langue étudiée et une reconnaissance des phénomènes d'origine diatopique et diastratique. Les élèves « sont invités à relever les traits spécifiques et à identifier la variété linguistique que ces traits caractérisent, éventuellement à en faire usage ponctuellement, en situation. Cet entraînement leur ouvre plus largement les portes des sociétés, par les échanges directs dans la communication spontanée, le contact avec les œuvres vivantes (chanson, roman, cinéma...) qui font sa place à l'expression populaire » (*op. cit.*, p. 6-7). Si bien que l'on peut se poser la question suivante : le concept de polynomie, pour utopique et fumeux qu'il ait pu paraître initialement, n'est-il pas en train d'asseoir une nouvelle forme de légitimité dans un siècle commençant où la sociolinguistique a su relativiser le concept de langue vis-à-vis de celui, beaucoup plus dense sémantiquement, de langage ?

Dans sa contribution, Vannina Lari pose un problème fort intéressant à une communauté d'enseignants ayant à gérer un héritage patrimonial issu d'une tradition paysanne et populaire, produit (et re-producteur) d'une société de type précapitaliste<sup>43</sup>. La question de la culture, en particulier celle de l'oralité, occupe ici une place centrale, car la communauté historique a fonctionné largement grâce à la matrice de la transmission orale et donc d'une forme particulière d'entretien, de sollicitation et de mobilisation de la mémoire. Ayant à cœur de ne pas réifier le concept de tradition orale, par essence « lié à la mobilité, c'est-à-dire dépendant d'un espace-temps en perpétuel mouvement » (*op. cit.*), elle s'interroge sur la perte de substance éventuelle occasionnée par le passage à l'écriture, caractéristique de la forme scolaire<sup>44</sup>. Car celle-ci, selon elle, s'oppose par nature à l'oralité, laquelle est premièrement, extrêmement dépendante d'un contexte spatiotemporel, donc d'un lien très fort à un territoire

41. Véronique CASTELLOTTI, « Hétérogénéité, variation et plurilinguisme : quelles articulations scolaires ? » dans Académie de Corse : pratiques et représentations du plurilinguisme, *Florilingua Les Cahiers de l'ERTé* n° 1, Ajaccio, CRDP, UMR CNRS 6240 LISA, p. 16-23, 2011.

42. *BO* spécial n° 4 du 29 avril 2010.

43. *La culture de la parole au cœur de l'enseignement bilingue : problématiques socio-anthropologiques et professionnelles.*

44. Vincent TROGER, « Les critiques de la forme scolaire » dans *Sciences humaines* n° 24, Hors-Série, Auxerre, Éditions Sciences humaines, 1999, p. 32-35.

donné<sup>45</sup>, deuxièmement marquée par une fluidité ondoyante de la transmission proprement dite : il est par exemple notoire que les contes sont « mis en scène » avec des accommodements apportés par chaque *fulaghju*<sup>46</sup>, rendant ainsi l'histoire perpétuellement semblable et différente, de la même façon que les chants connaissent des nuances mélodiques et textuelles permanentes en fonction du *versu*<sup>47</sup> du chanteur concerné. Bref, dans l'oralité circule une forme consubstantielle de variation et d'improvisation qui nuance à l'infini le message originel, sans pour autant en altérer l'esprit. Se pose dès lors la question de ce que l'on transmet et de la façon dont on le fait. Mais aussi, plus largement, celle du sens du rapport d'une communauté au monde : le passage d'une société rurale globalement homogène, profondément modelée par sa lutte incessante et âpre contre une nature difficile, à une société urbaine aux mœurs moins rudes, très emprunte du modèle standardisé de vie actuel, plus hétérogène ethniquement et culturellement, pose le problème d'une mutation ontologique à assumer (et/ou à subir), et ce d'autant plus que la forme scolaire impose un conditionnement particulier aux savoirs. Ainsi n'est-il pas incongru de constater que les enseignants de langues régionales ont procédé à de larges emprunts à la didactique des langues étrangères<sup>48</sup>, l'innovation pédagogique procédant à la fois de créations et de transferts. Si les langues régionales n'ont pas été intégrées au *Socle commun des connaissances et des compétences*<sup>49</sup>, et on ne peut que le regretter, Vannina Lari pointe tout le parti que l'on peut tirer de l'exploitation du volet dédié à la *Culture humaniste*, définie comme l'une des sept compétences fondamentales du viatique individuel de l'élève (p. 17-19), quand bien même ladite culture évite par tradition universaliste une trop grande territorialisation des références. Posant avec lucidité la nécessité d'un lien didactique entre fond et forme, entre transmission des savoirs et formation de l'individu, reconnaissant l'inéluctable mutation sociétale que l'école a accompagnée sans en être la cause unique, et sur laquelle elle ne saurait elle-même revenir sans contester son propre rôle de formateur à l'IUFM, elle pose *in fine* l'enjeu culturel de l'enseignement bilingue et, plus généralement, du corse : plutôt qu'une simple transmission de ce qui *est* ou de ce qui est *censé être*, ne faut-il pas tenter un pari sur l'avenir en « mettant en place une pratique patrimoniale commune à un ensemble disparate d'individus vivant au sein d'un même espace et recevant un enseignement commun » ?

45. Max CAISSON, « Les morts et les limites », dans *Collectif RCP 351, Pieve e paesi, communautés rurales corses*, Marseille, CNRS, 1978, p. 159-168.

46. Conteur.

47. À la fois compétence musicale et de création poétique.

48. James COSTA, « Langues et cultures régionales, langues vivantes étrangères. Quels enjeux pour une convergence didactique ? » dans *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, n° 1, *Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme*, 2008, p. 109-128.

49. Décret du 11 juillet 2006.



Claude Cortier s'inscrit quant à elle dans le courant de l'éducation bi-plurilingue. Constatant une demande sociale accrue en faveur de la diversification des langues enseignées (pourtant marquée d'une certaine ambivalence, cf. *infra*) dont le *Plan Langues vivantes* de 2001<sup>50</sup> puis la loi Fillon, en 2005, entérinent la réalité, elle signale la réhabilitation dont font l'objet bilinguisme et plurilinguisme, l'académie de Corse en fournissant un exemple particulièrement probant<sup>51</sup>. Si l'enseignement des disciplines non linguistiques<sup>52</sup> en langue étrangère demeure aujourd'hui confidentiel en France, dans le second degré les sections internationales sont peu développées et leur dispositif peu connu, il a par contre connu une large expansion dans le cadre bilingue dans les premier et second degrés, suscitant d'ailleurs la production régulière de documents adéquats par le CRDP de Corse<sup>53</sup>. Claude Cortier se propose ici d'examiner la question du choix d'une troisième langue à partir d'une base français/corse. Premier constat : dans les classes bilingues, l'enseignement de l'italien tend à être privilégié, ce qui apparaît intéressant à plus d'un titre : *primo*, on assiste à la réhabilitation d'une langue rejetée pour des raisons historiques, dans le cadre du contexte idéologique tendu des années précédant et suivant la Seconde Guerre mondiale, alors qu'elle avait constitué pendant des siècles la langue de formation des élites locales<sup>54</sup> ; *secundo*, ce retour en grâce de l'idiome du voisin s'opère sans que le sentiment d'identité de la langue corse n'en subisse les conséquences en termes de diglossie ; *tertio*, les classes bilingues apparaissent comme le vecteur de cette réhabilitation, ce qui ne va pas forcément de soi, en particulier vis-à-vis de la demande des parents (ce que confirment Claude Cortier puis Sébastien Quenot dans son propre article, cf. *infra*). Les chiffres académiques attestent d'une relative vigueur de l'enseignement de la langue péninsulaire : plus de 11 % en 2010-2011<sup>55</sup> dans un ensemble national où 0,8 % des élèves du 1<sup>er</sup> degré suivent des cours d'italien (2009-2010)<sup>56</sup>. Deuxième constat : le principe généralisé du mode d'enseignement un maître/deux langues constitue un bon vecteur de passage à la langue

50. Discours du ministre Jack Lang du 29 janvier 2001, [www3.ac-clermont.fr/.../langues/.../6e\\_2\\_langues/planLV.htm](http://www3.ac-clermont.fr/.../langues/.../6e_2_langues/planLV.htm)

51. *L'introduction d'une troisième, voire quatrième langue dans l'enseignement bilingue français/corse : choix curriculaires et perspectives didactiques*.

52. Désormais DNL.

53. Par exemple, toute la production à destination des collèges bilingues, soit par la publication de documents conçus sur place (G. GIORGETTI, *50 documenti pà una storia di a Corsica*, 2006), soit via l'adaptation de manuels en collaboration avec des maisons d'édition nationales (*Transmath 5ta*, éditions Nathan 2006, adaptation par le CRDP en 2009). Consulter à ce sujet le site [crdp-corse.fr](http://crdp-corse.fr).

54. Jacques THIERS, *Memorie 1767-1842, Mémoires de Francesco Ottaviano Renucci*, Ajaccio, Alain Piazzola, 1997.

55. Source : inspection primaire de Corte.

56. Source : *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, RERS 2010, p. 82, [media.education.gouv.fr/file/2010/16/9/RERS\\_2010\\_152169.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2010/16/9/RERS_2010_152169.pdf)

étrangère, donc, en fait, à un système « un maître/deux langues plus une ». Ceci est parfaitement saillant dans le cas de l'italien, le conte et le théâtre constituant deux vecteurs particulièrement exploités dans le cadre de ce que Claude Cortier nomme une « démarche didactique intégrée des langues » (*op. cit.*) : structures syntaxiques et phonologiques sont par exemple travaillées à partir d'un point de départ global. Cela a été notablement le cas dans le cadre d'un projet relatif à l'œuvre de l'auteur italien Gianni Rodari, avec l'aide du metteur en scène péninsulaire Orlando Furioso, qui travaille par ailleurs avec des enseignants du second degré. Si le choix de la langue voisine paraît judicieux pour le développement de pratiques contrastives, s'il contribue à conforter une représentation positive de celle-ci auprès des élèves, la pression des familles en faveur de l'anglais ne se dément pas. Quoi qu'il en soit, les classes bilingues paraissent aujourd'hui mûres pour participer à des projets relatifs à l'enseignement intégré des langues de type *Éveil aux langues*, *EOLE* ou encore portant sur l'intercompréhension entre langues romanes.

Dans notre propre contribution, *Langue corse : regards sur un processus de constitution*, nous tentons de problématiser l'objectif général de bilinguisme équilibré de l'enfant, tel qu'il avait été initialement formulé<sup>57</sup> : « À la fin du CM2, les compétences seront du même ordre, sinon de la même ampleur, que celles acquises en français. » Interrogeant tout d'abord le concept de bilinguisme lui-même, dont nous tentons de démontrer la nécessaire contextualisation, tant au plan social qu'individuel, nous exprimons nos doutes quant à l'éventualité d'une compétence globale de même niveau entre deux langues dont les usages se ventilent en fonction d'une évidente dissymétrie, malgré d'indéniables progrès dans les représentations et l'usage de la langue minorée. Nous nous efforçons ensuite de le soumettre à l'épreuve des faits au moyen d'une enquête quantitative réalisée auprès des maîtres de l'enseignement bilingue, que ceux-ci soient issus de la procédure dite d'habilitation ou bien du concours bilingue, institué en 2001. Notre moyen d'investigation réside dans l'examen du processus de l'*ausbau* ou élaboration linguistique : celui-ci se manifestant principalement dans le domaine de l'écrit, nous établissons un strict parallèle entre compétences en langue française et compétences en langue corse en nous adossant au principe du bilinguisme plus ou moins équilibré tel que défini au *BO* initialement cité. De plus, nous soumettons l'examen des réponses obtenues à une variable explicative : le concours bilingue justifie-t-il ou non une césure qualitative entre les deux groupes interrogés ? Nous postulons *a priori* un ensemble de représentations et de pratiques plus confortées chez les lauréats que chez les habilités. Les résultats de l'enquête laissent apparaître un certain nombre de traits saillants : tout d'abord une bien meilleure compétence en langue française, ne serait-ce que dans le domaine de la lecture loisir où la faiblesse de la présence du corse est encore notoire ; ensuite, un affaiblissement

57. *BO* spécial n° 33 du 13 septembre 2001.

de la transmission intergénérationnelle, l'école semblant jouer un rôle quasi substitutif ; la variable explicative, enfin, apparaît assez peu significative, sauf dans certains domaines, celui des valeurs de l'école en particulier. Quoi qu'il en soit, l'enquête met en évidence une illusoire homologation des compétences entre langue 1 et langue 2, tant en fonction du contexte sociolinguistique que des compétences déclarées des maîtres ayant répondu au questionnaire. Aussi cette incise parue dans le *BO* n° 9 du 27 septembre 2007 (hors-série), relatif à l'enseignement des langues et à l'enseignement bilingue, sonne-t-elle comme un retour à une forme de réalisme lorsque l'on y trouve écrit dans l'introduction commune :

L'enseignement des langues et cultures régionales peut prendre la forme, soit d'un enseignement de la langue, soit d'un enseignement bilingue à parité horaire dispensé pour moitié en langue régionale et pour moitié en français... Dans le premier cas on vise l'acquisition du niveau A1, dans le second cas, l'acquisition du niveau A2 du cadre européen commun de référence des langues (p. 4).

Ce contre quoi s'insurge le Breton Jean-Dominique Robin, qui dénonce une « révision à la baisse des ambitions linguistiques de cet enseignement »<sup>58</sup>. S'il est notoirement connu que l'enseignement bilingue ne conduit pas forcément à un usage spontané de la langue<sup>59</sup>, on peut sans doute considérer que la restriction volontaire au niveau d'utilisateur élémentaire intermédiaire ou usuel apparaît quelque peu réductrice. Cela ne rend que plus nécessaire, d'une part, la pratique de l'évaluation, d'autre part, la possibilité pour tout individu d'user de la langue dans l'espace social, rompant ainsi une forme de « tradition de confinement » qui aura succédé à celle de l'exclusion scolaire.

## ENJEUX SOCIAUX

Quatre textes composent cette dernière partie, qui met plus directement la langue en prise avec la réalité sociale et, ce faisant, interroge plus précisément l'avenir.

Faisant le constat d'une transmission auto-entretenu défailante et reconnaissant que, chemin faisant, la Corse s'est extraite en trente ans de sa situation initiale de diglossie, Romain Colonna s'interroge sur la persistance de déséquilibres propres à toute situation de minoration et sur leurs effets induits sur la population étudiante, corsophone en particulier<sup>60</sup>. Il dirige sa focale sur le problème de l'obligation de l'offre d'enseignement pour l'État, qui constituait,

58. [www.ugbrezhoneg.com/diell2007/skrido/Skridofisiell1951-2007.doc](http://www.ugbrezhoneg.com/diell2007/skrido/Skridofisiell1951-2007.doc)

59. Laurent GAJO, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, LAL, Crédiff Hatier, 2001.

60. *Du déséquilibre diglossique à la trajectoire professionnelle : évolutions et perspectives de la langue corse.*

lors de la rencontre de Rouen en 1975<sup>61</sup>, un idéal militant encore lointain : si, incontestablement, la décision du législateur de l'inclure dans le statut de 2002 a bouleversé la donne au plan quantitatif, la discipline langue corse n'en demeure pas moins quasiment la seule dont parents et enfants peuvent décider de l'avenir. Il s'agit en effet de l'unique discipline proposée sous la forme optionnelle, en particulier dans l'enseignement secondaire. Et si d'autres disciplines peuvent le cas échéant être dispensées dans les mêmes conditions, aucune ne connaît cette situation exclusive et aucune ne constitue en tout cas un enjeu sociétal comme c'est ici le cas. En référence à Louis Guespin, Colonna observe à juste titre que le libéralisme glottopolitique, qui consiste à laisser tout un chacun se décider à sa guise, peut en définitive constituer une forme d'interventionnisme en creux. L'on aboutit localement au paradoxe suivant : « L'État est prêt à assumer des contraintes imposées par un corps social qui, lui, en reste exempt » (*op. cit.*). Et les effets pervers de s'enchaîner : le corse devenant un moyen de distinction, au sens bourdieusien du terme, il peut permettre les parcours opportunistes des élèves, par exemple avec l'abandon de la langue en seconde et première puis sa reprise en terminale avec la perspective de l'obtention d'une bonne note au baccalauréat ; il peut susciter aussi des choix familiaux élitaires, particulièrement dans le cas des classes bilingues qui, on le verra particulièrement dans l'article de Sébastien Quenot<sup>62</sup>, connaissent une forme d'ethnicisation et de gentrification rampantes. Les cours de corse sont obligatoires à l'université de Corse (72 heures sur trois ans, selon trois niveaux de compétence) ; ils conduisent à une certification adossée au CECRL, dont le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche refuse toujours, pour l'instant, de l'assimiler à un CLES<sup>63</sup> alors que le DCL<sup>64</sup> vient d'être concédé pour les langues occitane et bretonne<sup>65</sup>. Le vivier de la corsophonie peut y être estimé dans la continuité à une centaine d'individus dont tous ne parviennent pas à s'affranchir d'une forme d'insécurité linguistique. Par pure hypothèse, on pourrait considérer ce capital humain comme devant fournir le contingent des enseignants nécessaires : or nombre de ces étudiants ne se destinant pas à ce type de carrière, la rareté de la ressource pose le problème du recrutement. Ainsi aboutit-on par exemple au paradoxe d'un nombre de places important pour le Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles bilingues pour lequel finalement peu de candidats postulent et auquel certains se présentent davantage par opportunité que par goût. Le tout alors que, lors d'une enquête

61. Cf. *supra*, note 11.

62. cf. *infra*, voir également Sébastien QUENOT, « Orientation, interculturalité et équité dans l'enseignement bilingue français-corse » dans *Académie de Corse : pratiques et représentations du plurilinguisme, Florilingua Les Cahiers de l'ERTÉ n° 1*, Ajaccio, CRDP, UMR CNRS 6240 LISA, 201, p. 39-51.

63. Certificat en langue de l'enseignement supérieur, prévu pour les étudiants.

64. Diplôme de compétence en langue, réservé aux professionnels.

65. *BO* n° 2 du 13 janvier 2011.

qu'il a menée en 2005 auprès des étudiants de l'université, Colonna a pu constater que 74 % d'entre eux déclaraient aspirer à une société bilingue...

Le texte suivant présente un caractère particulier<sup>66</sup> car il constitue une sorte de « confession d'un enfant du siècle » : son auteur, Lisandru De Zerbi, jeune capessien de langue corse, y fait part d'un certain nombre de réflexions et de propositions susceptibles d'améliorer la réception de l'enseignement du corse auprès des générations adolescentes. Il s'agit d'un document de travail ayant servi de base à la rédaction de son mémoire de stage lors de sa formation à l'IUFM de Corte. On ne trouvera point ici de réflexion de type académique, nous avons en effet volontairement choisi de laisser s'exprimer une voix singulière dans sa spécificité générationnelle et subjective. Cette contribution semble faire écho au texte de Vannina Lari car elle en constitue une sorte de contrepoint. De Zerbi pose deux questions à ses yeux fondamentales, qui ne sont pas sans faire penser à la dichotomie entre langue et langage selon Bernard Poche<sup>67</sup> : quel corse enseigner ? Comment l'école peut-elle l'aider à regagner la rue ? Selon lui, il faut absolument faire cultiver aux élèves un certain plaisir de la langue, à défaut d'en faire la langue du pain. Critiquant le recours systématique à certains contenus d'enseignement, dont la nature anthropologique paraîtra parfois distante des préoccupations des jeunes générations, non point tant quant à l'intérêt qu'ils offrent mais plutôt par leur degré de complexité sans doute peu adapté, il s'efforce de donner des exemples d'inscription de l'idiome dans la modernité tout en légitimant les variétés issues du contact de langues comme objet d'intérêt et d'étude. Si, à ses yeux, la disciplinarisation du corse est devenue un fait tangible, cela s'est opéré également au prix d'une banalisation somme toute inévitable au sein du système éducatif, en fonction des logiques qui y sont à l'œuvre. Ainsi, quelque intérêt que pourra avoir la langue aux yeux des élèves, elle s'inscrit inévitablement dans une forme de normalisation propre au curriculum officiel et/ou caché et en subit les effets positifs et négatifs, certains aspects de ces derniers ayant été précédemment soulignés par Colonna (cf. *supra*). Aussi, aspirer à créer un besoin conscient de langue chez l'élève constitue une intention certes louable mais sans doute l'auteur de cette contribution n'est-il point encore au fait des contraintes imposées par la forme scolaire, entre autres qu'une classe de langue demeure toujours, quoi qu'on fasse, une classe<sup>68</sup>. De ce point de vue, l'approche actionnelle du *Cadre* tente d'apporter des solutions didactiques quant à l'intérêt et à la fonctionnalité des langues à l'école. Outre que son texte soulève la question de la transposition didactique, l'intérêt de la réflexion de De Zerbi

66. *Comment rendre l'enseignement du corse capable d'en accroître sa pratique dans la vie quotidienne ?*

67. Bernard POCHE, *Les langues minoritaires en Europe*, Grenoble, PUG, 2000.

68. Henri BESSE., Rémy PORQUIER, *Grammaire et didactique des langues*, Paris, LAL, Crédif Hatier, 1984.

porte sur la place à réserver à l'acquisition et à l'apprentissage, au sens de Krashen (Porquier, Besse, *ibid.*) et sur les propositions qu'il avance, notamment son souci d'une forme d'éducation sociolinguistique, qu'il qualifie sous la formule heureuse suivante : « une conscience linguistique plutôt qu'une masse de savoirs » (*op. cit.*). Ses propositions didactiques, le recours à la chanson, la prise de conscience des contacts de langue, la rencontre sur Internet de médias utilisant de façon décomplexée langue élaborée et contacts de langue, les sorties pédagogiques, représentent des choix positifs car ils privilégient à la fois une dynamique collective et un effort d'inscription dans le réel et de compréhension de celui-ci. Si les propositions de nature orthographique confirment un indéniable souci de réflexion, nous demeurerons par contre réservé quant aux choix opérés car ils ne tiennent pas compte de facteurs extrascolaires importants : ainsi, le problème de l'accent de mot peut se résoudre par une réflexion comparative avec d'autres langues romanes, dans un cadre didactique favorisant le développement de la compétence métalinguistique, dans une optique d'éducation au plurilinguisme.

Sébastien Quenot ne partage pas les mêmes inquiétudes que son prédécesseur. Dans son article<sup>69</sup>, son propos liminaire consacre la « tranquille montée en puissance » (*op. cit.*) du dispositif scolaire en faveur de la langue. Il s'intéresse ici « aux représentations, aux motivations et aux protensions »<sup>70</sup> des familles ayant inscrit leurs enfants dans un cursus bilingue : il formule à ce sujet l'hypothèse que le critère du choix linguistique et identitaire ne constitue pas le seul facteur explicatif, ayant eu à constater en tant qu'enseignant bilingue la réticence de certains parents quant à l'enseignement des DNL en corse. Ainsi la comparaison des effectifs des filières bilingue et standard de l'école dans laquelle il officiait, il était alors professeur des écoles, indiquait-elle une surreprésentation de la population scolaire d'origine étrangère dans les classes « monolingues ». Quenot signale l'irruption de deux événements majeurs à deux niveaux différents, le développement de la consommation, et son cortège de conséquences, dans l'école en Europe et l'expansion de l'enseignement bilingue au plan local : la possibilité concédée de passer outre la carte scolaire (effective dans le second degré mais toujours en vigueur au primaire) dans le cas d'un choix en faveur du bilingue permet *de facto* le développement de stratégies familiales, au détriment du principe d'équité. Quenot constate également que, du côté des enseignants, le conflit linguistique latent ou parfois déclaré constitue un autre facteur pertinent de la situation : les réticences idéologiques de collègues corsophones freinent parfois la volonté des instances académiques, sans compter le problème du vivier

69. *Les familles et les écoles bilingues L'école publique en mutation : la langue corse investit le « bocal » scolaire.*

70. La protension qualifie une attitude mentale tournée vers le futur. Ici elle renverra à la capacité des adultes à anticiper à l'aide de stratégies plus ou moins conscientes l'avenir scolaire de leurs enfants.

d'enseignants qualifiés introduit par Colonna (cf. *supra*). À partir d'une grille d'hypothèses relative aux motivations des familles, une enquête qualitative a été menée dans deux filières bilingues d'écoles du nord de l'île, sous une forme différenciée : observation participante à L'Île-Rousse, entretiens semi-dirigés à Corte. Des entretiens avec des directeurs d'école et des responsables administratifs complètent le dispositif. Les enseignements à tirer du corpus recueilli relèvent à la fois de la sociolinguistique et de la sociologie de l'éducation : le volontarisme linguistique et identitaire se voit parfois freiné par des comportements diglossiques, des réactions de frilosité républicaine se manifestent chez certains grands-parents, par ailleurs bons locuteurs, des tensions inattendues se développent au sein d'une famille où le père n'a pas parlé corse aux deux enfants les plus grands et n'hésite pas à converser dans cette langue avec la plus petite scolarisée en bilingue<sup>71</sup>. Apparaissent également des phénomènes liés au curriculum caché : ainsi la position de tel syndicat d'enseignants arc-bouté sur la défense catégorielle des personnels et, du côté des parents, le choix du bilingue en raison de la bonne réputation des enseignants ou encore des attitudes racistes plus ou moins dissimulées, le tout dans le cadre de la prise de conscience d'une sorte de « marché aux langues » (*op. cit.*) organisé par l'école sous la contrainte de nouvelles orientations sociétales générées par la mondialisation. Quenot voit juste lorsqu'il écrit : « au-delà de la visée patrimoniale de la sauvegarde de la langue, il faut y lire l'entrée dans le projet de la postmodernité » (*op. cit.*). Tandis que l'État délègue aux familles, insensiblement, une large part de son pouvoir de décision originel, se contentant d'afficher et de respecter un égalitarisme formel. En définitive, l'école bilingue apparaît donc bien comme un lieu d'enjeux multiples et forts, relevant de niveaux d'appartenance différents, de la modernité.

Jean-Michel Géa clôt l'approche de la dimension sociétale des problèmes langagiers posés<sup>72</sup> en s'intéressant aux populations immigrées de l'île, essentiellement marocaine et portugaise, et aux rapports qu'elles entretiennent à leurs langues originelles, au français, au corse ainsi qu'à la problématique identitaire insulaire. Le corpus a été constitué en fonction d'une approche méthodologique triangulée<sup>73</sup>, observation participante, interviews et questionnaire individuel relatif aux usages langagiers à l'intérieur et à l'extérieur des familles. Les relations de communication sont étudiées de façon inter et intra-générationnelle, des grands-parents aux petits-enfants. L'auteur cherche à comprendre la dynamique de composition des répertoires, que ceux-ci maintiennent une forme d'homéostasie ou s'orientent vers un redéploiement plus ou moins profond. Sans entrer, bien entendu, dans le détail de la recherche, on peut dresser un certain nombre de constats : tout d'abord, aucun des groupes étudiés n'apparaît comme strictement

71. On se trouve ici dans une situation illustrative de l'interactionnisme cher à l'ethnométhodologie.

72. *Sens et enjeux des héritages et des pratiques langagières chez les populations immigrées.*

73. Gaston MIALARET, *Les méthodes en sciences de l'éducation*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2004.

monolingue, ce qui semble normal en situation d'immigration, qui plus est dans une société où le poids de la langue nationale et de l'idéologie intégratrice sont considérables et où les pratiques multilingues, de fait, constituent également une partie de la réalité langagière quotidienne ; ensuite, les différences apparaissent relativement nettes entre les représentations et le comportement déclarés des deux groupes étudiés, qu'il s'agisse de l'usage et de la transmission générationnelle dans l'endogroupe ou du rapport au corse comme langue identitaire locale : tandis que les Portugais tendent vers une forme d'assimilation assez rapide au bénéfice du français mais aussi du corse, la loyauté linguistique des Marocains résiste plutôt bien à l'inévitable érosion générationnelle au point que, au sein de la fratrie de la troisième génération, existe encore un bilinguisme que l'on peut qualifier de non résiduel, phénomène tout à fait atypique vis-à-vis de la population maghrébine installée en France continentale ; enfin, le rapport à la langue corse apparaît plutôt bien vécu par les Portugais mais témoigne de blocages du côté des Maghrébins. Différentes hypothèses existent quant à l'explication d'un tel phénomène, ainsi, pour commencer, le problème de l'usage des langues au sein du monde du travail ; mais on note également des tensions racistes entretenues par certains individus ou groupes au sein de la population d'origine locale, sans exclure d'ailleurs des attitudes collectives plus ou moins diffuses, notamment à travers les graffitis ; on mentionnera également la probabilité d'une référence diglossique au français, langue de prestige du colonisateur mais aussi, *hic et nunc*, langue du pain, sans compter le problème sous-jacent du rapport à une communauté fortement impliquée dans la colonisation française, en particulier en Afrique du Nord, probablement source de non-dits assez forts au sein des deux groupes. Ici semble se dérouler une sorte de jeu collectif spéculaire au sein duquel accepter l'autre à travers sa langue ou bien à travers ses usages religieux revient en quelque sorte à courir le risque de l'anéantissement symbolique.

L'on mesure ainsi la potentialité conflictuelle de tensions intercommunautaires durables ainsi que l'effort collectif à déployer pour accéder à une forme de vivre ensemble pacifiée et consensuelle, dans un contexte où un enseignement bilingue mal compris ou mal piloté peut conduire à cliver les populations d'un point de vue apparemment ethnique mais, en réalité, sur une base économique et sociale. S'il convient de relativiser l'ampleur du phénomène ici pointé, l'échantillon apparaît relativement restreint et l'on note aussi des phénomènes n'allant pas dans le sens ici indiqué, non seulement chez les Portugais mais aussi de la part de familles maghrébines dans certaines écoles bilingues bastiaises ou encore dans le cas de la petite Chadi (Moore, 2006, 103), il importe, en conclusion, de souligner que l'on ne pourra tendre vers une société pluriculturelle *capable de se reconnaître et de s'accepter comme telle* qu'au prix d'un certain nombre de constats et d'avancées :



- Dans le répertoire langagier insulaire, la « figure du tiers »<sup>74</sup>, celle des populations immigrées durablement installées en Corse, dont de nombreux ressortissants feront souche sur place, ne peut être dissimulée plus longtemps.
- Les Corses eux-mêmes ont un travail collectif à poursuivre et à approfondir quant à leur rapport au monde, notamment sur la question de leur statut, symbolique et factuel, de minorité historique, avec toutes les conséquences que cela suppose, après avoir été le bras armé loyal de l'État-nation dans la constitution et le maintien de son empire colonial<sup>75</sup>.
- L'État, enfin, doit s'employer à redéfinir ses rapports vis-à-vis de la société insulaire mais aussi, plus globalement, se départir d'une vision fixiste et problématique de l'identité nationale dont on mesure, dans la situation actuelle, la confusion et les tensions qu'elle engendre dans la société française et dans sa représentation politique. Au sein de l'institution scolaire, où a trouvé à se déployer avec un certain bonheur l'usage nouveau et sans précédent d'une langue populaire, le corse, l'éducation bi-plurilingue peut être considérée comme un signe positif tangible adressé au corps social dans son ensemble, aux différentes échelles locale, nationale et européenne.

À condition toutefois d'en garantir l'accès à tous, sans aucune condition ni restriction.

Pascal OTTAVI  
*Doyen de la Faculté de Lettres, Langues,  
 Arts et Sciences Humaines  
 de l'Université de Corse Pasquale Paoli  
 Professeur en Langue et culture régionales  
 UMR 6240 LISA  
 Université de Corse Pasquale Paoli*

## BIBLIOGRAPHIE

- ACHARD P., « Un idéal monolingue » dans *France pays multilingue*, Tome 1, *Les langues en France, un enjeu historique et social*, Logiques sociales, Paris, L'Harmattan, 1987, p. 38-57.
- ALPE Y., LEGARDEZ A., « La construction des objets d'enseignement scolaires autour des questions socialement vives : problématisation, stratégies didactiques et circulation

74. Jacques THIERS, *Papiers d'identité(s)*, Ajaccio, Albiana, 1<sup>re</sup> édition 1989, 2008, p. 113.

75. Alain DI MEGLIO, « De la grandeur à être petit. Intérêt et enjeu des mutations culturelles en Corse », in MAUPERTUIS M.-A. (dir.), *La Corse et le développement durable*, Ajaccio, Albiana CNRS, 2010, p. 341-348.

- des savoirs » dans *4<sup>e</sup> congrès international. Actualité de la recherche en Éducation et Formation*, AECSE, Université Charles de Gaulle – Lille 3, Lille, 2001.
- ARRIGHI J.-M., *Histoire de la langue corse*, Paris, Éditions Jean-Paul Gisserot, 2002.
- BAGGIONI D., « Préhistoire de la glottopolitique dans la linguistique européenne » de J. G. HERDER au cercle linguistique de Prague dans *Langages* n° 83, Paris, Larousse, 1986, p. 35-51.
- BALIBAR R., *L'institution du français : essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, PUF, 1985.
- BESSE H., PORQUIER R., *Grammaire et didactique des langues*, Paris, LAL, Crédif Hatier, 1984.
- BLANCHET P., « Minorations, minorisations, minorités : essai de théorisation d'un processus complexe » dans *Minorations, minorisations, minorités. Études exploratoires, Cahiers de sociolinguistique* n° 10, sous la direction de D. HUCK et P. BLANCHET, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005, p. 17-47.
- BLANCHET P., ASSELAH-RAHAL S., « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? » dans P. BLANCHET, D. MOORE, S. ASSELAH RAHAL (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Paris, éditions des archives contemporaines. Agence universitaire de la francophonie, 2009, p. 9-16.
- BOURDIEU P., *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, 2001.
- CAISSON M., « Les morts et les limites », dans Collectif RCP 351, *Pieve e paesi, communautés rurales corses*, Marseille, CNRS, 1978, p. 159-168.
- CASTELLOTTI V., « Hétérogénéité, variation et plurilinguisme : quelles articulations scolaires ? » dans *Académie de Corse : pratiques et représentations du plurilinguisme, Florilingua Les Cahiers de l'ERTé n° 1*, Ajaccio, CRDP, UMR CNRS 6240 LISA, 2011, p. 16-23.
- COMITI J.-M., *La langue des Corses*, Aiaccio, Edizione squadra di u Finusellu, 1992.
- COMITI J.-M., *La langue corse entre chien et loup*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- COSTA J., « Langues et cultures régionales, langues vivantes étrangères. Quels enjeux pour une convergence didactique ? » dans *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, n° 1, *Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme*, 2008, p. 109-128.
- COYOS J.-B., « Les politiques actuelles en faveur de la langue basque » dans *Marges linguistiques* n° 10, Saint-Chamas, M.L.M.S éditeur, <http://www.marges-linguistiques.com>, 2005, p. 207-218.
- DALBERA-STEFANAGGI M.-J., *Unité et diversité des parlers corses*, Alessandria, Edizione Dell'Orso, 1991.
- DEROUET J.-L., *École et justice*, Paris, Métailié, 1992.
- DI MEGLIO A., « De la grandeur à être petit. Intérêt et enjeu des mutations culturelles en Corse », dans M.-A. MAUPERTUIS (dir.), *La Corse et le développement durable*, Ajaccio, Albiana CNRS, 2010, p. 341-348.
- FUSINA J., *L'enseignement du corse : Histoire, développements et perspectives*, Aiaccio, Edizione Squadra di u Finusellu, 1994.
- GAJO L., *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, LAL, Crédif Hatier, 2001.
- GHERARDI E.-F.-X., *Esprit corse et romantisme*, Ajaccio, Albiana, 2004.
- GIL J., *La Corse entre la liberté et la terreur*, Paris, La différence, 1984.
- GUESPIN L., MARCELLESI J.-B., « Pour la glottopolitique » dans *Langages* n° 83, Paris, Larousse, 1983, p. 5-34.
- LAFONT R., *De la France*, Paris, NRF Gallimard, 1968.
- MARCELLESI J.-B., « Polynomie, variation et norme » dans *Les langues polynomiques*, 1991, *P.U.L.A.* n° 3/4, CRC Université de Corse, 1990, p. 332-336.
- MIALARET G., *Les méthodes en sciences de l'éducation*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2004.

- MOORE D., *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, 2006.
- OTTAVI P., « Langues régionales et politique des langues : les apports du terrain corse » dans *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*, Paris, Riveneuve éditions, 2008, p. 101-111.
- OTTAVI P., « Langue corse et polynomie : retour sur un processus langagier dans l'enseignement secondaire » dans *Approches de la pluralité sociolinguistique. Vers quelles convergences des pratiques de recherche et d'éducation ?*, Cahiers de sociolinguistique n° 15, sous la direction de T. BULOT, P. BLANCHET et I. PIEROZAK, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2011, p. 87-96.
- OZOUF M., *Composition française*, Paris, NRF Gallimard, 2009.
- POCHE B., *Les langues minoritaires en Europe*, Grenoble, PUG, 2000.
- QUENOT S., « Orientation, interculturalité et équité dans l'enseignement bilingue français-corse » dans *Académie de Corse : pratiques et représentations du plurilinguisme, Florilingua Les Cahiers de l'ERTé n° 1*, Ajaccio, CRDP, UMR CNRS 6240 LISA, 2011, p. 39-51.
- THIERS J., « Épilinguisme, élaboration linguistique et volonté populaire, trois supports de l'individuation sociolinguistique corse » dans *Langages* n° 83, Paris, Larousse, 1986, p. 65-74.
- THIERS J., *Mémoire 1767-1842, Mémoires de Francesco Ottaviano Renucci*, Ajaccio, Alain Piazzola, 1997.
- THIERS J., *Papiers d'identité(s)*, Ajaccio, Albiana, 1<sup>re</sup> édition 1989, 2008.
- TROGER V., « Les critiques de la forme scolaire » dans *Sciences humaines* n° 24, Hors-Série, Auxerre, Éditions Sciences humaines, 1999, p. 32-35.

# Unité française et différences régionales L'éternel retour d'une rhétorique répressive

L'une des spécificités françaises en matière de traitement de ses cultures, langues et identités régionales est de hisser à un degré de tension extrême le rapport entre l'hétérogénéité de leurs sources et l'unité nationale, en raison d'un lien, perçu comme indissoluble, entre monoculturalisme et indivisibilité du peuple français. Un regard rétrospectif montre que ce lien s'est construit de longue date, au moins depuis la Renaissance, sur la prétention de la langue française à porter une culture pensée comme universelle. Mais le débat fut relancé avec vigueur et sur des bases nouvelles par la Révolution française, autour des questions de la propagation de la langue nationale dans toutes les couches sociales, et de la diffusion des Droits de l'Homme, puis sous la III<sup>e</sup> République, particulièrement au début du xx<sup>e</sup> siècle et au lendemain de la Première Guerre mondiale, nourrissant et relançant les articulations problématiques et les tensions d'une façon telle que le débat ne semble jamais devoir être clos depuis lors.

## UN SYMPTÔME RÉCENT : LA CHARTE MANQUÉE

Le 7 mai 1999, la France signait la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Le sens politique de cette décision avait été annoncé un peu auparavant par Lionel Jospin, alors premier ministre, en ces termes :

Le choix du gouvernement revêt une dimension symbolique forte. Il marque en effet que le temps où l'unité nationale et la pluralité des cultures régionales paraissaient antagonistes est révolu. La démarche du gouvernement est inspirée par le souhait de mettre en valeur, dans sa richesse et sa diversité, l'ensemble du patrimoine culturel national<sup>1</sup>.

---

1. Cité par Michel ALESSIO, « Les langues dans la république et la langue de la république : approche nationale et approche européenne », *La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires et la France : Quelle(s) langue(s) pour la République ? Le dilemme « diversité/unicité »*, Colloque organisé par le Conseil de l'Europe et l'université Robert-Schuman de Strasbourg, 11 et 12 avril 2002, Éditions du Conseil de l'Europe, 2002, p. 25.

Cet acte de réconciliation se voulait donc fondateur. Las, comme on sait, le Conseil constitutionnel s'est opposé à la ratification du texte, en se servant du premier alinéa de l'article 2 de la Constitution de la cinquième République française<sup>2</sup>, au motif que certaines clauses de la Charte tendaient à « reconnaître un droit à pratiquer une langue autre que le français non seulement dans la "vie privée" mais également dans la "vie publique", à laquelle la Charte rattache la justice et les autorités administratives et services publics »<sup>3</sup>. Voilà donc étouffée dans l'œuf l'historique réconciliation, voulue par le premier ministre, entre l'unité nationale et la pluralité des cultures régionales. La raison de cette impossible réconciliation tient à une conception de la nation qui empêche de reconnaître un sujet collectif autre que le peuple français. Toute appartenance à un groupe ou à une communauté, pour des raisons culturelles, linguistiques ou ethniques, est conçue sur le même mode que la nation, chaque groupe étant exclusif de tout autre. La nation se trouve, par voie de conséquence, pensée selon une logique culturelle, elle est ethnicisée. Ce faisant, la nation est sacralisée dans un indissoluble lien entre monoculturalisme d'État et citoyenneté.

D'où est venue cette situation ? Nous voudrions seulement ici nous arrêter sur quelques moments significatifs à nos yeux d'une histoire dont le déroulé demanderait plusieurs centaines de pages, pour tenter de comprendre comment la période contemporaine a abouti à cette forme paradoxale de sacralisation républicaine du monolinguisme d'État et d'ethnicisation de l'unité nationale.

## TRADUIRE POUR LE ROI (1530-1549)

Au milieu du xv<sup>e</sup> siècle apparaît pour la première fois en France la recherche d'une culture universelle susceptible de fonder l'unité du royaume. Cette culture universelle, savamment confondue avec le legs antique, qu'il s'agissait de restaurer, d'illustrer, et finalement de surpasser en langue française<sup>4</sup>, s'est trouvée brandie, en quelque sorte comme une arme, dans un double combat contre l'université latine en Europe et contre les parlers régionaux, porteurs des pouvoirs féodaux et de leurs traditions légendaires<sup>5</sup>. Au péril du latin, langue internationale et véhiculaire de l'écrit savant, juridique et administratif, se conjuguaient le péril des parlers provinciaux et des patois, outils de communication orale, mais surtout porteurs des traditions mythiques féodales. La langue française, c'est-à-dire l'une des langues d'Oïl

2. « La langue de la République est le français. »

3. Conseil constitutionnel, Décision n° 99-412 DC, *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, 15 juin 1999.

4. Joachim DU BELLAY, *La Deffence et Illustration de la Langue Françoisse*, [1549], nouvelle édition revue et annotée par Louis Humbert, Paris, 1930.

5. Voir Bruno GARNIER, « Des hellénistes aux traducteurs », *Pour une poétique de la traduction : L'Hécube d'Euripide en France de la traduction humaniste à la tragédie classique*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 40-53.

parlée en Île-de-France et que nous nommons aujourd'hui le français central, devait conquérir du terrain sur ces rivales situées, l'une à l'échelle supranationale, le latin, figé depuis le <sup>xii</sup><sup>e</sup> siècle dans sa forme classique par l'Église et l'Université, les autres à l'échelle infranationale, les dialectes des provinces, le normand, le picard, les parlers de l'Est, et l'ensemble des dialectes d'Oc. Pour asseoir le pouvoir du monarque dans ses provinces et son prestige au-delà des frontières du royaume, il fallait donc que le français conquît simultanément les fonctions hautes de la langue (notamment l'écrit littéraire, fonction en partie confiée aux dialectes provinciaux depuis le développement de la littérature de la chevalerie au Moyen Âge, et l'écrit savant, alors essentiellement latin), et les fonctions de communication sociale alors dévolues au latin (actes administratifs et juridiques). En revanche, peu importait au roi de savoir quelles langues parlaient les sujets de ses provinces, dans leur vie quotidienne.

Les premiers artisans de ce double combat ne furent pas des auteurs, mais des traducteurs. Le règne de François I<sup>er</sup> (1515-1547) commence une vingtaine d'années après le début de la diffusion des manuscrits grecs, littéraires et scientifiques, apportés d'Italie par les savants hellènes réfugiés de Constantinople. L'occasion fut saisie pour engager un vaste mouvement en faveur de la traduction française. Depuis le début du <sup>xvi</sup><sup>e</sup> siècle, la traduction française demeurait marginale. Comme le rappelle Paul Chavy, « avant qu'on ne les imprime, le *Thucydide* de Seyssel attend dix-sept ans sur les rayons de la Librairie royale, son Xénophon, vingt-cinq ans »<sup>6</sup>. Il y a même un recul de la proportion d'ouvrages publiés en français par rapport au latin entre 1500 et 1525 : on a publié en France entre 1500 et 1505 un ouvrage en français contre six ouvrages en latin, alors que vingt-cinq ans plus tard, cette proportion est passée à un ouvrage en français contre huit ouvrages en latin<sup>7</sup>.

La tendance s'inverse à partir des années 1520, et la plupart des ouvrages publiés en français sont alors des traductions, même si, difficultés de financement obligeant, les vieilles traductions manuscrites du Moyen Âge peu coûteuses en constituent la majorité<sup>8</sup>.

Le lectorat des traductions françaises, d'abord constitué de gens de robe, ceux qui entourent le roi, s'étendit progressivement à ceux qui assureraient son administration et sa justice, conseillers, maîtres des requêtes, ambassadeurs, procureurs, baillis, élus, avocats, notaires. C'est sur les conseils des plus modernes d'entre eux que François I<sup>er</sup> fonda le Collège du Roi en 1530

6. Paul CHAVY, « Les traductions humanistes au début de la Renaissance française : traductions médiévales, traductions modernes », *Canadian review of comparative literature*, 1981, p. 287.

7. Paul HERBERT LARWILL, *La théorie de la Traduction au début de la Renaissance (d'après les traductions imprimées en France entre 1477 et 1527)*, thèse présentée à l'Université de Munich en Philosophie, 1934.

8. Paul CHAVY, « Les traductions humanistes... » p. 284-285 (déjà cité).

(futur Collège de France), et prit en 1539 l'ordonnance de Villers-Cotterêts imposant le français comme langue obligatoire pour les actes de justice. Deux ans plus tôt, l'acte du 28 décembre 1537, instituant le dépôt légal, donnait comme signification à cette politique l'édification d'un royaume supérieur à ses voisins :

Comme depuis notre advenement a la couronne, nous avons singulierement sur toutes autres choses désiré la restauracion des bonnes lettres qui par longue intervalle de temps ont été absentes, ou bien la cognoissance d'icelles si empeschée et couverte de tenebres d'ignorance qu'elle ne se pouvoit avoir ne recouvrer [...] mais graces a Nostre Seigneur nous avons tant faict et si bien et songneusement travaillé que la pristine force, lumiere et clarte des bonnes lettres a esté en son entier restituée et reduite en nostre royaume, lequel se peult dire aujourd'huy sur tous les autres [...] le plus decore et florissant<sup>9</sup>.

Les traductions contribuèrent à façonner l'image d'un monarque qui « fait poètes et orateurs comme Ducz et Comtes »<sup>10</sup>, en s'appuyant sur une élite que tout opposait à la culture féodale. La traduction pouvait y parvenir mieux que toute autre forme d'écriture, précisément en raison de son nouveau statut de fidélité qui fait du traducteur un « simple truchement »<sup>11</sup>, un faire-valoir et un porte-drapeau du roi en ce que, fidèle sujet de l'auteur qu'il traduit, il est nécessairement fidèle sujet du roi, Père des lettres et origine de toute signification<sup>12</sup>. La traduction est alors le meilleur moyen de servir le roi et d'illustrer la langue française. C'est une véritable cause nationale, ainsi exprimée par Étienne Dolet :

Mon affection est telle envers l'honneur de mon pays que je veux trouver tout moyen de l'illustrer. Et ne le puis mieux faire que de célébrer sa langue, comme ont fait Grecs et Romains la leur<sup>13</sup>.

9. « Catalogue des Actes de François I<sup>er</sup> », cité dans *Histoire du Collège de France* d'Abel LEFRANC, Paris, 1893.

10. Épître dédicatoire d'Étienne Le Blanc au Roi, en tête d'une traduction de Cicéron (vers 1530), citée par L. Delisle, « Traductions d'auteurs grecs et latins offerts à François I<sup>er</sup> et Anne de Montmorency par E. Le Blanc et A. Macault », *Journal des savants*, 1900, p. 476-492.

11. C'est un *topos* très fréquent dans les préfaces de traductions de l'époque. Entre autres exemples, Lazare de Baïf écrit de Sophocle « Je ne suys que son simple truchement fidèle pour certain autant qu'il m'a été possible », dans le prologue *Au Roy* de la version manuscrite de 1529 de sa traduction d'*Electre*, et Denis Sauvage reprend la phrase mot pour mot (« ie n'y suis que simple trucheman »), dans la préface de sa traduction des *Histoires de Paolo Giovio*, en 1555.

12. Voir Bruno GARNIER, « Guillaume Bochetel et Lazare de Baïf, traducteurs-conseillers de François I<sup>er</sup> », *Portraits de traducteurs*, Ottawa, Jean DELISLE [dir.], Les Presses de l'Université d'Ottawa / Artois Presses Université, 1999, coll. « Regards sur la traduction », p. 33-67.

13. Étienne DOLET, *La Maniere de bien traduire d'une langue en aultre*, Lyon, 1540.

Car tous ces auteurs traduits sont sujets de ce « père » à qui ils doivent leur restauration :

Le feu Roy n'a pas seulement honoré les lettres magnifiquement en son royaume et dehors, mais les a édifiées et plantées en son peuple par sa largesse et libéralité, tant latines, grecques, et hébraïques<sup>14</sup>.

La noblesse est particulièrement visée par cette identification du roi à la diffusion des lettres. Jacques Colin, secrétaire du roi, l'exprime on ne peut plus clairement dans la préface de la traduction de *Thucydide* par Claude de Seyssel :

Le roi, voyant que la science des langues étrangères n'estoit encore généralement épandue parmi la noblesse de son royaume, [a voulu que soit publiée cette traduction] afin que [...] l'on prenne et tourne les enseignements au profit de la chose publique et l'édification de soi-même<sup>15</sup>.

Il s'agit bien de faire en sorte que les héros de l'Antiquité supplantent les « Tristans, Gitons, Lancelots et autres, qui emplissent les papiers des songes ». Or, quel meilleur auxiliaire François I<sup>er</sup> aurait-il pu trouver que la traduction des auteurs grecs pour renverser les récits traditionnels qui constituaient le fonds d'identification de la féodalité provinciale, les héros de la chevalerie ? Comment inciterait-on mieux la noblesse à un mécénat non disséminé, comme autrefois, mais placé, dépôt légal aidant, sous l'égide royale ?

La confiscation de l'autorité de grands modèles au profit du pouvoir monarchique avait donc pris la forme de la diffusion d'une culture antique et lointaine, affirmée comme universelle et actuelle, par le moyen d'une langue désormais seule réputée capable d'en favoriser la renaissance. L'*Oraison funèbre* que Duchâtel a prononcée pour François I<sup>er</sup> en témoigne :

Mais qui pourroit ne louer celui qui a remis les ornemens de la Grèce en vie et en vigueur la poésie, l'histoire, la philosophie en son royaume, [...] et fait tous les jours ressusciter auteurs et memorables esperis qui estoient il y a plus de mil ans ensepvelis<sup>16</sup> ?

Le mythe de la Renaissance est ainsi fondé : les auteurs grecs et latins ensevelis ressuscitent en langue française et le mérite en revient, non aux traducteurs, mais au roi de France. En creux, c'est l'ensemble du patrimoine culturel

14. *Oraison funèbre de François I<sup>er</sup>* prononcée par Duchâtel, citée par Abel Lefranc, *Histoire...*, p. 155, (déjà cité).

15. « Préface », *Histoire de Thucydide Athénien*, traduit du grec par Jacques COLIN, Paris, Imprimeur Josse Bade, 1527.

16. *Oraison funèbre de François I<sup>er</sup>* prononcée par Duchâtel, citée par Abel Lefranc, *Histoire...*, p. 167, (déjà cité).



de la chevalerie et des genres littéraires médiévaux qui se trouve relégué au second plan, condamné à l'émiettement des provinces et de leurs dialectes. La noblesse se trouve ainsi invitée à célébrer, avec le roi, l'unité du royaume en se ralliant à sa personne pour tirer avantage du prestige et de la puissance qu'elle leur confère sur les royaumes voisins.

## LA PROPAGATION DU FRANÇAIS AU TEMPS DES LUMIÈRES

Cependant, si l'héritage culturel et symbolique de la Renaissance a pesé lourdement sur le sort des cultures et langues du royaume, les parlers régionaux n'ont pas été supplantés, il s'en faut de beaucoup, par le français central dans la fonction de communication quotidienne des Français, dont l'immense majorité est paysanne et illettrée. Ce qui est désormais acquis, c'est la situation diglossique, installée au plus haut niveau du pouvoir, en ce qu'elle attache jusqu'à nos jours la langue française à l'unité de la France, et en ce qu'elle s'est établie en combattant les langues des provinces, dépossédées des fonctions les plus nobles et les plus élevées. Le temps du classicisme français et la réglementation grammaticale à laquelle Vaugelas et d'autres contribuèrent au xvii<sup>e</sup> siècle ont accentué ce phénomène. Mais quelle langue parlent les Français, les sujets du roi ? À la fin du xviii<sup>e</sup> siècle, comme au milieu du siècle précédent, les langages varient, d'une région à l'autre, comme les productions agricoles.

Un premier mouvement d'uniformisation, éclairé par l'agronomie, vint des savants et des propriétaires fonciers, stimulés par la transformation de l'agriculture. À la veille de la Révolution, les agronomes font leurs propres enquêtes sur la nomenclature des cultures et des outils, et ils font leurs propres propositions pour une meilleure compréhension en français. Le développement économique fut aussi associé au développement du réseau routier sur le territoire de la France continentale (plus tard au xix<sup>e</sup> siècle le long des voies ferrées), et il rendit nécessaire la propagation du français comme langue des échanges et du droit commercial. Cependant, l'expansion des pratiques du français se fit dans des populations qui conservèrent longtemps encore leur langage local. Si les nobles, les hommes de loi, les administrateurs, les gens de lettres parlaient français, d'innombrables intermédiaires, traducteurs auprès des notaires, des tribunaux, des collecteurs d'impôts, exerçaient leurs talents dans les villes en faveur de tous ceux qui le maîtrisaient peu ou pas du tout.

Sur le registre politique, un nouveau pas décisif fut franchi lorsque l'Assemblée Constituante chargea une commission d'instruction publique d'étudier les moyens de faire participer tous les citoyens aux pouvoirs de l'écriture, dans un nouvel appareil d'enseignement. Cette décision abolit, en quelque sorte, la nature royale de la langue française, en changeant le sens de l'universalité de la langue nationale : cette universalité idéologique, qui réunissait, depuis François I<sup>er</sup>, les lettrés français et internationaux, devint alors,

sur un plan social, universalité de l'usage de la langue française dans toutes les fonctions de la communication, y compris dans les usages de la vie domestique, jusqu'ici confiés aux patois. Déjà, depuis le xvii<sup>e</sup> siècle et tout au long du xviii<sup>e</sup>, les édits royaux avaient exigé l'emploi de la langue française et interdit les idiomes locaux dans les provinces nouvellement conquises (Flandres, Lorraine, Corse). À partir de la Révolution française, il s'agit de faire pratiquer le français par les masses partout dans le royaume.

Le 13 août 1790, l'Abbé Henri Grégoire, mandaté par la Constituante, envoya dans toute la France un questionnaire relatif « aux patois et aux mœurs des gens de la campagne »<sup>17</sup>. Il présenta son rapport à la Convention, le 4 juin 1794, qui commençait par un hommage rendu à l'expansion internationale du français :

La langue française a conquis l'estime de l'Europe, et depuis un siècle elle y est classique [...]. Mais cet idiome, admis dans les transactions politiques, usité dans plusieurs villes d'Allemagne, d'Italie, des Pays-Bas, dans une partie du pays de Liège, du Luxembourg ; de la Suisse, même dans le Canada et sur les bords du Mississippi, par quelle fatalité est-il encore ignoré d'une très grande partie des Français ?

L'œuvre à accomplir est à présent clairement définie comme une œuvre de démocratisation de la langue des Droits de l'Homme :

On peut assurer sans exagération qu'au moins six millions de Français, surtout dans les campagnes, ignorent la langue nationale ; qu'un nombre égal est à-peu-près incapable de soutenir une conversation suivie ; qu'en dernier résultat, le nombre de ceux qui la parlent purement n'excède pas trois millions [...]. On peut uniformer le langage d'une grande nation, de manière que tous les citoyens qui la composent, puissent sans obstacle se communiquer leurs pensées. Cette entreprise, qui ne fut pleinement exécutée chez aucun peuple, est digne du peuple français, qui centralise toutes les branches de l'organisation sociale, et qui doit être jaloux de consacrer au plus tôt, dans une République une et indivisible, l'usage unique et invariable de la langue de la liberté<sup>18</sup>.

Au prix d'une nouvelle charge idéologique, le français « langue de la liberté » devient porteur, non plus d'une culture réputée universelle, dont elle avait été dotée par les humanistes du temps de François I<sup>er</sup>, mais à présent, de valeurs morales et civiques, elles aussi réputées universelles : les Droits de l'Homme et du Citoyen. À l'inverse, les langues régionales, une première fois dépossédées de l'aptitude à exercer les fonctions littéraires et administratives,

17. Cité par Michel de Certeau in Michel de CERTEAU, Dominique JULIA et Jacques REVEL, *Une politique de la langue, La Révolution française et les patois*, Paris, Gallimard, 1975.

18. *Idem*.

associées à l'ignorance et à la trivialité du quotidien, se trouvent désormais condamnées à incarner l'obscurantisme de la société d'Ancien Régime, ses privilèges inégaux, ses droits féodaux. La langue française, déjà établie comme vecteur d'unité politique, est désormais promue porteuse de l'identité républicaine fondée sur les droits des citoyens. L'éradication totale des parlers régionaux est officiellement programmée.

## LA RÉSISTANCE DES LANGUES RÉGIONALES AU XIX<sup>e</sup> SIÈCLE : L'EXEMPLE DU CORSE

La centralisation de l'Empire, faisant suite à l'esprit jacobin introduit par la I<sup>re</sup> République, aurait dû avoir raison de toutes langues et identités infranationales. Il n'en fut rien. La Corse en fournit une illustration éloquent, si l'on écoute le témoignage direct porté par l'inspecteur primaire de la circonscription de Corte en 1880, C. Schuwer :

Il y a aujourd'hui 112 ans que la Corse est française, par le patriotisme et le cœur autant que par la conquête et c'est seulement en 1836 ou 1837 qu'on commence à enseigner la langue nationale dans les écoles ! Oui, on l'enseigne en classe, officiellement, dans la grammaire, dans le livre de lecture ; mais dans la conversation entre camarades, dans la famille, c'est encore le patois Corse qui est journallement en usage, j'ai pu le constater moi-même dans mes tournées d'inspection ; je vais même plus loin, il y a encore des instituteurs qui se servent de l'Italien pour faire leur leçon ! Eh bien ! C'est contre cette fâcheuse habitude que nous devons tous réagir, nous qui sommes chargés de la surveillance et de la direction de l'enseignement. Il faut que dans la grande patrie française, l'unité soit complète, autant sous le rapport de la langue que de la division administrative<sup>19</sup>.

Ce n'est certes pas le sentiment d'une identité collective à défendre contre le processus de l'uniformisation républicaine puis impériale qui est la cause de cette résistance inattendue : c'est une tradition bien antérieure à la Révolution elle-même, et qui n'est pas spécifique à la Corse. Quand l'enseignement était entièrement confié à l'Église, les curés-maîtres d'école utilisaient couramment le patois, et nombre d'entre eux parlaient mal le français. La situation de la Corse, du point de vue de la lenteur de la propagation du français, était évidemment rendue plus complexe par le fait qu'avant de supplanter le corse comme langue de la famille et de la vie quotidienne, le français devait supplanter l'italien

19. C. SCHUWER, inspecteur primaire à Corte, *Quelques mots sur l'instruction primaire en Corse avant et depuis 1789*, Corte, Imprimerie typographique Icard-Fournier, septembre 1880, p. 28-29 (monographie également parue dans le *Tavignano*, journal de Corte).

comme langue de l'administration, des études et de la justice<sup>20</sup>. L'inventaire dressé par l'inspecteur de Corte en 1880 montre bien que tout le XIX<sup>e</sup> siècle fut marqué, en Corse, par l'enchâssement des trois langues : le corse, langue de la famille, langue du village, langue de l'oral, l'italien, ancienne langue officielle et d'enseignement, persistante en raison de son intercompréhension avec le corse, et le français, qui tient lieu de superstrat, la langue de l'État français, qui peine à s'imposer.

Avant 1850, nombre de tentatives de laïcisation et de francisation de l'enseignement primaire tournent court. C'est le poids de la tradition, illustrée, à Moita vers 1800, par l'abbé Andrei, par ailleurs ancien député à la Convention et homme réputé l'un des plus instruits de l'île, qui oppose souvent aux tentatives de propagation du français une vive résistance : là comme en beaucoup d'autres villages, le curé réunissait les enfants de la commune et leur apprenait à lire en italien. Bien peu d'instituteurs corses sont des laïcs durant la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. À Poggio di Nazza, l'école communale n'est fondée qu'en 1843, dix ans après la loi Guizot : jusqu'alors, l'enseignement primaire était confié aux abbés et aux moines. À Lugo di Venaco, en 1825, un ancien sergent-major du premier Empire, Marc Stefani, commence à enseigner la lecture à partir de la prononciation de l'alphabet français, mais l'italien occupe toujours la première place. D'ailleurs son enseignement fut désavoué : l'abbé Mariani, qui lui succède, abandonne totalement l'enseignement du français et reprend la routine italienne des maîtres d'avant 1789. En 1839, l'école publique est fondée : mais le premier instituteur communal, Muselli, continue de faire apprendre par cœur à ses élèves des hymnes latins, dans la langue-source de l'italien et du corse<sup>21</sup>. Le couple italien-corse est solidement établi : chacune des deux langues a sa fonction sociale et leur attelage se maintient contre la pénétration du français.

Mais de surcroît, en Corse, le montage idéologique du français « langue de la liberté » rencontre un obstacle de taille. Car la Corse avait, avant toute autre région française, une excellente raison de voir naître sur son sol le sentiment de son identité et l'aspiration à la liberté, et même à l'indépendance politique, puisqu'elle l'avait connue pendant les quelques années de la République paolinienne. Au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, des historiens et hommes de lettres corses, tels que Salvatore Viale, devaient entretenir et magnifier la figure du père de la patrie corse<sup>22</sup>. Or, Pascal Paoli avait cherché à combattre sur l'île le fléau de l'ignorance en ouvrant des écoles. Son œuvre lui survécut en ouvrant

20. Voir Jacques FUSINA, *L'enseignement du corse : Histoire, développements et perspectives*, Ajaccio, Ed. A squadra di u Finusellu, 1994, p. 9-15.

21. C. SCHUWER, *Quelques mots* [...], p. 23-26 (déjà cité).

22. Voir Pascal OTTAVI, « Une figure culturelle : Salvatore Viale », *Le bilinguisme dans l'école de la République*, Thèse de Doctorat, Université de Corse, Corte, 2004, p. 56-61.

la voie d'une émancipation du peuple corse par la diffusion de la culture à tous dans un esprit démocratique. C. Schuwer l'exprimait ainsi en 1880 :

En voyant l'état d'abandon dans lequel a végété l'instruction primaire en Corse, n'allons pourtant pas croire que personne ne s'était occupé de cette question de premier ordre. Vers le commencement de ce siècle, un homme, dont on ne peut prononcer le nom sans faire vibrer dans le cœur de ses compatriotes la fibre de la plus sincère reconnaissance, l'immortel Paoli, songeait à émanciper son cher pays et pendant qu'il combattait pour sa défense, les armes à la main, il tentait de l'arracher à cet autre ennemi, l'ignorance, en le dotant de bonnes écoles<sup>23</sup>.

Cette volonté se traduit par le legs de la fortune de Paoli à deux cités, Morosaglia et Corte. Le testament de Paoli, ouvert en 1807, en prévoyait l'utilisation « pour la fondation d'un collège à Corte et d'une bonne école primaire ouverte à tout le monde, à Morosaglia »<sup>24</sup>. Ce n'est qu'en 1836, sous la monarchie de Juillet, que les fonds légués par Paoli furent placés en rentes sur l'État permettant la fondation d'une école primaire supérieure « Paoli » à Morosaglia, ouverte à tout le monde, comme l'avait voulu son fondateur. En 1880, alors dirigée par MM. Mariani et Istria, elle était classée première du département pour la qualité de son enseignement<sup>25</sup>.

Cette volonté d'allier l'émancipation d'un territoire à l'éducation de ses habitants était de nature à contredire le schéma de la diffusion des Droits de l'Homme par la langue française. La situation de la Corse avait ceci de particulier que son annexion par la France des Lumières ne correspondait pas à la libération d'une tutelle tyrannique. Elle n'était, en définitive, que la substitution d'une tutelle (génoise) à une autre (française), au détriment d'un peuple qui avait précisément manifesté, en la personne de Pascal Paoli, son désir d'indépendance et son attachement aux valeurs démocratiques héritées des Lumières.

## LA III<sup>e</sup> RÉPUBLIQUE OU LE CHOC DE DEUX RHÉTORIQUES RÉGIONALISTES

### LA RHÉTORIQUE PATRIMONIALE DOMINANTE

La III<sup>e</sup> République reprend aux Lumières le thème de l'égalité des citoyens en droit, mais après les régimes autoritaires et les révolutions que le XIX<sup>e</sup> siècle avait connues, une double crainte se faisait jour chez les républicains :

23. C. SCHUWER, *Quelques mots* [...], p. 26 (déjà cité).

24. Cité par C. SCHUWER, *Quelques mots* [...], p. 27 (déjà cité).

25. C. SCHUWER, *Quelques mots* [...], p. 26 (déjà cité).

d'une part la méfiance devant les idéaux égalitaires et démocratiques trop fortement tournés vers l'émancipation des masses par l'instruction, qu'avaient tenté de promouvoir, sous la Commune, Delescluzes, les blanquistes et les proudhoniens ; d'autre part la hantise des restaurations de la monarchie et du césarisme. Le nouveau régime est un entre-deux, porté par une coalition de républicains modérés, qui ont désormais rompu toute attache avec les éléments révolutionnaires, et de libéraux qui avaient voté oui au plébiscite de 1870 en faveur de l'Empire libéral, et qui avaient pu constater avec la répression des communards, qu'un gouvernement non monarchique, issu du suffrage universel, était fort capable de rétablir l'ordre. Cette coalition a accouché d'un régime de souveraineté parlementaire sans incarnation personnelle du pouvoir, mais aussi sans véritable souveraineté populaire.

Sa légitimité ne pouvait se construire, loin de l'égalité réelle visée par les marxistes révolutionnaires, qu'en référence à une identité nationale fondée sur la diversité de ses hommes et de ses territoires, pour affirmer l'unité et l'intégrité de la patrie, dans l'équilibre de la pluralité de ses régions, de ses colonies, et de ses ressources économiques et humaines.

Il devait en découler une forme de tolérance à l'égard des cultures et même des langues régionales, considérées comme autant d'illustrations de la diversité du patrimoine national. *Le Tour de France par deux enfants*<sup>26</sup>, qui est le manuel emblématique des débuts de l'école républicaine, est une parfaite illustration de la conception patrimoniale de la République. Les deux jeunes protagonistes de ce roman scolaire furent Phalsbourg arrachée à la France par les Prussiens, et ils parcourent le pays avec émerveillement, découvrant ses richesses naturelles et folkloriques. Au terme de leur voyage, ces deux anciens citadins se fixent à la campagne, dans un monde rural idyllique, pour travailler à la ferme, selon un mouvement absolument contraire à celui que vivait en réalité la France de l'époque du fait de l'industrialisation et de l'exode rural. L'image que donne de la France ce livre réédité 400 fois entre 1877 et 1923, reflète une conception en apparence non agressive, reconnaissante des diversités, mais surtout soucieuse de construire, au-delà d'elles, l'unité républicaine par l'école.

On se plaint continuellement que nos enfants ne connaissent pas assez leur pays : s'ils le connaissaient mieux, dit-on avec raison, ils l'aimeraient encore davantage et pourraient mieux le servir. Mais nos maîtres savent combien il est difficile de donner à l'enfant une idée nette de la patrie, ou même simplement de son territoire et de ses ressources. La patrie ne représente pour l'écolier qu'une chose abstraite, à laquelle, plus souvent qu'on ne croit, il peut rester

---

26. G. BRUNO [Augustine Fouillée], *Le tour de France par deux enfants, Devoir et Patrie*, Paris, Belin, 1877.

étranger pendant une assez longue période de sa vie. Pour frapper son esprit, il faut lui rendre la patrie visible et vivante<sup>27</sup>.

Ainsi, non seulement la III<sup>e</sup> République n'a pas célébré l'identité française par une dénégation des identités locales, mais le national et le local ont été désignés comme parfaitement solidaires.

Mais il ne faut pas se dissimuler l'enjeu idéologique de cette célébration patrimoniale de la France des identités locales. Les diversités territoriales sont aussi valorisées pour masquer les disparités sociales et endiguer les revendications des classes laborieuses. L'ombre de la Commune plane sur l'image harmonieuse et complémentaire des régions constitutives de la patrie. Dans le *Tour de France*, on ne voit que le paysan attaché à sa terre, une vision nostalgique qui cache les souffrances d'une classe ouvrière maltraitée par l'industrialisation.

Cette vision édulcorée des régions a son pendant dans le discours politique des années 1900 : c'est le solidarisme de Léon Bourgeois, qui réalise le tour de force de neutraliser les luttes entre classes sociales, devenues solidaires les unes des autres, prêtes à tous les sacrifices, en raison d'un pacte de devoirs réciproques conclu entre tous les citoyens dès le jour de leur naissance.

L'homme ne devient pas seulement au cours de sa vie débiteur de ses contemporains ; dès sa naissance, il est un obligé. L'homme naît débiteur de l'association humaine<sup>28</sup>.

Ces deux discours convergent donc, puisque l'image d'une France patrimoniale aboutit au même résultat : neutraliser les oppositions identitaires, donner une vision étriquée de l'histoire des régions françaises, une vision figée juste avant les effets de l'industrialisation. C'est pourquoi les conditions de travail des ouvriers sont absentes des discours comme des manuels scolaires, tout comme l'est la population étrangère laborieuse.

Ernest Lavisse est l'un des acteurs de la diffusion de cette présentation harmonieuse des régions de France dans les manuels d'histoire et de géographie. « Nous Français sommes très fiers de notre pays, de cette terre privilégiée, baignée de trois mers, flanquée des deux plus hautes chaînes de montagne de l'Europe, arrosée par de beaux fleuves, jouissant de toutes les nuances d'un climat tempéré, produisant tous les fruits de la terre, ornée de toutes les fleurs »<sup>29</sup>. On comprend pourquoi, dans l'enseignement, la région n'est qu'un point de départ devant conduire à étudier la France : « Je voudrais, indique Michel Bréal, inspecteur général, que l'enseignement géographique prît pour point de départ le lieu même que l'enfant habite... Quand les enfants connaîtront ce qu'au-delà du Rhin on nomme la "patrie étroite", le moment

27. G. BRUNO, *Le tour de France* [...], « Préface » (déjà cité).

28. LÉON BOURGEOIS, *Applications sociales de la solidarité*, Paris, Félix Alcan, 1902.

29. Ernest LAVISSE, « Préface », *Deuxième année d'histoire de France*, Paris, Éditions Armand Colin, 1895.

sera venu de leur montrer la grande patrie »<sup>30</sup>. C'est une petite patrie, qui fera aimer la grande. La démarche est identique à propos des patois. Quoique Michel Bréal, lui-même linguiste, ait donné plus d'importance que d'autres aux patois dans l'enseignement, il ne les voit jamais que comme des marchepieds devant conduire l'enfant à reconnaître la supériorité de la langue nationale, et non comme des objets d'étude en soi : « Je ne crois pas, écrit-il, que le dialecte doive faire partie du programme officiel de l'école »<sup>31</sup>.

Il faut insister sur une distinction fondamentale, opérée par cette conception patrimoniale de la nation, entre diversité et différence. Les entités locales sont reconnues dans leur diversité, mais la République leur dénie tout droit à la différence, c'est-à-dire à tout autre mode d'existence que celui de l'intégration dans le national. Elles ne peuvent pas exister en tant qu'entités revendicatives, elles ne peuvent pas être pensées comme conflictuelles, ayant des intérêts propres, différents de ceux de la nation, en dépit du fait qu'elles entretiennent des échanges économiques, démographiques et culturels différents les unes des autres. Le résultat de cette construction idéologique est de déployer une nouvelle modalité de relation entre la nation française et l'universel. La France est devenue une puissance moyenne en Europe, qui ne peut plus fonder sa prétention à l'universel sur la suprématie de son économie et de sa culture, ni même sur les idéaux des Lumières, au terme d'un siècle dont l'histoire politique et sociale aura été particulièrement mouvementée. C'est désormais en vertu d'un miracle naturel que la France apparaît comme la synthèse parfaite, le résumé idéal, de tous les pays. C'est ce miracle qui fait d'elle, avec ses provinces et ses colonies, le symbole de l'universalité des régions et des cultures du monde entier.

## L'ANALYSE CRITIQUE DU SORT FAIT À LA CORSE PAR LA RÉPUBLIQUE

Contre cette présentation harmonieuse du patrimoine national, des voix s'élèvent cependant. Si nous nous en tenons à la Corse, Henri Hauser, économiste, historien et géographe à l'Université de Dijon au début du xx<sup>e</sup> siècle, présentait une image bien différente du sort réservé par la République à ses belles provinces :

Sous la splendeur de la flore, la misère apparaît ; dans ces âmes robustes, mais peu compliquées, c'est le découragement qui naît ; chez ce peuple que nous n'avons pas su fortement relier à la vie nationale, c'est peut-être demain, la désaffection qui commence<sup>32</sup>.

30. Michel BRÉAL, *Quelques mots sur l'instruction primaire*, 1872, cité par Pascal Ottavi, *Le bilinguisme* [...], p. 126 (déjà cité).

31. Michel BRÉAL cité par Pascal Ottavi, *Le bilinguisme* [...], p. 152 (déjà cité).

32. Henri HAUSER, *En Corse, Maux et remèdes*, Paris, Revue Politique et Parlementaire, septembre 1909, p. 13.



Cet universitaire dénonçait les effets du traitement centralisé des régions françaises par le gouvernement de la République, qui détruit l'économie locale en la remplaçant par un système infantilissant d'assistance :

[La Corse], une terre qui n'arrive pas à nourrir ses 300 000 habitants, et qui mourrait positivement de faim si un accident imprévu – guerre, grève, succession de tempêtes – empêchait pendant plusieurs semaines l'arrivée des navires qui lui apportent du continent sa provision de farine, de pommes de terre, de sucre ; une agriculture rudimentaire, une économie à la fois infantine et ruineuse, l'argent sortant constamment de l'île pour payer les subsistances et la main-d'œuvre, et n'y rentrant que sous la forme de traitements et des pensions que le Trésor paie à ses fonctionnaires ou à ses retraités ; voilà, en sa réalité désolante, la Corse telle qu'elle est, la Corse qui se cache derrière un merveilleux décor, chatoyant et embaumé. Cette Corse-là est pour la France une honte, en attendant qu'elle devienne un péril<sup>33</sup>.

Hauser démontre la manière dont la France a exploité la Corse. Par exemple, il explique comment, au XVIII<sup>e</sup> siècle, on a entrepris d'interdire l'extension de la châtaigneraie sous prétexte qu'elle servait de refuge aux insurgés, au mépris du fait qu'elle constituait l'un des moyens d'existence de la population. Mais c'est la production industrielle de l'acide gallique qui est devenue son ennemi le plus redoutable. En prétendant y installer une industrie de transformation dont les produits étaient demandés par les usines du monde entier, la déforestation détruisit l'économie locale : « Dans les gares de Casamozza, de Ponte-Lecchia, de Francardo, de Folelli, sur presque toute la ligne de Bastia jusqu'à Corte, on voit s'entasser en amas régulier les bûchettes écorcées de bois rougeâtre, tandis qu'en face de vous la montagne se dénude chaque jour davantage. Bientôt la Castagniccia ne sera plus qu'un mot vide de sens »<sup>34</sup>. Le déboisement imposé par l'exploitation forestière à marche forcée augmente l'ampleur des inondations, perturbe l'écoulement des eaux fluviales et aggrave l'insalubrité de la plaine orientale, un sol qui « sue la fièvre », où l'espérance de vie des habitants ne cesse de diminuer : quarante et un ans dans les localités de l'intérieur, mais vingt-neuf ans à Porto-Vecchio, vingt-trois à Aléria, et moins encore à Biguglia<sup>35</sup>.

Au lieu de développer la production en légumes et primeurs, en étendant les surfaces et en perfectionnant les procédés, dans ce pays « qui joint la chaleur de la Provence à l'humidité de Paris pendant l'intervalle qui s'étend entre des derniers arrivages d'Algérie et les premiers arrivages du Comtat », on a abandonné l'agriculture maraîchère, on a laissé la malaria s'étendre autour de Biguglia et jusqu'aux portes de Bastia. La monographie de Hauser explore

33. Henri HAUSER, *En Corse, Une terre qui meurt*, Paris, Éditions de la Revue du Mois, 1909, p. 1.

34. Henri HAUSER, *En Corse, Une terre qui meurt*, p. 12 (déjà cité).

35. Henri HAUSER, *En Corse, Une terre qui meurt*, p. 15 (déjà cité).

d'autres atouts de la Corse négligés : le chêne-liège, l'huile d'olive. Les conséquences de cette politique sur la démographie de l'île sont désormais la hausse de l'émigration vers l'Amérique du Sud et les Antilles et celle de l'immigration de main-d'œuvre italienne. « La main-d'œuvre étrangère lui prend son or, le déboisement lui prend ses hommes »<sup>36</sup>.

Le remède avancé par Hauser pour sauver la Corse va à l'encontre de la position dominante de la III<sup>e</sup> République à l'égard des régions françaises. Il faut, affirme-t-il,

... lui conférer le maximum d'autonomie administrative. Il importe que le chef de l'administration corse soit une sorte d'intendant, groupant autour de lui, et sous sa direction, les chefs des services techniques. Ces services ne s'ignoraient plus les uns les autres ; ils s'entendraient pour une œuvre commune. L'opération à réaliser rappellerait, toutes proportions gardées, celle qui a consisté, en Algérie, à supprimer les décrets dits de « rattachement »<sup>37</sup>.

En reconnaissant à la Corse le droit à la différence, en admettant que les Corses constituaient un peuple spécifique qui pouvait prétendre contrôler le développement économique de son territoire, Henri Hauser savait qu'il écornait l'harmonie de la France patrimoniale, au nom de laquelle aucun peuple ne saurait exister au sein du peuple français, la République étant indivisible. Par conséquent aucun territoire ne peut être développé pour l'intérêt exclusif de ceux qui y vivent.

N'est-ce pas au nom de ce même principe que le Conseil constitutionnel de la V<sup>e</sup> République devait, 90 ans plus tard, rayer l'article 1<sup>er</sup> de la loi du 13 mai 1991 qui stipulait que « la République française garantit à la communauté historique et culturelle vivante que constitue le peuple corse, composante du peuple français, les droits à la préservation de son identité culturelle et à la défense de ses intérêts économiques et sociaux spécifiques » ?

## LE RENOUVEAU RÉGIONALISTE DE L'APRÈS-GUERRE

Cependant, au lendemain du carnage de la Première Guerre mondiale, une nouvelle forme du mouvement régionaliste voit le jour, beaucoup plus tournée vers la décentralisation, l'autonomie régionale, l'assouplissement du lien politique entre l'État et le local, et la reconnaissance du droit aux différences.

Ce nouveau régionalisme est militant et novateur : il n'est pas révolutionnaire et n'entend pas abattre la République et créer un État fédéral.

36. Henri HAUSER, *En Corse, Une terre qui meurt*, p. 17 (déjà cité).

37. Henri HAUSER, *En Corse, Maux et remèdes*, p. 27 (déjà cité).

Il s'agit plutôt de faire de la France dévastée un pays moderne en la dotant d'institutions nouvelles. Un hebdomadaire célèbre en son temps, *L'Opinion*, avait débuté dans les derniers mois de la guerre une campagne d'information intitulée « L'Organisation de la France ». Cette rubrique commence à l'automne 1917, avec une série de lettres de Probus, en réalité Jules Corréard. Diplômé de l'École Libre de Sciences Politiques, polytechnicien, auteur d'un vaste programme de réformes politico-économiques intitulé *La Plus Grande France*, qu'il publia en 1915 puis en 1917, Jules Corréard appelle de ses vœux une nouvelle France débarrassée des luttes politiques partisans et administrée au plus près des citoyens grâce à des assemblées régionales élues et responsables, au détriment de l'État tout-puissant hérité de l'ordre napoléonien. Au fil des semaines, des auteurs de plus en plus nombreux apportent leur contribution à la rubrique ouverte par Probus dans *L'Opinion*, issus de tous bords politiques. En décembre 1917, Maurice Facy signe dans la rubrique de Probus un article intitulé « L'organisation de la France, Le régionalisme et l'apprentissage : Les chambres de métiers en France »<sup>38</sup>. Marcel Provence et Henri Clouard l'enrichissent en entreprenant une tournée des régions françaises. Bientôt, les questions d'enseignement et de réforme de l'Université<sup>39</sup> sont abordées. L'un de ces auteurs dresse un violent réquisitoire contre l'uniformisation de l'enseignement en France.

L'on voit partout ceci : Des paysans bretons ou provençaux à qui l'on donne un enseignement identique, en leur interdisant de regarder autour d'eux, dans leur pays, en leur interdisant de parler leur langue et d'aimer leur terre. On leur dit : Apprenez, pour devenir des hommes libres. Voici vos droits. [...] Quand vous saurez écrire, compter, parler, vous saurez juger et vous saurez défendre vos droits ; partant, vous serez forts. Vous pourrez entrer dans les administrations de l'État. Vous deviendrez facteurs dans les villes, ou employés dans les administrations, mais vous ne serez plus les esclaves de la terre. Car telle est la vertu de cet enseignement primaire qui forme dans toute la France des intelligences ou des demi-intelligences identiques : il ne développe aucune aptitude particulière, mais chez tous la même banalité propre « à tout faire », la même illusion de tout connaître alors qu'ils ne savent rien, ou si peu, leur préparant les mêmes déceptions et les mêmes révoltes peut-être. Le résultat est toujours le même : de pauvres hommes qui végètent, parce qu'ils ne sont pas du tout armés pour la vie, et s'imaginent bravement qu'il suffit de savoir lire, écrire et compter pour faire un honnête homme<sup>40</sup>.

38. *L'Opinion, Journal de la semaine*, 1<sup>er</sup> décembre 1917, p. 405-406.

39. Le mot « Université », avec la majuscule, est alors couramment employé au sens où nous disons aujourd'hui « l'École » pour désigner l'ensemble du système éducatif.

40. F.-Jean DESTHIEUX, « La crise de l'apprentissage à l'école primaire », *L'Opinion*, 3 août 1918, p. 77-78.

Il s'agit bien de dénoncer les dangers d'une école qui coule tous les esprits dans le même moule, qui dresse et nivelle plutôt qu'elle n'élève et développe, qui sacrifie la liberté et la différence à l'égalité républicaine.

Le projet de réforme politique et sociale initié par Probus entendait également rompre avec l'enseignement secondaire et supérieur fermé au peuple, hérité du lycée impérial<sup>41</sup>. Le régionalisme est au cœur de ce projet, auquel se rallient bientôt les Compagnons de l'Université Nouvelle<sup>42</sup>.

Dans le sillage de ce mouvement, l'idée d'enseigner les dialectes régionaux progresse :

Oserai-je affirmer [...] qu'il faut ressusciter nos dialectes pour bien faire revivre nos régions ? [...] On parle aussi français dans nos moindres villages, et quel français, grand Dieu ! On y traduit plutôt le patois en français, multipliant et déformant les mots du cru sans grand profit pour la langue française. Ne vaudrait-il pas mieux traduire les écrits de nos dialectes provençaux ou languedociens en bon français, comme on traduit du latin ou du grec au lycée ? Mais ceci constitue une révolution et n'est plus seulement du régionalisme. La lecture en classe des écrivains locaux ou régionaux, des félibres comme on dit en Provence, peut avec grand profit compléter l'histoire et la géographie de la région. Mistral dans le Bas-Rhône, Jasmin sur les rives de la Garonne, doivent être connus au même titre que nos grands classiques. Lamartine et plus tard Sainte-Beuve, qui les connurent par des traductions, en firent le plus grand éloge [...]. Il ne faut pas laisser s'éteindre en nos pays de France les dialectes du passé qui font partie de son histoire. M. Léon Bérard, notre Grand Maître, un enfant du Béarn, devrait bien engager nos instituteurs à préparer résolument notre transformation régionaliste par l'enseignement de plus en plus concret de la géographie, de l'histoire et de la littérature particulières à chaque région<sup>43</sup>.

Cependant cette thèse est combattue par les partisans de l'unité républicaine, au nom de l'égalité de traitement des élèves sur tout le territoire de la République. Alors que l'égalité est compatible avec la diversité, elle ne semble pas l'être avec les différences culturelles et linguistiques, dans une conception qui associe aussi étroitement égalité des citoyens et unité nationale. Le projet d'école unique des Compagnons, dans une Université décentralisée, intégrant l'enseignement privé, qu'il soit confessionnel ou non, et géré par les autorités

41. PROBUS [Jules Corréard], *La plus grande France : La tâche prochaine*, Paris, Armand Colin, 1917.

42. Voir Bruno GARNIER, « Les fondateurs de l'école unique à la fin de la 1<sup>re</sup> Guerre mondiale : L'Université nouvelle, par les Compagnons », dans Bruno GARNIER [dir.], *Politiques et rhétoriques de « l'école juste » avant la Cinquième République*, *Revue Française de Pédagogie* n° 159, avril – mai – juin 2007, p. 35-45.

43. A. CARAYON, « L'Instituteur régionaliste » in *La Revue de l'École, Revue hebdomadaire d'enseignement et Journal de préparation de la classe*, 30/04/1922, p. 346.

régionales, avec des programmes d'enseignement adaptés aux cultures locales, est vivement dénoncé par les éditorialistes de la presse radicale et socialiste. Georges Vernon y voit le risque de déposséder l'État de tout contrôle.

[...] ce qui est plus important, c'est de ne pas lier à la réforme nécessaire de notre enseignement des questions aussi graves que le statut même de notre Université ou le régionalisme. Vouloir faire de l'Université un corps indépendant de l'État, s'organisant lui-même, délimitant lui-même son activité et ses programmes sinon son but, c'est une telle innovation administrative que la question apparaît bien plutôt d'ordre politique que d'ordre universitaire. Elle est extérieure au fond même du débat<sup>44</sup>.

Selon cette orientation politique, c'est dans l'intérêt général que l'État doit exercer « la responsabilité légitime de certains services publics, qu'il doit en surveiller et en garantir le bon fonctionnement ». Dans la proposition de régionaliser l'Université, émise par les Compagnons, Georges Vernon voit la manifestation d'une complaisance pour des principes séduisants en apparence, dont ils ne mesurent pas les conséquences. « Ce n'est peut-être pas le moment de sacrifier en France l'idée nationale aux aspirations régionales, de morceler la nation et d'encourager les conflits et les luttes entre centres provinciaux, quand nous avons d'abord à affirmer notre place dans le monde et à assurer dans ce but l'union la plus étroite entre nos régions les plus diverses ». Si l'on doit souhaiter que l'Université ne néglige pas la diversité locale et qu'elle s'adapte aux spécificités régionales, sur les plans économique et culturel, « son devoir principal est de dresser une grande synthèse, qui puisse être le patrimoine commun des Flamands, des Bretons, des Provençaux et dans laquelle viennent se fondre tous les particularismes »<sup>45</sup>. Selon cet auteur, l'Université, comme son nom l'indique, doit apporter aux citoyens une élévation vers le savoir, vers les valeurs qui relèvent de l'universalisme ; elle ne saurait, sans trahir sa mission, lui laisser substituer les particularismes régionaux, spirituels ou confessionnels.

On sait ce qu'il adviendra du projet de *l'Université nouvelle*, comme on sait ce qui est advenu de l'association pour l'Organisation de la démocratie fondée par Jules Corréard. Le consensus initial en faveur d'une réforme totale de l'Université a éclaté, dès la fin de la 1<sup>re</sup> Guerre mondiale, sous l'effet notamment de la polarisation du débat entre partisans et adversaires du monopole de l'enseignement d'État, provoquant la radicalisation des discours en faveur de l'école républicaine obligatoire et laïque, et rejetant les défenseurs de la singularité et des particularismes pêle-mêle dans le camp des partisans de l'enseignement libre et confessionnel.

44. Georges VERNON, « Le programme des Compagnons », *L'information, Édition politique*, 20/06/1919.

45. Georges VERNON, 20/06/1919 (déjà cité).

Pour trancher la querelle, dans une circulaire du 14 août 1925 répondant à la demande de la Fédération Régionaliste Française, Anatole de Monzie, ministre de l'Instruction publique, limita strictement l'usage des langues régionales à l'école en en proscrivant l'enseignement à tous les élèves : « 1° Le français doit être enseigné en premier dans toutes les écoles de la République. 2° Aucune langue provinciale, aucun dialecte, aucun "patois" ne doit être enseigné, c'est-à-dire imposé, à l'école, à quiconque n'y apporte pas ce dialecte, ce patois, comme sa langue maternelle »<sup>46</sup>.

Sitôt revenue sur ses bases, au lendemain du premier conflit mondial, la République oppose donc une fin de non-recevoir à toute revendication de reconnaissance de différence culturelle et linguistique pour une communauté humaine. C'est un refus analogue qui s'est manifesté en 1991 contre l'article 1<sup>er</sup> de la loi du 13 mai affirmant les droits du peuple corse, composante du peuple français, cité plus haut, et c'est le même encore, qui, en 2002, a empêché la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

## CONCLUSION

Souvenons-nous que la nation française n'est pas d'abord définie en 1789 sur une identité ou sur une culture communes aux citoyens, mais sur le refus de l'Ancien Régime et du féodalisme. Il s'agissait de transformer les anciens sujets féodaux en citoyens responsables. La Constitution de 1793 met ainsi l'accent moins sur la nationalité que sur la citoyenneté, en ne définissant pas celle-ci par l'appartenance à un territoire particulier, mais par un lieu de résidence. C'est en ce sens que Jean Leca a pu écrire que « la France est une communauté politique avant d'être une communauté culturelle »<sup>47</sup>. La France n'est pas une communauté culturelle constituée autour d'un peuple-centre qui aurait diffusé sa culture à d'autres. Elle est plutôt une communauté politique construite autour d'un État. La citoyenneté française devrait être restée indépendante de la communauté d'appartenance de ses citoyens.

Dès lors, il y a quelque chose de surprenant à ce que la suprématie longtemps attribuée à la culture française et sa prétention à l'universalisme qui avaient fondé, depuis la Renaissance, l'unité du royaume, aient continué d'être invoquées, encore chargées de nouvelles valeurs civiques et morales après la Révolution, pour fonder l'unité nationale dans tous les régimes républicains que la France a connus depuis lors. Serait-ce que le rapport contractuel envisagé par les Lumières entre l'État et les citoyens aurait été, en lui-même, trop fragile pour sceller durablement le lien politique ? Et s'il en a été ainsi autrefois, ne peut-on pas aujourd'hui envisager une société toujours fondée sur l'égalité et la liberté d'hommes raisonnables, prêts à coopérer véritablement et

46. Ministère de l'Instruction publique, *Circulaire* du 14 août 1925.

47. Jean LECA, « Une capacité d'intégration défailante », *Esprit*, mai-juin 1985, p. 9-28.

efficacement avec les représentants de toutes les communautés culturelles qui la constituent ? Peut-on envisager que le respect des identités d'origine fonde la cohésion sociale, dans un monde où le monoculturalisme d'État est interrogé de toutes parts ?

Aujourd'hui, l'emboîtement des identités (régionale, nationale, européenne) relance la question, sur fond de revendication des langues régionales à porter une culture et des valeurs qui n'ont rien à envier à celles que véhicule la langue nationale longtemps prétendue seule porteuse d'universalité.

Bruno GARNIER

*Professeur en Sciences de l'éducation*

*UMR 6240 LISA*

*Université de Corse Pasquale Paoli*

## BIBLIOGRAPHIE

### SOURCES

- BOURGEOIS L., *Applications sociales de la solidarité*, Paris, Félix Alcan, 1902.
- BRUNO G., [Augustine Fouillée], *Le tour de France par deux enfants, Devoir et Patrie*, Paris, Belin, 1877.
- CARAYON A., « L'Instituteur régionaliste », *La Revue de l'École, Revue hebdomadaire d'enseignement et Journal de préparation de la classe*, 30/04/1922.
- COLIN J., « Préface », *Histoire de Thucydide Athénien*, traduit du grec par Jacques Colin, Paris, Imprimeur Josse Bade, 1527.
- DESTHIEUX F.-J., « La crise de l'apprentissage à l'école primaire », *L'Opinion*, 3 août 1918, p. 77-78.
- DOLET É., *La Maniere de bien traduire d'une langue en aultre*, Lyon, 1540.
- DU BELLAY J., *La Deffence et Illustration de la Langue Françoyse*, [1549], nouvelle édition revue et annotée par Louis Humbert, Paris, 1930.
- HAUSER H., *En Corse, Une terre qui meurt*, Paris, Éditions de la Revue du Mois, 1909.
- HAUSER H., *En Corse, Maux et remèdes*, Paris, Revue Politique et Parlementaire, septembre 1909.
- LAVISSE E., « Préface », *Deuxième année d'histoire de France*, Paris, Éditions Armand Colin, 1895.
- LE BLANC É., « Épître dédicatoire d'Étienne Le Blanc au Roi », en tête d'une traduction de Cicéron, (vers 1530), citée par L. Delisle, « Traductions d'auteurs grecs et latins offerts à François I<sup>er</sup> et Anne de Montmorency par É. Le Blanc et A. Macault », *Journal des savants*, 1900, p. 476-492.
- LEFRANC A., « Catalogue des Actes de François I<sup>er</sup> », dans *Histoire du Collège de France d'Abel Lefranc*, Paris, 1893.
- PROBUS [Jules Corréard], *La plus grande France : La tâche prochaine*, Paris, Armand Colin, 1917.
- SCHUWER C., *Quelques mots sur l'instruction primaire en Corse avant et depuis 1789*, Corte, Imprimerie typographique Icard-Fournier, septembre 1880.

SÉBILLET T., « De la version », *Art poétique françoys*, 1548, éd. critique Félix Gaiffe, 1910, ch. XIII.

VERNON G., « Le programme des Compagnons », *L'information, Édition politique*, 20/06/1919.

## ÉTUDES

ALESSIO M., « Les langues dans la république et la langue de la république : approche nationale et approche européenne », *La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires et la France : Quelle(s) langue(s) pour la République ? Le dilemme "diversité/unicité"*, Colloque organisé par le Conseil de l'Europe et l'université Robert-Schuman de Strasbourg, 11 et 12 avril 2002, Éditions du Conseil de l'Europe, 2002.

BALIBAR R., *L'institution du français, Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, Presses Universitaires de France, 1985.

BLANCHET P., BRETON R., SCHIFFMAN H., *Les langues régionales de France : un état des lieux à la veille du XXI<sup>e</sup> siècle*, Louvain-la-Neuve, Peeters, 1999.

CERTEAU M. de, JULIA D., REVEL J., *Une politique de la langue, La Révolution française et les patois*, Paris, Gallimard, 1975.

CHANET J.F., *L'École républicaine et les petites patries*, Aubier, 1996.

CHAVY P., « Les traductions humanistes au début de la Renaissance française : traductions médiévales, traductions modernes », *Canadian review of comparative literature*, 1981.

FUSINA J., *L'enseignement du corse : Histoire, développements et perspectives*, Ajaccio, Éd. A squadra di u Finusellu, 1994.

GARNIER B., *Pour une poétique de la traduction : L'Hécube d'Euripide en France de la traduction humaniste à la tragédie classique*, Paris, L'Harmattan, 1999.

GARNIER B., « Guillaume Bochetel et Lazare de Baif, traducteurs-conseillers de François I<sup>er</sup> », *Portraits de traducteurs*, Ottawa, Jean DELISLE [dir.], Les Presses de l'Université d'Ottawa/Artois Presses Université, 1999, coll. « Regards sur la traduction », p. 33-67.

GARNIER B., « Les fondateurs de l'école unique à la fin de la 1<sup>re</sup> Guerre mondiale : L'Université nouvelle, par les Compagnons », dans Bruno GARNIER [dir.], *Politiques et rhétoriques de "l'école juste" avant la Cinquième République*, *Revue Française de Pédagogie* n° 159, avril – mai – juin 2007, p. 35-45.

GARNIER B., *Les Combattants de l'école unique, Introduction à l'édition critique de l'Université nouvelle par les Compagnons*, Lyon, INRP, 2008.

LARWILL P. H., *La théorie de la Traduction au début de la Renaissance (d'après les traductions imprimées en France entre 1477 et 1527)*, thèse présentée à l'Université de Munich en Philosophie, 1934.

LECA J., « Une capacité d'intégration défailante », *Esprit*, mai-juin 1985, p. 9-28.

OTTAVI P., « Une figure culturelle : Salvatore Viale », *Le bilinguisme dans l'école de la République*, Thèse de Doctorat, Université de Corse, Corte, 2004.

PASQUINI P., *Les pays des parlers perdus*, Les Presses du Languedoc, 1996.

POIGNANT B., *Langues de France : Osez l'Europe*, Paris, éd. Indigène, 2000.

RAGI T., *Minorités culturelles, école républicaine et configuration de l'État-Nation*, Paris, L'Harmattan, 1997.

RIVIÈRE J.-C., *La subversion des langues régionales*, Le Pouliguen, 1984.

THIESSE A.-M., *Ils apprenaient la France : l'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1997.





# Enseignement de la langue corse : Émergence d'une discipline entre militantisme et institution<sup>1</sup>

## INTRODUCTION

L'approche de l'avènement de la discipline scolaire dite LCC (Langue et Culture Corses) que nous proposons est posée dans une acception particulière. Il s'agit ici de montrer comment un savoir communautaire investit l'école publique dès que les relais traditionnels de la transmission orale ne peuvent plus jouer leur rôle. Il s'agit ici d'une situation faussement paradoxale : l'école, instrument majeur de l'éradication des patois, après une adhésion des petites identités à son projet, devient le lieu et l'enjeu de la réappropriation identitaire dans la seconde moitié du xx<sup>e</sup> siècle.

Le corse, comme d'autres langues régionales en France, obéit à une dialectique historique logique : un besoin d'ouverture et d'accès au savoir par un grand véhiculaire (ici le français) et le refus de l'uniformisation quand celle-ci menace de supplanter les patrimoines humains, si petits soient-ils, et bâtis selon une historicité donnée et de mieux en mieux connue.

Savoir s'il est légitime d'accorder une place obligatoire à l'éducation identitaire dans l'école est une question qui restera ici sans réponse. Il s'agit avant tout de poser la question à travers l'évolution du réflexe de vie communautaire qui consiste à déléguer à la formation organisée (d'abord militante puis scolaire) une mission patrimoniale dévolue traditionnellement à l'éducation familiale et ambiante. Ce parcours amène par là à une problématique du sens de l'école aujourd'hui qui déroule deux logiques contraires : on ne peut éduquer dans l'exclusive identitaire sans danger et l'histoire contemporaine montre qu'une éducation scolaire qui mise sur la substitution d'une culture vernaculaire par une monoculture d'État va à l'échec.

---

1. Cet article est une synthèse et une composition d'un ensemble de travaux et d'autres articles (cf. bibliographie) publiés dans diverses revues à partir de notre thèse « L'élaboration didactique d'une langue minorée : le corse ».

Nous serons donc amené à constater l'émergence d'une discipline scolaire, la langue corse, à travers ses avatars historiques. Ce parcours montre que les stratégies de formation/enseignement ne peuvent se mettre en place tant que le savoir patrimonial n'est pas réellement en danger et que le projet scolaire national s'appuie sur des objectifs contraires, déclarés antinomiques. Dès que les conditions conjoncturelles d'une émergence sont réunies, la formation militante se développe alors. L'exemple original de la Corse se situe dans le fait qu'elle bascule très vite dans l'investissement institutionnel.

Par ce phénomène, on assiste alors à des problématiques nouvelles et subséquentes : le passage par le prisme de la formation change le savoir identitaire en discipline scolaire. Pour éviter de nouvelles ruptures, cette transformation engendre nécessairement des adaptations didactiques originales (encore inventées et relayées par la formation) de façon à coller au mieux au nouveau contrat identitaire assigné de fait par l'histoire des confrontations culturelles.

## LE DIALECTE : UN SAVOIR PROBLÉMATIQUE ET NON ENSEIGNABLE

### QUELQUES ASPECTS HISTORIQUES

Le débat pédagogique au XIX<sup>e</sup> siècle tournait surtout autour de la lutte contre le dialecte ou l'italien et les possibilités de promotion du français dans l'école. Il semble donc que la problématique ou la revendication de l'enseignement du corse (qui n'est pas encore appelé « langue » de manière systématique) apparaisse dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, même si quelques prémices sont déjà perceptibles à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>2</sup>.

C'est en fait au début des années vingt avec le mouvement culturel et politique en faveur du corse que la revendication d'enseignement est le plus clairement exprimée. H. Yvia-Croce<sup>3</sup> nous fait part d'une déclaration politique du journal *A Muvra* (Bulletin régionaliste de l'Île de Corse) du 1<sup>er</sup> février 1921 qui, ayant à préciser son engagement, déclare notamment : « [...] Nous voulons que l'Histoire de Corse soit enseignée dans toutes les écoles de Corse. Nous voulons que le dialecte corse soit enseigné dans toutes les écoles de Corse, conjointement aux langues italienne et française. » Fusina<sup>4</sup> mentionne, quant à lui, la contribution au débat de Dono Paganelli, professeur agrégé à

- 
2. Jacques FUSINA, *L'enseignement du corse : Histoire, développement, perspectives*, Ajaccio, Edizione Squadra di u Finusellu, 1994, p. 59.
  3. Hyacinthe YVIA-CROCE, *Vingt années de corsisme 1920-1939*, Ajaccio, Cynros et Méditerranée, 1979, p. 62.
  4. Jacques FUSINA, *L'enseignement du corse : Histoire, développement, perspectives*, Ajaccio, Edizione Squadra di u Finusellu, 1994, p. 52.

Reims qui fait paraître, toujours en 1921, dans *Revue de la Corse* un plaidoyer pour « l'école régionaliste en Corse ». Citons encore la fameuse lettre de l'instituteur J.P. Lucciardi à l'Inspecteur primaire de Calvi en 1923<sup>5</sup>, rapport décrivant les avantages de la prise en compte de la « langue indigène » dans l'enseignement primaire.

Il va sans dire que l'histoire de la revendication précède l'histoire de l'outil didactique, signe patent d'un enseignement programmé. Et il faudra, bien entendu, attendre une pratique réelle de l'enseignement du corse pour voir se développer méthodes et manuels de langue. Nous avons convenu de fixer cette date à 1974 (Loi Deixonne appliquée à la Corse) et nous verrons que celle-ci correspond globalement à la naissance puis à la multiplication de l'instrument didactique pour l'apprentissage scolaire du corse.

Entre-temps qu'a-t-il été produit dans ce domaine ? Il apparaît assez clairement dans les premières revendications que l'enseignement de l'histoire-géographie de la Corse prend une place plus importante que l'enseignement de la langue. Nous expliquons cela à travers deux raisons essentielles en relation étroite. La première est liée à la présence du corse dans la société : elle est perçue comme très forte et considérée comme n'étant pas en péril face à la langue officielle. Fusina<sup>6</sup> cite à ce propos un article du *Petit Bastiais* du 15 août 1903 où un certain Léon Maestrati place l'histoire « au rang des priorités » tout en expliquant que la langue, non moins importante, n'est pas, elle, en danger. La seconde raison a trait, selon nous, à l'état diglossique de l'époque. En effet, le projet pour le corse n'est alors pas encore posé clairement en termes de langue mais le plus souvent en termes de dialecte vivant aux côtés de la langue officielle. Du côté de l'administration française, si l'on reconnaît quelque parti à tirer de l'utilisation du dialecte à l'école, c'est pour mieux servir les progrès du français trop souvent mâtiné de corse comme le démontre clairement l'inspecteur primaire de Bastia (M. Biron) dans sa circulaire du 26 avril 1924<sup>7</sup>. Il écrit notamment : « Il s'agit [...] de rechercher si une judicieuse exploitation du dialecte insulaire ne pourrait pas vivifier l'enseignement et, en particulier favoriser l'intelligence et le maniement du français. »

Des analyses de Fusina<sup>8</sup>, il ressort très nettement que les objectifs glottopolitiques ne convergent pas vers une présence du corse à l'école : l'administration demeure dans la ligne du XIX<sup>e</sup> siècle, c'est-à-dire une lutte scolaire contre la prédominance du dialecte, et le mouvement revendicatif reste, lui, incapable d'élaborer un projet clair pour le corse, tirailé par une double

5. Publié *in extenso* dans Jacques FUSINA, *ibid.*, p. 245.

6. Jacques FUSINA, *ibid.*, p. 60.

7. Publié par Jacques FUSINA, *L'enseignement du corse : histoire, développement, perspectives*, Ajaccio, Edizione Squadra di u Finusellu, 1994, 316 p, document annexe n° 2.

8. Jacques FUSINA, *ibid.*, chapitre 4.

diglossie. Les « corsistes » de *A Muvra*, proches du P.C.A (Partitu Corsu Autunumista), même s'ils affirment des revendications très avancées, s'avèrent incapables de dépasser les modèles des grandes langues italienne ou française<sup>9</sup> et « les cyrnéistes » de *L'Annu corsu*, notamment par la plume du professeur Paul Arrighi, abondent dans le sens de l'administration scolaire rejetant l'apprentissage du corse pour lui-même à cause d'une codification insuffisante<sup>10</sup> tout en s'inscrivant dans la logique du dialecte au service de l'amélioration du français en Corse. Dans cette optique, le même Arrighi souhaite l'élaboration d'un manuel qui aurait pu s'appeler « Le dialecte à l'école » ou « Le français par le dialecte »<sup>11</sup>, le seul, à notre sens, qui aurait pu faire son entrée dans l'école dans le contexte institutionnel et social de l'époque.

Il n'y a donc pas à s'étonner de l'absence de méthode ou manuel pédagogique du corse attestant d'un enseignement (privé, associatif ou public) dans la période allant jusqu'à la fin des années soixante. Traitant de « manuels scolaires », Fusina<sup>12</sup> en signale trois d'histoire et géographie dans la période de 1920 à 1930. La période d'après-guerre sera très pauvre en ce qui concerne le mouvement culturel corse affaibli, socialement stigmatisé par les suspicions irrédentistes et légalement rejeté par la loi Deixonne dans la plus totale indifférence. Signifiant bien la rupture, Fernand Etori<sup>13</sup> parlera de « fil coupé ».

### L'ENSEIGNEMENT PUBLIC COMME FINALITÉ MILITANTE

Cet épisode de la loi Deixonne revêt un caractère très significatif pour l'émergence d'un enseignement du corse. Rappelons brièvement les faits : en 1951, après nombre de projets parlementaires, un premier texte de loi autorisant un enseignement des langues régionales en France voit le jour. Fusina<sup>14</sup> démontre bien le contexte d'indifférence des élus corses pour l'obtention et l'élaboration de cette loi. Aucune forme de militantisme local ne viendra soutenir son élaboration qui est plutôt le fait des Bretons et des Occitans. Aussi, en exclure le corse sous couvert d'être un dialecte de l'italien, dès lors que la loi ne s'applique pas aux langues étrangères, ne suscite guère de réaction dans l'île, toujours sous le coup des amalgames entre dérives irrédentistes et militantisme culturel régional.

9. Fernand ETTORI, « Le sursaut d'une culture menacée » in *Le Mémorial des Corses*, vol. 5, Ajaccio, Cynros et Méditerranée, 1982, p. 374.

10. Jacques FUSINA, *L'enseignement du corse : histoire, développement, perspectives*, Ajaccio, Edizione Squadra di u Finusellu, 1994, p. 65.

11. Cité par Jacques FUSINA, *ibid.*, p. 58.

12. Jacques FUSINA, *ibid.*, p. 61.

13. Fernand ETTORI, « Le sursaut d'une culture menacée » in *Le Mémorial des Corses*, vol.5, Ajaccio, Cynros et Méditerranée, 1982, p. 334.

14. Jacques FUSINA, *L'enseignement du corse : histoire, développement, perspectives*, Ajaccio, Edizione Squadra di u Finusellu, 1994, p. 108.

Même si c'est bien l'absence d'une brèche institutionnelle dans l'école qui empêche l'avènement de l'enseignement du corse, il faut souligner que les années 1940-50 présentent sensiblement les mêmes caractéristiques que les conditions de la III<sup>e</sup> République évoquées plus haut : pas de cadre législatif, pas de reconnaissance et, au niveau interne, des représentations linguistiques rédhitoires. La différence, celle qui engendrera une évolution significative, tient surtout au changement du contexte social et culturel par la conscience vive du degré d'érosion identitaire catalysé par l'étape décisive de la Seconde Guerre mondiale. Cette maturation de la conscience posera le terreau d'une possible émergence d'un enseignement.

La Corse était à un tournant, elle allait mal économiquement et culturellement, la formation des hommes avait changé, les révolutions mentales de la fin des années soixante viendront donner la dernière impulsion à un mouvement militant déjà bien en place.

En fait, à cette date de 1974, l'histoire de la pratique de l'enseignement du corse est déjà lancée. Selon Ettori, « les événements de 1968 ont débloqué la situation et permis de faire plus de chemin en cinq ans que dans les vingt années précédentes »<sup>15</sup>. Outre l'entrée des langues, littérature et civilisation corses dans l'enseignement supérieur à Aix (puis Nice et Paris III), des cours de corse sont dispensés par des enseignants bénévoles dans des lycées de l'île et en France continentale. Ces cours se fédèrent en 1972 sous l'égide de l'association Scola corsa qui, avec d'autres, fera aboutir par son dynamisme et son militantisme l'extension de la loi Deixonne à la Corse (d'abord de façon partielle en 1973 puis définitivement l'année d'après).

Dans cette période que nous pourrions qualifier de pré-officielle, quels sont les instruments qui constituent les premiers supports de l'enseignement du corse ? Il est entendu que cet enseignement, dans un premier temps ne concerne que le lycée et le supérieur. Toujours selon le bilan de Ettori<sup>16</sup>, la question de l'orthographe est « tranchée » par les suggestions de Geronimi et Marchetti<sup>17</sup> et c'est le manuel d'orthographe *Intricciate è cambiarine* qui sert de base à l'enseignement de l'écrit. Le faible équipement didactique se matérialise notamment dans le *Dictionnaire corse-français* de Mathieu Ceccaldi<sup>18</sup> et

15. Fernand ETTORI, « L'enseignement de la langue corse » in *Langue française*, n° 25, Paris, Larousse, 1975, p. 104-111.

16. Fernand ETTORI, « L'enseignement de la langue corse » in *Langue française*, n° 25, Paris, Larousse, 1975, p. 104-111 ; Fernand ETTORI, « Le sursaut d'une culture menacée » in *Le Mémorial des Corses*, vol. 5, Ajaccio, Cynros et Méditerranée, 1982.

17. Pasquale MARCHETTI, Dumenicantone GERONIMI, *Intricciate è cambiarine*, manuel pratique d'orthographe et d'orthoépie corse, Nogent-sur-Marne, Éd. Beaulieu, 1971, 128 p.

18. Mathieu CECCALDI, *Dictionnaire corse-français : Pieve d'Evisa*, Paris, Klincksieck, 1968, rééd. 1982.

la *Grammaire corse* de H. Yvia-Croce<sup>19</sup>. Pour les élèves, Ettori<sup>20</sup> fait mention de cours ronéotés offerts par Scola Corsa sous le titre de *Primu vucabulariu di a lingua corsa* bientôt « dédoublé en deux versions, l'une pour le nord, l'autre pour le sud, tandis que le cours, également ronéoté, de Scola nustrale (groupe parisien affilié à Scola corsa) comporte trois versions, correspondant aux trois zones dialectales de la Corse. » Enfin, *L'Anthologie de la littérature corse*<sup>21</sup> de Mathieu Ceccaldi, sans être une publication à vocation proprement pédagogique, fournit un substantiel premier recueil de textes pouvant servir aux enseignants.

Parmi ces quelques documents, c'est incontestablement le manuel pratique d'orthographe corse, *Intricciate è cambiarine* de Marchetti et Geronimi qui revêt une importance particulière dans cette période de développement et d'engagement culturel et linguistique. En effet, ce manuel a le mérite, à partir du bilan du corse écrit jusqu'en 1971, de proposer, sans volonté d'« édicter un code, personnel, impérieux et comminatoire (...) ni davantage chercher de bouleverser l'usage », une codification cohérente du corse donnant la possibilité d'écrire dans différentes variétés dialectales de l'île. Au-delà des aspects purement linguistiques, l'ouvrage annonce un engagement unitaire dans le respect de la diversité : « Nous appelons langue corse la somme de tous les parlers, distingués entre eux par de minces variantes, qui sont utilisés sur le territoire de l'île de Corse. [...] nous rejetons l'idée préconçue d'une clarification par réduction à des formes idéales. » On déclare le corse « langue » tout en rejetant l'idée d'une norme écrite unique et arbitrairement choisie (à l'instar des grandes langues unifiées) pour s'orienter vers une codification harmonisée autorisant une norme plurielle. Cette démarche recueille l'adhésion de la majorité des acteurs culturels de la nouvelle génération de 70 et fonde dans ses lignes principales le corse écrit aujourd'hui unanimement pratiqué.

C'est en 1974 que l'on possède un premier recul suffisant issu de la pratique associative et militante pour permettre l'élaboration des premiers manuels et méthodes. Même si elle est loin d'être généralisée, la pratique de l'enseignement du corse entre à ce moment-là à tous les niveaux de l'enseignement public. À partir de 1975, de nouveaux supports viennent enrichir l'existant. Pascal Marchetti<sup>22</sup> nous signale un recueil de textes pour l'épreuve facultative du baccalauréat de J.B. Stromboni de Scola corsa : *La langue corse au baccalauréat* et une édition réduite de l'anthologie de Ceccaldi à usage des candidats.

C'est toujours dans cette période qu'apparaissent les deux premières méthodes d'apprentissage du corse pour débutants : une première méthode

19. Hyacinthe YVIA-CROCE, *La Grammaire corse*, Ajaccio, Cynos et Méditerranée, 1972.

20. Fernand ETTORI, « L'enseignement de la langue corse » in *Langue française*, n° 25, Paris, Larousse, 1975, p. 104-111.

21. Mathieu CECCALDI, *L'Anthologie de la littérature corse*, Paris, Klincksieck, 1973.

22. Pascal MARCHETTI, *La corsophonie, un idiome à la mer*, Paris, Albatros, 1989, p. 274.

*Stà à sente O Pè*<sup>23</sup> de J. Thiers et J. Chiorboli issue de l'expérience d'enseignement associatif de *Scola corsa* de Bastia et *Le corse sans peine (U corsu senza straziu)*<sup>24</sup> de P. Marchetti qui entre dans la série connue « Assimil », ensemble de méthodes grand public sur supports oral et écrit d'apprentissage des langues.

Dans la revue régionale *Kyrn* de janvier 1974, Pascal Marchetti<sup>25</sup> écrit que « l'école primaire et la maternelle demeurent, pour le corse, des zones interdites » alors qu'il est présent au baccalauréat et en faculté. Ce n'est donc qu'en 1975 qu'apparaît le premier manuel conçu à partir d'une expérience d'école d'été à Luretu di Casinca (expérience présentée lors des Universités d'été de 1973 à Corti) *Mamma O Màm! U corsu in prima scola* de G. T. Rocchi, instituteur militant, livret de lecture et d'écriture pour les premiers apprentissages. Les grandes orientations et l'esprit de *Mamma O Màm!* avaient été présentés lors d'une conférence le 30 mars 1974 à l'A.D.E.C.E.C par G. T. Rocchi (1974) sous le titre « A lingua corsa in prima scola » (« la langue corse dans le primaire »). Ce premier manuel d'alphabétisation en corse est suivi d'assez près en 1976 d'un manuel pratique d'orthographe à usage scolaire de G. Romani, autre instituteur, *Orthographe, le corse à l'école*.

Ces quelques éléments ne sont que le début de l'histoire de la production d'outils didactiques au service du corse qui se poursuit encore aujourd'hui. Ils sont avant tout le fruit d'une volonté militante qui trouve en chemin les voies de l'enseignement officiel.

Prenons l'exemple significatif et emblématique de l'un des pionniers, Ghjuvan Teramu Rocchi. C'est Sébastien Quenot<sup>26</sup> qui relate à travers son portrait et son parcours ce moment constitué par le *Riacquistu*<sup>27</sup> où le militantisme des enseignants se donne pour objectif l'introduction et le développement de la langue corse dans le système éducatif. Instituteur puis conseiller pédagogique en langue et culture corses, G. T. Rocchi a un parcours où « il est difficile de distinguer les éléments qui relèvent de la sphère publique et ceux qui relèvent de la sphère privée, les uns ayant une influence sur les autres. Instituteur en Algérie de 1959 à 1968, il devient formateur des futurs instituteurs algériens durant la "période de la coopération 447". C'est à la naissance de ses propres enfants qu'il va décider avec son épouse, originaire des Antilles et elle aussi institutrice, de leur transmettre le corse. »

23. Jean CHIORBOLI, Jacques THIERS, *Stà à sente o Pè : metudu di corsu*, Bastia, Scola corsa, 1974.

24. Pascal MARCHETTI, *Le corse sans peine*, Chennevières-sur-Marne, ASSIMIL 1974, 367 p.

25. Pascal MARCHETTI, *ibid.*

26. Sébastien QUENOT, *Structuration de l'école bilingue en corse. Processus et stratégies scolaires d'intégration et de différenciation dans l'enseignement bilingue*, Mémoire de thèse de doctorat NR soutenu sous la dir. d'Alain Di Meglio, 2010, p. 562.

27. Nom donné par les Corses à la période de renouveau culturel, située globalement à partir des années 70. On pourrait traduire le terme par « réappropriation culturelle ».



Sébastien Quenot<sup>28</sup> pose encore que c'est à partir des Universités d'été de 1973 « que l'on va véritablement entrer dans une période d'engagement militant qui aura pour objectif de faire rentrer la langue corse dans l'enseignement public. »

Lors d'un entretien que nous avons réalisé et repris toujours par S. Quenot, G. T. Rocchi explique « ce choix à la fois par pragmatisme » car il pensait que « la démonstration à l'extérieur ne fait pas tâche d'huile », que « seul l'enseignement public pouvait faire des choses importantes », et par un positionnement du point de vue de la philosophie de l'éducation, parce qu'il était un « laïc » qui adhère aux valeurs de l'École mais qui s'affirme en tant qu'acteur plutôt qu'en tant qu'agent du système éducatif.

Cette dernière assertion affirme bien la naissance d'une discipline par le syncrétisme des valeurs de l'école publique française et d'une corsitude militante affirmée.

Cet aspect tout à la fois philosophique et institutionnel fut relayé par l'élaboration d'un appareil conceptuel sur la langue qui donna au corse la possibilité d'être un objet enseignable dans le cadre d'une légitimité adossée à une démocratie culturelle revisitée.

### MISE EN PLACE D'UN APPAREIL CRITIQUE

On attendait une brèche par la base de l'école, elle vint logiquement par le haut. Ainsi, c'est l'université d'Aix-en-Provence qui s'ouvrit en 1968 à l'enseignement du corse en l'intégrant comme une Unité de Valeur (UV) dans un certificat optionnel de la licence de Lettres, sous la houlette du professeur Fernand Ettori. La mutation s'opérait. Outre la conscience d'une perte désormais perçue comme inéluctable, la manière de voir était passée du dialecte à la langue et engendra une manière de faire : manière de faire la langue et manière de faire de la langue puisque l'on assista aux premiers pas de la didactique du corse à travers la fédération *Scola corsa*<sup>29</sup>.

Cette avancée est symbolisée par la déclaration préalable du manuel *Intricciate è cambiarine* posant la langue corse comme l'ensemble de sa variation géographique. Ce manuel d'orthographe et d'orthoépie, comme le qualifient ses auteurs, ne surgit pas *ex nihilo*. Geronimi et Marchetti travaillent à cet ouvrage à partir du bilan de plus de cent ans d'écriture du corse, opèrent les choix les plus judicieux dans l'ensemble de la variation écrite et avancent une somme de propositions nouvelles dans le but de stabiliser l'écriture en conformité avec la déclaration de principe.

C'est bien cette déclaration qui revêt la plus grande importance. Le fait de nommer et de déclarer « langue » le corse en vue d'une codification pose en

28. Sébastien QUENOT, *ibid.*

29. Fédération d'associations d'enseignement du corse implantées en Corse et dans les principales villes de France.

même temps son caractère enseignable. Le fait de la caractériser comme une somme de parlars et d'introduire la notion de variation pose aussi une manière de faire qui va distinguer le corse de la plupart des autres langues régionales.

Cette approche nouvelle, ce retournement du dialecte à la langue détermine le possible. L'enseignement se développe de manière associative. La codification nouvelle valant action de normalisation se diffuse par le militantisme notamment avec les Universités d'été du début des années 70. Le mouvement littéraire incarné ensuite par la revue *Rigiru*, véritable pléiade corse, œuvre dans le même sens de l'affranchissement en posant un modèle nouveau de langue écrite sans rompre complètement avec les auteurs de l'ancienne génération.

Une somme d'ingrédients dont celui essentiel de l'auto-reconnaissance en tant que langue est alors réunie et la pression militante obtient l'extension de la loi Deixonne.

À partir de ce moment, la langue corse se développe sur un double pari un peu fou : premièrement, faire peu à peu le choix unique d'un investissement de l'école publique au contraire de langues comme le basque ou le breton dont les militants tenteront de développer une école associative parallèle ; deuxièmement, faire le choix d'une certaine loyauté dialectale, c'est-à-dire postuler la langue comme une somme de parlars dont la variation se retrouve, de façon normée, à l'écrit. Une voie plus difficile mais qui veut éviter de rompre avec l'identité et s'assurer la plus démocratique des diffusions : celle de l'école publique.

Relayée par la recherche universitaire, la formation continue et initiale des enseignants s'appuie sur le concept de langue polynomique<sup>30</sup> pour élaborer un ensemble de stratégies qui cherchent les moyens didactiques de refléter le processus naturel de l'évolution du patrimoine linguistique. J.B. Marcellesi définit ainsi le concept qui servira de base :

« langues dont l'unité est abstraite et résulte d'un mouvement dialectique et non de la simple ossification d'une norme unique, et dont l'existence est fondée sur la décision massive de ceux qui la parlent de lui donner un nom particulier et de la déclarer autonome des autres langues reconnues »<sup>31</sup>.

Allant dans le sens de la tolérance linguistique, il renforce ainsi dans l'enseignement « les pratiques didactiques favorables à la diversité »<sup>32</sup>.

Le développement de l'approche polynomique permet de contrer le préalable de la norme aboutie et unique comme condition incontournable à tout

30. Jean-Baptiste Marcellesi, de l'U. de Rouen, propose pour la première fois le concept en 1983 au XVII<sup>e</sup> congrès des romanistes à Aix-en-Provence.

31. Jean CHIORBOLI, *Corti 90, Actes du colloque international des langues polynomiques*, Université de Corse du 17-22 sept. 1990, PULA, n<sup>os</sup> 3/4, 1991, p. 1.

32. Jacques THIERS, *Papiers d'identité(s)*, Ajaccio, Albiana, 1989, p. 56 (rééd. 2008).

enseignement. Dans sa visée démocratique, le concept présente la langue comme l'aboutissement d'un processus politique et historique. Sa reconnaissance par la communauté de ses locuteurs fonde alors son existence dans une forme qui peut présenter une variation interne, ce dernier critère ne remettant pas en cause son statut de langue ni son droit au développement.

On imagine aisément l'utilité d'une telle théorie qui vient corroborer l'approche de Geronimi et Marchetti<sup>33</sup> qui proposent une certaine souplesse dans la graphie et celle de Fernand Ettori<sup>34</sup> qui, ayant noté l'évolution de la graphie vers une norme plurielle mais codifiée de façon globalement cohérente, parla de « dialectique de l'un et du multiple » à propos du corse.

Par son approche basée sur la tolérance, la polynomie dégage des champs pédagogiques nouveaux pour la didactique des langues. À ce titre, elle invente sans doute la didactique des langues minorées. Mais au-delà du succès sans conteste que le concept engendre dans les attitudes de l'enseignant face à la langue des enfants, sa réussite complète découlera de son adaptation méthodique.

La conception polynomiste sera la base du discours de la formation des maîtres au sein de l'IUFM de Corse<sup>35</sup> et posera le principe d'une norme plurielle et adaptable dans l'élaboration des outils didactiques en général. Outre les aspects physiques du respect de la variation linguistique, les retombées d'une telle conception sont encore à attendre dans les comportements et attitudes métalinguistiques ou encore dans l'approche sociétale du rôle de la langue corse.

## CONDITIONS D'ÉMERGENCE D'UNE DISCIPLINE

### LE DÉVELOPPEMENT DU CORSE EN TANT QUE DISCIPLINE ENSEIGNABLE

En trente ans, nous nous rendons compte que l'équipement didactique de la langue corse est passé de l'état néant à une production considérable. Les ouvrages collectifs sont les plus nombreux. Ils sont pour la plupart le résultat de concertations, de séminaires ou de stages thématiques sur la didactique du corse. C'est donc le système éducatif public lui-même qui a mis en réseau les praticiens volontaires par le biais de la formation continue de façon à fournir la transformation didactique nécessaire. Une fois formalisées par le stage, les expériences sont publiées et diffusées par le CRDP, instrument

33. Pasquale MARCHETTI, Dumenicanton Geronimi, *Intricciate è cambiarine, manuel pratique d'orthographe et d'orthoépée corse*, Nogent-sur-Marne, Éd. Beaulieu, 1971, 128 p.

34. Fernand ETTORI, Jacques FUSINA, *Langue corse, incertitudes et paris*, Ajaccio, Scola corsa / Maison de la Culture de la Corse, 1981, 92 p.

35. Faisant suite à l'École normale (1<sup>er</sup> degré) et au Centre Pédagogique Régional (2<sup>nd</sup> degré) en les fusionnant, l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres fut créé en Corse en 1990.

public mis en place en Corse en 1977 et qui acquiert un rôle prépondérant dans l'élaboration didactique du corse. Depuis sa création, le CRDP a publié environ 140 ouvrages et outils didactiques au service de la LCC. Il convient par ailleurs de souligner que le patrimoine global des supports et documents à usage pédagogique est aussi riche de toute une production associative<sup>36</sup>.

Cette priorité de l'enseignement public est une constante et une caractéristique de l'enseignement du corse. On s'accorde en général à penser qu'il s'agit là d'un attachement particulier et atavique que vouerait la Corse à la laïcité et à l'éducation publique. Toujours est-il que l'enseignement du corse a puisé ses premières ressources intellectuelles dans les rangs de l'Éducation nationale. Le *Riacquistu* est marqué par le fait que la grande majorité des enseignants bénévoles se recrute parmi des membres de l'E.N. en Corse et dans les plus grandes villes françaises.

Dans un processus assez rapide, l'évolution glottopolitique vue par le biais des progrès de la production didactique montre une substitution progressive du système associatif par le système public. En effet, on constate l'ascension fulgurante de *Scola corsa* jusqu'à sa constitution en fédération et qui devient dans la période juste avant 1974 l'instance glottopolitique principale pour la défense et la promotion de la langue corse. On atteint le point d'orgue de la force du bénévolat militant avec l'organisation des Universités d'été en 1973.

Or, l'extension de la loi Deixonne en 1974 correspond aussi au début d'un étiolement du mouvement associatif en faveur de l'enseignement du corse<sup>37</sup>. Le militantisme se déplace au sein de l'Éducation nationale et réduit petit à petit le poids et le rôle majeur des associations. On en trouve d'ailleurs une manifestation symbolique dans la différence fondamentale entre les deux démarches, à onze ans d'intervalle, des Universités d'été 73, organisées par des associations et des militants, où l'on revendique l'Université et l'enseignement du corse et celles de 84 où il s'agit d'une formation de l'enseignement public (MAFPEN) dans les locaux de l'Université de Corse avec des formateurs rémunérés et des stagiaires indemnisés.

Il est vrai que, dans un premier temps, certaines associations se créent pour accompagner ce mouvement vers l'investissement du système public (*Scola aperta*, par exemple) mais l'évolution rapide des lois<sup>38</sup> et la création ou l'adaptation de structures publiques au service du corse (CRDP, Assemblée de Corse, Université, MAFPEN puis IUFM...) confirment et accélèrent ce processus jusqu'à supplanter pratiquement en totalité les associations dans le rôle de l'élaboration didactique.

36. *Scola corsa, Scola aperta, Scola d'oghje, Cultura di lingua corsa*, ADECEC Cervioni, A Caspa, Parc Naturel Régional, discographie et autres éditions du CRDP.

37. Fernand ETTORI, « Le sursaut d'une culture menacée » in *Le Mémorial des Corses*, vol. 5, Ajaccio, Cynros et Méditerranée, 1982, p. 355-368.

38. Loi Haby 1975, circulaire Savary 1981.

## LA FORMATION INITIALE DES MAÎTRES : UNE LONGUE HISTOIRE

L'histoire de la langue régionale et celle de la formation des maîtres sont particulièrement liées en Corse. On pourra répondre que dans l'histoire de l'École en France, il n'y a guère de régions qui échappent au XIX<sup>e</sup> siècle au rôle de francisation assigné aux écoles normales d'instituteurs. Mais la Corse dans cet ensemble revêt un caractère plus accentué dans la mesure où, au moment de l'avènement des écoles normales<sup>39</sup>, sa francisation est totalement à réaliser puisque administrativement la Corse n'est alors française que depuis une soixantaine d'années.

La langue d'alphabétisation est alors le toscan (ou italien ancien), qui est totalement perçu comme le niveau élaboré du dialecte corse, divisé en une somme de variétés géographiques. Eu égard à l'état de connaissance du français, la Corse sera parmi les premiers départements à bénéficier d'une école normale. Elle sera inaugurée le 13 juin 1829, soit quatre ans avant la loi Guizot et c'est déjà une mesure politique. Mais par une sorte d'effet pervers, cette politique scolaire, si elle réussit dans un premier temps à éradiquer l'italien comme langue des élites et de l'école, s'avère non seulement impuissante sur la corsophonie mais elle brise le vieux couple toscan/corse. C'est ainsi que dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup>, l'éradication de l'italien entraîne dans son sillage la conscience identitaire du corse par la distance linguistique qui le sépare du français devenu alors langue de l'école et de l'administration. En étant un brin provocateur, on pourrait presque dire que, par l'objectif de francisation qu'elle s'était donnée, l'école normale en Corse a paradoxalement contribué à l'affirmation de la conscience de ce que l'on appellera dans les années 1970 la « langue corse ».

Lors de l'ouverture des IUFM en 1990, soit un siècle et demi plus tard, la situation est complètement différente. Entre-temps, deux processus sont arrivés à leur terme : d'une part, le projet d'acculturation française a réussi et l'île est totalement francophone ; d'autre part, le corse est passé de l'état de dialecte à celui de langue, non par un processus officiel et/ou scolaire, mais par un cheminement d'auto-reconnaissance<sup>40</sup> par ses propres locuteurs dans un contexte revendicatif et politique issu du renouveau des cultures régionales en Europe à partir des années 70.

Il est notoire que la Corse figure parmi les régions d'Europe à avoir poussé ce caractère revendicatif jusqu'à des formes de violence politique. Dans ce contexte, particulièrement exacerbé au moment de la création des IUFM, il est évident que le statut scolaire de la langue corse devient un enjeu politique

39. Loi Guizot, 1833.

40. Ce que le professeur Marcellesi a nommé le processus d'« individuation linguistique » in Jean-Baptiste MARCELLESI, Thierry BULOT, Philippe BLANCHET, *Sociolinguistique : épistémologie, langues régionales, polynomie*, Paris, L'Harmattan, « Espaces discursifs », 2003.

central. Les locaux du tout nouvel IUFM à Corte subiront à trois reprises des attentats dans la décennie quatre-vingt-dix liés à la revendication linguistique.

En fait, tant au niveau des professeurs des écoles (PE) qu'à celui des professeurs des lycées/collèges (PLC), les avatars des débuts de l'IUFM de Corse furent étroitement subordonnés à la place accordée au corse dans les concours de recrutement. En 90, seule une épreuve facultative était accordée pour le recrutement des PE et le CAPES de corse était proposé sur une bivalence disciplinaire : l'IUFM fut alors la cible de manifestations étudiantes importantes.

Une étape essentielle a été franchie avec « Les nouvelles orientations pour le développement de l'enseignement des langues régionales » formulées par le ministre J. Lang en avril 2001 qui annoncent alors une mesure qui sera effective pour la session 2002 du concours de recrutement des professeurs des écoles : « un recrutement enfin adapté à l'enseignement des langues régionales ». Il s'agit d'un concours spécifique de maîtres bilingues et dès la rentrée 2001, l'IUFM de Corse a mis en place une formation adaptée.

Aujourd'hui, un nouveau cycle de l'histoire s'ouvre avec la réforme qui dans un premier temps intègre l'IUFM de Corse à l'Université (janvier 2009) et, globalement, avec la réforme dite de « masterisation » en France de la formation des maîtres, qui fait de l'IUFM de Corse une composante diplômante tout en perdant au passage le statut des maîtres recrutés stagiaires.

Cette réforme, même si elle présente pour l'heure quelque difficulté à retrouver une bonne alternance et à bien mailler son action avec le réseau académique, a l'avantage de favoriser la recherche en éducation, balbutiante voire inexistante durant les premières décennies des IUFM. S'adossant aux axes de recherche du laboratoire de l'UMR LISA<sup>41</sup>, les masters de l'IUFM font une part importante aux problématiques éducatives et didactiques autour du thème « langue(s) et identité(s) ». L'histoire dira si cette nouvelle ère a eu une certaine efficacité sur la formation des maîtres en Corse.

Ainsi les deux fins de siècle marquent des projets fondamentalement différents sur le rapport entretenu entre la langue régionale et la formation des maîtres. L'originalité de la Corse est marquée par le fait que l'instrument de francisation au XIX<sup>e</sup> siècle contribue à l'émergence du corse, langue régionale. La III<sup>e</sup> République n'en remplit pas moins son office d'éradication des patois et dialectes, renforcé par la massification des effectifs des années 50/60. Malgré tout, la langue corse, autre aboutissement du XX<sup>e</sup>, est en train de trouver une place importante dans la formation des maîtres au service d'un projet de société où le plurilinguisme semble prendre de façon consensuelle un rôle fondamental.

À l'instar des autres établissements de France, il est donc clair que l'IUFM de Corse s'affirme aujourd'hui comme un instrument majeur dans

---

41. Unité Mixte de Recherche Lieux Identité(s) eSpaces Activités.

la recherche de sens nouveau dans l'école en crise. Par la formation dispensée, il contribue à la qualité et à une présence forte de la langue corse sur le terrain ; par la recherche, il explore les voies d'une approche démocratique des diverses langues dans l'école entre identité, société et universalité.

## LES DIFFICULTÉS D'UNE ÈRE POST-MILITANTE

Cette approche de l'enseignement du corse, qui nous décrit les chemine-ments sociaux, politiques, culturels et linguistiques d'une discipline scolaire en devenir, n'avait d'autre but que de nous donner un éclairage transversal de la question de missions nouvelles assignées à l'école. Une évolution induite par les effets qu'elle a elle-même produits. Il s'agissait de montrer par une conjoncture historique comment la crise des petites identités, détentrices d'une parcelle de patrimoine humain<sup>42</sup>, renvoie aux systèmes de formation militants puis publics une transmission de savoirs jadis dévolue à la société traditionnelle. Cette problématique nous inscrit nécessairement dans une vision humaniste des savoirs. Car du point de vue utilitariste, elle perd tout son sens. Doit-on y voir un processus vers une forme de perversion d'un système voulu pour tendre à l'universel ? Un retournement de situation qui tend à imposer à l'école et à son puissant dispositif de formation une forme de rattrapage historique ? Ou une nouvelle donne sociale qui voudrait casser un certain monolithisme dans la somme des savoirs, savoir-faire et savoir-être à transmettre ?

Dans cette première décennie du *xxi*<sup>e</sup> siècle, nous pouvons dire que le basculement d'un enseignement militant vers une institutionnalisation de la discipline LCC, désormais reconnue, s'est opéré. Pourtant l'enseignement du corse connaît encore des problèmes importants malgré les incontestables progrès liés aux différents acteurs militants, associatifs et institutionnels.

Comment connaître plus finement la quantité réelle de l'enseignement dispensé, par exemple ? Il est urgent aujourd'hui d'aller vers des diagnostics plus précis sur la qualité de l'enseignement. Car le véritable problème se situe justement dans ce passage à un processus de généralisation/massification qui incarne le dépassement d'un socle de militants, très bien attesté par l'ensemble des enquêtes académiques mais que l'on connaît finalement assez mal.

Si on a pu identifier depuis une vingtaine d'années un réseau de militants à l'expérience affirmée<sup>43</sup>, on a du mal aujourd'hui à évaluer l'état réel du chantier pédagogique : quelle est la pratique de jeunes maîtres issus du concours ? La langue corse peut-elle servir de cheval de Troie pour une réussite moins concurrencée aux concours de recrutement ? Comment mesurer la véritable

42. Voir Claude HAGEGE, *Halte à la mort des langues*, Paris, Odile Jacob, 2000.

43. On retrouve nombre de ces enseignants du public regroupés au sein de l'association « À scioglingua » ayant son siège à Corte.

motivation des nouveaux habilités<sup>44</sup> qui visent parfois le statut de maître bilingue afin de se donner une mobilité plus sûre ? La mise en place de cursus différents (systèmes standard/bilingue) a-t-elle des effets cachés ? Y a-t-il une obligation à honorer son statut bilingue de façon pérenne ? Parmi toutes les questions, la plus lancinante s'adresse directement à l'efficacité du système : pourquoi, avec de tels moyens, l'école ne produit-elle pas de corsophones ?

La réponse est sans doute complexe et appelle une analyse systémique qui affranchirait pour partie la responsabilité de l'école. Mais il est clair qu'un constat trop optimiste ne saurait être de mise et que l'affichage, ô combien louable, présenté par les autorités académiques doit faire l'objet d'une analyse attentive car l'hypothèse d'une hypocrisie politique n'est pas totalement levée. Dans ce contexte, une récente conférence du STC<sup>45</sup> s'interrogeait ainsi : « Force est de constater que la réalité du terrain n'est pas aussi idyllique que ne le laissent supposer les discours officiels et institutionnalisés : tout enseignant le sait, mais il est devenu politiquement incorrect de le dénoncer dans un contexte de consensus unanime autour de la langue corse. »

En 2007, l'Assemblée de Corse a voté à l'unanimité un plan de développement de la langue corse pour la période 2008-2013. Le dernier paragraphe dit : « la valorisation et le développement du plurilinguisme constituent ainsi l'un des aspects fondamentaux des politiques d'inclusion sociale et d'éducation à une citoyenneté démocratique, qui ne peut être qu'interculturelle »<sup>46</sup>.

Cette dernière assertion pose bien tout l'enjeu sociétal. Il ne concerne pas seulement la sauvegarde d'une langue régionale mais pose ou propose un modèle de société où le commun ne prétend plus à l'exclusivité linguistique et où le monolinguisme est un modèle caduc. Malgré des progrès évidents, la Corse est à ce titre à la croisée des chemins entre l'innovation nécessaire et les tentations conservatrices ou encore l'idéologie diglossique non encore totalement dépassées. À notre avis, l'État ne pourra, dans le cadre d'une prochaine loi, aller beaucoup plus loin que ce que la Corse a déjà promu. L'étape nationale, dans une volonté de construction de cet espace d'avenir qu'est l'Europe, demeure fortement liée à la ratification de la Charte européenne des langues minoritaires. Ira-t-on vers ce type de reconnaissance pour les langues de France ?

Du côté corse, on constate que sauver une langue régionale est un chantier ardu, avide de moyens et malgré tout incertain. Le passage à la voie institutionnelle, pensée comme une continuité efficiente de l'engagement

44. L'habilitation à enseigner les LCC est un examen délivré par les autorités académiques sous la présidence de l'Inspecteur pédagogique régional chargé de la langue corse.

45. Conférence de presse du *Sindacatu di i travagliadori corsi*. Extrait d'une « Lettre ouverte aux enseignants du premier degré », rendue publique le 30 mars 2011.

46. Rapport « *Lingua corsa : un fiatu novu* » in Jacques THIERS, *Papiers d'identité(s)*, Ajaccio, Albiana, 2008, p. 325.



militant, est loin d'être conforme aux souhaits des promoteurs et pionniers de la LCC dans le système éducatif public. Mais il est clair que le sens donné aux choix politiques relève d'une quête de nouveaux modèles du vivre ensemble dans des espaces devenus complexes par l'histoire et la mobilité des groupes humains à respecter. C'est dans ce défi du XXI<sup>e</sup> siècle que se situe la plus belle réussite de l'avènement d'un savoir nouveau dans l'école.

Alain DI MEGLIO  
*Professeur en Langue et culture régionales*  
 UMR 6240 LISA  
 Université de Corse Pasquale Paoli

## BIBLIOGRAPHIE

- A.T.P.-C.N.R.S. Corte-Rouen, *L'individuation sociolinguistique corse*, Bastia, Le Petit Bastiais, 1986, 116 p.
- CECCALDI M., *L'Anthologie de la littérature corse*, Paris, Klincksieck, 1973.
- CECCALDI M., *Dictionnaire corse-français : Pieve d'Evisa*, Paris, Klincksieck, 1968, rééd. 1982.
- CHIORBOLI J., THIERS J., *Stà à sente o Pè : metudu di corsu*, Bastia, Scola corsa, 1974.
- CHIORBOLI J., *Corti 90, Actes du colloque international des langues polynomiques*, Université de Corse du 17-22 sept. 1990, PULA, n<sup>os</sup> 3/4, 1991, 415 p.
- COMITI J.M., *Les Corses face à leur langue*, Ajaccio, Squadra di u Finusellu, 1992, 264 p.
- DI MEGLIO A., *L'élaboration didactique d'une langue minorée : le corse. Problématique de l'enseignement du corse par l'approche sociolinguistique de documents didactiques entre 1974 et 1994*, Doctorat NR soutenu le 29 octobre 1997 à l'Université de Corte sous la dir. de Jacques Thiers, 1997.
- ETTORI F., « L'enseignement de la langue corse » in *Langue française*, n<sup>o</sup> 25, Paris, Larousse, 1975, p. 104-111.
- ETTORI F., FUSINA J., *Langue corse, incertitudes et paris*, Ajaccio, Scola corsa/Maison de la Culture de la Corse, 1981, 92 p.
- ETTORI F., « Entre la France et l'Italie » in *Le Mémorial des Corses*, vol. 3, Ajaccio, Cynros et Méditerranée, 1982.
- ETTORI F., « Le sursaut d'une culture menacée » in *Le Mémorial des Corses*, vol. 5, Ajaccio, Cynros et Méditerranée, 1982.
- FUSINA J., *L'enseignement du corse : histoire, développement, perspectives*, Ajaccio, Edizione Squadra di u Finusellu, 1994, 316 p.
- HAGEGE C., *Halte à la mort des langues*, Paris, Odile Jacob, 2000.
- MARCELLESI J.B., BULOT T., BLANCHET P., *Sociolinguistique : épistémologie, langues régionales, polynomie*, Paris, L'Harmattan, « Espaces discursifs », 2003.
- MARCHETTI P., GERONIMI D., *Intricate è cambiarine*, manuel pratique d'orthographe et d'orthoépée corse, Nogent-sur-Marne, Éd. Beaulieu, 1971, 128 p.
- MARCHETTI P., *Le corse sans peine*, Chennevières-sur-Marne, ASSIMIL 1974, 367 p.
- MARCHETTI P., *La corsophonie, un idiome à la mer*, Paris, Albatros, 1989, 319 p.

- QUENOT S., *Structuration de l'école bilingue en Corse. Processus et stratégies scolaires d'intégration et de différenciation dans l'enseignement bilingue*, Mémoire de thèse de doctorat NR soutenu sous la dir. d'Alain Di Meglio, 2010.
- THIERS J., *Papiers d'identité(s)*, Ajaccio, Albiana, 1989, rééd. 2008.
- YVIA-CROCE H., *Vingt années de corsisme 1920-1939*, Ajaccio, Cyrnos et Méditerranée, 1979, 607 p.

## BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

- BOULOT S., BOIZON-FRADET D., « Un siècle de réglementation des langues à l'école » in *France, pays multilingue*, Tome 1, sous la dir. de G. VERMES et J. BOUTET, Paris, L'harmattan, 1987.
- BOUTAN Pierre, *De l'enseignement des langues Michel Bréal, linguiste et pédagogue*, Hatier, Paris, 1998.
- CHANET J.-F., *L'école républicaine et les petites patries*, Aubier, Histoires, Paris, 1996.
- DI MEGLIO A., « L'avènement de l'enseignement du corse » in *Histoire de l'école en Corse*, Ajaccio, Albiana, Bibliothèque de la Corse, 2003.
- DI MEGLIO A., « Ce que le corse doit à l'école », in *Cahiers pédagogiques, 75 langues en France, et à l'école ?*, n° 423, avril 2004.
- DI MEGLIO A., « Situation de la langue corse : un chemin en quête de sens » in PELADAN J., *Actes de l'Université occitane d'été 2002-2003 de la MARPOC* (Drahas democráticas), Nîmes, 2005.
- DI MEGLIO A., *Langues, identités et scolarité à partir de la question de la langue corse dans l'École publique*, mémoire de HDR soutenu à l'Université de Corse sous la dir. de J. THIERS, 2007.
- DI MEGLIO A., « La langue corse dans l'enseignement : données objectives et sens sociétal » in *Tréma*, L'enseignement des langues régionales en France : état des lieux et perspectives, n° 31, 2009.
- OTTAVI P., *Le bilinguisme dans l'École de la République ? Le cas de la Corse*, Albiana, Ajaccio, 2008.
- THIERS J., « Élaboration linguistique et individuation sociolinguistique » in *L'individuation sociolinguistique corse*, A.T.P C.N.R.S Corte-Rouen, Bastia, Le Petit Bastiais, 1986, p. 19-23.



# Pour exercer son droit d'apprendre sa langue minoritaire : Éléments de comparaison des systèmes d'éducation en contexte minoritaire ontarien et corse

Les études comparatives et internationales dans le domaine de l'éducation profitent d'une nouvelle popularité puisqu'elles éclairent les effets de la mondialisation sur la pédagogie. Pour ce faire, le présent article tentera de souligner les différences politiques, linguistiques et éducatives importantes entre le système français et ontarien, surtout en ce qui a trait à l'enseignement du français au Canada et du corse en Corse, puisque ceux-ci ont nécessairement un impact sur les comportements ainsi que les variations intra- et inter-individuelles des élèves francophones de l'Ontario et corsophones de la Corse. Je commencerai par une description comparative de l'histoire du Canada et de l'histoire de la France, surtout en ce qui a trait à l'émergence de leur(s) langue(s) nationale(s). Par la suite, j'ébaucherai un état comparatif des systèmes éducatifs respectifs de ces deux pays. Je terminerai en expliquant la place essentielle d'une approche sociologique dans le cadre d'une telle étude comparative.

## UN CERTAIN PARALLÉLISME HISTORIQUE

L'article 2 de la Constitution française avance le principe suivant : « la langue de la République est le français ». La France a pourtant une diversité linguistique riche et historique, mais ses langues régionales ne sont pas officiellement reconnues. Au Canada, la Constitution fut rédigée en français et en anglais en 1867 et en 1982. De plus, la loi sur les langues officielles de 1969 officialise l'anglais et le français en tant que langues officielles de l'État fédéral canadien. Pour mieux comprendre la raison d'être de ces deux conceptions différentes vis-à-vis l'importance d'une/des langue(s) officielle(s), il devient

nécessaire de retracer quelques moments importants de l'histoire de ces deux pays. Cette articulation historique soulignera plusieurs rapprochements qui se présentent, notamment la formation des États-nations, l'imposition d'une langue dominante et les politiques assimilatoires institutionnelles des deux territoires.

## LE TEMPS DES GRANDES DÉCOUVERTES (DU XV<sup>e</sup> AU XVI<sup>e</sup> SIÈCLE)

Au temps de la découverte européenne de l'Amérique par Christophe Colomb en 1492-1504<sup>1</sup>, le royaume de la France subsiste déjà depuis plus de mille ans. La Corse ne fait pas partie de ce royaume à ce moment, car elle est dominée par la République de Gênes. Pourtant ce n'est pas une domination aisée en raison des luttes interminables de la part des Corses.

C'est le navigateur français Jacques Cartier qui découvre un territoire qu'il a nommé Canada en 1535 et prend possession de cet État au nom du roi de la France. Un peuple français se concentre dans diverses parties du pays et forme une colonie française, nommée La Nouvelle-France. Ce territoire demeura possession française jusqu'en 1763.

L'année 1539 marque l'inauguration du français comme langue officielle de la France. François I<sup>er</sup>, par l'ordonnance de Villers-Cotterêts, proclame que désormais tous les actes administratifs seront passés en français<sup>2</sup>. Cependant, cette victoire pour la langue française a réduit le statut des langues régionales, malgré le fait qu'« au fur et à mesure que le “français” s'étend et gagne en prestige, les dialectes se particularisent toujours davantage. La paysannerie, dans son ensemble, à partir du XVI<sup>e</sup> siècle, a pour langue maternelle des patois »<sup>3</sup>. Cette ordonnance de la part du roi contribue *ipso facto* au recul des dialectes.

## LA COLONISATION EUROPÉENNE DU XVIII<sup>e</sup> SIÈCLE

C'est l'éclat de la guerre de Sept Ans (1756-1763) qui change le futur du Canada puisqu'une partie importante des batailles ont pris place sur le territoire canadien entre les troupes françaises et britanniques<sup>4</sup>. Un moment décisif de ce conflit fut la bataille des plaines d'Abraham, lorsque l'armée britannique force l'armée française à une bataille aux portes de ce qu'on connaît aujourd'hui comme la ville de Québec. L'affrontement sur les plaines d'Abraham

1. Joseph MATHIEU, « Nouvelle France », *L'encyclopédie canadienne*, 2011.

2. Michèle PERRET, *Introduction à l'histoire de la langue française*, Paris, A. Colin, 2008.

3. Jacqueline PICOCHÉ & Christiane MARCHELLO-NIZIA, *Histoire de la langue française*, Nancy, Nathan, 1989, p. 29.

4. William John ECCLES, « Guerre de Sept Ans », *L'encyclopédie canadienne*, 2011.

se termine par l'écrasante défaite française et marque la fin du régime français en Nouvelle-France et le début de la conquête britannique.

À ce moment, les Corses sont foncièrement dans une période « entre Gênes et la France »<sup>5</sup> puisque la Corse se retrouve exploitée comme une colonie de la République de Gênes. Par la suite, la Corse, sous le gouvernement de Pascal Paoli, vit un court moment d'indépendance de 1755 à 1769. Cependant, le 15 mai 1768, la République de Gênes et la France signent le traité de Versailles qui concède l'île à la France. L'année suivante, la France se trouve victorieuse contre les indépendantistes corses et cela scelle le destin de la Nation corse.

L'île de Beauté devient alors possession française presque en même temps que le Canada devient une colonie britannique. À ce moment, les Canadiens et les Corses subissent un rapport de force qui inclut l'imposition d'une langue (soit l'anglais au Canada et le français en Corse) et d'une culture qui leur sont étrangères.

Pour l'ensemble de la France, on précise que la langue française, langue de la République, fut imposée afin de mieux affirmer l'identité nationale. En effet, « par la Révolution de 1789, la France a produit une idéologie de l'unité, articulant de façon spécifique la souveraineté nationale, la République une et indivisible et le principe d'égalité »<sup>6</sup>. Pourtant, Bourdieu stipule qu'il serait naïf de penser qu'une politique d'unification linguistique était érigée uniquement en raison des besoins techniques de la communication :

« le conflit entre le français de l'intelligentsia révolutionnaire et les idiomes ou les patois est un conflit pour le pouvoir symbolique qui a pour enjeu la *formation* et la *ré-formation* des structures mentales. Bref, il ne s'agit pas seulement de communiquer mais de faire reconnaître un nouveau discours d'autorité, avec son nouveau vocabulaire politique, ses termes d'adresse et de référence, ses métaphores, ses euphémismes et la représentation du monde social qu'il véhicule »<sup>7</sup>.

Bien que cette initiative n'ait pas soudainement vaincu toutes les langues régionales, elle a réussi à leur enlever leur prestige et, avec le temps, a généré le désir du peuple de les parler et surtout de les écrire. Qui plus est, « l'enquête de l'abbé Grégoire de 1790 révèle avec inquiétude que près de la

5. Louis COMBY, *L'histoire des Corses*, Paris, Nathan, 1978, p. 41.

6. Alain FENET, « Le droit français des différences à l'épreuve de la langue » in Denis LACORNE & Tony JUDT (dir.), *La politique de Babel : Du monolinguisme d'État au plurilinguisme des peuples* (p. 31-86), Paris, Khartala, 2002, p. 34.

7. Pierre BOURDIEU, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, 2001, p. 74.

moitié de la population française (douze millions d'habitants) ignore la langue officielle. Parmi les "patois" énumérés, on trouve "l'italien de la Corse"<sup>8</sup> ». Le corse, tout comme les autres langues de la France, est donc perçu comme un danger. L'abbé, en 1794, donne conséquemment pour objectif à la France « d'anéantir les patois » avec son *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*.

## LE XIX<sup>e</sup> SIÈCLE : L'OFFICIALISATION DU BILINGUISME AU CANADA ET DU MONOLINGUISME EN FRANCE

La Confédération canadienne voit le jour le 1<sup>er</sup> juillet 1867<sup>9</sup>. Dans ce nouveau dominion de l'Empire britannique, c'est l'Acte de l'Amérique du Nord britannique de 1867 qui autorise l'utilisation obligatoire du français ou de l'anglais dans le Parlement canadien. De ce fait, l'usage des deux langues devient obligatoire dans les archives, procès-verbaux ainsi que pour la publication des lois en raison des deux peuples fondateurs du Canada. Cette loi constitue un point de départ pour le statut officiel de bilinguisme du Canada d'aujourd'hui.

Quelques années plus tard, en France, le gouvernement pose des avancées importantes pour le monolinguisme du pays avec le travail de Jules Ferry. La loi de Ferry de 1881 rend l'enseignement primaire gratuit pour tous et sa loi de 1882 rend l'école primaire laïque et obligatoire. Pourtant, ces apports importants pour l'égalité des chances dissimulaient une nuance de taille :

« L'obligation scolaire date de 1882 et elle s'accompagne de l'interdiction absolue d'employer à l'école, même en récréation, l'idiome local, sous peine de sanctions humiliantes dont la plus connue est la "plaque" ou "symbole", un objet (petite pierre plate, sabot brisé, bâton, écriteau) que le maître donnait au premier élève qu'il entendait s'exprimer en patois ; celui-ci s'en débarrassait au plus vite en la passant à un camarade coupable de la même infraction ; en fin de journée, le dernier élève en possession de cette "plaque" avait une punition »<sup>10</sup>.

L'image de l'école qu'instaure alors Jules Ferry inclut une politique discriminatoire qui vise l'éradication des langues régionales. Cette vision est institutionnalisée à ce moment historique dans le cadre d'une loi nationale.

8. Jean-Marie ARRIGHI, *Histoire de la langue corse*, Paris, Gisserot, 2002, p. 57.

9. Peter WAITE, « Confédération », *L'Encyclopédie canadienne*, 2011.

10. Jacqueline PICOCHÉ & Christiane MARCHELLO-NIZIA, *op. cit.*, p. 32.

## LE XX<sup>e</sup> SIÈCLE : DE POLITIQUES ASSIMILATOIRES À L'OUVERTURE AUX LANGUES MINORÉES

Au début du xx<sup>e</sup> siècle, les écoles françaises sont encore visées par l'assimilation. Dans la même ligne d'idées, en Ontario, le Règlement 17 est promulgué en 1912 par le gouvernement provincial. Ce règlement limite l'enseignement du français aux deux premières années de l'école primaire et interdit le français comme langue d'enseignement aux autres niveaux dans les écoles de l'Ontario<sup>11</sup>. Ce règlement discriminatoire représente l'élément déclencheur d'une série de crises scolaires de la part des francophones pour revendiquer leurs droits à l'enseignement en langue française. Les francophones durent attendre jusqu'en 1927 pour voir rétablir leur droit à un système bilingue et le Règlement 17 ne disparut des statuts de la province qu'en 1944.

Une étape importante pour l'enseignement des langues régionales en France fut la loi Deixonne de 1951, la première loi qui autorise l'enseignement facultatif d'une langue régionale. Pourtant cette loi reconnaissait seulement quatre langues régionales en France : basque, breton, catalan, occitan. Plus précisément, « quand en 1951 le corse, classé comme "dialecte allogène", ne bénéficie pas des dispositions de la loi Deixonne sur les langues régionales, cela ne suscite guère d'émotion, et aucune mobilisation ne se fait jour »<sup>12</sup>. Mais sous peu, certains promoteurs du corse ont tenté de revendiquer l'inclusion de la langue corse devant le risque, devenu réel, de glottophagie. En conséquence, la pression militante des Corses a abouti à l'extension de la loi en 1974 pour inclure l'enseignement facultatif du corse.

Vers la fin du xx<sup>e</sup> siècle, on constate des politiques linguistiques qui favorisent les minorités linguistiques des deux pays concernés. Au Canada, un moment déterminant pour les communautés francophones en milieu minoritaire fut la proclamation de la loi constitutionnelle de 1982 qui comprend la Charte canadienne des droits et libertés. Cette charte inclut l'article 23, « Droits à l'instruction dans la langue de la minorité », qui garantit le droit à l'éducation en langue minoritaire aux citoyens canadiens « ayants-droit ». Étant donné que « l'inscription constitutionnelle de ces droits a créé le socle d'une nouvelle nation bilingue »<sup>13</sup>, l'on peut constater que les retombées de cette charte demeurent importantes pour l'ensemble des citoyens canadiens.

11. Marilyn BARBER, « La question des écoles de l'Ontario », *Encyclopédie Canadienne*, 2011.

12. Jean-Marie ARRIGHI, *op. cit.*, p. 74.

13. Kenneth MCROBERTS, « Les politiques de la langue au Canada : un combat contre la territorialisation » in Denis LACORNE & Tony JUDT (dir.), *La politique de Babel : Du monolinguisme d'État au plurilinguisme des peuples* (p. 155-190), Paris, Khartala, 2002, p. 180.



Lors de cette même année, la circulaire du 21 juin 1982, dite Savary, marque une évolution du statut des langues régionales, y inclus le corse, dans le système éducatif français. Cette circulaire s'engage à dispenser l'enseignement des langues régionales dans l'enseignement public. En somme, Di Meglio précise que dans cette circulaire

« on parle de “véritable statut dans l'Éducation nationale”, d'un enseignement dispensé “de la maternelle à l'université, non pas comme matière marginale mais comme matière spécifique” en disposant de “cadre horaire, de programmes, de sanctions, de personnels formés et de programme de recherche pédagogique et scientifique” »<sup>14</sup>.

Pourtant, cette circulaire rappelle tout de même que l'enseignement des langues régionales ne représente pas matière obligatoire et ne bénéficie donc pas du même statut qu'un bon nombre de matières qui le sont. Sur le terrain, la place soit privilégiée ou stigmatisée de son enseignement varie alors d'une région à l'autre et même d'une école à l'autre.

## LE XXI<sup>e</sup> SIÈCLE : LE STATUT DES LANGUES MINORÉES À L'HEURE ACTUELLE

### AU CANADA

Ce bref parcours historique a permis de dévoiler comment le français et l'anglais sont entrés en contact, et même en conflit, sur le territoire du Canada. Depuis la Conquête, on notera l'extension de l'anglais partout dans le pays pendant que le français régresse. Un recensement de 2006 indique que « les personnes qui ont déclaré le français comme langue maternelle, représentaient 22,1 % de la population canadienne »<sup>15</sup> et 4,1 % de ceux-ci (975 390 francophones) vivent hors Québec. Voilà pourquoi on utilise le terme « milieu minoritaire francophone » pour décrire ces autres provinces et territoires du Canada qui accueillent des minorités francophones et des majorités anglophones. De plus, c'est en Ontario que l'on retrouve presque la moitié de la population francophone hors-Québec, soit 510 240 francophones.

Bien que le Canada demeure un pays officiellement bilingue, la population canadienne ne l'est pas nécessairement. En effet, le gouvernement a spécifié cela en indiquant le suivant :

14. Alain DI MEGLIO, « L'avènement de l'enseignement du corse » in Jacques FUSINA (dir.), *Histoire de l'école en Corse* (p. 507-546), Ajaccio, Albiana, 2003, p. 22.

15. Statistique Canada, « Recensement de 2006 : Le portrait linguistique en évolution et bilinguisme », 2006.

« a bilingual country is not one where all the inhabitants necessarily have to speak two languages ; rather it is a country where the principal public and private institutions must provide services in two languages to citizens, the vast majority of whom may very well be unilingual »<sup>16</sup>.

C'est Hamers et Blanc<sup>17</sup> qui précisent que la promotion d'un bilinguisme officiel est le plus souvent instaurée non pas pour promouvoir le bilinguisme individuel, mais pour permettre le droit au monolinguisme dans des situations de contact entre langues officielles. Effectivement, McRoberts nous rappelle que « l'expérience canadienne met en évidence une tension entre l'idéal d'une nation unitaire et l'inévitable distance sociale, voire la ségrégation, qu'engendre la présence de deux langues »<sup>18</sup>. Bien que plusieurs initiatives positives par le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux aient encouragé le bilinguisme, la notion de deux peuples sur un territoire n'est pas dépassée. Les francophones ont dû lutter pour leurs propres écoles et pour leurs droits linguistiques à plusieurs moments dans l'histoire de la nation canadienne. À présent, ils ne cessent de lutter pour s'assurer qu'ils puissent continuer de vivre dans leur langue et d'en jouir.

## EN FRANCE

Dans le double contexte de la construction européenne et de la mondialisation, parler de langue(s) en France c'est aussi parler de langues en Europe. Bien que la France promeuve une singularité linguistique, « la pratique de la plupart des États européens s'écarte du modèle jacobin, en reconnaissant la diversité linguistique et en se prêtant à la formulation d'un droit européen pour la protection des minorités »<sup>19</sup>. La France fut invitée à signer la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires en 1999, un document européen unique en son genre qui vise à protéger les langues les moins répandues. Pourtant, il a été décidé que cette Charte comportait des clauses qui ne respectaient pas la Constitution de la République, notamment l'article 2. Le Conseil constitutionnel a donc résolu que « France ne [puisse] pas ratifier la Charte des langues régionales ou minoritaires tant que la Constitution de 1958 n'aurait pas été révisée »<sup>20</sup>. La signature de cette Charte aurait pu signifier une ouverture de la France vers ses propres langues régionales, mais selon Fenet, par ce choix de ne pas la ratifier, « la France maintient de manière caricaturale

16. Royal Commission on bilingualism and biculturalism, "Report from the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism Book I (General Introduction)", Ottawa, Queen's Printer, 2005, p. xxviii.

17. Josiane HAMERS & Michel BLANC, *Bilinguisme et bilingualité*, Bruxelles, Mardaga, 1983.

18. Kenneth MCROBERTS, *op. cit.*, p. 187.

19. Alain FENET, *op. cit.*, p. 33.

20. Florence BENOIT-ROHMEN, « Les langues officielles de la France », *Revue française de Droit constitutionnel*, 45, 3-29, 2001, p. 4.

sa position paradoxale, non tenable à terme, entre accommodement juridique et raidissement idéologique. Ce n'est que par la reconnaissance constitutionnelle de la diversité linguistique de la France que cette contradiction peut être rompue »<sup>21</sup>. En fin de compte, de nombreuses voix insistent sur la nécessité d'une telle loi. Plus précisément, en 2008 une loi demandant l'inscription des langues régionales dans la Constitution de la République fut proposée, mais celle-ci n'a pas abouti.

Malgré certaines avancées importantes des langues régionales, y inclus l'institutionnalisation scolaire de celles-ci, le statut de l'hégémonie française demeure en France. On peut qualifier les corsophones de « minorité nationale » selon la définition proposée par le Conseil de l'Europe, même si l'État français refuse de leur accorder ce statut particulier de façon officielle. En Corse, plus particulièrement, « la revendication insulaire porte sur un statut de coofficialité, c'est-à-dire, sur l'officialisation de la langue corse. Au vu des situations linguistiques observées de par le monde, l'officialisation apparaît comme étant la condition absolument nécessaire à la promotion d'une langue »<sup>22</sup>. En effet, les efforts pour une reconnaissance officielle des langues régionales, condition sine qua non, perdurent. Le 7 décembre 2010, la proposition de loi concernant le développement des langues et cultures régionales fut officiellement enregistrée à la Présidence de l'Assemblée sous le numéro 3008<sup>23</sup>.

Pour mieux déchiffrer les pratiques réelles des habitants de la France, une enquête sous le titre d'« Étude de l'histoire familiale » a déterminé que près de 400 langues sont parlées en France et que 26 % des adultes (soit 11,5 millions) parlent une langue autre que le français<sup>24</sup>. D'ailleurs, un autre phénomène noté est le bas taux de retransmission des langues régionales puisque « 13 % des Français parlent des langues régionales, et 13 % aussi des langues étrangères, mais les langues régionales ne sont transmises que par 35 % de ceux qui les ont apprises (contre 66 % pour les langues étrangères) »<sup>25</sup>. De plus, le recensement indique que le nombre de locuteurs corses actuel représente 122 000 personnes. En outre, il importe de noter le fait suivant :

« avant 1930, un quart des Français parlaient une langue régionale ; dans les années 1970, il ne restait qu'une personne sur 10 ; dans les années 1990, il n'y a plus que 3 % des parents à parler à leurs enfants dans une langue régionale »<sup>26</sup>.

21. Alain FENET, *op. cit.*, p. 86.

22. Sébastien QUENOT, *La langue corse*, Bastia, Anima Corsa, 2009, p. 33.

23. Armand JUNG, « Proposition de loi N° 3008 relative au développement des langues et cultures régionales », 2010.

24. François HÉRAN, Alexandra FILHON & Christine DEPREZ, « La dynamique des langues en France au fil du XX<sup>e</sup> siècle », *Population & sociétés*, 379, 2002, p. 1-4.

25. Hervé ABALAIN, *Le français et les langues historiques de la France*, Paris, Éditions Jean-Paul Gisserot, 2007, p. 151.

26. *Ibid.*, p. 151.

On peut corollairement constater que les langues régionales ne sont pas retransmises aux générations nouvelles en France. D'ailleurs, pour ce qui est du contexte corse, c'est Jaffe qui précise le suivant : « on Corsica, the political/symbolic value of the language far outstrips its level of practice in everyday life ; there is more talk *about* Corsican than there is talk *in* Corsican »<sup>27</sup>. Cette réalité s'observe tant au niveau sociétal qu'au niveau individuel. Pour ces raisons, le rôle des institutions scolaires dans le processus de retransmission linguistique devient encore plus impératif.

## ÉDUCATION COMPARÉE : LA FRANCE ET LE CANADA

« L'École, qu'elle soit directement organisée par l'État ou contrôlée par lui, est sans doute l'institution de la citoyenneté par excellence »<sup>28</sup>.

## LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS CANADIENS

Le fédéralisme canadien est considéré comme primordial à la coexistence des anglophones et des francophones. Ce système signifie que le Canada possède deux paliers d'autorité distincts : le gouvernement canadien fédéral et les gouvernements provinciaux et territoriaux. Étant donné que l'éducation est de juridiction provinciale, les systèmes provinciaux d'enseignement diffèrent de l'un à l'autre. En général, les systèmes scolaires canadiens comportent deux niveaux principaux : le primaire et le secondaire, bien que certaines provinces incorporent également des « middle schools » qui accueillent les élèves en transition entre ces deux niveaux. En Ontario, le primaire comprend typiquement les enfants de la maternelle, lorsque les élèves ont l'âge de quatre ans, à la sixième (12 ans) ou la huitième année (14 ans). Les élèves sont alors regroupés dans une même école pour une période prolongée. Le secondaire accueille les élèves soit de la sixième ou de la huitième jusqu'à la douzième année (18 ans). Dans le système primaire, les élèves reçoivent typiquement un professeur par groupe-classe qui enseigne la majorité des sujets aux enfants. Au secondaire, ils reçoivent un enseignement spécialisé dans le domaine pour chaque discipline. En fin de compte, la période de tronc commun est extensive en Ontario et dure jusqu'à l'âge de quatorze ans, peu importe si l'élève change d'école en septième ou en neuvième année.

27. Alexandra JAFFE, *Ideologies in action: Language politics on Corsica*, Berlin, Walter de Gruyter, 1999.

28. Dominique SCHNAPPER, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard, 2000, p. 154.

## LUTTES SCOLAIRES ET DROITS LINGUISTIQUES EN ONTARIO FRANÇAIS

En Ontario français, le domaine de l'éducation a toujours incarné un lieu de revendications. Plus précisément, « l'événement déclencheur de la formation d'une conscience collective franco-ontarienne et de l'institutionnalisation de sa mobilisation fut sans doute la promulgation du Règlement 17 par le gouvernement ontarien en 1913, règlement interdisant l'utilisation du français comme langue d'enseignement »<sup>29</sup>. Ce règlement provoque des crises scolaires pour la prochaine moitié du siècle.

Après l'obtention du droit à des écoles secondaires de langue française en 1968, créant pour la première fois un système complet d'éducation public de langue française, les francophones ont lutté pour leur propre système scolaire parallèle au système des anglophones. La communauté francophone ne trouvait pas sa place dans le système bilingue puisque les parents doutaient « que l'immersion des élèves ne conduise tout simplement à convertir leurs enfants à l'anglais »<sup>30</sup>. Les francophones réussirent grâce à leurs efforts durant les crises scolaires, car c'est en 1986 que les Franco-ontariens obtiennent le droit de gestion de leurs écoles<sup>31</sup>. Aujourd'hui, douze conseils scolaires francophones desservent les familles et les élèves francophones de l'Ontario. Ces écoles séparées des écoles anglophones jouent un rôle primordial dans la communauté francophone en milieu minoritaire :

« L'éducation, en tant qu'institution vouée à la socialisation des jeunes et donc à la reproduction sociale et culturelle (ou, dans les termes de la collectivité franco-ontarienne, à la sauvegarde de la langue et de la culture françaises en milieu minoritaire), est une pierre angulaire non seulement de la définition de l'identité franco-ontarienne, mais aussi de sa mobilisation politique »<sup>32</sup>.

Il est alors souvent considéré que la sauvegarde de la langue minorée est assurée, ou au moins incitée, par son école séparée.

Ce qui distingue les minorités linguistiques au Canada est leur droit constitutionnel à l'enseignement de leur langue. La proclamation de la loi constitutionnelle de 1982 comprend la Charte canadienne des droits et libertés. Cette charte inclut l'article 23 : « Droits à l'instruction dans la langue de la minorité » qui garantit le droit pour les citoyens canadiens de faire instruire

29. Monica HELLER, « La sociolinguistique et l'éducation franco-ontarienne », *Sociologie et société*, 26(1), 155-166, 1994, p. 156.

30. Kenneth McROBERTS, *op. cit.*, p. 182.

31. Diane GÉRIN-LAJOIE, « Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario », *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 2002, 125-146.

32. Monica HELLER, *op. cit.*, p. 156.

leurs enfants aux niveaux primaire et secondaire dans la langue minoritaire, si l'un d'entre eux ou un de leurs enfants a reçu son instruction dans cette langue ou si elle consiste en leur « première langue apprise et encore comprise »<sup>33</sup>. Cet article vise la survie des communautés linguistiques minoritaires attendu que les élèves visés sont des « ayants-droit », des élèves qui ont droit à l'école de langue française. Étant donné que tous les « ayants-droit » peuvent trouver leur place dans ces écoles, elles accueillent des élèves avec des niveaux de compétence en français très hétérogènes. Il faut également spécifier que les enfants qui ne sont pas automatiquement admis selon les conditions énumérées dans l'article 23 « peuvent tout de même être admis dans les écoles minoritaires de langue française en Ontario par l'intermédiaire d'un comité d'admission, tel que le stipule la Loi sur l'éducation de l'Ontario »<sup>34</sup>. Somme toute, ce qui importe est que l'enseignement des langues minorées soit garanti par l'État grâce à l'article 23.

### PROGRAMMES D'IMMERSION AU CANADA

Les programmes d'immersion prennent leur source au Canada et datent des années 1960<sup>35</sup>. Ce sont des parents anglophones de la province du Québec qui ont conçu l'importance d'un programme d'immersion précoce totale. Ceux-ci connaissaient l'importance du bilinguisme pour leurs enfants dans une province majoritairement francophone et ont voulu immerger leurs enfants dans un environnement de langue seconde pour leur permettre d'atteindre un bilinguisme équilibré. À la suite des premières initiatives réussies, les programmes d'immersion précoce totale se sont répandus à travers le pays rapidement. Plus précisément, ces programmes constituent typiquement l'enseignement de toutes les matières, sauf la langue première, en langue seconde au primaire et l'ajout de cours en langue première lors de l'entrée au secondaire. Bien que les programmes d'immersion précoce totale soient offerts à travers le Canada, seulement 7,6 % de la population étudiante (300 464 élèves) qui a accès aux programmes d'immersion en français y est inscrite<sup>36</sup>. En Ontario, les chiffres se tiennent semblables avec 7,3 % de la population inscrite. Bien que ce pourcentage puisse sembler assez bas, il demeure important de noter que l'Ontario a la plus grande portion d'élèves inscrits en immersion précoce totale dans le pays : 154 577 élèves.

D'ailleurs, il existe également des programmes de Français Langue Seconde (immersion précoce partielle et immersion tardive) qui incluent

33. Ministère de la Justice, Canada, « Charte canadienne des droits et libertés », 1982.

34. Diane GÉRIN-LAJOIE, *op. cit.*

35. Robert JOHNSON & Merrill SWAIN, *Immersion education: international perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

36. Canadian Heritage, « Official Languages: Annual Report 2007-2008 », Volume 1, Official Language Support Programs, 2008.

« Core French », « Extended French » et « Intensive French » dans lesquels on enseigne le français comme langue seconde et parfois quelques autres matières en français. Ces programmes accueillent 44,1 % de la population canadienne admissible ou 1 737 350 élèves<sup>37</sup>. Il y a donc un nombre important de parents qui choisissent l'option d'immersion partielle ou tardive pour leurs enfants, mais les programmes d'immersion précoce totale qui sont plus susceptibles de fournir un bilinguisme additif et équilibré apparaissent bien moins populaires.

## LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

Le préambule de la Constitution de la V<sup>e</sup> République déclare que « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture »<sup>38</sup>. Partant de ce fait, c'est le ministère de l'Éducation nationale qui assure un système éducatif unifié pour l'ensemble de la France selon deux modalités : service public majoritaire d'un côté, offre privée de l'autre.

### L'ENSEIGNEMENT DE LANGUE(S) EN FRANCE

L'arrêté ministériel du 7 juin 1880 relatif aux règlements des écoles primaires publiques stipulait que « le français [serait] seul en usage dans l'école ». Cette prescription met en place la conception républicaine de la langue à l'école qui perdure encore aujourd'hui. C'est ainsi que Chanet affirme « que l'école ait tenu le premier rôle dans ce qu'Eugen Weber a nommé "le processus d'acculturation final qui a transformé les Français en Français", nul ne songe à le contester »<sup>39</sup>. Ce processus d'acculturation, par l'éducation nationale, a voulu assurer la diffusion du français sur l'ensemble du territoire et ceci, au détriment des autres langues ou « patois » qui étaient perçus comme des obstacles à l'unité de l'État. Alors débuta l'enseignement d'un monolinguisme artificiel.

Historiquement, les langues régionales n'avaient donc aucune place dans les écoles de la France. En effet, Bourdieu précise que « dans le processus qui conduit à l'élaboration, la légitimation et l'imposition d'une langue officielle, le système scolaire remplit une fonction déterminante »<sup>40</sup>. Il est devenu alors nécessaire de dévaloriser le bagage linguistique de l'élève et d'imposer une seule langue légitime. Cet auteur ajoute que « de ce fait, la langue légitime est une langue semi-artificielle qui doit être soutenue par un travail permanent de correction qui incombe à la fois à des institutions spécialement aménagées

37. *Ibid.*

38. République Française, *La constitution – Préambule de la Constitution de 1946*, 2011.

39. Jean-François CHANET, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996, p. 20.

40. Pierre BOURDIEU, *op. cit.*, p. 75.

à cette fin et aux locuteurs singuliers »<sup>41</sup>. Un programme d'hypercorrection et un modèle diglossique du français contre toute autre langue ont alors été implantés. Dans ce cas, Cortier indique que les « enseignants, issus du terroir, étaient eux-mêmes locuteurs natifs des langues premières de leurs élèves. Leur mission éducative leur imposait une forme de dédoublement, quasi schizophrénique, qui les conduisait, sitôt franchi le seuil de la communale, à renoncer à leurs particularismes linguistiques pour devenir des porte-drapeaux de la langue nationale »<sup>42</sup>.

Du côté des élèves, le processus se vivait également de façon difficile puisqu'ils étaient exposés à la moquerie et aux punitions s'ils parlaient dans une langue autre que le français. Bien que plus de 130 ans aient passé depuis l'instauration de ce règlement, l'enseignement du français, la seule langue officielle de la France, demeure tout à fait différent de l'enseignement des langues régionales, en raison des statuts historiques inférieurs de celles-ci.

Une étape importante pour l'enseignement des langues régionales fut la loi Deixonne de 1951, qui ne reconnaît pas le corse avant 1974. Ce sont des circulaires ministérielles qui marquent les évolutions dans ce domaine depuis la loi Deixonne, aujourd'hui obsolète. Bien que je ne cite pas tous les détails de ces circulaires, il importe tout de même de noter le fait suivant : « l'enseignement bilingue bénéficie aujourd'hui d'un véritable droit de cité dans l'éducation nationale. Deux circulaires l'ont définitivement légitimé : la circulaire Darcos, improprement nommée "circulaire Bayrou" en 1995, et la circulaire Lang en 2001 »<sup>43</sup>. Ces deux circulaires ont contribué à la généralisation des écoles bilingues et à la création de concours spéciaux pour améliorer le recrutement d'enseignants bilingues.

## L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE CORSE EN CORSE

L'histoire de l'enseignement du corse a déjà été longuement traitée par Arrighi, Di Meglio, Fusina et Ottavi, pour en nommer quelques-uns. La situation de l'enseignement du corse demeure unique dans son genre et n'est pas conforme à l'enseignement de l'ensemble des langues régionales de la France. Premièrement, l'enseignement de la langue régionale est presque entièrement dispensé par le service public. Tous ont donc accès à l'enseignement de la langue corse sans avoir besoin de recourir à un établissement privé ou à un coût additionnel. Deuxièmement, le corse a vécu une naissance par individuation.

41. *Ibid.*, p. 92.

42. Claude CORTIER, « Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile », *Repères* (38), 63-80, 2008, p. 65.

43. Pascal OTTAVI, « Enseignement bilingue : vers la définition de nouveaux *curricula* ? », *Actes de colloques IV<sup>e</sup> Congrès international, Environnement et identité en Méditerranée*, Corte, 445-457, 2004, p. 445.



Ce processus d'individuation sociolinguistique est utilisé pour désigner « l'ensemble des processus symboliques et socio-politiques par lesquels une communauté donnée de locuteurs déclarent parler une variété particulière, originale et linguistiquement distincte et autonome des autres systèmes connus »<sup>44</sup>. Dans la circonstance, c'est la motivation des locuteurs qui a fait naître la langue corse et on peut donc conclure que ces locuteurs lui accordent un grand intérêt. Troisièmement, le corse constitue une langue polynomique. Ce concept incarne le fondement d'un enseignement de tolérance linguistique. Dans la salle de classe corse, les élèves « sont continuellement invités à fréquenter la diversité linguistique à travers des outils pédagogiques où la variation est toujours présente »<sup>45</sup>. De plus, la praxis bilingue d'un maître, – deux langues privilégiées en Corse met l'accent sur la polyvalence des maîtres, d'excellents modèles linguistiques bilingues pour leurs élèves. Cette ouverture vers la variation linguistique s'applique également à la culture. L'enseignement de la polyonymie en salle de classe s'applique *ipso facto* aux compétences linguistiques et au développement d'un environnement multiculturel qui accepte et invite la diversité.

De nos jours, l'enseignement de la langue régionale peut être organisé en maternelle si la demande se présente et si les maîtres sont formés pour l'assurer. Pour ce qui est de l'école primaire et du collège, conformément au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, hors série N° 9 du 27 septembre 2007*, deux formes d'enseignements sont offertes aux élèves en Corse : soit l'enseignement en classe standard et l'enseignement en classe/filière bilingue. En classe standard, les élèves se voient offrir trois heures hebdomadaires de langue corse. Bien que cette option soit facultative, l'enseignement fait partie de l'horaire normal dans les écoles maternelles et primaires. Le choix du cours de langue corse au collège, à l'encontre, ajoute trois heures à l'emploi de temps de l'élève. Cet enseignement vise l'apprentissage du corse et l'offre d'activités en langue corse. L'enseignement en classe bilingue prétend à une parité horaire français/corse dans laquelle le corse joue le rôle d'objet d'étude et de langue d'enseignement à la fois. Au collège, les élèves inscrits en filière corse suivent des cours tels qu'histoire, géographie et mathématiques en corse ainsi qu'un cours de langue corse. Au lycée, l'option d'une filière bilingue est possible, mais peu répandue en ce moment sur l'île. De plus, les trois heures de langue corse optionnelles ne sont pas toujours offertes en raison de la lourdeur de leurs horaires. Tout de même, au baccalauréat les élèves peuvent passer une épreuve en corse, en langue vivante ou en option facultative.

44. Jacques THIERS, « Principes sociolinguistiques de l'enseignement du corse et de l'éducation bilingue en Corse » in Wiater WERNER & Gerda VIDERSOTT, *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas/School in Multilingual Regions of Europe* (p. 377-385), Frankfurt, Peter Lang, 2006, p. 381.

45. Jean-Marie COMITI, *La langue corse entre chien et loup*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 99.

En Corse, aucune école de langue corse n'existe. Les élèves qui sont inscrits dans un parcours bilingue sont inscrits dans une école de langue française qui offre la filière bilingue. Les jeunes s'inscrivent donc forcément dans un environnement linguistique français dans les couloirs, à la récréation, à la cantine et durant les activités parascolaires. Ceci diffère énormément des écoles de langue française au Canada et ressemble plutôt aux programmes d'immersion offerts.

Or, les chiffres encourageants, par exemple que 98 % des enfants recevaient un enseignement de corse en 2007-2008, semblent trop prometteurs alors que la réalité de la situation constitue que « seulement 44 % d'entre eux recevaient un enseignement supérieur ou égal aux trois heures hebdomadaires réglementaires, parmi lesquels les élèves scolarisés en site bilingue »<sup>46</sup>. De ce fait, plus de la moitié des élèves de la Corse ne reçoit pas l'enseignement de la langue régionale auquel ils ont droit. Pour expliquer cette réalité, il semble que la principale difficulté demeure le nombre et la disponibilité de maîtres corsophones.

## L'ORGANISATION DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

### LES TYPES DE SYSTÈMES SCOLAIRES

Ce qui demeure important dans le cadre de cette comparaison est la différence d'organisation de systèmes éducatifs. Il existe, en Europe, quatre types de systèmes scolaires : le type scandinave, le type anglo-saxon, le type germanique et le type latin/méditerranéen<sup>47</sup>. Ce dernier, le type privilégié par la France, vise avant tout l'acquisition des connaissances : « le système de contrôle des connaissances, des examens, des notes y a une part plus importante que dans les autres systèmes »<sup>48</sup> et pour ce faire, on choisit des professeurs qui enseignent le plus souvent une seule matière dans laquelle ils sont diplômés. Ceci s'oppose de façon importante au système de type scandinave qui vise l'égalité des chances, où tous les élèves étudient dans une école unique de l'âge de 6 à 16 ans et sont suivis par les mêmes enseignants tout au long de leur parcours scolaire.

Le système typique de l'Ontario ne rejoint pas tout à fait à l'un de ces deux types, mais privilégie des éléments des deux. Typiquement, les mêmes élèves se trouvent dans une école primaire ontarienne de l'âge de 4 à 14 ans,

46. Sébastien QUENOT, *op. cit.*, p. 76

47. Voir Cordula FOERSTER, « Étude comparée des systèmes éducatifs scolaires : approche pédagogique, enjeux communs et particularités », *Actes du colloque « les systèmes éducatifs en Europe : approche juridique et financière »*, Barcelone, AAC, 2000, p. 15-42 et Francine VANISCOTTE, « Une comparaison européenne des structures et des contenus » in Jean RUANO-BORBALAN (dir.), *Éduquer et former : les connaissances et les débats en éducation et en formation* (p. 403-410), Auxerre, Éd. Sciences humaines, 2008.

48. Cordula FOERSTER, *op. cit.*

ce qui rejoint la conception scandinave de tronc commun qui assure une continuité maximale dans une école unique pour une partie importante de la scolarité des élèves. Cependant, de nombreuses écoles de langue française ontariennes ont récemment intégré les élèves de la 7<sup>e</sup> et de la 8<sup>e</sup> année (âgés de 12-14 ans) dans leurs écoles secondaires afin de réduire le taux d'abandon des programmes français lors de la transition de la 8<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année. Bien que ces élèves se trouvent dans une école secondaire à l'âge de 12 ans, ils sont en règle générale tout de même séparés des élèves de l'école secondaire. Ils sont divisés en groupe-classe et suivent tous leurs cours avec les mêmes élèves, bien qu'ils aient des enseignants différents selon les matières. Pourtant, les élèves du système ontarien ne sont pas exemptés d'évaluations comme ceux du type scandinave. La priorité des savoirs que l'on retrouve dans les pays latins et méditerranéens se trouve également en Ontario, d'où l'importance des évaluations. Comme toute typologie, cette réduction des systèmes scolaires ne permet pas de faire état des nombreuses différences entre le système scolaire français et celui de l'Ontario.

L'on peut constater une différence importante des structures de ces deux systèmes qui empêche la possibilité de parler d'harmonisation entre ceux-ci. Malgré ceci, il existe une certaine philosophie sous-jacente apparentée puisque l'importance de l'acquisition des connaissances s'inscrit dans les choix conceptuels des deux systèmes.

### LES TROIS GRANDS MODÈLES ÉDUCATIFS

C'est Derouet<sup>49</sup> qui propose la présence de trois grands modèles éducatifs qui se tiennent en concurrence en Europe et qui peuvent se combiner. Ces modèles incluent le modèle de l'intérêt général, ou « civique » qui repose sur le principe d'égalité, le modèle communautaire ou « domestique » qui repose sur le bien-être de l'enfant et le modèle marchand ou « industriel » qui est issu du néolibéralisme et repose sur les choix des élèves et des familles. En France, il y a plutôt concurrence des modèles de l'intérêt général et du modèle marchand. Le modèle d'intérêt général est soutenu par un unique programme national rationnel qui vise certains savoirs et qui marginalise la place du local. Qui plus est, le principe d'égalité a toujours sous-tendu les conceptions française et canadienne de l'éducation, bien qu'ils ne soient pas des systèmes qui atteignent nécessairement l'équité<sup>50</sup>. De son côté, le modèle communautaire qui vise l'intégration de l'élève dans son milieu a une place importante dans le modèle provincial de l'Ontario. Parallèlement, avec

49. Jean-Louis DEROUET, *École et Justice*, Paris, Métailié, 1992.

50. Voir Pierre BOURDIEU, *op. cit.* ; M. DURU-BELLAT, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF, 2002 ; Monica HELLER, *Linguistic minorities and modernity: A socio-linguistic ethnography*, London, Continuum International Publishing Group, 2006 ; A. VAN ZANTEN, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2001.

la suppression de la carte scolaire en 2007, l'on peut également constater l'intérêt récent du modèle marchand en France. Ce modèle devient pareillement de plus en plus présent au Canada avec les nombreux choix qui se présentent aux parents entre institutions publiques catholiques, institutions publiques laïques et institutions privées ainsi que les nombreux programmes particuliers offerts par ceux-ci, soit de langue française ou d'immersion et ainsi de suite. De ce fait, la montée du modèle marchand et de politiques néolibérales entre en ligne de compte dans le futur des systèmes de ces deux régions.

Néanmoins, Quenot formule l'hypothèse suivante pour le contexte corse : « la structuration de l'École bilingue en Corse procède à la fois d'un modèle lié à la communauté, mais aussi d'un modèle lié au quasi-marché qui abandonne la référence à l'intérêt général »<sup>51</sup>. Conséquemment, l'on peut concevoir une concurrence importante entre ces trois modèles en France, tout comme ils coexistent au Canada. D'ailleurs, avec le développement continu de nouvelles politiques et concepts d'organisation, le modèle d'un système éducatif est toujours en mouvance et en construction. L'École, porteuse de valeurs, évolue inlassablement et ces changements impactent de façon importante l'ensemble des acteurs sociaux concernés par les institutions éducatives.

## L'IMPACT DU SOCIAL SUR LES REPRÉSENTATIONS ET COMPORTEMENTS

Une comparaison des structures macrosociologiques demeure essentielle puisque « face à l'internationalisation des économies et à la circulation grandissante des savoirs scientifiques, la demande sociale de comparaison des différents modèles sociétaux s'est accrue »<sup>52</sup>. Cet article met en lumière les différences entre les organisations scolaires de la France et du Canada. Chaque nation tient aux particularités de son propre système puisque celles-ci représentent « l'âme d'un peuple, les bases de la citoyenneté, le sentiment d'appartenance nationale »<sup>53</sup>. De plus, les nombreuses différences entre le système de l'Ontario et celui de la France sont sous-tendues par des conceptions nationales avec des buts et des priorités différentes. L'existence d'écoles de langues minoritaires distinctes en Ontario à l'encontre des programmes bilingues intégrés dans les écoles de langue majoritaire en Corse, n'est qu'un exemple des différences capitales qui résultent des parcours socio-historiques

51. Sébastien QUENOT, « La structuration de l'École bilingue en Corse. Processus et stratégies scolaires d'intégration et de différenciation dans l'enseignement primaire », Thèse de doctorat, 2010, p. 152.

52. Serge PAUGAM & Cécile VAN DE VELDE, « Le raisonnement comparatiste » in Serge PAUGAM (dir.), *L'enquête sociologique* (p. 357-375), Paris, PUF, 2010, p. 357.

53. Francine VANISCOTTE, *op. cit.*, p. 403.

différents de ces peuples. Il va sans dire que les conceptions et les structures employées influencent fortement les comportements d'éducateurs, de parents et d'élèves. En effet, Schnapper précise que « les valeurs du domaine public s'imposent à tous par l'intermédiaire de la scolarisation et de toutes les institutions publiques »<sup>54</sup> (p. 237) et que les pratiques et coutumes qui diffèrent de celles de la majorité en sont marginalisées.

Étant donné que les acteurs sociaux qui œuvrent au sein des institutions scolaires sont nécessairement déterminés par ceux-ci, les éléments de comparaison des systèmes d'éducation de la France et du Canada énumérés ici pourront servir dans le cadre de futures recherches comparatives micro et macrosociologiques des deux territoires.

Megan COTNAM  
 Doctorante UMR 6240 LISA  
 Université d'Ottawa et Université  
 de Corse Pascal Paoli

## BIBLIOGRAPHIE

- ABALAIN H., *Le français et les langues historiques de la France*, Paris, Éditions Jean-Paul Gisserot, 2007.
- ARRIGHI J-M., *Histoire de la langue corse*, Paris, Gisserot, 2002.
- BARBER M., « La question des écoles de l'Ontario », *Encyclopédie Canadienne*, Repéré de <http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=f1ARTf0005945>, 2011.
- BENOIT-ROHMEN F., « Les langues officielles de la France », *Revue française de Droit constitutionnel*, 45, 2001, p. 3-29.
- BOURDIEU P., *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, 2001.
- CANADIAN HÉRITAGE, « Official Languages : Annual Report 2007-2008 », Volume 1, Official Language Support Programs, Repéré de [http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/collections/collection\\_2010/pc-ch/CH10-2008-1-eng.pdf](http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/collections/collection_2010/pc-ch/CH10-2008-1-eng.pdf), 2008.
- CHANET J-F, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.
- COMBY L., *L'histoire des Corses*, Paris, Nathan, 1978.
- COMITI J-M., *La langue corse entre chien et loup*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- CORTIER C., « Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile », *Repères* (38), 2008, p. 63-80.
- CROSSLEY M. & WATSON K., *Comparative and International Research in Education Globalisation : Context and Difference*, Taylor & Francis Ltd, 2001.
- DEROUET J-L., *École et Justice*, Paris, Métailié, 1992.
- DI MEGLIO A., « L'avènement de l'enseignement du corse ». Dans FUSINA J., *Histoire de l'école en Corse* (p. 507-546), Ajaccio, Albiana, 2003.

54. Dominique SCHNAPPER, *op. cit.*, p. 237.

- DURU-BELLAT M., *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF, 2002.
- ECCLES W. J., « Guerre de Sept Ans », *L'encyclopédie canadienne*, Repéré de <http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=f1ARTf0007300>, 2011.
- FENET A., « Le droit français des différences à l'épreuve de la langue ». Dans LACORNE D. & JUDT T. (dir.), *La politique de Babel : Du monolinguisme d'État au plurilinguisme des peuples* (p. 31-86), Paris, Khartala, 2002.
- FOERSTER C., « Étude comparée des systèmes éducatifs scolaires : approche pédagogique, enjeux communs et particularités », *Actes du colloque « les systèmes éducatifs en Europe : approche juridique et financière »*, Barcelone, AAC, 2000, p. 15-42.
- GÉRIN-LAJOIE D., « Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario », *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 2002, p. 125-146.
- HAMERS J. & BLANC M., *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga, 1983.
- HELLER M., « La sociolinguistique et l'éducation franco-ontarienne », *Sociologie et société*, 26(1), 1994, p. 155-166.
- HELLER M., *Linguistic minorities and modernity : A sociolinguistic ethnography*, London, Continuum International Publishing Group, 2006.
- HÉLAN F., FILHON A., & DEPPEZ C., « La dynamique des langues en France au fil du XX<sup>e</sup> siècle », *Population & sociétés*, 379, 2002, p. 1-4.
- JAFFE A., *Ideologies in action : Language politics on Corsica*, Berlin, Walter de Gruyter, 1999.
- JOHNSON R., & SWAIN M., *Immersion education : international perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- JUNG A., « Proposition de loi n° 3008 relative au développement des langues et cultures régionales », Repéré de <http://www.nosdeputes.fr/document/3008>, 2010.
- MATHIEU J., « Nouvelle France », *L'encyclopédie canadienne*, Repéré de <http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0005701>, 2011.
- MICROBERTS K., « Les politiques de la langue au Canada : un combat contre la territorialisation ». Dans LACORNE D. & JUDT T. (dir.), *La politique de Babel : Du monolinguisme d'État au plurilinguisme des peuples* (p. 155-190), Paris, Khartala, 2002.
- MINISTÈRE DE LA JUSTICE CANADA, « Charte canadienne des droits et libertés », Repéré de <http://laws.justice.gc.ca/fr/charte/1.html>, 1982.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario*, Repéré de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf>, 2004.
- OTTAVI P., « Enseignement bilingue : vers la définition de nouveaux curricula ? », *Actes de colloques IV<sup>e</sup> Congrès international, Environnement et identité en Méditerranée*, Corte, 2004, p. 445-457.
- PAUGAM S., & VAN DE VELDE, C., « Le raisonnement comparatiste ». Dans PAUGAM S. (dir.), *L'enquête sociologique* (p. 357-375), Paris, PUF, 2010.
- PERRRET M., *Introduction à l'histoire de la langue française*, Paris, A. Colin, 2008.
- PICOCHÉ J., & MARCHELLO-NIZIA, C., *Histoire de la langue française*, Nancy, Nathan, 1989.
- QUENOT S., *La langue corse*, Bastia, Anima Corsa, 2009.
- QUENOT S., « La structuration de l'École bilingue en Corse. Processus et stratégies scolaires d'intégration et de différenciation dans l'enseignement primaire », Thèse de doctorat, 2010.
- RÉPUBLIQUE FRANÇAISE, *La constitution – Préambule de la Constitution de 1946*, Repéré de <http://www.legifrance.gouv.fr/html/constitution/const02.htm>, 2011.

- ROYAL COMMISSION ON BILINGUALISM AND BICULTURALISM, (2005). "Report from the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism", Book I (General Introduction), Ottawa, Queen's Printer, Repéré de <http://epe.lac-bac.gc.ca/100/200/301/pco-bcp/commissions-ef/dunton1967-1970-ef/dunton1967-70-vol1-eng/dunton1967-70-vol-part1-eng.pdf> (Texte original imprimé en 1967), 2005.
- SCHNAPPER D., *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard, 2000.
- STATISTIQUE CANADA, « Recensement de 2006 : Le portrait linguistique en évolution et bilinguisme », Repéré de <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-555/p13-fra.cfm>, 2006.
- THIERS, J. « Principes sociolinguistiques de l'enseignement du corse et de l'éducation bilingue en Corse ». Dans W. WERNER & G. VIDERSOTT, *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas/School in Multilingual Regions of Europe* (p. 377-385), Frankfurt, Peter Lang, 2006.
- VANISCOTTE F., « Une comparaison européenne des structures et des contenus ». Dans RUANO-BORBALAN J. (dir.), *Éduquer et former : les connaissances et les débats en éducation et en formation* (p. 403-410), Auxerre, Éd. Sciences humaines, 2008.
- VAN ZANTEN A., *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2001.
- WAITE P.B., « Confédération », *L'Encyclopédie canadienne*, Repéré de <http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=f1ARTf0001842>, 2011.

# La polynomie dans le discours de la formation de formateurs en langue corse

La langue corse représente la dernière discipline venue dans le curriculum scolaire des élèves de l'Académie de Corse. Son enseignement a été autorisé, dans le cadre de la loi Deixonne (1951), à partir de l'année 1974 mais c'est à la rentrée de 1981 que le corse bénéficie d'un début de gestion organisée dans les collèges et les lycées de l'île.

À l'époque, il n'existe pas de professeurs certifiés dans la discipline. Alors l'enseignement est pris en charge par des professeurs titulaires d'autres disciplines dont la corsophonie naturelle, acquise généralement par transmission familiale, permet de satisfaire la demande des parents et des élèves. Sur le plan pédagogique, l'enseignement du corse se distingue par son caractère improvisé et les enseignants trouvent dans leur militantisme culturel, voire politique, l'énergie nécessaire pour que la discipline scolaire nouvellement arrivée ne souffre pas trop du manque d'outils pédagogiques, d'expérience didactique ainsi que de son statut de matière facultative.

L'époque se distingue également par le questionnement sur la norme de référence. Quelle variété de corse enseigner ? Sur la base de quelle légitimité ? Dans l'attente d'une réponse difficile à obtenir aussi bien de la part de l'institution scolaire que politique, les enseignants s'appuyaient tout naturellement sur leur propre variété linguistique. Les commentaires diglossiques pointaient régulièrement du doigt cette langue enseignée de manière anarchique par des enseignants non formés et privés de grammaire de référence. La variation linguistique du corse était considérée, sinon comme une tare, tout au moins comme un obstacle à un bon enseignement ainsi qu'à l'élaboration d'un véritable statut de langue.

## LES ANNÉES « RECHERCHE »

Les années 1980 représentent la période durant laquelle les universitaires axent leurs recherches sur la description approfondie de la langue,



les phénomènes sociolinguistiques et la gestion scolaire de la variation. On lance le projet d'un nouvel Atlas linguistique de la Corse et d'une Banque de données ; on analyse les comportements diglossiques et leurs répercussions sur les représentations et les attitudes ; on prépare les étudiants, grâce à la réouverture de l'université, à prendre en charge l'enseignement du corse dans les collèges et lycées. À partir de 1984, le Rectorat enclenchera le recrutement de nombreux maîtres auxiliaires encadrés par un coordonnateur faisant fonction d'inspecteur.

C'est aussi la période où émerge le concept de « langue polynomique » proposé par Jean-Baptiste Marcellesi, professeur de sociolinguistique à l'université de Rouen. Ses observations empiriques de la langue corse l'amènent à en donner la définition suivante : « langue dont l'unité est abstraite et résulte d'un mouvement dialectique et non de la simple ossification d'une norme unique, et dont l'existence est fondée sur l'affirmation massive de ceux qui la parlent, de lui donner un nom particulier et de la déclarer autonome des autres langues reconnues »<sup>1</sup>.

C'est en 1984 que Jean-Baptiste Marcellesi conduit en Corse une enquête de grande ampleur avec la participation active des universitaires corses et des étudiants de la filière Études corses de l'université Pasquale Paoli. Il s'agissait de mettre à l'épreuve le phénomène d'*individuation sociolinguistique* par lequel une communauté définit sa langue sur la base d'indicateurs linguistiques d'identité et la déclare autonome des systèmes voisins. Les jugements épilinguistiques des personnes interrogées firent apparaître une faculté puissante des Corses à identifier les différentes variétés de corse (parmi un ensemble de variétés corses et non corses) mais aussi et surtout à les reconnaître toutes comme équivalentes sur le plan de leur valeur linguistique. La principale leçon tirée des résultats de l'enquête<sup>2</sup> c'est qu'il existe chez les Corses une attitude particulière vis-à-vis de la variation dialectale qui se traduit par un degré très élevé de tolérance. Le concept de « langue polynomique » se voyait ainsi validé et donna lieu quelques années plus tard à un colloque international (1990).

Pour sa part, Jacques Thiers s'intéresse aux phénomènes identitaires du point de vue de la sociolinguistique<sup>3</sup> en pointant l'existence d'une « idéologie diglossique » qui alimente le conflit linguistique entre langue dominante et langue dominée. L'opposition corse-français ne faisait que renforcer la langue officielle au détriment d'une langue corse reléguée aux domaines colloquiaux ressortissant à la répartition diglossique. C'est pourquoi la recherche s'orientera

- 
1. Jean-Baptiste MARCELLESI, « La définition des langues en domaine roman : les enseignements à tirer de la situation corse » in *Actes du XVII<sup>e</sup> Congrès de linguistique et philologie romanes*, vol. 5, Sociolinguistique des langues romanes, 1984.
  2. ATP-CNRS, 91, 1164. Les résultats et interprétations se trouvent dans *Études Corses* n° 28, 1987, *Palazzu Naziunale*, Corti.
  3. Jacques THIERS, *Papiers d'identité(s)*, Albiana, 1989, rééd. 2008.

vers un militantisme visant à un rééquilibrage des statuts des langues et à une éducation populaire que le Professeur Marcellesi appelait de ses vœux : « Il faut faire pénétrer dans les masses une sociolinguistique pratique pour développer la tolérance réciproque entre les diverses formes linguistiques, d'abord sans condamner le corse d'autrui, ensuite en s'attachant à employer occasionnellement les formes des autres régions en se consentant mutuellement des adaptations linguistiques (...) C'est la syncrasie, le mélange intime et dialectique, de niveau abstrait, de toutes ces formes qui constitue le corse »<sup>4</sup>.

La recherche action prenait vie dans les établissements scolaires où les cohortes d'enseignants auxiliaires, fraîchement diplômés, mettaient à l'épreuve les théories universitaires. Un tâtonnement scientifique qui donnera lieu à une réflexion pédagogique innovante et féconde.

## LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

En septembre 1991, la première promotion des lauréats du CAPES de Langue et culture corses intègre l'IUFM pour y accomplir l'année de formation professionnelle. Il s'agit pour la plupart de jeunes diplômés de l'université auxquels s'ajoutent quelques anciens instituteurs. Les maîtres auxiliaires, pour leur part, sont recrutés par la voie interne et sont envoyés directement sur le terrain sans formation en IUFM.

La professionnalisation s'articule autour d'un stage en responsabilité de 6 heures hebdomadaires, de séminaires d'approfondissement disciplinaire et didactique (FDD), d'une formation générale et commune (FGC) et la rédaction d'un mémoire professionnel soutenu en fin d'année.

La constante, depuis l'ouverture de l'IUFM, réside dans le fait que les stagiaires se trouvent rarement affectés en stage dans la région correspondant à leur variété linguistique. C'est l'occasion pour eux, contrairement aux anciens maîtres auxiliaires qui ont accumulé quelque expérience, de donner un sens au concept de polynomie qu'ils n'ont rencontré que sur le plan théorique sur les bancs de l'université. Car l'originalité qui caractérise la formation des enseignants de langue corse, par rapport aux enseignants de langue étrangère, réside bien dans la gestion de la variation qui fait l'objet d'un véritable apprentissage.

Il s'agit bien, pour chaque stagiaire devenant spécialiste de langue corse, d'apprendre à caractériser sa propre variété dialectale dans le cadre des trois régiolectes<sup>5</sup> de l'île et d'identifier les phénomènes principaux qui expliquent les différences d'une variété à l'autre. Une connaissance maîtrisée de la diversité régiolectale acquise par l'observation, l'analyse et l'interaction ne peut

4. Jean-Baptiste MARCELLESI, *Pour une politique démocratique de la langue*, supplément au n° 138 de *Terre Corse*, mensuel régional du PCF, Ajaccio, 1985.

5. Jean-Marie COMITI, *A pratica è a grammatica*, éd. Squadra di u Finusellu/CCU, 1996, Aiacciu.

que favoriser le développement de l'esprit polynomique qu'il faudra ensuite transmettre à ses élèves. Les stagiaires doivent donc intégrer tout un discours sur la polynomie que les formateurs présentent comme une des conditions incontournables pour bien aborder son métier.

L'accent est mis, au-delà des compétences à acquérir dans le domaine de la didactique des langues, sur une « éducation » induite par la polynomie : reconnaissance et légitimation de la différence interdialectale, acceptation de l'Autre dans ses spécificités expressives, dédramatisation des phénomènes interlinguistiques<sup>6</sup>. Contrairement aux enseignants de langues étrangères, le professeur de corse doit apprendre à être le garant du respect de la diversité et non le prescripteur d'une norme unique qu'il incarnerait. C'est pourquoi il appartient au stagiaire de varier ses supports didactiques afin que les élèves acquièrent progressivement la capacité de reconnaître, par l'écoute ou la lecture, la langue corse à travers ses différentes composantes. Ils développent ainsi, chez les élèves, leur puissance de discrimination interdialectale et leurs compétences métalinguistiques.

Dans ce cadre didactique bien particulier, on oriente les stagiaires vers une prise en charge personnelle de la conception d'outils pédagogiques qui tiennent compte des contraintes relatives à la polynomie. Il n'est pas pensable qu'un professeur de corse affecté dans une région où la variété locale est différente de la sienne n'utilise que des supports didactiques ne présentant que sa propre variété. Et quand bien même la variété du professeur coïnciderait avec celle du lieu, il lui appartient de présenter à ses élèves un éventail des variétés du corse représentatif de la réalité langagière de l'île. Quant aux manuels scolaires existants, notamment ceux utilisés en collège, les stagiaires apprennent à exploiter les tables de conversion dialectale que les auteurs ne manquent pas de faire figurer dans leurs ouvrages<sup>7</sup>.

Au terme de leur formation en IUFM, les professeurs de corse ont intégré et assimilé le concept de *polynomie* qu'ils diffusent ensuite sur le terrain non pas par un discours théorique que les élèves auraient d'ailleurs du mal à appréhender, mais par un ensemble de comportements qui présentent la variation dialectale comme un phénomène tout à fait naturel. Cette posture, que les élèves ne rencontrent pas dans le cadre de l'enseignement d'autres langues officielles, permet de lutter contre les déterminismes diglossiques relatifs à la situation sociolinguistique des langues régionales. Un des phénomènes bien connus apparaît à travers la loyauté inaltérable que les locuteurs expriment pour leur variété microrégionale. L'idéologie diglossique tend à exacerber les cloisonnements et la distance entre variétés. C'est pourquoi la tolérance interdialectale prônée par l'esprit polynomique est de nature à neutraliser une

6. Les phénomènes d'hybridation dus à la situation d'apprentissage.

7. *U corsu bellu bellu* utilisé pour les niveaux 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> ; *Pè l'andati di a nostra lingua* pour les niveaux 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> ; Marcellu ACQUAVIVA, Santu MASSIANI, Pasquale OTTAVI, CRDP di Corsica.

certaine « dialectopathie » qui compromet le plus souvent une vision supra-dialectale de la langue. Dans un contexte où le corse cherche encore toute sa place dans le système éducatif, la polynomie engendre une évolution des représentations qui permet de passer du dialecte à la langue.

C'est bien sur les bancs de l'école que s'exerce une éducation peu banale qui vise, selon le souhait de Jean-Baptiste Marcellesi, « à faire pénétrer dans les masses une sociolinguistique pratique... ». Cela représente une mission importante du professeur de corse qui prend la mesure, au gré de la formation, de l'enjeu de l'éducation à la polynomie. Car au-delà de la reconnaissance et de la légitimation de la différence interdialectale, on développe l'intercompréhension ; celle-là même qui permettra aux élèves d'aller plus facilement vers d'autres langues, qu'elles soient romanes ou autres.

Ce n'est pas un hasard si les professeurs stagiaires de langue corse et de langues étrangères se réunissent régulièrement sous l'œil attentif d'un formateur en langue corse afin de comparer leurs pratiques pédagogiques et réfléchir aux phénomènes de contact qui deviennent de véritables leviers pour l'apprentissage. Car il faut être conscients que la fréquentation de plusieurs variétés linguistiques favorise les mélanges et les hybridations de toutes sortes. Le professeur de corse est formé à ne pas dramatiser outre mesure ces phénomènes car ils sont l'expression même de la réalité environnante. Tout comme les professeurs stagiaires de langue étrangère qui sont invités à ne pas abuser de la sanction face à l'émergence d'interlangues inhérentes aux situations d'apprentissage scolaire.

Du point de vue de la langue polynomique, le contact, qu'il soit interdialectal ou interlinguistique, ne représente pas un obstacle à l'apprentissage car il fait l'objet d'un développement métalinguistique progressif qui entraîne les élèves à mieux discriminer les systèmes différents.

L'adhésion au concept de langue polynomique, c'est-à-dire à un système pluriel de normes, suppose également une capacité à gérer les situations interculturelles. Le respect et l'acceptation de l'Autre ne se limitent pas au seul domaine linguistique. Les élèves de l'Académie de Corse vivent au quotidien l'expression de deux langues et de deux cultures. Il appartient au professeur de corse de neutraliser chez les élèves toute velléité de hiérarchisation des cultures en présence. La formation en IUFM se préoccupe également d'une sensibilisation au nécessaire dialogue des cultures, notamment dans une Académie où le taux d'immigration est l'un des plus élevés en France.

La polynomie se présente alors comme une des clefs de l'éducation interculturelle et plurilingue<sup>8</sup>.

8. Claude CORTIER, Alain DI MEGLIO, « Modalités de scolarisation des enfants migrants, rapport à l'Autre et construction du plurilinguisme dans les contextes d'enseignement bilingue français et langue régionale. L'exemple corse. » in *Mobilités et contacts de langues*, Actes du 3<sup>e</sup> colloque

## CONCLUSION

Tout au long des quinze dernières années, au cours desquelles le discours sur la polynomie s'est installé dans la formation des enseignants, on constate une évolution des pratiques pédagogiques qui cultive résolument l'innovation. C'est particulièrement frappant si on se penche sur les mémoires professionnels élaborés par les stagiaires. Les thèmes abordés montrent le souci d'intéresser les élèves par des modalités d'enseignement différentes et qui s'inscrivent dans la durée : l'apprentissage du corse par le théâtre, le chant, la comédie musicale, le conte, le journal du collège, le cinéma, la radio, l'écriture de poésies, de nouvelles, de scénarii, etc. Une volonté évidente d'emporter l'adhésion de tous afin de partager le même plaisir d'une activité stimulante.

Les pédagogies du projet, de la réussite, de la coopération n'ont plus rien d'utopique car elles sont régulièrement à l'origine de productions culturelles en langue corse directement prises en charge par les élèves sous la conduite de leurs professeurs.

L'approche démocratique de la diversité du corse, par son côté inhabituel au sein de l'enceinte scolaire, crée les conditions de l'innovation. Les pratiques langagières qui en découlent, affranchies de l'angoisse qu'engendre le cadre normatif autoritaire de l'apprentissage traditionnel, sont de nature à ouvrir des espaces de liberté dans lesquels les élèves et les enseignants s'engouffrent pour expérimenter des activités nouvelles. Les résultats semblent probants dans la mesure où les stagiaires de l'IUFM perpétuent un esprit novateur après leur prise de fonction dans les établissements de l'île.

Les attitudes tolérantes façonnées par l'apprentissage du corse, langue polynomique, s'inscrivent tout naturellement dans la formation du citoyen ouvert à la différence et prêt à participer à la construction d'une Europe véritablement plurielle.

Il n'est pas anodin que l'originalité de l'enseignement du corse, fer de lance de l'innovation pédagogique dans l'Académie de Corse, participe de cette vaste entreprise.

Jean-Marie COMITI  
*Professeur en Sciences de l'éducation*  
*UMR 6240 LISA*  
*Université de Corse Pasquale Paoli*

## BIBLIOGRAPHIE

- ACQUAVIVA M., MASSIANI S., OTTAVI P., *U Corsu bellu bellu : intornu à a cumunicação : scole di sesta è di quinta*, Ajaccio, CRDP de Corse, 1996.
- ACQUAVIVA M., MASSIANI S., OTTAVI P., *Per l'andati di a nostra lingua : scole di quarta è di terza*, Ajaccio, CRDP de Corse, 1997.
- COMITI J.M., *A pratica è a grammatica*, éd. Squadra di u Finusellu/CCU, 1996, Aiacciu.
- CORTIER C., DI MEGLIO A., « Modalités de scolarisation des enfants migrants, rapport à l'Autre et construction du plurilinguisme dans les contextes d'enseignement bilingue français et langue régionale. L'exemple corse » in *Mobilités et contacts de langues*, Actes du 3<sup>e</sup> colloque du réseau français de sociolinguistique, sous la coord. de Cécile Van Den Avenne, Lyon du 13-14 mars 2003, Paris, L'Harmattan, 2005.
- Études Corses*, n° 28, 1987, Palazzu Naziunale, Corti.
- MARCELLESI J.B., « La définition des langues en domaine roman : les enseignements à tirer de la situation corse » in *Actes du XVII<sup>e</sup> Congrès de linguistique et philologie romanes*, vol. 5, Sociolinguistique des langues romanes, 1984.
- MARCELLESI J.B., *Pour une politique démocratique de la langue*, supplément au n° 138 de *Terre Corse*, mensuel régional du PCF, Ajaccio, 1985.
- THIERS J., *Papiers d'identité(s)*, Albiana, 1989, rééd. 2008.



# La culture de la parole au cœur de l'enseignement bilingue : Problématiques socio-anthropologiques et professionnelles

Dans de nombreuses sociétés, dont la société corse, c'est au travers de la culture du dire que s'est transmis un certain nombre de données culturelles garantes du fonctionnement sociétal insulaire. L'arrivée de la culture de l'écriture a profondément bouleversé un mode de communication et de transmission qui a néanmoins en partie perduré. La notion d'oralité transparaît ainsi tout au long de ce propos, nous devons nous y attarder avant de proposer une présentation de la situation actuelle en matière de transmission des savoirs patrimoniaux au sein de l'Éducation nationale, ainsi que des problématiques que cela soulève. Aussi ce qui suit propose-t-il moins un constat qu'un questionnement ouvert sur le sens que l'on donne à l'enseignement bilingue.

## LA TRANSMISSION ORALE

« La mémoire sociale est à l'œuvre dans les sociétés dites traditionnelles, dans les groupes d'hommes dont la culture se tisse entre la bouche et l'oreille. »<sup>1</sup> Ainsi notre propos cherchera tout d'abord à présenter un mode de transmission des savoirs typiques d'une culture de la parole qui exige une proximité entre celui qui dit et celui qui reçoit.

La notion de tradition orale trouve ses sources en Europe au début du XIX<sup>e</sup> siècle, et son origine implique une opposition entre l'art dit populaire et l'art raffiné. Tradition écrite et tradition orale désignent simplement deux formes de transmission, de communication linguistique qui vont ainsi définir

---

1. Marcel DETIENNE, « Par la bouche et par l'oreille » in *L'invention de la mythologie*. Gallimard, 1981, p. 73.



deux types de sociétés. Il nous faut toutefois admettre que cette approche des systèmes de communication a bien été pensée par la civilisation de l'écriture. Il convient également de retenir qu'absence de tradition écrite ne peut signifier absence d'écriture. Toute société possède sa propre « picturalité »<sup>2</sup> et si sa fonction ne propose pas de fixer sur un support quelconque la parole, elle contribue néanmoins à noter la mémoire de cette société. Un fait reste en revanche notable : le passage à l'écriture dans une société du dire doit être compris comme étant « un facteur de destruction »<sup>3</sup> de ce type de société. La mise en écriture répond à un problème relatif à la perte de la mémoire de l'expérience et des connaissances humaines tout en détruisant la possibilité de création et d'évolution liée à l'espace et au temps tels qu'ils sont conçus par cette société en général agonisante. Il ne faut pas concevoir la tradition orale comme un modèle stable et éternel mais plutôt comme un concept lié à la mobilité, c'est-à-dire dépendant d'un espace-temps en perpétuel mouvement (Goody : *perpetual recreation*<sup>4</sup>). Pour résumer rapidement notre relation à l'écriture, nous devons souligner le fait que la motivation de la mise en écriture renvoie avant tout à une volonté de répondre à la fois à une démarche intellectuelle mais également de prouver, dans le cas de la Corse, que la langue régionale est capable de création autre qu'orale. Ainsi, la conscience linguistique se matérialise et se concrétise dans et par le texte écrit, celui-ci « sanctionne un processus de naissance linguistique »<sup>5</sup>. Et c'est bien là que se situe toute l'ambiguïté de l'utilisation de supports écrits : l'écriture fige un type de savoir dont la création dépend étroitement de l'oralité, mais *a contrario* c'est bien cette écriture qui a permis de maintenir et de transmettre un certain nombre de données culturelles que le contexte social de l'île ne diffusait plus que partiellement, c'est elle qui de surcroît justifie l'existence même de la langue.

Dans ce type de société où la culture du dire reste prépondérante et à laquelle la Corse appartient, la présence d'une sorte « d'écriture dans l'espace » a été démontrée ; celle-ci prend corps au travers d'un certain nombre de marqueurs : pierres dressées qui jalonnent le territoire ; roches zoomorphes ou anthropomorphes, tumulus ou arbres sacrés. Tous sont des signes renvoyant à des espaces ressentis comme particuliers et dont l'histoire ou le toponyme transmettent et expliquent le rôle. Le processus de transmission mémorielle que ces marqueurs endossent n'est pas qu'un dispositif mnémotechnique mais suppose le mécanisme ambigu de la variation et de la répétition ou plutôt de la variation *dans* la répétition. Il implique alors qu'il ne faille craindre ni la modification, ni une éventuelle transformation de ce qu'on appelle la tradition. On ne peut alors que partager la réflexion de M. Detienne :

2. Jean-Louis CALVET, « *La tradition orale* », Sciences humaines n° 12, 1997.

3. Jean-Louis CALVET, *idem*.

4. Jack GOODY, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Minuit, 1979.

5. Jacques THIERS, *Papiers d'identité(s)*, Albiana, 1989, p. 35 (rééd. 2008).

« Une histoire transmise par l'oreille, sans être confiée à des docteurs de la mémoire, se modifie plus ou moins profondément dans l'espace de quelques générations (...). Il est également bien connu que, devant un événement important (...) intéressant la vie de plusieurs groupes, chacun donne sa version des "faits" et construit un récit en fonction de la manière dont son milieu ou sa société organise la mémoire parlée. »<sup>6</sup>

Cet ensemble de codes et de signes rend compte en effet du lien étroit entre une communauté et son territoire. Il s'agit alors d'une forme d'expression et de pensée autre, différente de celle du discours au sens de « pensée écrite »<sup>7</sup> qui renvoie invariablement à un support fixe ou à un locuteur unique cherchant à promouvoir une idée, un raisonnement, qui doit être absolue. Ainsi, dans le cas de la Corse, la transmission des savoirs est restée éloignée du système de pensée écrite justement parce qu'elle trouve sa fixité au-delà des temps, par le biais de signes inscrits dans le territoire et qui agissent comme des mémorisateurs de faits historiques, symboliques ou quotidiens. On verra par la suite que la mise en écriture de l'oralité, si elle devient systématique, peut participer à séparer l'expression orale de son support d'origine.

## MÉMOIRE ET PAROLE : COMMENT ET QUE TRANSMETTRE ?

En Corse, c'est justement le problème de la sauvegarde des savoirs et de leur transmission qui a été en partie à l'origine des revendications dites identitaires dans les années 1970/1980. Cette période voit naître la lutte régionaliste dont les principales inquiétudes sont, d'une part, relatives à la défense de la terre en tant que territoire à transmettre aux générations futures, et, d'autre part, au maintien de l'identité qu'il sous-tend. La gestion du patrimoine matériel et immatériel est au centre de cette lutte pour la survie de toute une communauté. Une partie de la communauté corse s'inquiète alors d'une possible cassure du fonds culturel et linguistique qu'il faut transmettre pour continuer d'exister. L'oralité est mise en exergue et considérée comme seul mode d'expression, s'opposant de fait à la mise en écriture alphabétique, considérée comme déviant le fonctionnement collectif d'origine. Cette volonté de sauvegarde de l'identité, se basant sur le bannissement d'une écriture liée à un système compris comme destructeur, va induire l'effacement de tout système scriptural. La communauté corse se situe depuis lors entre deux systèmes de pensée, et donc deux modes d'expression. Si la force de la parole est un signe de la tradition orale, alors que les sociétés de tradition écrite se définissent bien entendu par la force du texte,

6. Marcel DETIENNE, *L'invention de la mythologie*, Gallimard, 1981, p. 77.

7. Jean-Pierre VERNANT, *Mythe et société en Grèce ancienne*, Paris, Maspero/Fondations, 1982, p. 197.

il nous faut cependant intégrer l'idée que la société en évolution permanente intègre d'autres références, lesquelles sont surtout liées aujourd'hui à ce qui est écrit. Alors on peut aussi considérer le fait que « postuler une tradition "qui doit rester orale" appartient au même fantasme que poser l'existence d'une pensée mythique : comme la raison des philosophes, l'écriture occidentale s'invente une figure adverse. »<sup>8</sup>

Nous devons retenir aussi que toute culture se transmet à travers ce réseau complexe qui connecte mémoire orale, signes inscrits dans le territoire et variation des « textes ». Il y a un va-et-vient continu, incessant entre la parole et l'acte. La manière et le moment où l'on transmet importent autant que ce qui est transmis. Établir voire figer, ou supprimer *via* la mise en écriture<sup>9</sup>, le rythme et le geste liés à la voix provoquent un détachement du « texte » du territoire. Nous prendrons ici pour exemple le conte – *a fola* – dont le rôle n'est évidemment pas uniquement de distraire ou de dire puisqu'il renvoie à un ensemble d'informations subtil et complexe qui sous-tend un certain type de fonctionnement sociétal. De ce fait, au-delà du récit qui va expliquer et divertir un éventuel public, on retrouve en filigrane un système de pensée archaïque qui a su franchir les siècles, se jouant des éventuels apports extérieurs, soit en les ignorant, soit en les intégrant. On a ainsi une réadaptation permanente du conte à la société en perpétuelle évolution. Pour en revenir à la création originelle et au fait même de conter, D.M. Santini<sup>10</sup> note que lorsque le conteur raconte *una fola*, il recrée, à partir de sa gestuelle, l'espace concret où il situe son histoire. Il aide ainsi à reconstruire de manière semi-imaginaire l'espace où a eu lieu la scène contée. Le récit oral doit être compris comme une sorte de trait d'union entre l'espace physique et l'espace mental, il est ce qui relie imaginaire et réalité. En recréant ces liens, on relie différents espaces-temps. Le conte traditionnel s'inscrit alors fortement dans le territoire qui devient un véritable livre ouvert sur différentes dimensions. Les toponymes qui s'y rattachent signalent lieux de travail, de batailles historiques ou mythiques, lieux interdits et lieux préservés ; ainsi de nombreux contes participent à l'organisation territoriale de l'île. La toponymie est aussi transmise de manière orale et ce malgré les différents recensements constituant le plan Terrier du XIX<sup>e</sup> ou l'actuel cadastre. Parallèlement au fait que la toponymie se fige dans l'écriture, et ceci est induit par la sédentarisation de la population puis l'exode rural, le contexte de transmission va se modifier en s'amenuisant. C'est ainsi que l'on s'est engagé de manière irréversible vers la mise en écriture, voire la muséification de notre culture. Complexés par une absence

8. Marcel DETIENNE, *L'invention de la mythologie*, Gallimard, 1981, p. 77.

9. Il s'agit ici de textes et retranscriptions du fonds légendaire corse depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à nos jours, et non de romans ou nouvelles actuelles qui reprennent les motifs de l'imaginaire comme des personnages à part entière.

10. Don-Mathieu SANTINI, *A fola corsa trà identità è universalità*, Thèse de doctorat, Université de Corse, 1998.

d'écrits, on a cherché à re-raconter, en s'adaptant aux normes en vigueur, notre histoire. Repensé et reformaté, le conte traditionnel devient référence une fois écrit. Ce type d'expression est aujourd'hui double puisqu'il se transmet toujours oralement mais subit aussi une réutilisation *via* une réécriture ; *a fola* ainsi transformée est un support fréquemment utilisé au sein de l'enseignement bilingue ou des 3 h hebdomadaires de Langue et Culture Régionales, dispensé dans l'enseignement dit standard. Elle rejoint ainsi la littérature autour du conte, et si l'Europe est passée depuis longtemps à une mise en écriture d'une partie de son imaginaire (Perrault, Grimm) que l'on retrouve également dans les fables, où la symbolique du monde animal par exemple est déjà présente, le fait de détacher du territoire une partie de cette mémoire orale en l'adaptant à des normes écrites n'est pas un acte anodin. Ainsi les données culturelles portées par chaque conte écrit ou réécrit s'effacent devant le style, la recherche du vocabulaire ou une adaptation à un public d'enfants, et ceci même si l'on retrouve de nombreuses recherches proposant une retranscription pure et simple du conte. La mise en écriture qui fige la création permanente permise par l'oralité, et qui détache du territoire ce mode d'expression étroitement lié à celui-ci à l'origine, va en s'amplifiant. En effet, des écrits en langue corse, et de fait rendus légitimes, du moins aux yeux d'une partie du public concerné, prennent appui sur le légendaire corse pour s'inscrire dans sa continuité. Or, en détachant ces sujets (personnages, faits, symboles, pouvoirs) de leur territoire ou de leur rôle, et en ne s'attardant d'aucune manière sur leur signifié (sauf à mettre en exergue tel ou tel point de leur aspect primordial), on réduit ces derniers à de simples personnages ou espaces-types que l'on range maladroitement au sein d'une littérature dite « fantastique ». Ces derniers deviennent alors de simples *marqueurs identitaires*, au même titre que l'utilisation de la langue corse devenue outil de traduction plus que de création. Cependant – et c'est là que se situe tout le paradoxe de la situation – les récits retranscrits, réécrits, traduits, participent à une transmission de données de manière différente, parce que tronquée, de la transmission orale. Au-delà de cette problématique, le conte traditionnel reste un moyen de maintenir une mythologie propre à la Corse qui doit participer à former la mémoire socioculturelle de chacun.

Avant ces changements, initiés par l'enseignement des LCR dans un cadre scolaire, la culture de la parole a souffert de la mise en œuvre du système éducatif dominant qui s'est lentement infiltré dans les mentalités. La tendance à dévaloriser sa propre culture, impressionnée par l'assurance avec laquelle la langue et donc le système de pensée dominant se sont implantés dans l'île, a poussé toute une communauté dans un va-et-vient permanent entre deux cultures, l'une ayant nécessairement pour objectif de supplanter l'autre. Ainsi cette culture autre présentée par une instruction laïque expansive a été montrée comme le seul moyen de sortir de l'illettrisme. L'apparente faiblesse de l'oralité dans une société en plein bouleversement n'a fait que renforcer l'adhésion des Corses envers ce type d'instruction. La langue ne se réduit pas au seul système

de communication immédiate, mais transporte savoirs et croyances et propose une éthique ; en imposant le français comme langue de savoir, on a contribué à effacer tout ce que l'on devait véhiculer au départ, invoquant l'accès à un savoir dit majeur. Le complexe de ne pas posséder de culture écrite a été ainsi conforté par la comparaison permanente avec d'autres cultures de l'écriture.

À ce fait s'ajoute l'évolution même de la société corse et c'est à la fin du XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle que celle-ci a commencé à se désagréger, particulièrement à cause du dépeuplement des campagnes au profit des villes ainsi que du départ vers différents continents. L'instauration de la langue française obligatoire, qu'accompagne une puissante mutation sociale alimentée par l'histoire de l'exil, altère non seulement le système traditionnel de transmission des valeurs, mais également tout ce qui induit la transmission. C'est à cause de cet exil que les héritiers des traditions n'ont pu perpétuer un fonctionnement socioculturel vivant et évolutif. De la même manière, durant l'exil, les Corses d'ailleurs, s'ils ont su conserver et partager les traditions de leur île, n'ont pu en aucun cas recréer les conditions de transmission de tout ce qui caractérise le culturel corse. La langue et les chants ont permis d'entretenir pendant un certain temps un même fonctionnement mental créant ainsi une communauté au sein de la communauté d'accueil, en revanche, tout ce qui est relatif au quotidien, comme le travail de la terre, l'artisanat ou divers savoir-faire n'a pu être appris. Les conditions permettant une transmission totale en fonction du temps vécu et amenant par ailleurs une évolution dans la création de ce qui est transmis, ne sont pas remplies puisque l'espace-temps d'où le traditionnel est issu et trouve son énergie n'est pas recréé. Le fait d'être coupé de ses racines, l'attrait du travail administratif, l'accès aux diplômes et autres distinctions militaires loués par les Corses de l'extérieur, ont dissimulé l'autre savoir, celui issu de la terre, lié à la langue, celui qui transmet mythes et rituels typiques d'une communauté.

Le paradoxe est que c'est à partir de cette culture de l'exode, diffusée par les amicales des Corses, au côté de toute une littérature romantique ayant l'île pour décor, que l'imagerie relative à l'identité culturelle corse a été façonnée. Elle est reconnue alors en tant que culture à part entière, non pas d'une frange de la population en exil mais des Corses dans leur ensemble. Cette sous-culture folklorique s'est substituée, d'une certaine manière, à la culture authentique pourtant encore présente dans l'île.

## TRANSMETTRE POUR EXISTER OU POUR SURVIVRE ?

À partir des années 1970, la loi Deixonne, loi autorisant un enseignement facultatif des langues régionales de France est enfin étendue au corse plus de vingt ans après sa rédaction par le député dont elle porte le nom. C'est un long combat mené par les Corses de l'île et de la diaspora qui permettra son application. La question de la langue, clairement politique, englobe à la fois une

urgence de sauvegarde de l'identité d'une communauté en même temps qu'une affirmation en tant que telle de celle-ci.

C'est aussi durant cette période que l'on cherche à s'éloigner d'un autre modèle lié à la civilisation de l'écriture : antérieure au modèle français, la langue italienne a longtemps été celle des écrits et actes officiels, des toponymes et patronymes. Alors on va chercher à écrire en fonction du son prononcé en créant différentes alliances de lettres ; on va également proposer de respecter les différentes variétés de corse que l'on regroupe au sein de trois zones : le nord, le centre et le sud, lesquelles accueillent en elles d'autres micro-territoires linguistiques. Le concept de langue polynomique naîtra en 1983 à l'université d'Aix-en-Provence :

« Pour les langues romanes en train de se constituer ou de se faire reconnaître (en France : Corse, Occitan) cela conduit à proposer le concept de "langues polynomiques" c'est-à-dire de langues dont l'unité est abstraite et résulte d'un mouvement dialectique et non de la simple ossification d'une norme unique, et dont l'existence est fondée sur l'affirmation massive de ceux qui la parlent, de lui donner un nom particulier et de la déclarer autonome des autres langues reconnues. Ce mouvement ne fait du reste que reproduire le processus dont sont nées probablement les langues actuellement considérées comme unifiées et normalisées. »<sup>11</sup>

Cette polynomie regroupe à la fois les variantes internes à l'île mais aussi toutes les influences subies lors des différentes occupations de l'île ou apportées par divers échanges. Cette démarche n'invalide pas pour autant la conscience linguistique initiée par la volonté de reconnaître et faire reconnaître un mode de communication véritablement original :

« Si l'on retient les contacts entre les langues, l'adoption par le corse d'un corpus corsisé soit dans le chant, soit dans d'autres domaines, les mots ou tours de syntaxe intégrés à la manière corse, on conserve le fondamental : celui d'une langue outil d'une vision du monde, d'une culture. »<sup>12</sup>

Cette conscience linguistique va induire une conscience d'enseignement réfutant dans la mesure du possible une uniformisation des savoirs, uniformisation due à leur intégration à la fois aux programmes officiels ainsi et au cadre de l'enseignement scolaire. On cherche alors à respecter une réalité autre que celle proposée par la civilisation de l'écriture, réalité qui tient compte de la variation du « texte », du « dire ». Seulement cette réalité autre, en perte de vitesse pour de multiples raisons ne peut être transmise telle quelle par un

11. Jean-Baptiste MARCELLESI, « la définition des langues en modèle roman : les enseignements à tirer de la situation corse » in *Actes du XVII<sup>e</sup> Congrès de linguistique et philologie romanes*, Aix-en-Provence, 1984, p. 313.

12. Tony FOGACCI, entrée « Langues » in *Encyclopaediae Corsicae*, vol. 3, éd. Dumane, 2004, p. 763.

vecteur qui n'admet que peu ladite variation. *Mea culpa !* Il a fallu répondre à une urgence ontologique sans prendre réellement le temps de se préoccuper de la question non pas tant du sens de l'enseignement, mais du rôle de l'école.

## LA PLACE DES LANGUES RÉGIONALES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU-DELÀ DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE

Aujourd'hui les langues régionales font partie intégrante des programmes de l'école primaire aux côtés des langues étrangères. Si l'enseignement bilingue propose une utilisation à parité horaire des langues française et régionale, le temps hebdomadaire qui est consacré à cette dernière dans l'enseignement standard est défini par le cadre général des quotas horaires de l'école primaire au même titre que chacune des autres matières. Si la langue corse n'est pas obligatoire ni pour les élèves, ni pour les enseignants, son enseignement doit être organisé à raison de trois heures par semaine et ce dès le cycle 1, c'est l'offre d'enseignement qui est obligatoire, et non l'apprentissage. Ainsi, l'école doit prendre des dispositions pour les élèves dont les parents ne souhaitent pas qu'ils suivent cet enseignement en proposant d'autres activités, (c'est surtout appliqué au collège, théoriquement du moins, les refus catégoriques n'étant malheureusement pas rares) ainsi que prévoir des intervenants pour les enseignants non-corsophones ; il ne s'agit là que de directives ministérielles traduites dans le dispositif académique d'enseignement ; il faut souligner que la plupart des enseignants intègrent assez facilement la LCR comme une matière à part entière. Ceci est encore plus vrai dès lors que l'on s'approche de l'enseignement de la culture régionale que les programmes scolaires prévoient d'intégrer à l'enseignement dispensé depuis longtemps. Le fonctionnement en histoire-géographie par exemple, demande de partir du local pour aller vers le national, dans le premier degré tout au moins.

Enseignée à raison de 2 h maximum dans les autres académies, la LCR bénéficie en Corse depuis la loi de janvier 2002 d'un enseignement plus poussé dont la circulaire rectorale de 2003 se fait écho. Pour revenir aux quotas horaires, la langue corse est enseignée à raison de 3 h hebdomadaires<sup>13</sup> en tant que langue objet au cycle 1, sachant que dès que les compétences des élèves le permettent, certaines activités seront proposées en langue corse. Il en est de même pour le cycle 2, et c'est au cycle 3 que devient plus flagrante la césure entre l'enseignement de la langue et l'utilisation de la langue corse dans d'autres matières en tant que langue-outil. Les compétences visées sont donc précisées dans les programmes LCC du premier degré et publiés au *BO* n° 2 du 19 juin 2003. C'est la communication orale qui est d'abord visée avec

13. Cet article a été rédigé au moment où le Gouvernement a décrété l'application de la semaine de quatre jours dans toutes les académies dès la rentrée 2008. Cela implique une modification des volumes horaires dévolus à chaque matière.

une approche de la langue dès la maternelle afin de familiariser les enfants aux spécificités phonologiques de la langue, puis histoire et culture générale permettent plus tard d'enseigner autrement la langue, ainsi que de transmettre un certain nombre de données culturelles et historiques en conformité avec la démarche de « régionalisation » des apprentissages prévus par l'Éducation nationale.

Plus concrètement, la volonté de maintien des savoirs (langagiers, culturels) qui a donné naissance à l'enseignement de la LCR puis à l'enseignement bilingue, s'est finalement transformée en une transmission d'une certaine manière artificielle d'un ensemble de données linguistiques, langagières, culturelles dans un cadre qui ne leur correspondait que de très loin. Autrement dit, le système que nous aurions peut-être dû combattre pour sauvegarder un certain fonctionnement de pensée est devenu vecteur de ce fonds culturel volontiers qualifié d'archaïque, fonds culturel que différents biais permettent de faire ressurgir mais qu'il est malheureusement nécessaire de modifier

On ne se situe pas dans une diglossie permettant un vécu parallèle de deux systèmes de communication différents ou même dans une acculturation au sens sociopolitique mais bien dans ce que l'on peut qualifier d'acculturation partielle, voire de « re-culturation » orchestrée par l'Éducation nationale. On peut en effet parler de re-culturation puisque les savoirs, ainsi transformés par le cadre de transmission comme par les impératifs de formation-acquisition-évaluation, viennent se fondre dans ceux plus officiels des programmes de l'Éducation nationale. On est alors très loin du *riacquistu*, de la réappropriation des savoirs qui a donné l'impulsion à une lutte autour de l'enseignement des LCR. On est pourtant tenté de considérer que cette nouvelle forme d'acculturation dont chaque région est victime n'est peut-être que partielle, du moins en apparence. Reste que le travail autour du patrimoine et de la langue permet de donner corps à une identité autre liée au territoire ainsi que d'intégrer des identités différentes présentes au sein de ce même territoire ; et c'est peut-être un pari sur l'avenir que de mettre en place une conscience patrimoniale commune à un ensemble disparate d'individus vivant au sein d'un même espace et recevant un enseignement commun.

## SOCLE COMMUN DES CONNAISSANCES ET DES COMPÉTENCES

Concernant cet enseignement commun à tous, le Socle commun des connaissances et des compétences (juillet 2006, décret n° 2006-830) tend ainsi à affirmer et à préciser les objectifs visés et délivrés par les programmes de l'Éducation nationale. La mise en place de ce socle commun des savoirs considérés comme indispensables, répond à une nécessité de redéfinir les orientations de l'enseignement dont la lisibilité est perturbée par la diversification des connaissances à acquérir. Le Socle commun des connaissances et



des compétences affirme le principe intangible que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société »<sup>14</sup>. En outre « la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République »<sup>15</sup>. Ce socle commun, en tant qu'ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques, est « le ciment de la nation »<sup>16</sup>.

Une des préconisations des plus anciennes de l'Éducation nationale, et remise au goût du jour ces dernières années pour faire émerger l'idée de nation, est la mise en valeur du patrimoine ou plutôt des patrimoines historiques, culturels ou linguistiques propres à chaque région, en les resituant au sein d'un tout relatif à la Culture nationale. Ce qui est désigné également par l'expression, très générale, « culture humaniste » fait partie des 7 compétences composant le Socle commun en question. Chacune est conçue comme une combinaison de connaissances qui s'appuient sur un va-et-vient permanent entre chaque discipline.

Ces compétences doivent être prises en compte de la même manière dans l'enseignement standard et dans l'enseignement bilingue. Rien ne concerne, dans ce socle de compétences, les langues régionales en particulier, seul est mentionné, l'enseignement des langues étrangères. Même si le Socle commun ne fait que réaffirmer les points essentiels développés dans le programme officiel, il est évident que l'enseignement de la langue régionale – en Corse dans le cadre des 3 h hebdomadaires – laissé à l'appréciation des enseignants – aidés ici par les directives académiques présentées dans le *BO* n° 2 du 19 juin 2003 – doit s'appuyer sur la compétence nommée « culture humaniste » pour être le plus performant possible. Cette compétence s'articule entre connaissance de soi et connaissance de l'autre, avec en filigrane l'éducation à la citoyenneté, dans le but d'installer le respect entre chaque communauté composant la société.

## LE VECTEUR PATRIMONIAL

Aujourd'hui, l'étude des patrimoines matériels et immatériels devient une sorte de promotion du territoire sur lequel chaque individu évolue.

Le terme de patrimoine provient directement du latin « *patrimonium* », et désigne tout d'abord les biens familiaux et transmis par le biais de l'héritage. Puis il va englober progressivement tout ce qui peut se transmettre, autrement dit, aussi bien le matériel que l'immatériel. Ainsi, le patrimoine culturel d'un pays est composé tout autant du bâti, des œuvres d'arts, de la littérature,

14. Socle commun des connaissances et des compétences, *BO* de juin 2006.

15. *Idem*.

16. *Idem*.

que de la langue et des divers modes d'expression qui s'y rattachent. Dès la renaissance italienne, la préservation du patrimoine artistique accompagne une volonté de comprendre son histoire en s'appuyant sur les marques et les vestiges du passé. Au xvii<sup>e</sup> siècle, les collections d'art commencent à être exposées, essentiellement pour des raisons historiques même si la notion d'esthétisme commence à apparaître. En France, c'est au siècle des Lumières qu'une attention particulière aux vestiges du passé en tant que fondement de l'identité se met progressivement en place. C'est pendant la Révolution de 1789 que va s'affirmer cette notion et se définir le cadre patrimonial, qui regroupe dès lors les monuments, les tableaux, les livres, mais également les us et coutumes des peuples. C'est au xix<sup>e</sup> siècle que l'on commence à regrouper ces preuves du passé dans les musées, en Europe comme en France, d'abord pour les mettre en valeur, ensuite dans le but « d'instruire les foules ». On restaure ce qui est abîmé, et l'on dresse la liste de ce que l'on désigne pour la première fois sous le nom de « monuments historiques ». L'administration se structure, et en 1837, Prosper Mérimée obtient la création de la Commission des monuments historiques, dont le but est de lister les édifices méritant protection et mise en valeur. Une conscience de l'histoire, du patrimoine va s'affirmer au côté d'une inquiétude de faire partager cette conscience au peuple. C'est cette conscience que nous nous devons de transmettre aujourd'hui encore, car « apprendre à l'élève à regarder, comprendre, discerner, c'est le former dans le domaine patrimonial à son futur état de citoyen. »<sup>17</sup> Mais ce sera bien plus tard, dans les années 70, que, parallèlement aux revendications régionalistes qui touchent la France (et qui dépassent même ses frontières) l'école décide de promouvoir la réussite scolaire par une mise en relation plus directe des élèves avec leur environnement. L'école inscrit l'éducation à l'environnement et au patrimoine dans l'apprentissage de la citoyenneté. La prise de conscience identitaire passe par la connaissance de l'histoire régionale et la reconnaissance des signes présents sur le territoire. L'enjeu est de taille, puisqu'il s'agit de transmettre de manière concrète des valeurs culturelles permettant à l'élève de trouver sa place dans la société, et d'affirmer une continuité dans la transmission patrimoniale.

Ainsi la notion de patrimoine ressurgit au cœur du Socle commun de connaissances et de compétences de 2006 et de sa mise en application proposée par le *BO* d'avril 2007.

## PROGRAMME OFFICIEL ET SOCLE COMMUN

La compétence qui peut nous intéresser ici, et faisant partie du Socle commun est celle, pourtant floue et ambiguë, appelée « culture humaniste ».

---

17. Annabelle MATHIAS, Anne RUELLAND, *Pour étudier le patrimoine*, Hachette Éducation, 2005. p. 111.

Elle doit permettre aux élèves d'acquérir « le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité, en sachant d'où viennent la France et l'Europe ; en sachant les situer dans le monde d'aujourd'hui, les élèves se projeteront plus lucidement dans l'avenir »<sup>18</sup>. En donnant des repères communs pour mieux appréhender le monde dans son ensemble, la culture humaniste doit permettre la construction du sentiment d'appartenance à une culture tout en s'ouvrant au monde. Les élèves doivent acquérir :

- des repères géographiques : notamment connaître le territoire français et les grandes caractéristiques géographiques de l'UE ;
- des repères chronologiques : notamment les grands traits de l'Histoire européenne, les périodes et les dates principales de l'Histoire de France en les reliant à l'Histoire du continent européen et du monde ;
- une compréhension du Monde par une approche notamment, des Droits de l'Homme, de la diversité des sociétés et des civilisations, des religions.

Les élèves doivent être capables de :

- lire et utiliser différents langages, et notamment les images (types de textes, cartes, photos, tableaux).

Enfin, la « culture humaniste » dispensée par l'école doit donner aux élèves des références communes et développer une curiosité permettant la naissance d'une culture personnelle, d'une identité affirmée, tout en s'ouvrant sur d'autres cultures. L'approche du patrimoine devenant pivot d'une certaine transversalité des savoirs rend cette notion plus prégnante encore.

## PATRIMOINE ET TRANSVERSALITÉ DES SAVOIRS

On distingue trois grandes catégories de patrimoine : le patrimoine physique, qui comprend le bâti, les œuvres d'art, les livres et manuscrits anciens ; le patrimoine immatériel qui englobe différents modes d'expressions orales, mais également l'ensemble de mythes, de croyances, de savoir-faire ; et le patrimoine naturel – dernière catégorie à être considérée en tant que telle – qui concerne les trois règnes : animal, minéral, végétal.

Un des objectifs majeurs de tout programme scolaire dans chaque discipline, et c'est ce que réaffirme le Socle commun de connaissances et de compétences, est de mettre en relation et en perspective chaque savoir, de donner du sens et une place à toute notion enseignée sans la compartimenter. La notion de patrimoine est à la fois un objet d'étude et un outil pédagogique qui s'appuie sur divers modèles que l'on résume de la sorte<sup>19</sup> :

18. Socle commun des connaissances et des compétences, *BO* de juin 2006.

19. Se référer à l'ouvrage d'Annabelle MATHIAS et Anne RUELLAND, *Pour étudier le patrimoine*, Hachette Éducation, 2005.

- valoriser la mémoire : c'est l'aspect éducatif qui est au centre de cette notion ; l'enseignant doit mettre en place l'appropriation progressive du patrimoine afin de générer une prise en compte et un respect de celui-ci mais aussi de permettre le positionnement de l'individu au sein d'un territoire ;
- préserver un bien : l'enseignant se sert du patrimoine comme objet d'étude et outil pédagogique pour illustrer et structurer les apprentissages ;
- exprimer une appartenance à un territoire et à une communauté : l'enseignant, par une didactique du patrimoine, doit transformer l'objet patrimonial en valeur d'enseignement liée au programme scolaire.

Ces différentes approches du patrimoine doivent entrer dans un cadre très limité lors de l'approche de cette notion. En effet, il ne faut pas risquer une certaine « dilution » des disciplines sur lesquelles l'enseignant s'appuie pour aborder cette notion. La transversalité des savoirs ainsi prônée par le programme doit s'appuyer sur deux champs d'analyse :

- l'un didactique prenant en compte les fondements de base du savoir disciplinaire,
- le second plus disciplinaire : se référant aux notions-clefs et aux référentiels organisant chaque sujet d'étude<sup>20</sup>.

Certaines notions se fondent mieux dans l'approche pédagogique du patrimoine, il s'agit bien sûr de l'histoire ou des sciences de la vie et de la terre. En effet, ces enseignements permettent de mettre en avant l'environnement proche de l'élève et de transmettre ainsi une connaissance et une compréhension du territoire nécessaire à la construction de sa conscience identitaire. Cette compréhension s'appuie aussi sur la connaissance de la langue liée à ce même territoire, que les élèves en soient issus ou non. L'enseignement bilingue cherche alors à recentrer cette compréhension autour du code de communication qui exprime, explique ou cache précisément chaque élément issu de ce territoire et composant un patrimoine matériel ; mais si sa dimension se veut fervente et intégrative, la tâche demeure ardue.

## POUR CONCLURE

Le « prétexte patrimonial », tout comme le seul médium que représente l'enseignement, ne peut répondre à la revendication transmissive d'origine. Nous ne devons pas nous tromper de questionnement : agissant au sein de l'enseignement scolaire, nous devons admettre que la question de la transmission mémorielle n'est pas ici uniquement relative à ce qui doit être transmis

---

20. Se référer au Socle commun de connaissances et de compétences paru au *BO* de juin 2006 ainsi qu'à sa mise en œuvre paru au *BO* d'avril 2007.

mais également aux objectifs et modalités de cette transmission. Il est admis que dès lors que l'on sépare le fond de la forme, ce qui est transmis se modifie profondément mais cette modification a, nous l'avons souligné, des causes multiples et dépend également de l'évolution de la société. S'agit-il alors d'un savoir adapté à la manière dont on reçoit aujourd'hui et dont l'évolution, tant du fond que de la forme, a été imposée et accélérée par l'urgence de la transmission ? Il est évident que l'enseignement bilingue ou que l'approche des patrimoines ne peuvent répondre totalement à la maintenance des savoirs quels qu'ils soient car ils doivent aussi faire face à des impératifs d'ordre pédagogique et didactique (programme, public hétérogène) ; en revanche nous devons, en tant que formateurs et citoyens, être lucides sur notre rôle et notre capacité à transmettre un certain nombre de valeurs en plus d'une formation et d'un enseignement finalement plus pratiques qu'humanistes.

Concernant la transmission en tant que telle, on se doit de souligner alors que l'on se situe d'abord dans une mission formative et normative. Dès lors, on pourrait considérer que le cadre de l'Éducation nationale est par trop rigide pour que soit posée la question du sens, mais que faire lorsque l'on admet que c'est à une question relative à l'efficacité que l'enseignement se doit de répondre alors que notre motivation est aussi inhérente au maintien de savoirs « régionaux » ? La limite entre ce qui est transmis et ce qui doit être transmis prend alors corps dans l'aspect même de l'enseignement dispensé dans un cadre scolaire, et ce malgré les volontés de transversalité qui traversent régulièrement le programme officiel, et que remet au goût du jour le Socle commun de connaissances et de compétences paru récemment.

De ce fait, taxer d'*artificielle* cette partie des enseignements qualifiés de patrimoniaux, c'est considérer qu'ils tentent de répondre à une problématique plus socio-anthropologique que formative, et il nous faut dès lors admettre que ce n'est pas l'objectif premier. Alors peut-on considérer que ces enseignements sont tout de même un moyen de maintenir autrement une identité non plus tellement en évolution mais en perte ou sommes-nous au contraire, par le biais de l'enseignement des LCR, dans une ultime phase de normalisation de ces identités multiples présentes sur le territoire national ? Sommes-nous d'ores et déjà condamnés à être déchirés entre ces deux questionnements aussi complémentaires que contradictoires ?

Vannina LARI  
*Responsable de la spécialité Langue  
et culture corses du Master « métiers de la  
formation » à l'IUFM de Corse  
Professeur certifié en Langue et culture corses  
UMR 6240 LISA  
Université de Corse Pasquale Paoli*

## BIBLIOGRAPHIE

- AUGE M., *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris, Aubier, 1994.
- BOUCHE A., *La fin de l'exotisme : essais d'anthropologie critique*, Anacharsis, 2006.
- BRETON R., *Horizons et frontières de l'esprit, comprendre le multiculturalisme*, Le mot et le reste, 2006.
- BRUNER J., *Cultures et modes de pensée : l'esprit humain dans ses œuvres*, Retz, 2000.
- Bulletin officiel*, n° 2, 19 juin 2003.
- Bulletin officiel*, n° 23, 8 juin 2006.
- Bulletin officiel*, n° 5, 12 d'avril 2007.
- Bulletin officiel*, hors-série n° 9, 27 septembre 2007.
- CAISSON M., *Mots et mythes : essais sur le sens des traditions corse*, chap. « Écriture des pierres », Ajaccio, éd. Alain Piazzola, 2004.
- CALVET J.-L., *La tradition orale*, P.U.F. 1997.
- CASSIRER E., *Langage et mythe*, éd. de minuit, coll. « Sens commun », 1973.
- CASTORIADIS C., *L'institution imaginaire de la société*, Seuil, « Essais », 1999.
- DALBERA-STEFANAGGI M.-J., *Essais de linguistique corse*, Alain Piazzola, 2001.
- DETIENNE M., *L'invention de la mythologie*, Gallimard, 1981.
- FINLEY M., *Mythe, mémoire, histoire*, Paris, Flammarion, « nouvelle bibliothèque scientifique », 1981.
- FOGACCI T., entrée « Langues » in *Encyclopaediae Corsicae*, vol. 2, éd. Dumane, 2004.
- FUSINA J., *L'enseignement du corse : Histoire, développements, perspectives*, Squadra di u Finusellu, 1994.
- GOODY J., *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Minuit, 1979.
- LAPLANTINE, F., *Je, nous et les autres, être humain au-delà des apparences*, Le Pommier, 1999.
- MARCHETTI P., GERONIMI D., *Intricate à cambiarine*, éd. de Beaulieu, Nogent-sur-Marne, 1971.
- MATHIAS A., RUELLAND A., *Pour étudier le patrimoine*, sous la dir. de Philippe Mairot, Hachette Éducation, 2005.
- POLI J.-D., « La Corse, île de l'énergie et de la mémoire, dans le voyage de Lycomède en Corse (1806) de GM Arrighi » in *Îles de Mémoires, Corse et Sardaigne*, EDES/Dumane, 2004.
- SALINI, D., « Le silence de l'amnésie », in *Îles de mémoires, Corse et Sardaigne*. EDES/Dumane, 2004.
- SANTINI, D.-M., *A fola corsa trà identità è universalità*, Thèse de doctorat, Université de Corse, 1998.
- THIERS J., *Papiers d'identité(s)*, Albiana, 1989, rééd. 2008.
- VERNANT J.-P., *Mythe et société en Grèce ancienne*, Paris, Maspero/Fondations, 1982.



# L'introduction d'une troisième, voire quatrième langue dans l'enseignement bilingue français/corse : Choix curriculaires et perspectives didactiques

L'école française semble désormais faire l'objet d'une demande sociale accrue en faveur d'une diversification des langues enseignées et les récents programmes d'enseignement à l'école primaire de 2002 et 2003 attestent cette prise en compte. Le bilinguisme, voire le plurilinguisme, longtemps méprisés, paraissent en cours de réhabilitation : en témoigne le succès que connaissent les sites bilingues en Corse ces dernières années.

La possibilité d'enseigner le corse « langue régionale » a été officialisée à partir de 1982, date de la circulaire dite Savary (1982) qui constitua à l'époque le pas institutionnel le plus important pour l'enseignement des langues régionales après la loi Deixonne de 1951, loi qui ne concernait ni la Corse ni l'Alsace, car ces deux régions, avait-on estimé, jouissaient d'une grande langue de proximité, l'italien pour l'une, l'allemand pour l'autre. Selon les dernières précisions de son statut de langue régionale<sup>1</sup>, le corse peut être enseigné à l'école primaire jusqu'à 3 heures par semaine, il peut être objet d'enseignement ou vecteur d'enseignement dans certaines disciplines (telles que l'histoire, la géographie, les sciences, l'éducation physique ou l'éducation artistique).

Cet enseignement est fortement soutenu par la Collectivité Territoriale de Corse et le Rectorat qui lui octroient des moyens spécifiques dans le cadre de l'enseignement public.

---

1. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n° 16 du 20 avril 1995.



Malgré ce cadre offrant de grandes possibilités et des statistiques favorables<sup>2</sup> l'enseignement du corse à l'école primaire semble encore problématique. L'offre et la généralisation de l'enseignement demeurent des objectifs difficiles à atteindre mais surtout face à une population scolaire de plus en plus hétérogène, les écoles et collèges connaissent des difficultés à prendre un parti dans le cadre de l'école publique : comment construire le parcours linguistique des élèves en respectant leurs motivations et celles de leurs familles, leurs biographies langagières, les instructions officielles, en préparant leur avenir scolaire et social ?

Toutefois, sur les trente sites bilingues qui existent aujourd'hui, un certain nombre d'entre eux affiche des expériences très encourageantes en matière d'innovation pédagogique vers le bi-/plurilinguisme. En effet, certains de ces sites accueillent une proportion importante d'enfants étrangers allophones d'origine portugaise ou marocaine et d'autres enfants de milieux défavorisés dont la réussite scolaire ou sociale est loin d'être gagnée. On a pu cependant constater que l'intégration scolaire de ces élèves allophones se faisait de façon plus positive dans ces sites relevant pour certains de l'éducation prioritaire que dans les écoles ordinaires<sup>3</sup>.

Lors d'une troisième campagne d'enquête dans ces écoles, nous avons souhaité approfondir la question du choix de la 3<sup>e</sup> langue et/ou 4<sup>e</sup> langue à la suite d'une base français-corse et examiner les interactions construites entre les langues en présence ou en perspective, permettant le développement d'une compétence plurilingue.

## ENSEIGNEMENT PRIMAIRE : ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LANGUE ET CULTURE CORSE, DES LANGUES ÉTRANGÈRES ET CHOIX CURRICULAIRES

L'enseignement de la LCC<sup>4</sup> au niveau primaire (2-11 ans) est encadré par un Inspecteur de l'Éducation nationale LCC et une équipe de conseillers pédagogiques. L'enseignement du corse commence dès le cycle 1. Les textes académiques indiquent que « dès que les compétences des élèves le permettent, des enseignements de disciplines et des activités en langue corse se substituent

2. Bilan de l'enquête sur les enseignements des langues et cultures régionales en 2001-2002, ministère de l'Éducation nationale : le corse avec 30 784 élèves arrive en troisième position sur 11 « régions » qui totalisent 250 258 élèves après les langues régionales d'Alsace (83 159) et l'occitan-langue d'oc (67 549).
3. Claude CORTIER, Alain DI MEGLIO, « Scolarisation des enfants migrants dans l'enseignement bilingue corse » in *Éducation et société plurilingue*, 17, CIEBP, Aoste, 2004, p. 75-87.
4. Langue et Culture Corses.

partiellement à l'enseignement de la langue comme objet »<sup>5</sup>. Soulignons que l'enseignement de disciplines dans une langue autre que le français n'est actuellement ni pratiqué ni prescrit dans l'enseignement des langues étrangères. À cette « didactique intégrée de LCC, s'ajoute à partir du cycle 3 (8 ans) un enseignement de langue étrangère ». Car « dans l'Académie, l'enseignement du corse et celui d'une langue étrangère doivent être offerts tous deux, de manière harmonieuse. Les emplois du temps des classes sont à concevoir en conséquence »<sup>6</sup>.

Ainsi en cycle 3, l'horaire d'étude de la langue corse est de 1 h 30. Il s'y ajoute une utilisation de la langue comme moyen d'enseignement d'au moins 1 h 15. L'enseignement de langue étrangère est de 1 h 15 également. « Le temps destiné à ces enseignements est réparti sur les différentes disciplines au prorata de leur horaire respectif »<sup>7</sup>.

Pour cet enseignement de langue étrangère en Corse, l'italien est privilégié :

« L'enseignement de l'italien, langue romane fortement présente dans l'histoire corse, doit faire l'objet d'un effort particulier dans l'Académie. Notamment, toute école disposant de plusieurs classes de même niveau en cycle 3 doit pouvoir proposer le choix entre anglais et italien »<sup>8</sup>. On sait qu'en France comme d'ailleurs dans d'autres pays européens, l'anglais est la première langue étrangère revendiquée par les parents d'élèves.

## L'ENSEIGNEMENT BILINGUE

L'enseignement bilingue dans le système éducatif français a été progressivement introduit par les circulaires « Savary » en 1982 et « Bayrou » en 1995 (du nom des ministres de l'Éducation qui les ont publiées). La première a permis d'expérimenter l'enseignement du *corse intégré* en 1986, la seconde le développement des sites bilingues en Corse dès 1996. Les circulaires du ministère Lang en 2001 et 2002 ont confirmé et élargi cette dynamique.

Les sites relèvent d'une stratégie originale associant l'État et la Collectivité Territoriale de Corse à travers des Contrats de Plan État-Région d'une durée de 5 ans. La création d'un site bilingue suppose une démarche volontariste associant étroitement équipe éducative, administration, parents et municipalité, avec l'accompagnement de l'inspecteur de LCC et de ses conseillers pédagogiques. Elle s'inscrit dans la logique institutionnelle du projet d'école. Les enseignants doivent avoir passé un concours spécifique ou

5. Circulaire rectorale, 2003.

6. *Idem.*

7. *Idem.*

8. *Idem.*

avoir reçu une habilitation en LCC. On constate depuis quelques années un certain engouement chez les parents sollicités dans le cadre de l'enquête préalable menée auprès des familles, et généralement le nombre d'inscriptions est trop élevé par rapport à l'offre d'accueil possible<sup>9</sup>. L'enseignement bilingue compte actuellement 32 sites répartis sur l'ensemble du territoire et scolarise un peu plus de 10 % des élèves grâce à 140 enseignants.

*La charte des sites, filières et classes bilingues des écoles de l'académie de Corse* indique comme finalité « une bilingualité équilibrée, c'est-à-dire la capacité d'accéder à des compétences sinon égales, du moins comparables équitablement, dans les deux langues, dans les domaines de l'utilisation orale puis écrite... ».

La continuité est organisée et encouragée de l'école maternelle au collège à partir d'un enseignement précoce privilégié, considéré comme un facteur de réussite, l'entrée doit se faire de préférence à l'école maternelle.

## DE L'ENSEIGNEMENT À L'ÉDUCATION BI-/PLURILINGUE

Au-delà de préoccupations qui ne sont pas réservées à l'enseignement bilingue corse et que l'on peut retrouver dans d'autres régions françaises, on doit souligner l'existence d'une communauté éducative bilingue favorisée par l'appui financier très important fourni par la Collectivité Territoriale de Corse et par les Conseils généraux, notamment pour faciliter l'accès aux centres de séjour et d'accueil linguistique, pour l'aide à la production de documents pédagogiques, à l'équipement et au fonctionnement des sites bilingues.

Ces séjours organisés dans les centres spécialisés favorisent la connaissance de l'environnement naturel et humain : durant une semaine, les élèves étudient la géographie et le biotope montagnards. Ils vivent également une expérience sociale de la langue plus importante dans la mesure où le bilinguisme est pratiqué en continu par l'ensemble du personnel d'accueil et d'animation.

On constate dans le discours des conseillers pédagogiques, des formateurs et de certains enseignants la volonté de ne pas poser cet enseignement bilingue comme une fin en soi : « Au-delà de l'étayage identitaire auquel il est destiné, il doit préparer l'apprenant à s'ouvrir à d'autres langues. De ce point de vue, on a pu constater que l'introduction d'une langue étrangère ne pose pas de problème particulier : ni à l'élève, habitué à un va-et-vient linguistique, ni par exemple aux enseignants débutants, ceux qui viennent de passer le concours bilingue et ont reçu

9. Rose-Marie OTTAVI, « Diversité culturelle et interculturalité du bilinguisme au plurilinguisme : l'expérience de l'école de Ghisonaccia », communication au colloque de *Sciogli Lingua*, Université de Corte, mai 2004.

une formation en langue étrangère dans le cadre des dominantes : pour ces derniers, la mutation culturelle en cours semblait aller de soi »<sup>10</sup>.

Comme a pu l'écrire une équipe enseignante : « cette conception de l'enseignement bilingue a très vite évolué vers le concept plus ouvert d'éducation bilingue. En effet, le choix d'enseigner en langue corse ne devait en aucun cas mener l'école et ces enfants à une situation d'enfermement ou de repli sur soi, sur une identité qui n'était pas représentative de l'ensemble de la population scolaire mais bien au contraire amener ces enfants à s'ouvrir à une culture qui n'était pas ou plus la leur. Il nous paraissait intéressant d'en faire un facteur de reconnaissance d'autres cultures présentes dans l'école, hors de l'école »<sup>11</sup>.

Cet enseignement se veut intégratif : « non seulement il justifie l'espoir d'une pérennisation d'une parcelle du patrimoine linguistique de l'humanité, mais il concerne également les familles (françaises ou étrangères) qui s'installent dans une région et n'ont pas de lien direct avec la langue et la culture locales : si elles s'inscrivent dans ce projet éducatif, leurs enfants en tireront non seulement les avantages promis aux natifs mais elles contribueront également à une évolution positive de l'identité collective »<sup>12</sup>.

## UN MAÎTRE, DEUX LANGUES OU PLUS...

L'organisation de l'enseignement bilingue dans les trente-deux sites qui existent actuellement sur l'ensemble de l'île, repose sur un principe peu répandu sur le territoire français (Duverger, 2005) qui associe parité horaire, polyvalence et bilinguisme des enseignants dans le cadre un maître une classe.

Il s'agit là d'une spécificité de l'enseignement bilingue en Corse : généralement un seul maître assure l'enseignement des deux langues et dans les deux langues. Cette organisation qui offre une très grande souplesse dans la gestion des apprentissages et dans celle du groupe classe, « est en fait conforme à la situation que vivent les locuteurs bilingues, un même individu se partageant entre deux langues au gré des circonstances de communication »<sup>13</sup>.

10. *Idem*.

11. Marie-Madeleine MENOZZI, Pascale PERGOLA, « Rapport de l'école Corte Sandreschi », Recherche INRP École primaire, Corte, 2002.

12. Rose-Marie OTTAVI, « Diversité culturelle et interculturalité du bilinguisme au plurilinguisme : l'expérience de l'école de Ghisonaccia », communication au colloque de *Scioglilingua*, Université de Corte, mai 2004.

13. *Idem*.

Ce fonctionnement est aussi, de notre point de vue, porteur d'une dynamique spécifique pour le maître et pour les élèves, favorable au bi/plurilinguisme : au lieu d'un modèle de juxtaposition et d'accumulation des connaissances dans les deux langues, les équipes s'efforcent de construire la complémentarité entre les différentes composantes d'un parcours, depuis les premières années de l'école maternelle jusqu'à l'arrivée au collège. Ceci est rendu possible par une macro-alternance réglée des deux langues, pensée comme stratégie d'enseignement et de construction de savoirs et par une volonté d'éducation aux langues et aux cultures de proximité.

Le changement de *praxis* induit par l'enseignement bilingue est ainsi l'un des points saillants du dépassement d'une idéologie diglossique : veiller à la parité des enseignements, à son mode d'être en action, utiliser didactiquement l'alternance des langues confèrent à l'enseignant bilingue une responsabilité particulière mais aussi des pouvoirs ou une efficacité accrue dans le développement chez les élèves de stratégies d'adaptation et autres formes de « flexibilité cognitive » et discursive repérées d'emblée par les différents travaux sur le bilinguisme et les classes en immersion, où l'on pratique l'interaction étayée<sup>14</sup> et dont on sait qu'ils sont à même d'activer une dynamique plurilingue<sup>15</sup>.

## IMMERSION PARTIELLE ET AMÉNAGEMENT DU MILIEU SCOLAIRE ET DE L'ENVIRONNEMENT SOCIOCULTUREL

La mise en place de l'immersion ou « bain de langue en corse » facilitant une « appropriation naturelle » et fonctionnelle des structures langagières amène les enseignantes bilingues à mesurer l'importance de cette langue de communication scolaire qui installe « un climat linguistique et social »<sup>16</sup> dans l'école et la classe et dont les spécificités ne sont que rarement didactisées dans les classes ordinaires.

- 
14. Claude CORTIER, Alain DI MEGLIO, « Le dépassement du conflit diglossique en Corse : implications pédagogiques et didactiques chez les maîtres bilingues de l'école primaire » in Gilbert DUCANCEL, Diana LEE-SIMON, *Repères*, 29, INRP, 2004, p. 185-206.
15. Daniel COSTE, Danièle MOORE, Geneviève ZARATE, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997 ; LIDL, *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes, dispositifs, acteurs en situation formelle d'apprentissage*, numéro spécial, sous la coord. de Diana Lee-Simon, Cécile Sabatier, Grenoble, Université Stendhal, 2003 ; Diana LEE-SIMON, « Faire chanter les voix/voies de la pluralité : un nouveau défi pour l'école » in *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, ENS Éditions, 2005, p. 133-142.
16. Mattea LACAVE, « Enseigner/apprendre deux langues en site bilingue français/corse : une démarche unique en grande section maternelle », Mémoire professionnel pour le CAFIPEMF, Bastia, 2004.

L'enseignement du corse par immersion, son utilisation comme langue de communication scolaire, les aménagements du milieu scolaire et la création d'un environnement socioculturel bi-plurilingue confèrent une égalité de statut aux langues en présence :

**P-H** : on parle corse à l'école quand on fait du théâtre par exemple et de l'éveil\\

**M** : comme on est dans une école bilingue/ on parle corse en géographie/ histoire, sciences, théâtre et en français quand on parle, quand on : fait français et maths\\

**D** : on parle corse lorsqu'on doit l'appli : qu'on doit faire sciences géographie et histoire et // on parle français en maths et : français/

**J-X** : y a aussi pour aller au cabinet ou : enfin bon les petites choses comme ça beh on le dit en corse/ on le fait pas en français, on le fait en corse//

**Int.** : *le pipi en corse* / (en français, rires collectifs)

**J-X** : non non mais pour demander au maître possu andà in cabbinetu/ possu andà à fà a currezziò tout ça/ (recueilli et traduit du corse au français par Di Meglio, Ottavi, BC, 03/05)

Les projets d'école témoignent de la volonté commune des équipes d'introduire la diversification des situations et supports d'apprentissage, de construire et de renouveler des supports adaptés, de varier les situations de communication et d'utiliser différents médias : radio scolaire, activités théâtrales permettent de travailler la qualité de la prononciation et motivent les activités d'écriture pour la production des discours, saynètes et sketches.

La langue corse ne s'apprend pas d'abord comme langue-objet : elle s'acquiert dans des pratiques de communication, dans l'ajustement à la parole de l'autre, le cadre participatif, les tâches à réaliser. Elle n'est pas posée comme un système de formes qui refléterait des valeurs et une norme intériorisée. De ce fait, elle apparaît aux enfants comme plus facile que le français :

**E1** : c'est plus facile le corse/ parce que tout s'entend./ en français/ il y a beaucoup de choses à apprendre.//

**R. Int** : tu as un exemple /

**E1** : on va dire la conjugaison / c'est pas comme le corse/le corse c'est : tout s'entend/ parce que le corse/ par exemple des fois/ il y a le « s » que tu entends pas quand tu parles/

**R. Int** : le « s » du pluriel par exemple /

**R. Int (2)** : dans quel verbe par exemple /

**E1** : euh/ nous mangeons / mangeons tu mets « s » mais tu l'entends pas quand tu le prononces/ tandis qu'en corse/ même s'il y a un s / des fois on le prononce/

**E2** : alors moi je les trouve tous les deux faciles/ mais quand même/ c'est le corse qui est plus facile/ alors/ parce que le français il y a beaucoup de règles à apprendre/tandis que le corse il y en a pas beaucoup/

(Recueilli et traduit du corse au français par Alain Di Meglio et Pascal Ottavi, BC, 03/05)

Au-delà des représentations liées aux formes de l'apprentissage, cet entretien réalisé avec des élèves en fin de scolarité primaire (10-11 ans) montre comment la mise en œuvre d'une démarche contrastive/comparative entre français et corse ouvre la voie à une approche « méta », à une observation réfléchie des langues en présence, qui dans un certain nombre de sites s'étend à l'italien voire à d'autres langues romanes.

## EN TROIS LANGUES ET PLUS...

Dans la plupart des sites et conformément aux recommandations rectorales, l'apprentissage de l'italien est abordé au cycle 3 comme langue étrangère. L'horaire hebdomadaire de 1 h 15 est prélevé à parité sur les heures de corse et de français et assuré par un professeur d'italien. Lors de notre dernière campagne d'enquête en 2005, nous avons pu constater qu'en complément de cet enseignement qui s'inscrit dans les programmes généraux, les enseignants bilingues, pour lesquels l'italien est une langue familière, organisent dans leur classe des activités intégrant l'italien sous diverses formes d'expression. Di Meglio<sup>17</sup> a montré comment, à l'instar d'autres expériences d'introduction d'une langue de tradition orale dans l'école, l'élaboration didactique de la langue corse s'était appuyée dès l'origine sur les quatre piliers de l'oralité : *a fola* (le conte merveilleux), *u teatru* (le théâtre), *u cantu* (le chant) et *a puesia* (la poésie), ces deux derniers se trouvant étroitement liés dans un seul concept dans la culture traditionnelle : *u versu*, à la fois chant et poésie. Le conte, comme genre littéraire, est inscrit dans les programmes de français du cycle 3 (8-11 ans) et dans les programmes de langues vivantes étrangères et régionales. Lorsque la tradition corse rejoint la tradition française et internationale, un travail comparé sur deux, trois versions ou davantage peut être conduit. En cycle 2, il commencera en français, en cycle 3 en langue corse ou en italien.

L'exploitation d'un conte ou d'une histoire peut également motiver divers exercices : exercices structuraux, exercices phonétiques, jeux de langage et comptines, jeux de rôles et saynètes, création de variantes. Ces activités, très couramment pratiquées, s'inscrivent dans les dynamiques d'apprentissage utilisées par la didactique des LVE, impliquant l'expression gestuelle ou

17. Alain Di MEGLIO, thèse de doctorat « L'élaboration didactique d'une langue minorée : le corse. Problématique de l'enseignement du corse par l'approche sociolinguistique de documents didactiques entre 1974 et 1994 », 1997, p. 234.

corporelle. Il en est de même pour l'importance accordée aux aspects sonores du langage, au développement des capacités d'écoute et d'analyse phonologique.

Ces objectifs, linguistiques, culturels et expressifs ont été rassemblés dans un cycle de projets culturels inter-écoles réalisés au printemps 2005 à partir de l'œuvre de l'auteur italien Gianni Rodari avec l'appui d'un metteur en scène corse. Nous avons pu suivre et filmer des séances de création théâtrale à l'école maternelle et en cycle 3, une lecture trilingue de Pinocchio en cycle 3 également, séances dans lesquelles le corse sert de tremplin vers l'italien. Nous ne pourrions ici développer qu'un seul de ces exemples.

## HISTOIRE « STRUCTURANTE »

Dans une classe de CM1 (9-10 ans), une histoire extraite de *I cinque Libri*<sup>18</sup>, lue par l'enseignante va structurer une séquence didactique. Sa lecture, la compréhension, l'observation des structures phrastiques qu'elle contient vont guider la progression de plusieurs phases pédagogiques. L'histoire est celle d'un jeune garçon frappé d'une maladie étrange : il inverse le sujet et l'objet dans la formulation de ses questions. Elle repose donc sur un jeu de langage « où l'on va inverser dans la phrase le sujet et l'objet », où l'on donne une valeur actancielle à un objet propriété d'un être, d'un animal, ou d'un autre objet.

*C'era una volta un bambino che faceva tante domande, e questo non è certamente un male, anzi è un bene. Ma alle domande di quel bambino era difficile dare risposta.*

*Per esempio, egli domandava : **Perché i cassetti hanno i tavoli?***

*La gente lo guardava, e magari rispondeva :*

*– I cassetti servono per metterci le posate.*

*– Lo so ma non so perché i cassetti hanno i tavoli.*

*[...] Un'altra volta lui domandava :*

***Perché le code hanno i pesci?***

*Oppure :*

***Perché i baffi hanno i gatti?***

....

Cette structure permet de déclencher des interactions focalisées sur le code et sur le sens. La fonction humoristique voire comique permettra la répétition, l'acquisition ou la consolidation de structures phrastiques en trois langues (italien, corse, français) et ensuite la mise en œuvre d'un travail d'improvisation théâtrale.

À partir des questions figurant dans l'histoire :

*Perché l'ombra ha un pino?*

*Perché la barba ha la faccia?*

*Perché i scagni anu un tavulinu?*

18. Gianni RODARI, *I cinque libri*, Einaudi, 1995.



Les enfants vont en imaginer d'autres et les employer dans leurs improvisations :

*Perché le lancette hanno l'orologio?  
Cumù hè chi e sfere anu u riloghju?  
Pourquoi les aiguilles ont-elles une montre?*

En fin de parcours, c'est une réalisation théâtrale en français, corse et italien qui sera produite en public.

Un entretien réalisé avec des enfants un peu plus âgés de la même école montre comment ces enfants voient leur plurilinguisme, regroupant d'un côté les langues romanes face à l'anglais, langue qu'un seul d'entre eux semble regretter de ne pas apprendre :

**Int** : Et vous, est-ce que vous faites de l'anglais ?

**M** : Non, on ne fait pas d'anglais mais j'espère qu'on en fera.

**D** : Euh, à la place on fait de l'italien.

**J-X** : Bon, c'est vrai qu'on fait pas d'anglais, mais y a l'italien, le corse, le français comme... bon, ils ont raison mes camarades, c'est vrai, on fait pas d'anglais mais on fait d'autres langues hein.

**Ama** : Faire de l'italien et tout c'est quand même déjà assez hein ?

**Amé** : C'est sûr, on fait du français, du corse et de l'italien, y a pas très longtemps on faisait de l'espagnol.

**P-H** : Ben, quand on était au CE2, on faisait de l'espagnol, maintenant on fait de l'italien, du corse et du français mais pas d'anglais.

**M** : Nous, on n'a pas fait d'espagnol, mais quand on est allé à Savaghju... on a fait de l'espagnol avec une maîtresse.

**D** : On aimerait quand même pratiquer de l'anglais.

**Int** : Pourquoi o Dumè ?

**D** : Beh, plus on connaît de langues plus... ça nous enrichit ouais, voilà, ça nous enrichit et... et on peut... ben, on devient intelligents quoi, en gros.

**Int** : Michel, toi, l'anglais, toi aussi ?

**M** : Oui, parce que c'est la langue mondiale.

**J-X** : Comme je l'avais dit avant, l'anglais on n'en fait pas, mais on fait surtout des projets, beaucoup de projets, on travaille sur un projet théâtre euh, enfin bon, mais bon... on fait plusieurs chansons.

(recueilli, traduit et transcrit du corse au français par A. Di Meglio, P. Ottavi, CS, 03/05)

La place à accorder à l'anglais dans ces cursus demeure effectivement problématique. En Corse, les choix faits par la communauté éducative bilingue reportent son apprentissage à la troisième année de l'enseignement

secondaire, en classe de 4<sup>e</sup> (13-14 ans). Mais ces choix ne sont pas toujours réalisés car dans beaucoup d'établissements, la pression des parents impose d'arrêter l'apprentissage commencé de l'italien au profit de l'anglais pour les élèves de 6<sup>e</sup> débutant leur scolarité secondaire. Il n'en va pas de même dans les collèges qui ont pu développer des sections méditerranéennes qui, perçues comme des classes d'excellence, peuvent faire accepter le report de l'anglais.

## DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : LES SECTIONS MÉDITERRANÉENNES ET PARCOURS LANGUES ROMANES

Depuis 1999, les académies de Toulouse et de Corse expérimentent des parcours romans et des classes méditerranéennes. Il s'agit d'une démarche transdisciplinaire qui associe ou non l'enseignement du latin et différentes langues néo-latines : principalement le français, l'espagnol, l'occitan et le catalan à Toulouse, le français, le corse, l'italien et l'espagnol ou le portugais en Corse.

Les objectifs de ces classes sont cognitifs, culturels et sociaux :

- \* permettre aux élèves d'emprunter les ponts qui relient les langues et cultures romanes, dans une perspective de meilleure maîtrise des langages ;
- \* développer leurs compétences linguistiques grâce à la pratique raisonnée et comparative de plusieurs langues de la même famille, suscitant une réflexion transversale ;
- \* dépasser la peur de la confusion entre les langues, source de nombreux blocages dans l'acquisition d'une ou de plusieurs langues, en aidant les élèves à prendre conscience que la maîtrise ou l'apprentissage d'une langue peut servir de tremplin pour l'apprentissage d'une autre langue voisine ;
- \* créer des passerelles entre les disciplines, afin d'intégrer au mieux l'enseignement des langues à l'ensemble des programmes fondamentaux, et en particulier à l'apprentissage de la langue française.

Ces parcours contribuent à la diversification des langues par la promotion de l'enseignement des langues du sud de l'Europe, en s'appuyant sur l'activation des voisinages géographiques et de l'héritage culturel commun. Ils stimulent la curiosité et l'intérêt de la communauté éducative pour les langues par des parcours diversifiés. Ils permettent de faire connaître des formes de plurilinguisme souvent ignorées ; « À condition d'un minimum de moyens dans la durée, de commodités horaires, ces expériences ont pu donner des résultats probants. C'est également une incitation pour les professeurs à travailler de façon coordonnée, à confronter leurs méthodes »<sup>19</sup>.

19. Jacques LEGENDRE, « Rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France », n° 63, Session du Sénat, 2003-2004.

L'existence de ces parcours pourrait infléchir les orientations privilégiant résolument l'anglais, si ces sections se construisaient réellement dans un souci de mixité sociale, ce qui ne semble pas être toujours réellement le cas actuellement.

En conclusion, par ces activités d'intercompréhension/intercommunication entre langues parentes/proches, ces approches contrastives/comparatives, les enseignants de l'éducation bilingue construisent une démarche didactique intégrée des langues qui retrouvent par certains aspects les propositions entendues et développées sous le nom générique en français d'« éveil aux langues »<sup>20</sup>, démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues. « Une telle approche est nécessaire [...] pour que l'apprenant puisse s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues, pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation de compétences intégrées au sein d'une même compétence globale »<sup>21</sup>.

C'est dans cette voie et notamment en nous inspirant des remarquables supports produits en Suisse Romande, *Éducation et ouverture aux langues à l'école* (EOLE) sous la responsabilité de Perregaux *et alii*<sup>22</sup> que nous souhaitons poursuivre les travaux avec la communauté éducative bilingue de Corse, avec l'objectif notamment de réaliser des supports didactiques adaptés au contexte méditerranéen (nord et sud), en nous appuyant sur la créativité didactique des enseignants.

Claude CORTIER  
Chargée de recherche  
à l'UMR ICAR 5191

## BIBLIOGRAPHIE

- CORTIER C., DI MEGLIO A., « Scolarisation des enfants migrants dans l'enseignement bilingue corse » in *Éducation et société plurilingue*, 17, CIEBP, Aoste, 2004, p. 75-87.
- CORTIER C., DI MEGLIO A., « Le dépassement du conflit diglossique en Corse : implications pédagogiques et didactiques chez les maîtres bilingues de l'école primaire » in DUCANCEL G., LEE-SIMON D.L., *Repères*, 29, INRP, 2004, p. 185-206.

20. Louise DABENE, « L'éveil au langage, itinéraire et problématique » in *L'éveil au langage, Notions en Question*, sous la dir. de Daniel MOORE, Crédif-Lidilem, Paris, Didier Érudition, 1995.

21. *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, sous la dir. de Michel CANDELIER, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003, p. 19-20.

22. *Éducation et Ouverture aux langues à l'école*, sous la dir. de Christiane PERREGAUX, Claire DE GOEMOËNS, Dominique JEANNOT *et alii*, vol. 1 et 2, Neuchâtel, CIIP, 2003.

- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997.
- DABENE L., « L'éveil au langage, itinéraire et problématique » in *L'éveil au langage, Notions en Question*, sous la dir. de D. MOORE, Crédif-Lidilem, Paris, Didier Érudition, 1995.
- DI MEGLIO A., thèse de doctorat « L'élaboration didactique d'une langue minorée : le corse. Problématique de l'enseignement du corse par l'approche sociolinguistique de documents didactiques entre 1974 et 1994 ».
- DUVERGER J., *L'enseignement en classe bilingue*, Hachette FLE, 2005.
- Éducation et ouverture aux langues à l'école*, sous la dir. de C. PERREGAUX, C. DE GOEMOËNS, D. JEANNOT *et alii*, vol. 1 et 2, Neuchâtel, CIIP, 2003.
- Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, sous la dir. de M. CANDELIER, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003.
- LEGENDRE J., « Rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France », n° 63, Session du Sénat, 2003-2004.
- LIDIL, *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes, dispositifs, acteurs en situation formelle d'apprentissage*, numéro spécial, sous la coord. de D. LEE-SIMON, C. SABATIER, Grenoble, Université Stendhal, 2003.
- LACAVE M., « Enseigner/apprendre deux langues en site bilingue français/corse : une démarche unique en grande section maternelle », mémoire professionnel pour le CAFIPEMF, Bastia, 2004.
- LEE-SIMON D., « Faire chanter les voix/voies de la pluralité : un nouveau défi pour l'école » in *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, ENS Éditions, 2005, p. 133-142.
- MENOZZI M.-M., PERGOLA P., « Rapport de l'école Corte Sandreschi », Recherche INRP École primaire, Corte, 2002.
- OTTAVI R.M., « Diversité culturelle et inter culturalité du bilinguisme au plurilinguisme : l'expérience de l'école de Ghisonaccia », communication au colloque de *Scioglilingua*, Université de Corte, mai 2004.



# Langue corse : Regards sur un processus de constitution

Dans cette contribution, je m'interroge sur le processus de constitution du corse en tant que langue. Pour cela, je présente une enquête réalisée en 2005 auprès des enseignants bilingues en exercice dans le premier degré, et ce dans l'académie entière.

Je laisserai volontairement de côté l'aspect historique du phénomène, largement analysé par ses meilleurs spécialistes<sup>1</sup>. Je choisis au contraire de l'aborder en utilisant à la fois les ressources et les outils de la sociolinguistique et des sciences de l'éducation, voire des sciences du langage, dans le cadre d'une démarche volontairement interdisciplinaire. Mon outil d'analyse privilégié demeure le concept d'élaboration linguistique, ou « ausbau », tel que Heinz Kloss l'a conçu en son temps<sup>2</sup>. Mais les sciences de l'éducation participent, elles aussi de cette démarche : se posent en effet ici des problèmes liés à la culture scolaire et à la définition du bilinguisme. Enfin, d'un point de vue méthodologique, j'ai pris le parti de l'enquête quantitative, dans laquelle j'introduis une variable interprétative : j'ai choisi en effet de me demander quelle pouvait être l'influence de l'enseignement reçu du corse sur les enquêtés dans les résultats obtenus.

## DISCUSSION DU PROBLÈME

Cette enquête repose sur des constats de terrain : il existe un écart entre la réhabilitation symbolique du corse en tant que langue, affirmée avec détermination dans les discours ou les attitudes, et la difficulté que peuvent éprouver

- 
1. Fernand ETTORI, *L'enseignement de la langue corse*, in *Langue française*, n° 25, février, Paris, Larousse, 1975, p. 104-111 ; Fernand ETTORI, « Le sursaut d'une culture menacée » in *Le mémorial des Corses*, Tome 5, *De l'histoire à l'actualité 1945-1980*, Ajaccio, 1982, p. 334, 385 ; Jacques THIERS, « Le corse. L'insularité d'une langue » in *Vingt-cinq communautés linguistiques de France*, Tome 1, *Langues régionales et langues non territorialisées*, Paris, L'Harmattan, Logiques sociales, 1988, p. 150-168 ; Jacques FUSINA, *L'enseignement du corse : Histoire, développements, perspectives*, Ajaccio, Edizione Squadra di u Finusellu, 1994.
  2. Jacques THIERS, « Épilinguisme, élaboration linguistique et volonté populaire, trois supports de l'individuation sociolinguistique corse » in *Langages* n° 83, Paris, Larousse, 1986, p. 65-74.

les acteurs de sa défense et de son illustration une fois placés face à la réalité des faits.

J'appuie ici mon analyse sur mon expérience professionnelle : enseignant durant neuf ans à l'IUFM, l'institut de formation des enseignants du premier et du second degré, j'ai été confronté aux hésitations et aux angoisses des premiers lauréats du premier CRPE<sup>3</sup> bilingue, en 2002. Non pas que ceux-ci aient éprouvé une anxiété supérieure à celle de leurs collègues de l'enseignement monolingue face à leurs futures obligations. Ce qui a posé problème, c'est la rédaction du mémoire professionnel : en fin de formation initiale, les élèves professeurs présentaient en effet un document rendant compte de l'examen d'une question d'enseignement dans ses attendus théoriques et son traitement empirique, en regard des instructions officielles en vigueur. Or il s'agissait, pour la première promotion, de rédiger ce document en corse, comme les textes en laissaient la possibilité. Cette annonce a eu au départ un effet déstabilisant : une telle obligation ne correspondait en effet à aucune référence dans l'expérience du sujet bilingue. Si, durant le concours, les candidats avaient eu à satisfaire à des épreuves spécifiques en corse, pour lesquelles ils avaient été préparés et, en quelque sorte, spécifiquement conditionnés durant une année, ils devaient cette fois donner libre cours à des compétences sur lesquelles ils ne possédaient aucune certitude, pour n'avoir jamais eu à les exercer. En la matière, de fait, le corse venait de conquérir un nouvel espace d'usage, certes confidentiel au plan social, mais très concret pour les futurs professionnels devant satisfaire aux exigences de l'institution et de leur formateur. Notons cependant que les futurs professeurs de corse, en collège ou lycée, soumis eux aussi, dans leur formation initiale, à l'obligation de rédaction d'un mémoire professionnel, dans les mêmes conditions linguistiques, n'ont jamais manifesté de signe quelconque de désarroi face à une telle obligation : le cursus d'études corses ainsi que l'année de préparation au concours les ont depuis longtemps préparés à des tâches intellectuelles de haut niveau dans la langue, si l'on prend par exemple en considération, en matière de théorie de l'apprentissage, dans la taxonomie de D'Hainaut, les activités intellectuelles « de mobilisation-production divergente »<sup>4</sup>. L'écart d'attitude entre le premier et le second groupe s'explique aisément par le parcours initial des futurs professeurs des écoles : celui-ci présente une hétérogénéité radicale avec le précédent, puisque seuls la préparation aux épreuves et les résultats du concours peuvent constituer un capital commun en matière de maîtrise du corse.

Revenons à présent brièvement sur le contexte institutionnel. Les langues régionales, en France, se trouvent placées dans une situation particulière sur laquelle je ne m'étendrai pas, sauf à rappeler le vote en 2008 de l'article 75-1

3. Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles.

4. Gilbert DALGALIAN, Simonne LIEUTAUD, François WEISS, *Pour un nouvel enseignement des langues*, Paris, CLE international, 1991, p. 65.

de la Constitution, qui leur a apporté une reconnaissance de principe dont on tarde à percevoir les bénéfiques factuels. Le corse, tardivement admis au bénéfice de la loi Deixonne, en 1974, jouit aujourd'hui dans l'enseignement d'une situation quelque peu exceptionnelle vis-à-vis de ses congénères : l'article 7 de la loi de janvier 2002<sup>5</sup>, relative au statut de la Corse, concède une présence effective de son enseignement, selon le mode extensif, dans l'emploi du temps des classes primaires. Les classes bilingues, officiellement ouvertes depuis le plan Juppé en 1996, accueillent aujourd'hui environ 25 % des élèves du primaire et 6 % des élèves du secondaire.

Dans la conscience des locuteurs, de façon récurrente depuis les années quatre-vingt, le corse apparaît indubitablement comme une langue se différenciant de l'italien : intervient ici le concept de volonté populaire, que proposait Heinz Kloss en même temps que celui d'élaboration linguistique. La linguistique structurale, se basant sur les critères d'intercompréhension ou de filiation génétique, ne reconnaît pas au corse le statut de langue, ce qui a d'ailleurs provoqué de substantiels débats de nature épistémologique avec les tenants de la sociolinguistique<sup>6</sup> : aujourd'hui encore les positionnements des uns et des autres sont loin de paraître évidents, quand bien même ils pencheraient pour l'option sociolinguistique. Ainsi Francis Manzano qui, dans le même article, décrit le corse comme un ensemble de « dialectes rattachés à la famille italienne »<sup>7</sup> puis le classe dans les « langues non romanes et romanes résistantes »<sup>8</sup>, à la pression du français s'entend, alors que dès 1988, Jacques Thiers s'était clairement positionné sur le problème : « ... l'autonomie et l'unité du corse comme langue n'ont pas toujours fait l'unanimité... si le terme de "dialecte" se justifie dès que l'on envisage des langues de la *Romania* à partir du latin populaire, son emploi à propos du corse ne fait que refléter la politique de domination culturelle des États »<sup>9</sup>.

Au plan phénoménologique, comment un ancien dialecte accède-t-il au statut de langue ? En changeant, nous enseigne Kloss, de statut symbolique, ne serait-ce que dans le fait de sa nomination par les locuteurs eux-mêmes. C'est précisément ce que constate Jacques Thiers, dans le compte rendu d'une enquête réalisée auprès de 84 adultes, étudiants ou salariés, en 1985 : l'auteur montre que « le corse a statut de langue maternelle dans l'auto-conscience linguistique qui l'affecte d'un fort coefficient identitaire. Sa fonction vernaculaire

5. Loi n° 2002-92, *Journal Officiel* du 23 janvier 2002.

6. Pascal OTTAVI, *Le bilinguisme dans l'école de la République ? Le cas de la Corse*, Thèse de doctorat, Université de Corte, 2004, p. 469-509.

7. Francis MANZANO, « Les langues régionales de France sont-elles égales dans le recul ? Éléments de réflexion et de programmation pour une approche anthropologique, écologique et systémique des langues de France » in *Marges linguistiques, Revue électronique en sciences du langage*, n° 10, Langues régionales, novembre 2005, p. 133.

8. *Ibid.*, p. 137.

9. *Ibid.*, p. 150-151.



reconnue par tous s'assortit de perspectives véhiculaires fortement affirmées ou souhaitées avec quelques réserves et quelques rares fois concédées avec un léger scepticisme »<sup>10</sup>. En accédant, toujours selon le même auteur, aux diverses fonctions de l'écrit, mouvement de complexification capital permettant de répondre aux critères d'éligibilité du concept : Jacques Thiers nous en propose alors une lecture factuelle en son temps<sup>11</sup> tandis que Jean Chiorboli s'efforce de dégager un certain nombre d'indicateurs d'identité linguistique au plan plus classique de la phonologie<sup>12</sup>. Par la suite, la multiplication des ouvrages scolaires relevant de la « prose ouvrée »<sup>13</sup>, témoigne à l'envi de la dynamique de l'élaboration, de même que, pourrait-on dire, l'institution du cours de corse (et en corse), de la maternelle à l'université. Il faut cependant se garder, d'une part, de considérer le processus d'élaboration comme définitivement accompli, d'autre part, de croire que celui-ci épouse une progression infaillible, sans à-coup, comme l'a justement montré Zarko Muljagic<sup>14</sup>. L'intérêt du concept d'élaboration linguistique consiste à rendre compte d'une dynamique, à en lire l'évolution mais sans y intégrer l'*a priori* d'une linéarité allant de soi.

Au plan sociolinguistique, le problème paraît initialement réglé : les Corses usent d'un idiome qu'ils n'hésitent pas à qualifier de langue et qu'ils entendent équiper de façon appropriée. Ceci dans un contexte insulaire particulier, sans doute unique en France puisque, dès 1914, la question linguistique se trouve associée à une revendication politique d'autonomie ou d'indépendance<sup>15</sup>. La question du statut symbolique étant réglée, on peut convenir qu'un rééquilibrage entre langue dominante et dominée a, sur ce plan, bien eu lieu ; doit-on pour autant considérer que le corse n'a plus qu'à prendre son essor ? La réponse est bien évidemment négative, pour différentes raisons : les concessions légales accordées aux langues régionales, en France, demeurent contingentées à l'espace scolaire et, dans une moindre mesure, au domaine des médias, plus exactement au service public de l'audiovisuel ; les compétences du public en matière d'accès à l'écrit sont, pour longtemps encore, singulièrement limitées : ainsi Jean-Baptiste Marcellesi a-t-il pu écrire en 1985 que « des Corses, même très instruits par ailleurs, sont analphabètes en corse, c'est-à-dire incapables d'écrire une langue qu'ils parlent, l'école

- 
10. Jacques THIERS, « Épilinguisme, élaboration linguistique et volonté populaire, trois supports de l'individuation sociolinguistique corse » in *Langages* n° 83, Paris, Larousse, 1986, p. 68.
  11. Jacques THIERS, « Élaboration linguistique et individuation linguistique » in *L'individuation sociolinguistique corse*, Corte, I.E.C. – GRECSO – IRED, 1986, p. 19-53.
  12. Jean CHIORBOLI, « Fondements linguistiques dans le processus d'individuation de la communauté corse », in *L'individuation sociolinguistique corse*, Corte, I.E.C. – GRECSO – IRED, 1986, p. 1-17.
  13. Jacques THIERS, « Élaboration linguistique et individuation linguistique » in *L'individuation sociolinguistique corse*, Corte, I.E.C. – GRECSO – IRED, 1986, p. 19.
  14. Zarko MULJAGIC, « L'enseignement de Heinz Kloss (modifications, implications, perspectives) », in *Langages* n° 83, Paris, Larousse, 1986, p. 53-63.
  15. Pascal OTTAVI, *Le bilinguisme dans l'école de la République ? Le cas de la Corse*, Thèse de doctorat, Université de Corte, 2004, p. 280-286.

ne leur ayant pas appris »<sup>16</sup> ; les enseignants eux-mêmes, comme le montrera l'enquête, n'ont pas bénéficié dans leur parcours individuel de l'acculturation spécifique à l'école, au sens d'une exposition globale, systématique et continue à un ensemble de savoirs scolaires, ils n'ont pu tirer parti, d'autre part, de la transmission d'une culture scolaire partagée avec leurs ascendants, dans le sens où l'entend André Chervel, qui la désigne comme « cette partie de la culture acquise à l'école, qui trouve dans l'école non seulement son mode de diffusion mais aussi son origine »<sup>17</sup>. Enfin se pose la question du bilinguisme dont l'institution scolaire entend faire bénéficier les élèves fréquentant les classes de ce type : parmi les circulaires du 13 septembre 2001, relatives à l'enseignement bilingue, celle concernant l'enseignement à parité mis en œuvre par le service public d'enseignement<sup>18</sup> stipule qu'en matière linguistique, à la fin du CM2, « les compétences seront du même ordre, sinon de la même ampleur, que celles acquises en français » et qu'elles seront mises en relation avec celles définies pour les cycles à l'école primaire par les programmes « officiels »<sup>19</sup>. Ce texte ministériel, en fixant un tel objectif, prête largement matière à analyse : je m'en tiendrai ici à la définition implicite du bilinguisme qu'implique le choix de la modalité paritaire d'enseignement.

En effet, qui dit parité suppose égalité, équilibre : c'est ce qui apparaît dans le principe de l'égalité de traitement horaire des deux langues qui a valeur, en soi, de reconnaissance officielle dans l'institution scolaire. Mais la détermination de la modalité paritaire comme celle d'une compétence sensiblement égale dans les deux langues repose sur la sollicitation d'un concept non mentionné expressément, celui du bilinguisme équilibré. Siguán et Mackey ont donné une définition de celui-ci : « ... nous proposons d'appeler bilingue la personne qui, en plus de sa première langue, possède une compétence comparable dans une autre langue et qui est capable d'utiliser l'une ou l'autre en toutes circonstances avec une efficacité semblable »<sup>20</sup>. Les deux auteurs prennent cependant la précaution de préciser : « Il s'agit bien évidemment d'un bilinguisme que nous pouvons qualifier de parfait ou d'idéal, car nous rencontrons dans la réalité des individus qui se rapprochent plus ou

16. Jean-Baptiste MARCELLES, « Les communistes et la question linguistique » in *Sociolinguistique, Épistémologie, Langues régionales, Polynomie*, Paris, L'Harmattan, Espaces discursifs, 2003, p. 159.

17. André CHERVEL, *La culture scolaire, Une approche historique*, Paris, Belin, Histoire de l'éducation, 1998, p. 191.

18. Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire, C. n° 2001-167 du 5-9-2001.

19. *Ibid.*

20. Miguel SIGUAN, MACKAY William F., *Éducation et bilinguisme*, Lausanne, Unesco, Delachaux et Niestlé, 1986, p. 11.

moins de cet idéal... »<sup>21</sup>. Pour Hamers et Blanc<sup>22</sup>, le bilinguisme équilibré s'entend de façon plus complexe, il permet d'identifier la bilingualité d'un individu selon qu'elle apparaîtra sous la forme d'un semi-linguisme, avec un bas niveau de compétence dans les deux langues et des effets cognitifs induits négatifs, sous une forme neutre, avec un haut niveau de compétence dans au moins une langue, sans effet cognitif particulier, ou encore sous la forme d'un bilinguisme additif, supposant un haut niveau de compétence dans les deux langues, avec son corrélat d'effets cognitifs positifs. Ce qui semble visé dans la circulaire de septembre 2001, avec quelque précaution, c'est bien ce bilinguisme équilibré dont parlent Siguán et Mackey ou bien encore le bilinguisme additif d'Hamers et Blanc. Cela suppose, par analogie, que les enseignants eux-mêmes aient pu accéder au bilinguisme additif. D'une certaine façon, c'est bien cela qu'entérine leur mode de recrutement, qu'il s'agisse de la voie du concours de recrutement ou de celle de l'habilitation<sup>23</sup>. Quoi qu'il en soit, il convient de demeurer prudent vis-à-vis du concept de bilinguisme équilibré, particulièrement au plan individuel car, comme le souligne David Crystal<sup>24</sup> : « La grande majorité des personnes bilingues ne possèdent pas une maîtrise identique pour les deux langues : une des langues est plus facile que l'autre, interfère avec l'autre, impose son accent à l'autre, ou simplement est la langue préférée dans certaines situations ». On se montrera donc d'autant plus circonspect quant à l'accession supposée des enfants à un bilinguisme équilibré tel que l'envisagent Siguán et Mackey, et ce pour deux raisons : d'une part, parce que le bilinguisme doit s'envisager ici sous l'angle du développement bio-psychologique de l'individu, auquel cas il dépend pour partie de l'histoire personnelle du sujet, de ses prédispositions affectives et cognitives en termes d'inné et d'acquis ; d'autre part parce que, constituant également un phénomène social, on définit aussi la diglossie comme une forme particulière de bilinguisme<sup>25</sup>, il mobilise deux langues dont le statut est fondamentalement inégal aux plans institutionnel et factuel, même si l'école, par sa singularité même, constitue encore largement un monde clos, au mode de fonctionnement spécifique, où peuvent naître des équilibres et des arbitrages n'appartenant

21. *Ibid.*

22. Josiane F. HAMERS, Michel BLANC, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, 1983, p. 98.

23. Il s'agit d'une modalité particulière de recrutement des maîtres bilingues s'adressant à des enseignants déjà en fonction. Elle suppose un mode de passation identique à celui des épreuves auxquelles se soumettent les professeurs des écoles désirant enseigner une langue vivante étrangère (circulaire n° 2001-222 du 29 octobre 2001, BO n° 41 du 29 novembre 2001). Pour le second degré, l'arrêté rectoral du 10 juin 2004 fixe les modalités spécifiques de l'habilitation dans le second degré.

24. David CRYSTAL, *The Cambridge Encyclopedia of language*, CUP, Cambridge, 1992, p. 362.

25. Josiane F. HAMERS, Michel BLANC, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, 1983, p. 448.

pas au monde réel<sup>26</sup>. Ainsi Alexandra Jaffe précise-t-elle, au sujet de la situation corse : « en fait, l'école joue un rôle compensatoire et devient un îlot de pratique qui ne reflète pas du tout ce qui se passe à l'extérieur »<sup>27</sup>.

Voici précisé le plan théorique de mon étude : de par la complexité de la situation étudiée le recours à un bornage interdisciplinaire m'est apparu en l'occurrence indispensable. Si le concept d'élaboration linguistique appartient en propre au champ de la sociolinguistique, celui de culture scolaire relève sans ambiguïté possible des sciences de l'éducation tandis que celui de bilinguisme s'avère productif dans l'une comme dans l'autre discipline, sans oublier les sciences du langage elles-mêmes.

## MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE

Dans ma démarche, le choix de l'analyse quantitative correspond aux motivations suivantes.

Tout d'abord, il est certain que les contraintes de temps rendent le choix du questionnaire plus performant. Peu coûteux, rapide d'exécution et applicable à un grand nombre de participants, ce mode d'investigation est généralement considéré comme l'instrument passe-partout. De plus, la population étant ici peu nombreuse, exactement 166 enseignants<sup>28</sup> à l'époque considérée, on peut se risquer à l'interroger dans son entier sans passer par le sondage par échantillon, si bien qu'*a priori*, population-mère et population-cible se confondent. Enfin, l'usage que l'on peut faire des résultats de l'enquête peut non seulement servir à présenter une photographie à l'instant *t* des comportements et des représentations des personnes interrogées mais encore à concevoir et mettre en œuvre des investigations employant des techniques différentes. Il faut donc l'envisager comme un double moyen de connaissance : il permet à la fois d'acquérir des savoirs et d'alimenter le plan de recherche relatif au domaine étudié, il est instrument de mesure et outil prospectif. Blanchet, Calvet, Hilléreau et Wilcyk plaident d'ailleurs, en matière de recherche sociolinguistique, pour un recours à l'éclectisme méthodologique : ils prônent ainsi « "la méthode en sablier" qui va du global, observation participante en contexte, à l'analytique, enquêtes explicites, y compris quantitatives, pour revenir au global, c'est-à-dire à des synthèses interprétatives »<sup>29</sup>. La technique du questionnaire présente cependant ses propres limites : d'une part, l'enquêté se voit obligé de continger toutes

26. Jean-Louis DEROUET, *École et justice*, Paris, Métailié, 1992, p. 87-95 ; Jean-Manuel DE QUEIROZ, *L'école et ses sociologies*, Paris, Nathan Université, Sociologie 128, 2005, p. 35-42.

27. Interview par Jean-Marie Arrighi, parue dans le mensuel *Corsica* de janvier 2005.

28. Sur un total de 1 370 personnes devant élève, soit un peu plus de 12 % de l'ensemble des professeurs des écoles de l'académie. Par ailleurs, on compte actuellement 216 enseignants habilités et 53 professeurs des écoles bilingues en exercice.

29. Philippe BLANCHET, Louis-Jean CALVET, Damien HILLÉREAU, Ewen WILCYK, « Le volet linguistique du recensement français de 1999 », in *Marges linguistiques, Revue électronique en sciences du langage*, n° 10, *Langues régionales*, novembre 2005, p. 70.

ses réponses aux seules modalités offertes par le chercheur alors que l'entretien permet d'obtenir des réponses plus nuancées ; d'autre part, la formulation des questions doit exclure toute ambiguïté et répondre à un certain nombre de critères tels que ceux définis par François de Singly<sup>30</sup> ; de plus, on ne peut exclure la question des biais : le fait de m'être adressé par lettre personnelle aux enquêtés, s'il participe d'un souci de transparence, peut être interprété comme un signe de connivence dans une société à taille réduite, marquée par une tradition de forte sociabilité ; il faut aussi savoir garder quelque distance avec les réponses formulées car, comme l'explique François de Singly, « les questions les plus objectives, celles qui portent sur les conduites, ne recueillent jamais que le résultat d'une observation effectuée par le sujet sur ses propres conduites »<sup>31</sup> ; tirant les conséquences de ce constat, je choisis d'adopter la posture de Blanchet, Calvet, Hilléreau et Wilcyk : « L'apparente objectivité des chiffres est trompeuse : ils sont nécessairement issus de procédures de mesure subjectives et n'ont de valeur que par l'interprétation contextualisée qui en oriente la "lecture" vers certaines significations... Les "données" sont toujours des observables construits par l'enquêteur »<sup>32</sup>. Se pose maintenant un autre problème : l'enquête est une méthode expérimentale qui repose sur le volontariat des personnes interrogées. Pourquoi les uns ont-ils choisi de répondre et non les autres ? Un titre, des caractéristiques, des compétences communs suffisent-ils à prédéterminer une identité partagée par l'ensemble des répondants ? À voir le nombre des non-réponses, je pense qu'il convient de rester prudent quant à une généralisation quelque peu hâtive des conclusions que je pourrais présenter. L'ensemble des réserves formulées n'invalide pourtant pas le processus de recherche dans sa conception et sa conduite : il en fixe les limites tout en contribuant au double apport de connaissance(s) dont j'ai parlé plus haut.

Les variables à étudier sont au nombre de quatre ; elles se répartissent en dix-sept questions, qui mesurent soit des comportements (questions 1, 2, 5 à 9, 12 à 16), soit des opinions (questions 3, 4, 10, 11, 17) ; elles concernent la transmission et l'usage de la langue (questions 1 et 2), la compétence en lecture (questions 3 à 9), la compétence scripturale (questions 10 à 16) et le champ des valeurs (question 17).

Les questions sont toutes de type fermé, à l'exception de la question n° 10, semi-ouverte.

Les échelles de mesure proposées sont de type ordinal en ce qu'elles mettent toutes l'enquêté en situation d'opérer un classement, qu'il s'agisse d'un choix unique ou d'un choix multiple : ce type d'échelle peut apparaître

30. François DE SINGLY, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan Université, Sociologie 128, 1992, p. 75-87.

31. *Ibid.*, p. 39.

32. *Ibid.*

de façon explicite (questions 3 à 6 et 9) ou implicite (questions 1, 2, 7 et 8)<sup>33</sup> ; la question 17 se différencie des précédentes en permettant une mesure par échelle de rapports<sup>34</sup>.

J'ai systématisé la confrontation de la compétence en corse et en français en me basant sur l'application stricte du principe d'une compétence *a priori* identique dans les deux langues, principe généré de façon quasi automatique par le concept même de bilinguisme équilibré selon Siguán et Mackey (questions 4 à 8, 11 à 15), dont on mesure les limites en situation de contact des langues.

J'ai donc choisi d'introduire une variable explicative : j'ai voulu vérifier si l'introduction de l'enseignement du corse dans le système éducatif permettait de différencier deux générations dans leur expérience globale. J'ai donc demandé à chacun d'indiquer son âge, ce que tout le monde n'a d'ailleurs pas fait, malheureusement (plusieurs non-réponses), mais aussi souhaité connaître l'origine du recrutement, à savoir le CRPE ou l'habilitation, qui devient l'indicateur explicatif de mon enquête. En effet, on s'aperçoit qu'il y a corrélation entre mode de recrutement et génération concernée : en moyenne, l'âge des enquêtés est de plus de trente-huit ans, celui des habilités de plus de quarante ans et celui des lauréats du CRPE de plus de trente-trois ans. En fonction de leur année de naissance et en prenant comme critère l'année du premier CAPES de corse, 1991, on peut déterminer un certain coefficient de probabilité d'exposition à la langue en tant qu'élève : plus les enseignants seront nés tard et plus ils devraient rendre compte de l'impact de celui-ci dans leurs comportements et leurs opinions. Il convient cependant d'être prudent quant aux résultats que je vais présenter : d'une part, seul un peu plus d'un tiers des enquêtés a répondu, d'autre part, l'âge des habilités comme celui des lauréats est donné en moyenne, compte tenu des non-réponses. Il semble en conséquence difficile de leur attribuer une valeur généralisante.

## LES RÉSULTATS

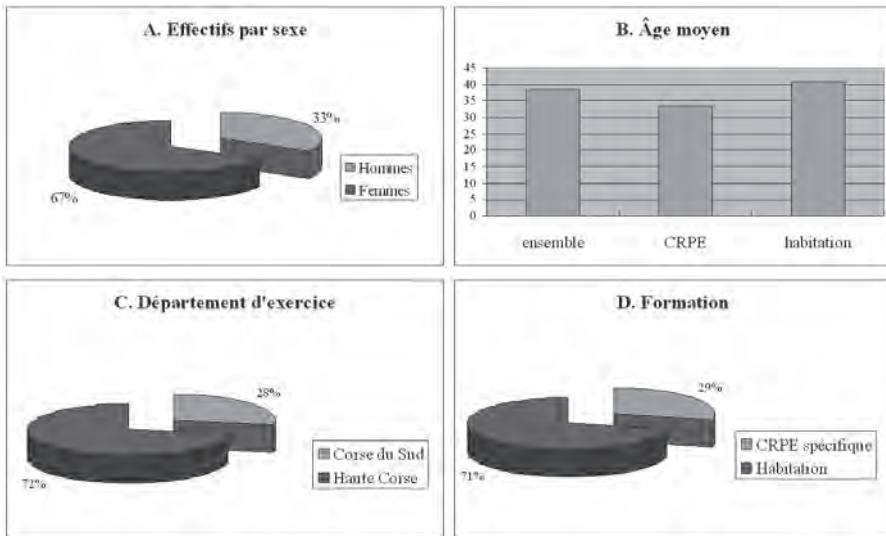
### DONNÉES INITIALES

Commençons par les renseignements relatifs à la population interrogée. Ils ont trait, dans l'ordre, au sexe, à l'année de naissance, au département d'exercice et au mode de recrutement. Il n'est guère étonnant de retrouver une telle proportion de femmes dans le métier, étant donné la forte féminisation de la profession : on n'échappe pas ici à une contingence sociologique propre à l'ensemble français. Ce qui apparaît significatif, *a contrario*, c'est le choix

33. Voir à ce sujet Sylvain GIROUX et Ginette TREMBLAY, *Méthodologie des sciences humaines : la recherche en action*, ERPI, 2002, p. 65 (rééd. 2009).

34. *Ibid.*, p. 66.

délibéré des femmes concernées de transmettre la langue par le canal éducatif, lorsque l'on sait le rôle qu'elles ont historiquement joué dans la rupture de la tradition familiale, sans que pour autant toute la responsabilité leur en soit imputable. On peut ici tenter une analogie avec les publics scolaires : depuis de nombreuses années, ils semblent accueillir jeunes gens et jeunes filles dans des proportions voisines (sans doute cela mérite-t-il une confirmation statistique). Dans le groupe étudié, ce mouvement féminin signale donc, à la fois, une conformité au modèle dominant et, au plan identitaire, une rupture avec le modèle diglossique traditionnel.

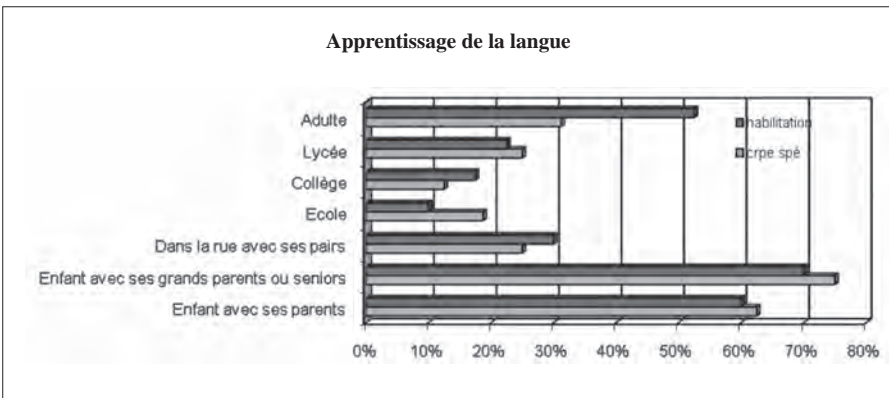
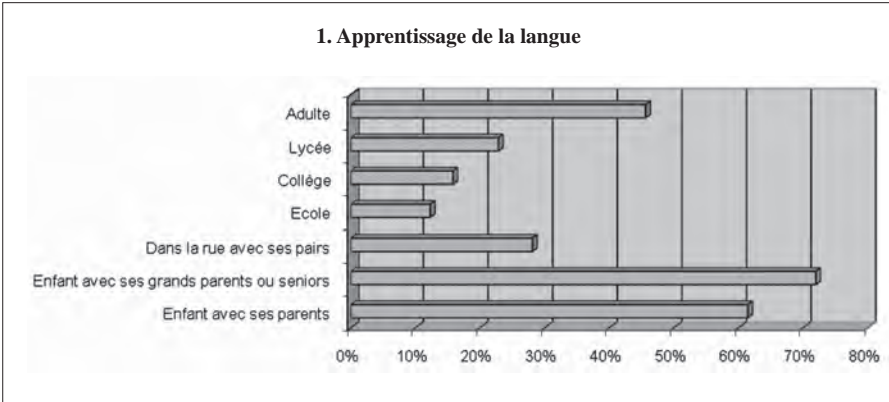


La connaissance de l'âge, je l'ai indiqué, revêt ici une importance certaine vis-à-vis de la variable explicative. On a pu constater qu'en moyenne, les lauréats du CRPE ont sept ans de moins que les habilités ; logiquement, on devrait mesurer un meilleur impact de l'enseignement du corse sur le public le plus jeune.

Les enseignants de Haute-Corse ont répondu ici très majoritairement, dans une proportion d'environ deux tiers de l'ensemble. On constatera, pour la regretter, une forte désaffection de la Corse-du-Sud. La nécessité d'enquêtes de terrain de type qualitatif dans ce département découle de cette observation.

En ce qui concerne le mode de recrutement, on ne s'étonnera guère d'y retrouver moins de réponses d'enseignants bilingues que d'enseignants habilités : d'une part, certains d'entre eux n'exercent pas encore dans la classe à laquelle ils sont destinés, faute d'ouverture de sites convenablement planifiés, d'autre part, ils sont au minimum deux fois moins nombreux que les habilités en charge d'une classe bilingue (cf. note 10).

**LA VARIABLE TRANSMISSION DE LA LANGUE**



Indicateur n° 1 :

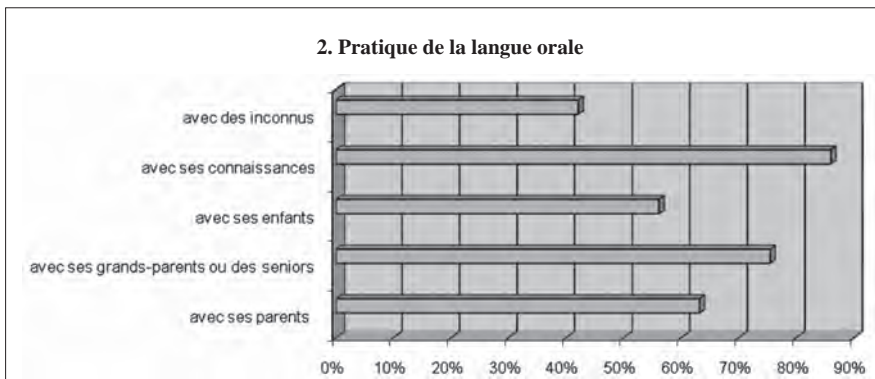
J’ai choisi cette année de la mesurer de deux façons : la transmission peut s’entendre en effet comme patrimoine reçu mais aussi comme capital partagé. C’est pourquoi je propose l’analyse de deux indicateurs, l’apprentissage de la langue et sa pratique, chacun renvoyant aux deux modes de transmission du patrimoine linguistique. Examinons tout d’abord le résultat global obtenu : les items correspondant à la transmission familiale (*enfants avec ses parents/enfants, avec ses grands-parents ou des seniors*) indiquent un taux très favorable. Certes, cela n’infirme en rien l’existence d’une rupture de transmission linguistique plus ou moins étendue dans la société insulaire ; cependant, les données recueillies semblent aller dans le sens de l’enquête de l’INED en 2002 : un peu plus de 65 % des pères y déclarent n’avoir pas transmis le corse à leurs enfants de 5 ans<sup>35</sup>. Dans cette étude, relative à l’ensemble des langues parlées

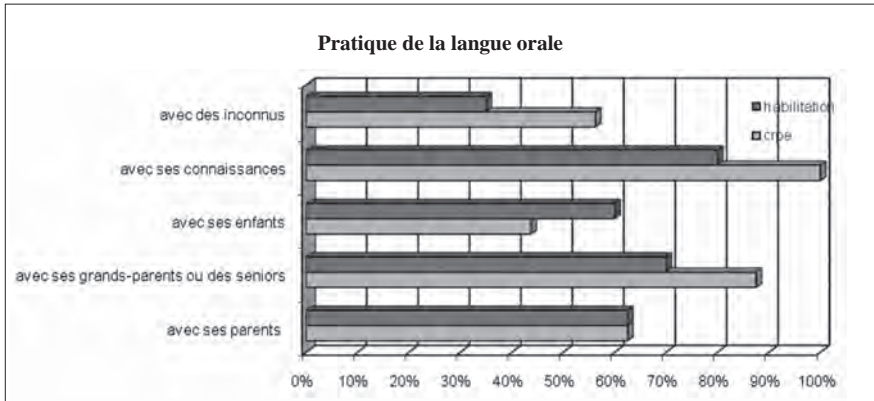
35. François HERAN, Alexandra FILHON, Christine DEPRez, « La dynamique des langues en France au fil du xx<sup>e</sup> siècle » in *Populations et sociétés*, n° 376, février 2002, p. 3.



en France, régionales ou non, le corse se trouve dans la moyenne générale du taux d'érosion, en situation défavorable par rapport à l'alsacien (- 50 %) et au basque (- 60 %) mais dans une meilleure position que toutes les autres langues régionales. On peut risquer ici l'hypothèse qu'une bonne transmission familiale provoque un sentiment de loyauté linguistique, sans doute visible dans le groupe étudié. L'introduction de l'item dédié aux seniors apparaît pertinent dans tous les cas. Il confirme les renseignements glanés auprès des étudiants et des stagiaires au fil des ans, de façon informelle. Il témoigne également d'une certaine cohésion familiale au plan général. À l'opposé, l'item de l'apprentissage « collatéral » signale un très important recul de la communication spontanée entre pairs : il constitue en quelque sorte une réponse à l'argument qu'utilisaient, dans les années quatre-vingt, les hommes politiques hostiles à l'introduction du corse dans l'enseignement, « le corse s'apprend dans la rue ». Le rôle de l'institution scolaire apparaît, mais de façon peu décisive : il concerne par exemple un peu plus de 15 % de l'ensemble au lycée. D'autre part, l'enseignement du corse ayant été marqué, dans sa phase de développement et singulièrement jusqu'au CAPES, par une grande discontinuité, il n'est guère étonnant d'obtenir un si faible nombre de réponses pour les deux groupes et le taux de réponses obtenu pour l'apprentissage en tant qu'adulte (45,6 %) rend compte non seulement des efforts de formation accomplis par l'Éducation nationale mais aussi, vraisemblablement, d'une démarche de rattrapage individuel.

Si nous faisons fonctionner à présent la variable explicative choisie, nous nous apercevons que les jeunes enseignants issus du CRPE ont bénéficié d'une transmission familiale très légèrement meilleure, qu'ils ont davantage profité de l'offre scolaire globale (56,3 % contre 50 %), tandis que la fréquentation du cours de corse au collège accuse un déficit inattendu (5 points de moins par rapport aux habilités), ce qui pourrait accréditer l'hypothèse relative à la loyauté linguistique. Quant à la formation en tant qu'adultes, sans doute leur recrutement récent explique-t-il autant, sinon plus, que les bénéficiaires retirés de l'école, l'écart enregistré avec les habilités. La transmission collatérale apparaît par contre légèrement en retrait, confirmant le recul du vernaculaire dans l'espace public.





Indicateur n° 2 :

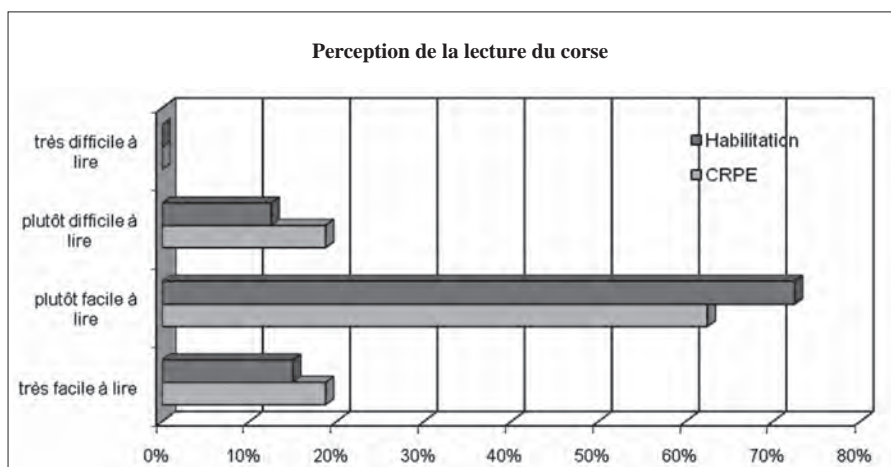
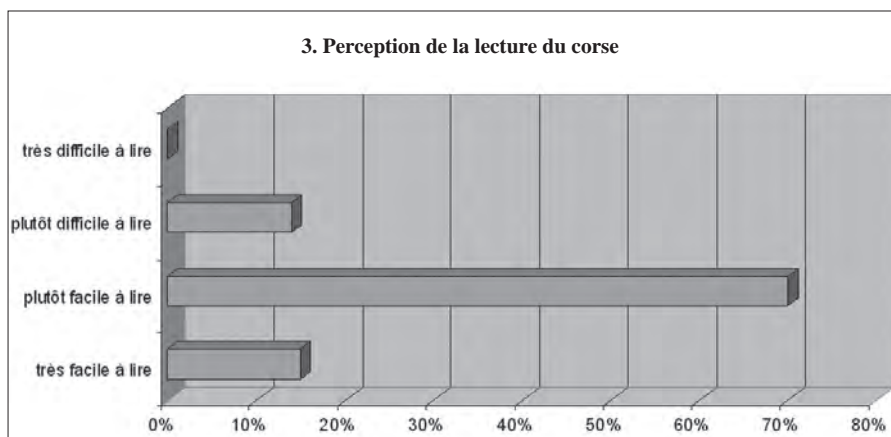
Examinons à présent l’indicateur relatif à la pratique de la langue orale, d’abord pour l’ensemble du groupe, puis en fonction de la variable explicative. Le « pôle grégaire »<sup>36</sup>, représenté par l’ensemble des items, excepté le premier, témoigne d’une bonne vitalité, on note l’écart significatif entre parents et seniors, en faveur de ces derniers (plus de 12 points), ce qui semble faire écho au capital reçu de la part des générations respectives. Le recul constaté sur l’usage fait avec les enfants appelle un jugement circonspect : sans doute nombre d’enseignants, particulièrement les plus jeunes, ne sont-ils pas encore parents, ce qui confirmerait un recul de l’âge de l’accès à la parentalité que tout un chacun peut constater au plan général. Le « pôle véhiculaire »<sup>37</sup> incarné, de façon certes lapidaire, par l’item « avec des inconnus » rend compte de la propension du français à occuper cet espace, y compris chez les personnes apparemment les plus motivées linguistiquement.

La variable explicative, quant à elle, joue particulièrement dans la communication avec les seniors, avec l’entourage mais aussi, de façon étonnante, au sein du « pôle véhiculaire ». Il paraît indispensable de disposer ici d’éléments d’analyse plus probants, encore que ceux-ci n’apparaissent pas simples à recueillir. Quant à l’item relatif à la pratique de la langue avec la descendance, la contradiction avec le précédent n’est qu’apparente : comme je l’ai signalé, les jeunes enseignants ont très vraisemblablement beaucoup moins d’enfants que leurs aînés habilités.

36. Louis-Jean CALVET, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette Littératures, 1<sup>re</sup> édition 1987 (Payot), rééd. 1999, p. 79.

37. *Ibid.*

### LA VARIABLE COMPÉTENCE DE LECTURE



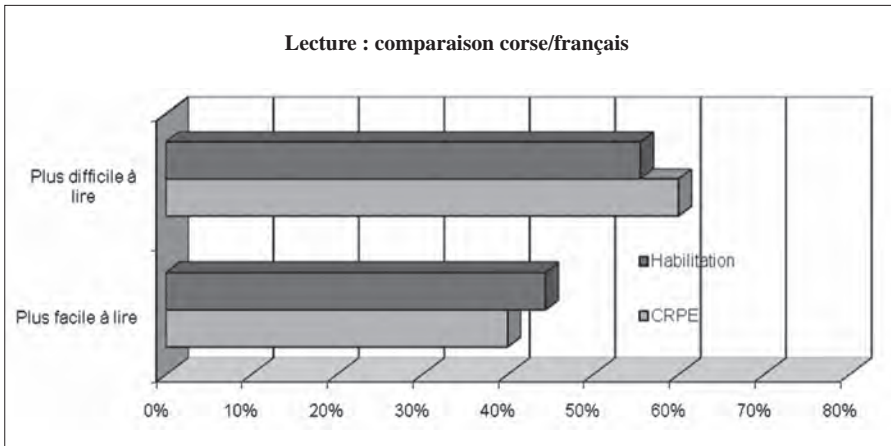
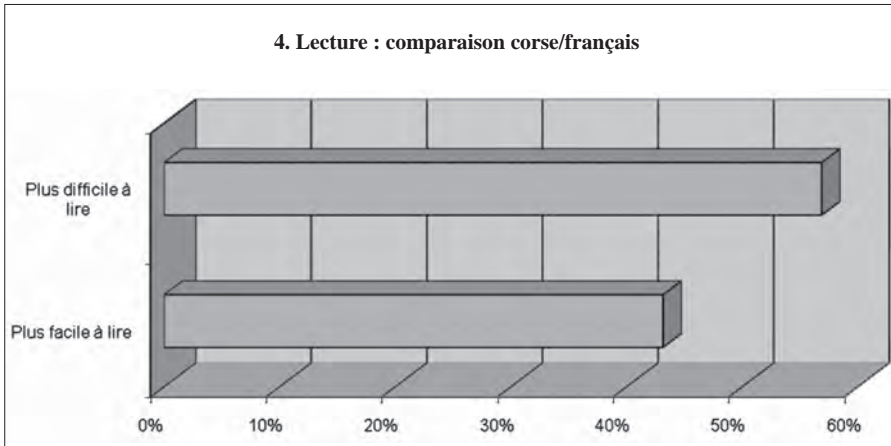
#### Indicateur n° 3 :

D'une façon générale, le corse est considéré comme une langue d'accès facile. La simplicité du code orthographique par rapport à celui du français, sa proximité avec celui de l'italien (dont il est issu), voire de l'espagnol, où la correspondance phonème/graphème ne pose pas de problèmes insurmontables et ne sollicite pas un surapprentissage spécifique, explique largement cette attitude, de même que la capacité cognitive de tout apprenant à opérer dès qu'il le peut les transferts de compétences nécessaires dans ses tâches d'apprentissage. Car on n'apprend à lire qu'une fois<sup>38</sup> si bien que les compétences transversales que l'on

38. Jean DUVERGER, *On n'apprend à lire qu'une fois*, in *Les Actes de lecture*, n° 31, septembre 1990, p. 25.

construit alors serviront dans tous les cas de figure et avec toutes les langues que l'on aura à découvrir. L'indice de facilité, regroupant les items « plutôt facile à lire » et « très facile à lire », donne ainsi le très bon score de 86 %.

Ici la variable explicative ne joue guère, sauf relativement au sentiment de difficulté éprouvé, plus important chez les lauréats du CRPE (5 points), qu'il me semble falloir corrélérer aux résultats obtenus pour l'indicateur suivant relatif à la comparaison entre les deux langues et pour l'indicateur relatif à la fréquence de lecture (n° 5, cf. *infra*).

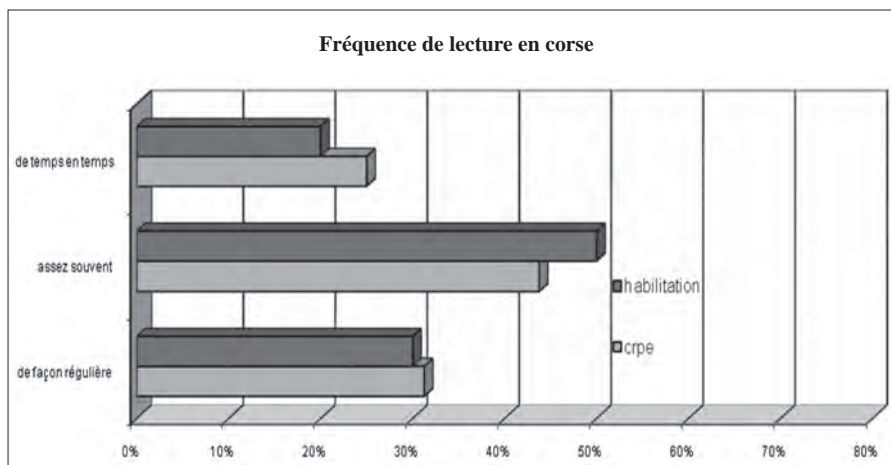
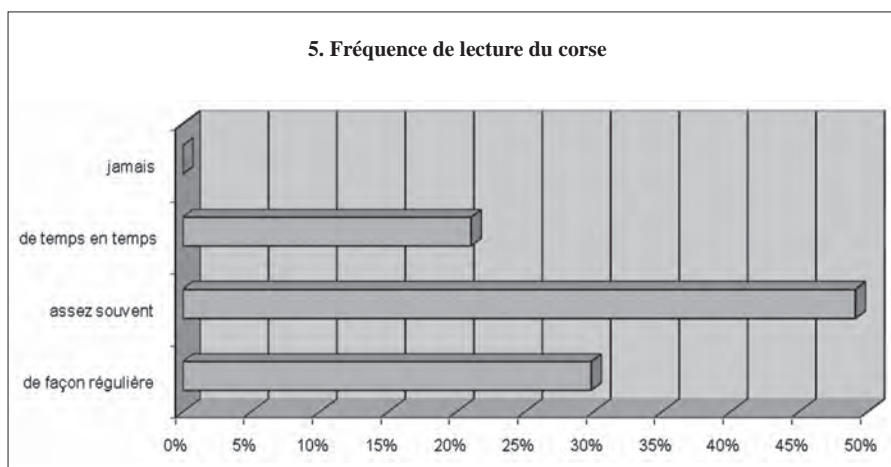


**Indicateur n° 4 :**

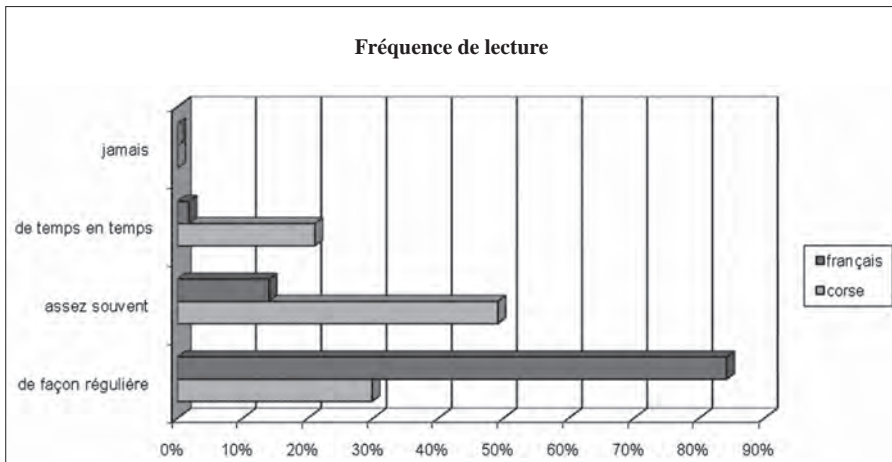
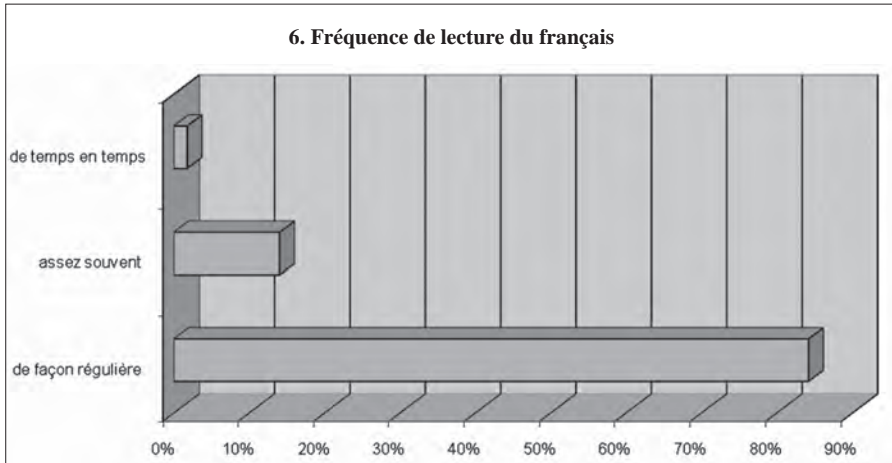
Si le corse se lit très majoritairement, dans l'opinion des enquêtés, sans difficulté particulière, on peut pourtant constater un décalage assez net en faveur du français : 57 % l'estiment plus difficile à lire.

La variable explicative joue ici en défaveur des lauréats au CRPE, ce qui peut sembler étonnant en regard d'un contact légèrement meilleur avec

l'enseignement de la langue. Si l'on interprète la réponse globale et la réponse différenciée en fonction de la variable interprétative, on pointe ici une situation de dissymétrie qui, sans être mal vécue, signifie cependant la difficulté d'ancrage d'un bilinguisme équilibré dans la réalité. On prendra comme exemple le volume de productions d'ouvrages ou de documents en langue corse dans la vie courante, compte tenu de la législation actuelle et des compétences écrites des corso-phones dans leur ensemble, mais aussi « l'environnement graphique », au sens où l'entend Calvet<sup>39</sup>. Mais pourquoi alors constater un résultat paradoxalement en défaveur des lauréats du CRPE ? Il semble que la réponse nous soit donnée par les deux indicateurs suivants.



39. Louis-Jean CALVET, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, 1999, p. 46.



Indicateurs n<sup>os</sup> 5 et 6 :

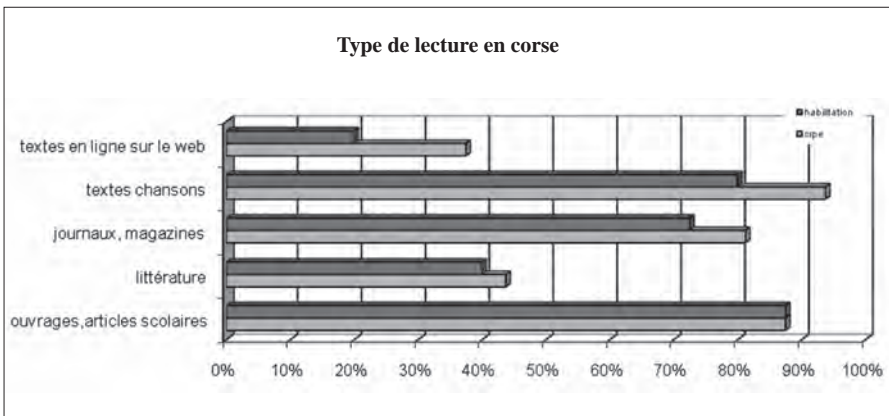
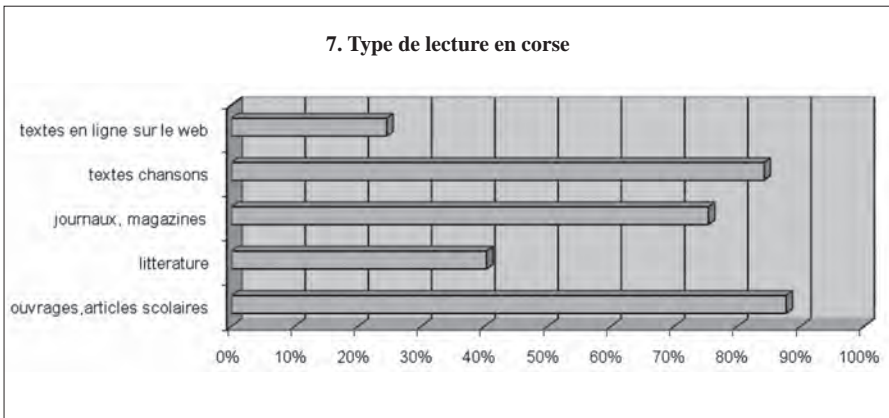
Si l'on examine l'indicateur relatif à la fréquence de lecture en corse, on s'aperçoit que, pour l'ensemble, domine un niveau moyen représenté par l'item *assez souvent* (49 %). Les enseignants se déclarent à 30 % des lecteurs réguliers et à 21 % des lecteurs occasionnels.

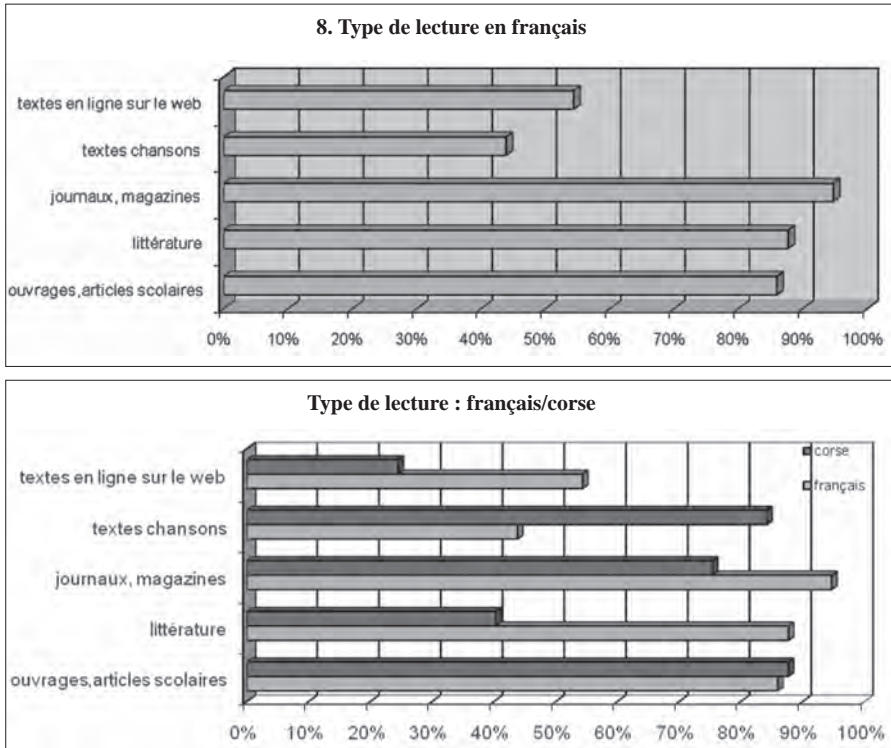
La variable explicative joue plutôt en faveur des habilités, qui globalement apparaissent comme légèrement meilleurs lecteurs (5 points d'écart pour l'indice regroupant les items *assez souvent* et *de façon régulière*).

La fréquence de lecture en français indique en revanche, globalement, une situation de déséquilibre très favorable à cette dernière langue puisque le contact régulier avec le texte écrit se pratique très massivement (plus de 80 %) tandis que l'item *de temps en temps* ne recueille qu'un taux de réponse insignifiant chez les lauréats du CRPE et nul dans l'autre groupe. On peut à présent résoudre le problème du paradoxe découvert avec l'indicateur précédent,

à savoir une moindre fréquence de la lecture en corse pour les lauréats du CRPE qui ont pourtant bénéficié légèrement plus d’une formation scolaire : le facteur explicatif réside dans la fréquence de lecture, supérieure chez les habilités, et ce dans les deux langues. En effet, pour l’indice regroupant les items *assez souvent* et *de façon régulière*, on note 10 points de plus pour le corse tandis qu’en français, l’item *de façon régulière* donne 12,5 points de plus.

La fréquence de lecture en français indique par contre, globalement, une situation de déséquilibre très favorable à cette dernière langue : le contact régulier avec le texte écrit se pratique très massivement (plus de 80 %). On note un résultat quasi insignifiant pour la lecture occasionnelle (item *de temps en temps*) mais un écart conséquent avec le corse (19 points). Mais c’est l’item consacré à la lecture régulière qui indique une dissymétrie très forte des pratiques, engendrées par la situation de minoration du corse : on relève ainsi un écart de 54 points (84 % contre 30 %). Celui-ci diminue lorsque l’on forme un indice au moyen des items *assez souvent* et *de façon régulière*, tandis que l’écart engendré entre corse et français demeure significatif, toujours au bénéfice de ce dernier (98 % contre 79 %, soit 19 points).





#### Indicateurs n<sup>os</sup> 7 et 8 :

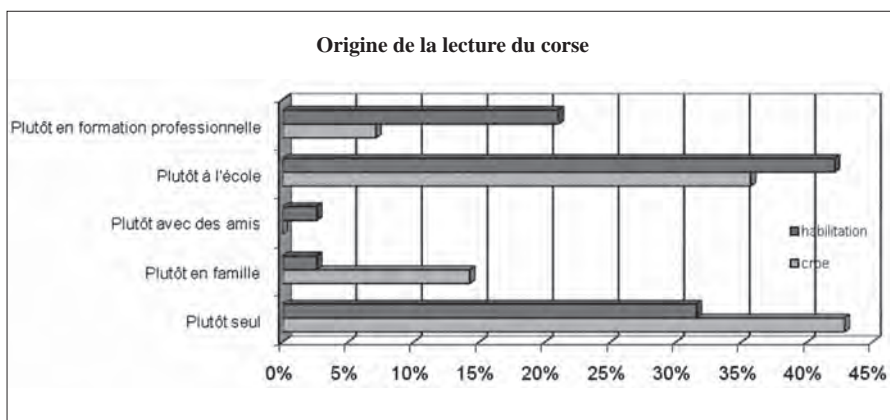
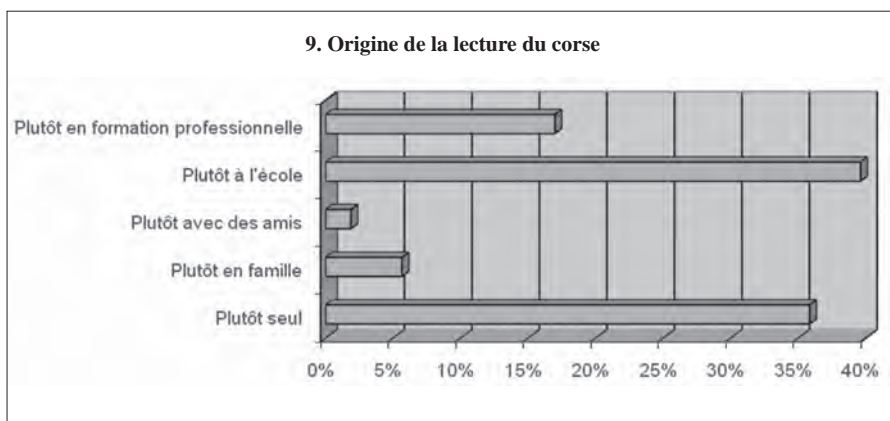
Il s'agit ici de s'informer sur les contenus de lecture en corse des enquêtés à travers l'examen d'un certain nombre de catégories. Deux observations paraissent ici ressortir : la première tient évidemment au poids de la lecture de documents scolaires ; l'enseignement constituant une sorte de bastion dans l'usage social de la langue régionale, on peut avancer ici l'existence d'un lien de cause à effet d'autant plus que, on le verra avec l'indicateur n<sup>o</sup> 14, le recours à l'écrit en corse en classe occupe une place très importante en terme de compétence active des maîtres. La lecture n'est pas absente en tant que loisir, on notera au passage le rôle propédeutique du texte de chanson (84 %) qui sert à la fois de référent identitaire et de moyen d'accès à l'écrit. En ce qui concerne les items relatifs à la presse et à la littérature, on ne manquera pas de relativiser l'importance des pratiques déclarées en fonction de la faiblesse du lectorat, des difficultés de diffusion et de l'exiguïté de la production, comme le soulignait en son temps Fusina<sup>40</sup>. On notera enfin l'irruption de la culture technologique avec la consultation de textes en ligne sur le web (25 %).

40. Jacques FUSINA, « Écrire en corse aujourd'hui » in *Littérature et diglossies, 20 ans de production littéraire, Actes du colloque de Corti 23-24 septembre 1994*, Corte, Centre de recherches corses, Université de Corse, 1994, p. 154.



Lorsque l'on fait jouer la variable interprétative, on constate une propension identique au recours à l'écrit scolaire, par contre on note chez les CRPE un recours à des pratiques plus affirmées dans les autres domaines, singulièrement celui des textes de chanson, avec un écart de 14 points, et celui des textes en ligne (18 points). Si l'on se fie aux résultats obtenus pour dernier item, on pourra sans doute y discerner les progrès de l'usage des nouvelles technologies dans les jeunes générations.

L'indicateur n° 8 ne requiert pas franchement de recours à la variable interprétative, dont je rappelle qu'elle est censée permettre de mesurer l'influence de l'enseignement reçu du corse sur les comportements et les opinions des enquêtés. Si l'on considère l'ensemble des réponses donc, on peut mettre en exergue deux phénomènes comportementaux. Le premier tient à un usage nettement plus intensif en termes de lecture-loisir en français. Le second, et c'est tout de même assez frappant, se manifeste par l'importance du texte de chanson en corse par rapport à son homologue dans l'autre langue : on note en effet pas moins de 40 points d'écart, ce qui tend à démontrer le rôle saillant de la chanson dans la double fonction que j'ai évoquée tantôt.



Indicateur n° 9 :

Pour ce qui est de l'origine de la lecture du corse, les items privilégiés sont, dans l'ordre, ceux de l'école (40 %), de l'apprentissage individuel (36 %) puis, largement derrière, de la formation professionnelle (17 %), les items relatifs à l'apprentissage en famille ou avec des amis mettant les trois autres en exergue par la faiblesse du nombre de réponses obtenues. Si l'on tient compte du concept d'apprentissage tout au long de la vie, on peut former un indice au moyen de l'item *plutôt à l'école* et de l'item *plutôt en formation professionnelle* : si l'on considère la mise en place tardive d'un enseignement du corse, on ne pourra manquer de souligner l'importance de l'effort accompli pour créer un embryon de culture scolaire, que ce soit à travers l'acculturation des élèves ou celle des enseignants à une discipline nouvelle. On ne manquera pas d'autre part de relever l'importance de l'effort individuel, qui tire vraisemblablement sa source d'un engagement militant assumé, engagement qui doit s'entendre sans doute davantage au plan culturel qu'au plan politique, comme le soulignait Alexandra Jaffe (cf. *supra*).

L'utilisation de la variable interprétative permet de révéler un rôle plus saillant de l'école dans l'opinion des habilités (6 points d'écart), de la formation professionnelle également (14 points), tandis que les lauréats du CRPE retiennent davantage une intervention familiale (11 points d'écart) ainsi qu'un effet personnel et solitaire (11 points). Ici se justifient sans aucun doute des investigations plus fines au moyen de l'enquête qualitative.

**LA VARIABLE COMPÉTENCE D'ÉCRITURE**

Nous continuons l'exploration du concept d'élaboration linguistique à travers la constitution d'une compétence scripturale individuelle : nous laissons ainsi le champ de la compétence passive pour celui de la compétence active. Je rappellerai, avant d'examiner les différents indicateurs choisis, qu'il existe une stricte analogie entre les questions 3 à 9 et 10 à 16 : on peut ainsi obtenir, par une lecture croisée les différents couples (3/10, 4/11...), une comparaison des résultats relatifs à la compétence passive et de ceux relatifs à la compétence active.

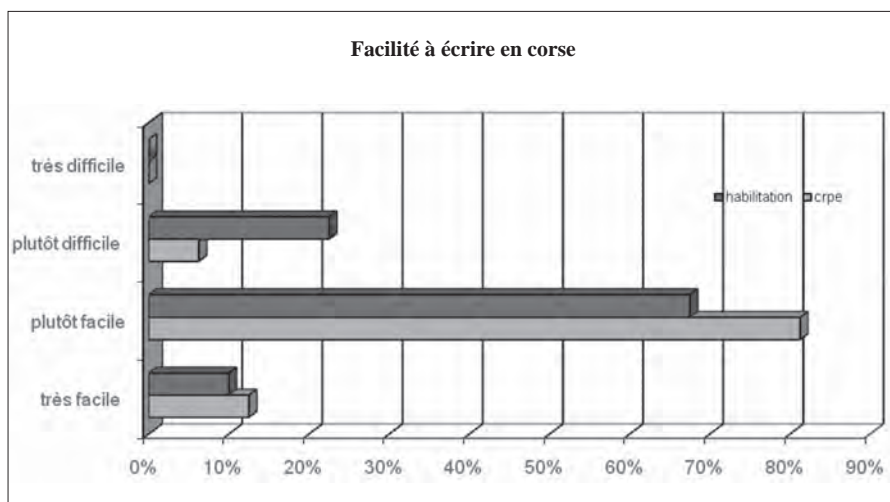
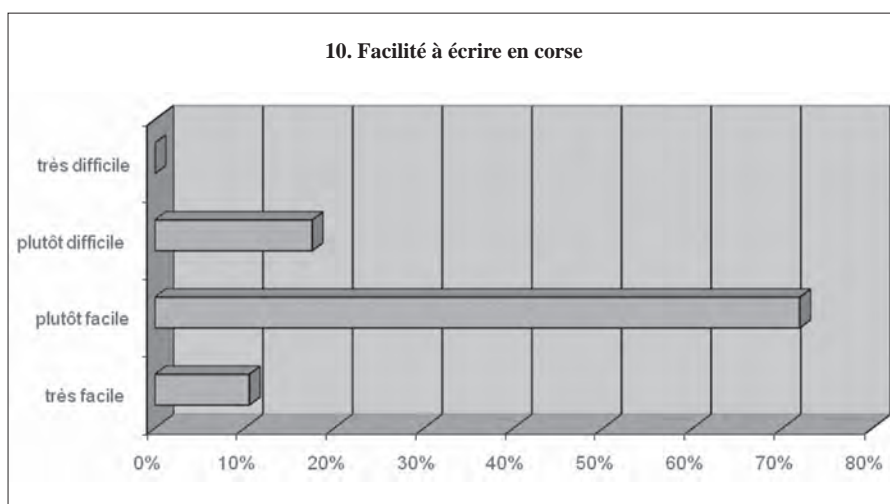
Indicateur n° 10 :

Comme pour la lecture, le corse apparaît facile à écrire aux yeux de l'ensemble des enquêtés. L'indice formé avec les items *plutôt facile* et *très facile* regroupant 83 % des réponses (86 % pour le même indice relatif à la lecture). Cela tient, comme je l'ai écrit plus haut, à la relative simplicité du code orthographique.

Je rappelle que la question posée constitue la seule proposition de type semi-ouvert. Il était demandé à ceux qui déclaraient trouver le corse difficile à écrire de fournir les précisions qui leur semblaient utiles. Six personnes ont répondu, citant les consonnes doubles, les consonnes mutantes, les homophones,

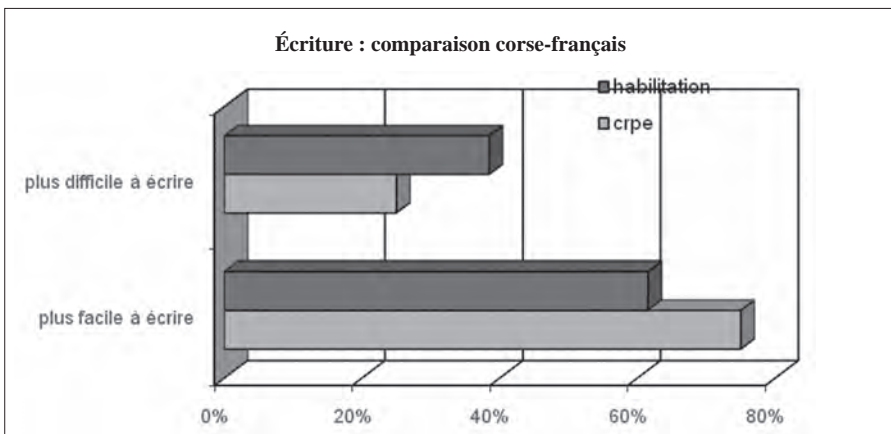
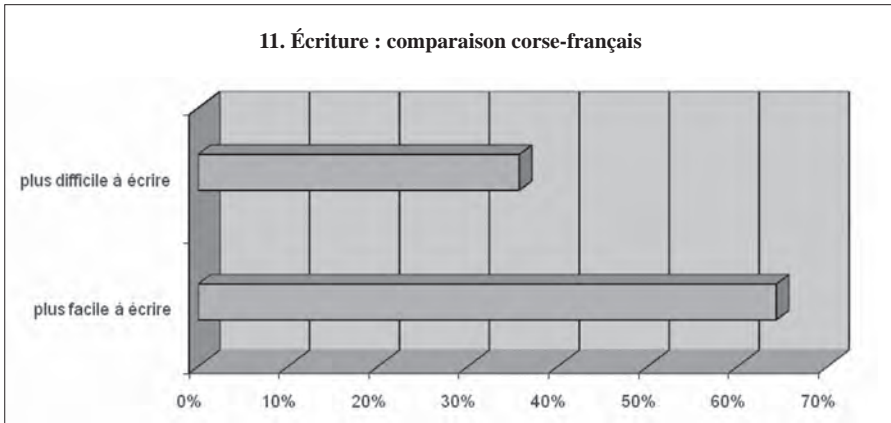
l'accentuation, les variantes régionales et... la peur de la faute, ce qui n'est pas sans rappeler le poids de la tradition orthographique (du français, bien entendu) dans les pratiques scolaires. Même si la manifestation d'une insécurité orthographique apparaît somme toute marginale, il me semble important d'en tirer des conclusions en termes de formation des personnels : un renforcement des pratiques d'écriture et une dédramatisation de l'erreur (et non de la faute !) semblent ici très nécessaires.

La variable explicative met cependant en relief une plus grande aisance éprouvée par les lauréats du CRPE : le même indice indique en effet un écart de 16 points en leur faveur (94 % contre 78 %). En corollaire, le sentiment de difficulté s'exprime bien davantage chez les habilités, avec un écart de 17 points.



**Indicateur n° 11 :**

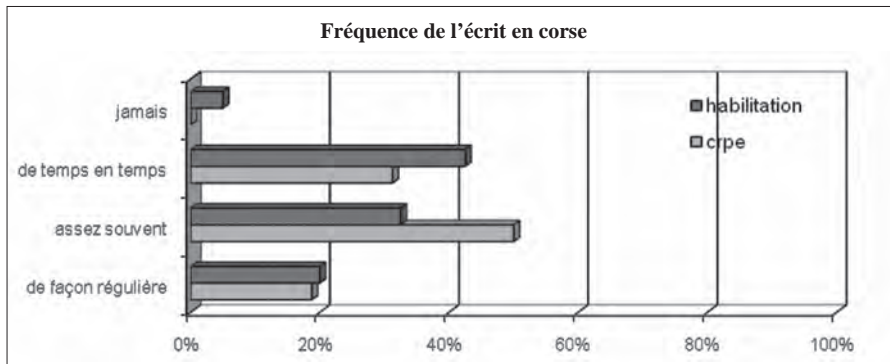
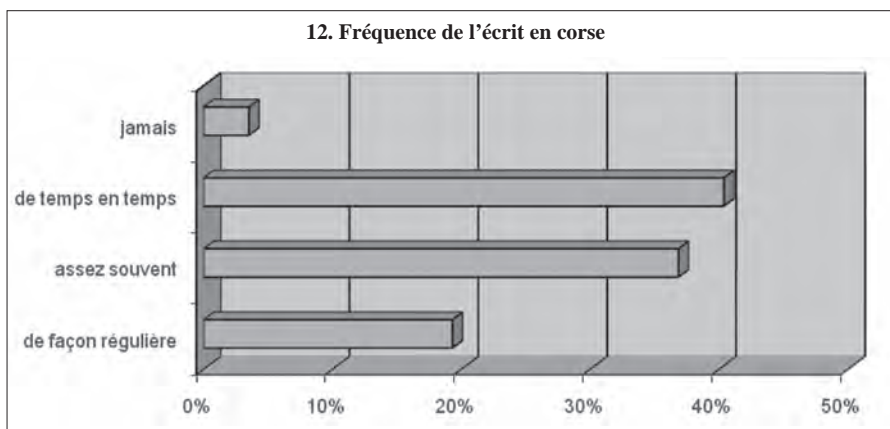
La comparaison des niveaux de difficulté respectifs du corse et du français indique un renversement complet par rapport au niveau de difficulté estimé en lecture (indicateur n° 4). En effet, 64 % estiment le corse plus facile à écrire alors que 57 % l'ont considéré plus difficile à lire. On peut éprouver un sentiment de perplexité quant au résultat attendu, l'écrit ayant en français un aspect sans doute plus rebutant que la lecture, de par la complexité du code orthographique et la tradition scolaire qui l'accompagne. Or, il faut avoir à l'esprit que d'une part, le corse, en situation de minoration, n'a pas disposé des moyens de créer une tradition vulgarisée de son écriture, avec les pratiques coercitives qui auraient pu l'accompagner s'il s'était inspiré de la tradition didactique dominante, que d'autre part, les priorités dans son enseignement se sont orientées très tôt vers l'oral, qu'enfin la codification de la langue n'étant pas achevée, une gestion tolérante de l'accès à l'écrit a été privilégiée par les formateurs. Il semble donc que l'on obtienne en conséquence une attitude relativement décomplexée face à l'écrit.

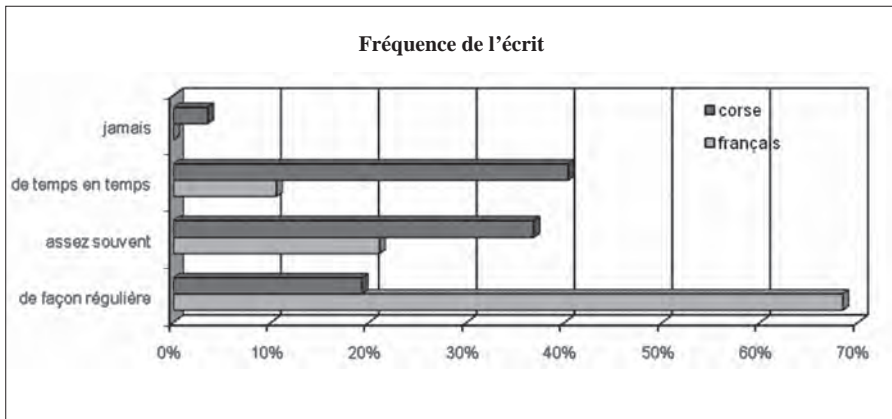
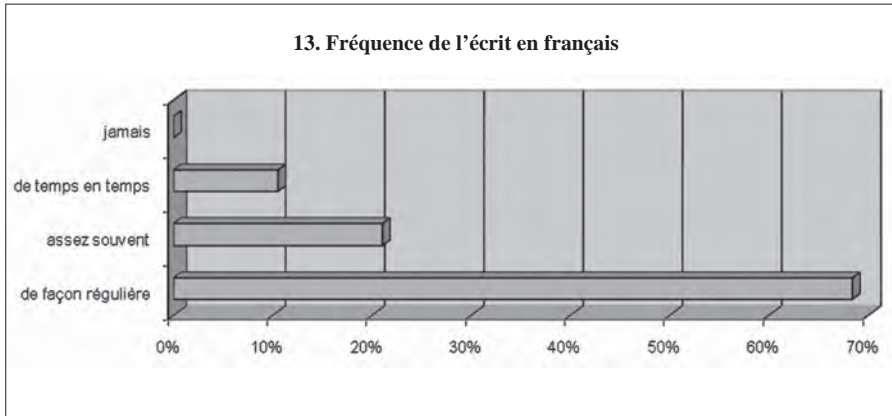


La variable explicative signale, elle, une plus grande aisance des lauréats du CRPE. Nous verrons plus loin quel aura pu être le rôle de l'école (indicateur n° 16), mais soulignons ici l'importance primordiale de l'année de préparation au CRPE, durant laquelle la pratique de l'écrit aura fait l'objet d'un travail systématique dans le respect d'un certain niveau d'exigence dont on a sans doute fait moins preuve auprès des habilités, par souci de les sécuriser dans leur pratique de classe.

#### Indicateurs n°s 12 et 13 :

Concernant l'indicateur n° 12, le taux de réponse indiquant un recours occasionnel à l'écriture témoigne d'une vulgarisation des pratiques non encore accomplie (40 %). Du point de vue de l'indice que l'on peut former avec les items *assez souvent* et *de façon régulière*, on obtient un écart de 23 points (56 % contre 79 %) au bénéfice de la fréquence de lecture (indicateur n° 5). Ce qui permet d'apporter une nouvelle nuance dans la tentative d'explication du degré ressenti de difficulté : outre l'absence de tradition scolaire de l'orthographe et la volonté des formateurs de ne pas en faire un emblème, il faut prendre en compte le niveau nécessairement contingenté des pratiques dans une société où la langue dispose d'une visibilité et d'une fonctionnalité sociale limitées.





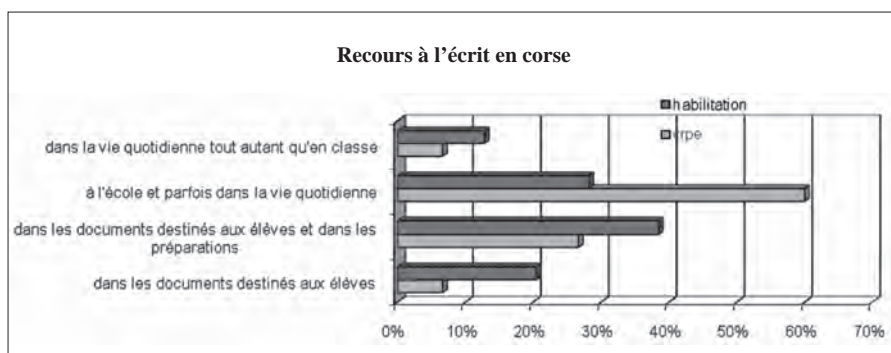
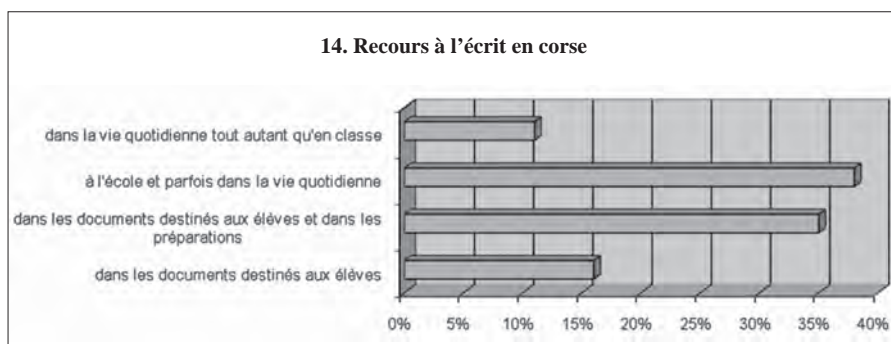
La variable explicative permet de mettre en évidence un taux supérieur de pratique chez les lauréats du CRPE puisque l'indice regroupant les mêmes items que précédemment signale une différence de 16 points (69 % contre 53 %).

Si l'on étudie à présent l'indicateur n° 13, qui porte sur la fréquence de l'écriture en français, la comparaison avec les pratiques déclarées en corse ne laisse aucun doute quant au déséquilibre fonctionnel affectant les langues en présence. L'indice formé au moyen des items *de façon régulière* et *assez souvent* nous révèle un écart de 33 points en faveur du français (89 % contre 56 %). Faut-il s'en étonner ? On constatera ici au contraire que, dans les conditions institutionnelles concédées à l'usage du corse, on peut considérer qu'il y a une utilisation de celui-ci à l'écrit sans commune mesure avec les pratiques de l'ensemble des corsophones.

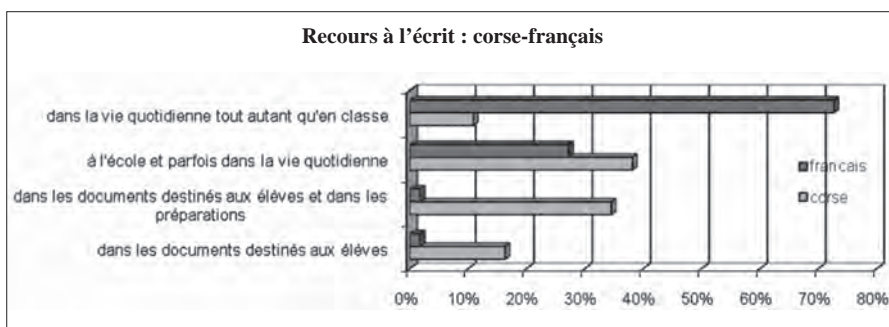
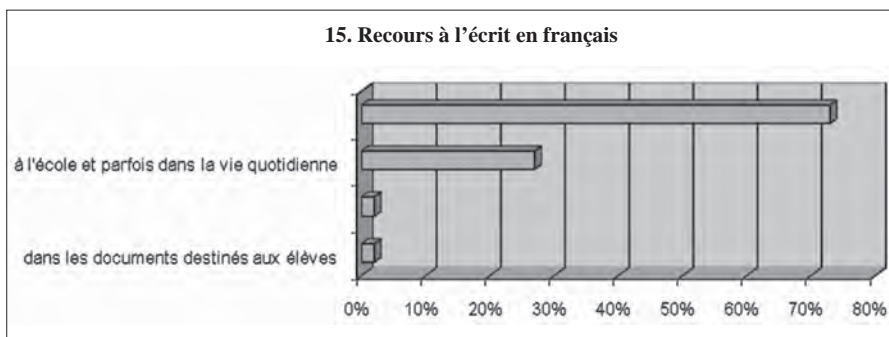
Bien entendu, comme pour l'indicateur n° 8, la variable explicative ne sera ici d'aucun secours puisqu'elle ne vise qu'à distinguer les compétences des deux groupes en corse en fonction de l'influence présumée de l'enseignement reçu.

### Indicateurs n<sup>os</sup> 14 et 15 :

Ces deux indicateurs ont été constitués en parallèle avec les indicateurs 7 et 8, relatifs à la lecture. On s'intéresse ici aux contenus proprement dits des activités scripturales. Le corse a conquis son domaine d'usage à l'école mais peine visiblement à en sortir. En effet, seuls 11 % des personnes interrogées déclarent l'utiliser tout autant à l'extérieur qu'en classe. L'usage le plus massif est celui d'un recours occasionnel à l'écrit fonctionnel (38 %). L'item *dans les documents destinés aux élèves et dans les préparations*, cité par 35 % des répondants, signale une utilisation du vernaculaire allant dans le sens de l'élaboration : la langue n'est plus seulement objet de transmission patrimoniale mais outil de la pensée et habitude intellectuelle, circonscrite certes à un groupe spécialisé ou plutôt à une partie de celui-ci. Le développement de telles pratiques s'avère tout à fait nécessaire dans le cadre d'une stratégie élaborationniste.



Quels enseignements tire-t-on de la mise en jeu de la variable interprétative ? Dans l'ensemble, il n'y a pas de césure franche entre les deux groupes, sauf dans le cas du recours occasionnel à l'écrit fonctionnel où les lauréats du CRPE déclarent un usage égal à plus du double de celui des habilités (60 % contre 28 %). Faut-il voir ici un signe d'évolution des pratiques individuelles visant à dépasser le confinement du corse au strict usage scolaire ? Une enquête qualitative devrait confirmer ou infirmer une hypothèse qu'il convient de manier avec prudence.



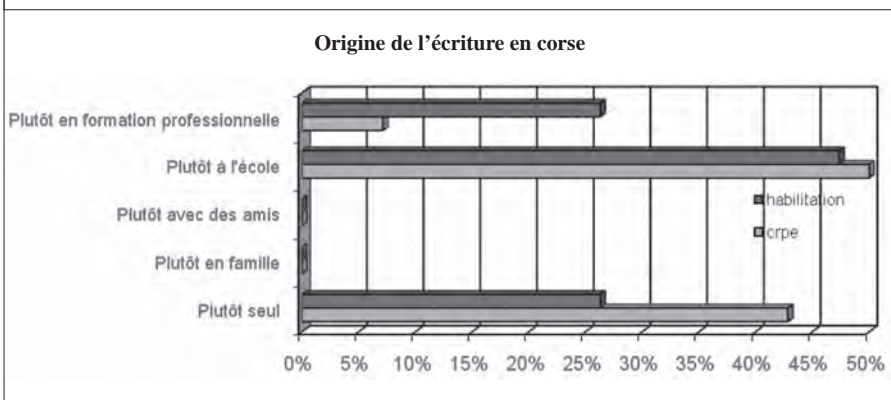
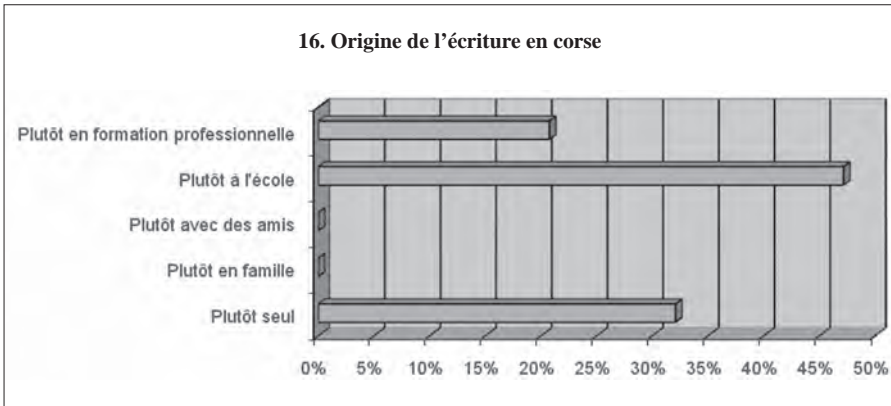
L'indicateur relatif au français indique de façon nette le fossé qui sépare les pratiques individuelles dans les deux langues. L'item *dans la vie quotidienne tout autant qu'en classe* offre un taux de réponse de 73 %, soit un écart de 62 points avec le corse. La césure entre deux niveaux de pratique est bien plus saisissante que dans le cadre de l'exercice de la compétence de lecture (indicateur n° 8).

**Indicateur n° 16 :**

Comment les enseignants ont-ils appris à écrire ? Je rappelle que j'ai choisi, ici aussi, d'utiliser les mêmes items que dans le cas de la lecture : les items *plutôt avec des amis* et *plutôt en famille* témoignent à l'envi de l'absence d'une culture scolaire partagée ayant produit des compétences autres que scolaires dont on aurait pu ici trouver trace. Le rôle de l'école apparaît en conséquence prépondérant (47 %), voire carrément saillant si l'on constitue un indice au moyen des items *plutôt à l'école* et *plutôt en formation professionnelle*, en fonction du concept de l'école tout au long de la vie : 68 % pour l'ensemble des enquêtés. Si l'on compare cet indice avec celui obtenu pour l'origine de la lecture en corse, on constate un écart de plus de 10 points en faveur du premier, confirmant le rôle prépondérant de l'institution scolaire dans son ensemble. Mais l'effort individuel, sans doute souvent militant, est loin d'être négligeable, avec 32 % de réponses, résultat à rapprocher de celui obtenu pour la lecture (32 %).



La variable explicative joue assez faiblement dans le domaine de l'école : la différence entre lauréats du CRPE et habilités ne se révèle guère significative : 50 % contre 47 %. On découvre par contre un rôle beaucoup plus conséquent de la formation professionnelle dans le cas des habilités (26 % contre 7 %) : pour les premiers, l'année de préparation du concours aura permis une exposition intensive à l'écrit et à sa pratique, exposition lacunaire chez les habilités que tente de pallier la formation professionnelle, lieu privilégié de pratiques réflexives et d'investigations métalinguistiques. Comme dans le cas de la lecture, avantage encore, l'effort solitaire se veut sensiblement plus marqué chez les lauréats du CRPE avec un écart de 17 points (43 % contre 26 %) contre 11 points (43 % contre 32 %) dans le cas de la lecture. Ce fait demande sans doute des éclaircissements au moyen d'entretiens.



## LA VARIABLE VALEUR

Pourquoi, dans une enquête où je déclare m'intéresser aux manifestations concrètes de l'élaboration linguistique, ai-je souhaité poser une question relative aux valeurs ? Pour paraphraser une expression populaire, « En France, tout finit par des chansons », on peut affirmer sans crainte d'être démenti qu'en matière d'enseignement, tout commence par les valeurs. « Phénoménologiquement, le concept d'éducation est... inséparable du concept de valeur, d'un ordre et d'une échelle des valeurs », écrit Jean-Claude Forquin<sup>41</sup> tandis que Gaston Mialaret souligne que dans une situation éducative, « toute action ne peut être comprise et interprétée que par rapport au système de valeurs éducatives qui circulent au sein de la situation »<sup>42</sup>. Dans le droit fil de ce positionnement, qui dit éducation y considère comme incluse la transmission de principes et de valeurs. Revenons à présent à notre objet d'étude : par rapport à l'enquête précédente, j'ai choisi de poser la même question en affinant la consigne mais non les contenus, dont la pertinence initiale ne m'a pas paru en cause, afin de tenter une comparaison efficiente. Ce questionnaire a été établi en fonction d'une échelle de mesure où le curseur se déplace de la butée identitaire (item *a*) vers celle de l'ouverture culturelle (item *e*). La problématique de l'identité strictement référée à la langue et à son territoire d'usage ou s'ouvrant à des références plus vastes fait l'objet d'un suivi depuis un certain nombre d'années : Claude Cortier et Alain Di Meglio<sup>43</sup> s'y intéressent particulièrement, à la suite d'un travail commun antécédent conduit par une équipe associant trois partenaires (l'université et l'IUFM de Corse, l'INRP)<sup>44</sup>. Cortier et Di Meglio proposent d'analyser le bilinguisme scolaire comme moyen de « dépassement du conflit diglossique »<sup>45</sup>. Cependant, ils remarquent que si, dans le cas qu'ils étudient, d'un point de vue collectif, « les formes d'un conflit diglossique interne semblent dépassées, la déchirure identitaire apparaît comme le premier critère à faire sens dans l'évocation de l'engagement dans l'éducation bilingue »<sup>46</sup>. C'est la raison pour laquelle les items *a*, *b*, *c* proposent ici la langue comme référence centrale, l'item *c* visant spécifiquement à identifier le point de vue des enseignants quant à la polynomie. L'item *d* pointe, lui, la dimension instrumentale de l'enseignement

41. Jean-Claude FORQUIN, *École et culture, Le point de vue des sociologues britanniques*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 1996, p. 183.

42. Gaston MIALARET, *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*, Paris, Puf, Que sais-je ?, 2004, p. 13.

43. Claude CORTIER, Alain DI MEGLIO, « Le dépassement du conflit diglossique en Corse : implications pédagogiques et didactiques chez les maîtres bilingues de l'école primaire » in *Repères, Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?*, n° 29, Paris, INRP, 2004.

44. « La situation de l'enseignement de la langue et de la culture corses, IUFM de Corse, Université de Corse, INRP », in *Identités, environnement, N.T.I.C.*, Méditerranée, 2004, C.R.C.M./B.U./Albiana.

45. Claude CORTIER, Alain DI MEGLIO, *op. cit.*, p. 186.

46. *Ibid.*, p. 190.

bilingue ; il vise donc à identifier une posture plus technique, moins en prise avec l'affect individuel. Enfin l'item *e* fait référence aux bénéfiques cognitifs que l'on peut tirer de l'enseignement bilingue au profit du plurilinguisme : on évoluerait ainsi d'une tentative de dépassement de la diglossie à une conception plus intégrante des rapports entre les langues, dans le cadre de la problématique de l'enseignement des langues posée au plan européen et reprise à son compte par Jack Lang dans le plan langues vivantes, en janvier 2001 : « Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la "maîtrise" d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le "locuteur natif idéal" comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place »<sup>47</sup>. Cortier et Di Meglio notent ainsi que, dans la série d'entretiens qu'ils ont pu mener, une ouverture se manifeste de façon claire chez nombre d'enquêtés, ouverture qui s'appuie sur deux principes. Le premier trouve sa source dans « l'abondante littérature scientifique et officielle en faveur du bi- puis du plurilinguisme sur deux temps forts de cette fin de siècle : le regain d'intérêt pour les cultures régionales à partir de la décennie 70 et l'avènement de l'Europe avec une forte incitation dans le système scolaire à partir des années 90 »<sup>48</sup> ; le second part du constat que « le corse est *tremplin, élan* vers une autre langue »<sup>49</sup> dans le discours des maîtres bilingues<sup>50</sup>.

Force est de constater que, dans les résultats obtenus, on n'obtient pas ici le même type de positionnement. C'est pourquoi je vais les présenter avant de les discuter. D'un point de vue méthodologique, j'ai choisi de privilégier ceux obtenus par rang par rapport au score intrinsèque pour chaque item. Je rappelle qu'il a été proposé ici une échelle de rapports : l'écart entre chaque note correspond à un intervalle régulier. Pour l'ensemble du groupe, l'item *a* est cité en tête par 57 % des interrogés ; au second rang vient l'item *b* avec 32 % des réponses ; l'item *c* obtient le troisième rang mais pour seulement 29 % de la population ; l'item *e* se place au quatrième rang avec 25 % de citations ; l'item *d* occupe le cinquième rang (39 %). On constate donc que ce sont les items privilégiant la dimension identitaire qui sont de préférence mis en avant. Sur la question de la polynomie, on ne sera pas surpris du rang de l'item *c* : son enseignement au niveau primaire pose des problèmes complexes<sup>51</sup>, que peu de maîtres abordent sans doute sans appréhension. L'item *b* témoigne d'une volonté élaborationniste avec le souci de vulgariser l'écrit. Mais c'est bien l'item *a*, *obtenir une maîtrise de la langue orale*, qui domine en termes de rang et de pourcentage. L'explication se trouve sans

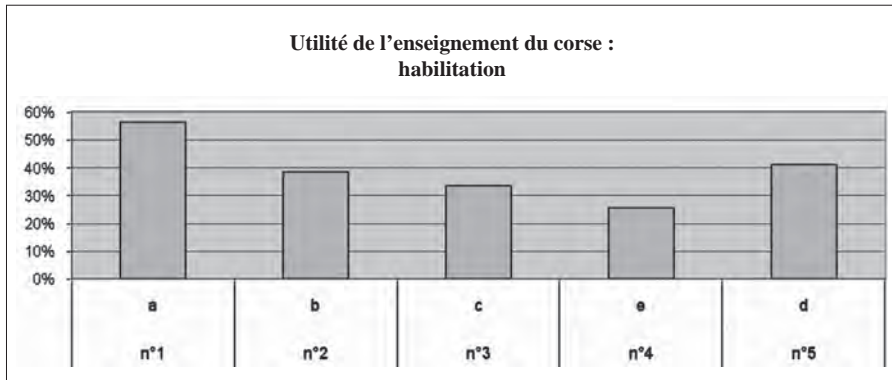
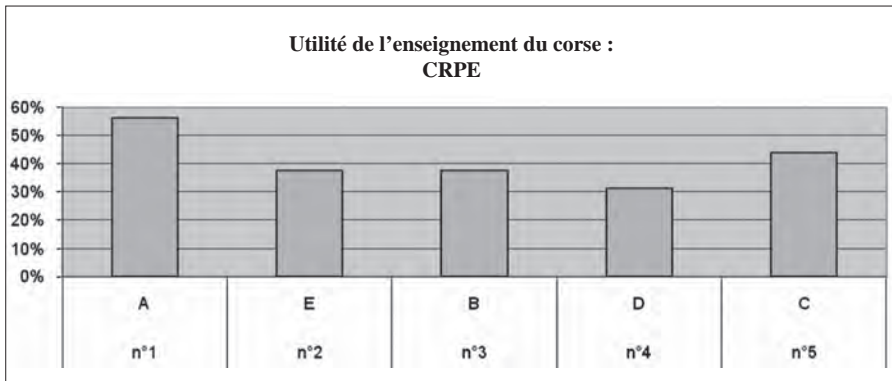
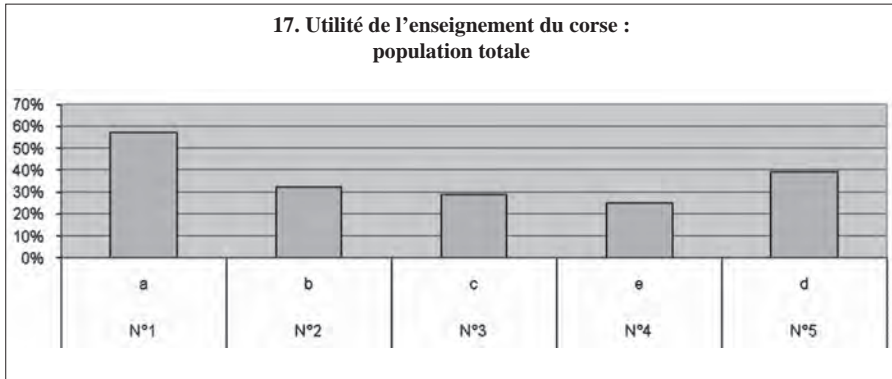
47. *Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2000, Conseil de l'Europe, Strasbourg-Paris, Didier, p. 11.

48. Claude CORTIER, Alain DI MEGLIO, *op. cit.*, p. 191.

49. NdA : mis en italiques par les auteurs.

50. *Ibid.*, p. 191.

51. Pascal OTTAVI, *Le bilinguisme dans l'école de la République ? Le cas de la Corse*, Thèse de doctorat, Université de Corte, 2004, p. 444-456.



doute à différents niveaux : la première hypothèse que l'on peut avancer est celle de la valeur centrale de la langue, considérée alors comme trait saillant de l'identité (Hamers, Blanc, *ibid.*). La seconde tient sans doute à un souci de récupération intégrale de la dimension vernaculaire, qui ne serait pas exempte alors de diglossie : la mémoire d'une langue d'usage courant est très vivace, en famille comme à l'extérieur. Il n'est au fond pas inattendu de constater un souci de regain de substance mais dans une forme à la fois connue et reconnue.

Ceci d'autant plus que le recours spontané au vernaculaire, qui a nettement régressé en ville, demeure encore vigoureux dans la ruralité villageoise ou celle néo-urbaine de la plaine orientale : il faut cependant reconnaître qu'en la matière, nous manquons actuellement d'enquêtes sociolinguistiques fines, du type de celle citée par Jean-Baptiste Coyos pour le Pays Basque espagnol<sup>52</sup>, enquêtes qui permettraient d'étudier notamment l'utilisation citadine de la langue en croisant les données géographiques et sociales. On constate donc un positionnement identitaire dont les items *d* et *e* font les frais : l'aspect technique de l'enseignement bilingue passe au second plan comme d'ailleurs l'ouverture sur le plurilinguisme, mais à un degré moindre.

Nous allons à présent étudier le rôle de la variable explicative. Le premier constat, c'est que les positions entre les deux groupes se distancient nettement. Constat qu'il faut pondérer en rappelant le faible nombre de retours obtenus des lauréats du CRPE. Si l'item *a* occupe le premier rang et avec le même pourcentage (57 %), le décalage s'opère immédiatement après puisque l'item *e* se place au second rang chez les lauréats du CRPE (38 %) contre le quatrième rang, affecté d'un moindre score, chez les habilités (26 %). Quelle explication donner à la position plus ouverte des plus jeunes ? Plus que le facteur scolaire, il faut à mon avis chercher la réponse dans l'obligation d'accès au plurilinguisme imposée *de facto* par le plan langue vivante de Jack Lang. Il est en effet remarquable de constater sa cohérence, car les mesures prises au bénéfice de l'enseignement bilingue interviennent dans ce cadre comme une conséquence logique : les premiers lauréats du concours ont ainsi eu à intégrer dans le cahier des charges du bilinguisme l'obligation d'enseigner une langue vivante aux élèves de cours moyen dès leur sortie de l'IUFM. En l'occurrence, la mesure d'ordre structurel paraît influencer les représentations individuelles. L'item *d*, qui privilégie l'aspect technique, occupe le quatrième rang chez les plus jeunes tandis que les habilités le placent au dernier rang : peut-on avancer ici l'hypothèse d'une difficulté éprouvée à banaliser l'instrumentalisation de la langue, donc les hésitations ressenties quant à la mise en œuvre d'une démarche élaborationniste dans laquelle le maître doit créer ses propres outils d'enseignement ? Des observations menées dans les classes, complétées d'entretiens, devraient permettre de confirmer ou d'infirmer cette spéculation. Quant à l'item *c*, qui traduit un écart significatif d'attitude, le manque de recul des lauréats du CRPE me semble constituer l'explication la plus plausible (cinquième rang avec 45 % contre troisième rang avec 33 %).

52. Jean-Baptiste Coyos, « Les politiques actuelles en faveur de la langue basque » in *Marges linguistiques, Revue électronique en sciences du langage, Langues régionales*, n° 10, novembre 2005, p. 210-211.

## CONCLUSION

J'ai donc tenté d'approcher le processus de constitution du corse en tant que langue à travers les représentations et les comportements des enseignants bilingues du premier degré exerçant dans l'ensemble de l'académie. J'ai de nouveau usé principalement du concept d'élaboration linguistique : il constitue un outil indispensable de mesure d'accession d'un dialecte au statut de langue en permettant, au-delà de l'acquisition d'une position symbolique, aujourd'hui avérée, d'identifier l'enracinement concret du dialecte dans les différents domaines de l'écrit. Cependant, j'ai souhaité diversifier mes références conceptuelles : le recours au concept de culture scolaire et à la notion de bilinguisme équilibré m'a permis d'approfondir mon analyse en lui donnant une assise interdisciplinaire. Il paraît en effet difficile d'ignorer la première lorsque l'on aborde, peu ou prou, le domaine de l'école, de la même façon qu'on ne peut éluder l'ambiguïté du terme bilinguisme tel qu'il apparaît dans le texte officiel consacrant son entrée dans le service public d'éducation : en déclarant vouloir doter l'élève, à l'issue du premier degré, de compétences sensiblement identiques en langue minorée et en français, on fait abstraction du niveau de visibilité respectif de chaque idiome dans la société et du capital initial de ressources dont disposent l'un et l'autre.

D'un point de vue méthodologique, malgré les précautions prises (cf. *supra*), il convient de relativiser les résultats obtenus : certains biais existent, notamment le fait que l'enquête ne soit pas totalement anonyme (nombre d'enseignants me connaissent), que les réponses elles-mêmes présentent des lacunes et que le nombre total de questionnaires retournés dépasse légèrement le tiers de ceux envoyés.

L'apprentissage de la langue s'est opéré préférentiellement en famille, avec un rôle prépondérant des seniors. La transmission fonctionne plutôt bien dans le sens vertical mais mal dans le sens horizontal, attestant un net recul du vernaculaire dans le contexte extra-familial. Pourtant la loyauté linguistique semble malgré tout l'apanage du groupe dans son ensemble : la volonté collective d'enseigner la langue correspond certainement à une bonne transmission familiale dans un contexte social peu favorable. Le corse est considéré comme plutôt facile à lire et à écrire, mais plus facile cependant à écrire qu'à lire par rapport au français. La fréquence du contact avec l'écrit en réception ou en production accuse un déficit net vis-à-vis du français, quel que soit le groupe : cette dissymétrie mesurée rend compte du déficit fonctionnel dont souffre le corse face à son partenaire, dans un environnement où, au sein de la famille, n'existe pas de tradition de culture scolaire partagée autour de la langue régionale. On mesure alors combien est à relativiser l'objectif suggéré des instructions officielles de parvenir à un bilinguisme équilibré chez l'élève, notion dont la réification peut conduire à de cruelles désillusions. Concernant la variable dédiée aux valeurs, l'enseignement bilingue est davantage vécu comme un moyen de s'affranchir de la diglossie originelle, non sans doute sans quelque tentation de revenir à

une situation en relevant, que comme outil langagier au service de l'ouverture culturelle ou de nouvelles techniques d'enseignement.

Quel rôle joue la variable explicative (l'influence du facteur scolaire avec l'enseignement reçu) dont j'avais choisi de me servir ? On s'aperçoit qu'elle intervient préférentiellement dans le mode de transmission de la langue (indicateur n° 2), dans la pratique de la lecture (indicateur n° 7), dans le domaine de l'écrit (indicateurs n°s 10, 12, 14 et 16) et enfin dans celui consacré aux valeurs (indicateur n° 17). Les générations interrogées n'ont pas encore bénéficié des mesures institutionnelles mises en place à partir de 1995 (offre généralisée des trois heures hebdomadaires au collège) et 1996 (développement des sites bilingues). On remarque plutôt une plus grande corrélation dans le cas de la variable dédiée aux valeurs : si, globalement, le pôle identitaire paraît privilégié, l'ouverture au plurilinguisme reçoit un accueil bien meilleur chez les lauréats du CRPE, confrontés dès leur année de formation à des obligations professionnelles les destinant à une forme *a minima* d'enseignement plurilingue.

Tout en rappelant la nécessité d'une certaine pondération des résultats, je conclurai cette enquête en formulant deux constats. Le premier tient à l'identification effective d'un mouvement d'élaboration linguistique au sein d'un groupe qui, de par ses fonctions et les usages qu'il fait de la langue, constitue une sorte de fer de lance de son processus de constitution. Cependant, ce groupe agit dans un cadre institutionnel qui, pour s'être ouvert, demeure largement peu favorable, ce qui n'est pas sans peser sur ses comportements ou ses opinions. Le second relève de la recherche-action : une réorientation des objectifs de formation paraît nécessaire, répondant à un choix stratégique relevant de « l'option positive »<sup>53</sup>. Il s'agit en l'occurrence de tenter de « dépasser l'environnement sociopolitique immédiat »<sup>54</sup> pour proposer l'inscription de l'enseignement bilingue dans un double processus d'auto-construction de la langue et d'insertion de la problématique bilingue dans celle, plus englobante, de la perspective plurilingue définie au niveau européen.

Pascal OTTAVI

*Doyen de la Faculté de Lettres, Langues,  
Arts et Sciences Humaines  
de l'Université de Corse Pasquale Paoli  
Professeur en Langue et culture régionales  
UMR 6240 LISA  
Université de Corse Pasquale Paoli*

53. Laurent GAJO, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, LAL, Crédif Hatier, 2001, p. 38.

54. *Ibid.*

## BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHET P., CALVET L.-J., HILLEREAU D., WILCYK E., « Le volet linguistique du recensement français de 1999 » in *Marges linguistiques, Revue électronique en sciences du langage*, n° 10, *Langues régionales*, novembre 2005
- CALVET L.-J., *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette Littératures, 1<sup>re</sup> édition 1987 (Payot), rééd. 1999.
- CALVET L.-J., *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, 1999.
- CHERVEL A., *La culture scolaire, Une approche historique*, Paris, Belin, Histoire de l'éducation, 1998.
- CHIORBOLI J., « Fondements linguistiques dans le processus d'individuation de la communauté corse » in *L'individuation sociolinguistique corse*, Corte, I.E.C. – GRECSO – IRED, 1986.
- CORTIER C., DI MEGLIO A., « Le dépassement du conflit diglossique en Corse : implications pédagogiques et didactiques chez les maîtres bilingues de l'école primaire » in *Repères, Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?*, n° 29, Paris, INRP, 2004.
- COYOS J.-B., « Les politiques actuelles en faveur de la langue basque » in *Marges linguistiques, Revue électronique en sciences du langage*, n° 10, *Langues régionales*, novembre 2005.
- CRYSTAL D., *The Cambridge Encyclopedia of language*, CUP, Cambridge, 1992.
- DALGALIAN G., LIEUTAUD S., WEISS F., *Pour un nouvel enseignement des langues*, Paris, CLE international, 1991.
- DE QUEIROZ J.-M., *L'école et ses sociologies*, Paris, Nathan Université, Sociologie 128, 2005.
- DEROUET J.-L., *École et justice*, Paris, Métaillé, 1992.
- DE SINGLY F., *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan Université, Sociologie 128, 1992.
- DUVERGER J., *On n'apprend à lire qu'une fois*, in *Les Actes de lecture*, n° 31, septembre 1990.
- ETTORI F., *L'enseignement de la langue corse*, in *Langue française*, n° 25, février, Paris, Larousse, 1975.
- ETTORI F., *Le sursaut d'une culture menacée*, in *Le mémorial des Corses*, Tome 5, *De l'histoire à l'actualité 1945-1980*, Ajaccio, 1982.
- FORQUIN J.-C., *École et culture, Le point de vue des sociologues britanniques*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 1996.
- FUSINA J., *L'enseignement du corse : Histoire, développements, perspectives*, Ajaccio, Edizione Squadra di u Finusellu, 1994.
- FUSINA J., « Écrire en corse aujourd'hui » in *Littérature et diglossies, 20 ans de production littéraire, Actes du colloque de Corti 23-24 septembre 1994*, Corte, Centre de recherches corses, Université de Corse, 1994.
- GAJO L., *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, LAL, Crédif Hatier 2001.
- HAMERS J. F., BLANC M., *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, 1983.
- HERAN F., FILHON A., DEPREZ C., « La dynamique des langues en France au fil du xx<sup>e</sup> siècle » in *Populations et sociétés*, n° 376, février, 2002.
- MANZANO F., « Les langues régionales de France sont-elles égales dans le recul ? Éléments de réflexion et de programmation pour une approche anthropologique, écologique et



- systémique des langues de France » in *Marges linguistiques, Revue électronique en sciences du langage*, n° 10, *Langues régionales*, novembre 2005.
- MARCELLESI J.-B., « Les communistes et la question linguistique » in *Sociolinguistique, Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, Paris, L'Harmattan, Espaces discursifs, 2003.
- MIALARET G., *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*, Paris, Puf, Que sais-je ?, 2003.
- MULJACIC Z., « L'enseignement de Heinz Kloss (modifications, implications, perspectives) » in *Langages*, n° 83, Paris, Larousse, 1986.
- OTTAVI P., *Le bilinguisme dans l'école de la République ? Le cas de la Corse*, Thèse de doctorat, Université de Corte, 2004.
- SIGUAN M., Mackey William F., *Éducation et bilinguisme*, Lausanne, Unesco, Delachaux et Niestlé, 1986.
- THIERS J., « Épilinguisme, élaboration linguistique et volonté populaire, trois supports de l'individuation sociolinguistique corse » in *Langages*, n° 83, Paris, Larousse, 1986.
- THIERS J., « Élaboration linguistique et individuation linguistique » in *L'individuation sociolinguistique corse*, Corte, I.E.C. – GRECSO – IRED, 1986.
- THIERS J., *Le corse. L'insularité d'une langue*, in *Vingt-cinq communautés linguistiques de France*, Tome 1, *Langues régionales et langues non territorialisées*, Paris, L'Harmattan, Logiques sociales, 1988.

## ANNEXE : LE QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

**A. RENSEIGNEMENTS INDIVIDUELS (ANONYMISÉS)****1. Sexe :**

M	
F	

**2. Année de naissance :****3. Lieu d'exercice :**

Corse-du-Sud	
Haute-Corse	

**4. Pour enseigner en site bilingue :**

Vous avez passé le CRPE spécifique.	
Vous avez passé l'habilitation.	

**B. LE QUESTIONNAIRE****1. Vous avez appris la langue :***Plus d'un choix possible.*

a	enfant, avec vos parents ?	
b	enfant, avec vos grands-parents ou des seniors ?	
c	dans la rue, avec vos pairs ?	
d	à l'école ?	
e	au collège ?	
f	au lycée ?	
g	plus tard, en tant qu'adulte ?	

**2. Dans la vie courante, vous vous exprimez en corse :***Plus d'un choix possible.*

a	avec vos parents ?	
b	avec vos grands-parents ou des seniors ?	
c	avec vos enfants ?	
d	avec vos connaissances ?	
e	avec des personnes que vous ne connaissez pas ?	

**3. Le corse vous semble :***Un seul choix possible.*

a	très facile à lire ?	
b	plutôt facile à lire ?	
c	plutôt difficile à lire ?	
d	très difficile à lire ?	

**4. Par rapport au français, le corse vous semble :***Un seul choix possible.*

a	plus facile à lire ?	
b	plus difficile à lire ?	

**5. Vous lisez du corse :***Un seul choix possible.*

a	de façon régulière ?	
b	assez souvent ?	
c	de temps en temps ?	
d	jamais ?	

**6. Vous lisez du français :***Un seul choix possible.*

a	de façon régulière ?	
b	assez souvent ?	
c	de temps en temps ?	
d	jamais ?	

**7. En général, que lisez-vous en corse ?***Plus d'un choix possible.*

a	des ouvrages, des articles scolaires ?	
b	de la littérature ?	
c	des articles de journaux, de magazines, de revues ?	
d	des textes de chansons ?	
e	des textes en ligne sur des sites Internet ?	

**8. En général, que lisez-vous en français ?**

*Plus d'un choix possible.*

a	des ouvrages, des articles scolaires ?	
b	de la littérature ?	
c	des articles de journaux, de magazines, de revues ?	
d	des textes de chansons ?	
e	des textes en ligne sur des sites Internet ?	

**9. Comment avez-vous appris à lire le corse ?**

*Un seul choix possible.*

a	plutôt seul(e)	
b	plutôt en famille	
c	plutôt avec des amis	
d	plutôt à l'école (école, collège ou lycée)	
e	plutôt en formation professionnelle	

**10. Le corse vous semble :**

*Un seul choix possible.*

a	très facile à écrire ?	
b	plutôt facile à écrire ?	
c	plutôt difficile à écrire ?	
d	très difficile à écrire ?	

Si vous avez coché la case **c** ou la case **d**, pouvez-vous écrire ci-dessous les précisions que vous souhaiteriez donner ?

.....  
.....

**11. Par rapport au français, le corse vous semble :**

*Un seul choix possible.*

a	plus facile à écrire ?	
b	plus difficile à écrire ?	

**12. Dans votre vie personnelle, vous écrivez en corse :***Un seul choix possible.*

a	de façon régulière ?	
b	assez souvent ?	
c	de temps en temps ?	
d	jamais ?	

**13. Dans votre vie personnelle, vous écrivez en français :***Un seul choix possible.*

a	de façon régulière ?	
b	assez souvent ?	
c	de temps en temps ?	
d	jamais ?	

**14. Vous écrivez en corse :***Un seul choix possible.*

a	uniquement dans les documents destinés aux élèves ?	
b	dans les documents destinés aux élèves mais aussi dans vos préparations ?	
c	à l'école mais aussi, parfois, dans la vie quotidienne ?	
d	dans votre vie quotidienne tout autant qu'en classe ?	

**15. Vous écrivez en français :***Un seul choix possible.*

a	uniquement dans les documents destinés aux élèves ?	
b	dans les documents destinés aux élèves mais aussi dans vos préparations ?	
c	à l'école mais aussi, parfois, dans la vie quotidienne ?	
d	dans votre vie quotidienne tout autant qu'en classe ?	

**16. Comment avez-vous appris à écrire le corse ?***Un seul choix possible.*

a	plutôt seul(e)	
b	plutôt en famille	
c	plutôt avec des amis	
d	plutôt à l'école (école, collège ou lycée)	
e	plutôt en formation professionnelle	

**17. D'après vous, l'enseignement du corse est utile :***Classer par ordre de préférence :**De 1 (choix le plus important) à 5 (choix le moins important).*

a	pour retrouver une maîtrise de la langue orale ?	
b	pour maîtriser la langue orale et la langue écrite ?	
c	pour connaître la langue dans sa diversité ?	
d	pour son utilité dans l'apprentissage d'autres disciplines ?	
e	pour son utilité dans l'apprentissage d'autres langues ?	



# Du déséquilibre diglossique à la trajectoire professionnelle : Évolutions et perspectives de la langue corse

## INTRODUCTION

Les observations généralement établies au sujet de la langue corse attestent une perte de compétences langagières, notamment chez les jeunes. La « transmission auto-entretenu »<sup>1</sup> est quasi inexistante ; le corse n'est la langue maternelle que d'un très faible nombre d'enfants. Cet état déclinant de la pratique et les enjeux sociétaux qui s'y rattachent tendent à susciter un intérêt majeur autour des questions concernant la langue corse et plus généralement celles liées au système éducatif, au vivre-ensemble, à l'identité, etc. Notre réflexion s'inscrit pleinement dans cette dynamique sociolinguistique et plus particulièrement dans l'analyse du parcours diglossique des jeunes générations.

L'idiome insulaire a évolué au cours de son histoire selon des schémas sociolinguistiques divers. Le contexte diglossique instaure un rapport selon une distribution de l'espace langagier entre langue dominante et langue dominée. En Corse, cette situation est due à la présence du français qui occupe la majorité de la sphère publique et une grande partie désormais de l'espace privé. Ce rapport dialectique entre les deux langues a conduit l'idiome insulaire sur les chemins de l'exclusion. Ce schéma, maintes fois décrit dans diverses études<sup>2</sup> a pendant de longues années banni le corse de l'institution scolaire, domaine de prédilection de la langue « haute ». Ce n'est qu'en 1974 qu'il bénéficie de la loi Deixonne de 1951. Celle-ci prévoit, sous certaines conditions<sup>3</sup>, la possibilité d'une heure d'enseignement hebdomadaire des « langues

- 
1. Joshua FISHMAN, *Can threatened languages be saved?*, Clevedon, Multilingual Matters, 2001; Collectivité Territoriale de Corse, *Lingua corsa : un fiat novu*, Comité scientifique du Cunsigliu di a lingua è di a cultura corsa, 2007.
  2. Pour la situation insulaire, voir notamment Jean-Marie ARRIGHI, *Histoire de la langue corse*, éd. Jean-Paul Gisserot, 2002 et Jacques THIERS, *Papier(s) d'identité*, Ajaccio, Albiana, 1989, rééd. 2008.
  3. Philippe MARTEL, « Le "patois à l'école" ? Retour sur un débat (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup>) » in *Marges linguistiques*, n° 10, Saint-Chamas, éd. M.L.M.S., 2005, p. 301-317 ; Pascal OTTAVI, *Le bilinguisme*



et dialectes locaux ». Un certain nombre de circulaires ministérielles et de décisions gouvernementales vont alors améliorer les possibilités d'enseignement. La création d'un CAPES de Langue et Culture Corses monovalent en 1991 marque le véritable début du processus d'institutionnalisation. La langue pénètre le système éducatif de manière significative. Enfin, en 2002, la création du concours spécial « langue régionale » pour les professeurs des écoles, plus communément qualifié de « concours bilingue »<sup>4</sup>, marque l'avènement de la politique de généralisation de l'enseignement du corse initiée par la CTC en 1999<sup>5</sup>. Ces diverses avancées offrent différentes possibilités aux scolaires et aux étudiants. La présente étude s'intéresse à ceux de l'université et de l'IUFM à travers leurs motivations et les raisons qui les conduisent à s'engager sur une voie professionnelle où la compétence en corse s'avère déterminante.

Un premier élément de réponse serait bien évidemment d'invoquer le rapport affectif à la langue, bien connu en contexte diglossique. S'il joue, à n'en point douter, un rôle significatif, il semble néanmoins que d'autres facteurs entrent en jeu. La « vieille diglossie »<sup>6</sup> des années 1950 est remise en cause aujourd'hui. Pour autant, la langue corse devient-elle un capital qui ne serait plus lié exclusivement à l'affectif ? Participe-t-elle à l'élaboration d'une stratégie scolaire et/ou professionnelle ? Les déséquilibres demeurent-ils ? Autant de questions auxquelles nous allons tenter de répondre à présent.

## CONSTRUCTION D'UN PARCOURS ?

### OPTIONALITÉ VS MARGINALITÉ

L'enseignement du corse et des autres langues minoritaires en France se définit tout au long du parcours scolaire par son caractère « facultatif » ; c'est une donnée fondamentale. Ainsi laisse-t-on le libre-choix aux familles et à l'élève de suivre cet enseignement. Ce libéralisme glottopolitique<sup>7</sup>, puisqu'il soumet à la fois les politiques en charge de l'apprentissage de la langue et les relais de ces politiques avec les familles, à des effets fort contraignants pour la langue. Louis Guespin les évoque en ces termes : le libéralisme glottopolitique

---

*dans l'école de la République : le cas de la Corse*, Ajaccio, Albiana, 2008.

4. Par la suite, nous qualifierons aussi les concours de « bilingue » pour « spécial » et « monolingue » pour « standard ».
5. Le contrat de plan pour la période 2000-2006 a été adopté par l'Assemblée de Corse le 29 avril 1999. Il prévoyait un enseignement généralisé des trois heures hebdomadaires et la mise en place de sites bilingues.
6. Claudine BAVOUX, « Fin de la "vieuse diglossie" réunionnaise ? » *Anciens et nouveaux pluri-linguismes* in *Glottopol*, Revue de sociolinguistique en ligne, n° 2, Université de Rouen, juillet 2003, [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero\\_2.html](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_2.html)
7. Louis GUESPIN, Jean-Baptiste MARCELLESI, « Pour la glottopolitique » in *Langages* n° 83, 1986, p. 5-34.

peut être un « moyen de pourrissement des problèmes langagiers, donc l'attitude la plus sûre pour favoriser une classe dominante en phase conservatrice ». L'auteur parle d'« interventionnisme insidieux »<sup>8</sup>. Lors du symposium de 1985 sur les « problèmes de glottopolitique »<sup>9</sup>, Jacques Thiers livre son sentiment sur la question de l'optionalité du corse : pour lui, c'est bien l'obligation scolaire qui peut répondre au désir d'intégration des Corses et des non-Corses<sup>10</sup>. Jean Chiorboli précise la pensée de Jacques Thiers, en signalant que le désir d'intégration « est donc contraire au maintien du volontariat qui accentue la marginalité de l'enseignement de la langue minorée, [...] »<sup>11</sup>. Cette thèse n'est pas défendue par Jean-Baptiste Marcellesi pour qui la solution est une obligation de l'enseignement pour l'État et une généralisation pour les individus<sup>12</sup>.

On le constate à travers les références utilisées, le débat n'est pas nouveau et trouve son origine dès les premiers enseignements du corse après la loi Deixonne. Le système mis en place dans l'île depuis 2002 rend l'enseignement du corse obligatoire pour l'État mais non pour les élèves. Cette incongruité révèle bien l'idéologie qui anime le débat puisque l'État est prêt à assumer des contraintes imposées par un corps social qui lui, en reste exempt. En effet, c'est dans ce contexte que les collégiens à l'entrée en sixième ont un mois pour formuler par écrit leur désir ou non de continuer les cours de corse proposés en début d'année. Ce système libéral favorise le déséquilibre au sein de l'institution scolaire puisque l'élève et sa famille deviennent décideurs pédagogiques des enseignements que l'écolier va recevoir. Cette responsabilité ne leur incombe que pour le corse. Dès lors, on envisage rapidement la hiérarchisation discriminante des disciplines au sein du système éducatif et la place attribuée au corse. Ce système, tout à fait « original », n'a d'autres conséquences que de contribuer à la mauvaise représentation de la langue et ainsi à la marginaliser au sein de l'institution scolaire. Ajoutons à cela que le professeur est dépendant du bon vouloir des élèves, du moins pendant le premier mois d'enseignement. Cette mesure discriminante va à l'encontre d'une politique qui a pour but de normaliser l'usage de langue. De plus, l'enseignement « à la carte » a quelques conséquences inattendues : l'optionalité engendre par exemple la constitution de filières d'excellence. En effet,

8. Louis GUESPIN, « Introduction » in Actes du symposium international « Problèmes de glottopolitique », *Cahiers de linguistique sociale*, n° 7, université de Rouen, 1985, p. 13-32 ; voir aussi Philippe BLANCHET, « La politisation des langues régionales en France », *Hérodote*, La Découverte, n° 105, 2002/2, *Langues et territoire : une question géopolitique*, p. 85-101.

9. André WINTHER, « Problèmes de glottopolitique », *Cahiers de linguistique sociale*, n° 7, Université de Rouen, 1985.

10. Jacques THIERS, « Stratégie de la distanciation » in Actes du symposium international « Problèmes de glottopolitique », *Cahiers de linguistique sociale*, n° 7, Université de Rouen, 1985, p. 107-112.

11. Jean CHIORBOLI, « Comptes rendus » in *Études corses* n° 28, 1987.

12. Un compte rendu du symposium de 1985 (WINTHER, *op.cit.*) sur les problèmes de glottopolitique a été réalisé par Jean CHIORBOLI, *Études corses* n° 28, 1987.

certains groupes sociaux seront plus enclins à demander l'enseignement du corse que d'autres. Ainsi, le rôle qu'a pu jouer un temps le latin ou l'allemand est, dans certains cas et dans une certaine mesure, dévolu désormais au corse. Dans ce contexte particulier, on s'achemine vers un système inégalitaire et élitiste, qui s'origine au primaire et se poursuit au collège avec des classes qui deviennent, par le jeu des options et de la filiarisation du corse, un peu plus « blanches » que d'autres et un peu plus ethnicisées. Des travaux récents sur l'équité scolaire dans l'île confirment cette tendance<sup>13</sup>.

### LE BACCALAURÉAT : LA DISCIPLINARISATION DU CORSE

Cette question du libéralisme éducatif en matière d'enseignement du corse nous conduit jusqu'au baccalauréat. La filière littéraire (L), par exemple, permet aux lycéens de passer le corse en langue vivante II à l'écrit, coefficient 4, et en langue vivante III à l'oral, coefficient 4 à nouveau, soit pour les deux épreuves confondues un coefficient 8 en faveur du corse. Une telle situation n'a rien d'anormal, à partir du moment où l'institution scolaire reconnaît le corse comme discipline à part entière. Cependant, ce dernier n'évolue pas (qualitativement et quantitativement) de manière homogène dans la société. Il se développe dans un contexte de minoration linguistique, de guerre des langues, où l'affectif joue un rôle fondamental dans le rapport qu'a le locuteur à la langue. De plus, les représentations qui relèvent de l'idéologie diglossique sont encore très vives dans certains cas. Enfin, le corse, même institutionnalisé, ne jouit pas de la même reconnaissance statutaire que les autres matières scolaires. La politique linguistique actuelle « transfère vers l'école les effets discriminatoires de la diglossie »<sup>14</sup>. Dès lors, ces avancées, pourtant légitimes, sont, faute de « politique globale »<sup>15</sup>, susceptibles d'être perçues comme d'abusives concessions octroyées à l'échelon régional et par conséquent illégitimes. Il faut ajouter à ces remarques le fait que le corse est menacé de disparition<sup>16</sup> et que l'institution scolaire et dans la société, on considère parfois les lycéens ayant choisi de suivre ces cours comme des militants de la langue. Dans ce contexte où l'enseignement risque de supporter une charge émotive (trop) importante, la notation a tendance à être élevée. À cet effet, nous avons réalisé

13. Sébastien QUENOT, *Structuration de l'École bilingue en Corse. Processus et stratégies scolaires d'intégration et de différenciation dans l'enseignement primaire*, thèse de troisième cycle, sous la dir. d'Alain Di Meglio, Université de Corse, 2010.

14. Jean-Marie COMITI, « Passer de l'enseignement bilingue à une éducation bilingue pour un projet de société bilingue », *Structuration de l'action publique de politique linguistique, 19<sup>e</sup> colloque de la FLAREP*, Purtichju/Université de Corse, 23-24-25 octobre 2005 ; Jean-Marie COMITI, *La langue corse entre chien et loup*, L'Harmattan, Paris, 2005.

15. Philippe BLANCHET, « La politisation des langues régionales en France », *Hérodote*, La Découverte, n° 105, 2002/2, *Langues et territoire : une question géopolitique*, p. 85-101.

16. Le corse est menacé en tant que vecteur de communication, socialement vivant, mais non comme langue connue ou enseignée.

un sondage auprès d'étudiants de première année à l'université. La très grande majorité des notes obtenues aux épreuves de corse sont bonnes ou très bonnes (quel que soit le niveau de compétence de l'étudiant).

Au regard de leur moyenne générale, plusieurs étudiants n'auraient pas obtenu leur baccalauréat sans leur note de corse. Cette dernière remarque interpellera les plus réticents à la disciplinarisation du corse. Cette opposition à l'institutionnalisation du corse de quelques-uns est imputable encore une fois à la faiblesse du statut de la langue à l'intérieur et hors de l'école et elle confirme conjointement les nouvelles possibilités stratégiques offertes aux élèves et aux étudiants. Une telle démarche à l'encontre de l'institutionnalisation du corse reviendrait à dire que d'autres élèves n'auraient pas eu leur examen sans la note de philosophie, de mathématiques ou de sport et ainsi de suite pour chaque matière. Mais ce type de considération n'est jamais constaté puisque toutes ces matières bénéficient d'un statut valorisant et légitime à l'école et dans la société.

L'idée défendue est que dans ce nouveau contexte institutionnel, le corse devient clairement un outil d'évolution scolaire dont bénéficie un certain nombre d'élèves. À titre illustratif enfin, les inscriptions au cours de corse chutent après la cinquième puisque la matière ne représente pas alors un grand intérêt stratégique et qu'elle est mise en concurrence en tant que langue-objet avec d'autres langues de renommée internationale. En revanche les inscriptions croissent à l'entrée de la terminale en vue de l'obtention de points supplémentaires pour le précieux sésame.

Le système actuel ne permet pas à l'élève de capitaliser dans le second degré, et au-delà, les acquisitions langagières antérieures, accumulées notamment dans le premier degré. À travers cette situation défailante et de discontinuité, une tendance à la compensation par le capital naturel semble s'affirmer : moins l'institution prend en charge et généralise l'enseignement bilingue corse, plus les compétences linguistiques de l'élève peuvent se révéler efficaces. Ce phénomène obéit à la logique de la raréfaction : moins le produit est partagé plus il devient précieux.

### **DE L'UNIVERSITÉ AU CONCOURS BILINGUE : L'AVÈNEMENT DE LA PROFESSIONNALISATION**

L'Université de Corse offre à tous ses étudiants une formation de langue corse. Celle-ci est modeste (24 h/an) et est sanctionnée chaque année par un examen. Elle peut déboucher pour les plus motivés d'entre eux sur l'obtention d'une certification mise en place depuis 2005. À ce dispositif s'ajoute la filière d'Études corses<sup>17</sup> qui permet aux étudiants d'obtenir un diplôme conforme à la réforme LMD<sup>18</sup>. Ils peuvent ainsi se présenter aux différents concours exigeant

17. Le corse en est la principale langue d'enseignement.

18. Licence-Master-Doctorat.

un diplôme universitaire, et notamment ceux de l'Éducation nationale<sup>19</sup>. En appliquant les statistiques relatives au niveau de corsophonie des étudiants, que nous avons réalisées auprès des licences<sup>20</sup>, l'Université fournit, *grosso modo*, chaque année chez les licenciés un vivier d'environ 100 corsophones susceptibles de se présenter aux différents concours des IUFM. Il faut aussitôt nuancer cette catégorisation et préciser ce que l'on entend par « corsophone ». Il est utile de distinguer ceux dont la compétence linguistique est avérée et ceux qui malgré une bonne connaissance de la langue ne parlent pas si les conditions sociales ne sont pas réunies ; et sans doute le sont-elles rarement en contexte minoré. Cette dernière remarque conduit à nuancer sensiblement le nombre de locuteurs actifs, car l'ensemble ne va pas pratiquer la langue de façon homogène, naturelle et spontanée. Certains d'entre eux sont en capacité technique de parler corse mais ils ne vont pas s'adonner facilement et librement à la conversation. Ce qui peut, en situation de concours, avec le stress lié à l'épreuve et l'exigence de norme, poser quelques problèmes et engendrer une forme d'insécurité linguistique.

La création en 2002 du concours spécifique des professeurs des écoles a permis de dégager de réelles perspectives pour les étudiants corsophones ou en passe de l'être. Il s'ajoute au dispositif institutionnel créé en 1991 avec le CAPES de corse. Les étudiants peuvent transformer une compétence linguistique jusqu'alors plus ou moins informelle en un atout stratégique de professionnalisation. La langue corse devient l'un des principaux éléments qui détermine la trajectoire professionnelle de l'individu ayant choisi cette voie. On passe d'une pratique militante de la langue à une pratique utilitaire avec dans certains cas, la transformation d'une langue-média en langue-produit. Autrement dit, ce qui était uniquement envisagé comme un moyen de communication ou un vecteur identitaire est susceptible dorénavant d'apparaître pour certains aussi comme un outil dont le rendement professionnel peut être important.

De plus, la création de ce nouveau concours représente un triple avantage pour les candidats. Tout d'abord, en cas de réussite, ils accèdent à la fonction publique. Cet aspect n'est pas négligeable après avoir constaté la précarité du tissu entrepreneurial insulaire. Rappelons tout de même que le corse était totalement exclu des domaines de la *res publica* avant les années 1970-1980. Le second aspect positif est le caractère académique du concours. Ainsi, les candidats peuvent envisager une carrière immédiate sur l'île, contrairement aux concours de l'enseignement du second degré qui sont nationaux. À cet effet, certains candidats, plus ou moins corsophones, qui après un cursus scientifique ou littéraire étaient susceptibles de se diriger vers l'enseignement dans le

19. Un débouché important de la filière Études corses, mais non l'unique, est l'enseignement.

20. Romain COLONNA, « La langue corse auprès des étudiants de l'Université de Corse : l'état des lieux » in *Économie corse*, Revue de l'Insee, n° 115, 2007.

second degré, optent stratégiquement vers ce type de concours. En d'autres termes, une bonne compétence en langue corse peut contribuer à la territorialisation professionnelle. Enfin, nous constatons depuis sa création en 2002, que le concours bilingue obtient un taux de réussite constamment plus élevé que le concours classique, exceptionnellement bas en Corse, ce qui peut encourager quelques candidats dans cette voie plutôt qu'une autre.

## ENTRE AVANCÉE ET INDIGENCE

### CONCOURS MONOLINGUE VS CONCOURS BILINGUE

Ces formes d'institutionnalisation que nous avons présentées offrent la possibilité de « retourner » le schéma diglossique en faveur de ceux qui ont une bonne compétence de corse, sans pour autant effacer toute forme de déséquilibre. Cette disciplinarisation-professionnalisation du corse rencontre néanmoins quelques poches de résistance qui trouvent un certain écho dans la société et dont la source est, la plupart du temps, l'opiniâtreté de l'idéologie diglossique qui refuse de concéder aux langues minoritaires une visibilité institutionnelle. Cette dénégation est en grande partie la résultante de l'infirmité statutaire dont pâtit le corse. À cela s'ajoutent les défaillances du système scolaire, qui place continuellement la langue corse en situation de libéralisme concurrentiel sans lui concéder réellement une place à part entière. On le constate dès le premier degré de l'enseignement lorsque le système bilingue est opposé au système monolingue, puis au collège avec l'optionalité de l'enseignement face à d'autres langues ou encore par exemple avec la création du concours spécial qui rivalise avec le concours externe monolingue.

La concurrence entre ces deux derniers concours a déjà trouvé un écho dans la représentation locale à travers une supposée excessive facilité du concours « spécial ». En s'intéressant aux différents taux de réussite, nous pouvons apporter quelques éléments de réponse qui parfois contredisent radicalement ce qui est habituellement affirmé et nuancent sensiblement les conséquences imputées à la création du concours externe spécial en Corse et dans les autres régions françaises concernées par le bilinguisme.

Tout d'abord, l'observation sur les cinq années écoulées (2005-2009)<sup>21</sup> fait apparaître une *anomalie* quant au concours externe du premier degré en Corse : il affiche systématiquement le taux de réussite le plus bas des trente académies françaises.

---

21. Tous les résultats commentés émanent du ministère de l'Éducation nationale. Ils sont consultables à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.fr/pid426/resultats.html> (consultée le 06/01/10).

2009	7,04 %	2008	12,50 %	2007	10 %	2006	7,86 %	2005	9,43 %
------	--------	------	---------	------	------	------	--------	------	--------

Il est la plupart du temps, sauf à de rares exceptions, inférieur à la moyenne du taux de réussite des agrégations. C'est donc dans ce contexte singulier que se crée en 2002 le concours bilingue. Au-delà des difficultés relevant de la gestion administrative des postes mis au concours, sa création a permis de rendre actif tout le potentiel latent et d'engendrer une dynamique en terme d'opportunité sociale.

La différence majeure entre le concours monolingue et le concours bilingue, outre l'aspect linguistique, réside dans l'écart des taux de réussite d'un concours à l'autre. Ceux du concours bilingue sont systématiquement plus élevés que ceux du monolingue mais ils restent néanmoins inférieurs à ceux d'une grande partie des autres académies bilingues et monolingues.

2009	25 %	2008	14,55 %	2007	20 %	2006	15,15 %	2005	18,45 %
------	------	------	---------	------	------	------	---------	------	---------

Le concours bilingue n'a rien d'anormal, c'est en revanche le taux anormalement bas du concours monolingue en Corse qu'il faut signaler. Ce qui rend ce dernier particulièrement difficile relève d'une part de la physionomie du tissu socio-économique : avec une culture entrepreneuriale moins développée qu'ailleurs et conjointement un corps social qui est fortement fonctionnarisé. La Corse est la première région par l'importance de l'emploi public. Le taux de fonctionnarisation sur l'île est très important comparé à d'autres régions<sup>22</sup>. D'autre part, ce concours est académique : il permet donc aux postulants d'envisager une carrière immédiatement dans l'île. Le concours d'enseignement du second degré est quant à lui national, ce qui implique un départ plus ou moins long sur le continent, mal vécu dans beaucoup de cas. On le constate aisément, le bas taux de réussite au concours externe n'est pas imputable à la création d'un concours spécial. Ce qui est vrai en Corse se vérifie dans toutes les autres académies comme nous allons tenter de le démontrer à présent.

### L'INCIDENCE SUR LE CONCOURS STANDARD

Le taux de réussite du concours spécial des autres académies qui le proposent est systématiquement plus haut que le normal et dans certains cas il s'avère très haut comme par exemple en Guadeloupe, lors de la session 2007, avec un taux de réussite exceptionnel de 100 % : le concours n'offrait qu'un seul poste pour un seul candidat. Nous pourrions multiplier les exemples

22. Aude BOLLEYN, « La Corse, première région par l'importance de l'emploi public » in *Économie Corse*, n° 115, Revue de l'Insee, n° 115, 2007 ; Paul-Marie ROMANI, « La Corse industrielle : ou quelques exemples de développement économique non durable », in *La Corse et le développement durable*, MAUPERTUIS Marie-Antoinette (dir.), Ajaccio, Albiana / UMR 6240 LISA, 2010.

de ce type qui traduisent en réalité l'extrême fragilité du vivier de locuteurs. Ces données confortent l'idée que celui qui possède une compétence en langue régionale aura dans le système actuel plus ou moins de liberté quant au choix du concours. Mais l'observation fait surtout apparaître de manière flagrante une dure réalité au sujet de ces mêmes langues : à savoir leur mauvaise santé.

En France, sur trente académies, treize proposent un concours spécial. Chaque année, en moyenne ce ne sont pas plus de 343 candidats qui briguent ce type de poste sur l'ensemble des académies. Le pourcentage de postes bilingues affectés au niveau national est extrêmement faible : 1,42 % en moyenne chaque année, soit 137 postes toutes académies confondues. Dès lors, si l'on additionne proportionnellement les taux de réussite du concours externe et du concours externe spécial, on constate que l'incidence est dérisoire, allant pour les onze académies concernées en 2008 de 0,37 % à 0,53 % d'augmentation générale du taux de réussite académique. Globalement, les accroissements les plus importants excèdent rarement 3 ou 4 %. Et malgré cette modeste plus-value, la grande majorité des académies qui proposent un concours spécial reste en bas de classement général sur les trente académies françaises. Dix académies sur treize bilingues sont régulièrement dans les quinze taux de réussite académique les plus bas. Inversement, seules deux académies non bilingues sont dans les dix taux les plus bas.

Ces quelques remarques montrent que les académies bilingues sont doublement sinistrées. D'une part, à travers la difficulté de leur taux de réussite général et d'autre part, à travers la faiblesse du bilinguisme et de la politique de la langue en leur sein. Par conséquent, les avancées que nous avons présentées peuvent apparaître intéressantes de prime abord, mais elles ne profitent qu'à quelques individus seulement, pour qui, il est vrai, l'acquisition d'une compétence en langue minoritaire en plus de compétences générales, peut s'avérer particulièrement utile. Il faut donc relativiser les différentes formes d'institutionnalisation dont bénéficient les langues minoritaires en France. Il est intéressant de compléter l'observation avec la proportion de postes dédiés au bilingue au sein de chaque académie. Encore une fois la Corse fait figure d'exception, positive celle-ci, puisque c'est la seule académie sur les treize spéciales qui affiche un nombre de postes concurrentiel, équivalent, voire supérieur (en 2009), au concours normal. Cette distribution relève d'une politique linguistique en matière de concours bilingue que l'on peut qualifier d'incitative. Mais encore une fois, elle ne saurait être efficace que dans la continuité de la formation scolaire et professionnelle. Autrement dit, ces mesures qui peuvent avoir un impact réel sur le schéma diglossique, apparaissent comme les plus volontaristes en fin de parcours. Pour optimiser ce dernier, le rendre plus performant, accessible et équitable, ces mesures doivent être l'aboutissement de tout un système éducatif, repensé, qui normaliserait auprès de tous l'utilisation du corse.



## VERS UNE NOUVELLE POLITIQUE ?

Les résultats de l'enquête publiée en mars 2007<sup>23</sup>, dont nous avons la responsabilité, ont établi le niveau de corsophonie des étudiants de l'Université, de même que leur manière de pratiquer la langue. Les chiffres obtenus ont aussi mis en lumière leurs souhaits en matière de politique linguistique. Partant du fait que la totalité des candidats aux concours de l'IUFM (premier degré monolingue ou bilingue/second degré) a validé un cycle universitaire niveau Master 1 et que la grande majorité des postulants l'a obtenu l'année précédant le concours, les résultats de l'enquête intéressent particulièrement l'IUFM.

Rappelons tout d'abord le niveau de corsophonie auprès des étudiants de Licence de l'Université. Ces derniers sont répartis en trois groupes de niveau : débutants (41 %), passifs (34 %) et actifs (25 %). À partir de ces données, nous pouvons envisager raisonnablement d'établir le niveau de compétence en corse des postulants aux différents concours de l'IUFM<sup>24</sup>. L'ouverture d'un master spécifique à l'IUFM<sup>25</sup> ne devrait *a priori* pas modifier considérablement les données concernant le niveau de corsophonie et les pratiques chez les étudiants.

En faisant correspondre le pourcentage des actifs de l'université à l'IUFM, l'institut serait susceptible d'accueillir, puis de former à court terme jusqu'à 25 % de professeurs certifiés du second degré. Ces derniers, après une formation adéquate, seraient capables d'enseigner leur matière en français et en corse. Cela suppose au préalable une préparation adaptée et bivalente des futurs enseignants, précédée de nouveaux concours eux aussi bivalents. Cela implique que l'IUFM évolue en centre de formation bilingue. Le second degré ne bénéficie pas de plan de formation bilingue ni de concours bilingue contrairement au premier degré où l'étudiant a le choix entre deux concours. L'intégration des IUFM aux universités doit permettre une telle mutation. En ce qui concerne le concours du premier degré, il y a une cohérence dans les chiffres et les pourcentages des postulants au concours bilingue par rapport aux chiffres évoqués ci-dessus concernant l'université. Nous évoquons un potentiel de 25 % d'étudiants « actifs ». Le pourcentage moyen de postulants au concours bilingue est de 23,2 %<sup>26</sup>. La quasi similitude entre ces deux chiffres confirme le fort potentiel langagier présent en Corse, même s'il faut le nuancer comme nous l'avons mentionné précédemment.

23. Romain COLONNA, « La langue corse auprès des étudiants de l'Université de Corse : l'état des lieux » in *Économie corse*, Revue de l'Insee, n° 115, 2007.

24. Ces questions mériteraient de nouvelles enquêtes axées principalement sur les étudiants de l'IUFM du second degré pour lesquels des données précises font défaut. Pour les concours relatifs au premier degré, nous nous appuyons sur la répartition des postulants dans les deux concours, en supposant que ceux qui ont une maîtrise de la langue corse se présentent généralement au concours bilingue.

25. Projet dérivé de la loi sur les universités du 24 avril 2005 dite « loi Fillon ».

26. Source : CRDP de Corse.

Un centre de formation bilingue pour les enseignants du second degré, plan ambitieux et volontariste, serait en adéquation avec les *desiderata* des étudiants de l'Université. Ainsi, sont-ils très majoritairement favorables à des avancées pour la langue corse. Le tableau suivant montre un extrait des réponses les plus saillantes de l'enquête de 2007 :

*Répartition des étudiants selon leurs souhaits en matière de planification linguistique*

Normalisation linguistique	Oui %	Non %
Souhaiteriez-vous une place plus importante du corse à l'école	83,0	17,0
Souhaiteriez-vous une place plus importante du corse dans la société ?	83,0	17,0
Souhaiteriez-vous avoir plus souvent l'occasion de parler corse ?	86,0	14,0
Souhaiteriez-vous une société bilingue franco-corse ?	74,0	26,0

Ces résultats plus élevés que ce qu'on aurait pu attendre, ont été obtenus dans un milieu propice : l'université. L'université a depuis longtemps déjà dépassionné le débat autour du corse : une chaire de spécialiste y existe, une politique linguistique résolue y est menée et l'enseignement du corse est obligatoire pour toutes les sections pendant les trois années que comporte la Licence. De plus, certains étudiants cherchent une compensation affective à leur sentiment d'incompétence linguistique et un rapport de sollicitude à la langue s'établit nettement. Si ces dernières remarques nuancent quelque peu les résultats élevés, l'enquête montre clairement que la jeunesse insulaire a de nouvelles aspirations en matière d'aménagement linguistique. Elle souhaite une normalisation du corse dans la société, de manière unanime, puisque les étudiants y répondent tous de manière favorable, quel que soit leur groupe de niveau. Leur appétence linguistique n'est plus à démontrer. De tels résultats traduisent la tendance actuelle : un désir de bilinguisme.

La répartition en groupes de niveaux des étudiants de l'Université démontre qu'il y a une forte potentialité linguistique. Mais celle-ci est caractérisée par la « latence »<sup>27</sup> et l'expectative, faute d'offre et de moyens adéquats. La normalisation du corse au sein de l'IUFM, notamment pour l'enseignement

27. C'est ainsi que le Conseil Scientifique de la langue mise en place par la CTC en juillet 2005, caractérise l'état de la langue corse dans son rapport remis à l'Assemblée de Corse : « On peut donc estimer que la vitalité de la langue est en grande partie *latente* et disponible » (Collectivité Territoriale de Corse, *Lingua corsa : un fiat novu*, Comité scientifique du Cunsigliu di a lingua è di a cultura corsa, 2007). On retrouve l'idée de « vitalité latente » dans le rapport du président du conseil exécutif de Corse relatif au plan stratégique d'aménagement et de développement linguistique pour la langue corse 2007-2013 (Collectivité Territoriale de Corse, *Rapport du président du conseil exécutif de Corse relatif au plan stratégique d'aménagement et de développement linguistiques pour la langue corse 2007-2013*, Conseil exécutif, voté le 26 juillet 2007).

dans le second degré, doit être soutenue par la volonté de proposer à terme, outre le CAPES de langue corse, un concours du second degré bivalent : avec une compétence spécialisée dans une matière et une capacité langagière en corse attestée. Cela permettrait d'éviter une discrimination ressentie par certains étudiants qui ne peuvent mettre à profit leur compétence en corse. Mais cela permettrait surtout de généraliser le bi-plurilinguisme dans le second degré.

La langue corse s'est démarquée de ses voisines régionales avec la création d'un concours de l'enseignement du second degré « monovalent » où seule la spécialité en langue et culture corses est retenue<sup>28</sup>. Ce qui fait du professeur de corse un « spécialiste » à part entière de la matière. On envisage aisément les avantages pédagogiques en termes d'excellence et de formation qui résultent d'un tel système. Néanmoins, cette ressource, bien qu'indispensable au sein de l'établissement scolaire, ne peut assumer à elle seule l'apprentissage de la langue. Ce professeur doit être soutenu par une équipe d'enseignants bilingues qui, sans être des professionnels de la langue, ont une pratique langagière suffisante pour assurer un cours de mathématique en corse, par exemple. Si de telles équipes se constituent aujourd'hui au sein des collèges, elles sont toujours le fruit d'un investissement individuel et collectif lourd, qui résulte le plus souvent de pratiques militantes et non rémunérées. De plus, les enseignants ne sont pas formés pour assurer cette nouvelle pratique du bilinguisme. Les compétences langagières sont attestées par les instances rectorales lors d'entretiens individualisés et d'une épreuve écrite. Mais ces conditions ne répondent pas à un plan de développement du bilinguisme dans le second degré, et encore moins dans la société. Les futurs enseignants bilingues (toutes matières confondues) trouveraient toute leur place aux côtés du professeur de corse. Cela n'est pas sans poser quelques problèmes, notamment celui de la régionalisation *de facto* des concours nationaux du second degré.

Pour l'heure, le lycée apparaît comme le parent pauvre de l'institution scolaire où seulement trois heures de corse optionnelles sont dispensées comme matière enseignée. L'absence de suivi de la généralisation du bilinguisme scolaire dans le second degré et le libéralisme glottopolitique évoqué en début de réflexion ont pour conséquence qu'une partie de la population, par impuissance linguistique, n'a pas accès à ce type de concours lié à l'usage de la langue ou à toute autre avancée associée au corse. Ce dernier devient dès lors l'objet d'une distinction. Il est fortement préjudiciable pour une langue minoritaire, menacée de disparition, qui plus est au sein d'une société en pleine mutation et connaissant un malaise identitaire, d'instituer une différence scolaire et/ou professionnelle en fonction de la compétence linguistique. C'est un rôle que la langue corse, référent symbolique et identitaire incontournable, ne devrait

28. Contrairement aux autres langues dites « régionales » dont le concours institue une pluridisciplinarité avec la langue locale et au choix le français, l'anglais, l'espagnol ou l'histoire-géographie.

pas assumer, du moins pas de cette manière. Une compétence en langue corse généralisée à l'ensemble des postulants et des citoyens permettrait à l'évidence et à moyen terme d'éviter le piège de la discrimination. Elle renforcerait la cohésion sociale et de surcroît la langue. Une telle ambition doit être soutenue bien sûr par une politique de formation d'envergure. Parallèlement, ce nouveau statut conféré au corse atténuerait la tendance psycholinguistique où l'affectif prend le pas sur toutes les autres dimensions. Il y aurait une véritable institutionnalisation du corse, qui ne serait plus en concurrence avec le français mais constituerait bien une langue complémentaire, à parité. Enfin, de telles mesures seraient en accord avec la politique souhaitée – et votée<sup>29</sup> – par l'Assemblée territoriale de Corse qui ambitionne, avec un peu d'utopie et/ou de démagogie semble-t-il, de rendre la société corse bilingue<sup>30</sup>.

## CONCLUSION

Ces déséquilibres au sein même de l'institution scolaire accroissent la distance entre l'école et le reste de la société en matière de langue corse. Ils ne permettent pas non plus à l'élève de capitaliser convenablement dans le second degré et au-delà les acquisitions langagières antérieures, accumulées notamment dans le premier degré. À travers cette situation, une tendance à la « compensation » semble se dégager : plus l'institutionnalisation scolaire du corse est libéralisée, plus les compétences linguistiques de l'élève peuvent lui servir stratégiquement. Autrement dit, moins le corse bénéficie d'une politique dirigiste de bilinguisme, plus il profite à certains pour construire leur parcours scolaire et/ou universitaire et/ou professionnel. Ces dispositions doivent profiter aussi à l'ensemble de la jeunesse, des enseignants du second degré, et plus généralement à la société tout entière.

Pour l'heure, la politique sectorielle s'inscrit en défaveur du corse bien qu'elle donne l'illusion à la collectivité d'un effort considérable consenti pour la pérennisation de la langue. Elle ne profite qu'à certains et de manière discontinue. Dans ce contexte, l'IUFM joue un rôle primordial. Une des clés de réussite du bilinguisme à l'école, puis au collège et au lycée résidera dans la capacité des institutions à proposer un plan ambitieux. La réforme qui a visé l'intégration des IUFM aux universités doit en Corse, et ailleurs aussi, prendre en compte la question du bi-plurilinguisme dans la formation des maîtres et l'inscrire dans une dimension à la fois locale et internationale.

Avec la récente création de concours liés, tout ou partie, à la langue corse, avec une filière universitaire entièrement corsophone spécialisée dans

29. Collectivité Territoriale de Corse, Rapport du président du conseil exécutif de Corse relatif au plan stratégique d'aménagement et de développement linguistiques pour la langue corse 2007-2013, Conseil exécutif, voté le 26 juillet 2007.

30. *Ibid.*

les Études corse, la langue s'associe dorénavant à des termes comme coefficient, cursus, concours ou encore métier. Elle s'affirme comme un outil stratégique de réussite ou d'orientation. Ces nouvelles attributions remettent en cause le schéma diglossique traditionnel. Elles étaient réservées jusque-là au français et dans certains cas au sein de l'institution scolaire à des matières comme le latin ou l'allemand associées à des représentations liées au prestige et à la réussite. Le schéma diglossique traditionnel et l'idéologie qui en découle ont considérablement évolué. Pour autant, la notion de déséquilibre induite par la relation entre langue dominante et langue dominée semble toujours caractériser le corse. Les politiques linguistiques actuelles favorisent une utilisation opportuniste de la diglossie. L'essence même de la minoration linguistique ne résiderait-elle pas dans le fait d'être générée par des déséquilibres permanents, aussi multiples que mouvants ?

Romain COLONNA  
*Docteur en Langue et culture régionales*  
*UMR 6240 LISA*  
*Université de Corse Pasquale Paoli*

## BIBLIOGRAPHIE

- ARRIGHI J.-M., *Histoire de la langue corse*, éd. Jean-Paul Gisserot, 2002.
- BAVOUX C., « Fin de la "vieille diglossie" réunionnaise ? » *Anciens et nouveaux plurilinguismes in Glottopol*, Revue de sociolinguistique en ligne, n° 2, Université de Rouen, juillet 2003, [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero\\_2.html](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_2.html).
- BLANCHET P., « La politisation des langues régionales en France », *Hérodote*, La Découverte, *Langues et territoire : une question géopolitique*, n° 105, 2002/2, p. 85-101.
- BOLLEYN A., « La Corse, première région par l'importance de l'emploi public » in *Économie Corse*, n° 115, Revue de l'Insee, n° 115, 2007.
- CHIORBOLI J., « Comptes rendus » in *Études corse* n° 28, 1987.
- Collectivité Territoriale de Corse, *Lingua corsa : un fiatu novu*, Comité scientifique du Cunsigliu di a lingua è di a cultura corsa, 2007.
- Collectivité Territoriale de Corse, *Rapport du président du conseil exécutif de Corse relatif au plan stratégique d'aménagement et de développement linguistiques pour la langue corse 2007-2013*, Conseil exécutif, voté le 26 juillet 2007.
- COLONNA R., « La langue corse auprès des étudiants de l'Université de Corse : l'état des lieux » in *Économie corse*, Revue de l'Insee, n° 115, 2007.
- COMITI J.-M., « Passer de l'enseignement bilingue à une éducation bilingue pour un projet de société bilingue », *Structuration de l'action publique de politique linguistique*, 19<sup>e</sup> colloque de la FLAREP, Purtichju/Université de Corse, 23-24-25 octobre 2005.
- COMITI J.-M., *La langue corse entre chien et loup*, L'Harmattan, Paris, 2005.
- FISHMAN J., *Can threatened languages be saved ?*, Clevedon, Multilingual Matters, 2001.

- GUESPIN L., « Introduction » in Actes du symposium international « Problèmes de glottopolitique », *Cahiers de linguistique sociale*, n° 7, Université de Rouen, 1985, p. 13-32.
- GUESPIN L., MARCELLES J.-B., « Pour la glottopolitique » in *Langages* n° 83, 1986, p. 5-34.
- MARTEL P., « Le “patois à l'école” ? Retour sur un débat (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup>) » in *Marges linguistiques*, n° 10, Saint-Chamas, éd. M.L.M.S., 2005, p. 301-317.
- OTTAVI P., *Le bilinguisme dans l'école de la République : le cas de la Corse*, Ajaccio, Albiana, 2008.
- QUENOT S., *Structuration de l'École bilingue en Corse. Processus et stratégies scolaires d'intégration et de différenciation dans l'enseignement primaire*, thèse de troisième cycle, sous la direction d'Alain Di Meglio, Université de Corse, 2010.
- ROMANI P.-M., « La Corse industrielle : ou quelques exemples de développement économique non durable », in *La Corse et le développement durable*, MAUPERTUIS Marie-Antoinette (dir.), Ajaccio, Albiana/UMR 6240 LISA, 2010.
- THIERS J., « Stratégie de la distanciation » in Actes du symposium international « Problèmes de glottopolitique », *Cahiers de linguistique sociale*, n° 7, Université de Rouen, 1985, p. 107-112.
- THIERS J., *Papier(s) d'identité*, Ajaccio, Albiana, 1989, rééd. 2008.
- WINTHER A., *Problèmes de glottopolitique*, *Cahiers de linguistique sociale*, n° 7, Université de Rouen, 1985.



# Comment rendre l'enseignement du corse capable d'en accroître sa pratique dans la vie quotidienne ?

Cela fait aujourd'hui près de soixante ans qu'a été votée la loi Deixonne qui faisait entrer les langues régionales dans le système éducatif français. Mais ce n'est que depuis vingt-cinq ans qu'elle s'est véritablement appliquée en Corse par la faute d'une Administration réticente. C'est alors seulement qu'elle a permis à la langue et la culture corses de pénétrer dans les salles de classe insulaires. Depuis, le corse a changé, que ce soit dans la rue, dans la société ou bien à l'École, et le sociolinguiste a pu observer de nombreuses évolutions. On peut se demander aujourd'hui si après vingt-cinq ans d'enseignement, le rapport entre le corse de la rue et celui de l'École est le même. Aussitôt entré dans les établissements scolaires, le corse n'a-t-il pas donné naissance à plusieurs niveaux de langue ? Il est évident que les spécialistes ont choisi à juste titre de prendre pour modèle et pour exemple le corse « du village », tant au niveau de la forme (la langue en elle-même) que du fond (les champs d'activité lui correspondant), mais un quart de siècle d'enseignement plus tard, ce fameux corse, celui que l'on appelle « u veru corsu », où en est-il ? Si le corse de la rue s'est mis au service de l'École, la situation aujourd'hui exigerait peut-être que cela soit au tour du corse de l'École de soutenir, voire de sauver un corse qui s'essouffle dans la rue, notamment dans les jeunes générations.

Si, dans les débuts de son enseignement, on pouvait se demander quel corse enseigner aux élèves, il s'agissait de différenciations d'ordre géographique entre plusieurs variétés linguistiques, question à laquelle a remédié Ghjuvan Battista Marcellesi avec le concept de langue polynomique qui mettait tous les dialectes du corse à reconnaissance et à valeur égale. Aujourd'hui, on peut se demander quel corse enseigner au sens diastratique du terme, c'est-à-dire selon une échelle de valeurs sociales, culturelles ou bien même d'âge. En d'autres termes, doit-on



enseigner le corse des livres, celui de ma grand-mère ou encore ce corse plus courant, de tous les jours, très (trop ?) marqué par la pression du français ?

Au foisonnement de questions, de discussions et de débats qu'a suscités l'arrivée du corse à l'École, autour de sa valeur socio-linguistique, de sa normalisation ou encore de son uniformisation, de son enseignement optionnel, bilingue ou obligatoire, de son poids en terme de débouchés et bien d'autres, succède aujourd'hui une nouvelle interrogation, un nouvel enjeu majeur : comment l'en faire sortir ?

Après tant de luttes acharnées, de batailles morales, culturelles et intellectuelles, de pressions politiques en tous genres livrées pour obtenir, il faut bien le dire au forceps, l'indispensable enseignement dans le cadre scolaire du corse, après s'être battu pour faire entrer le corse à l'École, il nous faut aujourd'hui l'aider à en sortir. En effet, force est de constater qu'il s'est enfermé à double tour dans la salle de classe et qu'il y reste quelque peu prisonnier, enseignants et parents se rejetant à tour de rôle la responsabilité de la perte des clefs. Quant aux serruriers de tous bords, ceux dont le pouvoir politique permettrait de débloquer la situation, ils semblent peu enclins à offrir au corse le statut de langue officielle qui lui ouvrirait les portes d'un avenir pérenne.

Ainsi, le corse dans la vie quotidienne, on le sait, ne fait que s'étioler aussi bien au niveau de la pratique que de la qualité même de la langue. Sorti de la salle de LCC, l'enfant ne parle pas corse dans le cadre familial. Le corse s'est donc isolé à l'école, phénomène illustré par Ghjuvan Maria Comiti dans *La langue corse entre chien et loup*, et qu'il appelle le « syndrome du bocal » où « le poisson qui tourne inlassablement dans son bocal relève de la mise en vitrine qui montre, certes, qu'il est vivant mais il n'aspire pas à rejoindre les eaux profondes des océans ».

Dès lors, quelle pourrait être la solution qui permette d'assurer au corse de la rue une vigueur capable d'en faire une langue réellement vivante ?

Il est évident que la solution la plus efficace vient de l'institution et passe par l'officialisation du corse comme langue institutionnelle en Corse. Ainsi deviendrait-elle ce que Farrandu Etori appelait « a lingua di u pane », c'est-à-dire une langue susceptible de donner accès au marché du travail et dont l'apprentissage serait nécessaire à l'emploi. Cependant, ce statut semble pour l'heure bien difficile à atteindre et mieux vaut trouver remède à la mauvaise santé du corse au plus vite afin de ne pas avoir à faire de l'École une morgue et de la rue un cimetière. Si elle ne peut donc pas être « a lingua di u pane », cherchons à en faire « a lingua di u piacè », si elle ne peut pas être la langue du travail, cherchons donc à en faire la langue du plaisir. D'autant que le mouvement nationaliste corse a, entre autres, obtenu une grande victoire ces dernières décennies (et ce n'est pas peu dire eu égard à la politique linguistique de la France en

Corse et au complexe du colonisé qui touche de plein fouet l'ensemble de la société), c'est d'avoir réussi à « déringardiser » l'usage du corse. S'il n'est plus majoritairement naturel, il ne fait au moins plus honte à ses locuteurs comme cela a pu être le cas naguère et jouit au contraire d'un certain phénomène de mode. Tâchons, par le biais de l'École, de surfer sur cette vague positive en rendant le corse accessible et surtout utile à tous, et en premier lieu aux élèves puisque c'est le public concerné et notre future planche de salut.

Pour l'heure, il faut bien se rendre compte que l'enseignement de langue et culture corses, malgré l'implication, le dévouement et la compétence des professeurs, ne donne pas de très bons résultats en terme d'épanouissement de la langue hors de l'école, emprisonnée qu'elle est dans le système d'enseignement des langues de l'Éducation nationale, qui ne produit pas les résultats escomptés. Ce manque de résultats va jusqu'à occasionner une certaine incompréhension au sein de notre société qui ne le comprend pas et qui a vite fait de se poser en juge éclairé voire en spécialiste de l'apprentissage et de la transmission de la langue que pourtant elle-même n'opère pas. D'aucuns poussent même le vice jusqu'à en faire leur fonds de commerce !

Mais ces incompréhensions ne peuvent se réduire à de simples complexes ou haines personnelles gratuites, elles témoignent aussi d'une attente et de l'attachement d'une immense importance à la sauvegarde de notre langue. Quant aux enseignants, ils subissent souvent l'incapacité du système dans lequel ils sont emprisonnés malgré un dévouement remarquable, la foi militante qui les anime aidant.

Par ailleurs, le corse semble, aux yeux des élèves, une langue passéiste pour ne pas dire archaïque voire langue étrangère. Est-ce que la façon d'enseigner le corse y est pour quelque chose ? Sans doute, mais comment faire alors pour le rendre plus efficace ? Peut-être devons-nous accepter d'abord de faire les constats qui s'imposent, même s'ils doivent blesser la vision affective que nous nous faisons de notre langue. Le corse de Pampasgiolu est mort, quant au vocabulaire de la Tribbiera, plus personne ne l'utilise en dehors des auteurs d'ouvrages ethnographiques depuis l'invention du tracteur et de la moissonneuse-batteuse. Aujourd'hui, le corse de l'École doit sauver celui de la rue, et cela passe sans doute par des sentiers qui n'ont pas encore été nettoyés, ceux de la modernisation du corse et de son enseignement, tant sur la forme que sur le fond.

Donner aux élèves le plaisir de la langue en s'appuyant sur des activités ludiques déjà largement employées par les enseignants de LCC telles que la chanson ou le théâtre et dans tout ce que ces domaines sont capables de faire de plus moderne pour que les élèves puissent en être fiers, justement hors de la salle de classe dans un monde où tout va trop vite. Leur en montrer sa nécessité et sa proximité dans la vie de tous les jours par le biais d'un enseignement basé

sur le corse courant d'aujourd'hui, celui parlé dans la rue, sans avoir peur des néologismes et en acceptant même de s'appuyer sur ce que Paulu Paoli appelait dans la revue *Kyrn*, le « Francorsu » contre lequel il nous mettait à juste titre en garde dans les années 80, tout en respectant l'esprit et le génie de la langue afin de ne pas en perdre l'identité qui le caractérise. Il ne s'agit pas non plus de se laisser aller à du n'importe quoi, sous prétexte que les jeunes sont tous des locuteurs accomplis de ce fameux et tant redouté Francorsu, qui n'est bien évidemment pas un objectif linguistique. Il n'est pas là simplement question de « s'adapter » au monde d'aujourd'hui, on nous rebat suffisamment les oreilles avec cela sous peine d'être catalogués comme des ringards de la mondialisation (ce qui pour nous reste un privilège), mais de suivre l'évolution naturelle du corse et avant tout, des Corses ! Et donc, il n'est pas simplement question de verser dans un corse défiguré juste pour ne pas paraître dépassé, mais de parcourir des sujets qui ne sont pas traditionnellement ceux auxquels on peut s'attendre en cours de LCC.

La musique des Cantelli (au sens large du terme c'est-à-dire paroles et mélodies), la littérature de Marcu Biancarelli (là aussi qu'il s'agisse du fond ou de la forme), le ton des bloggers d'*A Piazzetta* (tant au niveau du style que des sujets traités) sont autant d'exemples à suivre. Et dans ces trois champs d'expression cités, aucun des auteurs ne dénature ou ne trahit notre langue et notre culture. Ils ont au contraire l'immense mérite d'intéresser la jeunesse au moyen d'un style et d'un contenu en lien direct avec leur univers quotidien. Il n'est pas non plus question de dresser deux courants l'un contre l'autre, celui des jeunes sympathiques et décomplexés contre celui des méchants puristes, adeptes du traditionalisme obtus. Tradition et modernité ne sont pas forcément des concepts antinomiques. Non, il s'agit seulement de prendre en compte la langue et la culture corses dans leur entière diversité et d'accepter que le fait du peuple corse n'est pas uniquement celui du monde agropastoral mais aussi celui des moyens de communication les plus modernes et des sujets les plus variés, en rapport avec ce qui fait la vie des élèves de secondaire : la télévision et le cinéma, l'Internet, les genres musicaux mondialement appréciés et les sujets de la vie quotidienne qui touchent réellement les élèves.

Voilà autant de moyens qui contribuent à donner aux élèves une conscience linguistique qui leur sera bien plus précieuse qu'une somme d'acquis lexicaux, verbaux et grammaticaux qu'ils auront bien vite fait d'oublier. Il est en fait question d'apprendre aux élèves d'aujourd'hui le corse d'aujourd'hui et non pas un corse d'il y a plusieurs décennies dont l'univers et les champs d'activités de prédilection ne sont plus majoritairement répartis. En effet, le fait de parler corse étant devenu un acte de revendication identitaire pour nombre de jeunes, il serait souhaitable de donner à la langue un aspect actuel, en phase avec la société d'aujourd'hui, afin de ne pas en marginaliser les locuteurs.

Il nous semble que les professeurs ne doivent pas ignorer l'évolution du corse courant mais au contraire accepter de composer avec ce corse de la rue tel qu'il a évolué. Il est évident qu'une langue appartient au peuple et que c'est lui qui la façonne à son goût, il est donc question pour l'École d'être en phase avec le locuteur populaire. L'école doit prendre en compte le niveau linguistique du corse de la rue afin de rester en prise directe avec la réalité langagière, dans le but de lui assurer une vie durable.

C'est la problématique à laquelle nous essaierons de répondre, modestement et sans prétendre résoudre entièrement le problème, sachant que les « il n'y a qu'à » sont plus faciles à coucher sur du papier qu'à mettre en application. Cette réflexion prend appui sur notre expérience à la fois en tant qu'élève mais aussi en tant qu'enseignant de langue et culture corses et enfin en tant que simple citoyen préoccupé par le sort de cette langue.

## DÉFINITIONS ET OBSERVATIONS GÉNÉRALES

### DÉFINITIONS

Avant de pouvoir développer nos observations, nos commentaires et nos propositions, il nous faut définir plusieurs termes, qui malgré une conception commune bien répartie méritent une clarification. Il nous faudra donner une définition concise puis nous ferons un certain nombre de remarques sur l'état et le statut de la langue corse, à son entrée à l'École, et de nos jours.

### LE CORSE DE L'ÉCOLE/LE CORSE DE LA RUE

« U corsu, eiu, l'aghju imparatu in casa ». Voilà un refrain que l'on entend souvent et qui, outre l'expression implicite ou inconsciente du rejet de l'enseignement du corse et de la reconnaissance de ce dernier dans le système scolaire comme langue à part entière, démontre que dans l'inconscient collectif, la distinction entre les deux se fait bel et bien.

C'est au moment où il a pénétré dans la salle de classe que le corse a donné naissance à plusieurs niveaux de sa propre langue. En effet, comme nous l'avons dit précédemment, la différence linguistique au niveau diastratique ne se faisait pas auparavant à l'inverse du français où le registre de langue évolue en fonction du rang social de l'individu. Ainsi, en Corse, le berger, le médecin et le curé pouvaient parler un corse de qualité équivalente.

- Aujourd'hui nous trouvons d'une part **le corse de l'École** à l'encontre duquel beaucoup se plaisent à émettre fréquemment des critiques ou tout au moins à remettre en question. Il est perçu comme étant quelque peu artificiel, créé par des spécialistes faisant fi des habitudes

langagières des uns et des autres et qui, pour contenter tout le monde, s'avère en fait, au bout de la scolarité de l'élève, comme un code plus ou moins savant, un mélange de plusieurs variétés linguistiques mal digérées. En tout cas, une langue que la société dans son ensemble a du mal à reconnaître comme naturelle et qui n'est pas sienne.

- D'autre part, nous trouvons **le corse de la rue**. C'est dirons-nous le plus pur, celui qui n'a pas subi la pression du français et il faut bien le dire les besoins de la modernité non plus. C'est le corse de notre enfance ou plutôt celui de l'enfance de nos anciens, celui qui même dans le langage quotidien était si imagé qu'il ressemblait à la poésie. Mais ce corse de nos grands-mères appartient à l'époque de nos grands-mères, avec ses besoins et ses capacités linguistiques à décrire la vie quotidienne, celle des siècles passés. « U veru corsu », touché à la fois par l'évolution du mode de vie des Corses, notamment au vingtième siècle, où chez nous plus qu'ailleurs nous sommes passés du Moyen Âge au tout-satellite en un éclair, et par *Falcina*, qui a emporté avec elle ces générations de corsophones naturels, a perdu considérablement en quantité (de locuteurs donc) et en qualité.

### **CORSE DE LA RUE D'AUJOURD'HUI : ENTRE CODE MIXING ET CODE SWITCHING**

Alors, ce corse de la rue, celui de nos grands-parents justement, qu'est-il devenu avec le temps ? Aujourd'hui, les deux qualificatifs ne peuvent plus aller ensemble, le corse de la rue est loin d'être celui de nos grands-parents. Mais ce corse de la rue n'est pas non plus celui de l'École auquel les gens ne s'identifient donc pas et que les enfants ne peuvent réellement utiliser hors de l'école, soit parce qu'ils n'en ont pas l'occasion, soit parce qu'il ne leur appartient pas. Il n'est pas non plus celui de la littérature, ni passée, ni actuelle, qui n'a pas les moyens de toucher l'ensemble des corsophones et donc encore moins l'ensemble de la société corse. Non, le corse de la rue, aujourd'hui, c'est celui qu'on entend au bistrot du coin, et au coin de la rue. Celui qu'on entend parler lorsqu'on ne s'y attend pas, lors de discussions spontanées de la vie quotidienne, lorsque le sujet de la conversation ne concerne rien d'autre que les aléas du quotidien, d'un match de football, d'une partie de chasse, d'une histoire drôle ou d'un lave-linge en panne. C'est en écoutant le *Forum*, la désormais célèbre émission matinale de Radio Corsica Frequenza Mora où tout un chacun peut appeler pour parler de ce qui lui chante, autrement dit de ces fameux aléas de la vie quotidienne, qu'on peut se faire une bonne idée de l'état actuel du corse de la rue. L'écoute de cette émission permet aussi de faire le constat que bon nombre d'intervenants s'expriment en langue corse, preuve qu'il y a d'une part une volonté et de l'autre un réel besoin affectif d'utiliser le corse.

Le corse, dans la bouche de nombreux intervenants, voire de tous (hormis des « spécialistes », ceux qui en vivent directement ou indirectement qui s'attachent à bien choisir leurs mots) laisse une grande place, sous l'impulsion de la spontanéité à ce que l'on appelle le code mixing, un parler qui mélange deux langues, en l'occurrence corse et français. C'est le fameux Francorsu, ou français régional de Corse. Les exemples sont légion : « je me suis charbé ; il s'est affaqué » (je suis tombé ; il s'est pointé).

Mais aussi au code switching, c'est-à-dire au passage d'une langue à l'autre selon le besoin. Les exemples là aussi foisonnent. On en retrouve également, dans une bien moindre mesure, jusque dans la production artistique avec notamment le groupe I Cantelli, qui utilise un corse spontané parfois exagérément pour susciter le rire : « *Eh, amicacciu, cosa mi conti ? Micca grand-chose, metti a toia* » (*eh, l'ami, qu'est-ce que tu racontes de beau ? Pas grand-chose, mets ta tournée*).

On le retrouve aussi chez plusieurs auteurs modernes tels que Marcu Biancarelli, dans *Stremu Miridianu*, (prix des lecteurs de Corse 2008) : « *a vodda di baddà si faci più forti, quand'e' voltu à u comptoir cintrali, t'aghju l'imprissioni ch'e' saltu invenci di marchjà...* » (*l'envie de danser se fait plus forte encore, lorsque je retourne au comptoir central, j'ai l'impression que je saute au lieu de marcher*). Au théâtre également avec Paulu Desanti et Filippu Guerrini dans *Sciàccati à Shakespeare* : « *Basta sti sbuffuleri ! La devise de la maison, vous la connaissez ??? U parsunali hè sempri à a dispusizioni di i clienti !... Cacciatu issu affari...* » (*ça suffit ces soupirs ! La devise de la maison, vous la connaissez ??? Le personnel est toujours à la disposition des clients ! En dehors de ça...*), ou enfin sur le dernier blog de *A Piazzetta.com* : « *O allora, oziu ? Tuntia ? Prova di fichage d'un paese sanu ?* ». (*Ou alors, oisiveté ? Folie ? Tentative de fichage d'un village entier ?*)

Que cela concerne le domaine de la radio, de la musique, du théâtre ou encore de la littérature, la popularité et l'engouement que suscitent auprès de toutes les générations les exemples que nous avons cités légitiment leur emploi ici.

On peut semble-t-il interpréter leur démarche de deux façons différentes. La première est que les trois exemples cités ici sont issus d'un domaine particulier, la création, et que donc leurs auteurs sont tous des corso-phones confirmés et représentent ainsi le haut de l'échelle des locuteurs de corse. Ils pourraient, s'ils le voulaient, chercher un mot, une expression ou une tournure de phrase différente, pour traduire sans un emprunt au français ce qu'ils veulent dire. S'ils font cette démarche, c'est plus sûrement pour afficher une attitude linguistique décomplexée, eux-mêmes sachant très bien utiliser le corse, ils s'autorisent tout de même des emprunts comme le font

toutes les langues, et mêmes les plus affirmées, telles le français ou l'italien et même l'anglais. Cela ne les empêchant pas deux lignes plus loin d'exprimer une très bonne qualité linguistique.

L'analyse est somme toute différente concernant les locuteurs moins compétents, tels que le sont les élèves qui, souvent, pratiquent ce corse, emprunt de code mixing et code switching et qui reflète avant tout un manque de vocabulaire. Mais on retrouve ce corse bien souvent chez l'ensemble des corsophones dirons-nous « lambda » (comme nous le montre l'exemple du *Forum* de RCFM), et, majorité faisant loi, il ne faut pas en faire un épouvantail mais au contraire s'en servir pour mieux le corriger, combattre le mal par le mal en quelque sorte.

### **ÉTAT ET STATUT DU CORSE À SON ENTRÉE À L'ÉCOLE ET AUJOURD'HUI**

Nous avons donc vu jusqu'à présent que nous sommes aujourd'hui en présence de plusieurs niveaux de corse. Nous avons également constaté que le corse de la rue, cité en exemple et pris comme modèle au moment où le corse est entré à l'École, a radicalement changé de statut et est passé d'un état considéré comme plus pur, sans pression du français, à une langue contaminée par les codes switching et mixing.

Dès lors, le corse de l'École doit-il continuer à se fixer comme objectif l'enseignement d'un corse qui n'existe plus ? Doit-il donc prendre comme exemple le corse de la rue d'aujourd'hui ?

Sans doute existe-t-il un juste milieu et les spécialistes trouveront certainement un terrain d'entente qui permette de proposer aux élèves un corse qui ne soit ni trop archaïque, ni dénaturé. Mais ce qu'il est intéressant de constater, c'est que le rapport entre les deux niveaux de langue s'est diamétralement inversé.

Et ce corse de la rue, dont l'École devait il y a peu encore se nourrir et s'inspirer en tant que modèle, doit maintenant être alimenté par l'École et c'est à l'École de proposer un modèle pour le corse de la rue.

## **LES LIMITES DE L'ENSEIGNEMENT DU CORSE TEL QU'IL EST**

### **ACCEPTER L'ÉVOLUTION NATURELLE DE LA LANGUE ?**

Dépassons le débat, souvent acerbe, entre partisans du laxisme et du purisme face à la pratique de la langue corse et essayons d'être le plus concret possible. Car pendant que l'on s'étripe autour de débats éculés tels que celui de l'origine du corse ou justement le comportement laxiste ou puriste qu'il faut adopter vis-à-vis de sa pratique, ce dernier continue de dépérir doucement

mais sûrement. Mieux vaut donc se concentrer sur l'essentiel et faire preuve de pragmatisme.

Ce corse d'autrefois qui, nous l'avons vu, n'existe plus ou presque, demeure inaccessible pour beaucoup. D'autant plus que la langue évolue parce que le monde dans lequel elle s'inscrit évolue, il y a donc là matière à s'intéresser tant à la forme qu'au fond, la forme évoluant au gré du fond. Par conséquent, nous pouvons observer le succès auprès des jeunes de groupes tels que I Cantelli ainsi que l'écriture, dans le même esprit mais pas dans le même registre, de Marcu Biancarelli ou de Paulu Desanti et Filippu Guerrini, pour conclure à une réception plus que favorable et qui constitue un terreau sur lequel peut s'appuyer l'enseignant pour donner aux élèves le goût du corse. Toujours dans le domaine musical, le groupe Novi, très récent, illustre parfaitement la philosophie qu'il nous semble profitable de mettre en place dans l'enseignement du corse : une possibilité d'allier à des sonorités nouvelles, modernes et qui plaisent aux jeunes, la langue corse sans pour autant qu'elle n'y perde son identité. En d'autres termes, adapter le corse au monde d'aujourd'hui. Mais, toujours dans un souci de prendre en compte l'entière diversité et d'accompagner l'évolution naturelle de la langue et de la culture corses, il n'est pas question d'en oublier son socle et ses bases afin de ne pas en négliger son identité. Les thématiques et les productions fondatrices ne peuvent se ranger au placard. L'élève doit avoir toutes les cartes en main pour assimiler d'autant mieux comment le mode d'expression et l'univers culturel corses ont évolué. Ainsi, on s'appliquera à lui fabriquer une conscience linguistique le délivrant de toute incompréhension, de tout complexe et qui évitera le cloisonnement de la pratique du corse dans un style de vie précis. Mieux on connaît l'espace dans lequel on évolue, mieux on s'adapte à sa diversité.

### **BILAN DU CORSE À L'ÉCOLE : UN ENSEIGNEMENT SIMILAIRE À CELUI DES AUTRES LANGUES**

La disciplinarisation du corse est achevée, c'est-à-dire que le corse a réussi à figurer dans l'emploi du temps des élèves comme une matière commune. C'est une victoire autant qu'un échec. Victoire parce qu'elle a réussi à s'affirmer comme une matière ayant toute sa place à l'École, et un échec parce que les élèves ne font pas la différence justement entre le cours de langue étrangère tels que l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien et en fait donc une langue étrangère elle aussi. Les résultats sont similaires à ceux des autres langues : quatre ans de collège auxquels on ajoute trois ans de lycée dans un parcours classique pour un résultat décevant dans la plupart des cas, le système français ayant fait ses preuves dans l'échec quasi total de la transmission des langues vivantes en rapport avec nos voisins européens qui ont une bien meilleure maîtrise des langues étrangères. Le résultat de



la capacité à pratiquer le corse au sortir de la scolarité est égal à celui des autres langues, c'est-à-dire insuffisant. Si nous souhaitons que l'École puisse permettre l'accroissement de la pratique du corse hors de ses murs, il faut en différencier son enseignement afin de le démarquer des autres cours de langue.

Or, l'enseignant de corse n'en a guère les moyens. Les manuels scolaires que nous utilisons sont très bien construits, mais sur le modèle de ceux des autres langues dispensées aux élèves. Ces derniers ne font donc plus la différence entre celui d'anglais et celui de corse. Et suivant ce modèle, l'élève ne voit pas l'utilité d'apprendre le corse plus que l'anglais alors qu'il a l'occasion tous les jours de l'employer. Il perçoit cela comme juste un savoir qui lui permettra d'avoir une bonne note au prochain contrôle, pas plus. Nous sommes donc bien loin du plaisir de la langue, condition sine qua non à l'épanouissement du corse hors salle de classe. Le corse a donc beaucoup de mal à se différencier des langues étrangères, et à ce titre, il obtient les mêmes résultats en termes de pratique, c'est-à-dire un niveau souvent insuffisant. L'enjeu est donc aujourd'hui d'axer l'enseignement du corse non pas principalement sur le savoir que les élèves oublient bien vite mais sur un processus différent visant à donner à l'élève une conscience linguistique qu'il fera sienne : susciter chez lui non pas une possibilité ou même une capacité à parler corse mais un besoin conscient.

### **ADAPTER LES ACQUIS LEXICAUX AU LIEU DE VIE DE L'ÉLÈVE**

Nous parlons donc de besoin. Terme que l'on ne peut lier qu'à la vie quotidienne de l'élève. Car lorsque l'on évoque avec l'élève le pastoralisme par exemple, sujet phare de la culture corse, emblématique de notre identité, point d'ancrage de notre culture, symbole même de la corsitude, et qui berce nos oreilles depuis toujours, les élèves, eux, l'assimilent à un fait étranger. Étranger non pas au sens où on pourrait l'entendre, c'est-à-dire, ne faisant pas partie de leur culture, mais étranger à leur propre mode de vie. Nous avons souvent tendance à habituer les élèves à l'univers classique « pastore/paese/pisticcina/casgiu/brocciu/tribbiera » qui, c'est vrai, leur apporte un savoir culturel et civilisationnel incontestable et qui peut même souvent les intéresser, mais qui ne leur permet pas de savoir demander le ticket de bus pour rentrer chez eux. Certes, l'usage du corse est encore loin d'être indispensable à l'achat d'un ticket de bus, mais la demande créant l'offre, il n'est peut-être pas superflu de donner aux jeunes l'habitude d'exporter le corse hors de la classe pour contribuer à peser sur l'ensemble de la société et participer ainsi à sa corsophonisation. La sauvegarde d'une langue n'a pas encore été prouvée scientifiquement par la généralisation de son emploi dans la demande d'un ticket de bus, mais nous

pouvons nous convaincre qu'une généralisation de son emploi dans des cas de la vie quotidienne tels que celui-là ne peut l'anéantir.

Ainsi avons-nous pu constater que dans un milieu urbain, les élèves conçoivent l'univers rural comme archaïque et même s'ils l'assimilent, le font au même titre que la construction des pyramides égyptiennes en Histoire ou que la biologie cellulaire et le tracé de la bissectrice en Science et Vie de la Terre et en Mathématiques. Ces acquis ne contribuent pas à donner à l'élève le sentiment que le corse peut faire partie de sa vie puisqu'il les conçoit seulement comme un objet d'étude parmi tant d'autres.

En revanche, nous avons pu constater qu'ils ont bien mieux retenu et fait leurs, les vocabulaires et thématiques qui touchaient au milieu urbain qu'ils côtoient tous les jours puisque la plupart y vivent. Aussi paraissent-ils étonnés et donc d'autant plus intéressés lorsqu'ils ont vu que les trottoirs, les feux, les passages cloutés et les ronds-points avaient une traduction possible en corse. Ces termes permettent de montrer aux élèves la proximité du corse avec leur vie quotidienne. Aussi n'étaient-ils pas peu satisfaits de pouvoir raconter ensuite le trajet qu'ils faisaient tous les matins pour se rendre en classe dans une langue qu'ils savent leur, mais qu'ils ne pensaient pas capable de satisfaire à leurs besoins journaliers. Nous nous adressions ici à des classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> qui découvrent l'apprentissage du corse à l'école. Il n'y a pas là un remède infaillible et immédiat à la revitalisation de la pratique du corse dans la rue mais tout au moins, au-delà d'une initiation à sa pratique, une démarche d'adéquation du corse aux besoins de l'élève.

En effet, la tribbiera appartient à ceux qui la pratiquent, le brocciu aux bergers, a pisticcina aux castanéiculteurs et ainsi de suite. Il est donc simplement question d'adapter les vocabulaires enseignés aux cadres de vie des élèves et certainement pas d'en mettre d'autres de côté. D'autant plus que les élèves qui vont être amenés à utiliser ces vocabulaires spécifiques n'auront eux pas vraiment besoin de l'École pour les connaître puisque ces métiers, souvent héréditaires, sont enseignés aux enfants par les grands-pères, pères et oncles qui les auront transmis naturellement et ce, bien mieux que ne le fait l'École, avec tel ou tel savoir-faire. Preuve en est apportée par cette étude publiée par l'Insee dans « Langue Corse : réception, transmission et pratique – n° 105 – Insee 2004 » qui montre bien que ce sont les agriculteurs, les artisans et les commerçants qui transmettent le plus et le mieux le corse à leurs enfants : « c'est parmi les agriculteurs, puis les artisans, commerçants [...] que l'on trouve les plus fortes proportions de locuteurs de corse. Si l'on réaffectait les retraités dans leurs activités passées, les catégories citées s'en trouveraient renforcées ».

Les enfants de ces locuteurs connaîtront donc les champs lexicaux dont ils auront besoin pour perpétuer l'activité de leurs parents sans avoir réellement besoin de l'École.

## LE BUT À ATTEINDRE POUR RENDRE L'ENSEIGNEMENT UTILE À LONG TERME : LA CONSCIENCE LINGUISTIQUE

### **UNE CONSCIENCE LINGUISTIQUE PLUTÔT QU'UNE MASSE DE SAVOIRS**

Aujourd'hui le corse n'est plus tant parlé par réflexe, notamment chez les jeunes qui ne l'ont pas reçu comme langue maternelle, et trouve de plus en plus sa motivation dans une démarche de militantisme politique ou culturel et, le plus souvent chez les jeunes, dans un souci d'affirmer leur identité. Nous savons bien qu'à l'adolescence et même plus tard, cette notion prend toute sa place dans l'affirmation des caractères. Enfin, chez les adolescents, ce sont les garçons qui sont plus nombreux à faire cette démarche, toujours dans un but périphérique de construire leur identité, ce besoin étant plus présent chez eux que chez les filles comme cela nous est indiqué dans la même étude de l'Insee : « cette enquête de 1999 confirme une constatation de 1977, à savoir que les femmes pratiquent le corse en proportion moindre que les hommes, 40 contre 60 % ».

Si c'est donc cette démarche qui pousse les gens à parler le corse, alors il nous semble intéressant d'orienter l'enseignement du corse vers une transmission d'une conscience linguistique ou plutôt d'amener l'élève à la construire tout seul. Ce choix nous paraît, à long terme, plus efficace que l'enseignement classique de notions lexicales, grammaticales et autres, sans pour autant bien évidemment les abandonner définitivement.

Derrière ce terme de conscience linguistique, nous voulons parler d'un cheminement intellectuel qui amènerait l'élève à se persuader de l'importance du corse, de son intérêt pour son épanouissement personnel, de sa proximité et de son utilité dans la vie quotidienne et d'un lien de cohésion sociale. Cette entreprise peut assurer une prise en compte au quotidien de la part de l'élève de la démarche d'utiliser le corse, hors des murs de l'école. Si cela peut être la clef permettant de faire sortir le corse de la salle de classe, interrogeons-nous sur les moyens que nous avons de la leur donner.

### **MODERNISER LE COURS DE LCC, EFFACER L'IMAGE PASSÉISTE DU CORSE, RAPPROCHER LE CORSE DES BESOINS DES ÉLÈVES**

Nous avons donc vu que le corse de la rue a beaucoup changé, notamment ces dernières décennies, subissant, comme dans toute situation diglossique, la pression de la langue dominante, à savoir le français. Mais cette nouvelle langue, malgré le fait qu'elle se dénature de plus en plus, doit être prise en compte par l'enseignant de LCC et peut même lui servir. En effet, ce Francorsu,

même si sa propagation et son établissement dans la société ne sont pas souhaitables, est très compréhensible, très apprécié et très utilisé par les jeunes. Dès lors, l'enseignant peut s'y appuyer pour revenir à la forme plus pure de ce que ce français régional de Corse veut bien dire à telle ou telle occasion. Aussi, les élèves ne demandent-ils pas eux-mêmes au professeur d'où vient tel ou tel mot « francorsisé », qu'ils emploient souvent et dont ils ignorent l'origine. Une fois l'explication et le mot ou l'expression corse plus juste donnée, les élèves sont tout heureux de faire eux-mêmes leur correction et ne se privent pas de corriger également les camarades se laissant encore aller à la faute. Dès lors, ils essaient même souvent d'utiliser le terme expliqué et rendu plus juste par l'enseignant dans une phrase redevenue correcte. C'est donc là un point d'appui dont dispose l'enseignant et qui peut permettre de revenir à un corse plus académique que des bribes de phrases polluées par la pression du français, à condition qu'il veuille bien utiliser dans sa classe des formes populaires qui, en théorie, n'y auraient pas leur place.

Par ailleurs, il semble intéressant de gommer l'image passéiste que subit le corse au regard de l'élève. Nous devons donc nous employer à moderniser cette image et l'accorder à notre temps. Il est question de moderniser aussi bien la langue elle-même que de vivre cette conscience linguistique que nous essayons de leur inculquer. Ainsi voit-on de nombreux professeurs de LCC qui font de plus en plus la démarche d'aborder au maximum des thèmes plus modernes que les classiques que nous avons cités plus haut. C'est avant tout aux thématiques qu'il faut adapter la langue et non l'inverse.

Enfin, quoi de plus efficace que la sortie pédagogique pour justement contribuer à extraire le corse de la salle de classe ? Là encore, les collègues de LCC ne sont pas en reste et sont souvent très actifs dans ce domaine. Reste à choisir un cadre de sortie original et dont le thème ne correspond pas forcément à l'univers civilisationnel insulaire. L'étonnement et la surprise ne manquent jamais de donner d'excellents résultats.

### **UN MOYEN EFFICACE : LA CHANSON**

Voilà un moyen qui a déjà fait ses preuves et qui continue de les faire pour initier les élèves à une langue. Il n'y a là rien de révolutionnaire mais il n'est pas question pour nous de chambouler de A à Z un enseignement qui a déjà largement fonctionné. En effet, la musique plaît à tout le monde et il n'est pas de meilleure pédagogie que celle du jeu. C'est en plus un moyen qui porte ses fruits à long terme, la musique (des sons et des mots) reste dans l'oreille pendant toute une vie. En apprenant la mélodie d'une chanson, on apprend aussi la musique des mots qui l'accompagnent et on revient là au système de transmission par l'oralité qui, en Corse, est une référence. Pour les accents toniques, les *cambierine* et *svucalature*, pour la reproduction des phonèmes propres au corse, cet outil est incomparable. Il est de notoriété publique que les enseignants de LCC sont au nombre de ceux qui utilisent ce moyen de

façon très courante, persuadés qu'ils sont de la fragilité dans laquelle se trouve l'enseignement du corse, et donc sont déjà habitués à employer des méthodes pédagogiques originales.

Enfin, et c'est là un point fondamental, les textes de beaucoup de chansons corses, qui portent souvent un message politique ou culturel contribuent grandement à l'établissement de la conscience linguistique que nous entendons donner aux élèves tout en respectant bien évidemment le cadre de l'École.

## OPTIMISER L'ENSEIGNEMENT DU CORSE

### **MONTRER LA PROXIMITÉ DU CORSE DANS LEUR VIE QUOTIDIENNE**

La communication étant l'un des repères majeurs de notre temps, nous devrions nous y appuyer fortement. Ainsi, un travail régulier autour des éditions corses des journaux radio et télévisés (pratique déjà répandue dans les salles de LCC) donne d'excellents résultats à tout point de vue. En effet, sur les progrès accomplis par l'élève au niveau purement linguistique, il est à noter que par le biais de ce genre de travail, on favorise la compréhension orale ainsi que l'enrichissement lexical. Mais cela a aussi l'avantage d'associer le corse à la vie quotidienne de l'élève au moyen de l'actualité. De plus, la passerelle entre l'intérieur et l'extérieur des murs de l'école est jetée puisque bien souvent, l'enfant entend ces éditions dans la voiture de ses parents en venant à l'école ou à la maison dans le cadre familial, ce qui va lui permettre de différencier le corse des autres cours de langue auxquels il peut assister et ainsi favoriser son rapprochement avec une matière en lien direct avec sa vie de tous les jours. Toujours dans le même registre, l'émission quotidienne de Ghjuvan Carlu Marsily, « *Dite a vostra* », est un excellent moyen de développer la compréhension orale de l'élève et de le familiariser avec les différentes variétés de corse existantes. En effet, cette émission quotidienne diffusée sur l'antenne régionale de France Bleue propose la libre antenne à divers intervenants qui s'expriment dans des dialectes différents puisque étant originaires de microrégions différentes.

Il est également intéressant et très profitable de travailler par le biais d'Internet, outil on ne peut plus à la mode aujourd'hui. Il y a sur la toile bon nombre de sites exploitables, à commencer par ceux qui traitent directement de la langue ou de la culture corses. On aura donc noté le très bon blog d'*A Piazzetta.com*, qui traitant des sujets d'actualité, non sans humour de surcroît, permet de donner une image moderne, là encore tant sur le fond que sur la forme. On retrouve bien là l'illustration de ce que nous disions précédemment où le traitement de thèmes d'actualité entraîne forcément une oxygénation naturelle de la langue et lui permet un ancrage direct dans le quotidien.

Mais on peut aussi tout à fait exploiter des discussions sur des forums, là aussi un phénomène très en vogue auprès des élèves qui sont eux-mêmes habitués de ce genre de média. Ainsi, *u Foru Corsu* ([www.forucorsu.com](http://www.forucorsu.com)), donne lieu à des discussions passionnantes sur des sujets très variés et qui parcourent tout le spectre de la culture corse, du plus traditionnel au plus moderne. Bien évidemment, reste à la charge de l'enseignant de choisir ses sujets, la qualité des débats étant bien sûr dépendante des intervenants.

Enfin, il y a la possibilité d'exploiter absolument tout autre chose sur Internet qui permet en deux clics de passer du *chjam`è rispondi* à la rubrique « *people d'Hollywood* ». Le fait de montrer et d'habituer aussi les élèves à parler de tout grâce au corse est un bon moyen de le décloisonner le corse et de l'introduire dans des situations inattendues, ce qui ne manque jamais de surprendre l'élève et par conséquent de le passionner.

### L'ÉCRIT AU SERVICE DE L'ORAL

Dans une société basée sur l'oralité telle que la nôtre, il est bien évident que cet aspect doit primer sur tous les autres. Néanmoins, le bain linguistique étant de moins en moins possible pour l'élève en dehors de la salle de LCC, il est nécessaire de ne pas se priver de l'écrit. Prenons ainsi l'exemple du phénomène phare et au combien représentatif de notre langue, la *cambierina*, reflet implacable de la bonne maîtrise ou non du corse. Ce dernier n'étant plus la conséquence d'un emploi naturel, cette mutation consonantique n'est pas toujours maîtrisée et l'orthographe peut s'avérer d'un grand secours.

À ce niveau, l'appui que l'élève peut prendre sur l'écrit ne peut que l'aider à formuler une prononciation juste et peut l'aider à se corriger tout seul et l'enseignant ne doit pas avoir de crainte à se servir de cet atout que traditionnellement nous rechignons à utiliser.

### QUELQUES AJUSTEMENTS ORTHOGRAPHIQUES POUR PERMETTRE UN APPRENTISSAGE PLUS EFFICACE

Si nous suivons cette possibilité d'appui sur l'écrit pour obtenir un meilleur oral, il serait semble-t-il profitable de procéder à quelques ajustements de l'orthographe corse.

Le premier serait de noter l'accent tonique sur les *sguillule*. Tout d'abord pour que tout un chacun puisse être en mesure de respecter la toponymie dans sa totalité. Prenons les exemples de Savaghju et Alandu qui sont majoritairement prononcés Savaghju et Alandu au lieu de Sàvaghju et Àlandu. Personne ne peut prétendre connaître absolument tous les toponymes de notre île. D'autre part, et notamment en poésie où le rythme et la musique des mots ont leur importance, il serait bon de pouvoir respecter le parler de l'auteur. Prenons ici l'exemple de « *a spazzola* » qui selon les parlers se prononce *spazzòla* ou *spàzzula*. Certes,

l'emploi de la *spazzola* dans une poésie serait-il quelque peu inconvenant, mais il a le mérite de la clarté dans l'exemple.

Quant à l'argument qui voudrait que l'usage de ce genre d'accents soit le propre des langues faibles, on peut facilement convenir qu'effectivement le corse est dans une situation de faiblesse d'une part, et que d'autre part, l'espagnol qui ne l'est pas, en fait l'usage, et dans plusieurs régions du bassin méditerranéen on va également dans ce sens.

Il serait également intéressant pour faciliter la prononciation du corse de noter le degré d'aperture des voyelles E et O d'autant plus que selon que ces voyelles sont ouvertes ou fermées, le sens des mots peut changer. Et toujours dans le respect du parler d'un auteur, selon qu'il soit Cismuntincu ou Pumuntincu, ces deux voyelles ont tendance à s'inverser et ce, de façon non suffisamment systématique pour pouvoir en faire une règle sans exception.

Lisandru DE ZERBI  
*Professeur certifié en langue  
et culture corses*

# Les familles et les écoles bilingues

## L'école publique en mutation : la langue corse investit le « bocal » scolaire

Après avoir été un instrument dévoué à son extinction prématurée, l'École publique est devenue en quelques années celui de la transmission, de la sauvegarde, de l'usage et de la promotion de la langue corse. Aujourd'hui, les dispositifs législatifs et réglementaires se sont précisés, les ressources humaines sont mieux formées, le matériel didactique s'étoffe chaque année et la recherche universitaire accompagne cette tranquille montée en puissance. Il convient cependant de ne pas extrapoler cette courte description : présager que la transmission de la langue corse aux jeunes générations est acquise, notamment du fait de la politique linguistique sectorielle mise en œuvre relève actuellement de l'illusion. Cette situation fait dire à Jean-Marie Comiti<sup>1</sup> que la langue corse à l'école souffre aujourd'hui du « syndrome du bocal » car elle a du mal à s'en extraire. Les compétences transmises aux enfants à l'École ne produisent pas les performances et les réinvestissements escomptés dans des situations de communication courantes.

En 2007, environ 17 % des élèves du primaire ont suivi leur scolarité dans une école ou une filière bilingue. L'inscription des enfants dans ces écoles relève de la volonté de la famille. Tout enfant a en principe le droit de déroger à la carte scolaire et d'être inscrit dans une école bilingue sous réserve qu'elle puisse l'accueillir. *A contrario*, un enfant dont l'école de son secteur est bilingue a le droit d'y déroger. Enfin, certaines écoles dont les effectifs sont importants et qui disposent de plusieurs classes par niveau demandent aux familles, dès l'inscription de leur enfant, de choisir l'une ou l'autre des filières après avoir participé à une réunion d'information au sujet de l'enseignement bilingue. L'orientation engage la famille jusqu'à l'entrée en 6<sup>e</sup> où de nouvelles filières leur seront proposées. C'est ainsi que notre enquête s'intéresse aux

---

1. Jean-Marie COMITI, *La langue corse, entre chien et loup*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 67.



représentations, aux motivations et aux protensions des familles qui inscrivent leur enfant dans une filière bilingue.

Nous distinguerons ici la motivation de la protension. La seconde est une

« anticipation préréflexive et un rapport au futur qui se traduit dans le présent. C'est une induction pratique fondée sur l'expérience antérieure ; elle relève donc de l'habitus. Ainsi, les parents mettent en place des stratégies pour maîtriser le futur tout en n'ayant que très rarement une intention stratégique et donc sans calcul conscient préalable. Il faut savoir ici qu'il y a des individus qui anticipent plus favorablement que d'autres, qui savent, grâce aux habitus qu'ils ont incorporés, reconnaître les bons enjeux sociétaux, ceux qui méritent d'être poursuivis. C'est le cas bien évidemment des familles favorisées. C'est ce qui, notamment, crée les différences entre les milieux... Nous pensons que ce concept est un nœud psycho-socio-éducatif et historique extrêmement important à investiguer »<sup>2</sup>.

Appliqué au cas qui nous occupe, ce concept est pertinent compte tenu des hypothèses que nous développerons par la suite. Il convient par ailleurs d'adjoindre un quatrième facteur au nœud « psycho-socio-éducatif ». Il s'agit de la variable linguistique et de prendre en compte les langues en présence, tant sur le territoire insulaire que dans les sphères scolaire et économique.

## AUX ORIGINES DE L'ENQUÊTE

### LA LANGUE INSTRUMENT ANGOISSE LES FAMILLES

L'étiologie de la motivation des familles à l'égard de l'enseignement bilingue ne saurait se circonscrire à la sociolinguistique. Malgré la pénurie de locuteurs et l'indigence de son statut, la motivation linguistique et identitaire en faveur de la langue corse serait-elle la partie émergée de l'iceberg ? Nous pensons que la langue n'est pas la seule raison prise en compte dans le choix de ces dernières. Cette hypothèse se fonde sur les échanges que nous avons eus au cours de la réunion de septembre avec les familles. Nous étions alors en charge du CE1 bilingue de l'école de l'Isula. À cause d'une anomalie pédagogique, les élèves n'avaient débuté l'enseignement intensif du corse qu'au CP. Toutefois, les réticences de certains parents à l'égard de l'enseignement des mathématiques en langue corse nous surprisent. Nous pensions alors, *a priori*, qu'ils avaient admis que l'enseignement bilingue s'inscrivait dans le cadre d'une didactique interdisciplinaire en langue instrument, quels que soient la noblesse et le prestige que l'on attribue, à tort ou à raison, à certaines matières plutôt qu'à

2. Jean-Pierre POURTOIS, Huguette DESMET, Willy LAHAYE, « Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale » in *Enfances, Familles, Générations*, n° 1, 2004, p. 33, [www.efg.inrs.ca](http://www.efg.inrs.ca).

d'autres. Au contraire, certains parents semblaient souhaiter que l'enseignement dispensé dans la filière bilingue demeure monolingue ! Or si la filière bilingue devenait *de facto* monolingue, pourquoi auraient-ils opté pour la première ? En nous demandant d'édulcorer le *substratum*, de négliger le *curriculum* officiel de la filière, souhaitaient-ils conserver exclusivement le *curriculum* caché ? L'idéologie monolingue qui est au fondement de l'État-nation est-elle toujours si prégnante ? Avaient-ils peur que la langue corse représente une difficulté supplémentaire, un écran entre le savoir et leurs enfants ?<sup>3</sup> La filière était-elle un simple prétexte afin de distinguer les enfants selon leur niveau scolaire ou bien encore selon la position sociale de leur famille ?

### LA FILIÈRE, L'IDENTITÉ ET LA MIXITÉ

Un autre élément frappant qui nous a conduit à mener cette étude fut de constater, *de visu*, la répartition ethnique et sociale des enfants en fonction de la filière. Si la rentrée 2006 suivait un événement sportif d'une ampleur médiatique exceptionnelle, la coupe du monde de football, le néophyte ne pouvait l'ignorer en constatant combien de nombreux enfants de la filière monolingue, dans laquelle on enseigne le corse à raison d'une à trois heures hebdomadaires, exposaient leur origine portugaise. En effet, l'exaltation de l'identité portugaise retrouva un souffle nouveau durant cette compétition eu égard aux formidables prestations de l'équipe nationale. Ainsi, dans la cour de récréation, « la Corse » jouait contre « le Portugal ». L'analyse quantitative de la répartition des enfants en fonction de leur nationalité et de la filière laisse apparaître une surreprésentation des enfants étrangers dans la filière monolingue, 44 pour 6 lors de l'année scolaire 2006-2007. Cette ségrégation de l'ordre de 1 pour 7,33 pourrait-elle être expliquée par des stratégies d'évitement de la part de certains parents désireux de constituer des classes non seulement « blanches, chrétiennes » mais surtout îliennes ? Nous pouvons en outre nous interroger au sujet de l'École et de la façon dont elle gère ou délègue la constitution des classes aux familles. Le souci du respect de la mixité sociale non seulement au sein de l'école mais plus encore au sein de chaque classe peut-il s'accommoder de la filiarisation ?

### UNE FINALITÉ PRATIQUE

Il apparaît ainsi que la connaissance des motivations des familles n'est pas pertinente du seul point de vue de l'érudition sociologique ou sociolinguistique. Elle permet d'agir sur l'offre scolaire et d'accompagner l'innovation en matière d'ingénierie éducative. Elle doit contribuer, humblement mais résolument, à accompagner les politiques mises en œuvre. C'est en cela qu'au-delà de

3. Laurent GAJO, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier, LAL, 2001.

la méthodologie employée, notre étude s'inscrit pleinement dans le cadre d'une recherche-action car elle vise à ce que la puissance publique concilie dans son action éducative l'efficacité et l'équité dans le cadre de l'École.

### LA SOCIOLOGIE DE L'ÉCOLE EN CORSE

Nous ouvrons ici une petite digression épistémologique car la sociologie de l'École en Corse est un domaine de recherche nouveau issu des travaux scientifiques accomplis depuis une trentaine d'années dans le domaine des études corse. Si les précurseurs s'employèrent à enrichir le corpus littéraire et à démontrer par la linguistique et la sociolinguistique que la polynomie de la langue n'empêchait en rien son unité, ceux qui leur emboîtèrent le pas argumentèrent au sujet de l'importance de l'enseignement du corse tout en concevant les premiers manuels et outils didactiques à l'usage des enseignants<sup>4</sup>. Aujourd'hui, du fait de leurs travaux, la donne scolaire a évolué parce que l'enseignement extensif du corse se généralise pendant que l'enseignement bilingue investit chaque année de nouveaux établissements. La démocratisation de l'enseignement du corse nous conduit aujourd'hui à étudier les effets sociologiques de celui-ci dans le cadre de l'École.

En outre, cette démarche s'inscrit à un moment charnière dans l'histoire de l'École en Corse car l'on assiste concomitamment à deux événements majeurs. Le premier caractérise l'ensemble des écoles occidentales par l'imixtion de la consommation dans l'École voire l'immersion de la seconde dans la première, que la sociologie a largement décrite et analysée<sup>5</sup>. Cela s'explique tant par le désenchantement ayant suivi la démocratisation de l'enseignement que par la crise économique et l'émergence de valeurs nouvelles appartenant au champ lexical du libéralisme tel que : l'objectif, la performance, la compétitivité, l'évaluation, la concurrence...<sup>6</sup> Le second événement s'inscrit *a priori* dans la sphère locale bien que nous puissions le considérer dans une mise en perspective plus englobante. Il concerne également d'autres régions impliquées dans la mise en œuvre d'une politique linguistique sectorielle voire de bilinguisme. Bien que l'île demeure réfractaire à l'enseignement privé, l'urbanisation de la population facilite sinon la mise en concurrence des écoles du premier degré, du moins la comparaison de celles-ci par les familles. Or en Corse, la création d'un site ou d'une filière bilingue rend *de facto* la carte scolaire caduque car la charte de ces sites permet d'y déroger pour y accéder ou au contraire pour y échapper. Bien que l'enseignement primaire public soit peu concurrencé par le privé, l'Éducation nationale a fourni aux familles les

- 
4. Alain DI MEGLIO, « L'avènement de l'enseignement du corse » in *Histoire de l'école en Corse*, Ajaccio, Albiana, Bibliothèque de la Corse, 2003.
  5. Antoine PROST, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, tome IV. Depuis 1930*, Paris, Perrin, 2004.
  6. Anne VAN HAECHT, *L'école des inégalités*, Mons, Éditions Talus d'approche, 2001.

conditions nécessaires à l'élaboration de stratégies de contournement, d'évitement et de plans de carrière scolaire, en son sein, sous prétexte de langue corse.

### **LIBERTÉ DES FAMILLES ET INTÉGRATION : UN DILEMME RÉPUBLICAIN**

La création des sites bilingues a engendré *de facto* une plus grande liberté des familles dans le choix du modèle pédagogique proposé par l'École. Elle pose également la question des inégalités devant l'École. Giddens<sup>7</sup> préfère quant à lui parler d'intégration et d'exclusion. Le premier terme englobant les droits et les devoirs de chacun tandis que le second recouvre deux types d'exclusion. La première est subie. C'est celle des plus démunis tandis que la seconde est volontaire et relève du libre choix des plus favorisés. Le modèle scolaire français traditionnel se voit donc confronté à un dilemme d'une grande importance entre la liberté des familles et l'intégration. Selon Dubet<sup>8</sup> : « l'obligation d'être libre, d'être sujet, d'être l'auteur de sa vie caractérise le projet même de la modernité, elle est indissociable de l'affirmation de l'égalité de tous ».

Dès lors, l'ingénierie scolaire se voit confrontée à de nombreuses questions qui relèvent tant de la sociologie que de la philosophie politique. L'amélioration de la qualité de l'offre scolaire par la mise en place des sites bilingues s'accompagne-t-elle d'un accroissement des inégalités ? Comment une démocratie peut-elle concilier la liberté éducative des familles et l'équité entre les enfants ? La concurrence entre les filières engendre-t-elle une hausse de la qualité ? Que reste-t-il alors des valeurs collectives transmises par l'École de la République ? De nombreuses études ont fait apparaître que la diversification de l'offre éducative et la filiarisation permettaient aux parents les mieux informés d'opérer un choix rationnel de type coût-avantage. Ils peuvent ainsi jouer et se jouer des rouages et des gardes fous dressés par l'École<sup>9</sup>. Cela se traduit nécessairement par une hausse de la ségrégation ou d'une « émancipation sous tutelle » car si l'instruction demeure obligatoire, l'offre se diversifie. Cependant, il ne faut pas accabler l'École bilingue de tous les maux car c'est elle qui porte l'innovation pédagogique ainsi que le processus de transmission linguistique<sup>10</sup>. Concernant les inégalités ou les processus d'exclusion, il est fort probable qu'ils précèdent de loin son avènement, et si nous voulions les réduire sans revoir les objectifs éducatifs à la baisse, il suffirait de rendre

7. Anthony GIDDENS, Tony BLAIR, *La troisième voie : le renouveau de la social-démocratie*, Seuil, La couleur des idées, 2002, p. 115.

8. François DUBET, *Les inégalités multipliées*, Éditions de l'Aube, 2000, p. 6.

9. Raymond BOUDON, *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Hachette, Pluriel, 2001.

10. Alain DI MEGLIO, Claude CORTIER, « Le dépassement du conflit diglossique en Corse : implications pédagogiques et didactiques chez les maîtres bilingues de l'école primaire » in *Repères*, n° 29, « Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ? », 2004.

l'École bilingue non plus facultative, mais obligatoire. Nous y reviendrons par la suite. Toutefois, ajoute Dubet<sup>11</sup>, « alors que l'on a longtemps pensé qu'une offre égale était en mesure de produire de l'égalité, on s'aperçoit que, non seulement, elle n'est pas réellement égale, mais que son égalité même peut aussi produire des effets inégalitaires ajoutés à ceux qu'elle veut réduire ». Malgré la présence continue d'inégalités, il convient donc d'opérer un distinguo entre les effets cognitifs, linguistiques et culturels positifs de l'École bilingue et son caractère facultatif qui aurait pour corollaire un accroissement des inégalités.

### IDENTITÉ SOCIALE ET IDENTITÉ LINGUISTIQUE

En outre, le préjudice dû au caractère facultatif des écoles bilingues est conséquent du point de vue du socle commun car tous les enfants de Corse ne peuvent bénéficier des avantages cognitifs, linguistiques et culturels induits par le bilinguisme et la connaissance de la langue corse. Dans certaines régions, le corse pourrait devenir la langue des plus favorisés tandis que dans d'autres, ce pourrait être le contraire, en fonction des motivations des familles, de la réputation des enseignants et d'autres variables sociales et scolaires dont les conséquences sociolinguistiques, identitaires et socio-économiques ne seront pas anodines. Nous pouvons conjecturer que le bilinguisme à l'école primaire des plus favorisés ne sera qu'une propédeutique à leur plurilinguisme tandis que les plus défavorisés socialement seront également les plus démunis linguistiquement et considérés comme des invalides sur le marché du travail car ils seront prisonniers d'un monolinguisme français que l'économie et la culture contemporaines rendent obsolète. Ainsi, à l'atout social viendrait s'adjoindre l'atout linguistique et au handicap social se greffera une infirmité linguistique. Si les promoteurs du bilinguisme à l'École concevaient son introduction de façon généralisée, la mise en œuvre se révèle plus délicate. En témoignent les articles de presse parus dans la presse quotidienne lors du mois de juillet 2007<sup>12</sup>. En effet, cette généralisation ou obligation *de facto*, synonyme non pas d'exclusion mais au contraire d'intégration, est pour l'heure irréalisable à moyen terme. Au-delà de l'aspect législatif, nous ne saurions ignorer le monolinguisme de nombreux enseignants de l'Académie et les réticences idéologiques, didactiques ou personnelles d'aucuns dont les performances en langue corse outrepassent celles des plus jeunes recrues dont le corse est élaboré. En outre, il apparaît que l'institution soit contrainte, pour des

11. François DUBET, *Les inégalités multipliées*, Éditions de l'Aube, 2000, p. 37.

12. Nous retenons ici deux articles de presse. Le premier est paru le 24 juillet 2007 dans *Corse Matin*, page 19. C'est un communiqué anonyme dans lequel le ou les auteurs dénoncent le fait que quatre enfants ayant effectué leur scolarité dans une école bilingue n'aient pas été retenus dans la sixième bilingue car elle serait surchargée. Le second article est un communiqué de l'*Associu di i Parenti Corsi*. Il est paru dans l'édition du 26 juillet, page 8. Le président de cette association de parents d'élève dénonce la collusion de parents et d'enseignants « non corses » qui se seraient opposés à l'ouverture d'un site bilingue à Purticciu, au sud d'Aiacciu.

motifs budgétaires, d'actionner modestement le curseur qualité plutôt que le curseur quantité, au risque d'accroître les inégalités sociales. Nous en voulons pour preuve le plan départemental de formation de la Haute-Corse qui ne propose aucun stage long permettant à un non-corsophone de se former tant du point de vue linguistique que didactique pendant la durée de son travail. Seuls sont proposés des stages de trois semaines destinés aux corsophones passifs afin que s'évanouisse la pudeur identitaire qui les affecte et les afflige avant d'engager une conversation en langue corse. Bien qu'ils soient nécessaires, ils se révèlent insuffisants.

### **LES MOTIVATIONS DES FAMILLES : HYPOTHÈSES ET CONJONCTURES**

Afin de préparer les entretiens, nous avons tenté de nous placer dans la position des familles et d'établir leurs éventuelles motivations et le type d'argument auquel elles recouraient. Nous en présentons une version synthétique dans le tableau ci-dessous.

La construction de cet outil d'analyse s'inspire des quatre types d'action de Max Weber. Nous avons tenté d'associer un type d'action à chacune des attitudes, représentations ou motivations dont nous présumons l'existence. Nous nous sommes par exemple posé la question suivante : qui peut choisir la filière bilingue en effectuant une action traditionnelle. De quel type d'argument s'agit-il ? La motivation est-elle politique, identitaire, utilitariste, didactique ?... Les catégorisations du tableau sont à la fois empiriques car elles se basent sur des comportements que nous observons et sur des comportements que nous supposons, *a priori*, en nous plaçant dans la position des familles. Il n'est pas improbable que certaines motivations soient absentes car nous n'imaginons pas tous les possibles. À l'inverse, il nous semble réaliste de penser que nous avons envisagé l'existence de certaines motivations à tort car les familles n'en font pas mention.

Hypothèses concernant les motivations familiales lors du choix d'une filière ou d'une école bilingue		
Type d'action	Type d'argument	Motivation ou protension
<b>Traditionnelle</b>	Habitude	La famille provient d'un pays où l'enseignement standard est bilingue.
<b>Affective</b>	Autorité	La famille écoute soit l'avis éclairé d'un enseignant soit celui d'un parent. Le choix s'opère en fonction des autres familles.
	Habitude	Pratiquant le corse à la maison, la famille conçoit l'enseignement bilingue de façon naturelle.
	Politique	L'enseignement bilingue est l'aboutissement d'un long combat, la réalisation d'un idéal auquel la famille adhère ou auquel elle a participé.
<b>Rationnelle en valeur</b>	Identitaire	Immigrée et respectueuse de la culture insulaire, la famille souhaite que son enfant apprenne le vernaculaire afin de s'intégrer naturellement à la communauté corse.
	Utilitaire	Incapable de transmettre le corse, la famille délègue cette mission à l'institution scolaire.
<b>Rationnelle en finalité</b>	Politique	L'enseignement de la langue corse peut entraîner, par la différenciation linguistique et culturelle qu'il met en exergue et accentue, une séparation de la Corse de l'ensemble national français.
	Évitement	La présence d'une filière bilingue est l'occasion de créer des « classes d'élite ».
	Évitement	La filiarisation est un moyen d'éviter certains enseignants.
	Cognitif	L'enseignement bilingue accroît de façon significative les compétences cognitives, linguistiques et culturelles des enfants.
	Cognitif	Quand bien même l'enseignement bilingue ne permettrait pas à lui seul la corsophonisation des enfants et de l'espace social, il ne peut être néfaste. Au pire, il sera une propédeutique au multilinguisme des enfants ou un viatique en faveur de la langue corse et de son utilisation sociale intra et intergénérationnelle.
	Économique	À terme, l'enseignement bilingue sera la règle. Il convient d'anticiper la généralisation et d'exploiter au mieux l'offre scolaire actuelle d'autant plus que pour occuper certains emplois, la compétence en langue corse pourrait devenir un critère décisif ou (dis)qualifiant.

## LE PROTOCOLE D'ENQUÊTE

Notre enquête s'étend, auprès des familles, sur deux écoles. Nous avons employé deux protocoles distincts pour chacune d'entre elles. L'école Albert Camus de l'Isula située sur le littoral de la Balagne, au nord-ouest de la Corse se prêtait favorablement à l'observation tant à l'occasion de rencontres et discussions informelles que durant les réunions institutionnalisées. Nous avons également mené des entretiens semi-dirigés avec trois familles ayant inscrit leur enfant dans la filière bilingue de l'école Sandreschi à Corti, au centre de l'île. Nous avons préféré nous entretenir uniquement avec des personnes qui ne nous connaissaient pas afin de circonscrire les risques de biais et de rendre leur intervention plus libre et spontanée lorsqu'il s'agissait, par exemple, d'évoquer l'importance des enseignants dans le choix qu'elles ont opéré. Notre principal souci était de ne pas biaiser les entretiens du fait de notre double fonction, enseignant bilingue et enquêteur.

Explorant les relations École-famille, nous avons éprouvé le besoin d'étendre l'échantillon des personnes enquêtées pour nous intéresser davantage au pôle École et plus particulièrement au protocole d'orientation des élèves. Nous avons pour cela rencontré une enseignante bilingue de l'école Sandreschi, le directeur de l'école Albert Camus de l'Isula ainsi que l'IEN LCC de la circonscription de Corti Balagna. Enfin, nous tenons à remercier Alain Di Meglio qui nous a accompagné dans cette tâche en réalisant les entretiens avec le directeur de Bonifaziu et l'IA-IPR de Langue et culture corses.

## DES MOTIVATIONS HÉTÉROGÈNES MAIS CONCORDANTES

Nous allons analyser ici les résultats des entretiens et observations que nous avons menés en réfléchissant tout d'abord sur les enjeux de la motivation linguistique, de la consommation à l'École et de l'optimisation de la carrière scolaire. Nous aborderons ensuite la motivation pédagogique pour conclure avec les stratégies d'évitement mises en place par les familles.

### LE BILINGUISME : CONSENSUS IDENTITAIRE OU PRODUIT D'APPEL ?

L'émergence de l'enseignement de la langue corse est due à une forte revendication initiée par la mouvance autonomiste puis nationaliste. Les entretiens que nous avons menés semblent confirmer qu'un consensus se dégage aujourd'hui autour des rapports qu'entretiennent les Corses avec leur langue. Selon la grille de lecture de Manuel Castells<sup>13</sup>, nous pouvons soutenir que « l'identité-résistance » valorisée par les acteurs culturels et politiques corses depuis le *riacquistu* que

13. Manuel CASTELLS, *Le pouvoir de l'identité*, Paris, Fayard, 1997.



Fernand Etti<sup>14</sup> avait qualifié de « miracle » au cours des années soixante-dix, évolue, progressivement, au fil des réformes institutionnelles décentralisatrices et de l'accroissement du volume de langue corse à l'école vers une « identité-légitimante ». En témoignent, par exemple, les votes adoptés à l'unanimité des élus de l'Assemblée Territoriale, en 2005 puis en 2007. Il en résulte que sa connotation politique s'estompe pour devenir à présent une valeur collective et commune, un référent socioculturel de la *polis*. En l'occurrence, l'action de l'identité-résistance se situe aux prémices de cette identité-légitimante. Nous pouvons même affirmer que la première fut une condition de la seconde. Il convient toutefois de dissocier, dans le cas qui nous occupe, la valeur de la langue de sa vigueur. En effet, nos élèves de l'Isula bénéficiaient fréquemment d'une personne ressource en langue corse dans le cadre de la famille nucléaire. Malgré des compétences linguistiques et une représentation positive du corse se concrétisant par le choix de la filière bilingue, nous remarquons généralement qu'en situation de diglossie français-corse, le premier devient vite prédominant, quand bien même les deux parents seraient bilingues et la défense du second prépondérante. À partir de ces observations, nous pouvons nous demander si les parents délèguent la transmission du vernaculaire à l'École ou s'ils feignent de s'en soucier.

La réponse se situe à l'intersection de la sociolinguistique et de la sociologie de l'éducation. Concernant les familles de l'école de Corti, deux d'entre elles ne sont pas corsophones mais les trois personnes enquêtées désirent que leur enfant apprenne cette langue. La première, enseignante, nous dit : « pour moi, c'est important qu'il ait la possibilité, d'autant plus que moi, je ne l'ai pas eue. La langue est un argument. Le premier argument, c'est qu'il ait la possibilité d'apprendre sans que ce soit compliqué de pouvoir évoluer dans un bain linguistique. » La scolarité bilingue de la benjamine de la troisième famille que nous avons rencontrée a permis de réveiller les compétences passives de son entourage et en particulier de la maman : « Moi, j'ai mes parents qui sont corses mais ne m'ont jamais parlé corse. Ils parlaient corse entre eux. Je comprends le corse... Je le parle à struppiera<sup>15</sup>. » Le père, corsophone, y a trouvé une valorisation de son identité personnelle et parle davantage en corse à sa fille qu'à ses deux premiers enfants qui n'ont pas suivi leur scolarité dans une classe bilingue car elle n'existait pas encore. Il en découle que la corsophonie de la benjamine suscite de douces jalousies et des vocations auprès de ses aînés qui apprennent le corse.

Évoquant les réactions des autres familles lorsqu'elle a choisi d'inscrire sa fille dans la filière bilingue, cette maman raconte : « on avait été taxé de nationalistes. Ça nous passe largement au-dessus de la tête... On les laisse dire. » Les répliques des autres familles témoignent de la rémanence de l'imbrication de la langue corse avec une idéologie. Certaines familles peuvent redouter le

14. Fernand ETTORI, *Le sursaut d'une culture menacée*, « Le Mémorial des Corses », vol. 5, Cynnos et Méditerranée, Ajaccio, p. 334-385, 1982.

15. *A struppiera* : en l'estropiant, en le mutilant, mal.

regard des autres et modifier l'orientation de leur enfant. Il n'en demeure pas moins que depuis l'inscription de sa fille dans la filière bilingue, les choses ont évolué à Corti tant et si bien que deux postes bilingues ont été créés pour la rentrée scolaire 2007 pour satisfaire la demande croissante des familles.

De même, le directeur de l'école de Bonifaziu nous fit part de rares « élans patriotiques profrançais... Des gens qui sont d'une génération plus ancienne, des parents vieux et qui ont l'impression de remettre en question les fondamentaux de la république. Ce sont souvent des parents corses qui parlent corse à la maison ».

Toutefois, la montée en puissance de l'enseignement bilingue ne se fait pas sans grincements de dents du côté de certains enseignants. En témoignent les réactions du SNUIPP-FSU (2007) qui, suite au fléchage de postes bilingues dans trois écoles de la ville de Bastia au mois d'avril 2007 par l'Inspecteur d'Académie, dans le cadre de l'application de la convention État-région, manifestait son aigreur vis-à-vis de cette décision en stigmatisant la langue corse. En fait, le positionnement de ce syndicat s'inscrivait davantage dans le cadre d'une défense de sa clientèle non habilitée à enseigner la langue corse plutôt que dans une opposition pédagogique ou idéologique à celle-ci.

Voici encore l'accroche d'un article paru dans son bulletin d'information : « des fléchages appelés à se multiplier chaque année avec pour dommage collatéral un blocage du mouvement pour les personnels non habilités ou non corso-phones ». Il feint par ailleurs de défendre une idéologie monolingue en ironisant sur l'avenir du corse : « quant au pari d'une société corse entièrement bilingue... pourquoi pas... ». Ce syndicat affirme par ailleurs que : « la langue corse reste, en Corse, un sujet tabou ». L'analyse du texte permet de mettre en évidence une confusion (voulue ?) entre questions linguistiques et mouvement des personnels. Son objectif, sans doute non dénué de corporatisme, est de fidéliser les enseignants qui ont des préventions vis-à-vis de l'enseignement du corse et dont le souhait est de rejoindre l'agglomération bastiaise. En réalité, le « tabou » ne concerne pas la langue corse mais la plus grande facilité qu'auront les enseignants bilingues à « rentrer sur Bastia » suite à une période plus ou moins bien vécue dans le milieu rural que ce syndicat entend par ailleurs défendre et dans lequel il s'accommode de la création de sites bilingues. Suite à cette décision, en écho à notre analyse, une jeune collègue non habilitée nous fit part de son exaspération et de sa résignation en affirmant : « je ne rentrerai jamais sur Bastia », plutôt que de sa motivation à apprendre le corse pour réaliser son vœu.

Les entretiens que nous avons réalisés avec les familles cortenaises ou les discussions que nous avons eues avec les familles balanines font néanmoins apparaître que la langue corse n'est plus autant estampillée politiquement et avec Jacques Thiers (2004)<sup>16</sup>, nous pouvons affirmer qu'elle a acquis ses galons de « langue du citoyen ». Malgré un environnement économique défavorable,

16. Jacques THIERS, *La langue du citoyen*, Università di Corsica/Associu Scioglilingua, 2004.

la langue semble le vecteur identitaire corse le plus actif auprès des jeunes générations. Toutefois, l'offre limitée de l'enseignement bilingue ne suffira pas à offrir une identité-légitimante corse. À l'époque de la mondialisation, de la démocratie, du libéralisme et de l'individualisme, la construction d'une identité-projet semble plus réaliste. Appliqué au contexte corse, situé à la périphérie de l'État et de l'Europe, où les modèles scolaires domestiques et marchands se substituent à celui de l'intérêt général, nous constatons le déclin du pouvoir de l'État face à celui des familles et des institutions décentralisées qui influent sur le curriculum nécessaire au recrutement des enseignants et sur la diversification de l'offre éducative en faveur d'un ancrage local tant du point de vue linguistique que culturel<sup>17</sup>. Le modèle marchand s'exprime par la filiarisation tandis que la recherche d'un modèle domestique explique le choix des familles pour la filière bilingue.

Ainsi, pour des raisons relevant tant de la disponibilité des ressources humaines que du désir de liberté des familles ou des moyens octroyés à la formation, s'il est d'ores et déjà légitime de faire valoir son identité corse, celle-ci s'inscrira demain, plus largement, dans le cadre d'un projet réfléchi et individualiste. Du point de vue de la philosophie politique, une critique du bilinguisme émanant de ce que Giddens nomme la « vieille gauche », en France jacobine et antilibérale voire de la part de certains milieux conservateurs pourrait soutenir que le bilinguisme précoce corse-français est dévoyé à des fins purement utilitaristes car les protensions des familles ne sont pas d'ordre social ou culturel mais carriériste. Elles anticipent en faveur d'un certain plurilinguisme car les langues régionales se révèlent utiles à l'apprentissage des langues étrangères<sup>18</sup>. Or ce choix n'est pas effectué pour faire barrage à la prédominance de l'anglais. En effet, son enseignement, dès le primaire, est sollicité, voire exigé par ces mêmes familles. L'École devient un véritable « marché aux langues »<sup>19</sup> géré par la demande familiale et régulé ou limité par les moyens mis à disposition par l'État.

Au contraire, une autre critique d'essence libérale analyserait la situation en constatant que la filiarisation bilingue est une avancée dans la méritocratie et la liberté des familles. Il leur appartient de choisir judicieusement la carrière scolaire de leur enfant. Cela permet *a priori*, en l'absence de discrimination lors de l'orientation, de créer les conditions d'une égalité des chances car la concurrence entre les filières existera *de facto*, ne serait-ce que pour maintenir les postes d'enseignants dans l'école en fonction de la demande familiale. Du fait du désengagement de l'État, de la déconcentration et de la décentralisation, c'est elle qui sera appelée à devenir le moteur non seulement du bilinguisme scolaire, notamment en milieu urbain, mais plus encore, de l'innovation

17. Anne VAN HAECHE, *L'école des inégalités*, Mons, Éd. Talus d'approche, 2001, p. 83-84.

18. Claude HAGEGE, *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 1996, p. 207.

19. Louis-Jean CALVET, *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon, 2002.

pédagogique et de l'amélioration du système éducatif par le biais de la mise en concurrence des maîtres et des écoles.

Enfin, il semblerait que la doctrine socio-démocrate britannique défendue par Giddens<sup>20</sup> s'accommoderait également fort bien de cette situation. L'éducation affirme-t-il, « doit apparaître comme un élément majeur du développement du capital humain. C'est là que l'investissement public est le plus à même de contribuer à renforcer aussi bien l'efficacité économique que la cohésion civique ». En Corse, l'enseignement bilingue serait le centre de gravité d'une telle perspective car il serait non seulement une propédeutique au multilinguisme<sup>21</sup> mais encore un vecteur de cohésion sociale tel que le conçoit le « Plan stratégique d'aménagement et de développement linguistique pour la langue corse 2007-2013 » adopté à l'unanimité des élus de l'Assemblée territoriale. Celui-ci mentionne les fonctions sociales de cette langue. Ce projet n'étant, selon le Président du Conseil Exécutif, « que le début d'un long chemin qui doit nous mener à faire de notre langue un outil au service de l'intégration, de la cohésion sociale et de la pacification de notre société. La langue doit être au cœur du débat sur nos valeurs ». Or c'est précisément l'évolution de ces dernières, les conséquences qu'elles entraînent, que nous tentons de discerner et d'analyser.

La conjoncture actuelle nous laisse présager une individualisation et une communautarisation de la carrière scolaire. En se désengageant, l'État délègue la responsabilité de l'intégration ou de l'exclusion sur les acteurs locaux parmi lesquels les familles. Dans cette politique publique les dés sont pipés. Il gagne dans tous les cas de figure. Si l'intégration est réussie, ce sera grâce à cette nouvelle donne, tandis que l'échec sera à imputer aux choix effectués par les familles<sup>22</sup>.

### **L'ENSEIGNEMENT BILINGUE : UN ANCRAGE LOCAL POUR ATTEINDRE L'UNIVERSEL ?**

Une maman enseignante ne parlant pas corse nous fit part de son embarras si elle devait choisir entre une école bilingue et une école proposant une pédagogie prenant en compte les particularités du milieu dans lequel l'enfant grandit. De fait, la question est virtuelle parce que l'école bilingue corse est aussi biculturelle bien qu'elle ne se borne pas à l'exploration des cultures corse ou française ou bien encore à leur opposition. De nombreux travaux réalisés par des enfants scolarisés en site bilingue en témoignent : « L'année de CP, on a travaillé sur l'Afrique... Elles ont assisté à une séance de conte africain. Ensuite, ils ont travaillé sur l'Amérique latine. Ça, je ne l'ai jamais vu ! Ils apprenaient quelques mots de la langue, l'histoire, la géographie, la musique, la vie des enfants dans

20. Anthony GIDDENS, Tony BLAIR, *La troisième voie : le renouveau de la social-démocratie*, Seuil, La couleur des idées, 2002, p. 180.

21. Claude HAGEGE, *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 1996, p. 207.

22. Anne VAN HAECHT, *L'école des inégalités*, Mons, Éditions Talus d'approche, 2001.

ces régions... Il n'y a aucune idéologie. C'est la vie. C'est quelque chose qui motive les enfants. » En outre, il apparaît que des doutes ou des rumeurs concernant l'ethnocentrisme des programmes appliqués dans les écoles bilingues rebutent certains parents. Ces calomnies ne sont pas anodines bien qu'elles soient infirmées chaque jour dans les différentes salles de classe tant et si bien que la qualité de certains enseignants bilingues engendre des stratégies d'évitement.

### LES STRATÉGIES D'ÉVITEMENT D'ÉLÈVES ET D'ENSEIGNANTS

Nous avons entrepris cette enquête parce que nous supposons que la filiarisation précoce pouvait faciliter voire encourager ces calculs.

Toutes les mamans que nous avons rencontrées ont reconnu l'importance des enseignants dans le choix qu'elles ont opéré. Afin d'illustrer cette motivation, nous retiendrons les propos de l'une d'entre elles : « Ce sont des raisons personnelles qui m'ont amenée au bilingue. À l'époque, c'était KG qui était l'institutrice en maternelle et comme je n'avais eu que des éloges sur elle comme sur M, comme sur P qui sont arrivées l'année d'après. Je savais que c'était bénéfique pour les enfants. » De la même façon, le directeur de l'école de Bonifaziu souligne l'importance de l'enseignant dans le choix de la filière car « en choisissant la langue, on peut choisir le maître ». Cela est toutefois à pondérer. En effet, l'orientation dans la filière engage l'enfant pour l'intégralité de sa scolarité au primaire et les enseignants « choisis » sont susceptibles de participer au mouvement, de quitter l'école tandis que d'autres, inconnus lors du choix peuvent s'y installer. Les IEN veillent à ce que ce genre de motivations ne préside pas au choix des familles en leur faisant savoir que l'engagement est irrévocable.

Concernant les stratégies d'évitement d'élèves, sur Corti, l'enseignante que nous avons rencontrée ne se souvient que d'un cas de racisme avéré et les mamans interrogées, issues de milieux modestes, ne font pas état de stratégies d'évitement en ce sens. Les directeurs que nous avons rencontrés sont plutôt avares de commentaires sur le sujet. Toutefois, loin du micro, certains parents reconnaissent que la fréquentation de la filière standard les a peut-être rebutés au point d'inscrire leur enfant en bilingue. Moins précautionneux, d'autres affirment sans langue de bois que l'origine ethnique des enfants présents dans la filière standard les gêne au point qu'ils choisissent la filière bilingue, par défaut ou par conviction raciste. Si ce type de motivation s'exprime librement, il n'est pas à mettre sur le compte du bilinguisme scolaire, mais sur celui de la filiarisation. La fréquentation de certaines écoles bilingues par une majorité d'enfants d'origine étrangère agace ces mêmes personnes qui cherchent à se distinguer des Autres et à s'en exclure. C'est une fois de plus le caractère facultatif de l'école qui est en cause, à moins que l'on s'accommode de cette ségrégation de fait et que l'on renonce à renforcer la cohésion sociale. Ce n'est pas l'enseignement bilingue mais la structure de l'offre qui permet l'élaboration de stratégies d'acteurs conduisant à un entre-soi contraire à la fois aux valeurs républicaines et à la pédagogie interculturelle défendue par les pionniers de l'enseignement bilingue.

Concernant les observations que nous avons effectuées à l'Isula, les motivations exprimées sont récurrentes. Elles s'attachent en premier lieu au choix de la langue puis des enseignants. Peuvent s'y greffer un désir de *distinction* pour reprendre le mot de Bourdieu (1979) qui en l'occurrence, peut sembler bien euphémique. Le sociologue Giddens<sup>23</sup> analyserait la situation en distinguant ceux qui font le choix d'une *exclusion volontaire* de ceux qui au contraire la subissent car : « ces groupes de privilégiés se réfugient de plus en plus dans des forteresses communautaires et tendent à se retirer des systèmes éducatifs. » Enfin, l'attrait pour les activités périscolaires et notamment les voyages permis par la dotation financière attribuée aux projets de la filière bilingue pourrait être dans certains cas un facteur décisif.

### L'ÉCOLE BILINGUE : UN ENJEU SOCIÉTAL

Ce travail d'essence sociologique nous éclaire sur les principaux enjeux liés au développement de l'enseignement bilingue et de l'évolution de l'École. La volonté affichée et attestée des parents de faire acquérir la langue corse à leurs enfants ne se réduit pas à un engagement désintéressé en faveur du corse. Au-delà de la visée patrimoniale de la sauvegarde de la langue, il faut y lire l'entrée dans le projet de la post-modernité. Le mythe du *self made man* et le désir de liberté font encourir de plus grands risques aux acteurs car ils s'accompagnent d'une plus grande responsabilité. Quant au désir d'égalité, il apparaît comme indissociable d'une « exigence continue de reconnaissance »<sup>24</sup>. Notre démocratie libérale engendre donc davantage de concurrence et de compétitivité entre les enfants. L'exclusion volontaire des uns pourrait s'accompagner d'un mépris blessant et désocialisant des autres.

En ce qui concerne la langue corse, si elle fut menacée par la France en quête d'État-nation, sa survie dépendra, demain, tant du marché scolaire que du marché économique. Propédeutique au plurilinguisme, refuge identitaire, lieu de tâtonnement et d'innovation pédagogique, l'école bilingue s'avère pertinente à plus d'un titre car elle focalise toutes les évolutions et les dilemmes politiques, sociaux, linguistiques et économiques auxquels la Corse contemporaine est confrontée. C'est sans doute pour cela qu'elle est devenue un enjeu sociétal.

Sébastien QUENOT  
Docteur en Langue et culture régionales  
UMR 6240 LISA  
Université de Corse Pasquale Paoli

23. Anthony GIDDENS, Tony BLAIR, *La troisième voie : le renouveau de la social-démocratie*, Seuil, La couleur des idées, 2002, p. 114.

24. DUBET F., *Les inégalités multipliées*, Éditions de l'Aube, 2000, p. 54.

## BIBLIOGRAPHIE

- BOUDON R., *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Hachette, Pluriel, 2001.
- BOURDIEU P., *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979.
- CALVET L.-J., *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon, 2002.
- CASTELLS M., *Le pouvoir de l'identité*, Paris, Fayard, 1997.
- CROZIER M. & FRIEDBERG E., *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977.
- Cullettività Territoriale Di Corsica, *Plan stratégique d'aménagement et de développement linguistique pour la langue corse 2007-2013*.
- COMITI J.-M., *La langue corse, entre chien et loup*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- DI MEGLIO A., « L'avènement de l'enseignement du corse » in *Histoire de l'école en Corse*, Ajaccio, Albiana, Bibliothèque de la Corse, 2003.
- DI MEGLIO A., CORTIER C., « Le dépassement du conflit diglossique en Corse : implications pédagogiques et didactiques chez les maîtres bilingues de l'école primaire » in *Repères*, « Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ? », n° 29, 2004.
- DUBET F., *Les inégalités multipliées*, Éditions de l'Aube, 2000.
- ETTORI F., « Le sursaut d'une culture menacée » in *Le Mémorial des Corses*, vol. 5, Cynnos et Méditerranée, Ajaccio, 1982, p. 334-385.
- GAJO L., *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier, LAL, 2001.
- GIDDENS A., BLAIR T., *La troisième voie : le renouveau de la social-démocratie*, Seuil, La couleur des idées, 2002.
- HAGEGE C., *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 1996.
- MARCELLESI J.-B., *Sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- MEIRIEU, *L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale*, 1999, [www.meirieu.com](http://www.meirieu.com)
- OTTAVI P., *Le bilinguisme dans l'école de la République ? Le cas de la Corse*, Thèse de troisième cycle, Université de Corse, 2004.
- POURTOIS J.P., DESMET H., LAHAYE W., « Connaissances et pratiques en éducation familiale et Parentale » in *Enfances, Familles, Générations*, n° 1, 2004, p. 33, [www.efg.inrs.ca](http://www.efg.inrs.ca).
- PROST A., *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, tome IV. Depuis 1930*, Paris, Perrin, 2004.
- REYMONDON M., *L'enseignement de langue et culture corses en Haute-Corse*, Inspection Académique de Haute-Corse, 2007, consulté sur [www.wmaker.net/ia2b/](http://www.wmaker.net/ia2b/).
- SNUIPP-FSU, *Nouvelle convention LLC État : Région*, Bulletin départemental, n° 176, jeudi 10 mai 2007.
- SCHNAPPER D., *Qu'est-ce que la citoyenneté*, Paris, Gallimard, 2000.
- THIERS J., *La langue du citoyen*, Università di Corsica / *Associu Scioglilingua*, 2004.
- VAN HAECHT A., *L'école des inégalités*, Mons, Éditions Talus d'approche, 2001.

# Sens et enjeux des héritages et des pratiques langagières chez les populations immigrées

Cette contribution examine les pratiques langagières, le maintien et la transmission des langues d'origine (Lo) dans les groupes marocains et portugais de Corse. L'étude des répertoires linguistiques dans les situations de mobilité géographique et sociale est un moyen de mieux comprendre les dynamiques d'intégration des populations migrantes. D'une part, parce que le jeu des langues témoigne du sens que les individus accordent à leur expérience de déplacement, des cultures et des collectifs auxquels ils s'identifient, d'autre part, parce qu'il est au centre des relations construites avec la société réceptrice et qu'il permet de saisir la place et l'accueil réservés aux migrants. Précisons la singularité du contexte local : sociologiquement et démographiquement tout d'abord, puisque la question de l'altérité et du vivre-ensemble s'y reformule sous une perspective nouvelle dominée par une immigration désormais pérenne dans une région traditionnellement de forte émigration<sup>1</sup>. Linguistiquement ensuite, dans la mesure où la vitalité du corse, alliée à son enseignement généralisé à l'école, fait aujourd'hui de la Corse le dernier grand pôle d'immigration métropolitain dans lequel les nouveaux venus partagent leur stratégie d'intégration entre langues d'origine, langue régionale et langue nationale<sup>2</sup>.

- 
1. Avec une proportion d'étrangers de cinq points supérieure à la moyenne nationale, la Corse se place après l'Île-de-France au deuxième rang des territoires métropolitains ayant le plus grand nombre d'étrangers dans sa population. Bien que peu peuplée, sans industrie et majoritairement rurale, l'île fait partie des régions et pays méditerranéens qui après avoir longtemps été des terres d'émigration sont devenus d'importantes zones d'accueil. Totalisant près des deux tiers des étrangers de Corse, Marocains et Portugais sont aujourd'hui les communautés les plus visibles de l'immigration insulaire. Les Marocains représentent avec plus de 15 000 personnes le premier groupe étranger insulaire, plus tardif, le courant ibérique devient une réalité vers 1975, avec environ 5 000 individus, les Portugais représentent 15 % des étrangers de l'île (plus de 53 % pour les Marocains). Pour les données socio-démographiques chiffrées cf. *Atlas des populations immigrées en Corse*, Insee – Fasild, 2005.
  2. Sur la vitalité de la langue corse, cf. le volet linguistique de l'enquête *Familles* menée en 1999 par l'Insee et l'Ined (François HÉRAN & alii, 2002) ; « Pratiques linguistiques en Corse », *Langage et société*, 112, 2005.



## CORPUS ET MÉTHODE

Les données se fondent sur une série d'observations participantes et d'entretiens semi-directifs réalisés dans plusieurs familles maghrébines et ibériques<sup>3</sup>. Concernant la vigilance métalinguistique propre aux méthodes d'interview, notre place d'enquêteur n'a donné lieu à aucun obstacle majeur : des relations personnelles anciennes ont précédé les rapports de travail, nous entretenons avec les informateurs de solides liens d'amitié, en particulier avec les chefs de famille et certains enfants les plus âgés. Autre précision, bien que travaillant sur l'île depuis plus de quinze ans, nous n'avons jamais été perçu comme étant Corse<sup>4</sup>. Cette situation d'extériorité s'est avérée précieuse dans la réduction des effets d'accommodation, notamment les phénomènes de sur- ou de sous-déclaration typiques des approches directives ou semi-directives. Elle est à l'origine d'un climat de confiance qui a laissé la porte ouverte à des attitudes qui auraient pu être dissimulées avec un chercheur « local »<sup>5</sup>.

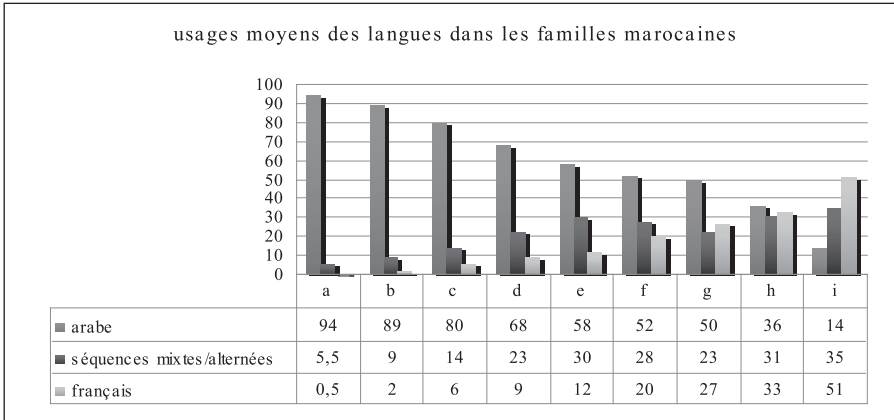
Afin d'équilibrer la dimension « micro » des interviews et élargir l'échantillon d'informateurs, un questionnaire portant sur les usages langagiers à l'intérieur et à l'extérieur des familles a été adressé à des adultes en couples (de préférence ayant des enfants). Les retours ont plutôt été bons puisque nous disposons d'une centaine de fiches du côté marocain et d'une soixantaine du côté portugais. Si ces réponses n'offrent ni une absolue représentativité des populations étudiées ni des résultats aussi fins que ceux obtenus lors des périodes d'observations participantes, le croisement des approches a toutefois été utile pour recouper les observables discursifs tirés des entretiens oraux. Dans le cas présent, les tendances et les positions apparues dans la phase semi-directive ont été confirmées.

Les chiffres présentés ci-dessous renvoient aux échanges conversationnels observés au domicile des couples de première et deuxième génération. Ces échanges sont classés suivant plusieurs situations de communications intra et intergénérationnelles<sup>6</sup> dans lesquelles ont été précisés le poids des vernaculaires d'origine et du français employés seuls et la part des séquences mixtes

3. Par famille, il faut entendre la parentèle étendue des grands-parents aux petits-enfants. Toutes générations confondues, 31 témoins d'origine marocaine ont été approchés soit : 8 primo-migrants, 13 enfants de la deuxième génération et 10 enfants de la troisième génération. Du côté portugais, nous avons travaillé avec 19 informateurs : 6 primo-migrants, 7 enfants de la deuxième génération, 6 petits-enfants. Cette population correspond à quatre familles maghrébines et trois familles ibériques.
4. Originaire des Alpes-de-Haute-Provence, nous conservons l'accent de notre vernaculaire.
5. [...] *avec toi (il) y a pas de problème à parler, on sait que t'es pas d'ici, que t'es pas Corse, alors pour moi ça va... c'est plus facile... autrement, avec un Corse, là, là, ça serait pas pareil, tout ça, la langue, l'école, c'est compliqué, c'est un peu... un peu politique quoi, alors on sait jamais si ce qu'on pense à la fin ça va pas nous revenir dans la figure.* (Fils marocain 2<sup>e</sup> génération).
6. a- entre conjoints de la première génération ; b- entre parents de la première génération et leurs enfants ; c- entre enfants de la première génération et leurs parents ; d- entre grands-parents et petits-enfants ; e- entre petits-enfants et grands-parents ; f- entre conjoints de la deuxième

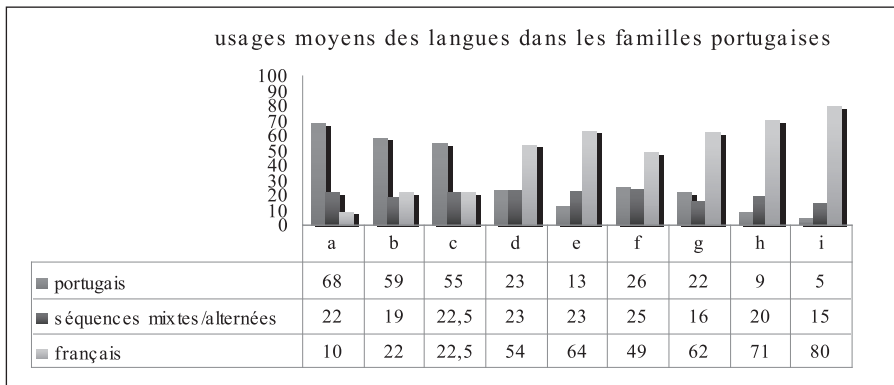
et/ou alternées. Les taux de fréquences sont rendus sous forme de graphiques correspondant aux usages linguistiques moyens pour les deux ensembles de témoins, ils sont donnés en pourcentages d'après les tours de parole apparus dans les situations de communication et selon que ces derniers se réalisent en arabe, portugais ou français uniquement ou intègrent des usages linguistiques métissés.

*Pratique et transmission des langues d'origine dans les familles*



Lecture : situation d'interlocution a-, entre conjoints de la première génération 94 % des tours de paroles se réalisent en arabe seul, 5,5 % intègrent des séquences mixtes ou alternées arabe/français, et 0,5 % en français seul.

Les tableaux offrent un instantané à la fois quantitatif et qualitatif des interactions langagières familiales. Premier constat, aucun collectif n'est exclusivement monolingue : ni les Lo, ni le français seuls ne sont les codes de communication uniques des foyers où les contacts interlinguistiques structurent l'essentiel des échanges. Pour autant, les groupes sont loin de se



génération ; g- parents de la deuxième génération avec leurs enfants ; h- enfants de la troisième génération avec leurs parents ; i- entre petits-enfants.

confondre. Si l'arabe<sup>7</sup> présente des volumes discursifs dominants (et même parfois ultra dominants), le portugais s'impose seulement dans les interactions entre primo-migrants entre eux ou leurs enfants. Partout ailleurs, entre locuteurs de deuxième et/ou de troisième génération ibérique, le français devance le portugais. À rebours d'un modèle assimilationniste faisant des courants migratoires les plus anciens ceux dans lesquels l'acculturation linguistique serait la plus poussée<sup>8</sup>, c'est chez les individus arrivés le plus tôt<sup>9</sup> que la conservation et la pratique de la Lo sont ici les mieux assurées. Cela étant, la dynamique générationnelle n'a pas disparu puisque le vernaculaire d'avant la migration est graduellement concurrencé par le français et les séquences mixtes au fil des générations. Rapide et profonde dans la parentèle ibérique, cette dynamique est ralentie et moins affirmée dans la famille maghrébine : alors qu'entre primo-migrants marocains, la fréquence de l'arabe écrase complètement celle du français (94 % – 0,5 %), les usages du portugais et du français sont moins extrêmes chez leurs homologues ibériques qui semblent déjà avoir amorcé un processus de changement linguistique (68 % port. – 10 % fr.). La Lo n'intervient que dans 59 % des interactions avec leurs enfants et seulement à hauteur de 23 % avec leurs petits-enfants, soit une attrition plus prononcée que chez les primo-migrants marocains qui emploient encore l'arabe seul à 89 % avec leurs enfants et à 68 % avec leurs petits-enfants. Les entretiens confirment l'excellente vitalité du vernaculaire chez la deuxième génération maghrébine :

*C'est normal de parler l'arabe avec les enfants. Même avec les petits toujours... toujours c'est l'arabe... le français... c'est plus, ça vient moins... Non c'est toujours l'arabe depuis le début en Corse... jusqu'à, jusqu'à maintenant (père marocain 1<sup>re</sup> génération).*

Signe que la transmission a été efficace, les primo-migrants marocains mettent les compétences de leurs enfants au même niveau que les leurs :

*Les enfants tous, i(ls) parlent tous arabe, là, i(l y) a pas de différence avec nous (père marocain 1<sup>re</sup> génération).*

Le niveau auto-estimé des enfants rejoint les considérations des parents :

- 
7. Il s'agit de l'arabe dialectal marocain. Dans les familles maghrébines témoins, deux primo-migrantes ont pour vernaculaire l'amazighe (tout en étant bilingues arabe/amazighe). Aucun de leurs enfants n'est cependant devenu berbérophone. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'entre le départ de leur mari et leur arrivée en Corse, celles-ci ont vécu durant une dizaine d'années avec leurs enfants au sein de leur belle-famille strictement arabophone.
  8. Cf. François HÉRAN & alii, *op. cit.*, 2002.
  9. Les témoins maghrébines de première génération approchés dans ce travail ont émigré avant leurs homologues portugais, presque quinze ans auparavant en moyenne.

*Nous en arabe, on parle comme les parents, on l'a pas perdu, non... Tu vois, la petite, ma fille, même elle, même elle, elle le parle (mère marocaine 2<sup>e</sup> génération).*

L'usage du portugais qui ne semble pas avoir été une constante dans les couples de la première génération laisse présager une moindre transmission chez leurs petits-enfants :

*Les enfants pour eux la langue c'est... c'est moins que nous, le portugais, i(ls) l'ont oui, parce que petits au Portugal avec nous mais pour eux, le français i(l) devient, i(l) est devenu plus fort. Peut-être que leurs enfants i(ls) vont l'oublier para que [sic]... parce que, ici, avec eux on l'a moins parlé (père portugais 1<sup>re</sup> génération).*

Les répertoires des deuxièmes générations accentuent ces écarts. Entre jeunes parents ibériques, le taux d'emploi du portugais est de 26 % et de 22 % avec leurs propres enfants. Dans les mêmes situations, les couples marocains doublent les volumes de l'arabe pour faire du foyer un lieu de pratique élevée de la Lo. Les jeunes parents conversent encore à 52 % en arabe (20 % en fr.) ce qui est très proche du répertoire employé avec leurs enfants (50 % arab. - 27 % fr.) :

*Avec les petits, c'est à la fois l'arabe à la fois le français, mais plus l'arabe quand même. De toute façon avec F. et moi c'est comme ça, alors... je vois pas comment on pourrait leur parler que français ou que arabe. Les deux, non les deux c'est mieux, pour le travail, avec la famille, les cousins quoi, après je sais pas, on verra, mais non, non abandonner l'arabe, non, non (père marocain 2<sup>e</sup> génération).*

À l'inverse, la place croissante du français dans les couples ibériques de deuxième génération écarte le portugais de son rôle de vernaculaire au profit de la langue nationale :

*Le portugais, même nous avec ma femme c'est pas tout le temps, alors avec les enfants je sais pas comment ça pourrait être plus. D'accord i(l) y a nos parents... mais bon, je crois, je crois que leur langue, même si(ls) connaissent un peu le portugais, leur langue maintenant c'est le français, avec eux, chez nous, c'est surtout le français (père portugais 2<sup>e</sup> génération).*

En préservant la Lo comme langue habituelle dans leur couple, les première et deuxième générations maghrébines assurent sa bonne transmission à la génération suivante. La tendance au transfert vers le français entr'aperçu dans les couples primo-migrants ibériques semble au contraire hypothéquer l'usage du portugais par les plus jeunes<sup>10</sup>. Les échanges entre les dernières

10. La progression du français constatée dans les couples primo-migrants ibériques est aussi liée à la situation professionnelle des femmes. Contrairement à leurs homologues maghrébines

générations ibériques et leurs parents sont à ce sujet exemplaires : le portugais n'intervient plus dans la communication qu'à hauteur de 9 %, très loin derrière le français qui culmine à 71 %. Ces valeurs sont sensiblement les mêmes quand cette dernière génération s'adresse à ses grands-parents où avec un taux de 64 %, le français confine le portugais à 13 % de fréquence. Les plus jeunes locuteurs ibériques parlent certes davantage portugais avec leurs grands-parents plutôt qu'avec leurs parents, mais cette augmentation reste timide (+ 4 points), l'ajustement du code est minimal, plus proche d'un usage inégal de la Lo et de l'alternance des langues que d'une pratique adaptative. Comme le montrent les échanges avec leurs ascendants, la fréquence des reformulations, l'importance des tours métalinguistiques et des énoncés inachevés en Lo les situent dans une interaction asymétrique avec leurs aînés, tant du point de vue des compétences que des volumes discursifs :

*Maintenant... maintenant... le portugais, les enfants, c'est différent, et les plus petits, leurs enfants, alors là... ai meus deus !... Alors eux presque rien, ils ont pas beaucoup en portugais (père portugais 1<sup>re</sup> génération).*

Mieux installée dans son bilinguisme, la troisième génération marocaine n'a aucun mal à équilibrer ses pratiques linguistiques et à se régler sur les compétences des générations précédentes. Élevés et socialisés dès leur naissance dans le bilinguisme additif de leurs parents, les jeunes locuteurs alternent avec fluidité l'arabe et le français sans distinction de performance<sup>11</sup>. Ce point se confirme à l'adresse de leurs parents où l'arabe atteint encore une proportion de 36 %, ici devant le français qui couvre 33 % des communications. Cette quasi égalité est le reflet du contexte dans lequel grandissent les enfants marocains : un contexte dans lequel le vernaculaire reste valorisé et sert les stratégies conversationnelles avec le groupe nucléaire tout d'abord et le groupe de pairs ensuite. Développant un bilinguisme précoce simultané, les petits-enfants marocains peuvent ainsi augmenter la part de l'arabe en fonction de leurs interlocuteurs, notamment avec leurs grands-parents (58 %), là où la troisième génération portugaise se contente de performances et d'un degré d'emploi très minimaux en Lo (bilinguisme résiduel)<sup>12</sup>.

L'examen des échanges entre petits-enfants pose encore les communautés dans leurs différences : avec à peine 5 % de pratique exclusive, le portugais

---

demeurées au foyer, les primo-migrantes portugaises de l'enquête ont un emploi, la pratique nécessaire du français sur leur lieu de travail (comme pour leur mari) semble s'être progressivement reportée dans la famille (aidé en cela par l'emploi du français par les enfants – entre eux et avec les parents – et une sociabilité de voisinage moins tournée vers la communauté d'origine que chez les primo-migrants marocains).

11. Exception faite de l'écrit. Aucun enfant de la troisième génération marocaine ne lit ou n'écrit l'arabe, tous maîtrisent ou sont en passe de maîtriser la lecture et l'écrit en français.
12. Jean-Michel GÉA, « Recomposition des pratiques linguistiques des communautés marocaine et portugaise de Corse », *Cahiers de Linguistique*, 36, 2010, p. 53-71.

est anecdotique, symptomatique d'un transfert linguistique en direction du français achevé<sup>13</sup>. La répartition des langues est tout autre du côté marocain où l'arabe intervient encore à hauteur de 14 % entre petits-enfants. Si le français possède conjointement un taux de 51 % d'usage, il est loin de s'imposer comme l'unique code de référence, la Lo pouvant réapparaître à tout moment pour servir la synchronisation interactionnelle (avec les locuteurs les plus âgés par exemple). Comparées à la dernière génération ibérique, les pratiques des jeunes locuteurs maghrébins confirment la plus forte conservation de l'arabe mais aussi leur meilleure compétence bilingue. Notons qu'aucun témoin n'a bénéficié d'un dispositif de type Elco (Enseignement des langues et cultures d'origine) ou d'un apprentissage de l'arabe *via* une association culturelle ou culturelle<sup>14</sup>. Hors tout relais institutionnel venu encourager, dynamiser ou fortifier les compétences, la transmission et le maintien de l'arabe dialectal trouvent leur origine dans les foyers, seuls l'environnement familial et, plus largement, les sociabilités amicales et de voisinage sont ici les gardiens du vernaculaire d'origine. Si dans le collectif ibérique, le portugais régresse au profit du français et perd son rôle de lien intergénérationnel, l'arabe demeure dans la parentèle maghrébine une langue d'échange quotidienne, une référence partagée et omniprésente, valorisée pour ses fonctions communicatives et pratiques entre les membres de la famille et l'entourage proche.

## LES LANGUES DANS LES SITUATIONS DE TRAVAIL

Sauf quelques emprunts ou traits prosodiques, le corse est absent des bilinguismes familiaux uniquement partagés entre les Lo et la langue nationale. Le suivi des témoins sur leurs lieux de travail montre toutefois que la langue régionale est une ressource communicative pour certains informateurs malgré encore des dissemblances entre les groupes maghrébin et ibérique.

À côté d'un français assez bien maîtrisé, les sujets portugais jouent une part considérable de leurs relations de travail en corse : tous les pères de la première génération, une mère primo-arrivante et deux enfants de la deuxième génération sont en mesure de gérer, en réception comme en production, le corse dans leur activité professionnelle. Les compétences sont variables mais tous possèdent l'habileté et les capacités pour mener les interactions les plus courantes avec les patrons et les ouvriers autochtones dans la langue locale. Si les témoins maghrébins ont une maîtrise correcte du français, aucun cependant ne parle le corse<sup>15</sup> : les primo-migrants et certains de leurs fils possèdent

13. Encore faut-il signaler la « simplicité » des énoncés réalisés en portugais (mots-phrases, interjections, expressions figées à caractère ludique...).

14. Du reste, un enseignement de l'arabe n'aurait pas mis les témoins au contact de l'arabe dialectal mais plus sûrement au contact de l'arabe littéraire.

15. Contrairement à leur mari, les primo-migrantes sont presque exclusivement restées arabophones ou berbérophones. La troisième génération commence à développer quelques compétences en

une petite compétence passive et quelques mots ou expressions liés à leur activité (ce qui plus de quarante ans après leur arrivée dans l'île est fort peu) mais seul le français remplit le rôle de véhiculaire interethnique avec les patrons et/ou les autres ouvriers allophones. En complément des entretiens, le questionnaire portant sur l'usage des langues à l'extérieur des ménages confirme ces positions : moins de 8 % des Maghrébins déclarent se servir du corse sur leur lieu de travail pour plus de la moitié du côté ibériques. La proximité du portugais et du corse a sans doute été pour les témoins ibériques un avantage dans la construction d'un répertoire bilingue, il serait en effet surprenant que les analogies entre les langues n'aient pas été reconfigurées pour faciliter l'apprentissage du corse. Cela dit, faire de la parenté typologique des idiomes le principal facteur pour expliquer l'acquisition du corse semble une explication un peu courte. D'abord parce que si seul ce critère jouait, on ne voit pas pourquoi la deuxième génération marocaine devenue bilingue arabe/français n'aurait pas à son tour exploité la romanité du français pour s'aider dans l'acquisition de la langue locale. Malgré sans doute la plus grande distance structurelle entre cette dernière et le français que l'écart la séparant du portugais, une seconde objection tient au profil linguistique des sujets. L'appropriation du corse est ici le fait de locuteurs au départ monolingues (première génération ibérique) ou ayant développé un bilinguisme de type soustractif (deuxième génération ibérique). La deuxième génération marocaine ne semble quant à elle guère avoir profité des atouts métacognitifs et des savoir-faire métalinguistiques de son bilinguisme additif, et ce bien que la linguistique de l'acquisition et la didactique des langues aient montré la plus grande facilité d'un bilingue à devenir trilingue qu'un monolingue à devenir bilingue. La proximité typolinguistique paraît en fait secondaire pour comprendre les pratiques d'apprentissage hors les rapports existant entre ces pratiques et le niveau social et fonctionnel. Au plan externe, le poids des langues dans l'environnement de travail fournit une première piste pour expliquer les usages linguistiques différenciés.

Malgré le caractère encore dominant du corse dans l'agriculture et le bâtiment où presque tous les hommes salariés de l'enquête occupent un emploi, les situations de travail livrent des pratiques langagières tranchées<sup>16</sup>. Telles que nous les avons observées, les tâches professionnelles requièrent sur les chantiers de nombreuses interactions communicatives. Les échanges verbaux font partie du quotidien des salariés portugais, les conseils, les mises en garde, les opérations de coordination et les résolutions de problèmes sont autant d'occasions d'échanger avec les ouvriers et les patrons locaux. Examiné sous l'angle des activités de travail et de langage, l'univers du BTP est un secteur où

---

corse, *via* son enseignement scolaire.

16. Presque tous les hommes marocains de l'enquête sont employés de l'agriculture, tous les adultes portugais sont ouvriers du bâtiment, ce qui est conforme au positionnement des deux communautés sur le marché du travail local.

la transmission d'informations techniques est constitutive des tâches à accomplir : l'explication des modes opératoires, la mise en œuvre des produits ou des matériaux, les dosages, les calculs de surfaces et de volumes ne peuvent se réaliser sans un minimum d'activité langagière. Même si le français s'impose avec les ouvriers des autres groupes ethniques, les alternances codiques et les mélanges des langues sont des modalités de communication ordinaires avec les travailleurs autochtones qui font du corse une langue de travail courante. Pris dans un environnement souvent corsophone, une idée-force traverse les témoins portugais : la langue locale est un capital fonctionnel qui leur permet de mieux évoluer dans leur vie professionnelle et un facteur d'intégration évident. Nécessité pratique et instrumentale (presqu') au même titre que le français, le corse devient un moyen de converger vers la société insulaire, un levier naturel vers une meilleure insertion sociale :

*[...] le corse, je crois qu'avec c'est plus facile pour beaucoup de choses pour le travail pour nous et pour... avec les Corses en dehors, ça aide (père portugais 1<sup>re</sup> génération).*

Ces caractéristiques diffèrent de celles rencontrées par les salariés marocains, le métier d'ouvrier agricole laisse en effet peu de place à ce que Josiane Boutet a nommé *la part langagière du travail*<sup>17</sup>. Une première raison tient à ce que les travailleurs accomplissent souvent seuls ou isolés les tâches demandées y compris lorsque celles-ci sont commencées en équipe. La taille des vignes, la cueillette des clémentines ou des kiwis ne sont pas nécessairement réalisées en groupe : les différences d'habileté, la rapidité des uns, la lenteur des autres, conduisent les ouvriers à s'espacer dans le champ ou le verger limitant ainsi les possibilités d'échange<sup>18</sup>. Une autre raison est que les activités attendues demandent une technicité plus réduite que dans le BTP, les gestes à effectuer sont simples et répétitifs et il est parfois inutile de développer un long discours explicatif pour comprendre les consignes, le regard suppléant la parole<sup>19</sup> :

*[...] pour les mandarines ou la vigne, si (il) y en a un qui arrive du Maroc et qui comprend pas le patron, alors soit on lui explique en arabe, soit le patron i(l) prend le sécateur et i(l) lui montre, comme ça tchac ! tchac ! avec le sécateur, un coup sur une*

17. L'activité verbale nécessaire à l'organisation du travail, cette activité et cette organisation se structurent réciproquement (Josiane BOUTET, « La part langagière du travail : bilan et évolution », *Langage et société*, 98, 2001, p. 17-42).

18. Et même lorsque le travail se fait en commun, l'organisation des équipes en fonction des appartenances ethniques limite le processus d'acculturation linguistique.

19. Une part du travail est certes mécanisée mais la manœuvre des machines ne nécessite en général qu'une seule personne.



*branche, un coup sur une autre, l'autre alors il a qu'à regarder et i(l) comprend (père marocain 2<sup>e</sup> génération).*

La moindre activité verbale constatée dans l'organisation du travail agricole a trait également au caractère ethnicisé de la main-d'œuvre agricole locale, pour plus de la moitié constituée d'ouvriers marocains. Secteur déserté par la population autochtone et dans lequel commencent à se retrouver des travailleurs venus de l'Europe de l'Est, l'agriculture n'est pas un contexte propice à l'apprentissage du corse. De fait, la très forte sociabilité communautaire qui domine dans la constitution des équipes offre aux ouvriers marocains la possibilité de continuer à pratiquer l'arabe au quotidien sans véritable contact avec le corse. Ce dernier n'est guère perçu comme un atout pouvant améliorer leurs conditions de vie ou faciliter leur insertion socio-économique, aucun adulte maghrébin ne voit dans sa pratique une possibilité d'augmenter ses chances de promotion sur le marché du travail où seul domine le français<sup>20</sup> :

*Franchement, pour moi je crois pas que parler corse ça changera pas beaucoup de choses pour nous, pour du travail ou autre... là, là je crois que c'est plus le français (fils marocain 2<sup>e</sup> génération).*

*Même pas à nous dans les champs ça nous sert le corse [...] Moi en tout cas, chez nous ceux qui le parlent un peu j'ai jamais vu qu'ils ont plus que les autres. [...] même si demain je parle corse je crois pas que ça va beaucoup me servir, moins que le français en tout cas (père marocain 2<sup>e</sup> génération).*

*Concernant l'usage des langues sur les lieux de travail, les collectifs rencontrent donc des situations inégales. Inégalité de la part langagière requise dans l'effectuation du travail, puisque le faire et le savoir-faire professionnels nécessitent un rapport à la parole marginal d'un côté contre une médiation du discours importante de l'autre. Inégalité des contacts de langues car, à l'inverse du bâtiment, l'agriculture est un secteur d'activité où ne se rencontrent que peu de main-d'œuvre et de contremaîtres locaux<sup>21</sup>. Ces dimensions combinées font des conditions de travail des ouvriers maghrébins un contexte finalement peu favorable à l'apprentissage d'un corse de communication, à ce bilinguisme utilitaire si souvent nécessaire à l'adaptation du monde du BTP<sup>22</sup>.*

20. Les traits de modernité et de promotion sociale accordés au français par les locuteurs maghrébins ressortissent aussi du statut de prestige qu'il occupe encore au Maroc. Il faut donc compter avec les catégorisations du pays d'origine et leur transposition dans le marché sociolinguistique du pays d'accueil (à comparer avec le contexte monolingue du Portugal).

21. Dans les exploitations agricoles où ont été menées les observations, le ou les contremaîtres étaient tous des migrants marocains de la première génération, l'organisation du travail se faisait en arabe avec les ouvriers maghrébins et en français avec les ouvriers d'autres origines.

22. La suite de l'enquête devra se pencher sur les ouvriers d'origine marocaine que l'on retrouve dans le bâtiment pour voir s'ils pratiquent davantage le corse que leurs homologues du secteur agricole

## USAGE IDENTITAIRE DES LANGUES

Les images et valeurs accordées aux langues n'organisent pas seulement les conduites linguistiques des sujets dans leur environnement professionnel, elles sont aussi liées aux processus d'affirmation de soi *dans le sens où elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres*<sup>23</sup>. Il est essentiel de préciser la façon dont les collectifs font jouer leur Lo dans ces processus d'identification et de subjectivation.

Si l'arabe est souvent posé du côté maghrébin comme marqueur et ressource identitaire, le lien entre la Lo et l'identité est peu saillant chez les témoins ibériques, leur sentiment d'appartenance se fonde moins sur leur Lo que sur une bilingualité pratique et instrumentale, celle qui leur sera nécessaire lors des voyages et des séjours au Portugal :

*[...] dire que t'es Portugais parce que tu parles portugais... hum... ici, je sais pas, heu... parce que ça se perd... Nous, maintenant, je crois qu'on est entre les langues... heu... on oublie le portugais mais on a celle[s ?] d'ici. En fait pour nous c'est d'en avoir plusieurs, pour le portugais, c'est de savoir un peu parler quand tu rentres au pays, après peut-être des fois c'est un peu difficile là-bas, mais bon [si ?] ça suffit à se comprendre, ça va (fils portugais 2<sup>e</sup> génération).*

Ce témoignage est intéressant à plusieurs titres, on y lit la conscience de l'étiollement du vernaculaire, le décalage entre les compétences en portugais maintenues dans la migration et les performances nécessaires à une bonne communication avec la population ou les proches restés au Portugal. Un autre intérêt est qu'il porte au jour une lusitanité fondée sur un plurilinguisme assumé quand bien même les connaissances en portugais sont partielles ou déséquilibrées. C'est en effet autour d'un répertoire langagier ouvert que se structure le sentiment identitaire ibérique, non relativement à une langue marquant une frontière communautaire plus ou moins étanche mais dans une position d'entre langues (*maintenant, je crois qu'on est entre les langues...*) à la fois reflet homologique (et fonctionnel) des va-et-vient entre le Portugal et la Corse<sup>24</sup> et symbole d'intégration à la société d'accueil :

*Comme on est beaucoup en Corse et un peu au Portugal, alors le corse avec le français c'est normal, pour moi je vis ici, je travaille, parler les deux, c'est normal, et puis avec... avec, ça montre que... que t'as pas*

---

et s'ils considèrent la non-maîtrise du corse comme une difficulté dans leur activité de travail.

23. Véronique CASTELLOTTI, Danièle MOORE, *Représentations sociales de langues et enseignements*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002, 21.

24. La circulation vers le pays d'origine est fréquente dans les familles portugaises, en moyenne presque deux fois par an, plus espacée pour les familles marocaines (un peu plus d'une fois tous les deux ans).

*de problème. Nous, avec les Corses sur plein de choses je... c'est un peu pareil [...] (fils portugais 2<sup>e</sup> génération).*

Loin d'une position à l'interstice des cultures ou des langues du groupe d'accueil et d'origine, les enquêtés marocains construisent une identité plus centrée sur la Lo seule. Mais en même temps que l'arabe s'affiche comme un pilier identitaire, il institue une ligne de partage qui distingue les locuteurs de la société réceptrice et ceux de son ancienne langue. Cette différenciation linguistique n'est ni nouvelle ni propre à la situation étudiée, de l'ex-Yougoslavie à la Belgique actuelle en passant par les banlieues, nombreux sont les contextes où les langues interviennent comme critère de distinction identitaire et/ou de groupes. Pour le collectif marocain insulaire, ce processus ne s'attache à aucune visée politique, nationaliste, ethnique ou religieuse, il s'inscrit dans un contexte intercommunautaire à relations inégalitaires et trouve une part de ses ressorts dans la minoration sociale ressentie par les individus. En butte aux attitudes négatives ou intolérantes, à la stigmatisation et à l'exclusion dont de nombreux témoins maghrébins s'estiment être victimes, la Lo devient un contrepoids symbolique envisagé de manière défensive envers une société réceptrice peu ouverte :

*Pour nous ici, c'est chouïa-chouïa quoi, les Corses, souvent... i(ls) te montrent que t'es pas d'ici, alors peut-être à cause de ça beaucoup i(ls) restent entre eux à faire comme au Maroc, on voit la famille, les amis et puis c'est tout quoi, tu vois ? Pas les Corses hein, bon des fois (il) y a le patron de mon père qui vient mais ça c'est pas pareil. Alors, c'est pour ça qu'on a gardé l'arabe, tu vois ? Pour continuer à faire entre nous (fille marocaine 2<sup>e</sup> génération).*

Même s'il ne concerne pas directement la question linguistique, le modèle théorique d'identisation proposé par Pierre Tap<sup>25</sup> permet de saisir la valeur distinctive accordée à l'arabe et la position d'extériorité du collectif marocain vis-à-vis du corse. Extrait du champ de la psychologie sociale, ce modèle rend compte d'une exigence de limite, d'un besoin de différence vis-à-vis d'autrui : un collectif (ou un individu) se spécifie par des conduites d'autonomisation au prix de confrontations, de clivages, d'oppositions de comportements ou d'attributs parmi lesquels la langue ou l'activité langagière peut être source de différenciation identitaire. Le processus se partage alors entre le maintien de référents stables et continus, conformes aux référents du groupe d'appartenance et l'idée conjointe que ces référents restent originaux et singuliers. Replacée dans cette logique, la Lo ne devient une ressource d'identification et d'appartenance qu'à la condition de présenter à la fois un caractère de stabilité et de ne pas être partagée par le ou les groupes limitrophes. Ce point correspond à la

25. Pierre TAP, *Identités collectives et changements sociaux. Production et affirmation de l'identité*, Toulouse, Privat, 1980.

bonne transmission de l'arabe, sa permanence dans les usages familiaux devenant un attribut différenciateur et individualisant dès lors que les collectifs dont les témoins cherchent à se distinguer ne l'investissent pas :

*Nous, tu vois, oui je crois que nous... nous, si on parlait plus l'arabe entre nous, avec les parents, avec les enfants ou... ou avec les amis, on serait plus vraiment... plus vraiment... là... là... on aurait vraiment perdu des choses, d'où on vient, tout ça quoi, pas seulement mais aussi, je crois... tu vois, aussi tout ce qui nous différencie des autres et ça je crois que c'est très important (père marocain 2<sup>e</sup> génération).*

Le second volet de ce modèle a trait à la relation distanciée que le groupe marocain entretient avec le corse. Les rapports de possession et de compétences linguistiques s'y trouvent inversés, le marquage de l'appartenance et l'inscription dans le milieu de référence se situant moins du côté de la langue possédée que de la résistance manifestée vis-à-vis de l'idiome local. Le collectif maghrébin se construit alors comme tel, trouve son originalité à l'extérieur de la langue qu'il ne partage pas avec les autres :

*Je crois que pour nous, enfin je dis ça pour moi, mais bon, je crois que pour nous, parler le corse c'est difficile... pas parce que c'est une langue compliquée ou quoi, non, non, non, mais parce que... si... si demain je parle corse j'aurais l'impression, tu vois, de faire celle... celle qui veut... Non, moi je crois que j'arriverai pas à parler corse parce qu'avec, sinon, c'est fini, c'est fini, je deviens... je deviens... je suis plus marocaine quoi. Je vais te dire, c'est peut-être bête mais pour moi... tu vois... prends un musulman, un musulman il mange pas de porc ? Hein ? On est musulman parce qu'on mange pas de porc. Enfin pas seulement ça mais bon... En tout cas pour moi un qui en mange alors il est comme tout le monde. Tu vois, le corse pour moi c'est un peu pareil, si je le parle, alors je deviens comme tout le monde (fille marocaine 2<sup>e</sup> génération).*

Passage intéressant que celui-ci où le parallèle entre la non-consommation de porc et le refus de parler corse témoigne de la puissance accordée à la sphère langagière dans la constitution des identités, c'est en effet au même plan que les particularismes religieux qu'est ici posé le rejet de la langue locale. Ces deux extraits sont surtout exemplaires de la façon dont l'identité est à chaque fois maintenue dans l'écart et la singularité : singularité de la Lo conservée dans les pratiques familiales et communautaires et, en corollaire, singularité des compétences et des répertoires qui, pour être individualisants, passent par le non-apprentissage du corse. Si à chaque fois l'identité procède d'un rapport dialectique à l'altérité, les catégories langagières n'opèrent pas sur les mêmes plans. Ce qui est vecteur d'identification et de distinction, valide et inscrit le locuteur dans l'identité et le collectif maghrébins, c'est bien dans le premier témoignage un « plus de langue », la Lo restée au cœur des pratiques langagières.

À l'inverse, ce qui garantit au témoin de ne pas *devenir comme tout le monde*, c'est bien dans le second un « moins de langue », déficit langagier applicable au corse<sup>26</sup>.

## LES RELATIONS INTERETHNIQUES

L'identification/différenciation par les langues, les statuts et valeurs associés reflètent la complexité des relations que les collectifs migrants co-construisent avec la société d'accueil. En la matière, les attitudes favorables ou défavorables à l'égard des idiomes ne sont en rien figées mais en interaction avec le degré d'ouverture que la société réceptrice manifeste vis-à-vis des immigrés. Cette idée conduit à réfléchir sur la stigmatisation dont les migrants sont l'objet et sur la façon dont cette dernière pèse sur leur rapport à la langue locale, leurs motivations ou démotivations à l'apprendre.

Les modalités d'accueil des migrants apparaissent en creux des attitudes d'ouverture ou des comportements intolérants que signalent avoir vécus les informateurs. Une nouvelle fois, le questionnaire permet de saisir l'écart qui distingue les groupes : moins de 10 % des informateurs ibériques pour plus de 85 % du côté maghrébin déclarent avoir éprouvé une attitude de rejet ou un comportement à connotation raciste. Ce sentiment de minoration se retrouve dans les discours des enquêtés : si le collectif portugais est très peu sensible à une situation hostile, les témoins marocains voient dans la discrimination dirigée à leur égard un frein à leur insertion sociale en même temps qu'un réel obstacle à l'apprentissage de la langue locale. L'étroitesse des cercles de fréquentation étendus aux insulaires, le caractère conflictuel des relations interethniques ne sont pas, on s'en doute, des éléments de nature à faciliter le processus d'acquisition du corse d'autant que la langue locale porte un discours xénophobe souvent apparu dans le corpus graffitique insulaire. Si la communauté portugaise ne semble jamais être prise pour cible<sup>27</sup>, de nombreux slogans anti-maghrébins jalonnent en revanche les murs et les abords des routes de l'île. Certains témoins ne manquent pas de souligner qu'au-delà de leur contenu de signification, ceux-ci sont toujours rédigés en corse :

26. Ce témoignage peut alors s'interpréter relativement à la notion de *déconstruction* définie par Jacques Derrida : *Si j'avais à risquer une seule définition de la déconstruction, brève, elliptique [...] je dirai[s] ?] sans phrase : plus d'une langue.* (Jacques DERRIDA, *Mémoires pour Paul de Man*, Paris, Galilée, 1988, 21). Rappelons que chez le philosophe le *plus d'une langue* est proche d'un « plus de langue ». L'acquisition du corse est moins alors un élément d'enrichissement qu'un facteur de déconstruction, d'éclatement identitaire (*sinon c'est fini, c'est fini, je deviens... je deviens... je suis plus marocaine, plus arabe quoi*). L'élargissement du répertoire langagier devient décentrement et dépossession de soi, signe la perte et la dispersion des référents identificatoires.

27. Ni nos amis ou connaissances corses ni nous-mêmes n'avons jamais relevé de graffiti xénophobe visant la communauté ibérique.

[...] *Arabi fora, Arabi fora*<sup>28</sup> partout, toujours en corse, et même maintenant j'ai vu *islam fora* ! Et tu veux que, moi, j'apprenne le corse ? Je vais apprendre, moi, la langue avec laquelle je me fais insulter ? Ah ça, sûrement pas non ! (fille marocaine 2<sup>e</sup> génération).

*Quand tu lis partout Arabi fora, tu sais ça te pousse pas à apprendre le corse, ah non, vraiment pas, surtout que là en fait, on t'insulte en corse* (fils marocain 2<sup>e</sup> génération).

Précisons le lieu d'exclusion performativement validé par les graffitis : non le territoire insulaire sinon plus véritablement le champ de la corsophonie lui-même (si l'on envisage la réflexivité du langage, ces inscriptions disent moins le réel qu'elles ne le construisent en le disant). Quoi qu'il en soit, poser les pratiques et les représentations linguistiques des uns comme une réponse aux pratiques et représentations sociales des autres (et vice-versa) revient à dire que les phénomènes d'appropriation ou de rejet du corse découlent des interactions entre migrants et population réceptrice. En d'autres termes, c'est parce que le sentiment d'accueil est bon chez les témoins ibériques que leur relation à la langue locale et son acquisition s'en trouvent facilitées, à l'inverse, c'est parce que cet accueil est perçu dans le groupe maghrébin comme étant très moyen qu'elle n'y trouve guère d'écho<sup>29</sup>. Analyser les attitudes des groupes migrants vis-à-vis des langues ne peut donc se faire sans une compréhension de la situation d'immigré telle qu'elle est vécue par les individus eux-mêmes ; cela suppose de s'attarder sur les processus qui fondent les rapports intergroupes et de décrire les dynamiques qui ont contribué à les produire. Ces dynamiques s'originent dans les réalités économiques et démographiques, la situation politique du moment mais également dans le contexte historique, en particulier les relations entretenues de longue date (ou non) entre les pays d'origine et d'accueil. Puisque chaque région ou pays module à sa façon et avec les traits de son propre passé et de sa propre identité l'accueil qu'il réserve aux migrants, c'est le caractère structurant du fait socio-historique qu'il convient d'éclairer.

Les rapports entre la société corse et les groupes maghrébins et ibériques sont loin de se confondre : si au prisme de l'histoire, les populations corse et portugaise n'ont guère noué de contact, l'immigration marocaine entre quant à elle en forte résonance avec la place des Corses dans l'aventure coloniale<sup>30</sup>. Sans faire de cet épisode le seul déterminant des images élaborées

28. *Les Arabes dehors* en corse.

29. Ce qui, en retour, explique le bon maintien de l'arabe dans la famille dès lors que la Lo sert une stratégie de défense mise en place contre un certain sentiment d'exclusion.

30. Il est ici difficile de développer, notons que si les traces et le souvenir de la colonisation dans la société corse ont été abordés par les historiens, aucune recherche en sociologie de l'immigration n'a encore lié le passé colonial de l'île avec l'étude de l'immigration contemporaine

de part et d'autre, sans penser non plus que la Corse occupe en cela une position unique<sup>31</sup>, il serait toutefois étonnant que les catégorisations alors construites ne fournissent aucun arrière-plan référentiel dans la mesure où la surreprésentation des Corses aux colonies (en particulier en Afrique du Nord<sup>32</sup>), le statut et le rôle des émigrés dans la vie insulaire une fois ceux-ci rentrés ont sans doute permis aux hiérarchisations historiquement constituées de se prolonger, d'être bien transmises et conservées. Conjointement, l'installation de nombreux Pieds-Noirs dans l'île dès 1962 a sans doute été un puissant relais des perceptions interethniques anciennement construites au Maghreb<sup>33</sup>. En attendant de préciser la façon dont les représentations d'hier se prolongent sur celles d'aujourd'hui, notons que si les courants migratoires les plus récents sont en général les plus dépréciés (le temps dissipant peu à peu les stigmatisations), les discriminations continuent en Corse à viser d'abord l'immigration maghrébine toutefois plus ancienne que l'immigration ibérique<sup>34</sup>. Le fait est que la place des Maghrébins dans la société corse, la juxtaposition des communautés sans réel contact ni mélange, les injonctions plus ou moins voilées à

---

en Corse. Il est vrai que la forte implication des Corses aux colonies semble faire polémique, notamment en ce qui concerne le statut des insulaires émigrés durant cette période : furent-ils des colonisateurs ou restèrent-ils des colonisés au regard de l'histoire avec la France, ou bien furent-ils des colonisés dont on fit des colonisateurs ? Le colloque *Corse – Colonies* qui s'est tenu en 2002 à Corte a à ce sujet laissé transparaître un malaise quant à la position « dominante » des Corses expatriés vis-à-vis des populations autochtones. En témoigne cet échange intervenu entre les historiens Michel Vergé-Franceschi et Nicolas Bancel : M. V.-F. – *Je n'aime pas du tout ces mots de « dominés » et de « dominants » parce que cela me semble être un faux rapport [...]*. N. B. – *Je suis obligé de réagir à l'intervention de M. Vergé-Franceschi parce que je ne peux pas laisser passer une espèce de révisionnisme latent qui traverse parfois nos débats. Que des personnes aient été [...] animées par les meilleures intentions du monde, cela ne fait aucun doute dans l'émigration coloniale. Mais il ne fait également aucun doute que la structure du système colonial et d'un rapport qui s'institue dans la colonie est un rapport de domination. [...] Il y a donc des dominants et des dominés et nous ne pouvons pas faire l'économie de cette analyse.* Table ronde « Les traces de la colonie dans la société corse d'aujourd'hui », Actes du colloque *Corse – Colonies*, 2002, p. 279-280.

31. Les hiérarchisations historiquement constituées entre groupes, cultures et minorités ne sont pas propres à la Corse. La sociohistoire et la sociologie de l'immigration ont montré le poids de la mémoire postcoloniale sur les représentations intergroupes dans l'ensemble de la société française. Cf. les travaux de Gérard Noiriel ; Abdemalik Sayad ; Pascal Blanchard.
32. Pour des données chiffrées, cf. : Janine RENUCCI, *Corse traditionnelle et Corse nouvelle, la géographie d'une île*, Lyon, Avolin, 1974 ; Xavier CRETTEZ, *La question corse, Bruxelles, Complexe*, 1999 ; Marc de CURSAY, *Corse, la fin des mythes*, Paris, L'Harmattan, 2008. Vers 1950, la présence corse dans l'administration coloniale est d'environ cinq fois supérieure à celle des autres régions françaises.
33. L'importance des Marocains dans l'immigration insulaire est liée à l'arrivée des rapatriés d'Afrique du Nord qui, dès la fin des années cinquante, firent appel à la main-d'œuvre agricole rifaine (déjà employée au Maroc et en Algérie).
34. Il faut bien sûr compter avec le registre culturaliste, aux yeux de nombreux Corses la différence religieuse fait du groupe marocain un collectif beaucoup plus étranger et distant que le groupe portugais.

la discrétion ou au retrait ne sont pas sans rappeler, sur un mode certes moins extrême, une partition déjà jouée dans le contexte colonial, à cette différence près (mais de taille) que les flux migratoires ont ici retourné le sens des mobilités et de la rencontre :

[...] *maintenant les Arabes... maintenant on les a chez nous, alors... bon..., les choses elles changent, mais faut pas oublier que nous... que beaucoup de Corses, avant, i(l)s était en Algérie ou au Maroc, alors nous, avec eux.... hum... ça i(l) faut pas qui(ls) l'oublie hein... la Corse, pour eux, ça deviendra pas une colonie du Maroc [...].* (P.-M. 51 ans, Corse)<sup>35</sup>.

Au *nous, autrefois, là-bas*, paradigme à partir duquel se sont longtemps mesurés les trajets de vie de nombreux Corses et une part de l'imaginaire collectif insulaire, se substitue désormais un *eux, maintenant, chez nous* qui n'est pas loin de servir l'idée d'une colonisation à rebours. Dans ce jeu de miroir entre représentation de soi et représentation des autres, tout se passe comme si l'immigration maghrébine se confondait avec le malaise d'une société peu préparée à devenir société d'accueil dans laquelle la figure de l'immigré maghrébin apparaîtrait décidément trop inquiétante par ce qu'elle incarne de perte, de nostalgie et de crainte anémique pour être facilement intégrée. Mais où placer ici la part et le rôle des langues ? Précisément dans la dynamique identitaire des groupes maghrébin et corse, soit : dans le complexe d'attitudes défensives lié pour les uns à la stigmatisation dont ils s'estiment victimes et, pour les autres, à la peur de voir s'abolir ou se diluer un mode de vie, une culture et des valeurs originales. Le retournement de paradigme évoqué plus haut a en effet ceci de particulier qu'il réunit deux groupes qui, dans un environnement pour chacun déstabilisé et ébranlé, incertain et changeant, investissent le pôle langagier d'une forte valeur symbolique et identitaire<sup>36</sup>. Suivant la logique d'identisation évoquée plus haut, les langues ne seront toutefois des valeurs-refuges qu'à la condition d'être conçues, vécues et pratiquées comme des sphères de partage endogames, en quelque sorte étanches et non accessibles aux locuteurs des collectifs voisins. Il ne s'agit pas seulement de conserver la pratique d'un idiome mais de prolonger sa singularité en s'assurant que

35. Ce témoin n'est lié d'aucune façon à la colonisation. Loin d'être anecdotique, son propos est en résonance avec d'autres discours recueillis sur l'île (cf. *Ils nous ont mis dehors, ils n'ont qu'à rentrer chez eux*. Cité par Jacques COLONNA, Table ronde « Les traces de la colonie dans la société corse d'aujourd'hui », *op. cit.*, 283).

36. [...] *la place qu'occupe la langue [corse] dans la construction identitaire est essentielle. Elle symbolise une corsitude, au sens d'appartenance à une communauté spécifique, que personne n'est prêt à renier. C'est pourquoi la langue corse s'affiche dans la société comme le marqueur identitaire le plus puissant, le plus pertinent, le plus remarquable... La langue corse est donc le référent essentiel de l'identité corse.* Jean-Marie COMITI, *La langue corse, entre chien et loup*, Paris, L'Harmattan 2005, 119.



les individus dont on cherche à se distinguer ne l'investissent pas, faute de quoi la valeur distinctive de cet idiome disparaîtrait. Cette assurance étant illusoire, on devine le danger à trop faire correspondre registre identitaire et pratiques langagières. Car si en tant que groupe d'accueil, les Corses n'ont guère de raison d'acquérir de compétence en arabe, l'intégration linguistique des migrants marocains les met potentiellement en situation d'apprendre la langue locale. Mais sauf à retrancher l'immigré maghrébin devenu corsophone de la catégorie des « autres » et à lui reconnaître une part d'identité locale (de proximité culturelle ?), force serait d'admettre que les valeurs identificatrice et différenciatrice du corse seraient alors devenues caduques (sa distinctivité initiale se trouvant investie du rôle contraire d'unir rationnellement les groupes migrants et d'accueil). À ce point, l'hypothèse pourrait donc être celle-ci : l'appropriation de la langue locale par le collectif marocain signifierait la déstabilisation du système sur lequel se fonde une part de l'identité insulaire dès lors que le corse, plutôt que d'instaurer de la différence, marquerait le rapprochement d'un groupe sur lequel pèsent encore des représentations naturalistes et culturalistes pour le moins discriminantes et altérisantes. Pour terminer, faisons observer que si le processus d'identification peut être contredit (il existe évidemment des Maghrébins corsophones<sup>37</sup>), les situations d'inégalité et de discrimination dont la communauté marocaine est l'objet rendent ce processus agentif. En témoigne ce rejet du corse fortement conscientisé, à la mesure de la stigmatisation éprouvée :

*Quand je suis venue ici j'avais huit ans, je parle l'arabe comme mes parents et le français presque aussi bien que toi, mieux que certains Corses en tout cas, alors le corse, je crois pas que ça aurait été difficile, non... c'est pas une question de langue, je veux dire... c'est ce que ça représente... par rapport au racisme ici... tu vois... c'est comme si... si je collaborais avec eux... le corse rhalà<sup>38</sup> !!! Langue de fachos oui, risque pas que je l'apprenne ! (mère marocaine 2<sup>e</sup> génération).*

37. Qui devront faire l'objet d'enquêtes à venir. Cela dit, confirmant notre hypothèse, il n'est pas certain que ces locuteurs soient toujours reconnus comme des locuteurs légitimes du corse :

Témoin – [...] *Maintenant, c'est sûr, moi le corse je l'apprendrai pas... et tu vois je suis pas certaine qu'un Arabe qui parle le corse c'est toujours bien vu.*

Enquêteur – *Pourquoi pas toujours bien vu ?*

Témoin – *Je sais pas... j'ai l'impression que d'un côté on te dit d'apprendre le corse à l'école mais qu'en dehors... c'est pas ça quoi. Regarde, l'autre jour j'étais à la caisse au S. U. de G., devant moi i(l) y avait un jeune Marocain qui parlait un peu en corse avec la caissière, i(l) y a un type à côté qui l'a entendu et il a dit à un autre : « Ava [phonétiquement awa, interjection corse marquant la surprise], si i(ls) se mettent à parler corse maintenant, alors on va où ? ». Tu vois, ça, ça m'a dégoutée. Ça veut dire quoi ça ? Que si tu veux parler corse parce que t'es Arabe t'as pas le droit ? (mère marocaine 2<sup>e</sup> génération).*

38. Phonétiquement [ ala], [ ] note une fricative pharyngale sourde, la merde en arabe, ce qui peut se traduire par : *le corse, mon cul oui !*

## BILAN

Ce travail offre quelques éclaircissements sur les positionnements socio-linguistiques des deux principaux groupes immigrés de Corse, positionnements opérés par et dans les pratiques langagières mais aussi, considérant le plan de la subjectivité, à travers les représentations sociales des langues et du contexte migratoire lui-même.

Sur le plan de la transmission linguistique, retenons l'excellent maintien de l'arabe dans le groupe maghrébin, une vitalité du vernaculaire d'origine moindre dans le collectif ibérique cependant compensée chez ce dernier par une appropriation marquée du corse hors des foyers. Si cette acquisition peut s'interpréter comme le désir des migrants portugais de s'agréger au tissu socioculturel insulaire et, au-delà, comme le signe d'une bonne intégration, la position des témoins marocains ne ressortit pas forcément d'un manque de volonté de leur part. Un élément clé à prendre en compte tient en effet à la capacité d'accueil de la société locale, à son ouverture semble-t-il plus grande à l'égard de l'immigration ibérique. La question n'est pas simplement linguistique, elle met en jeu des variables complexes dont le sentiment répandu chez de nombreux insulaires de former une minorité, d'appartenir à une société et un territoire singuliers dans lesquels l'immigration maghrébine peut être ressentie comme un facteur de déstabilisation identitaire. Sans doute faudra-t-il étudier de plus près le télescopage entre le souvenir du long passé d'émigration de l'île et l'image d'une population migrante à l'évidence perçue à travers d'anciennes catégories héritées, entre autres, de la forte présence corse dans les colonies. Au final, il n'est pas douteux que les comptes et les mécomptes, les passifs et les actifs de la décolonisation aient des retentissements sur la minoration des Maghrébins dans l'île, partant, sur les résistances linguistiques observées dans la communauté marocaine. En espérant creuser plus avant la façon dont les mécanismes de représentation et d'identification réalisés sur le plan socio-historique contribuent à la création de normes préférentielles ou stigmatisantes, l'analyse montre déjà que l'absence de dépréciation ou de rejet, le caractère non (ou peu) conflictuel des relations entre migrants et communauté d'accueil sont autant de facteurs qui favorisent l'élargissement des compétences en direction de la langue régionale. *A contrario*, le ressenti d'attitudes négatives, intolérantes ou discriminatoires, de même que le sentiment d'exclusion sociale, sont de réels obstacles sur la voie d'une diversification des répertoires langagiers impliquant le corse.

Jean-Michel GEA  
*Maître de conférences en Sciences  
du langage  
UMR 6240 LISA  
Université de Corse Pasquale Paoli*

## BIBLIOGRAPHIE

- ARZALIER F., *Les Corses et la question coloniale*, Ajaccio, Albiana, 2009.
- BLANCHARD P., BANCEL N., LEMAIRE Sandrine (dir.), *La Fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial*, Paris, La Découverte Poche, 2006.
- BOUTET J., « La part langagière du travail : bilan et évolution », *Langage et société*, 98, p. 17-42, 2001.
- CASTELLOTTI V., MOORE Danièle, *Représentations sociales de langues et enseignements*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002.
- COMITI J.-M., *La langue corse, entre chien et loup*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- CRETTEZ X., *La question corse*, Bruxelles, Complexe, 1999.
- DALBERA M.-J., « Pratiques linguistiques en Corse », *Langage et société*, 112, 2005, p. 5-8.
- DE CURSAY M., *Corse, la fin des mythes*, Paris, L'Harmattan, 2008.
- DERRIDA J., *Mémoires pour Paul de Man*, Paris, Galilée, 1988.
- GÉA J.-M., « Recomposition des pratiques linguistiques des communautés marocaine et portugaise de Corse », *Cahiers de Linguistique*, 36, 2010, p. 53-71.
- HERAN F., FILLON Alexandra, DEPREZ Christine, « La dynamique des langues en France au fil du XX<sup>e</sup> siècle », *Populations et sociétés*, 376.
- INSEE – FASILD, *Atlas des populations immigrées en Corse*, 2005.
- MEISTERSHEIM A., (coord.) Actes du colloque *Corse – Colonies*, Ajaccio, Albiana – Musée de la Corse, 2002.
- MOORE D. (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, 2001.
- NOIRIEL G., *État, nation, immigration*, Lyon, Gallimard, 2005.
- NOIRIEL G., *Introduction à la socio-histoire*, Paris, La Découverte, 2006.
- RENUCCI J., *Corse traditionnelle et Corse nouvelle, la géographie d'une île*, Lyon, Avolin, 1974.
- RICHARD M., ALAOUI Rachid, « L'immigration marocaine en Corse : une force de travail silencieuse », *Hommes et migrations*, 1242, 2003, p. 53-61.
- SAYAD A., *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, Bruxelles, De Boeck, 1991.
- TAP P., *Identités collectives et changements sociaux. Production et affirmation de l'identité*, Toulouse, Privat, 1980.





Achévé d'imprimer le 15 octobre  
sur les presses du groupe Horizon – Gémenos-F  
Dépôt légal : 4<sup>e</sup> trimestre 2012  
Imprimé en France  
N° d'impression: 1210-116



ISBN : 978-2-8241-331-0

Maquette et mise en page : Atelier Graphit<sup>e</sup>  
Albiana – 4, rue Emmanuel-Arène – 20000 Ajaccio  
Tél. : 04 95 50 03 00 – Fax : 04 95 50 03 01  
[www.albiana.fr](http://www.albiana.fr)  
E-mail : [contact@albiana.fr](mailto:contact@albiana.fr)

© Tous droits de traduction et de reproduction réservés pour tous pays – Albiana  
2012







