

DE L'INDIVIDU DIGLOTTE AU MAITRE BILINGUE, EVOLUTION DES PRATIQUES ET DES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS CORSES EN SITES BILINGUES.

L'originalité du développement du corse dans l'enseignement se situe à plusieurs niveaux :

– Dès les années 70, cet enseignement choisit de s'affranchir du domaine privé et associatif pour concentrer son développement dans l'école publique ;

– La question de la norme connaît une proposition de solution originale dans la mesure où l'option d'une « norme ossifiée » (Marcellesi, 1990) par le choix d'un standard (nécessairement arbitraire) est écarté au profit d'une plurinorme qui codifie pour les besoins inhérents à la stabilité d'une langue enseignable et qui laisse une certaine souplesse, emblématique à l'écrit, pour inscrire l'approche de la norme dans une forme de démocratie linguistique ;

– Le bilinguisme est une donnée qui s'impose très tôt dans l'enseignement, y compris chez les plus militants : le monolinguisme est remis en cause par un appareil critique favorable au bilinguisme.

– Dans nombre de situations, ces trois critères conjugués donneront une couleur particulière à l'évolution de la prise en compte de l'enseignement du corse à l'école. Le premier inscrira la langue corse dans un système républicain où les valeurs seront revisitées (rapport à l'autre, intégration, vivre ensemble) sans être remises en cause, le second vient réformer la représentation de la norme en matière de langue et de langage, la troisième vient construire un nouveau rapport à l'approche pédagogique des langues à l'école.

La série d'entretiens et d'observations que nous avons effectuées auprès des maîtres bilingues des écoles primaires décèle bien une résistance des effets de la diglossie sur l'individu (Thiers, 1989 ; Rapport INRM/IUFM et U. de Corse, 2002) mais constate un ensemble d'expressions du dépassement de cette dernière dans le discours sur le sens de l'engagement professionnel et individuel dans l'éducation bilingue et par les pratiques pédagogiques observées.

DEPASSER LA DIGLOSSIE

C'est l'individuation sociolinguistique qui érige le corse en langue dans les années 70. Cet acte qui reconnaît la langue par différenciation historique se distingue des processus par « déclaration » qui fondent la plupart des grandes langues officielles (Marcellesi, 2002).

Il est d'emblée évident que l'avènement de telles langues dans le contexte du renouveau des cultures régionales des années 70 (Baggioni, 1997) ne va pas sans une somme d'éléments problématiques sur l'objet (problèmes d'équipement linguistique) et sur le sujet (idéologie diglossique).

Sur la langue, la notion très générale d'« équipement linguistique » va se traduire par un parcours d'« élaboration linguistique » (Thiers, 1989) jalonné par l'institution qui ouvrira par le jeu des circulaires et instructions officielles de plus en plus de possibilités et de moyens en faveur de ce développement :

– La codification s'affine en 1971¹ et propose une norme écrite souple qui réussit à tenir compte de la variété interne du corse tout en postulant son unicité linguistique.

¹ Voir MARCHETTI P/GERONIMI D., 1971, *Intricciate è cambiarine* (manuel pratique d'orthographe et d'orthoepie corse), Nogent-sur-Marne, Ed. Beaulieu

– Les instruments didactiques s'étofferont à mesure que l'on avance dans les décennies 80 et 90 jusqu'à couvrir l'ensemble du système éducatif scolaire. On attend aujourd'hui les instruments utiles à la pratique éducative bi(pluri)lingue.

– L'université de Corse (créée en 1981) affine l'appareil critique autour d'une approche de la langue qui conjugue unicité et multiplicité. Cela débouche en 1983 sur le concept de langue polynomique². Par son utilité pour la légitimation des langues minorées, le concept va connaître un réel succès et servira de base aux premiers discours dans la formation initiale lors de l'avènement des IUFM en 1990 (Comiti, 1999). L'approche polynomiste permettra une réelle réflexion sur la norme linguistique en classe qui dépasse d'emblée le simple cadre de la langue régionale.

Sur le second point concernant le sujet, le domaine de l'école a connu plusieurs conséquences liées aux effets de la diglossie. La plus aiguë se traduit par des formes de conflit interne (rejet de la langue par le locuteur natif) qui peut aller jusqu'au refus de l'acceptation de l'entrée de la langue régionale dans l'école. En symétrie, un travail récent sur les enseignants de langue corse dans le primaire et le secondaire (INRP/IUFM et U. de Corse, 2002) perce à jour un ensemble de positionnements qui tendent à soumettre « le sujet enseignant diglotte à une forte affectivité » et le rendre prioritairement soucieux de « la sauvegarde d'un patrimoine qui souligne une identité culturelle » alors que « l'ouverture à l'Europe, la constitution d'un outil de communication moderne, la possibilité d'apprendre plus facilement d'autres langues » sont des notions qui arrivent au second plan.

L'observation directe du terrain lors d'une tournée effectuée en février 2004 dans 5 sites bilingues d'écoles maternelles et élémentaires vient toutefois nuancer ces conclusions. Lors d'entretiens semi-directifs avec les différents maîtres sur le thème du sens de l'engagement dans le site bilingue, nous avons pu effectivement constater la prégnance d'une forme angoissée de préservation du patrimoine linguistique en danger. Il est clair que les parcours individuels des maîtres fortement marqués par la perte identitaire rendue visible dès les années 60 (Cortier/Di Meglio, 2003) constitue le plus souvent la première émergence dans l'énumération des raisons d'un engagement dans les cursus bilingues français/corse. Il n'en reste pas moins que, dans le cadre d'une école publique qui a bien marqué son rôle intégrateur, la langue régionale est chaque fois ressentie et présentée comme une ouverture. Elle ne signifie jamais le repli sur soi mais enrichit et pose les jalons des autres apprentissages linguistiques qui ne manquent pas d'arriver dans le cursus scolaire.

VERS UN PLURILINGUISME INTEGRE ?

À partir de ces considérations, le mouvement d'intégration du corse à l'école prend un sens nouveau que l'on sent déjà chez certains sujets en phase de dépassement de l'idéologie diglossique et tendant à raisonner en termes d'options pédagogiques et didactiques nouvelles. Les sites bilingues apparaissent alors comme un espace d'innovation et/de réflexion qui se dédouble sur des aspects sociaux et sur des aspects didactiques.

Pour les premiers, le site bilingue tend à revisiter la mission d'intégration de l'école en reconsidérant le rôle de la langue régionale qui retourne de l'école vers le social. Ce sens fait aller la langue corse vers le privé pour retisser du lien école-familles et au-delà en renvoyant une image décloisonnée des cultures. Le sens inverse de la sphère de privé vers l'école n'entre pas dans les considérations de nos maîtres les plus avancés, ce qui semble les inscrire dans

² Le linguiste JB Marcellesi, de l'U. de Rouen, propose pour la 1^{ère} fois le concept en 1983 au XVII^{ème} congrès des romanistes à Aix-en-Provence. Il le définit ainsi : « 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 »

une mission conforme à l'esprit de l'école publique pour tous. En lien avec d'autres expériences autour de la langue régionale (Eloy, 2003), les premiers résultats en terme de rapports avec les communautés immigrées majoritairement marocaine et portugaise sont déjà patents.

Mixité sociale, pédagogie coopérative et différenciation pédagogique

L'enseignement bilingue des écoles primaires corses, repose sur la parité horaire, le bilinguisme et la polyvalence des enseignants, selon le principe un maître, deux langues. Comme en témoigne l'une des équipes « 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, 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 » (CS). Cette prise en compte de l'autre passe par le biais d'une éducation à la citoyenneté et à la coopération et d'une pédagogie de projet : « il est important pour tous les enfants d'avoir un espace de parole leur permettant d'exprimer dans l'une ou l'autre langue ce qui les préoccupe, d'intervenir dans le fonctionnement de l'école, de définir ensemble des projets porteurs de leurs apprentissages » (CS, *Ibid.*).

Les sites situés en ZEP de la côte orientale accueillent une assez forte proportion d'élèves étrangers allophones d'origine marocaine ou portugaise (de 30 à 50 %) et montrent une volonté de construire simultanément mixité sociale, différenciation pédagogique et éducation à la coopération. Des relations privilégiées sont mises en place avec les familles : accueil individualisé, information détaillée sur le fonctionnement scolaire et les spécificités de l'école. Dans les écoles comportant les deux filières, bilingue et non-bilingue, la mixité sociale est organisée et l'équilibre construit et préservé au quotidien.

Face aux élèves nouveaux arrivants allophones, concernant leur place dans l'école et leurs capacités linguistiques et scolaires, les enseignants bilingues se montrent à la fois plus ouverts et moins inquiets que leurs collègues des écoles ordinaires : des ateliers de langage adaptés aux types d'élèves sont mis en œuvre, distinguant les enfants en fonction de leur exposition au français (enfants nouvellement arrivés en France, enfants arrivés depuis plus de deux ans, les enfants de familles immigrées de seconde ou troisième génération ne pratiquant pas ou peu le français). Au sein de la classe même, les enseignant(es) s'efforcent de pratiquer la différenciation pédagogique, en développant des ateliers de travail individualisé.

Alternance des langues : changement de *praxis* et obligation de cohérence

Le changement de *praxis* induit par l'enseignement bilingue est l'un des points saillants du dépassement de la diglossie individuelle : l'enseignement en corse inclut non seulement l'enseignement linguistique du corse et du français (DL), celui des disciplines non linguistiques (DNL) mais aussi les différentes formes de la communication, de l'implication scolaire, interactions et rituels. Face à de jeunes enfants dont peu sont corsophones, l'enseignant est dans la position d'un enseignement de langue étrangère ou seconde : « on comprend l'importance de l'entrée dans les apprentissages par la communication [...] on ne peut plus penser au français comme une langue *acquise* par les élèves » (CP-BC). De ce fait, y compris dans les activités qui habituellement se passent de la langue, l'enseignant est amené à verbaliser, reformuler tout en suscitant la verbalisation, l'expression des élèves, dans l'une ou l'autre langue. Cette redondance entre la parole et l'action par sa fréquence et sa régularité est à même de favoriser et d'étayer l'apprentissage linguistique et métalinguistique (Cavalli, 2003 : 40) dans la mesure où elle est pratiquée régulièrement et alternativement dans les deux langues.

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 alternance réglée des deux langues pensées comme stratégie d'enseignement (Causa, 2003) et de construction de savoirs : la présentation des savoirs nouveaux se fait le plus fréquemment en complémentarité dans les deux langues : des notions acquises en corse seront réemployées en français et donneront lieu à insertion et reformulation dans des contextes ou types de textes différents, permettant acquisition et stabilisation des connaissances.

On sait par ailleurs que l'alternance codique est l'un des moyens privilégiés pour susciter distanciation et réflexion métalinguistique, lesquels ouvrent un accès facilité aux autres langues introduites dans la suite du parcours scolaire (italien ou anglais en CM1).

La langue, les langues prennent donc « une fonction constitutive », qu'il s'agisse d'activités fortement marquées culturellement (histoire, géographie) ou de disciplines fondamentales comme les mathématiques. Le fait que des savoirs scolaires, académiques se construisent en corse dans les interactions didactiques confère à cette langue un nouveau statut, une nouvelle dignité dont l'enseignement est le médiateur. Cette possibilité quotidienne de décrire, de faire décrire et exister les objets de savoir en corse lui confère un « pouvoir de langue », qui est de nature à transformer un individu diglossique en maître bilingue, d'autant plus marqué que la plupart d'entre eux collaborent activement à l'élaboration de l'outillage linguistique et conceptuel, nécessaire à une langue scolaire.

Si l'engagement bilingue apporte une plus-value, s'il donne un sens à l'engagement professionnel, l'engagement coopératif pensé comme son corollaire, sur le plan des valeurs sociales et politiques permet d'apprendre aux enfants à « réfléchir à ce qu'ils disent et font, aux engagements qu'ils prennent, à leurs responsabilités » (MJ-CS) et aux enseignants de s'inscrire dans des réseaux de mutualisation (institutionnels et associatifs) contribuant à l'équipement didactique de l'enseignement bilingue, en même temps qu'à l'analyse des pratiques : le maître bilingue se construit aussi comme un praticien réflexif.

Bibliographie

- BAGGIONI D. (1997) *Langues et nations en Europe*, Payot, Paris
- CAUSA, M. (2003), *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*, Peter Lang.
- CAVALLI, M., (2003), « Discours bilingues et apprentissages des disciplines. Réflexions d'après les expériences du Val d'Aoste », in *LIDIL*, hors série, LEE-SIMON D. et SABATIER, C., (coord.), *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif.*, p. 31-46.
- COMITI, Jean-Marie, DI MEGLIO, Alain, 1999, "La langue corse dans l'enseignement : norme(s) et fonctionnements", dans *LIDIL*, n°20 : .61-74.
- ELOY JM (2003) « Langues d'origine, langues régionales : des identités en recomposition » in *Ville-Ecole-Intégration Enjeux n° 133, juin 2003*
- INRP/IUFM et U. de Corse, 2002, *Rapport d'enquête « La Circulation des Savoirs. La Situation de l'enseignement de la Langue et de la Culture Corses »*. Recherche INRP dirigée par Jean-Louis Derouet
- MARCELLES J.B. (et al.) (2003) *SOCIOLINGUISTIQUE Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, L'Harmattan, Paris
- THIERS J., 1989, *Papiers d'identité(s)*, Levia, Albiana