

LE DÉPASSEMENT DU CONFLIT DIGLOSSIQUE EN CORSE : IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES CHEZ LES MAÎTRES BILINGUES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

Claude CORTIER, UMR ICAR ENS Lyon - ENS LSH - CNRS - université Lyon 2 - INRP, Alain DI MEGLIO, IUFM, université de Corse

Résumé : Il est établi que les enseignants corses n'échappent pas aux effets de la diglossie sur l'individu. Pour autant, la mise en place, dans le premier degré public, d'un enseignement bilingue français / corse reposant sur la parité horaire laisse entrevoir la fécondité des expériences sur des thèmes comme le rapport à l'autre et la gestion du plurilinguisme scolaire.

À partir d'une série d'enregistrements audio et audiovisuels effectués en février 2004 sur cinq sites bilingues en Corse, ce travail s'attache à lier de façon pertinente les aspects sociolinguistiques avec les aspects didactiques de la mise en place d'un bi-(pluri)linguisme. Il en ressort que l'introduction du corse à l'école induit un dépassement de la diglossie, resitue le rôle social de l'école primaire dans la gestion des diversités culturelles, agit sur la motivation, prépare au plurilinguisme individuel et renforce la didactique des langues et du langage (à l'écrit et à l'oral).

Dépasser la diglossie, sortir des attitudes de la minoration est une conscience qui naît en Corse après l'identification de tous les stigmates d'une politique linguistique peu encline à la reconnaissance des langues régionales. L'entrée du corse dans les domaines les plus concernés comme la littérature, les médias ou l'école entamera « l'élaboration linguistique » (Thiers, 1989), processus d'équipement et d'adaptation d'une langue jusque là figée dans le temps et confinée aux registres de la famille et de l'intimité des communautés urbaines ou villageoises.

Ainsi le corse entre dans l'enseignement officiel en 1974 (extension de la loi Deixonne à la Corse) et entame un mouvement de passage d'un état de répartition diglossique vers un rééquilibrage de type bilingue.

L'originalité du développement du corse dans l'enseignement se situe à plusieurs niveaux qui vont intéresser notre propos :

- Cet enseignement choisit très tôt de concentrer son développement dans l'école publique ;
- Le concept de polynomie vient apporter des réponses à la question de la norme ;
- Le bilinguisme est une donnée qui s'impose très tôt dans l'enseignement, y compris chez les plus militants ou radicaux : le monolinguisme est combattu par un appareil critique favorable au bilinguisme. La revendication de monolinguisme corse est aussi exclue de tout discours non

seulement pédagogique et demeure très marginale du point de vue politique.

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.

Or, on sait que la différence des statuts des langues en usage sur un même territoire a des effets sur la qualité du bilinguisme, sur les compétences de l'individu bilingue (Hamers/Blanc, 1983). Pour la Corse, Jacques Thiers (1989) le premier s'est penché sur la complexité des effets de la diglossie sur l'individu. Le récent rapport INRP/IUFM/Université de Corse (2002) avance, à partir d'une enquête d'évocation, l'hypothèse d'une prégnance des effets de la diglossie sur l'enseignant. Dans le cadre de « questions socialement vives » dans l'école, l'enseignant oscillerait, dans ses représentations de la « langue corse », entre être diglotte et enseignant bilingue. Nous-mêmes, au cours d'une première série de rencontres dans des sites bilingues en école primaire, avons décelé les prémices d'une mise en commun des langues dans le cadre d'actions pédagogiques innovantes (Cortier/Di Meglio, à paraître). Dépasser la diglossie, innover par le plurilinguisme, c'est dans ce rapport socio-didactique que s'inscrit ce nouveau travail.

Une première partie sera consacrée à la genèse psychosociale du pourquoi de l'éducation bilingue à travers une mise en perspective historique et le discours des maîtres bilingues. Comment est gérée la transformation de la langue de l'intime, de l'identité, des racines en objet enseignable ? Comment les maîtres intègrent-ils cette donne *a priori* communautaire dans la sphère publique ? Globalement, la diglossie, qui peut engendrer des attitudes nostalgiques et sclérosantes, peut-elle être dépassée pour voir des maîtres s'investir dans des stratégies pédagogiques dynamiques nouvelles ? Nous posons, en effet, que la question du sens, liée au statut et au projet des langues dans la société, vient déterminer un engagement scolaire positif. La seconde partie ira observer les pratiques pédagogiques nécessairement issues de cette donne sociale du dépassement de la situation diglossique. Ces effets induits conduisent à un mouvement vers un plurilinguisme intégré qui constitue sans doute une dernière étape où la langue de l'identité trouve son espace et son sens dans un projet d'école publique engagé mais fortement ancré sur ses fondamentaux.

1. LE BI(PLURI)LINGUISTIQUE SCOLAIRE COMME DÉPASSEMENT DU CONFLIT DIGLOSSIQUE

1.1. Les premiers éléments d'une relation pédagogique français / langue régionale

Dans le rapport français / langue régionale, l'approche contrastive des langues à l'école a constitué très tôt (dès le XIX^e siècle, Boutan, 1998) un débat. Cela ne débouchera sur aucune démarche ou expérience officielle. En Corse, c'est

l'instituteur Lucciardi⁽¹⁾ qui, par le truchement d'une réponse à son inspecteur de circonscription, pose le débat pédagogique en 1923 par un ensemble de propositions visant à démontrer tout le parti didactique que l'on peut tirer du corse pour aller vers le français.

Il s'agit de développer un argumentaire afin de démontrer l'intérêt du corse, langue maternelle et orale des enfants d'alors, comme référence dans un usage contrastif de l'apprentissage du français. La proposition a achoppé sur deux principaux obstacles liés à la situation diglossique : l'impossibilité statutaire du corse d'être présent dans l'école publique française et ses insuffisances en matière de norme et de patrimoine reconnu (langue essentiellement orale, marquée par la variation géographique, jouissant d'un faible patrimoine de textes écrits).

Pourtant les éléments avancés s'avèrent aujourd'hui encore dignes de considération et tirent tout le parti de la présence sociale de deux langues dans l'environnement de l'enfant. Citons un exemple (sur les sept) de la partie qui concerne l'orthographe :

« Pour savoir si un mot prend un s ou un c, il n'y a qu'à traduire le mot en corse : si à la traduction on prononce l's il faut un s. Exemples : sein (senu), serein (serenu), serf (servu), etc... mais si à la traduction on prononce tch, il faut un c. Exemples : centuple (tchentula), cerf (tcherviu), prince (printchipe), cens (tchensu), etc. »

ou l'élucidation lexicale :

« On peut se servir du dialecte pour expliquer les textes. Voyez La Fontaine : Le galant avait un brouet... Un Corse comprendra de suite que brouet a la même signification que brudettu (corse), etc. » Aspect non moins perçu par l'inspecteur qui demande : « Vous direz si l'on pourrait se permettre [...] de substituer à la définition du dictionnaire la simple énonciation de l'équivalent dialectal. »

Le long rapport multiplie les exemples de ce type basés sur l'approche contrastive où il est clair que l'inspecteur pressent un double bénéfice : une fécondité pédagogique et didactique ; un moyen d'aller vers la langue cible en douceur. Nul doute que ce bon instituteur de la IIIe République partait d'une expérience pédagogique honnête (qu'il avait dû éprouver avec succès) mais hors la loi. Ses préconisations sont restées lettre morte. Il posa malgré tout le débat **sans conflit** d'une prise en compte par l'école de la globalité langagière de l'enfant pour atteindre les objectifs linguistiques de l'école (ici « apprendre le français par le dialecte »). Le bilinguisme était avancé comme un instrument efficace qui pouvait faire sens. Le système de la diglossie par la différence des statuts et sa dimension linguistique (méfiance ou rejet d'un système moins normé, existence acceptée de patois et/ou dialectes) ont rendu cette innovation officiellement impossible.

1.2. L'enseignement du corse

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 distin-

1. Cette lettre est publiée dans son intégralité en annexe de l'ouvrage de Jacques Fusina (1994). Il s'agit d'un rapport commandé par l'Inspecteur Biron sur « l'utilisation de la langue corse dans l'enseignement du français ».

gue 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 diglossie).

Sur le premier point, la notion très générale d'« équipement linguistique » va se traduire par un parcours de développement / adaptation jalonné par l'institution qui ouvrira par le jeu des circulaires et instructions officielles de plus en plus de possibilités et de moyens en ce sens :

- La codification s'affine en 1971 (Marchetti/Geronimi, 1971) et propose une norme écrite souple qui réussit à tenir compte de la variété interne du corse tout en postulant son unicité linguistique.
- La littérature se dote d'une première anthologie et propose par le CRDP fondé en 1977 les premiers manuels didactiques pour les classes de lycées. 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. Cette élaboration didactique sera essentiellement constituée de la diffusion (notamment par le biais de publications du CRDP Corse, voir par ailleurs en 2.1) d'expériences telles que le « corse intégré », premières démarches d'enseignement bilingue au cours des années 80 (Fusina, 1994).
- L'université de Corse (créée en 1981) affine l'appareil conceptuel autour d'une approche de la langue qui conjugue unicité et multiplicité. En relation, entre autres, avec l'université de Rouen, ce travail de réflexion 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. L'orthographe et l'orthoépée se déclinent dans le cadre d'une plurinorme cherchant à refléter la réalité plurielle de la langue corse. La finalité emblématique étant d'aller vers une démocratie linguistique qui récuse une hiérarchisation de variétés et qui s'inscrit dans une gestion de la variation.

Sur le second point concernant le sujet, le domaine de l'école a connu plusieurs conséquences liées aux effets de la diglossie. La plus aigüe 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,

2. Le linguiste J.-B. Marcellesi, de l'université de Rouen, propose pour la 1^{re} fois le concept en 1983 au XVII^e 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 ». Le choix d'un standard (nécessairement arbitraire) pour la langue corse est écarté au profit d'une norme plurielle qui codifie pour les besoins inhérents à la stabilité d'une langue enseignable.

J.-M. Comiti (*in* INRP/IUFM et université de Corse, 2002) perçoit 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 en février 2004 dans cinq 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 une auto-assignation de rôle, une sorte de mission de sauvegarde de la langue et du patrimoine identitaire mais en dépassement d'une logique de conflit. Il est clair que la perte identitaire ressentie dans l'évocation des parcours individuels des maîtres et rendue très fortement visible dès les années 60 (Cortier/Di Meglio, à paraître) constitue le plus souvent la première émergence dans l'énumération des raisons d'un engagement dans les cursus bilingues français / corse. Il n'en demeure 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 peut en aucun cas signifier le repli sur soi mais enrichit et pose les jalons des autres apprentissages linguistiques qui ne manquent pas d'arriver dans le cursus scolaire.

1.3. Prénance diglossique ou redéfinition des rôles ?

« Bilingues les Corses ? Oui, mais incontestablement diglottes, par la manière dont ils vivent le conflit linguistique comme l'expression même d'une déchirure identitaire [...] » (Thiers, 1989 : 53).

L'individu diglotte se trouve confronté à des phénomènes de minoration ou de contestation de sa spécialité et de sa pratique en même temps qu'il gère une disparité sociale, linguistique et scolaire entre deux codes - le corse et le français - qui affichent des parcours fondamentalement différents : le premier étant un savoir et un média nouveau en cours d'installation scolaire, l'autre une langue d'enseignement et un objet d'étude bien établi, inscrit dans une tradition républicaine monolingue.

À partir de là, nous avons eu à cœur d'aller plus loin dans la connaissance de ce qui sous-tendait l'engagement d'un enseignant dans le cursus bilingue français / corse. Nous avons ainsi interrogé vingt enseignants bilingues. L'enquête de représentations à travers un entretien semi-directif nous a permis d'affiner la question du sens, le pourquoi d'un engagement délibéré dans le cursus bilingue. Le maître tend-il à s'affranchir totalement des effets de la diglossie ? Comment hérite-t-il d'une situation conflictuelle ? Comment ses motivations s'en trouvent-elles alors renégociées ?

Dans un premier temps, il semble que l'entrée du corse à l'école publique règle la problématique du conflit. L'engagement affirmé par les maîtres bilingues ne se pose jamais en termes de stratégie exclusive. Traitant de l'entrée du corse, l'expression *c'est un plus* est récurrente et affirme l'enrichissement éducatif en posant implicitement le français comme une base acquise, normale et non conflictuelle. La reconnaissance statutaire du corse dans le site bilingue inscrit donc d'emblée

ces enseignants comme des individus ayant franchi le stade d'un conflit diglossique individuel engendrant le plus souvent de la culpabilité (Lafont, 1971) ou une impossibilité à penser, à vivre les deux langues en même temps voire de façon intriquée, ce qui est le reflet même de la réalité langagière de la Corse³.

Si les formes d'un conflit diglossique interne semblent dépassées, la « déchirure identitaire » évoquée plus-haut apparaît comme le premier critère à faire sens dans l'évocation de l'engagement dans l'éducation bilingue. C'est, en effet, la conscience d'une perte identitaire qui s'impose comme motivation principale. Cette perte est vécue comme un vide générationnel qui crée une béance culturelle identifiée la plupart du temps au niveau des parents directs de l'enseignant. Le lien identitaire de référence se recrée alors au niveau des grands-parents maintes fois cités au cours des entretiens. Les parents, souvent en situation d'exode, incarnent la rupture de transmission. Les maîtres bilingues évoquent alors ce *manque*, cette *souffrance*, le fait de n'avoir *pas pu parler jusqu'à 18 ans* cette langue *qu'il ne faut pas laisser mourir* (PG-CS). Il faut *conserver ce patrimoine et le sauver coûte que coûte par l'école, je me sens investie d'un devoir moral* (MJF-F) dira encore cette jeune professeur des écoles (dorénavant PE).

L'école se présente alors comme l'entité qui retissera le lien générationnel, qui comblera la parenthèse de l'acculturation exclusive. Paradoxe apparent, c'est bien l'école publique française, accusée d'être à l'origine de l'éradication des dialectes, qui est investie de la mission de rattrapage par ces maîtres bilingues.

1.4. Le plurilinguisme comme ré-conciliation

Cette mission de sauvegarde patrimoniale ou de maintien identitaire pourrait d'emblée apparaître comme contraire aux fondements de l'école de la République. Il est vrai qu'un argument du type : *Il y avait pour moi une volonté de retour aux sources, aux racines* (MJF-F) pourrait être considéré comme une introduction de la sphère du privé ou du particularisme dans l'école. Cette notion d'enracinement peut aussi apparaître comme la rémanence ou la persistance d'une forme angoissée liée à l'héritage diglossique. Elle demeure de toute façon d'ordre identitaire et peut à ce titre poser problème dans le cadre d'une gestion pédagogique sereine. Il faut alors voir comment et dans quelles conditions cette motivation peut faire sens et comment « l'enracinement » n'est pas source de vision manichéenne de la présence des langues, où les codes seraient concurrents et mis à distance par le conflit. On a pu voir que, dans l'histoire, le français et le corse pouvaient faire l'objet d'options pédagogiques intégrées. L'instituteur Lucciardi (voir plus haut) verrait son problème aujourd'hui résolu par un changement de contexte qui règle sur un front triple les questions de norme, de statut et de sens. La finalité est toutefois inversée : aujourd'hui, c'est le vernaculaire en danger qui batit un projet comme base d'une perspective plurilingue citoyenne.

Comment alors les maîtres bilingues se défendent-ils lorsqu'on leur oppose l'argument du « danger de communautarisme »⁴. Il s'avère qu'à l'annonce de cette réserve, les maîtres font preuve d'abord d'étonnement ou resituent leur

3. Ensemble de faits de discours que Thiers (1989) englobe dans le concept d'« épilinguisme »

4. C'est par cette expression que nous avons relancé les entretiens sur le thème.

cheminement : *dans ma tête, il a fallu que je puisse me retrouver et au bout du compte, il y a ce choix* (de l'éducation bilingue) (FS-F). Le discours d'ouverture est totalement récurrent et vient intégrer l'identitaire comme le montre, par exemple, ces propos d'une PE, concours spécifique⁵ sortante : *C'est vrai que c'est casser une certaine image de la République mais en même temps c'est reconnaître que d'autres personnes ont des doubles cultures, c'est ouvrir un peu plus [...] corse, français : deux langues romanes, deux langues complémentaires [...] on peut se baser là-dessus pour faire passer beaucoup de choses au niveau des parents, au niveau de l'enseignement.* (CB-F).

Cette représentation ouverte, complémentaire et non conflictuelle, peut-elle alors (ré ?) ouvrir la voie d'une approche intégrée des langues ? Les maîtres sont-ils en situation d'un dépassement de la diglossie qui réunit les conditions d'une utilisation globale des langues présentes dans l'environnement social direct ? Il s'agirait alors d'un temps nouveau qui tirerait parti de conditions croisées issues d'une réflexion sur le caractère des langues (option polynomique corse) et d'une vision intégrée et plurielle des langues de et à l'école.

1.4.1. Faire socle au plurilinguisme et penser l'intégration

Deux grands principes viennent affirmer le discours de l'ouverture, du non repli sur soi.

Le premier tire parti de l'abondante littérature scientifique et officielle⁶ 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. Après s'être lui aussi interrogé sur les conséquences de la perte d'identité, Claude Hagège (1996 : 207) argumente dans ce sens : « il existe en faveur des langues régionales un argument scientifique très clair. C'est, tout simplement, leur utilité dans l'apprentissage des langues étrangères ».

Dans le discours des maîtres bilingues, le corse est *tremplin*, élan vers une autre langue. Le bilinguisme français / corse devient alors une sorte de socle développemental prédisposant à un meilleur apprentissage des futures langues. Les plus citées sont en général les grandes langues européennes proches linguistiquement et géographiquement : l'italien et/ou l'espagnol. On note ainsi souvent le rapport à une *latinité*, voire à une *méditerranéité*⁷. Il est vrai qu'en cela, c'est

5. Depuis 2002 (mesures Lang en faveur de l'enseignement des langues et cultures régionales de France), le concours spécifique de recrutement des PE dégage un quota déterminé de postes à profil « bilingue ». Les mêmes épreuves que le concours standard sont enrichies de trois épreuves (2 écrits 1 oral) de langue régionale.

6. « Les nouvelles orientations pour le développement de l'enseignement des langues régionales », (BO avril 2001) donnent entre autres finalités : « - ouverture aux communautés linguistiques proches par le développement des relations créées par ces voisinages. Cette perspective, déjà présente dans certaines zones géographiques transfrontalières, s'inscrit également dans la volonté de faire de cet enseignement un élément de la construction de l'identité européenne à laquelle le système éducatif a pour mission de préparer les élèves ; contribution au programme de développement des langues vivantes dès l'école primaire »

globalement le discours officiel de l'Académie de Corse qui est, en substance, repris. En matière d'incitation à l'enseignement du corse, le slogan officiel de l'Académie n'est-il pas : « S'ancrer pour mieux s'ouvrir ».

Le second argument avancé s'inscrit davantage dans un engagement de type sociologique. On retrouve chez l'ensemble des maîtres un argumentaire plus ou moins élaboré sur les bénéfices du bi(pluri)linguisme en matière d'intégration, de gestion de la diversité des publics fréquentant aujourd'hui l'école. N'oublions pas que l'école corse n'échappe pas, tant s'en faut, à la présence d'un public issu de l'immigration⁸.

Les maîtres bilingues tentent de répondre à une problématique sociologique qui met en question la qualité du creuset républicain de l'intégration par la pratique monolingue. Il s'agit aussi de poser la question à travers l'évolution du réflexe de vie communautaire qui consiste à déléguer à l'école 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 : peut-on éduquer dans l'exclusive linguistique et culturelle ?

Pour tous ces maîtres, le site bilingue est une *école ouverte, ouverte à toutes les cultures, s'ouvrant au monde, variant les codes et les cultures* qui met l'enfant *en disposition d'accueil*. Telle enseignante de la Plaine orientale, où la proportion d'immigrés est supérieure à la moyenne de l'île, prend position pour une laïcité de la diversité. À la question du communautarisme elle répond : *Pas chez nous, Cor-ses, Pinzuti⁹, Maghrébins ou Portugais... Tout le monde vit à l'école en bonne intelligence : pas plus de voile que de corsisme aigu [...]. La culture de l'autre, tu ne l'occultes pas non plus. C'est pas le nivellement, c'est pas ça du tout.* (MCL-GM) Dans cette même école, l'une des actions pédagogiques en faveur du bilinguisme tend à investir les familles dans l'usage / apprentissage des langues de l'école (Cortier/Di Meglio, à paraître).

Globalement, le site bilingue en école primaire tend à revisiter la mission d'intégration de l'école en reconsidérant le rôle de la langue régionale qui va de l'école vers le social, se donnant pour mission un objectif explicite de « vie pacifique en société » (Perrenoud, 2004). Ce sens fait aller la langue corse vers le privé pour retisser du lien école-familles en renvoyant une image décloisonnée des cultures. L'école met en commun, définit de l'enseignable et recrée du sens social. Le sens inverse de la sphère du privé vers l'école n'entre pas dans les considérations de nos maîtres les plus avancés, ce qui semble les inscrire dans 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. *Réfléchir, vivre ensemble, s'accepter, c'est à l'école* (MM-CS) conclura une enseignante cortenaise.

7. Considérations qui fondent par ailleurs les « parcours langues romanes » ou « classes méditerranéennes » de certains collèges de Corse.
8. Selon l'INSEE la Corse arrive juste derrière Créteil en pourcentage de populations immigrées. Aujourd'hui les communautés les plus importantes sont les Marocains et les Portugais.
9. Terme corse (non péjoratif) pour désigner les français continentaux.

1.4.2. Vers un plurilinguisme intégré ?

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/ou de réflexion qui se dédouble sur des aspects sociaux et sur des aspects didactiques.

Ces derniers constituent une part importante de la motivation des maîtres. Il est entendu que notre enquête de motivation porte sur un échantillon très précis. Il manque un état comparatif à partir d'autres maîtres non engagés dans la voie du bilinguisme, voire non engagés dans l'enseignement de la langue régionale. Pour tant le volet didactique et pédagogique est en étroite relation avec le parcours de l'engagement que nous venons d'effectuer. Il est patent que le praticien tire de son engagement dans le bilingue une émancipation professionnelle. On constate le rejet d'une pédagogie pré-conçue : *le tout fait, tout cuit est inintéressant. Le bilinguisme mobilise de l'imagination, de la créativité [...] Je ne pourrais plus redevenir une maîtresse monolingue* (MJM-CS).

Les discours sont sans ambiguïté sur cet aspect des choses, *sortir de la routine* est alors redondant. Le discours peut parfois apparaître seulement comme un sentiment : *c'est une autre façon d'enseigner* ou alors il affirme une réelle mutation dans l'approche pédagogique : *au fur et à mesure que je me suis investie au niveau pédagogique, je me suis aperçue que ça avait un sens tout aussi important. C'est un nouveau souffle. On réfléchit plus¹⁰, on se pose plus de questions pour dépasser un enseignement figé, disciplinaire. On travaille plus en transversalité, de façon liée. On se projette sur l'année au lieu d'ouvrir le livre du maître. Là, on s'investit dans le projet.* Telle autre relève la qualité de *la gymnastique mentale* (ML-CM) que l'on s'impose et que l'on propose aux élèves en passant d'une langue à l'autre, en faisant des connexions rapides.

La notion d'économie (Cavalli, 2003 : 35), qui apparaît ici de façon implicite, affranchit de l'argument de surcharge cognitive ou de « l'alourdissement de l'éducation » (*ibid.*)

Induites, construites ou intégrées à partir d'une formation didactique, les pratiques des sites bilingues en Corse apparaissent comme la résultante d'une situation sociolinguistique qui débouche sur un projet d'école. Cette démarche utilise la diversité des langues comme un instrument probant de développement cognitif au service d'une construction sociale, au service d'une intégration par le rôle accordé à la langue corse. L'engagement premier d'ordre identitaire semble renégo-cié à l'aune des valeurs de l'école. **Le champ ainsi ouvert prend un caractère socio-didactique.** Il s'avère en effet que le rapport français / langue régionale comme instrument innovant d'éducation langagière et citoyenne ne devient possible que dans une prise de sens qui se construit par un cheminement socio-historique donné.

10. Ici au sens de « davantage »

2. DES PRINCIPES DE L'ÉDUCATION BILINGUE À UNE PRAXIS BILINGUE

2.1. Principes et valeurs

L'organisation de l'enseignement bilingue dans les vingt-deux sites qui existent actuellement sur l'ensemble de l'île, repose sur un principe peu répandu sur le territoire français (Duverger, 2000) qui associe parité horaire et bilinguisme des enseignants dans le cadre habituel un maître / une classe. Ce fonctionnement est, de notre point de vue, porteur d'une dynamique spécifique pour le maître et pour les élèves, favorable au bi-plurilinguisme, chaque enseignant étant de ce fait à la fois libre et contraint de choisir, d'organiser ses programmations, son emploi du temps et ses activités sur la journée, la semaine et l'année scolaire dans un cadre commun défini dans l'académie, sur l'ensemble du site et dans le respect des instructions officielles¹¹.

Les principes et valeurs de l'éducation bilingue se traduisent dans les pratiques, par **un bilinguisme alterné** (Coste, 2000 : 88), **alternance planifiée des langues** dans le déroulement de la classe et la mise en œuvre d'une **pédagogie différenciée et/ou d'une pédagogie coopérative**, l'une permettant de moduler des apprentissages spécifiques en fonction des compétences langagières à développer, l'autre offrant par la mise en œuvre de « projets », des situations d'interactions où la dimension socio-pragmatique ne peut qu'être favorable à une dynamique d'acquisition motivée : *il est important pour les enfants d'avoir des espaces de parole permettant d'exprimer, dans l'une ou l'autre langue, ce qui les préoccupe, d'intervenir dans le fonctionnement de l'école, de la classe, de définir ensemble des projets porteurs de leurs apprentissages* » (CS-2002).

Dans les deux cas, pédagogie coopérative ou pédagogie différenciée, sont affichées des valeurs qui donnent du sens à la fonction enseignante et à la place des élèves dans l'école ainsi que la volonté de créer un enseignement représentatif de l'ensemble de la population scolaire. L'enfant-élève est mis délibérément *au centre des apprentissages*, l'enseignant est à *l'écoute de ce qu'il peut proposer* (ML-CS-04), de ses possibilités et va *construire son travail à partir de là (ibid.)*. Ce sont des choix de pédagogue et d'éducateur, ce sont aussi des choix de société compatibles avec la mixité sociale, ouverts aux apports interculturels, dans la mesure où « derrière l'élève standard, uniforme, abstrait, existe un élève réel, pluriel, concret, que l'on ne peut ignorer surtout si l'on veut l'aider à ne pas en rester à ce qu'il est, à sortir de lui-même et à s'ouvrir aux autres. » (Zakhartchouk, 2001 : 23).

Le rôle des associations dans leur contribution à l'élaboration didactique est souligné par A. Di Meglio (1997 : 233), mais davantage que ce rôle, c'est l'organisation d'universités d'été, de journées d'études ou de stages – lieux de confrontations, d'échanges et de recueil d'expériences plus que de formation – qui s'avèrent utiles pour la transformation des attitudes pédagogiques et sont à même de susciter une réflexivité indispensable à l'élaboration d'une *praxis* bi-plurilingue : « le fait

11. B.O spécial, hors série n° 2, 19 juin 2003 et circulaire rectorale « Dispositif académique d'enseignement des langues étrangères et régionales dans le premier degré, rentrée 2003. »

de privilégier les comportements pédagogiques et la formation des maîtres par rapport aux contenus linguistiques dans les méthodes sera récurrent dans le discours sur la langue à enseigner » (ibid : p. 171). Les équipes rencontrées pour la plupart issues des expériences de corse intégrée témoignent d'une volonté délibérée de travailler en commun pour construire objets et contenus d'apprentissage, outils et matériels didactiques mais également, plus localement, continuité et complémentarité entre les différents cycles et niveaux. Ceci implique un travail concerté des équipes d'école, de l'encadrement et de l'accompagnement formatif (conseillers pédagogiques, inspecteurs, formateurs IUFM et université), qui n'existe que rarement dans l'Education nationale et qui s'appuie, il faut le souligner, sur un engagement nécessairement « militant » des uns et des autres. Ces réseaux de mutualisation (institutionnels et associatifs) contribuent à l'équipement didactique de l'enseignement bilingue en même temps qu'à l'analyse des pratiques, permettant au maître bilingue de se construire aussi comme un praticien réflexif.

2.2. La constitution d'une praxis bilingue

Les enseignants, après quelques années d'expérience dans ce parcours bilingue, sont à même d'en mesurer les implications. Devenir un enseignant bilingue, c'est aussi nécessairement se remettre en question : *Même si on n'a pas beaucoup de temps pour analyser ce qui se passe, on voit bien les changements [...]. Cela demande une réflexion approfondie sur les pratiques pédagogiques, un renouvellement de ces pratiques porté par une motivation renforcée du fait qu'il s'agit pour nous de travailler en langue corse.* (ibid.). Concertations et confrontations contraignent à mettre à plat, à expliciter ses pratiques mais aussi au respect des obligations, librement acceptées : *Je n'ai jamais fait autant d'histoire, de géographie et de sciences que depuis que je suis en site bilingue.* (FB-BC-03).

Le bilinguisme entraîne une modification de la praxis enseignante, spécialement dans le domaine langagier, car contrairement au maître « ordinaire »¹², l'enseignant bilingue est aussi ou avant tout un enseignant de langue : *on ne peut plus penser au français comme une langue acquise par les élèves, [...] on comprend l'importance de l'entrée dans les apprentissages par la communication.* (ibid.). Face à de jeunes enfants dont peu actuellement sont corsophones, l'enseignant est, de fait, pour partie enseignant de langue étrangère ou seconde. Formé à l'éducation de l'oreille et à l'enseignement phonétique, il est à même de comprendre les difficultés ou les facilités des élèves d'origine étrangère, que ce soient les difficultés de prononciation des voyelles du français pour les enfants arabophones ou les facilités en corse des enfants portugais, pour citer des communautés fortement représentées sur le territoire corse.

L'observation et l'analyse des interactions didactiques font apparaître des aspects habituellement soulignés par les travaux en didactique des langues : l'enseignant est amené à utiliser pour les plus jeunes mimiques et gestes contextuels, contrôle son énonciation (rapidité, complexité). Il guide davantage la compréhension des enfants, questionne, sollicite pour vérifier ce qui est compris. Il verbalise ses actions, reformule davantage, tout en suscitant la verbalisation des élèves.

12. Le mot « ordinaire » ne doit pas être perçu comme une qualification mais comme un mode de désignation commode.

Le rapport aux normes langagières se trouve également modifié. La formation sociolinguistique des enseignants leur permet d'être sensibilisés aux phénomènes d'interlangue liés aux contacts de langue, et donc de modifier l'analyse des comportements langagiers habituels des élèves, dans une perspective d'étayage plus que de correction. L'attention accordée aux erreurs en corse et les remédiations qui y sont apportées permettent également de construire une relation à la langue française moins normative. On sait qu'en didactique des langues, les erreurs sont perçues et analysées comme relevant du processus normal d'acquisition et témoignent précisément des stratégies de compréhension du fonctionnement de la langue cible. Ainsi, face à deux occurrences de ce type : *ils sontaient dans la cour* et *i zitelli lançanu (lampanu) u ballò*, l'enseignante constate que, dans les deux cas, la règle correcte de désinence est appliquée et qu'il y a simplement méconnaissance de l'irrégularité de la base verbale. (M. Lacave, 2004).

La pratique du bilinguisme alterné implique en outre des choix permanents dans la gestion des interactions de classe, qui, dans le cas corse sont d'ailleurs susceptibles de constituer des indices ou traces d'une permanence du conflit diglossique. Comme l'explique une enseignante, donner une consigne en corse ou en français correspond à un choix. *Au début, on se dit, ce serait bien d'écrire la consigne en corse. Si je l'écris en français, je vais valoriser quelle langue ? Ce sera dommage pour quelle langue ? Maintenant cette question je ne me la pose plus, mais à un moment je me la suis posée.* (MJP-CS-04)

Le changement de *praxis* induit par l'enseignement bilingue est l'un des points saillants du dépassement de la diglossie individuelle : 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 travaux sur le bilinguisme (Hamers/Blanc, 1983 ; Pinto ¹³, 1997 : 23) : *l'enseignement bilingue développe les capacités des enfants, ils arrivent très vite à faire les choses, à faire les liens entre les choses, entre les apprentissages. Ils réagissent très vite. Ils arrivent à se servir de tout ce qu'on leur apprend au moment où ils en ont besoin, à mobiliser leurs connaissances.* (FB-BS-03).

3. L'ALTERNANCE DES LANGUES

L'alternance codique ou *code switching*¹⁴ et l'alternance des langues en classe envisagée d'un point de vue didactique ont fait l'objet de nombreux travaux (Castelloti et Moore, 1997 ; Castelloti et Moore, 1999 ; Lüdi, 1999 ; Gajo, 2001 ; Causa, 2002) qui « concourent à interpréter ces alternances comme les traces de ressources discursives complexes, reflétant des procédures originales de

13. Notamment Pearl, E., Lambert, W.E., (1962) , « The relation of bilingualism to intelligence », *Psychological Monographs : general and Applied*, n°76, pp.1-23,

14. Précisons que nous ne nous intéresserons pas ici à l'étude des *marques transcodiques* comme phénomènes de contact des langues ni aux *interférences*, objet des travaux des didacticiens, qui désignent les phénomènes d'interlangue transitoires et individuels liés à la situation d'apprentissage.

gestion et de négociation des échanges dans la classe » (Castelloti, 2000 : 118), travaux qui ont conforté l'idée que le bi(pluri)linguisme constituait une compétence originale (et non l'addition de deux compétences distinctes et isolables) permettant « la gestion non divisible de deux ou plusieurs répertoires linguistiques », même si le bilingue est capable ou doit fonctionner en mode monolingue, notamment à travers des tâches scolaires définies pour une langue ou l'autre (Gajo, 2000).

Coste et Pasquier (1992), Coste (1994 et 2000), Castelloti (2000), Cavalli (2003), à propos de l'enseignement bilingue du Val d'Aoste, s'attachent non plus tellement aux alternances codiques en classe relevant de la gestion ordinaire des interactions, ou micro-alternance, s'inscrivant en continuum avec les pratiques langagières de l'environnement (Thiers, 1989 : 70) mais à une alternance voulue et didactiquement pensée dans le cadre de la transmission / construction des savoirs ou macro-alternance. Ils mettent en évidence un mode de conceptualisation interactif plus riche sur le plan culturel et cognitif.

Dans l'enseignement bilingue corse, nos observations ont permis de différencier trois types d'alternance didactique, visibles chacune à un niveau macro (planification) et micro (interactions quotidiennes) : dans la communication et vie scolaire, dans les enseignements de langue (langue-objet) et dans les enseignements « disciplinaires » (langue, vecteur d'apprentissage).

3.1. Rituels et communication scolaire

Le choix du corse comme langue de communication scolaire est particulièrement visible dans les écoles maternelles où il correspond à une pratique de semi-immersion liée aux premiers modes de socialisation, visant à compenser dans l'école, par une position de langue 1, symbolique et pragmatique, une situation effective de langue 2 dans les pratiques langagières (Thiers, 1989 : 244).

Les rituels de salutations avec les enfants et les familles qui le souhaitent, les conversations avec celles-ci si possible, les échanges au sein de l'équipe éducative se déroulent en corse et confèrent à ces écoles maternelles un rôle prépondérant dans l'entrée en scolarité bilingue. Il en va de même pour les autres moments rituels de l'école maternelle, lors desquels chaque enseignante veille à privilégier les échanges duels avec chaque enfant : accueil au début de chaque demi-journée, préparation à la sieste, conférant à la langue corse une fonction affective et sécurisante :

Des responsabilités collectives (ou services) sont confiées à tour de rôle à chaque enfant l'obligeant à interagir avec ses pairs, qu'il s'agisse de la distribution du goûter, du matériel scolaire ou de l'inscription à la cantine.

Ces interactions en corse favorisent l'imprégnation et la mémorisation de structures langagières que les enseignants réactivent ou réutilisent ensuite dans les séances d'apprentissage, par exemple sous forme de jeu de rôle :

*O M'à intremu à a scola !
Di quale sò tutti issi ghjoculi ?¹⁵*
(ML-BC-04)

Il en va de même pour les rituels matinaux de l'appel, de la date, de la « météo », qui sont pratiqués jusqu'à la fin du cycle 2, parce qu'ils permettent une prise de parole quotidienne et réglée d'un grand nombre d'enfants, parce qu'ils peuvent être progressivement complexifiés en introduisant des variantes et donner lieu à des prises de responsabilité diversifiées voire des situations problèmes (FB-BC-04).

Il en va de même pour les rituels matinaux de l'appel, de la date, de la « météo », qui sont pratiqués jusqu'à la fin du cycle 2, parce qu'ils permettent une prise de parole quotidienne et réglée d'un grand nombre d'enfants, parce qu'ils peuvent être progressivement complexifiés en introduisant des variantes et donner lieu à des prises de responsabilité diversifiées voire des situations problèmes (FB-BC-04).

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 » (M. Lacave, 2004) dans l'école et la classe et dont les spécificités ne sont que rarement didactisées dans les classes ordinaires (Bouchard, 2003).

3.2. Les consignes

Comme nous l'avons souligné plus haut, le choix de la langue pour la passation ou l'écriture des consignes fait l'objet, au moins pour l'enseignant débutant, de réflexions ou précautions particulières : *parce que nous n'avons pas de repères, pas de garde-fou que l'administration aurait pu nous donner, c'est nous qui nous les construisons tout seuls.* (MJP-CS-04).

L'utilisation simultanée des deux codes facilite depuis le cycle 1 des comparaisons implicites entre les formulations sur lesquelles l'enseignement systématisé de l'une et l'autre langue peut ensuite s'appuyer :

*vai à piglià un libru ! / va prendre un livre !
vai à lavà ti e mani ! / va te laver les mains !*
(ML, 2004).

Lorsque l'enseignant, notamment de jeunes enfants (CP) souhaite s'assurer de la compréhension de la consigne et son exécution par tous, il peut formuler la consigne dans les deux langues, à la suite, sans variation de tonalité, le changement de langue étant marqué par des formes à fonction phatique comme « hein », « bon » en français ou « allora » en corse :

M : scrivite nantu à a tavulella e parolle di u tavulone hein ! vous écrivez sur votre ardoise les mots qui sont au tableau en écriture du tableau +++ alors on écrit champignon¹⁶.

Lorsqu'il reformule, précise la consigne individuellement pour un élève présentant des difficultés particulières, il peut utiliser les deux codes :

M : chì hà cambiàtu di culore è trovu a volpe ?¹⁷

15. Maman, nous entrons à l'école ! À qui sont tous ces jouets ?

16. Transcription : xxx (inaudible) + ou ++ ou +++ (pause plus ou moins longue), bravo (insistance)

(M s'approche d'une élève et regarde la fiche de lecture)

M : *cerca a volpe ; hein, alè ! ++ cherche cherche*

E. : xxx

M : *ah ! bravo ! corrige sans te tromper + Cerca à finisce*¹⁸

(M s'approche d'une autre élève)

E. : xxx

M. : *Alors c'est le seul ?*

E : montre quelque chose sur la fiche

M : *ah tu vois Marie-Hélène, allez avanza u to duvere*

ou pour reprendre l'attention de la classe :

M (à toute la classe) : *bon ! bon ! bon ! chi ci vole à truvà dopu à a parolla cunigliulu ?*¹⁹

(FB-BC-0204)

Ces derniers types d'alternances codiques, également repérés par Castelloti (2000 : 120), sont des témoignages de « l'alternance fluide » (Gajo, 2001 : 180) ou du « parler bilingue » (Causa, 2002 : 220-222) : les alternances qui contribuent au bon fonctionnement de la classe, au maintien du contact ne diffèrent pas des alternances codiques en milieu non scolaire, à ceci près que ce parler bilingue en situation scolaire contribue à l'équilibration des codes pour les maîtres comme pour les enfants. Il permet également aux enseignants de compenser pour les jeunes enfants la situation d'insécurité que peut susciter l'immersion. Nos observations ne nous permettent pas de dire si elles disparaissent pour des élèves plus âgés ou à un niveau plus avancé.

La plupart des enseignants harmonisent la langue des consignes à celle des activités. Cependant, certains manifestent une volonté de compensation favorable au corse tout en souhaitant *développer l'habileté à comprendre les consignes dans les deux langues pour éviter d'induire des réponses ou des fonctionnements systématiques dans l'une ou l'autre langue*. (MM-CS-04). « Cette forme de mise à parité accentue substantiellement les efforts en faveur du corse sans impliquer un recul du français : au contraire la connaissance et l'usage de cette langue seront améliorés par l'exercice de la discrimination-différenciation au plan cognitif » (Thiers, 1989 : 244). On peut ainsi voir au tableau, puis sur le cahier des élèves pour une activité de lecture en français :

Lettura/scrittura

La famille de César.

Lessicu.

Leghje/scrive. (MM-CS-04)

17. Qui a changé de couleur et retrouvé le renard ?

18. Essaie de finir

19. Que faut-il retrouver après le mot lapin ?

3.3. Les enseignements de langue (langue objet d'apprentissage)

3.3.1. L'oral

Dans les enseignements qui ont pour cible langagière la compréhension et l'expression orale en langue corse, nous avons repéré deux axes fortement représentés qui, accordant un statut privilégié à l'une des deux langues sont à même de favoriser les apprentissages en français tout en suscitant un plaisir et un désir de langue. Ce sont d'une part les activités qui relèvent de la tradition orale et d'autre part les activités couramment utilisées dans l'enseignement-apprentissage précoce des LVE.

A. Di Meglio (1997 : 234) 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. En effet, « la fréquentation permanente du patrimoine depuis l'enfance et l'éducation de l'esprit critique sur ses manifestations empêcheront le repliement passéiste [...]. Former et forger l'imaginaire collectif de la communauté par la confrontation du passé et du présent des Corses, développer les travaux sur la valeur sémiotique du patrimoine et son aptitude à inspirer des œuvres et attitudes qui s'enracinent dans le présent, est la condition nécessaire à l'élaboration de l'équilibre souhaité » (Thiers, 1989 : 245). On sait que le conte, comme genre littéraire, est désormais inscrit dans les programmes de français du cycle 3 et dans les programmes de langues vivantes étrangères et régionale. Lorsque la tradition corse rejoint la tradition française ou internationale, un travail comparé sur les deux versions peut être conduit. En cycle 2, il commencera en français, en cycle 3 en langue corse. La mise en correspondance de chaque phase du conte permet de construire une analyse comparée sur le plan culturel, textuel et linguistique en fonction du niveau.

L'exploitation d'un conte 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 corporelle. Il en est de même pour l'importance accordée dans le volume des activités aux aspects sonores du langage, au développement des capacités d'écoute et d'analyse phonologique. Leurs effets dans l'enseignement-apprentissage précoce des LVE sont bien connus (voir par exemple Calaque, 2002). L'enseignement bilingue permet de ne pas faire rupture et d'amener ensuite progressivement les enfants vers l'apprentissage de techniques d'expression. Dans l'un des sites bilingues, la radio scolaire émet une fois par semaine en corse et en français et s'est ouverte aux 17 classes de la ZEP. La préparation des émissions est une motivation régulière pour les activités d'écriture et la production des discours, saynètes et sketchs. Le développement marqué de l'oral dans ces écoles est significatif en regard des pratiques ordinaires.

3.3.2. Lecture et faits de langue

Les choix en matière d'apprentissage de la lecture sont révélateurs des craintes que peut susciter le mélange des langues et les risques d'interférence. Ce moment, qui représente l'une des étapes importantes, sinon l'étape clé d'un parcours scolaire, est traité en respect des instructions officielles : il se fait en français d'abord, l'année de CP, puis en CE1 pour la langue corse. Nous avons pu, cependant, constater qu'à l'exception d'une enseignante assez récemment nommée en CP bilingue, les trois autres pratiquaient de façon régulière des activités de lecture en corse, se reposant, grâce à la tranquille certitude de l'expérience, sur un principe de transfert partiel, avec cependant des précautions jugées indispensables : les enfants sont confrontés à des mots et structures qu'ils connaissent par imprégnation orale et à des textes dont ils ont compris le sens grâce à des travaux préalables.

On pratique de même pour l'observation et l'analyse des faits de langue, très progressivement à partir du CE1, selon une démarche inductive. D'une comparaison implicite, comme on l'a vu en maternelle, on passe ensuite à mise en correspondance des structures pour l'analyse, en activités décrochées mais subordonnées à l'étude des textes et des discours. Soulignons qu'un manuel publié récemment *in cor di Lingua* (2003) propose des exercices de traduction ou de mise en correspondance facilitant l'observation, la comparaison et l'analyse des structures grammaticales et des formes dans les deux langues :

U castragnu hè un alburu chi sfronda / Le châtaignier est un arbre qui perd ses feuilles

Babbu face e legne in furesta / Mon père fait du bois dans la forêt. (p.79)

Les enseignants de cycle 3 soulignent l'utilité de l'approche contrastive pour l'observation réfléchie de la langue : *La langue corse nous sert, comme c'est une langue latine, à expliquer beaucoup de vocabulaire français et beaucoup de règles d'orthographe en français. On s'appuie très souvent sur le corse.* (JC-GH-04). Certains développent résolument une démarche comparatiste en langues romanes, intégrant l'italien enseigné comme LV en CM2, s'appuyant sur les régularités contrastives pour l'acquisition orthographique : *forêt/furesta, pâte/pasta, art/arte, quand/quandu* et sur des bases latines communes pour l'enrichissement lexical.

3.4. L'alternance des langues dans la transmission / construction des connaissances

Le principe de l'alternance n'est pas développé de façon homogène ou dogmatique dans l'enseignement bilingue corse, mais laissé au choix des équipes d'école et/ou des maîtres qui s'efforcent de construire la complémentarité entre les différentes composantes d'un parcours. Dans tous les cas, les compétences travaillées et attendues à la fin de chaque niveau ou cycle sont consignées précisément dans le livret d'évaluation de l'élève. Certaines écoles élaborent dans le détail les progressions et les activités pédagogiques conduites dans chacun des enseignements, autorisant par exemple que l'ensemble des mathématiques se fassent toujours en langue corse, d'autres fonctionnent par modules : arithmétique en corse, géométrie en français et peuvent inverser l'année suivante.

On constate également des phénomènes de bifocalisation (Bange, 1992), de double énonciation montrant un habitus métalinguistique à même de susciter la ré-

flexion métalinguistique des élèves. L'observation en CP d'une séance d'activités sur la numération rend saillant le caractère culturel et idiosyncrasique des systèmes de numération et souligne encore une fois les aspects positifs de la comparaison des deux langues, notamment pour la compréhension et l'acquisition des nombres de 69 à 99, qui posent ordinairement des difficultés à tous les élèves de CP, en raison des irrégularités du français :

six → soixante sei → sissanta

sept → soixante-dix sette → settanta

huit → quatre-vingt otto → ottanta

neuf → quatre-vingt dix nove → novanta

M : *qu'est-ce qu'on entend dans soixante-dix hein ?*

E : *soixante et dix*

M : *en français on dit soixante + dix*

M : *in corsu cumu si chjama issu sciffru ?* (M montre le nombre 70) ?

E : *settanta*

M : *chì si sente in settanta ?*²⁰ (M montre son oreille) + *in settanta chì si sente in settanta ?*

E : *in settanta + si sente sette*

M : *vous savez qu'y a des pays où on parle français* (M montre la carte) + *par exemple en Belgique + aussi en Suisse eh bien les Suisses et les Belges disent soixante mais ils ne disent pas soixante dix ++* (M montre le nombre) *ils disent bien comme nous ils disent x septante et c'est pareil pour quatre vingt +++*

(FB-BC-0504)

Dans les disciplines dont les programmations à l'école primaire sont plus souples (histoire, géographie, sciences), la présentation des savoirs nouveaux peut se faire tantôt dans une langue, tantôt dans l'autre, dans le cadre d'une séquence thématique ou, s'il s'agit de travaux en continuité sur plusieurs semaines (jardinage et botanique à l'école maternelle par exemple) en complémentarité dans les deux langues : des notions abordées en corse seront réemployées en français et donneront lieu à insertion et reformulation dans des contextes ou sur des supports différents, permettant acquisition et stabilisation des connaissances. Comme le soulignent Coste et Pasquier (1992 : 15), cette forme d'alternance repose « sur le postulat que l'acquisition de savoirs nouveaux ne se fait pas nécessairement mieux dans une langue plus familière que dans une langue moins familière parce que, dans la plupart des cas, en langue maternelle aussi, la mise en place de connaissances nouvelles est fonction de la maîtrise d'éléments linguistiques nouveaux et introduits ».

Un ensemble d'activités observées et filmées (classe de CP/CE1) sur le thème de « la naissance des montagnes corses » (découverte du monde et de l'environnement) fournit un exemple d'alternance planifiée et de complémentarité construite entre langues. Ce thème avait suscité l'intérêt de deux élèves (CP et

20. En corse comment se nomme ce nombre/rep./qu'entend-on dans « settanta »/...

CE1), qui ont choisi d'y consacrer un exposé préparé en dehors de la classe. Le jour de la présentation, les dessins, supports de l'exposé, légendés en français sont affichés depuis le matin sur une partie du tableau, précédés du titre :

Découverte du monde. La naissance des montagnes

Au moment de la présentation, les élèves se contentent de lire leur texte, de façon pas très audible :

Les couches sédimentaires se sont lentement soulevées jusqu'à former des collines puis des montagnes. Quand deux plaques de la croûte terrestre portant des continents entrent en collision, leurs croûtes se compriment, se plissent et s'élèvent lentement vers le haut. Des montagnes naissent à la suite d'éruptions volcaniques. Ainsi naissent les montagnes.

L'exposé va faire l'objet de commentaires sur sa forme, en français, par les élèves, reformulés en corse par l'enseignante. Une synthèse en corse est ensuite rédigée collectivement au tableau. Avant d'écrire chaque phrase au tableau, l'enseignante sollicite les élèves sur ce qu'elle doit écrire, elle questionne ou formule le début de la phrase en corse, stimulant leurs interventions en corse :

M : *Chì regule di presentazione di sposti ?*

E : *lire un peu plus fort*

M : *leghe ? +++*

E : *leghe più forte*

E : *scrive più grossu*

M : *scrive più grossu , abbastanza grossu allora +++²¹*

Ce texte est finalement recopié par les élèves, afin que les consignes soient respectées lors du prochain exposé :

Regule di presentazione di i sposti :

Scrive abbastanza grossu.

Leghe forte.

Privede un lessicu pè cunnosce u significatu di e parolle difficiule.²²

Dans un troisième temps de travail, l'enseignante commente avec les élèves un panneau en langue corse comportant dessins et légendes sur « A nascita di e muntagne ». La plupart des enfants, sur ce thème difficile, s'expriment en français et l'enseignante en corse, mais ils sont sollicités pour lire en corse ou répondre à une question de vérification de la compréhension par un ou deux mots. Une synthèse est ensuite préparée et écrite en corse au tableau, puis recopiée par les élèves dans leur cahier de découverte :

Millioni d'anni fa, e lastre chì cumponenu a scorza di a pianetta si sò spiazzate. Spiazzendusi, certe lastre si sò scuntrate. Tandù, si sò piecate è pianu i pianu si sò pisate.²³

21. Règles de présentation des exposés + écrire plus gros + écrire plus gros + suffisamment gros alors+++

22. Règles de présentation des exposés : lire à haute voix, écrire suffisamment gros, prévoir un lexique pour le sens des mots difficiles.

23. Il y a des millions d'années, les plaques qui composent l'écorce de la planète se sont déplacées. En se déplaçant, certaines plaques se sont rencontrées. Elles se sont alors pliées et très lentement se sont dressées.

Ce travail sera repris la semaine suivante en français, notamment pour la compréhension des notions comme « sédiments » ou « plaques »²⁴, où l'on pourra souligner les différences de connotation suivant les langues.

Même si les enregistrements montrent que ces jeunes élèves produisent encore assez peu en corse, ils font preuve d'une activité et d'une réactivité témoignant de leur compréhension et participation, que ce soit à l'oral ou à l'écrit et sur des supports variés. Le développement des compétences de production relève des objectifs de la classe suivante (CE2) où la langue corse devient celle des interactions didactiques de type socio-constructiviste dans le cadre d'une alternance planifiée. On constate que les deux formes d'alternance, micro et macro permettent d'effectuer des tâches complexes dans les deux langues et de garder une cadence comparable aux rythmes habituels de l'école primaire (Gajo, 2001 : 225).

L'enseignante de CP-CE1 souligne qu'elle utilise systématiquement ce type de *transferts de compétence*, que ce soit pour travailler les différents types d'écrits : *en français ou en corse, les critères sont les mêmes* ou pour passer d'un type à un autre : *Pour passer, par exemple d'un texte documentaire en français à une fiche d'identité en corse, il faudra classer les informations, rendre le texte plus synthétique, adapter la langue corse à ce type d'écrit.* (MM-CS-04). Les formulations en deux langues sont donc à même de favoriser une approche progressive et un éclairage bi/pluriculturel de la conceptualisation (Castelloti, 2000 : 122 ; Cavalli, 2003 : 42), mais également une approche comparée, distanciée des types discursifs.

Par ce principe d'alternance didactique planifiée, 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 soulignée par Gajo dans d'autres contextes (2000 : 116) et dont l'enseignant est le médiateur. Cette possibilité quotidienne de décrire, de faire décrire et exister les objets de savoir en corse confère un « pouvoir de langue », qui est de nature à transformer un individu diglossique en maître bilingue, d'autant plus marqué que la plupart des enseignants collaborent activement à l'élaboration de l'outillage linguistique et conceptuel, nécessaire à une langue scolaire (chercher / discuter la meilleure traduction pour un terme, forger un néologisme).

24. Ce terme est traduit en corse par « lastre » signifiant couramment « pierre tombale ».

4. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BANGE (P.), 1992, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Hatier, Paris
- BOUTAN (P.), 1998, *De l'enseignement des langues Michel Bréal, linguiste et pédagogue*, Hatier, Paris
- BOUCHARD (R.), 2003, Didactiques de l'oral et éducation communicative implicite, in MAURER (B.), *Didactiques de l'oral*, SCEREN-CRDP de Basse-Normandie.
- CALAQE (E.), (éds.) 1997, *L'enseignement précoce du français langue étrangère. Bilan et perspectives*, LIDILEM, Grenoble.
- CASTELLOTTI (V.), 2000, *Alterner les langues pour construire des savoirs bilingues*, in DUVERGER, p. 118-124.
- CASTELLOTTI (V.), MOORE (D.), (éds.) 1999, *Alternance des langues et construction des savoirs*, Cahiers du français contemporain, 5, ENS Editions.
- CASTELLOTTI (V.), MOORE, D., (éds.), (1997), *Alternance des langues et apprentissages*, *Études de linguistique appliquée* n°108.
- CAUSA (M.), 2002, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue*, Peter Lang.
- CAVALLI (M.), 2003, Discours bilingue et apprentissage des disciplines. Réflexions d'après les expériences du Val d'Aoste, in LIDIL, numéro spécial, *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes, dispositifs, acteurs en situation formelle d'apprentissage*, p. 31-46.
- CHIORBOLI (J.), Ed., 1991, Corti 90, *Actes du colloque international des langues polynomiques*, (université de Corse, 17-22 sept 1990), PULA nos 3/4, 415 p. (consultable en ligne sur <http://www.interromania.com/>)
- CORTIER/DI MEGLIO (à paraître) 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 VAN DEN AVENNE, C., (coord.), *Actes du III^e colloque du réseau français de sociolinguistique*, Lyon, 13-14 mars 2003, L'Harmattan.
- COSTE (D.), 2000, Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances, in DUVERGER, p. 86-94.
- COSTE (D.), PASQUIER (A.), 1992, Principes et méthodologies, langues et savoirs, *Due Lingue per Sapere, Matériaux pour un apprentissage bilingue à l'école primaire de la Vallée d'Aoste*, Supplément à *L'Ecole Valdôtaine* 14, Assessorat de l'instruction publique, Aoste, 13-26.
- DI MEGLIO (A.), 1997, Doctorat NR, *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*, Soutenu le 29 octobre 1997 à l'Université de Corte, Directeur : M. le Professeur Jacques THIERS.
- DUVERGER (J.), 2000, Florilège de pratiques pédagogiques spécifiques, in DUVERGER (coord.), p.178-186.
- DUVERGER (J.), coord., 2000, Actualité de l'enseignement bilingue, *Le français dans le monde, recherches et applications*, Hachette EDICEF.
- ELOY (J.-M.), 2003, Langues d'origine, langue régionale, français. Intégration et plurilinguisme in *Ville-École-Intégration-Enjeux* n° 133, p. 134-147
- FUSINA (J.), 1994, *L'enseignement du corse : histoire, développement, perspectives*, Ajaccio, Edizione Squadra di u Finusellu.

- GAJO (L.), 2000, Le bilinguisme par l'apprentissage et le bilinguisme pour l'apprentissage, in DUVERGER, p.110-117.
- GAJO (L.), 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Didier LAL.
- HAGEGE (C.), 1996, *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob.
- HAMERS/BLANC (1983) *Bilinguisme et bilingualité*, P. Mardaga éd., Québec
- INRP/IUFM et université de Corse, 2002, *La Circulation des Savoirs. La Situation de l'enseignement de la Langue et de la Culture Corses*, Rapport d'enquête, Recherche INRP dirigée par Jean-Louis Derouet
- LACAVE (M.), 2004, *Enseigner / apprendre deux langues en site bilingue français / corse : une démarche unique en grande section maternelle*, Mémoire professionnel pour le CAFIPEMF, Bastia.
- LAFONT (R.), 1971, Un problème de culpabilité sociologique : la diglossie franco-occitane, *Langue française* n° 9.
- LEE-SIMON (D.), SABATIER (C.), coord., *LIDIL*, numéro spécial, *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes, dispositifs, acteurs en situation formelle d'apprentissage*, université Stendhal, Grenoble.
- MARCHETTI P/GERONIMI (D.), 1971, *Intricciate è cambiarine (manuel pratique d'orthographe et d'orthoepie corse)*, Nogent-sur-Marne, Ed. Beaulieu.
- PERRENOUD (P.), 2004 *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?*, Paris, Chronique sociale.
- OTTAVI (R.-M.), ACQUAVIVA (M.) et OTTAVI (P.), 2003, in *cor di lingua*, Cycle III, SCEREN-CRDP Corse.
- PINTO (M.-A.), 1997, Capacités métalinguistiques, bilinguisme et acquisition des langues étrangères, in CALAQUE, *L'enseignement précoce du français langue étrangère*, p. 22-29.
- THIERS (J.), 1989, *Papiers d'identité(s)*, Levie, Albiana.
- ZAKHARTCHOUK (J.-M.), 2001, *Au risque de la pédagogie différenciée*, INRP