



**HAL**  
open science

# Structuration de l'Ecole bilingue en Corse Processus et stratégies scolaires d'intégration et de différenciation dans l'enseignement primaire

Sébastien Quenot

► **To cite this version:**

Sébastien Quenot. Structuration de l'Ecole bilingue en Corse Processus et stratégies scolaires d'intégration et de différenciation dans l'enseignement primaire. Education. Université de Corse Pasquale Paoli, 2010. Français. NNT : . tel-00555584

**HAL Id: tel-00555584**

**<https://theses.hal.science/tel-00555584v1>**

Submitted on 13 Jan 2011

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**UNIVERSITE DE CORSE-PASCAL PAOLI**  
**ECOLE DOCTORALE ENVIRONNEMENT ET SOCIETE**  
**UMR CNRS 6240 LISA**  
**FLLASHS**



**Thèse présentée pour l'obtention du grade de**  
**DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE CORSE**  
**Mention : Cultures et langues régionales**

**Soutenue publiquement par**  
**SEBASTIEN QUENOT**

le 13 décembre 2010

---

**Structuration de l'Ecole bilingue en Corse**  
**Processus et stratégies scolaires d'intégration**  
**et de différenciation dans l'enseignement primaire**

---

## **Jury**

### **Rapporteurs :**

Mme Carmen Alen Garabato, MCF HDR, Université de Montpellier  
Mme Claudine Moïse, MCF HDR, Université d'Avignon

### **Examineurs :**

M Bruno Garnier, PR, Université de Corse  
Mme Dominique Verdoni, PR, Université de Corse  
Mme Phyllis Dalley, PR, Université d'Ottawa

### **Directeur :**

M Alain Di Meglio, PR, Université de Corse

N° d'enregistrement au fichier central des thèses : Q0027123



## REMERCIEMENTS

Je ne me plierai pas ici à la formalité d'un usage en vigueur lors de la passation d'une thèse de troisième cycle. Je souhaite simplement faire part de ma reconnaissance aux personnes qui m'ont encouragé ou conseillé dans les orientations de mon travail.

Je souhaite remercier ici l'ensemble de l'équipe de l'ERTE CI2E pour les conseils avisés et les riches échanges entretenus avec chacun de ses membres : Romain Colonna, Jean-Marie Comiti, Alain Di Meglio, Bruno Garnier, Geniu Gherardi, Pascal Ottavi, Marie-Michèle Venturini, Dominique Verdoni ainsi que Johanna Casanova et Véronique Lepidi.

Je rends un hommage particulier à Alain Di Meglio qui a certes dirigé cette thèse mais qui a aussi été présent à chaque étape de mes études supérieures, à l'Université comme à l'IUFM. Il fait pour moi figure de maître, tant pour ses compétences académiques et la rigueur scientifique de ses commentaires que pour son aide, ses encouragements, sa confiance et sa disponibilité.

Je remercie aussi Jean-Guy Talamoni pour son regard scrupuleux et bienveillant ainsi que pour son soutien.

En infatigable défenseur de l'Ecole publique et de la langue corse, je ne saurais négliger la mémoire de Francescu Maria Perfettini.

Pour leur collaboration et leur disponibilité, je salue Nicole Albenga, Marie-Dominique Andreani, Françoise Bourgeois, Nicole Estoube, Michel Frassati, Françoise Graziani, Jean Graziani, Mattea Lacave, Santu Micaelli, Fabien Minéo, Santa Gregorj, Etiennette Patrone, Pasqualina Pergola, Michel Raymondon, Etiennette Ricci, Michel Rouquette, Pascal Tabanelli, Marie-Thérèse Tomasi, Jean Vincensini, Marie-Jean Vinciguerra, et Silvé Zuccarelli ainsi que les parents d'élèves et les enseignants qui ont bien voulu me donner un peu de leur temps.

Mes anciens professeurs ainsi que mes anciens élèves de L'Isula et de Petrapola retrouveront à n'en pas douter, au fil de ces lignes, leur contribution certes anonyme, mais si généreuse. Un abbracciu à tutti.

J'aurai une pensée particulière pour mes parents qui m'ont accompagné au cours de cette thèse ainsi que pour ma sœur et Pascal pour leur aide toujours aussi diligente que précieuse.

Enfin, je remercie ma très chère Frédérique pour nos échanges et pour son coeur.

# RESUMES DE LA THESE

## Français

Le paradigme de l'éducation plurilingue et interculturelle semble apporter une réponse féconde à la rupture de la transmission naturelle de la langue corse, à la parentocratie encourageant la mobilisation des familles et au désenchantement enseignant révélé par les travaux de la sociologie de l'éducation. Se présentant comme une rupture philosophique et didactique avec la tradition pédagogique nationale, la mise en place d'un enseignement bilingue d'abord animée par des enseignants militants, pose certes des questions de moyens, mais elle interroge aussi les valeurs des différents acteurs. L'élaboration juridique, encore en cours aujourd'hui, a permis de franchir un seuil qualitatif et quantitatif permettant d'envisager sa généralisation dans les maternelles de plus de quatre classes. La structuration de l'Ecole bilingue ne fait pas référence à un modèle de pilotage du haut vers le bas. Par le processus démocratique qui l'a impulsée, elle met en jeu un type de gouvernance partagée entre les acteurs politiques territoriaux et nationaux, ainsi que les usagers. Le développement de l'enseignement bilingue représente-t-il une évolution susceptible de développer durablement la cohésion sociale et de déboucher sur une citoyenneté culturelle corse ? Dans l'enjeu sociétal reconnu de la langue corse à l'Ecole, quelles sont les conséquences nouvelles des processus scolaires d'intégration et de différenciation élaborés par les familles dans le contexte de généralisation de l'enseignement bi/plurilingue en Corse ? Nous émettons l'hypothèse selon laquelle l'offre scolaire facultative d'un enseignement bilingue en milieu urbain ou dans des écoles à double filière, participe à la ségrégation des publics selon leurs origines ethno-sociales. Nous avons enquêté auprès des professeurs des écoles, mais aussi auprès des familles, par questionnaire ou par entretien semi-dirigé. Le recueil et l'analyse des données académiques nous permettent de présenter un état complet de l'école bilingue ainsi que les enjeux auxquels les acteurs de sa gouvernance sont confrontés. Au-delà des obstacles identifiés, il s'agit aussi d'envisager des pistes susceptibles d'améliorer l'efficacité et l'équité de l'Ecole publique et obligatoire.

**Mots clés :** Enseignement bilingue, Intégration, Compétences professionnelles, Gouvernance, Relations Ecole-familles, Curriculum, Motivation.

## Anglais

The Paradigm of the plurilingual and intercultural education seems to bring about a fruitful answer to the break of the natural transmission of the Corsican language, to parentocracy encouraging the involvement of families and to the disillusionment of the teaching community stemming from studies in the sociology of education. Appearing as a philosophic and didactic break with the national educational tradition, the implementation of a bilingual teaching at first came to life thanks to militant teachers, putting into question the material aspect of such a teaching, but also questioning the values of the various forces. The legal elaboration, still in process today, allowed crossing a qualitative and quantitative threshold permitting considering its generalization in the nursery schools of more than four classes. The structuration of the bilingual school does not refer to a top-down model of management. Because of the democratic process which started it, it involves a type of governance shared between the territorial and national political key players, and users as well. It is thus the question of the meaning not only of Education, but also the one that the various social forces give to this new educational paradigm which is questioned: Is it about an evolution that could develop social cohesion on a long term basis and result in a Corsican cultural citizenship? Taking into account the acknowledged societal stake of the Corsican language at School, what are the new consequences of the school processes of integration and differentiation elaborated by families in the context of generalization of the bi/plurilingual education in Corsica? We make the hypothesis that the optional school offer of a bilingual education in urban zones or in schools with double courses, participate in the segregation of the public according to their ethno-social background. We led our investigation with primary school teachers, but also with families, using either a questionnaire or a semi-managed interview. The collection and the analysis of academic data allow us to present a complete state of the bilingual school as well as the stakes the key players of its governance are confronted with. Beyond the identified obstacles, it is also a matter of thinking the possible improvements in terms of efficiency and equity in the compulsory state School.

**Key words:** Bilingual education, Integration, Professional skills, Governance, School-family relationship, Curriculum, Motivation.

## Corse

Pare ch'ellu arricchessi u paradimmu di l'educazione plurilingua è interculturale una risposta feconda à a rumpitura di a trasmissione naturale di a lingua corsa, à a parentucrazia chì incuragisce a mubilisazione di e famiglie è à u disincantu insignante dopu à i travaglii di a suciulugia di l'educazione. Presentendu si cum'è una rumpitura filosofica è didattica cù a tradizione pedagogica naziunale, a messa in piazza d'un insegnamentu bislinguu, iniziata da insignanti militanti, pone di sicuru quistione di mezi, ma interrughghja dinù i valori di i sfarenti attori. L'elaburazione ghjuridica, oghje dinù in corsu, hà permessu di francà un passu attempu qualitativu è quantitativu capace à circà a so generalisazione in e scole materne di più di quattru classe. A strutturazione di a Scola bislingua ùn face micca rifarenza à un mudellu di pilutera insù/inghjò. Cù u pruceddu democraticu chì l'hà iniziata, mette in ballu un tippu di guvernanza sparta trà l'attori pulitichi territoriali è naziunali, ma dinù cù l'utenti. Serà un evuluzione chì puderà sviluppà a cusionu suciale à longu andà è sbuccà nant'à una cittadinanza culturale corsa ? In l'inghjocu suciale ricunisciutu di a lingua corsa à a Scola, qualesse sò e cunsequenze nove di i pruceddi sculari d'integrazione è di sfarenziatione elaborati da e famiglie in u cuntestu di generalisazione di l'insegnamentu bi/plurilinguu in Corsica ? Femu l'ipotesi chì l'ufferta sculare facultativa d'un insegnamentu bislinguu in mezu urbanu o in scole à doppiu trafilu, partecipeghja à a segregazione di i publichi secondu e so urigine etnosuciale. Avemu inchiestatu vicinu à professori di e scole, ma dinù vicinu à famiglie, cun quistiunarii o per intratenii mezu diretti. A raccolta è l'analisi di i dati academichi ci permettenu di presentà un statu cumpletu di a scola bislingua ma dinù di l'inghjochi impettati da l'attori di a so guvernanza. Al di là di l'intoppi identificati, si tratterà di prupone vie di modu à migliurà l'efficacità è l'equità in u quadru di a Scola publica è ubligatoria.

**Parolle chjave :** Insegnamentu bislinguu, Integrazione, Cumpetenze prufessionale, Guvernanza, Rilazione Scola-famiglie, Curriculum, Mutivazione.

# SOMMAIRE

<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>3</b>
<b>RESUMES DE LA THESE</b>	<b>4</b>
FRANÇAIS	4
ANGLAIS	5
CORSE	6
<b>SOMMAIRE</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>9</b>
<b>1. L'ÉCOLE ET LA LANGUE CORSE</b>	<b>19</b>
1. Stigmates, idéologies linguistiques et éducation	22
2. Les paradoxes du syndrome du bocal ou comment désanctuariser la langue corse ?	51
3. L'innovation pédagogique pour un nouveau paradigme éducatif ?	91
<b>2. ÉCOLE, FAMILLES ET SOCIÉTÉ</b>	<b>129</b>
1. École, institution(s) et société en Corse	137
2. Les familles face au choix de l'enseignement bilingue	165
3. Choix scolaires et stratégies identitaires : de la logique de l'ethnicité à l'éthique de l'interculturalité	225
<b>3. FAMILLES ET CURRICULUM BILINGUE</b>	<b>261</b>
1. ENQUÊTE SUR TROIS SITES BILINGUES	263
1. Une approche agrégée de la filiarisation : L'Isula, Corti et Bonifaziu	268
2. Une approche contextualisée, l'étude de cas par école	282
2. L'ENSEIGNEMENT BILINGUE A BASTIA : UNE ENQUÊTE EN MILIEU URBAIN	424
1. La base élève et les autres indicateurs de pilotage de l'action publique	425
2. Des effectifs scolaires en forte baisse, sauf en site bilingue	429
3. Gestion de la diversité et offre scolaire sur Bastia Nord	437
4. Les effets de la filiarisation en milieu urbain	465
5. Le secteur de Bastia Sud	485
6. L'offre d'un enseignement bilingue dans la ZEP de Bastia Sud à Montesoru : des familles choisissantes ?	496
3. L'ÉCOLE DOMINIQUE ANTONIOTTI A BORGU	525
1. Données sociologiques	525
2. Les résultats aux évaluations	537
CONCLUSION	543
<b>4. PROFESSION ENSEIGNANTE ET CURRICULUM BILINGUE</b>	<b>549</b>
1. FIGURES DE L'ÉCOLE EN CORSE ET PIONNIERS DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE	552
1. Ghjacumu Santu Versini : les paradoxes d'un avant-gardiste méconnu	552
2. "L'appel de l'île" d'un instituteur aux colonies : Jean Nicoli	557
3. Ghjuvanteramu Rocchi, pionnier la pédagogie de l'existence	562
4. Les militants de la génération du Riacquistu : des hussards noirs de la Corse ?	567
2. LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS BILINGUES : SEGMENTATION OU HOMOGENEISATION DU CORPS ENSEIGNANT ?	570
1. Un enjeu national et des spécificités locales	570
2. La territorialisation des politiques éducatives : stratégies d'acteurs et enjeux locaux	601
3. Gouvernance, régulation et efficacité des politiques publiques éducatives et linguistiques	623
<b>CONCLUSION</b>	<b>639</b>
Epistémologie de la recherche et interdisciplinarité	639
La construction de la sociologie de l'éducation en Corse	641



Des indicateurs innovants pour un terrain singulier	642
Les implications glottopolitiques	642
Une nécessaire remobilisation de tous les acteurs	643
De meilleurs résultats scolaires dans les écoles bilingues	644
Renforcer le pilotage académique	644
La relative impuissance de l'Ecole face à la société	645
L'ethnisation des relations Ecole-familles et des filières	646
L'enseignement bilingue au piège des ghettos urbains	647
De l'identification à l'intégration par la langue	648
Une question de valeurs	649
Moins d'enseignants corsophones	649
Redonner du sens et des moyens à la formation continue	650
Pour un tronc commun plurilingue obligatoire	650
Se doter des moyens juridiques, humains et financiers de la généralisation	651
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>653</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>687</b>
1. LOI DU 22 JANVIER 2002, ARTICLE 7	687
2. CHARTE DE LA LANGUE CORSE AU 30 MARS 2010	688
3. CATEGORIES PROFESSIONNELLES	690
4. QUESTIONNAIRE FAMILLES L'ISULA, CORTI, BONIFAZIU	691
5. EFFECTIFS DES ECOLES DE BASTIA 1996-2008	698
6. DEMANDES DE DEROGATION 2002-2008 POUR LES ECOLES DE BASTIA	705
7. QUESTIONNAIRE FAMILLES BASTIA	711
<b>INDEX</b>	<b>713</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b>	<b>719</b>

# INTRODUCTION

« Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. Et quoi qu'on dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. »

Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, Paris, 1938.

Qu'est-ce que l'enseignement bilingue<sup>1</sup> français-corse ? Quelles sont les familles qui choisissent ces écoles ou ces filières ? Sont-elles toutes corsophones ? Quel est leur profil sociologique ? Comment procède-t-on à l'orientation des élèves et à la composition des filières ? La filiarisation produit-elle des ghettos ethniques dans l'Ecole publique ? Comment mesurer la ségrégation scolaire de type ethnique ? Quelles sont les attitudes des syndicats enseignants ? Qui sont les professeurs des écoles bilingues ? Combien sont-ils ? Comment sont-ils formés ? Quelles sont leurs motivations ? Parviennent-ils à former des élèves bilingues ? La structuration de l'enseignement bilingue conduit-elle à une uniformisation des pratiques ou à un éclatement du corps enseignant ? Leur réussite scolaire des élèves bilingues est-elle supérieure ? Est-il à présumer que le modèle de l'enseignement bi/plurilingue puisse se généraliser sur l'Académie de Corse ? Assiste-t-on à la corsisation du curriculum ou bien plus profondément à la construction d'un système éducatif corse ? Ce mouvement conduit-il au repli identitaire ou bien à une plus grande compréhension interculturelle ? Cette innovation pédagogique propose-t-elle un nouveau vivre ensemble avec une cohésion sociale renforcée, le substrat du socle commun d'un contrat social moderne fondé sur une citoyenneté culturelle partagée entre les différentes communautés de l'île ? Ce sont quelques-unes des questions auxquelles nous tenterons de répondre au cours du développement de notre thèse.

Lorsque nous avons débuté notre doctorat, en 2007, le débat était vif entre ceux qui annonçaient la disparition imminente de la langue corse et de la connaissance même de son existence (COLOMBANI 2002<sup>2</sup>, COMITI 2004) et la vision plus enchantée, un tantinet idéaliste des thuriféraires de l'enseignement bilingue (DI MEGLIO, CORTIER, THIERS, OTTAVI 2004) dont l'excès, nous semble-t-il, fut d'avoir focalisé sur l'innovation pédagogique de quelques sites pilotes et d'avoir présumé que la généralisation de ces

---

<sup>1</sup> Par enseignement bilingue, nous désignons en réalité l'enseignement bi/plurilingue. Par commodité et par extension, nous utiliserons tantôt l'un, tantôt l'autre.

<sup>2</sup> Disponible sur : [http://www.webzinemaker.com/admi/m6/page.php3?num\\_web=3988&rubr=2&id=26157](http://www.webzinemaker.com/admi/m6/page.php3?num_web=3988&rubr=2&id=26157), consulté le 3 novembre 2009.

expériences se réaliserait plus ou moins sans embûches. C'est cependant à ce moment là, en 2007, lors du passage de l'expérimentation à la généralisation qu'une réactualisation de l'évaluation se fait jour. C'est Alain DI MEGLIO qui pointe les enjeux de ce basculement quantitatif :

« Cette observation/évaluation reste à compléter afin de mesurer l'impact d'une relative massification des enseignants, des apprenants, des parents usagers et de l'encadrement. Le phénomène est récent mais il change fondamentalement la donne socio-éducative en passant d'une somme d'expériences avancées, fortement motivées et sans cesse relayée par l'Université à une généralisation difficile à maîtriser en terme d'harmonisation des objectifs et des pratiques. Les pratiques issues de ce mouvement sont sans doute plus hétérogènes, moins cohérentes, moins exposées aux regards valorisants de la recherche universitaire ».

Notre travail s'inscrit dans le fil des travaux effectués ces dernières années tant dans le domaine des études corses que des sciences de l'éducation par des chercheurs de l'Université de Corse. Il se veut être également le prolongement de notre recherche initiée dans le cadre d'un Master d'études corses dont le sujet était « les relations Ecole-famille en site bilingue du premier degré ». L'étude de l'enseignement du corse et de l'enseignement bilingue en particulier s'est principalement attachée à construire cet objet d'étude et à le décrire en tant que projet (THIERS 1996, DI MEGLIO 1997, OTTAVI 2004). Les évolutions récentes enregistrées tant dans la sphère éducative que dans la sphère politique nous conduisent désormais à l'étudier en optant pour une autre perspective, plus contemporaine, réactualisée. Il s'agit désormais d'appréhender l'enseignement bilingue, non plus seulement en tant que projet sociétal mais en tant que processus social conduisant à la constitution d'une Ecole bilingue en Corse.

Issu de l'enseignement primaire, c'est en tant qu'instituteur affecté par la réalité sociale que nous nous sommes engagé dans ce travail de recherche. Gageons que l'affect se limite à un rôle d'instigateur scientifique, à une fonction ingressive, à ce qui relève de l'intuition dans la démarche inductive. Bien qu'il puisse initier notre travail, il ne saurait constituer une démarche scientifique. Reconnaissons-le, c'est en tant qu'acteur du système éducatif que nous avons été sensibilisé à la problématique sociale de l'enseignement bilingue. Notre principale motivation s'inscrit par conséquent dans le domaine de la recherche appliquée. C'est la croyance de l'observation d'un double mouvement tendant à l'accroissement concomitant de l'efficacité du système éducatif pour les uns et de son iniquité pour les autres qui nous amena à entreprendre ce travail, à interroger une réalité éducative par des outils scientifiques. Cependant, nous nous sommes efforcés de retenir et d'appliquer le précepte suivant, dispensé par JANNE :

« le social doit apparaître au chercheur comme absolument inconnu, en tout cas comme totalement inexplicé. Il y faut une manière de candeur intellectuelle. Le sociologue doit jeter sur la vie sociale le regard détaché, naïf et curieux, que le conte oriental prête au Prince de Serendip et qui confère à celui-ci le don de voir ce que le commun ne voit pas, le privilège de la sagesse » (1970, 51) .

Il nous a semblé qu'il fallait d'une part appréhender l'enseignement bilingue et la langue corse en tentant de nous départir, dans la mesure du possible, de nos convictions politiques et de nos *a priori*. Cette déclaration pourrait relever du b.a.-ba du chercheur, ressembler à un vœu pieux, ou bien à une simple déclaration d'intentions mais nous avons continuellement veillé à ce qu'elle fut suivie d'effets tant la recherche en sciences humaines et sociales et *a fortiori* sur des questions socialement vives comme l'éducation et la langue corse sont soumises au soupçon du parti pris (DI MEGLIO 2007).

En Corse, l'émergence de l'enseignement bilingue marque une triple rupture : d'abord pédagogique avec la dualisation des cursus primaires, ensuite épistémologique avec la valorisation du bilinguisme qui apparaissait autrefois comme dangereux, et enfin politique non seulement dans le cadre culturel des politiques du patrimoine mais plus encore avec la mobilisation de la langue corse en faveur de l'intégration et de la cohésion sociale. Ce renversement de perspective ne sera pas sans conséquences sur le système éducatif, les représentations, pratiques et institutionnalisations linguistiques, ainsi que sur le vivre ensemble.

Les positionnements évoqués ci-dessus ne relèvent pas seulement, à notre avis, de choix épistémologiques exclusivement scientifiques, mais de positionnements contraints par le contexte glottopolitique. Ce ne sont pas tant les engagements des uns et des autres qui sont en cause, bien que le parti pris en faveur du bilinguisme y soit clairement énoncé, mais les représentations idéologisées du bilinguisme. Françoise GADET et Gabrielle VARRO (2006) ne s'interrogent-elles pas avec nous : « est-ce un hasard si la littérature scientifique le concernant dégage si souvent un ton apologétique ou défensif ? ». Ainsi, les premiers ont pensé qu'ils seraient sans doute mieux entendus en tirant plus fortement la sonnette d'alarme, tandis que les seconds ont probablement souhaité démontrer que l'enseignement bilingue n'avait rien d'illusoire et que ce qui était possible à L'Oretu, Riventosa, Santa Riparata, Corti ou Campanari l'était aussi ailleurs, en apportant la preuve par l'exemple. En ce sens, nous les rejoignons et nous comprenons ici les raisons pour lesquelles l'appréhension de l'enseignement bilingue s'est polarisée sur des considérations didactiques et historiques. Il faut aussi y voir le parcours personnel et professionnel de ces chercheurs, qui par leur travail, ont contribué à doter les enseignants des premiers manuels, et à donner une certaine

consistance à ce qui relevait alors d'une utopie éducative. À cet égard, si les apports d'Alain DI MEGLIO et Pascal OTTAVI sont considérables, nous ne négligerons pas ici, Marcellu ACQUAVIVA, Santu CASTA, Jean CHIORBOLI, Santu MASSIANI, Ghjuvanteramu ROCCHI, Gilbert ROMANI, Ghjuvaghjacumu POLI, Ghjacumu THIERS ou Marylène MENOZZI. Le premier semble habité par une obstination pédagogique, de sa thèse sur « l'élaboration didactique d'une langue minorée : le corse » (1997) à sa chronique « *Lochi mondu* » sur la radio de service public Bleu RCFM<sup>3</sup>, tandis que le second figure, sous l'une de ses multiples casquettes, parmi les concepteurs d'ouvrages les plus prolifiques<sup>4</sup>. Il apparaît cependant, pour ne pas céder à l'anachronisme, que la période de l'élaboration didactique fut non seulement inéluctable mais aussi féconde. Le renouvellement des ressources humaines, l'évolution des TIC, du public scolaire et du paradigme éducatif font de la question didactique un enjeu permanent car aujourd'hui encore, ainsi que le soulignait DI MEGLIO ci-dessus, elle semble représenter un obstacle à la diffusion de l'enseignement bi/plurilingue. Aussi, blâmé dans ses débuts non pas pour ses pratiques pédagogiques mais pour ses présupposés politiques ou des considérations idéologiques, l'enseignement du corse et a fortiori l'enseignement bilingue apparaissent d'emblée comme un résultat, un acquis éducatif, politique et symbolique des luttes régionalistes puis nationalistes. Dans ce contexte, ne fallait-il pas apporter la preuve, à maintes reprises, de ses bénéfices éducatifs ? En quelque sorte, il fallait "pédagogiser" le débat pour le dépolitiser, non pas pour le délester de son sens et de ses valeurs, mais de sa conflictualité. Selon l'opinion politique de chacun, la tentation peut être grande de présenter l'enseignement bilingue sous son plus beau jour de façon à ce qu'il soit généralisé ou, dans le cas contraire, de façon à maintenir le *statu quo*. À l'inverse, les prophéties apocalyptiques des autres pourraient bien se révéler auto-réalisatrices en démobilisant les personnels et les familles, en les persuadant que l'usage du corse est d'un autre temps ou bien que la généralisation de l'enseignement bilingue est un pari impossible à tenir. À côté de l'étude des phénomènes linguistiques liés à la scolarisation de la langue corse, à l'image de Pascal OTTAVI au colloque « Langues et insertion en contexte francophone » qui s'est tenu à Rennes en juin 2009, il nous semble opportun d'étudier aussi, et de façon suivie, les effets sociologiques de l'enseignement bilingue et plus largement les modalités de la gouvernance et le processus de structuration de l'Ecole bilingue en Corse. Ce travail ne pouvait être mené avant les années 2000 puisque l'enseignement bilingue n'avait pas encore

---

<sup>3</sup> Radio Corsica Frequenza Mora.

<sup>4</sup> Nous recensons en effet : *U corsu bellu bellu* (1996), *Per l'andati di a nostra lingua* (1997), *In cor di lingua* (2003) et les cours en ligne pour la préparation du CRPE bilingue : [http://nuticiel.ac-corse.fr/lcc/download/corsu\\_PE1\\_P\\_Ottavi.pdf](http://nuticiel.ac-corse.fr/lcc/download/corsu_PE1_P_Ottavi.pdf), consulté le 14 août 2010.

atteint le degré de massification nécessaire à l'apparition du phénomène de structuration. On note cependant, avec une certaine surprise, l'absence de toute sociologie de l'Ecole en Corse. Les causes de cette virginité ne sont-elles pas à chercher d'une part du côté de l'histoire de la recherche en SHS en Corse qui s'est d'abord focalisée sur la linguistique, l'anthropologie et l'histoire, ainsi que du côté d'une représentation socialement et ethniquement homogène de la société corse ? Il nous faut préciser ici que c'est la sociologie en général qui fait défaut à l'analyse de la société corse. Faut-il y lire un désintérêt de la recherche corse pour cette discipline ou bien la pusillanimité de l'Etat face aux questions qu'elle pourrait poser ?

La notion de structuration subsume les évolutions sociétales occasionnées par la globalisation et le repli régional, les réformes curriculaires : leurs effets réels ainsi que leurs effets voulus, caractérisées par la dialectique entre le réflexe centralisateur et la tentation régionaliste ou différentialiste. La structuration comprend la dialectique entre la régulation nationale, les multiples ajustements, adaptations et arrangements territoriaux (DEROUEZ 1992), et les attitudes envers l'Ecole attribuées au déclin de l'institution (DUBET 2002). Elle désigne aussi les reconfigurations des relations Ecole-familles car selon DEROUEZ (1992 : 252-253), les parents d'élèves « demandent à être mieux accueillis et mieux informés ». C'est dans ce contexte que le concept de structuration d'Anthony GIDDENS (1987) est pertinent, d'autant plus qu'il situe notre objet dans une position dynamique et inchoative. Selon GIDDENS, une des propriétés du structurel, c'est d'être « toujours à la fois contraignant et habilitant ». Ce sont ces relations dialectiques entre les contraintes institutionnelles et les compétences des acteurs qui créent un jeu permettant la structuration de l'Ecole et non son pilotage selon une relation hiérarchique haut-bas. Du point de vue épistémologique, GIDDENS explique que « étudier les structures, y compris les principes structurels, signifie étudier les dimensions importantes des relations de transformation et de médiation qui ont une influence sur l'intégration sociale et l'intégration systémique ». La perspective est donc horizontale et admet que la structuration se réalise par une gouvernance partagée entre différents acteurs dont les rôles ne sont pas totalement prédéfinis. Ce sont ces « relations », ces contacts et ces glissements qui constituent le processus de structuration. Ainsi, son analyse demande une mise en perspective historique et sociologique des représentations et attitudes des différents acteurs ou des médiateurs tels que les familles, les enseignants et les politiques. En outre, la mise en évidence des ressources défendues ou allouées aux institutions en co-présence : l'Ecole, l'Etat et les Collectivités territoriales au sein desquelles et avec lesquelles ils interagissent permet de prendre en compte l'ensemble des interactions au sein de notre analyse. La sociologue de l'Ecole Agnès VAN ZANTEN fait également référence au concept

de structuration (2001 2-3). Elle explique qu'il s'agit d'étudier « la liaison dynamique qu'établissent ces contextes locaux (les communautés locales, les établissements scolaires, les classes) entre les perspectives des acteurs à la base et les orientations sociales globales ». Loin de focaliser sur les seuls obstacles que constituent les différentes structures du système éducatif, il s'agit de considérer dans un même ensemble la « dualité du structurel », c'est-à-dire les contraintes, les règles, mais également les ressources dont il dispose. La structuration propose que « les règles et les ressources utilisées par des acteurs dans la reproduction de leurs actions sont en même temps les moyens de reproduction du système social concerné » (GIDDENS 1987 : 68). Ainsi, selon GIDDENS :

« l'étude de la structuration des systèmes sociaux est celle des modes par lesquels ces systèmes, qui s'ancrent dans les activités d'acteurs compétents, situés dans le temps et dans l'espace et faisant usage des règles et des ressources dans une diversité de contextes d'action, sont produits et reproduits dans l'interaction de ces acteurs, et par elle » (1987 : 74).

Si nous observons avec DURU-BELLAT et VAN ZANTEN (1999 : 8) qu' : « un des défis posés à la sociologie de l'éducation d'aujourd'hui, c'est précisément de penser l'articulation entre les processus et les interactions d'une part, le contexte et les structures de l'autre », nous considérons que l'analyse systémique est nécessaire à la compréhension des évolutions du système éducatif, particulièrement lorsque l'on y adjoint les problématiques sociolinguistiques corses. Par l'analyse systémique qu'elle propose, la notion de structuration permet de considérer l'ensemble des interactions possibles et l'agrégation des effets résultant de l'action de chaque acteur. Elle induit par essence le caractère interdisciplinaire de notre thèse, d'autant plus que la structuration de l'Ecole bilingue en Corse offre un terrain propice à l'étude des phénomènes de globalisation (CASTELLS 1997), de territorialisation (VAN ZANTEN 2001 & WIEVIORKA 2005) et d'interactions entre les deux processus, auquel s'adjoint le déclin du programme institutionnel (DUBET 2002). Du point de vue sociolinguistique, la structuration nous permet de nous dégager au moins pour partie d'une perspective diglossique purement conflictualiste, l'espace scolaire, et notamment le primaire, apparaissant davantage incitatif que prohibitif en matière de Langue et Culture Corses, *a fortiori* à l'égard des élèves et des familles. Nous nous situons ainsi avec Edgar MORIN du point de vue de la « pensée complexe », en contre point du précepte wébérien qui préconise « de se mettre pour ainsi dire des œillères ». Dans le cas qui nous occupe, nous ne saurions nous limiter à une analyse sociolinguistique ignorant les connaissances apportées par la sociologie de l'éducation ou inversement, aborder la structuration de l'école bilingue sans comprendre le terrain sociolinguistique sur lequel elle se construit. Ce positionnement

méthodologique constitue notre postulat épistémologique. Il fut autrefois formulé en ces termes par PASCAL<sup>5</sup> avant d'être développé par MORIN. Il souligne que si :

« la pensée simplifiante désintègre la complexité du réel, la pensée complexe intègre le plus possible les modes simplifiants de penser, mais refuse les conséquences mutilantes, réductrices, unidimensionnalisantes et finalement aveuglantes d'une simplification qui se prend pour le reflet de ce qu'il y a de réel dans la réalité » (1990 : 11).

En outre, c'est dans un cadre théorique similaire au notre que Diane GERIN-LAJOIE inscrit son travail de recherche en affirmant qu'il :

« repose sur la sociologie de l'éducation, la sociologie des rapports ethniques et la sociolinguistique, disciplines qui tiennent compte à la fois du contexte social dans lesquels les rapports sociaux prennent place et l'influence de certains facteurs (par exemple la classe sociale, l'ethnicité et les rapports sociaux de sexe) dans l'articulation de ces rapports » (2003 : 24).

Notre approche se voudra donc multidimensionnelle. Elle intégrera sans juxtaposer mais plutôt en faisant converger les disciplines et les concepts mobilisés. Par exemple, l'appréhension exclusive des représentations et des motivations des enseignants à l'égard de l'enseignement bilingue par la sociologie des groupes professionnels ou bien encore par la sociolinguistique est incompatible avec une démarche scientifique rigoureuse. Il appartient au chercheur de circonscrire son objet d'étude tout en prenant soin de ne pas le mutiler et de mobiliser l'ensemble des ressources nécessaires à une meilleure intelligence de son objet. Dans le cas contraire, c'est la validité scientifique de l'ensemble de son travail et de ses résultats qui serait remise en cause. Nous tenons cependant à insister sur deux aspects de l'interdisciplinarité. Tout d'abord, elle ne doit pas être appréhendée comme un dogme scientifique mais simplement comme un outil. Comme l'a expliqué Edgar MORIN (1994),

« ce n'est pas seulement l'idée d'inter- et de transdisciplinarité qui est importante. Nous devons "écologiser" les disciplines, c'est-à-dire tenir compte de tout ce qui est contextuel y compris des conditions culturelles et sociales, c'est-à-dire voir dans quel milieu elles naissent, posent des problèmes, se sclérosent, se métamorphosent. Il faut aussi du métadisciplinaire, le terme "meta" signifiant dépasser et conserver. On ne peut pas briser ce qui a été créé par les disciplines ; on ne peut pas briser toute clôture, il en est du problème de la discipline, du problème de la science comme du problème de la vie : il faut qu'une discipline soit à la fois ouverte et fermée ».

Le débat théorique sur ce sujet a parfois rendu les choses plus obscures qu'elles ne l'étaient auparavant. La création de néologismes composés par des préfixes tels que : poly-, trans-, méta- ou bien encore pluri- ne doit pas faire illusion. La multitude des notions témoigne de la confusion et l'amalgame plus que de la compréhension. Le débat théorique a donc délaissé

---

<sup>5</sup> « toutes choses étant causées et causantes, aidées et aidantes, médiates et immédiates, et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties ». *Pensées*, 1670.



certaines termes. Pour notre part, nous utiliserons celui d'interdisciplinarité car il nous semble plus compréhensible. Il caractérise notre projet qui loin de la pluridisciplinarité qui juxtapose les différentes disciplines, les reconnaît et les maintient tout en les faisant évoluer vers d'autres directions, parfois inattendues, pour expliquer et comprendre des phénomènes d'autant plus invisibles que le champ d'une discipline se réduit à mesure que l'on en devient un spécialiste et parfois, un partisan. Au terme de métadisciplinarité, nous préférons celui d'interdisciplinarité. Enfin, nous tenons à ajouter que ce choix méthodologique ne doit pas être un prétexte exonérant le chercheur d'être en tout point un spécialiste des disciplines qu'ils mobilise.

La problématique posée par notre objet se veut avant tout pratique. Il s'agit de comprendre le processus de structuration de l'Ecole bilingue en Corse. Dans l'enjeu sociétal reconnu de la langue corse à l'Ecole, quelles sont les conséquences nouvelles des processus scolaires d'intégration et de différenciation élaborés par les familles et les enseignants dans le contexte de généralisation de l'enseignement bi/plurilingue en Corse ? Quels sont les différents projets éducatifs qui participent à la construction d'une Ecole bilingue ? Comment interagissent-ils sur le terrain ? Quels sont les décalages, les résultats enregistrés et les conséquences inattendues de la mise en œuvre pratique de cette politique linguistique et éducative ?

Souvent présentée comme une « île laboratoire », à l'image du colloque qui s'est tenu à l'Université de Corse en 1997, la Corse connaît un contexte particulier dans l'enseignement des LVE, l'accueil de populations immigrées ou étrangères, la localisation ou la territorialisation des politiques éducatives avec la décentralisation, la déconcentration et la liberté pédagogique permettant l'interprétation des programmes parfois plus que leur exécution et l'enseignement bilingue français-corse, issu d'une revendication identitaire et dont la définition des grands axes stratégiques est devenue une prérogative de la CTC au fil du processus de décentralisation et des différents statuts particuliers accordés à la Corse en 1981, 1991 et 2002. La revendication politique a ainsi réussi à institutionnaliser la question de l'enseignement du corse et la discipline nouvellement créée. Il ne faut pas cependant négliger d'étudier le rôle joué par les différents acteurs : familles, enseignants, syndicats, associations de parents d'élèves, dans la mise en place effective et l'ajustement local des mesures prises par le pouvoir politique. On assiste ainsi à une modification des « mécanismes sociaux de la transmission culturelle » et de leur fonction. Si selon BOURDIEU (1991 : 95), ils tendaient « à assurer la reproduction de l'écart structurel entre la distribution, très inégale, de la connaissance de la langue légitime et la distribution, beaucoup plus uniforme, de la

reconnaissance de cette langue », l'évolution des demandes sociales telles que l'intégration du corse au sein du curriculum ou bien les politiques en faveur du plurilinguisme interrogent le concept de « langue légitime » ainsi que les mécanismes de distribution et d'appropriation des langues de l'Ecole et de la société. Aucune langue ne détient désormais le monopole de la légitimité et la distribution ne suit plus une trajectoire haut-bas selon un seul axe vertical. Le paradigme du plurilinguisme multiplie les axes verticaux et selon notre positionnement, plutôt dans une sociologie de l'acteur, au processus d'inculcation répond un processus réflexif d'appropriation. De la même façon, si nous approuvons la première proposition de BOURDIEU (1991 : 94), nous rejetons la seconde car elle fait l'impasse sur l'émergence de nouveaux acteurs qui participent au rapport de force entre les différentes instances de socialisation (DUBAR 1991), tant et si bien qu'aujourd'hui, à la définition du curriculum et ce faisant, à la révision de la culture scolaire et légitime :

« la sociologie de la culture, la sociologie du langage est logiquement indissociable d'une sociologie de l'éducation. En tant que marché linguistique strictement soumis aux verdicts des gardiens de la culture légitime, le marché scolaire est strictement dominé par les produits linguistiques de la classe dominante et tend à sanctionner les différences de capital préexistantes... »

La Corse n'est en rien isolée dans les évolutions rencontrées dans les systèmes éducatifs européens. Si l'enseignement bilingue représentait initialement un palliatif à la rupture de la transmission linguistique naturelle, il n'est pas certain qu'il puisse réaliser tout seul l'objectif que ses pionniers lui ont assigné. En revanche, ne possède-t-il pas d'autres vices et vertus inattendus ? C'est précisément ces aspects du curriculum caché que nous avons tenté d'explorer car la compréhension fine du système éducatif serait susceptible d'améliorer à la fois les résultats scolaires et la transmission linguistique, éventuellement en mobilisant d'autres acteurs et d'autres institutions que ceux qui sont liés à l'Ecole.



# 1. L'ECOLE ET LA LANGUE CORSE

Le travail du sociologue consiste à débusquer les fausses évidences tout autant qu'il consiste à comprendre et à expliquer le caractère *a priori* baroque voire farfelu de certains phénomènes sociaux. Il en va ainsi du corse « dans l'Ecole de la République » (OTTAVI : 2004). Pourquoi enseigne-t-on le corse ? Quelle est la fonction de cet enseignement au sein du curriculum ? Est-ce une discipline ? Quelles sont ses particularités ? Quelle(s) mission(s) les différents acteurs lui assigne-t-elle ? Qu'est-ce qu'un site bilingue ? Qu'est-ce qu'une filière bilingue ? Au sein de quelle planification linguistique cet enseignement s'inscrit-il ? Quels sont les fondements politiques et philosophiques de ce projet éducatif ? Quels rapports de forces politiques ont conduit à la situation actuelle ? Combien d'élèves suivent un enseignement de LCC ? Combien sont scolarisés en site bilingue ? Est-il à présager que leur nombre va augmenter ? Quelles sont les grandes étapes marquant l'intégration de la langue corse à l'école ? Comment cet ancien oxymore est-il parvenu aujourd'hui à relever de l'évidence ? Nous répondrons à ces questions au sein de cette partie. Nous rappellerons tout d'abord, de façon synthétique, l'histoire de l'enseignement du corse, avant de nous attarder plus longuement sur les développements récents.

L'histoire de l'enseignement du corse a déjà été longuement traitée par FUSINA (1994), DI MEGLIO (1997 ; 2003 ; 2009) ARRIGHI (2002), OTTAVI (2004). Notre objectif ici sera d'offrir une présentation synthétique permettant au lecteur de comprendre les grandes étapes du projet consistant à introduire le corse à l'école pour mieux analyser le processus et les enjeux actuels. Dans un objectif de clarté, nous distinguerons quatre périodes.

La période de la francisation débute à l'orée du 19<sup>e</sup> siècle et avec les premières entreprises de « civilisation » (AGOSTINI 2000, THIERS 1996). Elle transcende paisiblement les fluctuations et transitions institutionnelles caractérisant la France de l'après révolution qui change alors régulièrement de régime, jusqu'à la chute du Second Empire et la Troisième république. En dépit des échecs rencontrés lors des premières tentatives de francisation, la réitération obstinée de ces projets est significative quant au consensus politique au sujet de la question linguistique en France.

Initialement exclu du dispositif de la loi DEIXONNE, le corse ne sera enseigné dans l'Ecole publique qu'à partir de 1974. C'est à cette date que s'ouvre la seconde période dégagée par

notre typologie : 1974-2002. Elle marque l'intégration du corse à l'Ecole par son inclusion à la loi DEIXONNE de 1951. Ce cadre permet l'enseignement formel des langues régionales autant qu'il le comprime à ce que la médecine traditionnelle qualifierait de dose homéopathique. L'analogie entre ces deux thérapies s'explique tant par la recherche d'un illusoire effet placebo en pareille situation que par l'insignifiance quantitative des "doses" ou des expositions linguistiques administrées aux élèves. Dans le primaire, c'est la période de l'expérimentation militante, de l'élaboration didactique (DI MEGLIO 1997), tantôt clandestine ou marginale avec les essais de « corse intégré » (FUSINA 1994), tantôt surmédiatisée avec l'ouverture officielle des premiers sites bilingues<sup>6</sup> en 1996, en présence du premier ministre Alain JUPPE. Dans le secondaire, on assiste à l'ouverture tumultueuse d'un CAPES monovalent de Langue et Culture Corses<sup>7</sup> en 1990. Pendant ce temps, anticipant les besoins, la filière Etudes corses - créée au moment de la réouverture de l'Université de Corse en 1981- formait le contingent des futurs enseignants.

C'est avec le nouveau millénaire que s'ouvre la troisième période de 2002 à 2007. C'est une phase de transition et d'élaboration juridique. On recense le vote de deux nouvelles lois (Loi du 22 janvier 2002 sur la Corse et article 20 de la Loi FILLON d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005), l'abrogation de la loi DEIXONNE et la publication d'une myriade de circulaires établissant les conditions de la mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire<sup>8</sup> ainsi que la création d'un concours spécifique de recrutement et d'une habilitation. Mais les lignes bougent aussi en Corse, comme s'il eût fallu attendre le feu vert de Paris. Faisant suite au colloque « Enseignement ou éducation bilingue » organisé par l'Université de Corse et l'association *Scioglilingua*, l'expertise « *Langue corse, langue du citoyen* » adressée en juin 2004 aux différents groupes politiques de l'Assemblée de Corse ainsi qu'au Préfet, dresse un bilan et dessine des perspectives à court et à long terme, tant au niveau de l'Ecole que de la société. Pour la première fois, dans le « *Rapport d'orientation sur la langue corse* » voté à l'unanimité, le 1<sup>er</sup> juillet 2005, le projet éducatif est articulé avec un

---

<sup>6</sup> Circulaire BAYROU 95-086 du 7 avril 1995.

<sup>7</sup> Désormais LCC.

<sup>8</sup> « Enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections "langues régionales" des collèges et des lycées » et « Mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire », C. n° 2003-090 du 5-6-2003, BO n°24 du 12 juin 2003. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/24/default.htm> consulté le 30 janvier 2008.

Habilitation des personnels chargés de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire, Disponible sur : [circulaire n°2001-222 du 29 octobre 2001](http://www.education.gouv.fr/botexte/bo011108/MENE0102337C.htm), Disponible sur : [www.education.gouv.fr/botexte/bo011108/MENE0102337C.htm](http://www.education.gouv.fr/botexte/bo011108/MENE0102337C.htm), consulté le 30 janvier 2008.

Statut particulier des professeurs des écoles et conditions dans lesquelles sont recrutés les professeurs des écoles chargés d'un enseignement de et en langue régionale, Décret N°2002-11 du 3-1-2002, Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/7/default.htm>, consulté le 30 janvier 2008. Recrutement de professeurs des écoles, Note de service N°2002-256 du 18-11-2002.

projet sociétal. Cette décision qui marque aussi l'avènement d'un certain consensus au sujet de la langue corse, impulse l'élaboration du « *Plan stratégique d'aménagement et de développement linguistique pour la langue corse 2007-2013*<sup>9</sup> » et le « *Plan Régional de Développement de la Formation* »<sup>10</sup> qui engagent le système éducatif vers une ère nouvelle, en ayant pour projet de généraliser l'enseignement bi/plurilingue en Corse.

---

<sup>9</sup> Disponible sur : <http://www.corse.fr/attachment/167653/>, consulté le 5 mai 2010.

<sup>10</sup> Disponible sur : <http://www.corse.fr/attachment/167649/>, consulté le 5 mai 2010.

## *1. Stigmates, idéologies linguistiques et éducation*

« Notre condition de Breton, nous le savons bien, nous n'avons eu que la peine de naître pour la trouver à notre berceau. C'est la part non choisie de l'existence, sa première et inéluctable donnée. Mais cette part non choisie appelle des devoirs. Il nous revient d'approfondir nos appartenances, de les cultiver, de les rendre visibles. Et si le regard d'autrui s'avise de transformer ce cadeau originel en tare, alors il nous faut choisir ce que nous avons subi, et retourner la honte en fierté. Et c'est à cette seconde nature, à ce breton régénéré qu'a tendu l'effort de mon père. »

Mona OZOUF, Composition française, 2009.

La langue corse fut longtemps assimilée à un dialecte, tantôt au regard du toscan dont la destinée lui offrit le privilège de devenir une langue nationale, tantôt du français dont le bon usage et la norme ont été fixés par les académiciens. Rappelons-nous l'ironie, voire le dédain, manifestés par certaines personnalités lorsque l'on évoque une langue dont la pratique est plus localisée ou territorialisée qu'une autre. Nous ne trouverons certainement pas ici la clairvoyance présente ailleurs dans l'œuvre de Jean-Marie ROUART<sup>11</sup>, qui en qualité de membre de l'Académie française s'exprimait ainsi :

« les langues régionales, malgré leur charme, leur spécificité et leur importance pour le patrimoine français, ne doivent pas supplanter la langue française. En outre, le terme « langues » pour les idiomes de région me paraît abusif. Il s'agit plutôt de patois, de dialectes. Preuve en est qu'elles n'ont jamais produit de grandes œuvres littéraires, contrairement à la langue française ».

Christophe BARBIER<sup>12</sup>, directeur de la rédaction de l'Express, affiche lui aussi le dénigrement du centre à l'égard de la périphérie: « ce qui me désole, c'est qu'une minorité ait pu longtemps prospérer sur le terreau d'une sorte de repli collectif obéissant à une forme de culture désuète ». Dans la même verve, Jean-François COULOMB DES ARTS<sup>13</sup> s'interrogeait de façon très courtoise en paraphrasant l'académicien précité : « personne ne niera le charme, la spécificité des langues régionales, ni leur importance dans le patrimoine français, mais le terme « langues » pour des idiomes de région n'est-il pas abusif ? ». Enfin, nous jugeons intéressant de partager le contenu de la déclaration de l'Académie française du 12 juin 2008 qui s'immisçait dans le débat sur la révision constitutionnelle et la place qu'il serait souhaitable d'accorder aux langues régionales :

---

<sup>11</sup> France Soir, 9 mai 2008, consulté le 30 juillet 2008 sur : <http://www.francesoir.fr/enquete/2008/05/09/langue-la-guerre-des-patois.html>.

<sup>12</sup> L'excès, c'est toujours mieux que l'indifférence. Corse matin du 5 juillet 2008 <http://www.corsematin.com/ra/culture/133229/haute-corse-christophe-barbier-la-corse-le-theatre-les-femmes-de-pouvoir>

<sup>13</sup> Consulté le 30 juillet 2008 sur : <http://www.francesoir.fr/politique/2008/05/24/langues-regionales-la-langue-de-la-republique-etait-le-francais.html>

« Depuis plus de cinq siècles, la langue française a forgé la France. Par un juste retour, notre Constitution a, dans son article 2, reconnu cette évidence : « La langue de la République est le français ».

Or, le 22 mai dernier, les députés ont voté un texte dont les conséquences portent atteinte à l'identité nationale. Ils ont souhaité que soit ajoutée dans la Constitution, à l'article 1er, dont la première phrase commence par les mots : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale », une phrase terminale : « Les langues régionales appartiennent à son patrimoine ».

Les langues régionales appartiennent à notre patrimoine culturel et social. Qui en doute ? Elles expriment des réalités et des sensibilités qui participent à la richesse de notre Nation. Mais pourquoi cette apparition soudaine dans la Constitution ?

Le droit ne décrit pas, il engage. Surtout lorsqu'il s'agit du droit des droits, la Constitution.

Au surplus, il nous paraît que placer les langues régionales de France avant la langue de la République est un défi à la simple logique, un déni de la République, une confusion du principe constitutif de la Nation et de l'objet d'une politique.

Les conséquences du texte voté par l'Assemblée sont graves. Elles mettent en cause, notamment, l'accès égal de tous à l'Administration et à la Justice. L'Académie française, qui a reçu le mandat de veiller à la langue française dans son usage et son rayonnement, en appelle à la Représentation nationale. Elle demande le retrait de ce texte dont les excellentes intentions peuvent et doivent s'exprimer ailleurs, mais qui n'a pas sa place dans la Constitution. »

C'est pour défendre la cause de leur langue, une certaine idée de la langue française, que les Académiciens sont devenus juristes. Ce court florilège de bons mots témoigne du mépris que peuvent avoir certaines personnalités à l'égard d'autres cultures. Si depuis GOFFMAN (1975 : 13), le mot stigmat ne sert plus à « désigner un attribut qui jette un discrédit profond », il convient d'analyser les relations, en l'occurrence dominant/dominé ou bien majorité/minorité.

Jeff SIEGEL (2006) observe qu'en dépit des progrès de la sociolinguistique, de nombreux idiomes sont aujourd'hui encore considérés comme inaptes à exister dans la sphère publique. Mais plus encore, nous l'aborderons par la suite, ce sont les Corses eux-mêmes qui ont le plus ouvertement dénigré leur langue, notamment par la médiation des instituteurs. Une anecdote racontée par Antoniu TROJANI met en relief la stigmatisation dont fit l'objet le corse auprès des plus jeunes. Rappelons-nous de l'usage du « *discu*<sup>14</sup> » et des autres punitions vexatoires, au début du 20<sup>e</sup> siècle, à l'image de la pratique du « *scoreen* » ou du « *tally* » en Irlande, relaté par William WILDE, le père d'Oscar WILDE<sup>15</sup> (In LAMELET-MAC GRATH 2008 : 93). À

---

<sup>14</sup> *U discu*, texte publié dans la revue littéraire en langue corse *Rigiru*, N° 25, octobre 1988.

<sup>15</sup> « Les enfants se rassemblèrent pour examiner l'étranger, et un d'entre eux, un petit garçon d'environ huit ans, adressa quelques mots à sa soeur en irlandais, mais, croisant le regard de son père, il se tapit immédiatement, ayant de toute évidence commis une faute déshonorante. Le père appela l'enfant, ne dit rien, mais sortant de son étui un petit morceau de bois, communément appelé "scoreen" ou "tally", qui était suspendu par une ficelle autour du cou, il y fit une encoche de plus avec son couteau. Après nous être informés de la cause de cet acte, on



l'extérieur de l'École, l'emploi d'un autre code que le corse aurait exposé les enfants à l'incompréhension, voire à la moquerie. Le contrôle social de la langue y étant plus difficile qu'à l'école, il fallait trouver un moyen de coercition qui repose sur l'adhésion et le zèle des enfants. Il s'agissait selon TROJANI, de remettre un disque au dernier locuteur ayant parlé corse. Ceux-ci se voyaient donc contraints d'adapter le code linguistique et d'optimiser la mobilisation de leur répertoire linguistique en fonction de la situation. La circulation du disque indexait, marquait et culpabilisait le prétendu fautif. Au-delà de l'enfant, c'est la langue corse qui était visée, stigmatisée. Ce corsetage linguistique conduisait régulièrement à des affrontements : « Era guerra generale. È i chjuchi eranu sempre i perdenti... I zitelli ùn ghjucavanu mancu più in piazza o indu u chjassu chì ghjuchendu ùn pudianu parlà chè in corsu...<sup>16</sup> ». D'autres brimades humiliantes furent employées. En Bretagne, on accrochait un sabot autour des élèves récalcitrants (LE COADIC 1998 : 196). Entre délation et schizophrénie, l'espace occupé par le corse était entaché de stigmates matériels ou immatériels n'encourageant guère sa pratique. On comprend mieux comment la « haine de soi »<sup>17</sup> peut prendre racine dans le vécu quotidien. En 1929, dans une célèbre poésie satirique : « U mo figliolu quantu ellu ne sà », Don Petru DE MARI brocardait les Corses qui se félicitaient de l'assimilation de leur enfant et qui dans le même temps portaient un jugement de valeur dépréciatif à l'égard du corse. À la même époque, la stigmatisation des locuteurs allophones était encouragée par l'institution scolaire, FABIANI (2001) observe ainsi que :

« Les habitants ont régulièrement oscillé entre une hyper-identification aux valeurs nationales (comme le montre leur engagement dans la Résistance ou, plus ordinairement, l'attrait qu'ils ont manifesté de longue date pour les carrières de la fonction publique) et une défiance à l'égard des décisions centrales. »

Cette dialectique se lit également dans les parcours individuels des grandes figures de l'entre-deux-guerres tant les hommes de sensibilité corsiste semblent d'abord avoir été des nationalistes français : de Petru ROCCA, l'ancien combattant de la première guerre mondiale décoré de la Légion d'honneur à Jean NICOLI, « l'instituteur aux colonies », en passant par Santu CASANOVA, que l'on retient comme le fondateur du premier journal en langue corse,

---

nous dit que c'était fait pour empêcher l'enfant de parler irlandais ; car à chaque fois qu'il s'exprimait en cette langue, une nouvelle encoche était faite sur son "tally", et, quand il y en avait un certain nombre, une punition sommaire lui était infligée par le maître. »

<sup>16</sup> « C'était une guerre généralisée où les petits avaient systématiquement tout à perdre... Les enfants n'osaient plus jouer devant leurs maisons ou dans la rue car le jeu entraînait l'usage spontané du corse... » Traduction de Pasquale Ottavi. 2004 Thèse de 3<sup>e</sup> cycle. P 170.

<sup>17</sup> Albert Memmi., 1956, *Portrait du colonisé*, Petite bibliothèque Payot, Paris.

A Tramuntana (1896), en dépit du journal U Libecciu de Ghjuvan'Carlu ROMANACCE, paru quelques mois auparavant.

Cette observation de l'auto-odi, développée par Albert MEMMI dans son « *Portrait du colonisé* » en 1955 a été développée par Antoine OTTAVI :

« la culture corse a longtemps vécu dans le discrédit, non seulement du fait de la France — qui ne la connaissait pas (et qui continue à l'ignorer) —, mais du fait des Corses. Pour eux, la Corse était à la fois le lieu d'un attachement volontiers larmoyant et grandiloquent, en même temps qu'un pays sans intérêt. Ceux qui étaient censés s'occuper de culture corse étaient souvent des italianisants, et ce qui prévalait dans leur point de vue, c'était la comparaison, dite ou non dite, avec l'Italie » (1979 : 124).

En Catalogne, NINYOLES utilise lui aussi ce concept que KREMnitz (1981) rapproche de celui d'aliénation, utilisé par LAFONT. Selon KREMnitz, l'auto-odi : « veut dire que le locuteur impliqué dans le conflit en nie l'existence et essaye de s'approcher de la langue dominante, des modèles de comportements culturels et sociaux qu'elle véhicule, et d'abandonner ses propres valeurs et son identité sociale ». Afin d'illustrer ce phénomène, nous pouvons citer un court extrait du roman « *L'éducation de l'oubli* ». Angelo RINALDI ne présente-t-il pas en contrepoint du mouvement culturel alors en pleine ébullition, en usant de la métonymie, la langue corse comme un dialecte utilisé par des bergers :

« Si, sous le coup de la haine, elle pouvait utiliser un langage ordurier – mais pas en français : dans l'enclos d'un dialecte où, croyait-elle, je ne pénétrais plus, elle n'en restait pas moins de son temps et de son milieu » (1974 : 38).

Quelques années plus tard, il reprendra la même analogie, de façon plus explicite lors de son discours d'entrée à l'Académie française et dans une interview donnée à cette occasion au Nouvel Observateur, le 17 octobre 2002, dans laquelle il dit de la langue corse « qu'elle ne servait qu'aux bergers, pour siffler leurs bêtes ». Le déclin du modèle républicain, touché à la fois par la crise économique, la sociologie critique et l'ethnic revival va conduire à la mise en lumière du conflit linguistique et du processus diglossique. Jean-Louis FABIANI (2001) explique alors que « la logique de l'inversion des stigmates permet de rendre compte de la plupart des prises de position revendicatives en matière culturelle : la réacquisition (riacquistu) d'une culture perdue ou déniée est prise dans cette thématique ». Dans cette perspective, l'identité est une tension, une négociation entre la catégorisation par autrui et le désir de chacun. En revanche, selon BOURDIEU (1991 : 78) :

« la reconnaissance de la légitimité de la langue officielle n'a rien d'une croyance expressément professée, délibérée et révocable, ni d'un acte intentionnel d'acceptation d'une « norme » ; elle est inscrite à l'état pratique dans les dispositions qui sont insensiblement inculquées, au travers d'un long et lent processus d'acquisition, par les sanctions du marché linguistique et qui se trouvent donc ajustées, en dehors de tout calcul cynique et de toute contrainte consciemment ressentie, aux chances de profit matériel et symbolique que les lois de

formation des prix caractéristiques d'un certain marché promettent objectivement aux détenteurs d'un certain capital linguistique ».

Cette observation nous amène à remarquer d'une part que la reconnaissance d'une langue officielle par les citoyens peut s'affranchir d'une déclaration ou d'une inscription de ce principe dans la Constitution et d'autre part, que dans le cas du français, sa prééminence exclusive dans l'espace public n'est nullement implicite jusqu'à la révision constitutionnelle de 1992. Point n'est besoin de remonter au serment de Strasbourg (BALIBAR 1986), à l'édit de Villers-Cotteret en 1539 ou à la fondation de l'Académie française en 1634. Son omniprésence est irréfutable et sa position dominante relève des tabous de la théologie républicaine. La description par BOURDIEU (Ibidem) du processus de légitimation comme étant le produit d'une inculcation quasiment magique, indécélable et qui agirait à l'insu des populations ignore l'importance des littératures régionales qui critiquent ce processus. De nombreux écrits attestent que les minorités linguistiques sont conscientes du déroulement du processus d'acculturation. Les mouvements régionalistes de l'entre-deux-guerres illustrent tantôt l'espoir d'accéder à une plus grande reconnaissance de leur langue, tantôt et en dépit de l'abnégation consentie autrefois, le renoncement, la résignation ou le scepticisme. Le processus de légitimation est un processus de routinisation (GIDDENS, Idem) des pratiques linguistiques jusqu'à ce qu'elles deviennent inconscientes, invisibles. L'entre-deux-guerre a ainsi vu s'opposer deux, voire trois courants littéraires. Les premiers, emmenés par le corsiste Petru ROCCA et réunis au sein de la revue *A Muvra*, furent les plus prolifiques mais ils ne tardèrent à voir émerger une autre revue qui deviendra bientôt concurrente de la leur : *L'Annu corsu*, dirigée par le jeune Paulu ARRIGHI, professeur au lycée Chateaubriand à Rome. Là, il assiste à la montée en puissance du fascisme et dès la seconde parution, en 1924, il prendra ses distances avec ses « amis d'Italie ». En revanche, certains compagnons de route de *A Muvra*, les plus jeunes et sans doute les plus brillants : Anton Francescu FILIPPINI, Marco ANGELI et Petru GIOVACCHINI répondirent positivement aux sirènes irrédentistes (DESANTI 2009). Amalgamés à ces derniers et entretenant le doute quant à leurs liens avec l'Italie, les principaux corsistes seront condamnés pour intelligence avec l'ennemi en 1945. La revendication linguistique en sera ainsi discréditée pour longtemps. Petru CIAVATTI, le rédacteur en chef de la revue *U Muntese* qui résista tant bien que mal durant la période de la « Santa cruciata » concédait en 1964 que :

« L'impresa e più che difficile, e l'ostaculi tamanti, perchè, non solu i puteri publici so contru, ma ancu i Corsi ci so opposti ; da i parenti a l'insignanti ed a i cleri, a sapete cume noi »<sup>18</sup>.

C'est avec exaspération et incrédulité qu'il s'exprime en 1963 (p.113, n°90), ne comprenant pas les raisons du dédain pour la langue par ses propres locuteurs et leur manque d'engouement pour son officialisation et son enseignement :

« Perchè, ma perchè, un chere cun noi, l'officializzazione e l'insignamentu di a lingua corsa ? A lingua materna é quella chi ci unisce tutti, senz'alcun idea daretu u tupezzu. Parlendu la, l'Isula, a famiglia, a casa, piglianu u so'veru valore ».<sup>19</sup>

Dans l'espace caribéen français, à l'instar de la plupart des intellectuels de la décolonisation, Franz FANON s'inscrivait dans un courant herderien de la philosophie politique. Il expliquait dans son ouvrage, *Les damnés de la terre*, en 1961 que :

« Se battre pour la culture nationale, c'est d'abord se battre pour la libération de la nation, matrice matérielle à partir de laquelle la culture devient possible. Il n'y a pas de combat culturel qui se développerait latéralement au combat populaire ».

Un autre intellectuel antillais, Edouard GLISSANT, détaillait pour sa part, à la suite de FANON, et simultanément aux auteurs corses du Riacquistu, en 1979, soit un an après la parution d'*Intornu à l'essezza* (1978), le chemin à entreprendre pour les cultures populaires en quête de reconnaissance. Selon lui :

« le Détour n'est ruse profitable que si le Retour le féconde : non pas un retour au rêve d'origine, à l'Un immobile de l'être, mais retour au point d'intrication, dont on s'était détourné par force ; c'est là qu'il faut à la fin mettre en œuvre les composantes de la Relation, ou périr ».

Dans la littérature corse, la poésie « Sognu è speranza » de Marcellu ACQUAVIVA qui ouvre le premier album de *Canta u Populu Corsu* se conclut sur l'expression d'un désir de lien avec le passé, sans pour autant verser dans le passéisme qui avait marqué les productions des auteurs corses des années soixante :

« Sì la vita d'arimane  
Ùn turnarà mai più  
Oghje tante cose vane  
Sò tinute da virtù :  
È di qualità anziane  
Bisognu ci n'hè, dinù. »

Plus tard, Dumenicantone GERONIMI, dans *Rigiru*, puis Rinatu COTI, dans son essai, exprimeront leur désir de réappropriation de reconquête de la culture corse, le Riacquistu.

<sup>18</sup> CIAVATTI P., 1964, « Numeru Centu », in *U Muntese*, n°100, ottobre-novembre. Tda : « L'entreprise est plus que difficile et les obstacles si élevés, parce que, non seulement les pouvoirs publics s'y opposent mais même les corses y sont opposés ; des parents jusqu'aux enseignants et au clergé, vous le savez comme nous ».

<sup>19</sup> Tda : « Pourquoi, mais pourquoi ne pas demander avec nous l'officialisation et l'enseignement de la langue corse ? Notre langue maternelle est celle qui nous unit tous, sans aucune idée derrière la tête. En la parlant, l'île, la famille, la maison, retrouvent leur véritable valeur ».

Pour autant, si la traduction littérale de Rìgìru, le nom de la revue emblématique de ce mouvement littéraire, peut-être « retour », le contenu rompt avec les productions des années précédentes. Cette dialectique entre le détour et le retour a été conceptualisée en langue corse par *l'inghjennatura* qui consiste à développer la création à partir d'un fonds patrimonial déclaré comme authentique. Elle a été développée au cours d'une métaphore filée et naturaliste de la tribbiera dans la rubrique « A Zarra » du premier numéro, en 1974. S'opposant à une vision universaliste et linéaire de l'évolution, Dumenicantone GERONIMI soutient que : « a natura hè tonda è a vita gira, ciò chì hè dirittu vene d'altrò ». Dans son article : « A criazione littararia in lingua corsa in le so diverse sprissione », Pasquale OTTAVI explique combien cette poésie en prose a été un « testu fundadore di a scrittura oghjinca<sup>20</sup> ». À la fois témoin de la vitalité de la langue corse et lieu d'accueil, voire refuge des écrivains du sittanta, (GERONIMI 1980, n°15), Rìgìru a réuni « la primiccia di a literatura corsa<sup>21</sup> » mais s'interroge constamment sur l'adéquation entre la production, les attentes du lectorat et l'évolution de la pratique linguistique. C'est ainsi que GERONIMI a attribué la diminution du lectorat de la revue à la diminution de la corsophonie. Avec Rìgìru, la production littéraire d'expression corse s'engage dans un véritable renouveau des formes et des thématiques, en dépit de la persistance de textes afférents au *mantenimentu*.

C'est durant ce moment de la reconquête littéraire que l'élaboration linguistique va connaître une étape décisive avec l'ouverture du système éducatif à l'enseignement de la langue et de la culture corses, en 1974, indiquant ainsi l'amorce d'une évolution significative des idéologies linguistiques en présence. Nous définirons dans un premier temps le concept d'idéologie linguistique en référence à WOOLARD (1998: 3) qui la décrit comme l'ensemble des « representations, whether explicit or implicit, that construe the intersection of language and human beings in a social world<sup>22</sup> ». Dans le cas qui nous occupe, nous nous intéresserons aux interactions entre les idéologies linguistiques et les choix scolaires, notamment en matière d'enseignement bilingue. Le champ de nos recherches se situerait dans le sous-domaine de « l'anthropologie linguistique de l'éducation » selon la définition apportée par Stanton WORTHAM (2001 : 253). Selon lui:

« the subfield “linguistic anthropology of education” would use insights and approaches from linguistic anthropology to explore educational processes—asking questions like the following: How are teachers' and students' identities established and transformed in particular interactional contexts? How might ideologies about language influence classroom behavior and

---

<sup>20</sup> Tda : « un texte fondateur de la littérature contemporaine ».

<sup>21</sup> Tda : « la fine fleur de la littérature corse ».

<sup>22</sup> Tda : « représentations, explicites ou implicites l'intersection du langage et des êtres humains dans le monde social ».

educational policy? How could social reproduction occur in part through language use in school? Are some educational practices “ritualized,” as ritual is understood by contemporary semiotic theories? Research on these questions has, of course, been going on for some time. But we suggest that systematic use of concepts developed in contemporary linguistic anthropology can further contribute to educational research on these questions »<sup>23</sup>.

Pour notre part, nous ne répondrons pas à l’ensemble de ces questions qui circonscrivent le champ de ce sous-domaine. Nous nous intéresserons cependant aux représentations et aux relations entre les identités des familles et des enfants et leur orientation scolaire.

WORTHAM observe en effet que:

« Our work on language ideology and education is part of a larger strategy in research on linguistics and education, a strategy that might contribute to a “linguistic anthropology of education.” Linguistic anthropologists study the role language plays in culturally patterned behavior. Contemporary linguistic anthropology has become a particularly fertile field both in its theoretical insights and in its empirical contributions<sup>24</sup> » (2001: 253).

Les choix scolaires des familles à l’égard de l’enseignement bilingue seront analysés dans le troisième chapitre. Attelons nous d’abord à la présentation d’une mise en perspective historique des interactions entre les idéologies linguistiques et l’éducation. Qu’est-ce qu’une idéologie ?

C’est à fin du 18<sup>e</sup> siècle que Destutt DE TRACY a forgé le mot « idéologie ». Il se proposait de fonder la science de la genèse des idées. L’idéologie était donc initialement, une discipline qui aurait pour objet les idées. NAPOLEON en a donné une actualisation en qualifiant péjorativement et sur le ton du mépris ses adversaires d’idéologues car ils s’embarrassaient, selon lui, d’observations trop abstraites. Dès lors, l’idéologie désigna l’ensemble des théories établies sur le fondement de la raison puis de la science et dont l’objectif relevait tant de la description que de la prescription dans le domaine politique.

Si la suite de l’histoire a engendré une profusion de définitions éclectiques de ce concept, c’est en partie dû à la nature idéologique de la perception de l’idéologie. Il est en effet mal

---

<sup>23</sup> Tda : « Le sous-domaine de "l'anthropologie linguistique de l'éducation" utiliserait des méthodes et des approches de l'anthropologie linguistique pour explorer des questions relatives aux processus éducatifs – en posant des questions tel que : Comment les identités des enseignants et des étudiants sont-elles transformées dans des contextes interactionnels particuliers ? Comment les idéologies linguistiques influencent-elles les comportements en classe et les politiques éducatives? Comment la reproduction sociale pourrait-elle se réaliser, en partie par l'utilisation de langue à l'école ? Est-ce que quelques pratiques éducatives sont "ritualisées", le rituel étant compris selon des théories sémiotiques contemporaines ? La recherche sur ces questions s'est, bien sûr, développée depuis quelque temps. Mais nous suggérons que l'utilisation systématique de concepts développés dans l'anthropologie linguistique contemporaine puisse contribuer à l'approfondissement de la recherche éducative sur ces questions. »

<sup>24</sup> Tda : « Notre travail sur les idéologies langagières et l'éducation est une partie d'une stratégie plus large de recherches en linguistique et en sciences de l'éducation, une stratégie qui susceptible de contribuer à une « anthropologie linguistique de l'éducation ». Les anthropologues de la langue étudient le rôle joué par les langues dans la formation des formes du comportement. L'anthropologie linguistique contemporaine est devenue un champ particulièrement fertile à la fois pour ses intuitions théoriques et des contributions pratiques ».

aisé d'appréhender l'idéologie sans *a priori* idéologique. Ainsi, dans ses *Trois Essais sur l'âge industriel*, Raymond ARON signale une :

« oscillation, dans l'usage courant, entre l'acception péjorative, critique ou polémique - l'idéologie est l'idée fautive, la justification d'intérêts, de passions - et l'acception neutre, la mise en forme plus ou moins rigoureuse d'une attitude à l'égard de la réalité sociale ou politique, l'interprétation plus ou moins systématique de ce qui est et de ce qui est souhaitable. À la limite, n'importe quel discours philosophique est baptisé idéologie. À ce moment, l'idéologie devient un terme laudatif et non plus péjoratif » (In GABEL 2007)

Nous pouvons attribuer à MARX et à la vulgarisation de son œuvre l'ambivalence de ce concept et la connotation marxiste de son usage si bien qu'il n'apparaît guère chez les classiques que sont DURKHEIM et WEBER. Aussi il nous semble incontournable d'évoquer quelques définitions de l'idéologie afin de clarifier notre position vis-à-vis de celui-ci et d'aborder ce concept de façon scientifique.

Dans son ouvrage « L'idéologie ou l'origine des idées reçues » (1986), BOUDON distingue premièrement quatre grandes conceptions de l'idéologie, suivant que l'on s'inscrive dans la tradition marxiste ou non et suivant que l'on fasse référence au critère du vrai et du faux. L'auteur argumente ensuite en faveur d'une définition de l'idéologie selon la typologie MARX-ARON-PARSONS : « doctrines reposant sur des théories scientifiques, et dotée d'une crédibilité excessive ou non fondée » (In BOUDON 1986 : 52). Or c'est précisément sur ce point, l'adhésion à des idées fautes que l'auteur approfondit son analyse. Reprenant la distinction aristotélicienne puis humienne entre les jugements de fait et les jugements de valeur, BOUDON rappelle un point de la méthode scientifique : « les concepts scientifiques doivent être axiologiquement neutres, c'est-à-dire ne pas comprendre de jugements de valeur » en concédant néanmoins que « certains objets scientifiques ne peuvent être définis qu'à partir de jugements de valeur » (1986 : 46). La construction des savoirs, scientifiques ou populaires ne saurait donc être exempte de représentations *a priori* d'autant plus qu'une « théorie scientifique, aussi solide soit-elle, s'appuie toujours sur des propositions indémontrées » (p. 49). Pour notre part, nous souscrivons à la définition de Raymond ARON car l'idéologie mobilise les savoirs savants pour invalider les thèses ou idéologies adverses et se situe donc par référence au critère du vrai et du faux.

Ce sont en effet ces propositions indémontrées et parfois dissimulées que nous tenterons d'identifier avant d'en expliquer leurs fonctions. Pourquoi a-t-on eu recours à ces propositions plutôt qu'à d'autres ? Au service de quelle entreprise ont-elles été défendues ? En quoi consistait l'idéologie française en Corse ? Comment et pourquoi un certain nombre de personnes a adhéré à ces croyances néanmoins rationnelles ? Pourquoi au 20<sup>e</sup> siècle, la

vulgate scientifique, qu'elle relève de la philosophie politique, de la psycholinguistique ou de la pédagogie était-elle si favorable au monolinguisme ? Comment ces démonstrations scientifiques ont-elles pu recevoir un accueil si favorable, en Corse, où la pratique individuelle de plusieurs langues, au moins le corse et le toscan, relevait, auparavant de la *routine* ? Pourquoi les Corses ont-ils cru aux vertus du monolinguisme français ? Y croient-ils encore ? Quelles sont les répercussions contemporaines de ces croyances ? Quels sont les postulats de la recherche corse qui entend aujourd'hui promouvoir non seulement le bilinguisme corse-français mais encore le plurilinguisme ? Le discours scientifique contemporain est-il simplement un relais légitimant le discours politique ? Ou bien le discours politique est-il une vulgarisation du discours scientifique ? Compte tenu du caractère axiologique des valeurs et des principes, de la remise en cause de l'autorité par les philosophes du siècle des Lumières, par les enfants d'Auschwitz, par les étudiants de mai 68, puis, en Corse, par le discours critique porté par la « génération FLNC<sup>25</sup> », est-il encore raisonnable d'espérer (se) fédérer autour de valeurs communes ?

### 1. Francisation et exclusion du corse à l'école : de 1870 à 1974

« Ne pouvons-nous demander (pour les idiomes provinciaux) qu'ils restent les idiomes de la poésie et de la conversation, qu'ils soient conjointement avec le français la langue de l'école primaire ? N'est-ce pas un immense avantage pour un peuple de parler deux langues ? [...] La question du reste est grave. Il s'agit ici des intérêts de plus d'un tiers de la France. La sagesse en politique, ne consiste-t-elle pas à résoudre les questions avant qu'elles aient passionné l'opinion publique ? Celle des langues locales se posera tôt ou tard. »

Pétition pour les langues provinciales au corps législatif de 1870, 1903, le comte de CHARENCEY, H GAIDOZ et CH de GAULLE<sup>26</sup>.

Il faudra attendre cinquante ans, pour aboutir à la loi DEIXONNE de 1951, puis encore près de trente ans après la seconde guerre mondiale, qui vit s'illustrer au plus haut niveau le petit neveu de Charles de GAULLE, un des pétitionnaires, pour que la revendication linguistique soit audible par l'opinion publique et la représentation politique. En cette fin du 19<sup>e</sup> siècle, ni BREAL, ni MISTRAL<sup>27</sup> ne parviennent à obtenir de résultats. Cette initiative précoce sera avortée par la guerre. On remarque toutefois que les arguments alors invoqués et mobilisés sont encore invariablement les mêmes de nos jours. Les avantages linguistiques et culturels du

---

<sup>25</sup> Front de Libération Nationale de la Corse. L'expression est de Samuel LAJUS, 2002.

<sup>26</sup> In GIACOMO 1975 et YACOU 1996.

<sup>27</sup> In MARTEL (2008 : 52) : « rapelen-nous bèn que lou gouvèr quinte que siegue, jamais aura l'idèio de douna quaucaren que ié demandon pas. Es dounc indispensable de revilha pertout, e dins tóuti li classo, lou goust emé l'ourguei de nosto parladuro ». Traduction : (« rappelons-nous bien que le gouvernement, quel qu'il soit, n'aura jamais l'idée de donner quelque chose qu'on ne lui demande pas. Il est donc indispensable de réveiller partout, et dans toutes les classes, le goût et l'orgueil de notre langage »)



bilinguisme y sont associés à sa portée sociétale et démocratique. Au contraire de l'Abbé GREGOIRE qui voyait un danger dans la pratique des langues limitrophes, elles sont ici perçues comme des continums gages de paix.

En dépit du rôle joué par le clan en matière de distribution d'emplois et de subsides publics, dans la Corse de la fin du 19<sup>e</sup> siècle, la faible industrialisation (CASTELLANI 1994) rend l'Ecole de la République et la maîtrise du français incontournables dans l'insertion professionnelle des jeunes générations<sup>28</sup>. En réponse à une interpellation par le chef de l'Administration suite à la nomination d'un jeune illettré au poste de facteur, Emmanuel ARENE<sup>29</sup> n'avait-il pas rétorqué avec désinvolture que s'il eut su lire, ce jeune homme aurait été nommé préfet. Dans ce contexte de sous-développement économique la « substitution linguistique<sup>30</sup> » est le gage de la mobilité professionnelle. Ce processus serait un des « trois profils de disparitions », avec la transformation et l'extinction (HAGEGE 2000 : 93). Tantôt actrices, les minorités linguistiques de la France étaient amenées, *volens nolens*, à « collaborer à la destruction de leurs instruments d'expression » BOURDIEU (1991 : 77), tantôt soumises, en tant qu'agents, notamment à la figure du maître d'école qui selon Georges DAVY, « agit quotidiennement de par sa fonction [...] en apprenant aux enfants, qui ne la connaissent que bien confusément ou qui parlent même des dialectes ou des patois divers, la même langue, une, claire et fixée ». C'est par cet ouvrage qu'il « travaille à édifier la conscience commune de la nation<sup>31</sup> ». Le 10 septembre 1791, dans son rapport sur l'instruction publique à la Constituante, TALLEYRAND ne souhaite pas autre chose. Mais selon Mona OZOUF (2009 :

---

<sup>28</sup> L'économiste Michel CASTELLANI (1994 : 46-49) a identifié dans le phénomène migratoire un « moyen d'optimisation des carrières » : « Dans le cadre de cette économie hautement répulsive, le départ vers les milieux plus gratifiants a constitué une forme majeure d'adaptation. Au plan collectif il y avait là, enclenchée dès l'origine, la mise en place d'un phénomène extrêmement dommageable d'auto-catalyse. La destruction conséquente du milieu se présentant de plus en plus comme un élément hautement restrictif sur le plan des carrières individuelles, les départs se sont donc offerts au contraire comme une des rares formes accessibles de promotion. Les plus défavorisés, sans terres et sans moyens financiers notables, ont constitué la masse, et alimenté une émigration destinée aux petits postes, toujours largement tertiaires et notamment administratifs : armée, douanes, administration pénitentiaire, arsenal de Toulon... Les fils de familles plus aisées, propriétaires terriens, commerçants... ont paradoxalement amplifié le courant, toujours par souci de promotion. La moyenne et la haute administration a été dans ce cas l'exutoire préférentiel, et beaucoup plus rarement, la carrière dans le privé. Reste la catégorie qui s'est le plus développée avec le temps : celle des migrants d'origine peu fortunée jouant la double carte de la promotion par le couple études-départ. L'éventail social est ici très large en fonction du niveau des diplômes à l'entrée dans la vie active. Les réussites brillantes dans la fonction publique, l'Université, le métier des armes, le barreau, la magistrature ou la diplomatie ne se comptent plus ».

<sup>29</sup> VERSINI (1983 : 96)

<sup>30</sup> HAGEGE (2000 : 94) en donne la définition suivante : « On peut dire qu'une langue venue de l'extérieur se substitue à une autre, précédemment seule attestée dans un groupe humain, lorsque cette dernière, après avoir, durant une période très variable, coexisté avec la langue nouvelle, finit par s'absorber en elle ; il s'agit d'un processus de fusion croissante, au terme duquel ni les structures, ni les mots de la langue d'origine ne restent d'usage général, ne survivant, au mieux, que dans une faible minorité d'emplois. » Le processus de substitution s'accompagne généralement, notamment lorsque les langues appartiennent à la même famille, à des emprunts dans l'une ou dans l'autre des langues. On observe ce phénomène dans le cas du corse avec l'apparition du "français régional de Corse" ou du "francorsu". (FILIPPI 1992)

<sup>31</sup> Cité par BOURDIEU (1991 : 75)

188), « plus encore que la guerre, c'est, dans le printemps et l'été 1793, la répression de l'insurrection fédéraliste qui vient sceller le sort des particularités régionales ». Paradoxalement, en vertu du processus d'individuation, la substitution du toscan par le français aurait permis l'émergence du corse (THIERS 1989 ; OTTAVI 2004) mais plus glottophage que le premier avec lequel le corse menait une co-existence pacifique - à l'image des poésies de Monseigneur DELLA FOATA - le second fit prévaloir ses prétentions hégémonistes. Ainsi l'idéologie française dont la politique linguistique visant l'éradication des patois s'est traduite par la recherche platonicienne de l'Un, du Bien et du Beau dont l'origine remonte à la Révolution française et aux fameux rapports BARRERE et GREGOIRE (CERTEAU, JULIA, REVEL 1975). Anticipant le rapport du second et dont il connaît la gestation, TALLEYRAND argumente sans doute en présentant de manière accentuée la diversité linguistique de la France et l'imperméabilité de ses habitants au français. Tous deux menacent les acquis de la Révolution, auxquels les autres langues seraient hermétiques : « une singularité frappante dont nous sommes affranchis est sans doute que la langue nationale, qui chaque jour étendait ses conquêtes au-delà de la France, soit restée au milieu de nous si inaccessible à un si grand nombre de ses habitants ». Il propose ensuite un remède scolaire à la situation : « les écoles primaires mettront fin à [une] étrange inégalité : la langue de la Constitution et des lois y sera enseignée à tous ; et cette foule de dialectes corrompus, reste de la féodalité, sera contrainte de disparaître : la force des choses le commande<sup>32</sup> ».

Ici, l'unité linguistique préfigure l'unité nationale, ainsi que l'en ont décidé les révolutionnaires au terme d'une réflexion dont le dilemme nous est présenté par Claude HAGEGE (1996) :

« faut-il privilégier les idées révolutionnaires grâce aux dialectes, au risque de sacrifier cette unité nationale naissante que seule peut assurer l'adhésion de tout le peuple à une seule et même langue? ».

Il nous faut ici préciser que ce processus de substitution linguistique n'est pas propre à la constitution de l'Etat français. Cité par LAMELET- MAC GRATH (2008 : 80), PADRAIG Ó LOINSIGH observe par exemple, au sujet de l'Irlande, que « le système national d'éducation fut établi...dans le seul but d'angliciser les masses populaires que ces écoles étaient censées civiliser, un procédé associé à parler l'anglais plus qu'à le lire ».

La collaboration se présente alors comme une "servitude volontaire", rationnelle, tant la possession d'un certain type de capital linguistique par un citoyen relégué au rang d'agent,

---

<sup>32</sup> Cité par Marie-Clémence PERROT 1997.

dont la qualité et la variété sont le résultat d'une construction idéologique et sociopolitique, est le prérequis à son acquisition d'un capital social et économique. Durant la période de la construction de l'Etat-nation, le capital économique et le capital linguistique du territoire interagissent de telle façon qu'un monopole linguistique dans un « marché linguistique unifié et dominé par la langue officielle » (BOURDIEU 1991 : 71) va s'ériger au détriment des langues parlées par les différentes minorités sur chaque territoire. La dialectique entre le marché du travail et l'institution scolaire va tendre à une unification et à une nationalisation linguistique de ces deux espaces. De cette façon, l'acculturation, en l'occurrence à la langue française, est le préalable à l'acquisition individuelle du capital économique, de l'intégration politique et de la pérennisation des acquis de la Révolution. Elle exprime aussi de manière symbolique, les relations de pouvoir entre le centre francophone parisien et les régions périphériques, les provinces, hostiles au progrès et « rejetées dans l'enfer des régionalismes » (BOURDIEU 1991 : 82). C'est la thèse que défend Célestin BOUGLE dans son ouvrage « Qu'est-ce que l'esprit français ? » (1920) qui situe en bonne place la langue française. Il mobilise à la fois RIVAROL et son célèbre « Discours sur l'universalité de la langue française » qui exalte la prétendue supériorité du français, en l'occurrence du point de vue syntaxique et Ernest RENAN, afin de mettre en perspective la diffusion du français et le combat pour la liberté. En vertu de ce syllogisme, « la conservation, la propagation de la langue française importent à l'ordre général de la civilisation » et justifient l'œuvre colonisatrice. Ainsi, Théodore ZELDIN (1973 : 6) explique qu'en France, « l'unité nationale a été façonnée non seulement par l'histoire politique mais aussi par l'école ». C'est la notion de civilisation, inscrite dans un processus de développement, qui à partir de GUIZOT (Idem):

« comprenait tout un programme politique, social et économique à mettre sur pied avec la collaboration de tous les citoyens de bonne volonté et fatalement contre ceux qu'on rejetait comme obscurantistes et réactionnaires. Elle était égalitaire, mais aussi élitiste. Elle était universelle, mais aussi nationaliste. L'idéal patriotique français devait rester marqué de ces traits contradictoires ».

DURU-BELLAT et VAN ZANTEN (1999 : 75) constatent qu'« au XIXe siècle, l'école en France, comme dans la plupart des pays développés, a été investie d'une mission civilisatrice. Elle devait fondre dans un modèle unique les particularismes propres aux différentes localités ». Cependant, selon Anne-Marie THIESSE (1997 : 2) :

« l'école primaire républicaine, qui a parfois été dépeinte comme le théâtre d'un combat sans merci mené par des jacobins acharnés contre les cultures régionales, a tout au contraire cultivé le sentiment d'appartenance locale comme propédeutique indispensable au sentiment d'appartenance nationale ».

Elle développe ainsi de nombreux exemples mettant en exergue le rôle joué par les autorités en faveur de la promotion des « petites patries » et de l'histoire locale. À cet égard, nous pouvons nous interroger si les fondateurs du journal *A Cisptra* ne s'inscrivaient pas dans ce mouvement institutionnalisé par la circulaire d'Edgar FAURE du 25 février 1911 (THIESSE 1997 : 10) et relayé à Paris par une « Société des études locales dans l'enseignement public » ?

Nous ne proposerons pas ici une mise en perspective historique des relations entre la langue et l'identité corse. Elles ont d'ores et déjà été analysées par ailleurs (THIERS 1989), (OTTAVI 2004). Nous entendons rappeler brièvement pourquoi le corse jouit aujourd'hui d'un tel prestige symbolique, d'une telle valeur fédérative tandis qu'il semble à peu près démuné de toute fonction instrumentale. La place qu'il occupe dans les représentations semble inversement proportionnelle à sa pratique, tant du point de vue diachronique que synchronique. Malgré sa filiation directe avec le latin (THIERS 1989, CHIORBOLI 1991) et sa consanguinité avec les grandes langues de la Romania, il ne parvient pas à s'intégrer pleinement au sein de cette grande famille. La question du partage du patrimoine familial et celle de la légitimité de son exploitation semblent être les causes profondes de ce drame fratricide dans lequel le corse semble tantôt étouffé par le toscan, tantôt dévoré par le français, idiomes glottophages devenus cannibales pour les besoins de l'analogie (THIERS 1989).

Si c'était un écolier, la langue corse serait un cancre. Oublié au fond de la classe, déprécié, méprisé, son salut passe par le chahut. Elle devient ainsi un trublion pour attirer les regards et susciter l'intérêt de ses camarades. C'est ainsi que l'acte de naissance de la revendication nationalitaire corse avec *A Cisptra* en 1914 et l'article *Autonomie ou la dégénérescence de l'individualisme corse*, en a fait le vecteur de l'affirmation identitaire et politique. L'appel « *Una razza senza letteratura* » de Saveriu PAOLI implore quant à lui à la création, suivant le modèle provençal du félibrige et du modèle français de la Pléiade, d'un mouvement littéraire devant fonder la littérature corse. L'objectif de cette démarche littéraire est fondamentalement politique. À l'image de la doctrine du *Volkgeist*, Saveriu PAOLI associe étroitement la langue et la patrie : « Omeru, Dante hanu più fattu pa e so patrie ca tutti i guerrieri italiani o grechi. Racine e Corneille hanu più fattu pa l'unità francese ca tutta a sterpa di Capet.<sup>33</sup> » La littérature devient ainsi l'élément fédérateur du peuple autour de sa langue et l'expression de sa particularité et de son identité. Le contenu politique de cette revue fut particulièrement analysé par OTTAVI (2004 : 94). La phrase emblématique de celle-ci demeurant l'affirmation

---

<sup>33</sup> Tda : « Homère et Dante ont davantage contribué à la construction de leur patrie que tous les guerriers italiens ou grecs. Racine et Corneille en ont fait plus pour l'unité française que toute la lignée des Capet ».

suivante : « *A Corzica un n'è mic'un dipartimentu francese : è una Nazione vinta ch'ha da rinascè !* ». Elle sert aujourd'hui de référence aux nationalistes contemporains pour inscrire leur action au sein d'un mouvement dont l'ampleur historique outrepassa les simples contingences liées à l'actualité. Par exemple, le porte parole de Corsica Nazione, Jean-Guy TALAMONI, paraphrasa cette citation, dans son discours clôturant les Ghjurnate Internaziunale, le cinq août 2007.

C'est dans le fil de cet appel fondateur que s'inscrit la démarche de la revue *A Muvra* fondée par Petru ROCCA. C'est lui qui opérera la synthèse entre la revendication linguistique et la revendication politique (OTTAVI 2004 : 100). L'article *Ce que nous voulons* du numéro 17 en date du 1<sup>er</sup> février 1921 détaille les desideratas des corsistes :

« Nous voulons que la Corse soit considérée non seulement comme un département français ; mais aussi comme une nation ayant son histoire et son avenir propres... 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 ».

Nous retiendrons également l'article saisissant de Paul ARRIGHI paru le 27 novembre 1921 dans le numéro 42 de la revue *A Muvra*. La clarté du titre : *Nationalisme littéraire*, évoquant une fois encore l'affirmation identitaire contre l'assimilation via le *volkgeist*, ne laisse guère de place à l'équivoque. Bien qu'OTTAVI (2004 : 108) en ait analysé les principaux points, nous les reprenons car le parcours d'ARRIGHI synthétise les deux chemins qui ont mené à l'édification de la discipline scolaire Langue et Culture Corses. En effet, cet article le situe dans une démarche intellectuelle de rupture. En témoigne le postulat affirmant l'existence de la nation corse. C'est en effet à partir de cette prémisse ontologique que s'inscrit son argumentaire. Du point de vue institutionnel, il envisage un statut spécifique pour l'île, dans le cadre de la décentralisation. En revanche cette relative modération s'accompagne d'une plus grande exaltation dans le domaine de la culture car selon lui, l'existence de la nation corse « doit avoir » pour corollaire, « de quelque façon qu'on la conçoive », « une langue et une littérature nationales ». Il est par ailleurs frappant de remarquer que le « réveil » politique conçoit la langue comme un objet à « faire revivre intensément ». Or la langue corse n'étant pas morte à l'heure où nous écrivons, elle ne l'était pas non plus *a fortiori* en 1921. On constate ainsi dans l'histoire de la revendication culturelle corse, l'évocation réitérée d'un âge d'or qui tend à faire du corse la langue naturelle de tous les Corses. L'analyse sociolinguistique de Jacques THIERS (1989) qui souligna que « dans l'esprit des gens et dans le "discours corse", le corse bénéficie généralement du statut symbolique de langue maternelle, quelle que soit par ailleurs la réalité des comportements individuels et des

échanges marqués par une nette domination du français » fit écho à la « lucidité » tragique dont fit preuve « l'orthodoxe » Paul ARRIGHI. Ce dernier avait en effet remarqué que « ce qui nous frappe surtout dans cette évolution, c'est le rôle que joue la langue dans la conscience que notre peuple a de sa personnalité, rôle plus grand, semble-t-il, à mesure que cette personnalité tend à disparaître » (OTTAVI 2004 : 111). Il en résulte qu'ARRIGHI avait perçu la mobilisation affective qui liait les Corses à leur langue. C'est sur un ton lyrique qu'il évoque le lien sacré qui lie l'identité corse à la langue dans son « Enquête sur l'esprit corse », en 1929 :

« Vibrant dans la nostalgie, l'âme corse s'exprime dans le langage traditionnel auquel demeurent fidèles les meilleurs fils de l'île. Comme la figure matérielle de Cynnos, comme ses paysages, ses coutumes, ce langage n'a pu rester immuable. Cependant, qu'il soit contaminé de français ou d'italien, enfoui au fond de nous-mêmes, mis en sommeil pendant des années et réduit au silence par les exigences de la vie continentale, banni par les embourgeoisés ou suspecté par les sots, il surnage aux grandes heures de l'existence. Nous voulons croire à la tradition d'après laquelle il remonta sur les lèvres de Napoléon à l'instant solennel du Sacre, comme il exprime la dernière pensée du plus humble de nos expatriés, comme il revêt le dernier cri du Corse, mourant sous toutes les latitudes : appel déchirant à sa mère dans le langage maternel, cri de l'âme dans le langage de l'âme. »

Ainsi, compte tenu de la corsophonie des Corses en 1921, ne faut-il pas comprendre son désir de « faire revivre intensément » la langue corse non pas du seul point de vue démologique, moins pertinent à l'époque, mais du point de vue politique, pour démarquer les Corses de l'ensemble culturel français en insistant sur le caractère ambivalent, à la fois fédérateur et particularisant de la langue corse ? Cette langue enfouie n'est-elle pas à rapprocher de l'analyse de Ghjacumu THIERS qui dans son roman « A funtana d'Altea » explique que :

« a paghjella hè qualcosa nostru sputicu, puru s'è ognunu ùn l'hà micca scrittu in i so ricordi persunali da chjucu chjucu<sup>34</sup> ».

La relecture de cet extrait apparaît néanmoins aujourd'hui comme une critique très acerbe des chantres de la réappropriation culturelle. L'analyse développée par ARRIGHI n'est cependant en rien originale. Elle se développe *a pari*, sur le modèle de la construction de l'Etat-nation, appliqué ailleurs en Europe puis dans le monde après la décolonisation. Nous y reviendrons par la suite (Cf Chapitre 2). À l'aube de la seconde guerre mondiale, Paul ARRIGHI se situe en revanche dans une autre perspective, plus pragmatique qu'idéaliste, en 1957, quand il crée le Centre de Recherches Corses à l'Université d'Aix. C'est par cet acte fondateur, passé inaperçu ou presque, et souvent minimisé, qu'il extirpe la langue corse de la sphère du

---

<sup>34</sup> Tda : « La paghjella est un chant qui nous est propre, même si chacun d'entre nous ne l'a pas inscrit dans ses souvenirs personnels depuis son enfance ».

folklore pour l'inscrire dans le domaine de la science, de l'académie et de l'enseignement. Si ETTORI (1981) qualifie la période de l'après-guerre aux années soixante-dix de « traversée du désert », cette date marque malgré tout l'entrée de la langue corse dans la sphère éducative, six ans après la promulgation de la loi DEIXONNE et dix-sept ans avant son intégration au sein de ce maigre dispositif. OTTAVI (2004) analyse le parcours d'ARRIGHI suivant une parabole ascendante puis descendante, de la « pensée refondatrice à l'orthodoxie intellectuelle ». Son évolution nous semble plus nuancée. Il est vrai que son pamphlet *Nationalisme littéraire* tranche avec la position défensive et la pusillanimité qu'il adoptera quelques années plus tard dans *l'Enquête sur l'esprit corse*. Il expliquait en effet qu'il se distinguait désormais des corsistes et qu'il ne demandait plus l'enseignement du corse. Cependant l'action de Paul ARRIGHI est symbolique et d'une importance pratique capitale car elle synthétise les deux voies qui vont mener à l'institution de la langue corse en tant que discipline scolaire. Rétrospectivement et peut-être avec un regard anachronique, il apparaît que l'erreur de Paul ARRIGHI serait de les avoir disjointes plutôt que de les avoir associées au même combat. Compte tenu des enjeux politiques internationaux, pouvait-il en être autrement ? Est-ce dû à une méprise individuelle ou à une contrainte structurelle ? La réponse se situe probablement sur un point médian reliant ces deux causes.

Au terme du long processus de légitimation de la langue française, celle-ci va devenir la seule langue officielle en 1992. Opérant un « total shift », c'est-à-dire un changement radical de langue maternelle, la langue régionale est associée au sous-développement, au passé, au conservatisme, à l'inculture ou à la féodalité comme chez BARRERE<sup>35</sup>. Son rejet sera d'autant plus perceptible chez les individus, qu'ils en seront de bons locuteurs. Les exemples sont nombreux. Mona OZOUF (2009) nous raconte combien sa grand-mère incarnait "naturellement" la Bretagne par sa langue tandis que ce n'est que le militantisme régionaliste de son père qui lui a permis d'apprendre le breton. En Corse, dans son étude sur les représentations épilinguistiques des familles ALLEGRI-SIMONETTI (1989) relève que ce sont les plus corsophones qui déprécient le corse et qui s'opposent à l'introduction du corse à l'Ecole. Dès 1830, « The London Hibernian Society » observe une attitude similaire des familles irlandaises (LAMELET-MAC GRATH 2008 : 92). Souvent situées au bas de l'échelle sociale, ce sont les femmes qui vont tenter d'échapper à leur situation en s'acculturant à la langue française (GADET & VARRO 2006). Aux Antilles aussi, le créole

---

35

Disponible sur : [http://www.google.com/books/download/Choix\\_de\\_rapports\\_opinions\\_et\\_discours\\_.pdf?id=Hv0vAAAAAAAJ&hl=fr&output=pdf&sig=ACfU3U0Ob588IYITyxxPmncELeHF3H5cFA](http://www.google.com/books/download/Choix_de_rapports_opinions_et_discours_.pdf?id=Hv0vAAAAAAAJ&hl=fr&output=pdf&sig=ACfU3U0Ob588IYITyxxPmncELeHF3H5cFA), Consulté le 10 avril 2010.

est la "langue paternelle". En France, le rapport BENISTI sur la sécurité intérieure (2004) insiste sur le rôle que doivent jouer les mères de famille d'origine étrangère dans l'abandon de leur langue et l'usage, bon ou mauvais, du français : « seuls les parents, et en particulier la mère, ont un contact avec leurs enfants. Si ces derniers sont d'origine étrangère elles devront s'obliger à parler le Français dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer ». Dès lors, on comprend mieux de quelle façon les trésors linguistiques et culturels autrefois transmis par la tradition orale animée par les femmes se sont dérobés en l'espace de quelques générations. Dans ce contexte, la défense des langues, dialectes et patois de France apparaissait comme un obstacle à la diffusion pour tous, en vertu du principe d'égalité, du progrès social et politique. C'est sans doute pour cela que selon DUBET (2002 : 131) « l'école primaire a été la grande œuvre de la République ». Par ailleurs, si l'aliénation économique passe par l'aliénation culturelle, le marxisme n'a pas été capable d'intégrer, en interaction avec la lutte des classes, la problématique identitaire. Cela aussi contribua à classer à droite, chez les héritiers des antilibéraux, des catholiques et des conservateurs, la lutte pour la reconnaissance des différentes identités. Pourtant *l'ethnic revival* ou le Riacquistu pour la Corse, se situent toujours aux côtés des luttes féministes et écologistes (BOURDIEU 1979 : 405). La revendication identitaire, si elle pose la question de la reconnaissance de groupes et de peuples au sein de nations constituées en Etat, est une lutte collective profondément individualiste. La preuve en est que malgré la violence de certaines actions, elles se situent néanmoins dans le camp réformiste. La demande de reconnaissance est aussi paradoxalement une demande d'intégration. Intéressons-nous donc maintenant à la création de la discipline Langue et Culture Corses.

## **2. La scolarisation de la langue corse, entre volonté populaire et légitimité scientifique**

Comment se construit une discipline scolaire ? HASNI (2000) fait apparaître quatre conceptions quant à la constitution des disciplines scolaires. La première, épistémologique, inscrit la discipline scolaire dans la lignée d'une discipline scientifique. La seconde, issue de la nouvelle sociologie de l'éducation la situe en fonction des rapports de force internes à la société. D'autres chercheurs tel que CHERVEL ont développé une critique des deux modèles précédents et soutiennent l'existence d'un troisième pôle, qui conçoit les disciplines scolaires en tant que productions historiques de l'Ecole. Enfin, la quatrième conception se veut être une synthèse entre ces trois typologies. Nous analyserons ici le processus ayant conduit à l'élaboration d'une nouvelle discipline : la Langue et Culture Corses.



La première conception inscrit la discipline scolaire dans la continuité d'un champ scientifique. En ce qui concerne la langue corse, la recherche universitaire a effectivement précédé l'enseignement scolaire. En atteste l'ouverture en 1957 du « Centre d'études corses » à la faculté d'Aix-en-Provence par Paul ARRIGHI (FUSINA 1994 : 128). Celui-ci obtint par la suite la création d'un certificat de langue et civilisation corses en 1968 ainsi que l'ouverture de deux UV d'initiation pour étudiants débutants en 1970 (OTTAVI 2004 : 279). Il en fut de même à Nice en 1970 puis à Paris en 1972. En dépit de l'exclusion de la langue corse de la loi DEIXONNE, c'est Paul ARRIGHI qui fonda les bases de son enseignement public. Son objectif était alors d'« encourager, promouvoir et diriger de façon méthodique, dans tous les domaines, les recherches concernant le corse ». Ainsi que le pressent HIRST, c'est le savoir scientifique qui précède, crée, constitue puis institue les différentes disciplines scolaires. Outre l'analyse historique, cette hypothèse se vérifie par l'analyse logique. Comment peut-on enseigner un savoir qui n'existe pas ? L'enseignement supérieur joua donc un rôle de précurseur avec la création de l'Institut d'études corses au Palazzu Naziunale dès 1980 (FUSINA 194 : 211) et de la mise en place d'une filière d'études corses, du DEUG au doctorat. La création d'une filière d'études corses dès la réouverture de l'Université de Corse a permis de fournir les enseignants nécessaires à la diffusion de cet enseignement et à l'institution de cette nouvelle discipline. Le processus est donc descendant. Après l'enseignement supérieur, la création du CAPES en 1991 pour le secondaire fut suivie de la mise en place du concours de recrutement spécifique en 2002 pour le primaire. La création en 2007 du Diplôme universitaire langues et cultures corses vise quant à lui « la formation des personnels utilisant la langue corse dans l'exercice de leurs fonctions » et particulièrement les enseignants ainsi que les « personnels des médias<sup>36</sup> ». De la même façon, la création d'un certificat de LCC en 2006<sup>37</sup> démontre l'ancrage disciplinaire de la langue corse et la constitution pyramidale de sa structure. Cette conception épistémologique qui fait de la discipline scolaire l'héritière des disciplines scientifiques fait référence aux Grecs et au concept d'éducation libérale. Celle-ci, selon HIRST (1975) aurait trois avantages. Elle repose premièrement sur la valeur intrinsèquement supérieure du savoir par rapport aux croyances. En outre, ce savoir, disjoint des intérêts immédiats ou professionnels, et l'ascèse nécessaire à son acquisition permettent l'accomplissement réel de l'humanité de la personne. Enfin, l'éducation libérale permet à l'homme non seulement de se libérer des opinions et des

---

<sup>36</sup> Disponible sur : [http://www.univ-corse.fr/lettres/Diplome\\_Universitaire\\_langue\\_et\\_culture\\_corses.pdf](http://www.univ-corse.fr/lettres/Diplome_Universitaire_langue_et_culture_corses.pdf), consulté le 20 mars 2009.

<sup>37</sup> L'objectif était d'élaborer un certificat de façon à ce qu'il soit labellisé Certificat de Langue de l'Enseignement Supérieur mais ce statut lui fut refusé au corse, en 2009.

croyances, à l'image de SOCRATE et de l'allégorie de la Caverne développée par PLATON dans *La République*, mais encore d'avoir une vision éclairée et souhaitable de la conduite à tenir. Si les Grecs considéraient que l'éducation libérale permettait l'affranchissement de l'homme par le savoir, elle n'en fut pas moins bornée à la libération de l'esprit d'hommes libres du point de vue politique qui s'accommodaient pourtant de l'exploitation esclavagiste d'autres hommes, auxquels le droit à ce type d'éducation était refusé. HIRST fait donc explicitement référence à la conception traditionnelle de la culture, entendue dans son « acception traditionnelle, individuelle, normative, « promotionnelle », « élitaire » », « c'est-à-dire, la possession d'un large éventail de connaissances et de compétences cognitives générales, une capacité d'évaluation intelligente et de jugement personnel en matière intellectuelle et artistique, un sens de la « profondeur temporelle » des relations humaines et le pouvoir d'échapper à la pure actualité » (FORQUIN 1989 : 9).

Du point de vue technique, comment se réalise l'intégration des disciplines au sein du curriculum (HIRST 1975) ? Comment assurer la fonction de transmission culturelle sans surcharger le curriculum ? Sur quels critères doit-on sélectionner les contenus culturels à transmettre sans pour autant amputer démesurément la culture ? HIRST explique que la dialectique entre l'impérative sélection des contenus à transmettre, du fait de l'accroissement des connaissances, et la nécessité de véhiculer malgré tout une culture globale, sans spécialiser trop précocement les élèves peut être résolue par « la valeur « d'exemplarité », la valeur « paradigmatique », des objets de savoir à sélectionner » (HASNI 2000). Ainsi que le résume FORQUIN (1989 : 12) :

« la culture est le contenu substantiel de l'éducation, sa source et sa justification ultime : l'éducation n'est rien hors de la culture et sans elle. Mais réciproquement, on dira que c'est par et dans l'éducation, à travers le travail patient et perpétuellement recommencé d'une « tradition enseignante » que la culture se transmet et se perpétue ».

Cependant les promoteurs de cette éducation classique ne soutiennent pas pour autant l'idée que les savoirs doivent être transmis tels quels aux élèves. Ils doivent être adaptés au niveau et au milieu de ces derniers, sans quoi, ils n'auraient aucune prise sur eux. La distinction entre ces deux savoirs, « savants » et « à enseigner », a été théorisée en France par CHEVALLARD via le concept de transposition didactique, tandis que les anglophones (SCHULMAN 1986) parlent de « content knowledge » et de « pedagogical content knowledge ». Le premier concept réfère aux disciplines tandis que le second désigne les savoirs sélectionnés au sein des disciplines en vue d'être transmis aux élèves. DI MEGLIO (1997) a fait apparaître les enjeux liés à l'élaboration didactique du cours parmi lesquels la codification, le rapport à la norme,

le rapport aux choix lexicaux et aux registres de langue ainsi que les aspects culturels spécifiques.

La seconde conception des disciplines scolaires les fait apparaître en tant que « produit et enjeu sociaux » (HASNI 2000). C'est la « nouvelle sociologie de l'éducation » qui a développé cette conception via l'ouvrage collectif « Knowledge and control » (YOUNG 1971). Ainsi que l'analyse FORQUIN (1989 : 7), les années soixante-dix ont porté un « discours de délégitimation » de la culture et du pouvoir scolaires. Basil BERNSTEIN (1971 : 47) présenta l'hypothèse sur laquelle se fonde cette critique sociologique du curriculum :

« How a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge it considers to be public, reflects both the distribution of power and the principles of social control. From this point of view, differences within and change in the organization, transmission and evaluation of educational knowledge should be a major area of sociological interest<sup>38</sup> ».

Selon ce point de vue, les disciplines n'apparaissent plus comme des constructions intellectuelles fondées sur la seule recherche de la vérité mais comme des résultats des luttes sociales, économiques et politiques, la preuve et le moyen de la domination plutôt que le vecteur de la libération telle qu'elle est entendue par le concept de l'éducation libérale classique. Les disciplines scolaires seraient des prétextes déterminés socialement qui « reflètent et maintiennent la distribution du pouvoir dans une société » (HASNI 2000). Leur analyse de la stratification des disciplines se révèle en outre très pertinente en ce qui concerne la place dévolue à l'enseignement de la langue corse. YOUNG et BERNSTEIN expliquent que le statut des diverses disciplines résulte de la valeur octroyée à celles-ci par « les intérêts des groupes sociaux dominants » (HASNI 2000). L'analyse de la stratification des savoirs et de la hiérarchisation des disciplines développée par YOUNG correspond au processus visant à intégrer l'enseignement du corse au sein d'un canevas curriculaire qui le tenait à l'écart jusqu'alors. Ainsi les mouvements qui tendent à « déstratifier » (en accordant une valeur égale aux différentes sortes de savoir), ou bien à « restratifier » (en légitimant d'autres critères de valorisation), rencontreront des résistances, du fait qu'ils représentent une menace pour la structure de pouvoir correspondant à cet « ordre ». Cependant, des mouvements en vue d'élargir l'éventail des savoirs qui composent un curriculum (c'est-à-dire allant dans le sens d'une diminution de la spécialisation) et pour « ouvrir » davantage les relations entre les

---

<sup>38</sup> Tda : « La façon dont une société sélectionne, classifie, distribue, transmet et évalue les connaissances scolaire qu'elle entend partager, témoigne à la fois de la distribution du pouvoir et des principes du contrôle social. Suivant ce point de vue, les différences rencontrées dans l'organisation, la transmission et l'évaluation des connaissances devraient devenir un champ majeur de l'étude sociologique ».

champs du savoir menaceront aussi les types de relations sociales qu'impliquent les formes de curriculum plus restreintes et moins intégrées et rencontreront également des résistances » (YOUNG 1997 : 189). Dans cette perspective, la question de la place que l'Ecole doit accorder au corse ne saurait être une question exclusivement scolaire ou académique. Au contraire, sa résolution proviendrait d'abord de la réponse sociale et politique que l'on apporterait à cette question linguistique et scolaire. Qu'en est-il de la langue corse ? L'analyse du sociolinguiste Jacques THIERS (2004) relève que :

« le besoin -culturel, social, éducatif- de langue corse est un invariant : on le perçoit sans discontinuité dans l'histoire de la Corse. [...] Ce besoin de langue corse a trouvé une formulation directe à l'époque contemporaine et, depuis un demi-siècle, il s'exprime sous la forme d'une demande explicite de mesures glottopolitiques en faveur de « la langue corse » [...] Des félibres de « U Muntese » aux maîtres bilingues, en passant par les militants culturels, les partis politiques et les syndicats de toutes obédiences, la demande de langue corse se fait entendre régulièrement depuis une cinquantaine d'années ».

THIERS (1984 : 67) mobilise ici le concept de volonté populaire développé par KLOSS. Il s'agit de la « détermination par les locuteurs eux-mêmes du caractère distinctif de leur langue ». C'est précisément ce critère qui « modifie et bouleverse les données de la diglossie corse ». Elle est le moteur de l'élaboration linguistique. Il est à souligner que la volonté populaire n'est pas forcément le fait du plus grand nombre mais plutôt celui d'une « intelligentsia » : « l'expression "volonté populaire" (...) n'est pas toujours l'expression d'une majorité de parlants, ni celle des membres de toutes les couches de la population concernée » (KLOSS & MC CONNELL 1984 : 25). L'Ecole, qui compte parmi les six domaines d'usage déclinés par la théorie de l'élaboration linguistique ne jouerait donc par la suite qu'un rôle d'enregistrement des décisions sociétales. C'est cette conception de la construction disciplinaire de la LCC que reprend le rapport « *Langue corse, langue du citoyen* » :

« si la situation de la langue corse à l'école s'est considérablement améliorée au cours de ces vingt dernières années, il ne faut pas oublier que la forte revendication militante n'y est pas étrangère. Il est vrai qu'au départ le problème de la langue était porté par les seuls nationalistes auxquels l'Etat a dû faire des concessions afin d'assurer une paix sociale toujours fragile » (UNIVERSITA DI CORSICA 2004 : 13).

Plusieurs travaux universitaires ont largement décrit l'évolution de l'enseignement de la langue corse, tant du point de vue de la revendication intellectuelle et sociale (FUSINA 1994), (OTTAVI 2004) que du point de vue institutionnel (DI MEGLIO 1997, 2003).

Concernant l'engagement des intellectuels et les conceptualisations scientifiques, nous retiendrons principalement le plaidoyer de Pascal MARCHETTI (1973) dans *Main basse sur une île* qui explique et décrit « le grand dérangement culturel », la rencontre de Rouen de

1974 et les contributions de Jean-Baptiste MARCELLESI et de Fernand ETTORI (OTTAVI 2004 : 297) ainsi que *Intornu à l'essezza* de Rinatu COTI qui définit les principes de la prise de conscience collective et *Papiers d'identité(s)* de Jacques THIERS (1989) qui demeure à ce jour l'analyse sociolinguistique appliquée au domaine corse, la plus aboutie. Du point de vue de la volonté populaire et bien que cette classification soit arbitraire, nous retiendrons l'éditorial de Max SIMEONI « Je suis nationaliste corse » publié dans le journal ARRITTI le 19 août 1973, au sein duquel il définit son identité et motive son engagement politique par l'histoire, la langue et la terre, dans la tradition nationalitaire du *volkgeist* qui perdure depuis l'appel lancé par VERSINI et PAOLI en 1914, avec cependant la nuance apportée par la notion de « communauté de destin » qui accueille les Corses d'origine comme les corses d'adoption. Plus proche de nous, l'Assemblée de Corse avait « décidé de s'engager dans une politique de bilinguisme » en 1983 puis en faveur de « l'officialisation de la langue corse » en 1992. Ces deux votes témoignent de l'attachement des Corses à leur langue malgré les refus cinglants sur lesquels ces deux décisions démocratiques achoppèrent. Nous aborderons par la suite les décisions plus récentes prises par l'Assemblée territoriale. Auteur d'un rapport sur la langue corse avec Marie-Jean VINCIGUERRA en 1989, Emile ARRIGHI DE CASANOVA résuma brillamment les résultats de la revendication linguistique (OTTAVI 2004 : 377) :

« Il a fallu la prise de conscience, à partir des années 1960, des risques d'effacement de l'identité insulaire pour que, sous la pression d'abord de minorités déterminées, puis d'une mobilisation croissante de l'opinion, ce qui n'était perçu à l'origine que comme une revendication nostalgique en vienne à traduire le besoin de se réenraciner pour mieux s'épanouir et s'imposer ».

Du point de vue sociolinguistique, deux anecdotes témoignent de l'importance de la pression sociale quant à la constitution de la discipline Langue et Culture Corses mais aussi des contradictions entre le « discours corse » et les pratiques linguistiques des Corses. La première nous a été relatée par le Doyen de la faculté de droit de l'Université de Corse, Jean-Yves COPPOLANI. Il évoqua un droit reconnu aux premiers étudiants qu'ils n'ont pourtant presque pas exercé par la suite. Dès le début des années 1980, ils demandèrent le droit de rédiger leurs copies en langue corse. De mémoire, le doyen se souvint d'un ou deux étudiants qui avaient effectivement fait ce choix, qui plus est en composant brillamment. Ils n'eurent cependant pas de successeurs. En l'occurrence, la licence de satisfaire le désir suffit à l'évanouir. Marcel PROUST n'écrivit-il pas : « le désir fleurit, la possession flétrit toutes choses » ? Ici, c'est la seule possibilité de posséder qui dissipe le désir. Il en est de même de l'attitude ambivalente et inconstante des jeunes lycéens insulaires qui privilégient le volet

transgressif au volet éducatif de la langue corse. En 2005, seulement 21,20% des lycéens avaient opté pour un enseignement de LCC, marquant toutefois une hausse de plus de sept points par rapport à 1999. Il en résulte que l'observateur peut sérieusement s'interroger sur les véritables motivations de ces manifestants lycéens. Nonobstant l'inconstance de l'engagement linguistique et l'apparente rupture entre l'affirmation collective et l'action individuelle, nous retiendrons deux observations convergentes sur le lien entre langue corse, l'identité réelle et les représentations identitaires.

La construction disciplinaire du corse relève de ce rapport de force social et pédagogique qui lui fut longtemps défavorable. Nous l'aborderons par la mise en perspective de quelques parcours individuels dans le quatrième chapitre. Elle a également été accompagnée par l'élaboration d'un support et d'un corpus scientifique savant. Comment se déroule désormais la scolarisation de la langue corse et sa constitution en tant que discipline, langue objet, mais également en tant que langue instrument ?

### **3. L'intégration du corse à l'école : 1974-2002**

L'ouvrage de Jacques OZOUF sur les instituteurs (1967) permet de comprendre, un an avant les événements de mai 1968, les mécanismes qui ont abouti à une remise en cause et à une critique radicale de ce que François DUBET (2002) qualifie de programme institutionnel. Les témoignages et les confidences recueillies par OZOUF ne sont pas seulement l'expression d'une certaine nostalgie liée à l'âge des enquêtés. Elle dit combien les deux guerres mondiales ont ruiné leurs idéologies politiques et professionnelles. Ce sont ceux-là mêmes qui sont rentrés dans le métier au début du 20<sup>e</sup> siècle qui tenaient pour acquises les lois scolaires votées dans leur enfance. Ainsi, « les vieux instituteurs qui en avaient suivi la préparation, le vote, l'application, s'étaient bien rendu compte que le prestige des éducateurs en avait grandi » (1967 : 24). Cependant, quand bien même le regard sur les idéologies d'Etat aurait tendance à s'avérer critique, l'esprit de l'instituteur demeure teinté d'une bienveillance complaisante : « je me conformais aux idées répandues par nos manuels d'histoire. Peut-être ont-ils exagérés, peut-être nous ont-ils trompés... Je ne veux pas faire de reproche à ceux qui ont travaillé pendant un demi-siècle pour l'empire colonial, ils méritent notre gratitude » (1967 : 25). Il ne remet pas en cause les principes idéologiques fondateurs de la République.

L'intégration du corse à la loi DEIXONNE en 1974 s'inscrit dans le bouillonnement des années soixante-dix dont l'effervescence de la jeunesse semble liée tant à la décolonisation qu'à la fougue soixante-huitarde (MARTEL 1988 : 133) :

« les événements de ce mois de mai 68 galvanisent les régionalistes. En même temps que leurs revendications se radicalisent, ils trouvent une audience plus large. Il y a là un tournant fondamental. On a eu un moment l'impression que le système était vulnérable, qu'une minorité décidée pouvait déclencher un mouvement de masse susceptible de l'ébranler en profondeur ».

Si les Corses ont fourni à la France de nombreux fonctionnaires coloniaux et partisans de la colonisation, les années soixante virent émerger un discours se situant aux antipodes du premier car il soutenait que la Corse était elle aussi en proie au colonialisme français. Ce type de discours ne fut pas propre à la Corse. Nous retiendrons principalement l'occitaniste Robert LAFONT dont les idées politiques et linguistiques sont exposées par OTTAVI (2004 : 243). Mais pour le cas qui nous occupe, c'est la résolution de la question de l'orthographe par l'ouvrage « Intricciate è cambiarine » par Pascal MARCHETTI et Dumenicantonone GERONIMI, qui a sans doute contribué à rendre possible l'enseignement du corse et à battre en brèche les oppositions d'ordre linguistique. Plus encore, les mutations que connaît l'île dans les domaines économique ou social se font sentir jusqu'à la sphère éducative.

En Corse, l'année 1973 est symbolique lorsque l'on évoque le « Riacquistu », tant du point de vue politique que culturel. C'est en effet l'année des boues rouges (MOLINELLI-CANCELLIERI 1995) qui donna lieu à une forte mobilisation collective des Corses, au-delà de tout clivage politique traditionnel. De façon générale, ainsi que le souligne un acteur de cette période :

« les années 70 voient un énorme développement d'associations que l'on ne peut les citer toutes et qui mobilisent très largement, dans le domaine de l'environnement (GARDE), de la défense de la langue (Scola corsa, Associu di l'insignanti corsi...), de l'animation et de la recherche culturelle sur les micro-régions (ADECEC, Tavagna club, foyers ruraux...) L'on peut remarquer que dans le début de la période qui nous occupe, les associations à but général, inscrivant leur action dans une réflexion d'ensemble sur la Corse, ont un grand rôle » (ARRIGHI 2007).

Avec le féminisme (BOURDIEU 1998), le régionalisme a contribué à élargir l'aire du politique en proposant une redéfinition de la séparation entre le public et le privé. Il est bien évident que la question de l'enseignement de la langue corse et plus largement la question identitaire occupe une place centrale dans ce processus. Par exemple, l'ouvrage de Rinatu COTI (1978) « Intornu à l'essezza » fournit une critique du modèle français tout en distillant les principes devant guider la réappropriation de leur culture par les Corses. C'est à partir de ce moment que « les défenseurs des langues minoritaires sortent du ghetto » (MARTEL 1988 : 135). En effet, tandis qu'en 1963, le numéro 90 du Muntese (p. 115) relate un dialogue entre Petru CIAVATTI et un « pinzutu » qui affirmait avec une once de mépris et de méprise : « la Corse, ça ne compte pas », le félibre devait lui rétorquer, songeur et visionnaire : « Umbeh !...

Quessa po'... ! Pudaria dassi ch'ella conti troppu da qui a una decina d'anni !...<sup>39</sup> ». Certains concepts tel que le « Riacquistu », « l'indiatu » ou bien encore « l'inghjennatura » fondent la démarche politico-culturelle des années soixante-dix. Il n'est donc pas un hasard de constater l'intégration du corse à la loi DEIXONNE un an après l'affaire des boues rouges et un an avant l'affaire d'Aleria et la publication du décret annonçant la réouverture de l'Université de Corse, bien que celle-ci ne sera effective qu'en 1981. Nous ne reviendrons pas ici sur l'ensemble des évolutions enregistrées depuis cette date. Les travaux de FUSINA (1994), (DI MEGLIO 2002) et d'OTTAVI (2004) sont suffisamment précis à ce sujet. Nous observons en revanche, avec TOZZI, qu'« une revendication dite linguistique n'est jamais purement fondée sur la linguistique. Le maintien ou la renaissance d'une langue, dès qu'il est revendicatif, est porté par un mouvement social » (In VERMES & BOUTET 1987 : 181). Ainsi, dans le cadre de son exposé sur les conceptions bourdieusiennes de la langue, dans sa préface à « *Langage et pouvoir symbolique* » THOMPSON souligne combien celle-ci « est un phénomène socio-historique [et que] l'échange linguistique est, au même titre que les autres, une activité pratique et courante et les théories linguistiques ne peuvent que pâlir de leur négligence de la dimension pratique et socio-historique de la langue » (2001 : 11 et 12). C'est dans cette perspective que nous mettons en exergue l'importance de l'histoire de la langue corse dans la constitution des motivations des familles à l'égard de l'enseignement bilingue et plus largement, dans l'élaboration de leurs choix scolaires susceptibles de conduire à la différenciation des publics. La longueur de la traversée du purgatoire s'expliquerait, selon Alain DI MEGLIO, par une agrégation de facteurs :

« un dialecte trop bien portant, une conscience nationale corse qui focalise essentiellement sur l'histoire, une conception républicaine de la langue à l'école, une absence de projet didactique pour le dialecte autre que celui de servir la langue dominante, l'adhésion des instituteurs à la mission d'ouverture des esprits qui veut extraire l'individu de son terroir. Voilà, à notre sens, la conjonction des raisons qui fondent l'impossibilité de voir une langue corse enseignée avant les années 70 » (2002).

La synchronie entre les résultats obtenus par la revendication culturelle et la montée en puissance de la revendication politique a été observée par Pierre BOURDIEU (1991 : 282) :

« Les luttes à propos de l'identité ethnique ou régionale, c'est-à-dire à propos de propriétés (stigmates ou emblèmes) liées à l'origine à travers le lieu d'origine et les marques durables qui en sont corrélatives, comme l'accent, sont un cas particulier des luttes des classements, luttes pour le monopole du pouvoir de faire voir et de faire croire, le faire connaître et le faire reconnaître, d'imposer la définition légitime de la vision du monde social, et, par là, de faire et de défaire les groupes. »

---

<sup>39</sup> Tda : « Eh bien ! Ca alors ! Il se pourrait même qu'elle compte trop d'ici dix ans... ».



En ce sens, l'enseignement du corse s'inscrit initialement dans un mouvement identitaire de type nationalitaire et apparaît comme fortement connoté idéologiquement. Nous verrons plus loin que si cette caractéristique fut nécessaire à son émergence, son évolution l'amena à s'en détacher et fut toute autre parce qu'une telle caractérisation aurait pu devenir la cause de sa sclérose. Cependant la transfiguration de la langue n'est pas spécifique au cas qui nous occupe puisque selon Ernest GELLNER (1989 : 88-89):

« Le nationalisme consiste à imposer, globalement à la société, une haute culture là où la population, dans sa majorité, voire sa totalité, vivait dans des cultures inférieures. Cela signifie la diffusion et la généralisation d'une langue transmise par l'école et contrôlée par l'université dont la codification répondrait aux exigences de la technologie et de la bureaucratie pour permettre une communication assez précise. [...] Le nationalisme réanime ou invente une haute culture locale qui lui est propre (lettrée et transmise par des spécialistes), et même s'il faut convenir qu'il s'agit d'une culture qui a des liens avec des types et des dialectes ruraux locaux qui existaient précédemment. »

C'est au début des années 1970, à l'initiative de Jean-Baptiste STROMBONI, que sont dispensés les premiers cours de corse au lycée Pasquale Paoli de Corti, le 10 mars 1971. La même année, Charles CASTELLANI puis Pascal MARCHETTI, Dumenicantone GERONIMI et Rinatu COTI lui emboîtent le pas à Bastia et à Paris. Ils se regroupent un an plus tard, au mois de mars 1972, pour fonder la fédération Scola corsa. Dès lors, l'activité de Scola corsa se concentrera sur les cours dispensés aussi bien aux enfants qu'aux adultes, sur la production d'outils didactiques et s'engagera en faveur de l'intégration du corse au sein du dispositif de la loi DEIXONNE. C'est avec la mutation et la propagation de la revendication culturelle à la sphère politique que le gouvernement cède face à l'opiniâtreté et au lobbying des associations. Les députés insulaires ne furent pas en reste et participèrent aux négociations. Exclu du baccalauréat lors de la première mouture du projet, il semblerait que la maladie qui devait emporter Georges POMPIDOU et l'annonce de futures échéances électorales ait hâté l'introduction pleine et entière du corse au sein de ce dispositif, dès janvier 1974.

C'est ainsi qu'en 1974, par le Décret n°74-33 du 16 janvier, la langue corse intègre le dispositif de la loi DEIXONNE. Contrairement aux autres régions, en dépit de l'éclosion de diverses initiatives privées, la revendication se focalise sur le secteur public et y obtient de meilleurs résultats tant et si bien que les expériences de Morta et d'Aleria seront éphémères. Quant au secteur public, il ne semble pas réactif face à l'évolution législative. Témoin privilégié de cette période, Ghjuvanteramu ROCCHI évoque dans un entretien ses pérégrinations de « placard en placard », jusqu'à la promulgation des circulaires SAVARY. À partir de cette date, ainsi que l'explique FABIANI :

« La confrontation entre l'Etat et les nationalistes a largement porté, dans les années 1980, sur la manière de traiter les dossiers culturels, dont la question de l'enseignement de la langue corse était l'élément central, mais non exclusif. Il a été nécessaire aux militants culturels et politiques de produire une langue et une culture corses, qui ne préexistaient pas à la naissance de la revendication, celles-ci relevant de procédures, quelquefois arbitraires, d'unification et de codification d'éléments disparates » (2001).

Selon Alain DI MEGLIO (1997 : 12), ce processus d'élaboration didactique, « c'est la construction d'un nouvel espace culturel et professionnel par la langue » qui doit être appréhendé en tant que système obéissant à des considérations institutionnelles, pédagogiques et sociolinguistiques.

Nous soutenons que si la revendication identitaire afférant à l'enseignement du corse et à l'enseignement bilingue en particulier est persistante, elle s'est néanmoins muée en un discours moins connoté idéologiquement et moins clivant, notamment du fait de sa pénétration dans la société. Le regard du politique se porterait désormais sur l'efficacité du système éducatif à l'égard des élèves. Celui des enseignants, plus autocentré, se dirigerait vers les compétences professionnelles en abandonnant la mobilisation du républicanisme qui s'illustre dans la convocation de valeurs républicaines abstraites et empreintes de nostalgie, en référence à un roman national inapte à intégrer la nouvelle complexité du réel. En ce sens, l'enseignement du corse semble intégré dans les représentations que se font les professeurs des écoles du curriculum. En revanche, les professeurs des lycées et des collèges, seraient moins ouverts à la polyvalence et à l'interdisciplinarité. Le discours sur les compétences professionnelles a en outre l'avantage pour les « militants » de la langue de dépolitiser et de discipliniser les enjeux de façon à montrer à l'institution et aux professeurs des écoles que leur acquisition est possible pour l'ensemble du corps enseignant. Pour les autres, ce discours permet de renvoyer la balle dans le camp de l'Etat et de proposer des formations adaptées à leur niveau et aux attentes de ce dernier. On passe ainsi d'une relation structurée en termes d'attitudes connotées politiquement à une professionnalisation de l'appréhension de la question de la langue qui en vient à être abordée en termes de compétences. Ainsi, la loi du 22 janvier 2002 marque la clôture du débat quant à l'opportunité de l'enseignement du corse et de son obligation formelle ou factuelle. Elle conduit inéluctablement au relèvement du niveau d'exigence attendu en langue corse de la part des enseignants. Enfin, les circulaires LANG permettent d'ouvrir une autre perspective à l'enseignement bilingue, bien au-delà de celle concédée jusqu'alors, aux enseignants militants issus de l'expérience du corse intégré. Au final, le corse n'est plus seulement enseigné parce que c'est la langue du patrimoine et l'identité, mais parce que sa qualité de langue en fait à la fois un objet distinct des autres

disciplines et le vecteur sinon le moteur du plurilinguisme scolaire. Nous aborderons ce point ci-dessous.

L'intensité de la revendication linguistique a contribué à faire de la langue corse un symbole identitaire, or ainsi que le souligne BOURDIEU (1991 : 205), « les symboles sont les instruments par excellence de "l'intégration sociale" : en tant qu'instruments de connaissance et de communication ». Nous pourrions néanmoins ajouter qu'ils sont en retour, des instruments de distinction sociale et/ou culturelle. L'enseignement de la langue corse, aussi emblématique qu'il soit, ne pourra s'affranchir de sa spécialisation si difficilement acquise qu'en acquérant une légitimité partagée au sein du monde éducatif, peut-être au dépens de tout ou partie de ses attributs identitaires. Plus largement, c'est la question que la société entend donner à la langue corse qui est posée. Nous nous situons ici dans le cadre de la sociologie structurale de la langue car selon BOURDIEU (1991 : 83) elle se donne pour objet : « la relation qui unit des systèmes structurés de différences linguistiques sociologiquement pertinentes et des systèmes également structurés de différences sociales ».

## **2. Les paradoxes du syndrome du bocal ou comment désanctuariser la langue corse ?**

### **1. Un dispositif spécifique pour le corse à l'École : les années de l'élaboration juridique**

La troisième période s'ouvre avec le processus de Matignon et la venue à l'Université de Corse le 11 septembre 2001 du ministre de l'éducation Jack LANG (OTTAVI 2004 : 565). Elle indique que le gouvernement a bien pris la mesure de l'ampleur des évolutions car :

« aujourd'hui (...) la classe politique insulaire dans son ensemble adhère à l'idée que le service public d'enseignement doit prendre en charge la transmission du corse que les familles ne peuvent plus assurer » (UNIVERSITA DI CORSICA 2004 : 13).

L'annonce faite par le ministre va accentuer la présence du corse à l'École tout en prenant acte du refus définitif de procéder à la ratification de la Charte européenne des langues minoritaires<sup>40</sup>, malgré la signature de trente neuf articles par la France. Elle est donc une réponse pragmatique à la décision du Conseil Constitutionnel du 15 juin 1999 qui opposa son veto à la ratification de la dite Charte et au Président de la République Jacques CHIRAC qui refusa de réviser l'article 2 de la Constitution malgré la proposition formulée en ce sens par le Premier ministre Lionel JOSPIN, le 23 juin. THIERS (2004) explique en quoi aurait consisté cette mesure permettant l'officialisation de quelques langues régionales : « par « officialisation », il faut entendre la possibilité pour le corse d'intervenir à tous les niveaux et dans tous les actes de parole, quels que soient le thème et le contexte d'emploi de la langue ». Prenant acte de ce verrouillage, Jack LANG va tenter de débloquent la situation en prenant une série de mesures bien évidemment circonscrites au domaine éducatif. Il procédera en deux temps. Tout d'abord, au niveau national, il lancera un plan « langues vivantes à l'école primaire », le 29 janvier 2001. Il le décline en plusieurs objectifs et actions<sup>41</sup>. Le ministre entend exploiter la plasticité du cerveau des enfants « qui est à son zénith au plus jeune âge », instituer les langues vivantes en tant que disciplines « à part entière », généraliser l'enseignement des langues vivantes en l'intégrant au sein de chaque projet d'école, aménager la formation initiale et continue des enseignants, reconnaître leurs compétences pédagogiques et linguistiques via l'habilitation, produire des outils pédagogiques et diversifier le panel des langues enseignées afin de lutter contre l'hégémonie de l'anglais. L'autre volet de la politique mise en œuvre concerne plus particulièrement les langues régionales. Il figure dans le

---

<sup>40</sup> Disponible sur : [http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/default\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/default_fr.asp), consulté le 5 juin 2010.

<sup>41</sup> Disponible sur : <http://www.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www.cndp.fr/ecole/langues/accueil.htm>, consulté le 5 juin 2010.

BOEN<sup>42</sup> n°33 du 13 septembre 2001. OTTAVI explique les objectifs ainsi que les modifications apportées à l'enseignement de la langue corse (2004 : 568). Il permet le recrutement de professeurs des écoles suivant un concours spécifique en langue régionale. Il définit également les « modalités de l'enseignement bilingue à parité horaire » en sanctionnant le cursus bilingue au baccalauréat général ou professionnel tout en organisant la filière bilingue, sur l'ensemble de la scolarité. Toutefois, un texte permettant l'enseignement par immersion, c'est-à-dire exclusivement dans la langue régionale « mettra le feu aux poudres » (OTTAVI 2004 : 569) et sera abrogé par le Conseil Constitutionnel le 28 octobre 2002 suite au recours en annulation déposé par la FCPE<sup>43</sup>, le SE-UNSA<sup>44</sup>, la Ligue de l'enseignement et la Fédération des délégués départementaux de l'Education nationale. Ces requérants considéraient que l'enseignement par immersion portait atteinte à l'unité du service éducatif. Citant une lettre de Marie-Jeanne VERNY, OTTAVI analyse les évolutions sociolinguistiques et socio-éducatives enregistrées ces dernières années. Il relève trois mutations tant idéologiques que pratiques (2004 : 570) « la rupture du principe unifiant de l'égalité des chances à travers la disparition de l'unanimité linguistique dans le corps enseignant », que « le principe de laïcité n'appelle pas une interprétation univoque », et que « la mise à nu de pratiques du curriculum caché rend compte de la distance réelle entre déclarations de principe et stratégies individuelles face à l'offre éducative, pour une profession réputée en connaître les arabesques ». Ces observations formulées par OTTAVI se sont probablement accentuées du fait de l'angoisse des familles face à l'Ecole. Le corollaire de cette anxiété est le consumérisme, que d'aucuns qualifient de « marché de l'angoisse ». On y dispense du soutien scolaire ou du « *coaching* » afin de préparer les élèves, *a fortiori* mieux que l'école, aux épreuves scolaires. Dans cette perspective, la fonction formative de l'école s'effacerait pour laisser la place à une instance de validation des acquis et de sélection des élèves. Nous relèverons également la percée du discours sur l'école des républicains (Cf supra) parmi lesquels BRIGHELLI (2005 ; 2006 (a) ; 2006 (b)), ainsi que l'assouplissement officiel de la carte scolaire<sup>45</sup>. Celui-ci permet aux familles de choisir l'établissement de leur enfant autant qu'il les incite à quitter celui qui leur a été octroyé puisque l'idée sous jacente à cette décision est que toutes les écoles et tous les enseignants ne se valent pas. Les développements récents, enregistrés depuis le début de la montée en puissance de l'offre

---

<sup>42</sup> Bulletin Officiel de l'Education Nationale.

<sup>43</sup> Fédération des Conseils de Parents d'Elèves.

<sup>44</sup> Syndicat de l'Education – Union Nationale des Syndicats Autonomes.

<sup>45</sup> Disponible sur : [www.education.gouv.fr/cid5170/xavier-darcos-assouplit-la-carte-scolaire.html](http://www.education.gouv.fr/cid5170/xavier-darcos-assouplit-la-carte-scolaire.html) consultée le 16 octobre 2007.

d'enseignement bilingue nous permettent d'étudier la mise en œuvre de ces « stratégies individuelles » qui de toute évidence préexistaient à l'enseignement bilingue. Ce sont ces stratégies ainsi que les représentations sociolinguistiques et scolaires que nous étudierons (Cf Chapitre 3).

Une autre décision, de nature législative et spécifique à la Corse contribue à associer la langue à l'École. Il s'agit de l'article 7 de la loi 2002-92 sur la Corse du 22 janvier 2002<sup>46</sup> qui stipule que « la langue corse est une matière enseignée dans le cadre de l'horaire normal des écoles maternelles et élémentaires de Corse ». Il enjoint à l'Etat l'obligation d'offrir l'enseignement du corse à chaque élève mais dispense par là même aux élèves le devoir de suivre cet enseignement qui est « ni obligatoire ni optionnel<sup>47</sup> » selon le Président de la commission des lois de l'Assemblée Nationale. En effet, les parents peuvent, si telle est leur volonté, soustraire leur enfant des cours de corse. Cela résulte de la décision n°2001-454 du Conseil Constitutionnel qui fut saisi par deux requêtes déposées par des députés et des sénateurs qui considéraient que l'article 7 rendait l'enseignement du corse obligatoire. La décision rendue n'a fait que semer la confusion car elle affirme que l'enseignement du corse « ne saurait revêtir pour autant un caractère obligatoire ni pour les élèves, ni pour les enseignants ». Elle affirme aussi que « sous réserve que l'enseignement de la langue corse revête, tant dans son principe que dans ses modalités de mise en oeuvre, un caractère facultatif, l'article 7 n'est contraire ni au principe d'égalité, ni à aucun autre principe ou règle de valeur constitutionnelle ». L'offre de l'enseignement est obligatoire pour l'Etat mais elle ne s'applique ni aux enseignants ni aux élèves. Dans les faits, le refus des familles est limité. Il ne concernait que 0,39% des enfants selon l'enquête du rectorat de novembre 2005. Cependant, une vive polémique à ce sujet est apparue au mois d'octobre 2007. Une vingtaine de parents de l'école annexe d'Aiacciu ont fait part collectivement de leur désir de retirer leur enfant des cours de corse. Leur demande a été rejetée sur la forme mais pas sur le fond. L'Inspecteur d'Académie, Guy RENAUDOT (2007) s'en est expliqué :

« Si les familles font connaître en début d'année leur choix qui est de ne pas autoriser leur enfant à bénéficier de l'apprentissage de la langue corse, la démarche doit être individuelle, exprimée clairement au directeur de l'école qui prendra à ce moment là toutes les dispositions nécessaires... S'il y a un désaccord, il doit être exprimé individuellement au directeur de l'école qui en prend acte et prend toute disposition pour que l'enfant soit accueilli et qu'on lui offre des ateliers suivant les dispositions pédagogiques de l'école. Ça doit se faire avant la rentrée scolaire... ».

---

<sup>46</sup> Disponible sur : [www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=INTX0000188L](http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=INTX0000188L) consultée le 16 octobre 2007.

<sup>47</sup> Séance du 27 novembre 2001, p. 8629.

Toutefois l'exclusion quand bien même volontaire des enfants des cours de corse pose plusieurs questions d'ordre philosophique, politique ou bien encore pédagogique. Du point de vue philosophique, comment l'enseignant peut-il exclure certains enfants, quand bien même il disposerait de l'aval de leurs parents ? Est-il légitime d'exclure ces élèves, de les distinguer des autres camarades tandis que l'enseignement du corse vise au contraire à mélanger, à intégrer chaque élève à l'espace, au milieu et aux hommes qui l'accueillent ? Cette exclusion volontaire est-elle compatible avec le principe d'égalité ? Il en découle inévitablement que la place et le rôle des parents à l'école doivent être mieux définis. Les parents ont-ils un droit de regard sur le curriculum ? Est-il légitime que les parents puissent sélectionner ou bien refuser que leur enfant bénéficie d'une partie des apprentissages prévus ? Qui doit contrôler l'Ecole ? Si au siècle dernier la lutte pour le contrôle de l'école opposait l'Eglise à l'Etat, de nos jours, les parties en présence semblent être les parents d'élèves et l'Etat. Ce dernier est-il légitime afin de définir quels sont les apprentissages que l'on doit dispenser aux enfants ? Les parents sont-ils plus à même de savoir ce dont leur enfant a besoin ? L'enfant appartient-il d'abord à sa famille ou à l'Etat ? Le système éducatif peut-il gérer la multitude contradictoire des injonctions étatiques et familiales ? Un compromis peut-il se dégager ? Ces questions ne sont pas nouvelles mais se posent aujourd'hui avec une nouvelle acuité après une période d'apaisement. La démocratie a pour corollaire l'individualisme, mais comme le curriculum est défini par la représentation démocratique, une conciliation entre les deux parties peut être dégagée. Toutefois, en l'absence d'un véritable consensus politique, une minorité de familles se sentira toujours dépossédée dans ses prérogatives tandis que les autres les auront transmises aux décideurs politiques, locaux et nationaux, qui, idéalement, se chargeront de réaliser la mission que leurs électeurs leur ont confiée.

Des points de vue pédagogiques et didactiques, la mise à l'écart de certains enfants semble irréalisable de façon pratique. L'enseignement du corse n'est pas une pièce disjointe du puzzle éducatif. Il est inséré dans le projet pédagogique. Prenons plusieurs exemples qui concernent tant les écoles qui dispensent un enseignement intensif que celles qui dispensent un enseignement extensif. Les consignes peuvent être données à tout moment de la journée en français ou en corse : « per piacè, poi apre u purtellu ?<sup>48</sup> ». Comment soustraire les enfants exemptés de langue corse sans altérer la qualité de l'enseignement offert aux autres ? L'enseignant devra-t-il s'astreindre à ne plus employer de consignes en langue corse pour respecter le bon plaisir de quelques parents ? En outre, l'usage de la langue corse n'est pas

---

<sup>48</sup> « S'il te plaît, est-ce que tu peux ouvrir la fenêtre ? »

l'apanage du maître. Dans la classe, l'usage des langues est libre. Un élève ne sera pas sanctionné s'il parle en français durant une leçon en corse et vice versa. L'efficacité de l'enseignement s'appuie sur les réinvestissements des apprentissages afin de leur donner du sens et de les sédimer. Un enfant peut donc demander au maître s'il peut aller boire, en langue corse : « O Maè aghju a sete. Possu andà à beie ?<sup>49</sup> ». Devra-t-on alors demander aux élèves de sortir de la classe afin qu'ils n'entendent pas le jeune locuteur corsophone s'exprimer ? Il en va de même lors de communications informelles durant lesquelles on assiste à une alternance des codes. Mais le problème le plus crucial concerne les séances en langue corse. Si la pédagogie différenciée est un recours pour le maître afin de gérer l'hétérogénéité de la classe, elle ne doit pas servir de palliatif au consumérisme des familles. Il est possible « d'occuper » l'enfant qui ne suivra pas le cours de corse en lui soumettant une liste d'exercices en tous genres. Mais lorsque le corse devient non plus une langue objet mais une langue instrument, en sport, en musique, en mathématiques ou bien encore dans les activités de découverte du monde, faudra-t-il également priver l'enfant dispensé de langue corse de ces matières ? Faudra-t-il renoncer à instrumentaliser pédagogiquement la langue corse ? En l'occurrence, les dispositifs didactiques ne font pas dans la nuance. Outre les motifs évoqués précédemment, la mise en œuvre pratique de la dispense de langue corse semble illusoire parce qu'elle est tout simplement inapplicable. Les députés n'avaient-ils pas raison lorsqu'ils écrivaient au Conseil Constitutionnel que « cette disposition revient clairement à imposer, dans les faits, à tous les élèves de Corse l'apprentissage d'une langue régionale » ? Cependant en faisant valoir le droit des parents : « il apparaît clairement que l'exercice de la liberté de choix des parents sera largement entravé », n'allaient-ils pas à l'encontre d'un devoir essentiel de la République ? Celui-ci lui enjoint d'offrir un enseignement égal à tous ses enfants, quand bien même en langue régionale puisque ce sont les langues de ses différents territoires, par delà les croyances et les origines des parents. Il en va de la légitimité de celle-ci. La lettre envoyée par le Président de l'Université de Corse AIELLO au Préfet LEMAS en 2004 ne manqua pas de relever cette contradiction :

« la généralisation du corse obéit à un principe de démocratie : tous les enfants y auraient accès. L'école est obligatoire en France pour tous jusqu'à 16 ans, qui oserait dire que ce caractère d'obligation est antidémocratique, alors même qu'il met à l'abri de l'injustice sociale bien des enfants ? ».

---

<sup>49</sup> « Maître, j'ai soif. Est-ce que je peux aller boire ? »



Alors que partout l'obligation scolaire a été un gage d'égalité et d'efficacité, en ce qui concerne le dispositif pédagogique mis en place pour les langues régionales, la liberté des parents serait prépondérante et associée au principe d'égalité.

La seconde disposition de l'article 7 reprend une compétence dont l'Assemblée jouissait déjà depuis le « statut JOXE » défini par l'article 53 de la loi n°91- 428<sup>50</sup>. Elle est reprise dans cette loi :

« L'Assemblée adopte, dans les mêmes conditions, un plan de développement de l'enseignement de la langue et de la culture corses, dont les modalités d'application font l'objet d'une convention conclue entre la Collectivité Territoriale de Corse et l'Etat. Cette convention prévoit les mesures d'accompagnement nécessaires, et notamment celles relatives à la formation initiale et à la formation continue des enseignants ».

Cette décision spécifique à la Corse préfigura ce que l'article 20 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école n° 2005-380 du 24 avril 2005 allait généraliser en décidant que :

« Un enseignement de langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'Etat et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage ».

En l'occurrence, la motivation semble davantage budgétaire que linguistique. La preuve en est l'éviction des langues régionales du socle commun de connaissances.

Examinons maintenant le contenu de la convention Etat-Région 2003-2006. Trois objectifs ont guidé l'action publique. En préambule, l'Etat et la CTC affirment vouloir : « faire contribuer le système éducatif à la sauvegarde, à la valorisation et à la transmission du patrimoine linguistique et culturel de la Corse. Assurer la présence de la langue corse à tous les niveaux d'enseignement : langue de communication et de culture, langue d'enseignement et discipline enseignée. Inscrire l'enseignement de la langue corse dans l'objectif de la réussite des élèves, par l'innovation pédagogique (CORTIER & DI MEGLIO 2003), la participation à l'action culturelle, l'utilisation des outils de communication modernes et l'ouverture vers l'Europe, notamment les pays de langue romane ».

Attardons-nous sur le premier objectif. C'est lui qui symbolise le mieux la politique linguistique mise en œuvre. L'Etat reconnaît l'importance de la langue et de la culture corses. Cette gratitude enjoint donc au système éducatif de « contribuer » à l'action linguistique. Or toute contribution exige l'existence de plusieurs contributeurs. En effet, une contribution n'est

---

<sup>50</sup> Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=INTX9000167L> consultée le 16 octobre 2007.

qu'« une part apportée à une chose commune<sup>51</sup> ». Elle n'est qu'une partie du tout. Quels sont donc ces autres contributeurs ? Pourquoi charge-t-on l'Ecole d'une mission qui la dépasse ? L'association du corse et de l'Ecole est politique. Le respect de l'article 2 de la Constitution exigeait de limiter l'action linguistique à la sphère scolaire quand bien même son rôle serait insuffisant. C'est l'ancien Président Jacques CHIRAC qui fut le plus contradictoire sur le sujet en annonçant d'une part qu'il était favorable à la ratification de la Charte européenne tout en refusant quelques années plus tard de procéder aux ajustements constitutionnels nécessaires à son adéquation avec le droit français. Loin d'être une procédure exceptionnelle, la révision constitutionnelle a été usitée vingt trois fois depuis l'entrée en vigueur de la 5<sup>e</sup> République le 4 octobre 1958, jusqu'en juillet 2008, date de la dernière modification<sup>52</sup>. Sous les seuls mandats de Jacques CHIRAC, on aura procédé à pas moins de treize révisions constitutionnelles. C'est pourtant lui qui appela de ses vœux à la ratification de la Charte le 29 mai 1996 à Quimper et qui refusa de modifier la Constitution de la République au motif qu'elle se doit d'être un cadre « stable ». Il ne voulait pas « prendre l'initiative d'une révision constitutionnelle qui porterait atteinte aux principes fondamentaux de la République » mais estimait cependant que les langues régionales contribuent à la « richesse culturelle » de la France et qu'elles devaient « être reconnues et soutenues », « sans qu'il soit nécessaire de modifier (la) constitution et sans remettre en cause l'unité de la Nation ». La convention Etat-Région illustre parfaitement l'équilibre instable de cette position.

En ce qui concerne la première partie de la convention Etat-région 2003-2006, elle s'intitule : « Intégration de l'enseignement de la langue corse dans l'emploi du temps ». Dans le fil de la loi de 2002, elle inscrit l'enseignement du corse « dans l'horaire normal » et permet son enseignement « dans toutes les activités » bien que cette intégration transdisciplinaire soit circonscrite à « l'école maternelle ». Les « modalités » pratiques de cet enseignement seront établies au sein de l'établissement par le projet d'école suivant les instructions dispensées par « une circulaire rectorale annuelle » en vue de concilier l'enseignement du corse et d'une « langue vivante étrangère ». Concernant l'enseignement secondaire, il est précisé qu'il sera « organisé dans les emplois du temps de toutes les divisions ».

La seconde partie concerne le « développement de l'enseignement bilingue ». Celui-ci s'inscrit dans le cadre défini par « la circulaire ministérielle du 5 septembre 2001 ». Le premier « objectif prioritaire » avancé est la « généralisation du bilinguisme à l'école

---

<sup>51</sup> Disponible sur : [www.cnrtl.fr/lexicographie/contribution](http://www.cnrtl.fr/lexicographie/contribution), consulté le 16 octobre 2007.

<sup>52</sup> Disponible sur : [www.conseil-constitutionnel.fr/textes/modif.htm](http://www.conseil-constitutionnel.fr/textes/modif.htm) consulté le 16 octobre 2007.

maternelle ». Du point de vue de la gestion des ressources humaines, la méthodologie proposée consiste à agir sur la « formation, l'habilitation et l'affectation des maîtres bilingues au niveau du cycle 1. » Au plan strictement pédagogique, on entend « expérimenter des méthodes » et procéder à leur « évaluation ». Nous reviendrons sur ces deux questions dans le chapitre 4 car elle concerne les rapports particuliers entretenus entre la langue corse, l'Ecole et les enseignants. Nous pouvons cependant affirmer que ces deux mesures n'ont pas eut les effets escomptés. Leur réalisation effective s'est heurtée à des oppositions, principalement syndicales. Elles ne sont toujours pas effectives en 2010 et il est fort à parier qu'elles ne le seront pas davantage en 2013 lors de la conclusion de la convention 2007-2013.

L'autre outil devant servir la planification du développement du bilinguisme, c'est la « carte des sections bilingues à l'école élémentaire ». Elle permettait d'installer le plus judicieusement possible les écoles devant alimenter la filière bilingue de chaque collègue. L'article sept qui « garantit à tous les élèves ayant suivi un cursus bilingue à l'école élémentaire la poursuite dans cette voie » se heurte tout d'abord à des effets de seuil qui ne permettent pas d'ouvrir une filière pour un nombre restreint de collégiens dans certaines zones rurales. En milieu urbain ou périurbain, l'enseignement bilingue peine à se développer face à un triple écueil. Nous évoquerons tout d'abord la question du statut de la langue corse tant à l'Ecole que dans la société. COMITI (2005 (d)) soutient à cet effet que le corse à l'Ecole pâtit lourdement de la « politique linguistique scolaire » qui serait, à son égard « discriminatoire ». Cette discrimination s'observerait au niveau de son caractère « facultatif » qui est justifié par ses défenseurs par un principe de « démocratie ». Pourquoi dès lors, ironise COMITI, ne pas rendre facultatif l'ensemble du curriculum, l'élève se concoctant lui-même son cocktail curriculaire ? Cela expliquerait que le corse soit victime de la « hiérarchie des disciplines » et associé, au collège comme au lycée, aux « matières marginales ». En fait, « la précarité du statut hors de l'école trouve son reflet à l'intérieur de l'enceinte scolaire ». De plus, il est mal aisé pour l'Administration de disposer d'équipes pédagogiques compétentes et motivées, au second degré, pour s'adapter à l'enseignement bilingue. La culture disciplinaire de la plupart des enseignants ne correspond pas à la nécessité d'engager un travail interdisciplinaire via la langue corse (Cf Chapitre 4). Un autre problème, plus grave encore concerne les compétences des enseignants. Peu d'entre eux sont capables d'enseigner en langue corse et le passage ou l'obtention de l'habilitation ne garantit rien quant à l'enseignement futur. Elle peut, pour certains, signifier l'aboutissement d'une démarche pour obtenir un poste dans un établissement souhaité plutôt que la prémisse d'un nouveau type d'enseignement. C'est bien pour pallier à ce genre de pratiques que cette convention insiste aussi lourdement sur

l'évaluation : « la présence dans les écoles de l'enseignement de la langue corse et sa qualité doivent être des éléments de l'évaluation par les corps d'inspection ». Cependant qu'il s'agisse de langue corse ou de quelque matière que ce soit, le pouvoir coercitif ou bien encore pédagogique des inspecteurs semblerait limité et peu dissuasif. N'ayant rien à promettre aux moins motivés, il leur est malaisé d'inverser la tendance. D'autre part, la formation continue ne permet pas que l'on exige des personnels une parfaite maîtrise de la langue corse et son évidente déficience peut devenir un argument avancé par les plus réticents. Si la formation doit être un élément dynamisant la corsophonie et éclairant les choix pédagogiques de chacun, elle ne saurait à elle seule accompagner la corsophonisation des acteurs. Ce processus doit aussi être motivé de façon interne à l'agent ou à l'apprenant. Nous reviendrons sur la question de la motivation et l'apprentissage des langues en rappelant notamment les travaux de GARDNER.

Un autre objectif est avancé par cette convention. Il concerne la promotion de « sections bilingues à dominante « langues romanes » ». Si l'intention semble louable, nous pensons pour notre part que ce sont davantage les familles qui soutiennent ou bien enfouissent ces projets que l'institution elle-même. En fait, l'établissement propose et les familles disposent. Au-delà de l'investissement des acteurs au sein d'un projet pédagogique, le facteur primordial demeure la mobilisation des familles. Par exemple, au sein d'un collège comprenant deux classes par niveau, l'afflux de demandes pour la filière "A" peut ne pas s'expliquer totalement par des motivations en lien avec le projet pédagogique ou par rejet de celui de l'autre section. L'adhésion des familles peut être conditionnée par exemple par la présence du plus ancien professeur de mathématiques. La réputation de ce dernier peut suffire à faire basculer quelques familles hésitantes, qui à leur tour, par un effet de composition ou d'agrégation, seront rejointes par d'autres, dont les motivations peuvent par exemple être liées au statut social des premières. Ces types de stratégies mises à jour par la sociologie du curriculum ne sont pas propres à l'enseignement bilingue mais illustrent le pouvoir grandissant des familles sur l'institution. À cet égard, l'exemple du collège de Corti est un bon révélateur de ce phénomène. Bien qu'alimenté chaque année par des élèves issus de filières bilingues, il ne parvient pas toujours à ouvrir une sixième bilingue. Il a cependant ouvert une classe montagne qui recueille pour sa part un véritable engouement, au détriment de la première.

La troisième partie de cette convention précise les « mesures d'accompagnement ». La part des enseignants recrutés via le « concours spécial », bilingue, est fixée à 40%. Le tableau ci-

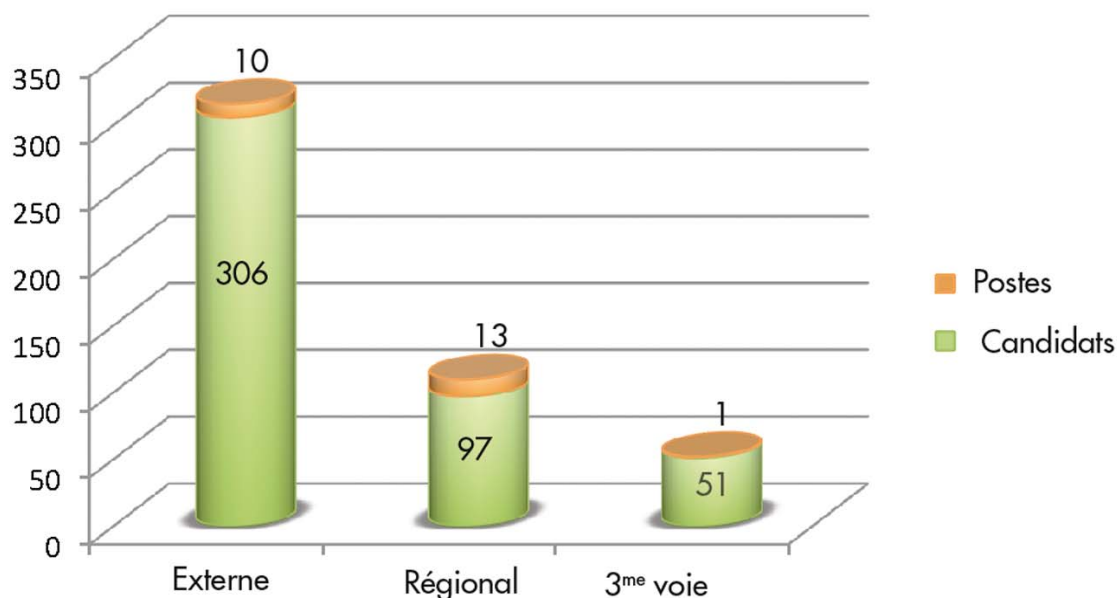
dessous dresse un bilan synthétique du recrutement des enseignants bilingues à partir des différents rapports de jury.

Année	Nombre total de postes mis au concours	Nombre de candidats admis au concours spécifique	Part des candidats admis au concours spécifique
2003	51	18	35%
2004	51	20	39%
2005	Non communiqué	Non communiqué	Non communiqué
2006	31	11	35%
2007	36	12	33%
2008	30	8	27%
2009	24	13	54%
2010	25	11	42,30%
Total	248	93	37,9%

Il en résulte que les objectifs fixés n'ont presque jamais été atteints. En effet, à presque chaque session, des postes dont l'attribution était prévue au profit des candidats du concours bilingue ont été octroyés *in fine*, à des candidats du concours habituel. Outre cet échec, c'est l'inertie de l'IUFM<sup>53</sup> qui est en cause car la formation dispensée aux candidats n'a jamais été repensée dans un souci d'efficacité, inertie pédagogique dont les effets sont amplifiés par la diminution du nombre de jeunes maîtrisant suffisamment le corse ou pensant suffisamment le maîtriser pour se présenter au concours bilingue et enseigner plus tard en langue corse. Dans cette perspective, il semble illusoire, en l'absence d'une accentuation drastique de la formation dispensée tant en première qu'en seconde année à l'IUFM d'augmenter la part des postes mis au concours spécifique à 60% en 2012. À ce sujet, le rapport AIELLO (2004) mit en exergue les disparités évidentes concernant les formations dispensées à l'IUFM de Corse et à l'IUFM d'Alsace. Quand le premier offrait à ses Professeurs des Ecoles deuxièmes années 80 heures de formation, le second en dispensait 234, soit près du triple. Le rapport entre le

<sup>53</sup> Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

nombre de postes offerts et le nombre de candidats dans chaque concours témoigne d'une grande distorsion entre les différentes voies d'accès au professorat des écoles<sup>54</sup>.



Session 2009

À côté de cette mesure concernant le recrutement, la convention définit les modalités pratiques de l'enseignement. Si les « compétences suffisantes n'existent pas », on procèdera soit à des « échanges de service » soit à « l'intervention d'enseignants extérieurs dûment qualifiés ». On prévoit également le remplacement des maîtres bilingues par des personnels habilités afin de garantir la continuité pédagogique. L'enseignement de la langue et de la culture corses sera également l'objet d'un accompagnement de la part des conseillers pédagogiques, « chargés du suivi et de la régulation » de celui-ci avec le corps d'inspection. La continuité pédagogique des filières bilingues sera garantie par le fléchage de « postes à exigences particulières ». Cette mesure, indispensable à l'essor continu et structuré de l'enseignement bilingue provoque chaque année de vives réactions de la part des personnels non habilités ne pouvant pas postuler sur ces postes.

Le quatrième point précise les mesures prévues pour la « formation initiale et continue des enseignants ». Un Plan Départemental de Formation sera rédigé par les services rectoraux et l'IUFM. La formation initiale dispensée à l'IUFM est obligatoire et au-delà d'une obligation

<sup>54</sup> Disponible sur : <http://www.crdp-corse.fr/images/stories/pdf/cerpe2009.pdf>, consulté le 14 février 2010.

de moyens on attribue une obligation de résultats car la formation doit permettre à « tous les nouveaux maîtres » « d'assurer l'enseignement de trois heures hebdomadaires ». Qu'en est-il de l'application de cette mesure ? Le volume horaire attribué à la corsophonisation de personnels non-corsophones est-elle suffisante ? Peut-on maintenir un PE<sup>55</sup>2 parce que son niveau en langue corse ne le rend pas apte à l'enseignement des trois heures ? La gestion du système éducatif répond en l'occurrence à des principes distincts de la recherche de la compétence. Le nombre de postes mis au concours est fonction des ressources budgétaires d'une part et d'une évaluation quantitative des besoins humains nouveaux en fonction des départs à la retraite et du flux des élèves d'autre part. Bien que l'on ne puisse pas tout anticiper, la prospective ainsi obtenue définit et donc produit les besoins humains à flux tendus d'une année sur l'autre. Il en résulte que tout enseignant stagiaire doit impérativement être titularisé. En effet, la procédure, si elle est prévue par les textes, semble inappliquée parce qu'inapplicable. En outre, si elle devait être mise à exécution à la lettre au sujet de l'aptitude du stagiaire à enseigner le corse, la question ne concernerait pas que quelques cas marginaux. Nous en tenons pour preuve le nombre de PE2 recrutés par le concours standard ayant obtenu ou simplement passé l'habilitation à l'issue de leur formation. À l'IUFM de Bastia, en 2004, seuls trois stagiaires sur trente ont passé l'habilitation et parmi ceux-ci, un seul a obtenu l'habilitation définitive. Le taux de réussite est éloquent : 3,33%. Précisons que cet échec n'est pas imputable au formateur. Loin d'être happé par la routine du système, il représenta pour l'ensemble de ses stagiaires un exemple déontologique et pédagogique par sa disponibilité, sa modestie et sa rigueur aussi.

Enfin, le cinquième volet de la convention concerne l'« animation » et la « documentation pédagogiques » prévoit l'organisation de « regroupements pédagogiques académiques » « ainsi que la production d'outils ». Rien de cela ne fut fait. Il en va autrement de « la production de manuels » qui s'affiche en tant que « priorité du programme d'édition pédagogique ». Les premiers manuels de mathématiques en langue corse sont apparus et bien qu'à l'issue de la convention d'importants efforts avaient été réalisés, l'enseignement bilingue pâtissait encore du manque d'ouvrages disponibles (QUENOT 2007).

La loi du 22 janvier 2002 relative à la Corse enjoint l'obligation à l'Etat d'offrir un enseignement du corse aux élèves dont les familles sont volontaires. Il se traduit par une quasi obligation de fait auprès des élèves scolarisés à l'école primaire mais sectorise par là même la politique linguistique tant et si bien qu'elle semble dissocier le sanctuaire scolaire du reste de

---

<sup>55</sup> Professeur des écoles.

la société qui demeure vierge de toute tentative de promotion linguistique. L'analyse de cette convention est éclairante quant à la direction que prenait l'enseignement du corse et aux obstacles qu'il devait contourner. L'enregistrement du droit réel pour chacun de suivre un enseignement de corse, la sécurisation des parcours bilingues de la maternelle au lycée, la formation d'un nombre croissant de ressources humaines compétentes et habilitées ainsi que la production de kits pédagogiques bilingues figuraient parmi les priorités. Il s'ensuit que pour la génération actuelle, la langue corse ne représente plus un enjeu politique ou culturel aussi fort qu'auparavant. La relative réussite scolaire de la langue corse via la normalisation de l'offre, tant au premier qu'au second degré, coupe l'herbe sous le pied de ses défenseurs. C'est à leur insu que la question de la langue corse se banalise au point que cet emblème identitaire se transforme année après année en discipline scolaire, qui plus est « marginalisée » plutôt qu'en un élément identitaire vivant et fédérateur. Cette brèche scolaire permettra-t-elle sa fuite et son retour au sein de la pratique quotidienne qui fut autrefois insuffisante et qui s'avère aujourd'hui nécessaire ? Cela n'est pas certain car selon la définition de Jean-Baptiste MARCELLESI et Félix-Lambert PRUDENT :

« les langues minorées réfèrent au processus de minoration par lequel des systèmes virtuellement égaux au système officiel se trouvent cantonnés par une politique d'Etat certes, mais aussi par toutes sortes de ressorts économiques, sociaux dans lesquels il faut inclure le poids de l'histoire dans une situation subalterne, ou bien sont voués à une disparition pure et simple » (In MARCELLESI 2003).

Ainsi, les effets sociolinguistiques de la disciplinarisation de la langue corse, ajoutée au « cantonnement » de la politique linguistique aux médias et à l'Ecole relèvent de ce processus de minoration et de minorisation. C'est en ce sens que Jean-Marie COMITI parle de « syndrome du bocal ». Ces deux processus, distingués par BLANCHET (2000 : 131) réfèrent pour le premier à l'aspect qualitatif, c'est-à-dire le statut, et pour le second au volet quantitatif. Ainsi, « l'addition de ces deux processus liés conduit le groupe ethno-socioculturel minoré et minorisé à la situation de groupe (de langue) minoritaire ». Les évolutions que le dispositif a connues depuis la période 2001-2002 auraient contribué à désidentitariser l'enseignement du corse et à normaliser la discipline. Il en résulterait l'émergence d'un nouveau paradigme que nous analyserons ci-dessous.

## **2. La langue au piège du bocal : entre intuition et vaticination**

Nous avons vu précédemment la volonté d'insérer la langue corse au sein du curriculum scolaire et du curriculum social. Sans céder à l'utilitarisme, il nous faut reconnaître que tout apprentissage doit avoir du sens ainsi que des échos à l'extérieur de l'école, des espaces-temps permettant à l'enfant de réinvestir socialement les apprentissages scolaires. Dans un



article d'éducation comparée sur les « stratégies nationales relatives à l'apprentissage des langues étrangères », Patricia MONJO (2007) met en évidence qu'en France, « le programme pour les langues est formulé essentiellement en termes de projet scolaire, contenu principalement dans le cadre de l'école ». Pointant les limites de l'expérience canadienne, le linguiste Claude HAGEGE (1996 : 120) formula une observation pour ce cas particulier que nous pourrions sinon généraliser, appliquer à la situation insulaire :

« Si l'immersion canadienne n'a pas été un succès total, c'est, entre autres causes, parce que sa limitation au milieu scolaire, l'essentiel de l'existence individuelle et sociale des enfants se déroulant en anglais, n'a pas été compensée par un soutien naturel sous forme de contacts entretenus, en dehors de la classe, avec la langue et la culture françaises. »

Bien que COMITI (2005 c) ne fasse pas référence de façon explicite à cette observation de Claude HAGEGE, sa description de la situation sociale et statutaire de la langue corse lui fait pourtant largement écho :

« l'environnement linguistique n'évoque nullement celui d'une société bilingue où chaque locuteur peut passer d'une langue à l'autre dans n'importe quelle circonstance et sans le moindre effort ».

Il est vrai qu'en l'absence de statut reconnaissant des droits linguistiques, la volonté des locuteurs d'employer leur langue ne suffit pas lorsqu'ils se heurtent à l'incompréhension de leur interlocuteur. Privilégiant la communication, ils emploient nécessairement le français pour communiquer. Contrairement à la langue de MOLIERE, aucun dispositif ne contraint quiconque à apprendre le corse. Le diagnostic de COMITI (2005 b) est sans appel. Il constate l'apparition d'une « pathologie » qu'il qualifie de « syndrome du bocal ». Celle-ci, « naît de l'écart important qui existe entre les attentes de la communauté corse en matière de sauvetage de sa langue et les performances de l'Ecole en matière de construction des compétences linguistiques ». Elle est pour partie le résultat du « parallélisme national », pour reprendre l'expression de DE FREINE<sup>56</sup>, c'est-à-dire de la volonté de remplacer la langue française en tant que langue de scolarisation par le corse et des limites de la politique linguistique de la France à l'égard des langues régionales. Or le parallélisme en question n'est que partiel puisque, serait-ce le plus puissant, il ne concerne qu'un secteur de l'action publique.

La description sociolinguistique de COMITI précède les prescriptions et le thérapeute propose une alternative via deux traitements non exclusifs. Le premier consiste à rendre obligatoire l'enseignement du corse tandis que le second, moins probable selon l'auteur, consiste à actionner le curseur de la politique linguistique sectorielle vers une politique linguistique de

---

<sup>56</sup> Cité par LAMELET-MAC GRATH (2008 : 367).

bilinguisme via la ratification de la Charte européenne des langues minoritaires et le jet « aux orties de l'article 2 de la Constitution ». Une analyse contrastive des politiques linguistiques montre que ce type de syndrome est perceptible dans d'autres situations de revitalisation linguistique. LAMELET-MAC GRATH (2008 : 366) analyse les raisons du surinvestissement de l'Ecole en tant qu'institution de reproduction des identités culturelles, dans la période qui précède la création de l'Etat libre d'Irlande :

« deux idées étaient nées, qui allaient nourrir l'argumentation nationaliste visant à légitimer le renouveau de la langue au moyen de l'école : la première (...) selon laquelle l'école était responsable du déclin de l'irlandais, de l'anglicisation et de fait devait maintenant être au service de la gaélicisation et la seconde (...) à savoir, le lien indissociable entre la langue et la nation. Ces deux dialectiques allaient orienter, voire définir la nouvelle politique éducative ».

Analysons maintenant le concept du « syndrome du bocal ». Il s'agit pour l'auteur d'une description, d'un produit fini. Or en matière linguistique, rien n'est jamais achevé. En témoigne, au niveau européen, la prépondérance déchu du latin puis du français au profit de l'anglais, ou bien encore du phénomène des créoles ou des pidgins. D'autres analyses diachroniques font apparaître la diversité des évolutions linguistiques. Elles touchent chaque organe interne de la langue : la phonologie, la syntaxe, le lexique, l'orthographe ainsi que son lustre externe, son prestige et sa vitalité démolinguistique... Si nous ne remettons pas en cause les chiffres avancés par COMITI au sujet de l'impact scolaire du corse, nous préférons, pour notre part, parler de *confinement* du corse à l'école plutôt que de « syndrome du bocal » car il s'agit d'une étape au sein d'un processus. Analysons-le ici.

Notre première critique à l'égard de ce concept est d'ordre sociolinguistique. Est-ce que l'analogie entre le bocal et l'école est vraie, au sens de POPPER (1975) ? En d'autres termes, la langue corse n'existe-t-elle plus qu'à l'école ? Nous allons ainsi la soumettre à quelques épreuves devant « tester » la validité scientifique tant du bocal que du confinement. Peut-on entendre la langue corse dans d'autres espaces que celui du sanctuaire scolaire ? Quelle est la place de la langue corse dans les médias et dans la culture ? Voici donc un panorama non exhaustif de la corsophonie. Loin de proposer un inventaire détaillé des productions en langue corse, il s'agit simplement de tester ces deux concepts.

Sur sa grille 2007, la radio publique RCFM diffusait des journaux et des émissions en langue corse (Dite a vostra), des émissions sur des productions culturelles en langue corse : (la cabaret, Dixit), des chroniques (Ma sai, Mancu per ride). À côté de ces moments formalisés, l'auditeur peut écouter des chansons corses, participer aux jeux ou intervenir sur le forum dans la langue de son choix. En ce qui concerne la télévision, l'offre est plus limitée mais elle existe (météo, journal, chroniques, émissions). La presse écrite, privée, offre quant à elle un

paysage plus aride. Le quotidien historique présente une demi-page bimensuelle en langue corse. L'hebdomadaire « Le journal de la Corse » contient environ une à deux pages en langue corse. Le mensuel Corsica - dont le nom est emblématique - propose une chronique sur un sujet d'actualité ainsi qu'une étude linguistique et un article concernant la culture. Le tout recouvre quatre pour cent du magazine. Fait original, il est à noter que l'italien est également présent dans ce journal et qu'il recouvre un espace similaire. Plus d'un siècle après la création du journal A Tramuntana par Santu CASANOVA, en 1896, il ne demeure plus qu'un mensuel et un semestriel rédigés *in extenso* en langue corse. A Nazione, dont le titre semble vouloir marquer politiquement la défense de la langue corse, offre un contenu pourtant plus consensuel et une prose plus édulcorée que ne le laisse présager le titre. Ce journal étant essentiellement dédié à la culture ainsi qu'à des questions de société. Une revue littéraire en langue corse, Bonanova, dont la parution est semestrielle offre des productions issues d'étudiants ou d'enseignants de l'Université de Corse ainsi qu'un aperçu des ouvrages parus récemment et des poésies provenant de l'espace méditerranéen. Cependant le public touché par ces deux publications demeure marginal. Il se situe en deçà du millier de ventes par numéro. A Piazzetta, le premier journal gratuit en langue corse est certes imprimé entre 10000 et 12000 exemplaires, mais sa parution bimestrielle relève davantage du divertissement pour ses lecteurs, comme pour ses promoteurs, que de l'entreprise. Le manque de régularité de la parution indique le caractère bénévole et militant de cette parution qui voudrait arriver à normaliser la lecture du corse. Cependant, lors de notre intervention à l'occasion des 2<sup>e</sup> Journées Jeunes Chercheurs organisées par le CNRS et l'Université de Corse, l'ensemble de notre auditoire, composé d'une trentaine de lycéens du Fium'Orbu et de la Balagna affirma connaître et lire avec plus ou moins de régularité les articles du site A Piazzetta<sup>57</sup>. Preuve s'il en est qu'un lectorat compétent et qu'une demande existent. Nous noterons également l'impossible émergence d'un français régional de Corse en tant que langue de création ou en tant que langue écrite (THIERS 2010). Quant au dernier quotidien paru en mars 2010, son titre est en langue corse « 24 ore in Corsica è ind'è u mondu » mais la totalité de son contenu est en français. Interpellé à ce sujet par une lectrice, son directeur, Frédéric POLETTI s'en est expliqué sur la page Facebook du journal, dès le deuxième jour de parution<sup>58</sup> :

« Il y a des menuisiers, des docteurs, des boulangers etc etc et des journalistes. Savoir écrire, ne fait pas de quelqu'un un journaliste. Un romancier n'est pas un journaliste, par exemple.

De plus, parler très bien le Corse est une chose, l'écrire en est une autre. Et, il n'est pas évident

---

<sup>57</sup> Disponible sur : <http://apiazzetta.com>.

<sup>58</sup> Disponible sur : <http://www.facebook.com/#!/pages/24-Ore-Pour-que-notre-Quotidien-change-enfin-/325391357232?ref=ts>, statut du 5 mars 2010, consulté le 22 mars 2010.

de trouver des journalistes sachant écrire parfaitement le Corse. Mais nous y travaillons... Encore une fois, Corse Matin (même si nous ne nous comparons pas à eux) a 65 ans d'existence et il ne me semble pas qu'ils aient résolu cette problématique ».

De notre avis, il est probable que l'existence de cette double compétence soit plus difficile à repérer. Encore faudrait-il que le Pôle Emploi n'interdise pas la publication d'annonces demandant des travailleurs corsophones<sup>59</sup> et que les chefs d'entreprise qui n'ont pas connu l'enseignement du corse mesurent l'importance de l'évolution, l'apparition d'un public corsophone et donc d'un marché. Attentif aux remontrances des lecteurs, le journal publia assez rapidement le texte de la chronique quotidienne de Petru MARI, diffusée sur la radio de service public RCFM, chaque matin. Ce doublon illustre-t-il le manque de ressources humaines invoqué par Frédéric POLETTI ou bien le désir de parer au plus pressé de façon à donner une couleur plus corsophone au journal et apaiser la fronde ? La chronique en langue corse est-elle davantage imprimée pour son contenu ou pour l'image qu'elle est susceptible de donner au journal ?

Aussi, nous assistons à une normalisation, à une vulgarisation des productions culturelles musicales en langue corse, qu'il s'agisse de leur diffusion ou bien de leur accueil. Le temps où quelques groupes, parmi lesquels *Canta u populu corsu*, étaient interdits, est révolu. Leur audience dépasse désormais le cadre militant des premiers fidèles. Il rencontre aujourd'hui un large écho en Corse ou bien ailleurs en Europe. Par exemple, le groupe *I Muvrini* est devenu en quelques années un formidable promoteur de la Corse auprès de son public et accumule les disques d'or. La critique esthétique a effacé la censure politique dont ils étaient l'objet à leurs débuts. Cependant, du point de vue sociolinguistique, un problème demeure. Il faut distinguer le chant de la parole et l'écoute de la compréhension. En d'autres termes, on peut chanter en corse sans forcément parler corse et l'on peut écouter et aimer les chansons corses sans forcément les comprendre. L'observation d'une répétition d'un groupe corse est éloquente. La plupart du temps, les chanteurs ne se parlent qu'en français. La langue corse est également présente dans d'autres domaines culturels tel que le théâtre. Plusieurs compagnies : *U Teatrinu*, *I Stroncheghjetta*, *U Locu Teatrale* et d'autres produisent plusieurs spectacles ou adaptations en langue corse. Or il ne s'agit pas de simples traductions, qui pourraient servir de béquilles à une création boîteuse. En la matière, les adaptations de Guy CIMINO pour le *Teatrinu* sont le signe de l'ouverture du théâtre corse et le signe d'une capacité du génie de la

---

<sup>59</sup> En 2008, une entreprise de Porto-Vecchio avait souhaité publier une annonce pour recruter une secrétaire en ajoutant la mention « corsophone souhaité ». La Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité refusa cette publication car elle la jugeait discriminatoire à l'égard des personnes qui ne seraient pas Corses. Il s'agit ici d'une ethnicisation d'une compétence linguistique.

langue corse à s'approprier et à réinventer les œuvres universelles de SHAKESPEARE, GOLDONI, BRECHT, CAMUS ou MOLIERE.

Par ailleurs, de nouveaux besoins se font jour dans le domaine de l'industrie du livre, qu'il s'agisse de la traduction, de la diffusion ou de la promotion. Avec la revue Bonanova, le blog « Pour une littérature corse » animé et modéré par François-Xavier RENUCCI est devenu le lieu de la réflexion au sujet de la promotion et de la valorisation de la littérature corse, à l'image du débat apparu au sujet de la traduction des toponymes et des patronymes dans l'ouvrage *Pesciu Anguilla* de Sebastianu d'Alzetu<sup>60</sup>. Mais ce sont surtout les interrogations de Marcu BIANCARELLI qui dans une interview donné au magazine Corsica, semblait vouloir se convertir et écrire directement en français afin d'élargir son lectorat qui indiquent les défaillances de la politique du livre en Corse. Lorsqu'un auteur souhaite changer de langue d'écriture pour élargir son lectorat, n'est-ce pas le signe de l'inefficacité des politiques éditoriales et de la difficulté aliénante de rencontrer un lectorat critique, en dépit des qualités intrinsèques de sa production littéraire ?

L'objectif de cette digression était de tester la véracité du « syndrome du bocal » qui, nous l'admettons, se veut être une simplification, une typification de la réalité. Cependant, le « syndrome du bocal » ne semble pas résister aux tests que nous lui avons fait subir. L'analyse de Jacques THIERS (2004) s'inscrit elle aussi à l'encontre de la conception de COMITI :

« le corse est en effet entré dans tout l'espace social et public, mais il n'a pas entièrement droit de cité. C'est ce décalage entre fonction et statut qui explique en grande partie les difficultés de la politique linguistique actuellement en vigueur, quel que soit l'angle d'observation (discontinuité des efforts, hétérogénéité des résultats, manifestations et revendications) ».

Par contre, il apparaît que l'Ecole s'affirme dorénavant comme le lieu où les discours sur la langue corse ainsi que les pratiques des acteurs sont les plus élaborés (DI MEGLIO 2004 d). Une politique linguistique sectorielle vise à *confiner* une langue dans un espace-temps bien précis. Néanmoins, la langue corse n'est pas une langue étrangère sur son propre sol. Le cas échéant, nous pensons qu'il serait illusoire et inutile de tenter de dynamiser la corsophonie de la population. À quoi bon recréer artificiellement la langue historique d'une société si la langue et la société ont disparu ? Dès lors, il convient d'agir sur le marché des langues car ainsi que l'expliquait BOURDIEU (1991 : 87) :

« on ne peut sauver la valeur de la compétence qu'à condition de sauver le marché, c'est-à-dire l'ensemble des conditions politiques et sociales de production des producteurs-

---

<sup>60</sup> Disponible sur : <http://pourunelitteraturecorse.blogspot.com/2009/11/de-fil-en-aiguille-le-retour-de-pesciu.html>, consulté le 6 mai 2010.

consommateurs » (...) or « la place que le système d'enseignement accorde aux différentes langues n'est un enjeu si important que parce que cette institution a le monopole de la production massive des producteurs-consommateurs, donc de la reproduction du marché dont dépend la valeur sociale de la compétence linguistique, sa capacité de fonctionner comme capital linguistique ».

Si le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication ont ouvert le marché de la transmission des langues à d'autres acteurs, la situation de concurrence est susceptible d'impacter la valeur du capital linguistique et selon les situations, de soutenir les efforts de l'Ecole, ou bien de marginaliser son action. Peut-être ne faudrait-il pas s'interroger, au regard de plus de trente ans d'enseignement du corse si dans la configuration actuelle, l'Ecole est seule capable de faire apprendre le corse aux enfants et si l'Ecole est le seul organe de production des locuteurs. La fermeture des sphères publiques à l'usage de la langue corse et la diminution de la transmission familiale « naturelle » ont participé à la focalisation de la revendication puis des stratégies de transmission linguistique des familles sur l'Ecole.

La seconde observation soulève une autre question d'ordre épistémologique. Elle concerne également la sociologie de la connaissance en tant qu'étude de la construction des savoirs et des liens entre le discours savant et leur interprétation par les acteurs. Quelle est la fonction de la critique sociale ? Quelles en sont ses conséquences ? Quelles peuvent être les répercussions auprès des Corses du « syndrome du bocal » ? En fait, c'est l'ensemble de la revendication linguistique que nous entendons interroger. De Santu CASANOVA, dans son recueil de textes « Primavera corsa<sup>61</sup> » (1922), à Jean-Marie COMITI, on n'a eu de cesse d'annoncer avec grandiloquence l'imminence de la disparition de la langue corse. En témoigne cette citation de COMITI (2005 c : 14) :

« si l'on en juge par son degré d'utilisation au quotidien, dans tous les secteurs de la vie sociétale, le diagnostic ne peut que pousser au pessimisme. La transmission intergénérationnelle est en panne, les lieux traditionnels où le corse se donnait à entendre sont désertés et même les bêtes ne répondent plus qu'à des ordres en français ».

Nous pensons pour notre part que le catastrophisme conduit à la catastrophe. Ainsi que l'a énoncé W. I. THOMAS (in MERTON 1953), lorsque des acteurs « définissent des situations comme réelles, alors, elles deviennent réelles dans leurs conséquences ». C'est de cette analyse que s'inspire la gestion des risques. Prenons un exemple récent et connu de tous. Durant l'hiver 2005-2006, les médias ont relayé le risque de transmission de la grippe aviaire à l'homme. Appliquant le principe de précaution, les autorités ont imposé le confinement des

---

<sup>61</sup> « S'è no ùn pigliemu micca misure efficaci, vinarà u momentu chì a nostra lingua, parlata da tant'eroi, e scritta da tanti pueti, si ne falarà per Golu, cum'è e carchere di l'antichi patriotti ».

gallinacés. Cela nous a peut-être permis de limiter le déploiement de la transmission de cette maladie mais entraîna la faillite de quelques exploitants agricoles. Il fallait donc choisir entre le risque sanitaire et le risque économique. Un tel dilemme se pose également aux défenseurs de la langue corse. Ils tentent de mobiliser les foules en tenant un discours alarmiste sur la situation de celle-ci sans percevoir que leur description sociolinguistique démobilise autant qu'elle conscientise. En effet, en informant la population sur la mort clinique de la langue corse, ils n'encouragent guère les acteurs à s'investir à son chevet, puisque ces personnes, dont l'autorité n'est pas remise en question, dressent un diagnostic non seulement sceptique, mais encore léthal. Cet extrait d'une intervention d'un enseignant qui est à la fois un militant politique et culturel illustre bien ce dilemme, en évoquant les motivations des lycéens à apprendre le corse (LANFRANCHI F 1994 : 146) :

« Pour l'heure, tout au plus, certains font-ils le choix de suivre des enseignements L.C.C (Langue et Cultures Corses) que le cadre légal met aujourd'hui à disposition. Mais qu'on ne s'y trompe pas : ceux-là, bien souvent, se contentent de choisir une matière plutôt qu'une autre. Car pour beaucoup d'entre eux, soyons-en sûrs, la langue corse n'est qu'une matière. Quelques uns, toutefois, y portent un intérêt plus viscéral. Mais pour ceux-là, la réalité demeure invariablement la même : quelles opportunités auront-ils de réinvestir activement, dans une société quasiment monolingue et monoculturelle, le très relatif savoir qu'ils auront appris ? »

La description d'une situation fictive mais que l'on croit réelle, engendrera des conséquences semblables à celles que nous aurions connues si cette situation initiale avait été bel et bien réelle. C'est ce que MERTON (1998) a appelé la « prophétie auto-réalisatrice ». En fait, la volonté de se prémunir d'un danger ne fait qu'en attiser le risque et précipite sa venue. Par exemple, l'annonce lors du bulletin météo que des risques d'incendies sont probables du fait du vent est problématique. Elle vise à avertir les promeneurs des dangers qu'ils encourent mais elle peut également informer les pyromanes que la journée prochaine sera propice à leurs activités. Ici, on privilégie la sécurité des promeneurs et on responsabilise les incendiaires potentiels en leur rappelant la gravité de leurs actes. Ainsi, GIDDENS (1998) observe que « le problème majeur de nos sociétés est d'apprendre à gérer les risques plutôt que de vouloir tout maîtriser ». En effet, c'est la seconde option qui mène paradoxalement à l'inaction. En ce qui concerne le chercheur en sciences sociales, l'économiste, l'homme politique ou bien encore le journaliste, GIDDENS (1998) remarque que « l'annonce n'est pas neutre » ni dans ses références, ni dans ses effets. En effet, si on prévoit une hausse du chômage, les ménages auront tendance à moins consommer, ce qui en retour aura pour conséquence d'aggraver encore la hausse du chômage. Dès lors, faut-il publier les prévisions des experts ? Faut-il retarder les publications au risque de voir se développer des soupçons de dissimulation ? Nous percevons aisément le dilemme. Nous y reviendrons au sujet de la publication des résultats

aux évaluations nationales. D'une part, on détient la vérité, or la divulgation de celle-ci risque non seulement de l'aggraver, mais de nuire au bien-être des citoyens. D'autre part, la dissimulation des résultats peut concourir à leur amélioration ponctuelle, tant que l'on ne soupçonnera pas l'existence d'une telle manœuvre. Il en résulte que « les anticipations que vous faites sur l'avenir peuvent accélérer ou, au contraire, abolir les conditions dans lesquelles les choses vont se produire » (GIDDENS 1998). Dès lors, la critique interne met en exergue les effets contre productifs du « syndrome du bocal ». L'annonce de ce dernier pourrait bien précéder son existence puis la disparition de la langue corse. Au-delà de l'opportunité sociolinguistique d'un tel concept, se pose la question de son impact sur la langue et des représentations dont elle est l'objet. Il n'est guère exaltant de s'investir dans l'acquisition d'une langue proche de l'agonie. Toutefois la « prophétie auto-réalisatrice » ne fonctionne pas toujours totalement bien qu'elle puisse infléchir une tendance. Le « syndrome du bocal » témoigne peut-être d'une mutation plus importante de la relation qui lie les Corses à leur langue. Après avoir voulu lui donner une place à part entière au sein de l'Ecole, ils semblent avoir pris conscience de l'insuffisance du dispositif. COMITI se fait largement leur représentant. C'est pour cela que le « syndrome du bocal » pose une autre question. Bien que *confiné* dans sa fonction scolaire, un nombre sans cesse croissant de familles choisit d'inscrire leurs enfants dans une filière bilingue.

Poursuivons notre logique jusqu'au bout. En vertu du « syndrome du bocal », la langue corse serait cloîtrée à l'école. Pourquoi les familles choisiraient-elles alors la filière bilingue ? COMITI (2005 : 119) nous rétorquerait que malgré tout :

« la place qu'occupe la langue 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 ».

La seule motivation serait d'ordre affectif. Nous développerons nos hypothèses quant aux motivations des familles ci-dessous dans le Chapitre 2. Toutefois, à côté de la motivation affective, pour reprendre la distinction usitée par GARDNER et LAMBERT (1972), il existerait une autre motivation, instrumentale. En l'occurrence, celle-ci serait trichotomique. La première concernerait l'instrumentalisation de la langue, pour des motifs identitaires ou linguistiques. La seconde concernerait des motifs anticipatoires en vertu des dispositions arrêtées par l'Assemblée territoriale en faveur de la promotion du bilinguisme et du plurilinguisme. Enfin, le troisième type d'instrumentalisation serait exclusivement motivé par ce que les sciences de l'éducation et la sociologie du curriculum en particulier qualifient de



stratégies d'évitement ou bien de consumérisme scolaire (BALLION 1982 ; FORQUIN 1989 ; DUBET, CHARLOT, MEIRIEU, DE SINGLY 1997 ; VAN ZANTEN 2009).

Le syndrome du bocal se veut être une description sociolinguistique. Loin d'être une modélisation descriptive pour les raisons que nous avons évoquées ci-dessus, il relève de la modélisation prédictive. En effet, si l'observation est partielle du fait de sa limitation à l'étude de la pratique linguistique scolaire, cette conception permet en revanche d'expliquer les conséquences d'une politique linguistique sectorielle. Celle-ci ne peut conduire qu'à la sectorisation de la langue, en l'occurrence, au sein d'un bocal scolaire. Paradoxalement, c'est ce risque qui a été évoqué par le Président de la République Nicolas SARKOZY lors de son allocution tenue devant les élus de l'Assemblée territoriale. Il évoqua alors un danger qui menaçait la langue corse, sinon sa confiscation, son usage exclusif dans des cercles de plus en plus restreints : « Qu'est-ce qu'une langue que l'on ne parle plus que dans des cercles d'érudits ? ». En l'occurrence, c'est la description qui est relativement exacte. Par contre, le Président de la République démontra par son plus grand attachement aux principes de la République qu'à la langue corse qu'il entendait pourtant défendre, qu'il n'avait pas l'intention de prendre l'ensemble des mesures glottopolitiques nécessaires au retournement de la situation sociolinguistique. Il affirma son soutien à la politique linguistique de la CTC qui est *de facto* contrainte par l'étroitesse du cadre institutionnel - circonscrit en l'occurrence par la Constitution - au sein duquel elle doit inscrire son action.

Plus de trente ans après l'intégration du corse au sein de la loi DEIXONNE et la montée en puissance -sans doute trop limitée- du dispositif, les effets réels escomptés se font toujours attendre. L'Ecole produit certes quelques corsophones mais toujours en nombre insuffisant. Pire, malgré l'existence de corsophones, les espaces-temps ouverts à la corsophonie demeurent rares (Cf supra). À cet égard, Jean-Marie ARRIGHI (2002 : 125) remarque qu'« il est plus facile de « produire un corsophone » que de lui fournir des lieux d'usage social de sa langue », « on peut par ailleurs s'interroger, au-delà de sa présence scolaire, sur les chances d'utilisation du corse dans la société ». Si l'Ecole apparaît comme un levier nécessaire à la corsophonisation de la jeunesse, le transfert des compétences acquises lors de son enseignement n'est pas de son ressort. En témoigne l'organisation de « Stonde corse ». Ces rencontres mensuelles ou bimensuelles ont pour objectif de créer des bains de langue et de donner l'occasion de réinvestir ses compétences. Elles permettent également d'identifier des locuteurs car on ne parle corse qu'à une personne que l'on connaît. La connivence et la confiance en son interlocuteur sont des préalables à la prise de parole, autant que la propre

confiance en sa propre compétence. Aujourd'hui la problématique semble inversée par rapport à celle qui se posa à la langue corse jusqu'aux années 1970. La politique linguistique de la France a évolué mais demeure sectorielle et prisonnière de l'enceinte scolaire. COMITI (2005 b) observe qu'

« après tant d'efforts pour faire entrer le corse à l'école, voilà qu'il devient pratiquement impossible de l'en faire sortir ! C'est ce qui manifestement désespère la population tout en indiquant clairement l'isolement de l'école en matière de gestion sociale du corse ».

Partageant partiellement ce constat au sujet de l'insuffisance de l'école, le Conseil Scientifique du Conseil de la langue de la CTC estime que l'efficacité du dispositif scolaire dépend essentiellement de l'adéquation entre le projet éducatif et le projet sociétal (Cf supra).

### **3. La Langue et Culture Corses : entre emblème et discipline indisciplinée ?**

Il faut distinguer la scolarisation de l'intégration. Un enfant peut être scolarisé mais exclu par ses camarades. L'analogie vaut-elle avec les disciplines scolaires ? Comment se déroule la co-existence des différentes disciplines sur le territoire scolaire ? Existe-t-il une guerre microcholine entre celles-ci ? La langue corse est scolarisée via la LCC mais est-elle marginalisée ? La LCC dispose-t-elle de l'ensemble des attributs et des prérogatives dont bénéficie une discipline scolaire ? Est-elle traitée à égalité par rapport aux autres matières ?

C'est dans le courant de la nouvelle sociologie de l'éducation et de l'analyse sociolinguistique que se situe COMITI (2005 d) lorsqu'il met en exergue le transfert vers « l'école » des « effets discriminatoires de la diglossie ». Le corollaire de cette « politique linguistique discriminatoire » serait une dépréciation du « statut de discipline scolaire qui induit un certain nombre de phénomènes endogènes à l'école ». Ceux-ci concerneraient le caractère facultatif de l'enseignement du corse au nom de la démocratie. Cette exclusion du curriculum commun et obligatoire engendre une dépréciation du corse en tant que discipline. En effet, si les autorités académiques jugent qu'il n'est pas nécessaire d'introduire le corse au sein du curriculum, contrairement aux mathématiques, au français ou bien encore l'éducation physique et sportive, pourquoi les parents le feraient-ils ? Sont-ils plus compétents que ces professionnels de l'éducation ? La hiérarchie entre les disciplines est donc accentuée par le caractère facultatif. De plus, la dépréciation du corse à l'école peut pénaliser les enfants issus des familles défavorisées qui suivraient les autorités académiques pendant que les autres exploiteraient cette faille démocratique pour constituer ironiquement des classes d'élites via une matière méprisée. COMITI poursuit la description de la discrimination scolaire dont pâtit le corse et plus particulièrement ses enseignants. En effet, la création d'un Capes de LCC monovalent ne fut jamais suivit de l'ouverture d'une agrégation. Celle-ci permettrait d'offrir

aux capésiens des perspectives de carrière égales à celles dont jouissent les autres enseignants. Elle contribuerait en outre à la valorisation de l'enseignement du corse.

En ce qui concerne l'école primaire, la question de la hiérarchie des disciplines se pose avec une toute autre acuité. Le maître étant polyvalent, c'est lui qui enseigne tantôt les mathématiques et le français, tantôt l'histoire et la LCC. Il doit afficher un emploi du temps respectant les horaires impartis aux différentes matières par les instructions officielles. L'Inspecteur vérifie la conformité de celui-ci lors de chaque visite. Si le maître est théoriquement polyvalent et est en principe tenu de respecter les instructions officielles, il n'en est pas moins tenu d'adapter son travail à l'allure de la classe. Dès lors, de nombreuses disciplines peuvent passer à la trappe. Bien souvent, notre expérience de PE nous l'a démontré, les matières « importantes » empiètent sur les autres et évacuent progressivement les matières marginales de l'emploi du temps réel et des enseignements effectivement reçus par les élèves. L'emploi du temps se révèle donc modulable. Seulement, suivant les centres d'intérêts du maître, il peut vite devenir démontable. En effet, au-delà du simple réajustement temporaire, certaines matières jugées moins importantes peuvent disparaître partiellement voire totalement. Par exemple, l'enseignant matheux privilégiera les mathématiques aux dépens de l'histoire et de la géographie tandis que le sportif pourra faire l'impasse sur l'éducation artistique. Le problème c'est que le faible statut dont jouit la langue corse fait d'elle une matière que l'on "peut ne pas faire". Quel parent oserait se plaindre auprès d'un enseignant parce qu'il insiste trop sur l'orthographe française au détriment de la langue corse ? Si au secondaire l'enseignement dévolu au corse est effectivement réalisé, au primaire, le temps d'enseignement qui lui est imparti peut plus facilement lui être subtilisé par une autre matière. L'inverse est également vrai. Un enseignant corsiste peut favoriser le corse au détriment d'autres matières. Il peut, même involontairement, dénigrer lui aussi d'autres champs disciplinaires. Cependant, la didactique du corse, depuis les expériences du corse intégré jusqu'aux écoles bilingues a privilégié l'usage de la langue instrument pour des raisons d'efficacité, de réalisme et de motivation. Il en résulte qu'a priori l'enseignant corsiste qui fait preuve d'une pédagogie adaptée discriminera moins les matières qu'il maîtrise peu parce qu'il les intégrera au sein de son projet pédagogique tandis que les autres auront plus de facilités à dissimuler et à justifier leur manoeuvre. En outre, si un enseignant néglige les arts plastiques durant une année scolaire, il est fort possible que l'année suivante les enfants bénéficient d'un rattrapage s'ils rencontrent un enseignant plus enclin à enseigner cette matière. Par contre, les capacités cognitives sont telles qu'en matière d'apprentissage linguistique, les « facultés de l'oubli » ont tôt fait d'effacer les acquisitions antérieures et de

compliquer les éventuelles acquisitions futures (HAGEGE 1996 : 143). Les performances du locuteur s'amenuisent à mesure que ses compétences langagières ne sont plus sollicitées. Un enseignement de qualité impose qu'il soit dispensé de façon continue et régulière au cours de chaque journée de chaque année scolaire. Il en va de son efficacité et de son sens même.

Les conséquences de la dévalorisation de la LCC sont doubles. Du point de vue éducatif, elle contribue à déprécier la valeur éducative de la Langue et Culture Corses. Elle crée en effet les conditions objectives de la ségrégation scolaire, en contradiction avec la fonction première de cette matière qui doit contribuer à l'insertion des jeunes au sein du milieu humain, culturel et économique au sein duquel ils ont vocation à évoluer. Quand bien même ils ne seraient que de passage pour un séjour plus éphémère, la LCC n'aura été au pire qu'une découverte synthétique de la Corse, au mieux, le moyen de comprendre de façon plus générale la valeur de la diversité humaine, culturelle et linguistique de l'humanité. En outre, du point de vue linguistique, nous observons une double interaction contradictoire entre les objectifs assignés à la LCC par la société et les moyens employés pour les atteindre. D'une part l'institution entend utiliser la LCC pour favoriser la cohésion sociale via le partage de cette koinè tout en proscrivant son enseignement obligatoire, d'autre part, si on entend promouvoir la langue corse à l'Ecole, la Constitution ne permet une intervention linguistique positive que dans cet espace ou presque. En restreignant ainsi le champ d'action, la réaction du corps social est double. À court terme, il réagit négativement à ces décisions tandis qu'à long terme l'anomie prend le dessus. En témoigne par exemple la chanson, certes humoristique mais populiste du groupe « I Mantini » qui raille, à tort ou à raison, les « profs de corse » et leur inefficacité. L'érosion de sa corsophonie s'accompagne d'un fractionnement du corps social en unités ethniques rivales bien que culturellement homogènes. Cette évolution est d'autant plus perceptible que l'articulation cohérente entre l'Ecole et la société reste inachevée, quand elle n'est tout simplement pas envisagée. En témoigne les motivations apparemment raciales des jeunes lycéens qui se sont affrontés dans les rues de Bastia en septembre 2007. Paradoxalement, après avoir longtemps erré, méprisée et moquée, sans appuis ni soutiens (ETTORI 1982 (a), (b)), après avoir tant bataillé pour qu'on lui accorde le droit de rentrer en classe, on a pu croire à l'enfouissement partiel de la langue corse. Cherchant une deuxième vie après l'Ecole, elle cherche à se recycler dans l'ensemble des domaines d'usage de l'espace public ou privé.

#### 4. Les indices d'une post-diglossie ?

Lorsque l'on s'intéresse à la visibilité de la langue corse dans l'espace social, une énumération non exhaustive du nom de quelques associations tel que : L'amichi di u rughjone, Ghjuventù luresu, U levante, Corsica Sida, U Sindicatu di i Travagliadori Corsi, Avà basta, A rinascita di u vechju Corti, A chjama balanina, A bandera, U Rustinu, U marinu, U polpu, U sbulecamare, L'allegria, L'Associu per a Santa di u Niolu, L'associu Scopre, ou bien encore des noms des foires qui animent l'intérieur de la Corse : A fiera di u vinu, A fiera di Purtivechju, A fiera di u casgiu, A fiera di Bucugnà témoignent de la place centrale que chacun octroie à la langue corse, quel que soit l'objet principal de son association. Paradoxalement, l'association qui a le plus œuvré pour la langue corse, et dont l'action se poursuit de nos jours, l'Association pour le Développement des Etudes sur le Centre-Est de la Corse, porte un nom français. En l'occurrence, l'habit ne fait pas le moine. Cela corrobore les observations de Jean-Marie ARRIGHI et de Jacques THIERS. Nonobstant cet affichage emblématique, ce corpus n'est fourni que de quelques oripeaux. Ils témoignent d'un souci identitaire et d'un attachement certain à la langue. Trahissent-ils davantage le processus d'érosion que le processus d'érection de la langue ? On assiste en effet paradoxalement à une baisse de la pratique et à une banalisation ou une normalisation de son usage là même où il était autrefois proscrit. Ainsi que le souligne Jean-Marie ARRIGHI (2002 : 85) :

« tout indique un double mouvement : d'une part, l'usage de la langue dans la vie quotidienne continue de diminuer quantitativement, notamment chez les jeunes générations. D'autre part, le corse, en trente ans, s'est introduit dans des domaines d'où il était jusqu'alors exclu ».

C'est ce même mouvement qui est décrit par Ronan LE COADIC (1998 : 237) lorsqu'il explique que si :

« une élite intellectuelle cultivée s'efforce au cours du siècle de rénover la langue bretonne, que l'enseignement du breton progresse considérablement depuis vingt ans, et qu'il commence à acquérir une certaine visibilité sociale, la pratique populaire de la langue continue à sombrer ».

On observe ainsi l'entrée du corse dans une situation de post-diglossie. Il s'agit ici d'une valorisation discursive sans énonciation performative.

L'évolution fut rapide. Dès 1986, Jacques THIERS remarque qu'en dix ans, depuis l'article de Fernand ETTORI dans la revue *Langue française* en 1975, « les choses ont bien changé [...] on remarque cependant une nette percée du corse dans certains secteurs, une amélioration de son statut, et, contradictoirement, une érosion régulière de son emploi ». Auparavant, l'affichage en langue corse du nom d'une association pouvait signifier son rattachement implicite ou explicite à des finalités politiques. Aujourd'hui, du fait du désinvestissement

politique des milieux associatifs et de la présence continue de personnes attachées à la promotion de la langue corse dans diverses associations, on assiste à une normalisation de l’affichage sans que la motivation politique ne crée un clivage au sein de celle-ci. En témoigne par exemple l’action de Léo BATTISTI, ancien militant nationaliste ayant d’abord milité au sein de la CSC<sup>62</sup> puis du FLNC<sup>63</sup> et de ses divers relais publics CCN<sup>64</sup>, MCA<sup>65</sup>, Cuncolta naziunalista et MPA<sup>66</sup>. Après son retrait brutal de la scène politique, il décida de s’investir au sein du Corsica Chess Club puis de la « Liga corsa di scacchi<sup>67</sup> » dont il devint le président. Cependant, à l’inverse d’autres militants politiques reconvertis dans l’activité associative, son action linguistique est très significative. Si nommer, c’est fonder, il ne s’en est effectivement pas tenu à la nomination en langue corse de la ligue puisqu’il a publié un ouvrage bilingue « Scaccu mattu à Pidò »<sup>68</sup>. Mieux encore, l’organisation de « stages bilingues d’initiation et de perfectionnement aux échecs » durant le mois de juillet 2010 illustre cette volonté encore très peu concrétisée dans le monde associatif de proposer des activités de toutes natures en langue corse. Pourtant, la contradiction entre le discours et la pratique concerne en fait, de façon générale l’ensemble des mouvements politiques. Pour ceux d’entre eux qui ont fait de la défense de la langue corse un symbole de leur action politique, ils ne l’emploient finalement pas beaucoup plus que les autres formations. Jean-Marie ARRIGHI (2002 : 77) observe à cet égard que : « si le corse est défini comme « langue nationale », que l’on veut obligatoire dans l’enseignement et « co-officielle » dans la vie publique, son utilisation par les mouvements nationalistes est très limitée : dans les meetings, avec le prétexte de devoir être compris de tous, les discours importants sont en français, et seul le « discours culturel », confié à un spécialiste, est en corse ». Une observation rapide des différentes professions de foi des listes candidates aux élections territoriales de 2010 montre que seule celle d’une des deux listes nationalistes est bilingue. De plus, si la langue corse s’offre plus à nos yeux qu’auparavant, elle se dérobe davantage à nos oreilles. C’est ce double mouvement que perçoit également Jean-Marie ARRIGHI (2002 : 125) :

« la place de la langue dans la vie quotidienne n’a fait que décroître. En revanche, elle est aujourd’hui définie comme langue par la majorité des Corses, alors qu’il y a cinquante ans, ceux qui l’employaient pourtant habituellement n’auraient pas osé la classer dans la même catégorie « noble » que le français ou l’italien. Ils lui accordent une grande valeur, d’où,

---

<sup>62</sup> Cunsulta di i Studenti Corsi.

<sup>63</sup> Fronte di Liberazione Naziunale di a Corsica.

<sup>64</sup> Cunsulta di i Cumitati Naziunalisti.

<sup>65</sup> Muvimentu Corsu per l’Autodeterminazione.

<sup>66</sup> Muvimentu Per l’Autodeterminazione.

<sup>67</sup> Ligue corse d’échecs

<sup>68</sup> Disponible sur : <http://www.corse-echecs.com/ligue/>, consulté le 30 décembre 2009.

parfois, une révérence excessive qui les retient de l'employer, alors qu'ils n'hésitent pas à utiliser le français tel qu'ils le parlent, quelle qu'en soit la qualité ».

Nous avons vérifié empiriquement cette observation auprès d'étudiants non spécialistes de la langue corse. Il semble que l'exaltation de la dignité de la langue corse via la doctrine du *volkgeist* ait une conséquence inattendue. Revers de la médaille, l'ancien dialecte semble aujourd'hui plus réifié et sanctifié par les jeunes Corses que ne le fit encore RIVAROL pour le français. Aujourd'hui, si on ne parle pas corse, ce n'est plus tant parce que c'est interdit par telle ou telle institution. Ce n'est pas non plus parce que le locuteur n'est pas suffisamment compétent, mais bien parce que la symbolique attribuée à cette langue impose que la performance du locuteur soit parfaite, d'où le repli de nombreux corsophones vers le français ou bien encore le mutisme. À cet égard, nous en tenons pour preuve nos étudiants qui sont des corsophones passifs, plus par angoisse et pusillanimité linguistique que par incompetence. Cette autocensure est la forme paroxystique de l'hypercorrection et de l'idéalisation linguistiques. Cet écart entre les représentations linguistiques et les pratiques est la marque du groupe divisé contre lui-même. Selon GARDY et LAFONT :

« cette idéalisation de la langue dominée, paradoxalement, conforte la position de la langue dominante, l'usage, dans cet univers linguistique renversé, n'étant plus considéré comme une valeur, mais comme un fait, devant lequel on s'incline » (1981 : 77).

La surnorme conduit à une anxiété paralysant la parole. Comme l'explique John B. THOMSON<sup>69</sup> :

« dans la production des expressions linguistiques, les locuteurs prennent en compte – de différentes façons et à différents degrés – les conditions du marché au sein duquel leurs produits seront accueillis et évalués par d'autres. L'évaluation par le locuteur des conditions du marché, et l'anticipation de l'accueil probable de ses productions linguistiques, opèrent par là même comme autant de contraintes intériorisées dans le processus même de production. Et les individus en viennent à modifier implicitement, et de manière routinière, leurs productions par anticipation de leur accueil probable ».

On constate par ailleurs que les jeunes hommes font parfois preuve d'une meilleure aisance dans la prise de parole. Cela peut s'expliquer par le caractère paysan, villageois, populaire, provincial ou pastoral, que l'idéologie monolingue a attribué au corse. Du point de vue du locuteur corse lambda, depuis le 18<sup>e</sup> siècle, le rapport de force national franco-corse s'est transformé en un rapport de classe à partir de 1870, puis du fait des résultats du processus d'intégration et de l'effet de balancier provoqué par *l'ethnic revival*, en un rapport de force ethnique. L'établissement des hiérarchies a été intégré par les locuteurs. Un exemple de cette intégration est observable dans la pratique du corse par les jeunes hommes. Elle participe ici à

---

<sup>69</sup> In BOURDIEU P., 2001, Langage et pouvoir symbolique, Fayard, Points, Paris, p.34.

un processus d'affirmation de l'identité sexuelle. Ce n'est qu'après le Riacquistu et le développement du féminisme que la langue corse a été progressivement parée d'autres attributs, moins grossiers, plus raffinés, plus artistiques, dont l'illustration la plus brillante est sans doute la participation des Nouvelles polyphonies corses à la cérémonie d'ouverture des Jeux Olympiques d'Alberville en 1992 et leur récompense obtenue la même année aux Victoires de la musique. La pratique linguistique peut donc se lire au regard de la mutation de l'exercice du pouvoir symbolique (BOURDIEU 1991 : 210) en direction des locuteurs sexuellement situés. Ce n'est donc pas la langue qui est intrinsèquement masculine ou féminine, ce sont les rapports de force qui lui attribuent telle ou telle caractéristique. De la même manière, l'accent corse d'un jeune homme sera considéré comme un attribut et un garant de sa virilité, tandis qu'une jeune femme à l'accent corse trahirait plutôt son identité géographique et sociale, voire parfois sa vulgarité. Ainsi, de manière générale, les étudiants savent s'exprimer mais ils ne savent pas qu'ils le peuvent<sup>70</sup>. Ils ignorent leur compétence parce qu'on ne leur donne pas les moyens de l'éprouver et de l'évaluer. Plutôt que de se tromper en corse parce que alors, "c'est la honte" disent-ils, ils choisissent le français. Le choix semble paradoxal d'autant plus que le corse, contrairement au français ne s'inscrit pas dans une longue tradition académique fixant scrupuleusement une norme inflexible. Au contraire, l'esprit de la langue corse est plus élastique car il s'accommode fort bien de néologismes formés à partir de dérivation. Par exemple, lorsque le français ou le traitement de texte soulignent le terme contracté de « bravitude » employé par Ségolène ROYAL sur la muraille de Chine<sup>71</sup>, le corse accepte et comprend sans gêne des termes tel que : « giratoghju, battellucciu, chjuculellu... ». Ces spécificités morphologiques et lexicales contribuent par ailleurs à forger l'image poétique de la langue corse. Nous sommes désormais face à une langue dont le caractère trop emblématique est source d'un préjudice certain. Chaque fois qu'un locuteur potentiel ressent une insécurité linguistique, il n'utilise pas le corse, bien qu'il dispose de cette langue au sein de son répertoire linguistique. Il concourt ainsi, à son insu, par bienveillance envers la langue, à creuser la fosse dans laquelle reposera la sépulture de celle qu'il croit protéger. Ainsi que le remarque BOURDIEU (1991 : 120) :

« l'anticipation pratique des sanctions promises est un sens pratique, quasi corporel de la vérité de la relation objective entre une certaine compétence linguistique et sociale et un certain marché à travers lequel s'accomplit cette relation qui peut aller de la certitude de la sanction

---

<sup>70</sup>

Disponible sur : <http://www.insee.fr/fr/regions/corse/default.asp?page=themes/etudes/ecocorse/ecoc115/ecoc1154.htm>, consulté le 15 février 2010.

<sup>71</sup> « Comme le disent les Chinois : qui n'est pas venu sur la Grande muraille n'est pas un brave, et qui vient sur la Grande muraille conquiert la bravitude ». Ségolène Royal, le 7 janvier 2007.



positive qui fonde la *certitudo sui*, l'assurance, jusqu'à la certitude de la sanction négative, qui condamne à la démission et au silence, en passant par toutes les formes de *l'insécurité* et de la *timidité* ».

Par ailleurs, la qualification de « corsophone passif » ne situe pas le locuteur dans une perspective dynamique mais l'assigne à une incompetence linguistique insoluble. En cela, elle est un énoncé performatif. En l'occurrence, le qualificatif de « passif » ressemble davantage à une assignation et à une castration linguistique, à une ablation de la langue, qu'à une description des compétences et des performances du locuteur. En outre, comme le remarquent Françoise GADET et Gabrielle VARRO (2006), ce qualificatif fait l'impasse sur la partie immergée de l'iceberg. Du point de vue cognitif, le corsophone en devenir travaille, acquiert des compétences sémantiques, phonologiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques, sans pour autant qu'elles soient perceptibles *coram populo*.

Ainsi que le soulignaient CANDELIER et DABENE (1988 : 29), ce comportement s'explique par le « statut des langues. [...] Statut social et par conséquent scolaire : langue élitiste ou langue de masse, langue à forte diffusion ou minoritaire, langue en quête de public, langue auréolée ou non d'un prestige historique ou culturel. Toutes ces caractéristiques contribuent fortement à l'établissement de circulations ou de blocages ». Nonobstant la place centrale accordée au statut de la langue, ainsi que le souligne DI MEGLIO (1997 : 262), il « n'est cependant pas le seul pertinent ». Il est nécessaire de tenir compte du « statut des champs scientifiques », du « statut des enseignants », des « spécificités des langues » et des « phénomènes de voisinage linguistique ou culturel ». De plus, la question de l'enseignement a inévitablement posé la norme linguistique. Si une partie de la réponse affleure avec la prise en compte de l'ensemble de ses parlers (MARCHETTI & GERONIMI 1971), la « dialectique de l'un et du multiple » (ETTORI 1981) et le concept de langue polynomique<sup>72</sup> (MARCELLESI 1983), la question du registre de langue demeure pour l'heure problématique. Le dilemme semble d'autant plus pressant que sa non résolution semble hâter la disparition du corse. D'une part, on adopte une attitude stigmatisante, de puriste, élitiste, pour maintenir le « génie de la langue » et les spécificités du corse. Nous pensons à cet égard, avec Alain DI MEGLIO (1997 : 229) qu'« il est fort probable que des attitudes culpabilisantes de cet ordre aboutissent à moyen terme à une stérilisation de la parole corse ». Nous avons pu le constater auprès de nos étudiants. Tandis que d'autre part, on adopte une attitude tolérante qui considère que la langue corse nécessite qu'on la parle, quand bien même

---

<sup>72</sup> « 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 » in

en parsemant initialement son discours d'emprunts de luxe et de gallicismes. Toute la question est de savoir si l'on actionne prioritairement le curseur pédagogique afin que les apprenants se sentent à l'aise quand bien même leur compétence ne serait pas affirmée ou si l'on élève le curseur du savoir sans se soucier des conditions de réception et des possibilités de transférer *in fine* les connaissances acquises. Puisque la fonction du corse à l'Ecole n'est pas tant de sélectionner que de dispenser un savoir commun, il semble nécessaire d'agir avec pragmatisme et d'occuper une position intermédiaire. Nous retrouvons ici les termes de la querelle qui oppose, de façon récurrente, les "pédagogues" aux "républicains". Nous pensons que la transposition didactique doit trouver les voies du consensus et du nécessaire équilibre entre l'impératif éducatif qui enjoint à l'institution de transmettre un véritable savoir et notre exigence démocratique qui nous impose de trouver les voies et moyens de le dispenser au plus grand nombre. Poussées à leur extrême, les deux attitudes sont pernicieuses et concourent à un résultat identique. À trop stigmatiser l'ignorance, on finit par y assigner ceux là même que l'on prétend vouloir extraire et l'observation devient vite une condamnation. À trop stigmatiser le savoir, on proscrit leur libération et on les assigne à la servitude. Concernant la didactique du corse, DI MEGLIO observait en 1997 que :

« l'école se préoccupe réellement de la qualité intellectuelle et identitaire de l'instrument qu'elle est en train de forger. La production didactique de ces dernières années en atteste. Tout le défi réside dans la réussite d'une continuité de la communication entre les variétés enseignées et l'usage extérieur à l'école. Que de fois l'enseignant s'est vu contester les formes qu'il enseignait par les familles des élèves ! ».

Employant parfois une variété de corse distincte de celle de la région dans laquelle il enseigne, l'enseignant est également contraint d'utiliser un registre différent de celui en vigueur dans les lieux traditionnels de production de la parole corse. Dans ce contexte, chacun s'érige en gardien du temple. On assiste à la fin du cloisonnement sphère publique/ sphère privée et à une utilisation quantitative du corse plus importante à l'Ecole que dans les autres espaces. Une enseignante militante de Bastia atteste qu'elle « emploie le corse presque exclusivement à l'école » (ML).

Nous prendrons un dernier exemple pour illustrer l'entrée du corse dans une post-diglossie et mesurer quelques effets de la re-création de l'authenticité. Le drame du 5 février 2010<sup>73</sup> qui a endeuillé l'Université de Corse a été l'occasion de relancer un débat sur les attributs de l'identité corse. Le port d'armes relève-t-il d'une pratique culturelle liée à l'histoire tourmentée de l'île, aux multiples invasions et à sa ruralité, comme a pu le souligner

---

<sup>73</sup> Il s'agit de l'assassinat du jeune Antoine Casanova au cours d'une soirée étudiante. Bien au-delà des questions linguistiques qui ne sont ici qu'anecdotiques, l'exemple que nous prenons interroge la crise sociale et morale que traverse une partie de la jeunesse.

Stéphane BOUILLON, le préfet de Corse, ou bien, s'inscrit-il dans un processus d'identification à la fois au milieu local et à la cinématographie américaine selon double mythe insulaire de la bande de la Brise de mer et du héros hollywoodien Tony Montana ? Nous ne rentrerons pas ici dans la discussion. Toujours est-il que le nom du collectif créé pour prévenir l'usage des armes « Per a ghjuventù<sup>74</sup> », ainsi que la banderole déroulée lors de la marche blanche « In memoria<sup>75</sup> » sont en langue corse. Assiste-t-on ainsi à une mobilisation volontaire, consciente de la langue, pour montrer que l'identité corse peut se passer des armes, que leur détention et leur usage ne sont pas un attribut de la corsité ? Au contraire, la langue utilisée dans la sphère revendicative symbolique s'est-elle corsisée au point que l'usage d'une autre langue, en l'occurrence le français, deviendrait-il connoté ? La post-diglossie présenterait ainsi des indices d'inversion de la connotation politique symbolique. Dans tous les cas de figure, ces attitudes montrent que le projet sélectionne ses valeurs et que la mobilisation du répertoire langagier dépend des caractères qu'il entend s'attribuer et valoriser.

### **5. Vers la généralisation de l'enseignement bilingue : Le plan stratégique d'aménagement et de développement linguistique pour la langue corse 2007-2013**

Nous présenterons ici trois étapes importantes dans l'élaboration du Plan stratégique d'aménagement et de développement linguistique pour la langue corse 2007-2013 avec le rapport de l'Université de Corse qui vient en aval, dès l'installation de la nouvelle Assemblée en juin 2004 et le vote contre l'officialisation du corse, en juillet 2009, en fin de mandat. Cette période marque l'investissement des universitaires dans le débat public et en tant qu'experts. Autrefois suspectés d'être liés à telle ou telle mouvance politique nationalitaire, il semble que leur émancipation soit admise par l'ensemble des acteurs politiques. Cependant, le décideur s'est montré hostile à la mesure de coofficialité pourtant défendue par le Conseil Scientifique.

1. Le rapport de l'Université de Corse : Langue corse, langue du citoyen (2004)

Le 5 mai 2004 l'Université organisa un colloque : « Enseignement ou éducation bilingue ? » en partenariat avec l'association Scioglilingua (Cf Chapitre 4). Celle-ci regroupe des enseignants exerçant dans les écoles bilingues. La rencontre de théoriciens et de praticiens fut en l'occurrence une première, presque dix ans après l'ouverture des premiers sites bilingues. C'est en fait le dépassement d'un seuil, tant du point de vue de la durée de l'expérience que de sa diffusion spatiale, qui permit la concrétisation du projet. La problématique du colloque est

---

<sup>74</sup> Tda : « Pour la jeunesse ».

<sup>75</sup> Tda : « Dans notre mémoire ».

explicite. Le passage de l'enseignement à l'éducation bilingue pose la question de la quantité mais également de la qualité et de la cohérence de l'éducation dispensée, de l'adéquation de l'enseignement scolaire avec l'éducation dispensée par l'ensemble des acteurs sociaux. La communication de Jean DUVERGER concernait les bénéfices linguistiques, cognitifs et culturels du bilinguisme, Jakes SARAILLET présenta les caractéristiques de l'enseignement de la langue basque tandis que Alain DI MEGLIO et Claude CORTIER présentèrent leurs travaux sur les maîtres et l'enseignement bilingue, trois ateliers furent organisés dans l'après midi. En visite à l'Université le jour même, le préfet LEMAS assista à la clôture du colloque et prit la parole. Il rappela le risque d'enfermement identitaire et la nécessaire articulation entre l'identité et l'ouverture. Il cita ensuite un ancien enseignant devenu artiste, Jean-François BERNARDINI, le leader du groupe I MUVRINI. Il expliqua que « l'identité » ne devait pas devenir une « assignation à résidence culturelle ». Après avoir brillamment discoursu au sujet de l'identité et de la langue régionale, il entra plus concrètement dans l'analyse glottopolitique. Se sentant peut-être, à tort ou à raison, identifié par l'assistance comme un responsable possédant une partie de la résolution de la question de la langue corse, il anticipa toute question embarrassante par l'esquive en désignant habilement le noeud gordien du problème : « je ne suis pas un constituant ». C'est par l'habileté de cette formule qu'il a réussi à conquérir l'assistance, majoritairement composée d'enseignants, tout en feignant habilement de les accompagner dans leur démarche. L'éloquente maîtrise du dossier linguistique par le plus haut représentant de l'Etat témoignait-elle pour autant de son intérêt pour les langues régionales ? C'est précisément ce qu'Antoine AIELLO entendit vérifier. Il regroupa pour cela une équipe représentative de l'ensemble des acteurs éducatifs engagés professionnellement dans l'enseignement de la langue corse afin de produire une analyse exhaustive menant à des « propositions pour la généralisation de l'enseignement de la LCC » (UNIVERSITÀ DI CORSICA-ASSOCIU A SCIOGLILINGUA 2004).

Cette première rencontre entre les enseignements supérieurs et primaires fut la prémisse d'une collaboration plus étroite encore, qui permit la rédaction conjointe d'un rapport sur la langue corse. Celui-ci, intitulé « Langue corse, langue du citoyen », fut envoyé au Préfet de région ainsi qu'aux différents groupes de l'Assemblée territoriale. Une brouille entre le Préfet LEMAS et le Président AIELLO au sujet du nom alloué par le Conseil d'Administration de

l'Université à un amphithéâtre de l'IUT servit de prétexte au premier pour refuser l'engagement de toute discussion au sujet de la langue corse<sup>76</sup>.

Nous ne reviendrons pas ici sur la partie descriptive de ce rapport. Ce sont les volets prescriptifs, éducatifs et sociaux qui nous intéressent davantage. Que proposait ce rapport ? Concernant l'éducation, les préconisations sont exposées en fonction du type d'enseignement dispensé « standard » ou « bilingue », du niveau d'enseignement, primaire, secondaire et supérieur et des délais nécessaires à leur mise en œuvre, suivant que ces mesures s'inscrivent dans l'objectif à court terme d' « améliorer l'existant » ou bien d' « anticiper les évolutions » futures. Ces mesures pratiques ne proposent pas une remise en question globale de l'enseignement mais plutôt un infléchissement qualitatif eu égard aux problèmes rencontrés dans sa mise en œuvre. En témoigne le souci porté aux évaluations qui sont proposées au « cycle 2 » et au « CM2 », l'articulation de l'enseignement des différentes langues vivantes, l'ouverture de « classes d'application à l'enseignement bilingue » ainsi que la recherche d'une plus grande cohérence lors de l'ouverture d'un site bilingue au primaire afin de garantir un suivi éducatif au collège. Concernant les enseignants, les requêtes s'articulent en deux points essentiels. Le premier insiste sur leur formation avec la demande d'une augmentation quantitative de la formation dispensée à l'IUFM, sur le « modèle alsacien » et la mise en place d'une formation « post IUFM » sur deux ans. Dans un premier temps, la principale préoccupation apparaît clairement qualitative. L'objectif démocratique quantitatif n'est cependant pas perdu de vue mais devient momentanément secondaire puisque sa réalisation semble à la merci de la création d'un socle de PE bilingues suffisamment habiles pour qu'ils puissent dispenser cet enseignement auprès des enfants mais encore de transmettre leur expérience aux nouveaux maîtres. Il s'agirait en fait de ralentir momentanément l'ouverture des sites bilingues afin de bénéficier à moyen terme d'un effet multiplicateur induit par la qualité de la formation octroyée aux jeunes professeurs afin de massifier l'enseignement bilingue en augmentant « le nombre de postes offerts au concours bilingue ». Le dispositif envisagé ne se cantonne pas à la classe car il envisage également de recruter des personnels administratifs bilingues au primaire comme au secondaire. Concernant le secondaire, le rapport propose d'extraire la LCC de la DHG<sup>77</sup> octroyée à l'établissement et de généraliser l'inscription automatique telle qu'elle est mise en œuvre en 6<sup>e</sup>. Il propose également, de supprimer la concurrence, la diglossie scolaire entre les langues en supprimant « la hiérarchie

---

<sup>76</sup> Le conseil d'administration avait décidé de nommer le nouvel amphithéâtre de l'IUT du nom de Ghjuvanbattista ACQUAVIVA, un ancien étudiant de l'Université assassiné lors d'une action revendiquée par le FLNC à l'encontre d'un agriculteur pied-noir, le 15 novembre 1987.

<sup>77</sup> Dotation Horaire Globale.

des langues vivantes 1, 2, 3 ». Suite au mutisme du Préfet, l'envoi à l'ensemble des groupes politiques et à l'Exécutif de l'Assemblée de Corse ne resta pas lettre morte. C'est par ce rapport que l'Université a signifié sa volonté de travailler avec la représentation insulaire et qui forte de son autorité, a sensibilisé les élus.

## 2. La convention Etat-Région 2007-2013

Près d'un an après l'envoi du rapport, le vote du 1<sup>er</sup> juillet 2005 définit des orientations stratégiques pour le développement et la diffusion de la langue corse. Pour la première fois depuis 1982, l'intention des élus est de porter leur action au-delà du « bocal », en présentant un projet sociétal complémentaire du projet scolaire. Ainsi que le rappelle le PRDF 2007-2013 :

« Par délibération unanime du 1er juillet 2005, l'Assemblée de Corse a affirmé « l'importance de la langue corse en tant que lien social, patrimoine et ressource du développement de la Corse ». Cette délibération constitue le fondement politique de l'action de développement linguistique à conduire dans tous les domaines ».

De manière générale, « l'objectif central est de créer dans la société corse une dynamique du bilinguisme articulée à la stratégie européenne pour le plurilinguisme ». La langue de l'identité devient « un outil au service de l'intégration, de la cohésion sociale et de la pacification de notre société ». La délibération de juillet 2005 missionne un groupe d'experts, le comité scientifique, qui dépend du comité de pilotage et d'orientation, qui auditionne, consulte<sup>78</sup> et remet un rapport riche en propositions en janvier 2007. En juillet, l'Assemblée de Corse adopte à l'unanimité le « Plan stratégique d'aménagement et de développement linguistiques pour la langue corse 2007 – 2013 » en retenant l'ensemble des mesures préconisées par les experts, à l'exception de la coofficialité et du port du badge. Ce vote du 27 juillet 2007 apparaît comme un véritable tournant. Selon Antoine GIORGI<sup>79</sup>, l'ancien élu UMP<sup>80</sup> de l'Exécutif chargé de la langue corse : « les postures idéologiques ont fait place à des postures politiques en considérant la langue comme facteur d'intégration, de cohésion sociale et d'insertion ». Paradoxalement, ce sont parfois les communes qui étaient les moins enclines à développer une politique de la langue qui ont signé la Charte de la langue<sup>81</sup> au

---

<sup>78</sup> Six journées thématiques ont été organisées : « Littérature et vie culturelle », « Petite enfance » « Loisirs jeunesse », « Media », « Vie publique, économique et sociale » et « Oralité et transmission ».

<sup>79</sup> GIORGI A., 2009, « La saison vue par Antoine Giorgi », in *La Corse votre hebdo*, Corse-Matin, n°516, semaine du 3 au 9 juillet, propos recueillis par Jacques Renucci, p. 3.

<sup>80</sup> Union pour un Mouvement Populaire.

<sup>81</sup> Cf Annexe n°2. Tableau des communes ayant ratifié la Charte de la langue.

niveau le plus élevé, à l'instar de Portivechju<sup>82</sup>. Qu'il s'agisse d'effets d'annonce ou de déclarations d'intentions, ces décisions indiquent néanmoins l'évolution de l'attitude du politique à l'égard de la langue corse. Près de trois ans après ce vote, force est de constater que le paysage linguistique ne semble pas bousculé par ce plan. Dans un article publié le 15 avril 2010 sur le site Internet de la CTC, on apprenait que 48 communes auraient ratifié la charte, auxquelles serait venu s'ajouter le CNFPT<sup>83</sup>. À ce rythme là, il faudrait près de trente ans pour que la totalité des communes s'engagent à suivre les préconisations du Conseil scientifique et des élus. L'application des politiques publiques en la matière semble compromise du fait de l'absence d'un véritable organisme ou d'un office chargé de l'application de ces décisions.

On peut donc s'interroger quant à l'utilisation du corse par le personnel politique, à savoir s'il s'agit d'une corsisation du politique ou d'une corsisation par le politique. L'irradiation de la société corse aux revendications nationalistes n'a-t-elle pas conduit la classe politique traditionnelle à corsiser son discours, de façon à investir les thématiques jusqu'alors abandonnées aux seuls nationalistes. Cette évolution ne viserait pas seulement à capter un électorat corse mais à retenir un électorat sociologiquement différent, principalement composé de Corses d'adoption qui envisagent leur intégration par une meilleure maîtrise de la langue ou qui comprennent la défense de la langue corse parce que leur langue régionale, que ce soit le provençal, le breton ou l'amazigh, est elle-même très menacée. Dans cette perspective, les migrants investiraient la langue corse, pour compenser l'abandon (BASTIDE 1967 : 47) ou la perte de leur langue d'origine, imaginaire, parlée ou seulement entendue dans leur enfance, comme si la langue était « le noyau de cristallisation des renaissances ancestrales » (Ibidem).

### 3. La question en suspens de l'officialisation de la langue corse

Le dépôt d'une motion au sujet de l'officialisation de la langue corse en novembre 2008 par Jean-Guy TALAMONI du groupe Corsica Nazione intervient plus d'un an après le vote de l'Assemblée de Corse du Plan stratégique d'aménagement et de développement linguistique pour la langue corse 2007-2013. Selon Henri BOYER (1997 : 29), il s'agirait là d'un « type de manifestation symptomale<sup>84</sup> » qui :

---

<sup>82</sup> Disponible sur : <http://www.corsematin.com/ra/Porto-Vecchio/197999/porto-vecchio-s-engager-a-signer-et-appliquer-la-charte-de-la-langue-corse> et <http://www.corsematin.com/ra/societe/204376/porto-vecchio-la-commune-signe-la-charte-de-la-langue-corse>, consulté le 4 août 2009.

<sup>83</sup> Disponible sur : [http://www.corse.fr/Signature-de-la-Charte-de-la-langue-corse-par-Paul-Giacobbi,-President-du-Conseil-executif-de-Corse-et-Francois-Deluga,\\_a2673.html](http://www.corse.fr/Signature-de-la-Charte-de-la-langue-corse-par-Paul-Giacobbi,-President-du-Conseil-executif-de-Corse-et-Francois-Deluga,_a2673.html), consulté le 16 avril 2010.

<sup>84</sup> BOYER (1997 : 31) « Ces interventions sont de nature très diverse : discours prononcés ou publiés lors d'événements sociolinguistiques importants (vote d'une loi sur la langue, réforme orthographique, etc.),

« livre également des enseignements précieux sur l'état des imaginaires sociolinguistiques et de leurs rapports aux répertoires et usages. (...) Ces interventions glottopolitiques peuvent être le fait d'individus (personnalités plus ou moins connues, en général) de groupes et/ou d'associations de militants de la langue, voire de partis politiques : elles ont souvent une forte teneur revendicative et polémique, s'appuyant sur une idéologie identitaire et une option politique de type régionaliste ou nationalitaire ».

Souhaitant éviter toute approche partisane de la question linguistique et maintenir tant que possible l'unité des élus de la Corse sur un « thème aussi fondamental<sup>85</sup> » que la langue, l' élu nationaliste attend le mois de juillet 2009<sup>86</sup> pour la faire examiner par l'Assemblée. C'est en effet après examen favorable par la commission du développement social et culturel que l'Assemblée s'est prononcée contre cette mesure préconisée par le Comité Scientifique (2007 : 14) :

« Le CS a ainsi pu percevoir une demande récurrente : est-il possible en l'état du droit positif actuel d'inverser la tendance qui conduit actuellement au déclin de la pratique? Si les présentes propositions du CS ne peuvent raisonnablement pas répondre à une ambition de ce niveau, elles sont de nature à entraîner une modification positive des attitudes et des usages sociaux. Dans une telle perspective le CS estime que la question du statut d'officialité trouve une nouvelle pertinence ».

Dans son discours de présentation, il explique en français que « l'officialisation du corse n'est aucunement une question idéologique, mais tout à fait pratique » et en langue corse que « d'être nationaliste ou contre les nationalistes, n'a rien à voir avec le problème<sup>87</sup> ». On leur a en effet longtemps reproché d'avoir monopolisé la question identitaire et de ce fait d'avoir créé un clivage autour de cet enjeu avec la classe politique traditionnelle. Or depuis le vote de 1999, la perspective est toute autre puisque la demande sociale est telle que l'ensemble de la représentation politique est sensible à la question linguistique et aux dispositions de l'opinion. On a ainsi assisté d'une part, à un processus d'appropriation de la question linguistique par des élus de gauche et de droite en affirmant souvent en langue corse et de fort belle manière, qu'il s'agissait aussi de leur langue et que les nationalistes ne devaient pas politiser ce bien commun, d'autre part, à une ouverture des nationalistes à l'égard de la classe politique traditionnelle, à une invitation à partager ses convictions et son programme en matière linguistique. Cependant le "consensus" tant loué par les deux parties se résume-t-il à un simple accord entre les nationalistes et la classe politique traditionnelle, et se situe-t-il à un niveau planification linguistique aussi ambitieux que le voudraient les premiers ?

---

manifestes et appels, publicités, sans oublier bien entendu les lois et autres textes réglementaires (décrets, arrêtés, circulaires). »

<sup>85</sup> Disponible sur : <http://jeanguyotalamoni.over-blog.com/article-34117394.html> consulté le 29 juillet 2009

<sup>86</sup> Disponible sur : [http://www.alta-frequenza.com/l\\_info/l\\_actu/assemblee\\_une\\_motion\\_pour\\_l\\_officialisation\\_de\\_la\\_langue\\_corse\\_35666](http://www.alta-frequenza.com/l_info/l_actu/assemblee_une_motion_pour_l_officialisation_de_la_langue_corse_35666) consulté le 22 juillet 2009.

<sup>87</sup> Tda : « d'esse naziunalistu o contru à i naziunalisti ùn hà nunda à chì vede incù u problema »



En Corse, l'opposition au PADDUC<sup>88</sup>, notamment par les nationalistes et les corsistes a recréé une configuration politique que l'on croyait obsolète. Elle a pourtant conduit l'exécutif à renoncer à présenter ce projet à l'Assemblée de Corse, en évitant par là même un échec annoncé. L'élection du candidat nationaliste François ALFONSI sur la liste Europe Ecologie aux élections européennes de 2009 fait de lui le seul représentant de la Corse à Bruxelles et rend crédible une alternative politique intégrant les nationalistes. En recueillant 23,99% des suffrages, il s'approche de la liste UMP arrivée en tête avec 27,39%<sup>89</sup>. C'est dans ce contexte politique qu'est intervenu le vote sur l'officialisation de la langue corse, à moins d'un an des élections territoriales et alors même que les rumeurs d'alliance en faveur d'une alternance et d'une « majorité régionale alternative » circulaient. On peut interpréter le vote des « corsistes » élargi aux communistes comme la validation d'un point non négociable pour les nationalistes du programme politique d'une éventuelle future coalition. Mais on remarquera que le glissement opéré par une partie de la représentation conduisit la tendance UMP/PRG à s'allier tantôt au nom de l'invulnérabilité des principes républicains car l'officialisation « risquait d'être interprétée comme une opposition à la langue française et de constituer un facteur de différenciation<sup>90</sup> » entre corsophones et non-corsophones, tantôt, pour des raisons non plus idéologiques mais pratiques en affirmant qu'il « ne fallait pas brûler les étapes mais commencer par un réel apprentissage du corse » et en effectuant comme Madeleine MOZZICONACCI du groupe « La Corse dans la République », un constat identique à celui de Jean-Guy TALAMONI. Elle observe en effet l'inefficacité de la politique linguistique actuelle :

« le nombre des locuteurs n'augmente pas, le bilinguisme instauré à l'école maternelle n'est pas une réalité, pas plus que les 3 heures d'enseignement hebdomadaire prévues dans le primaire, et 12% seulement des collégiens de l'île suivent un enseignement bilingue ».

Enfin, à l'instar de Gaby BIANCARELLI du groupe « Rassembler pour la Corse », proche de l'UMP, en essentialisant la question linguistique par un discours naturaliste, incantatoire et faussement performatif qui ignore aussi bien les recommandations formulées par les scientifiques que les comparaisons de vitalité linguistique entre les langues disposant d'un statut d'officialité et les autres. Elle conclut son discours en présentant deux alternatives que le journal Corse-Matin<sup>91</sup> qualifie de « plaidoyer » :

---

<sup>88</sup> Plan d'Aménagement et de Développement Durable de la Corse.

<sup>89</sup> Disponible sur : [http://www.interieur.gouv.fr/sections/a\\_votre\\_service/resultats-elections/ER2009/05/094/094.html](http://www.interieur.gouv.fr/sections/a_votre_service/resultats-elections/ER2009/05/094/094.html) consulté le 29 juillet 2009.

<sup>90</sup> Disponible sur : <http://tf1.lci.fr/infos/france/societe/0,,4487041,00-le-statut-d-officialite-de-la-langue-corse-rejete-.html> consulté le 29 juillet 2009.

<sup>91</sup> Edition du mardi 28 juillet 2009, page 40.

« S'il est vrai que la mort d'une langue entraîne la mort d'un peuple ; si nous tous les enfants de cette terre conscients que nous sommes, au plus profond de nous même, unis dans un destin commun ; si nous tous pétris de cette culture qui fait notre fierté, sommes persuadés que l'avenir des langues régionales se joue dans la seule démarche législative et que seule l'officialité peut faire vivre et développer notre langue ancestrale, ce qui nous prend le cœur et le ventre à la seule vibration de sa voix, alors permettez moi de vous dire que notre peuple s'achemine vers une mort certaine. Mais si nous comptons sur notre volonté de la réensemencer, de la voir croître et s'épanouir ; notre capacité à nous mobiliser pour elle comme nous l'avons fait hier, le faisons aujourd'hui et le referons demain ; notre ténacité à mettre en œuvre un dispositif qui lui assurera un avenir certain... Alors oui, nous pourrions affirmer avec ce poète méconnu mais ô combien attaché à sa terre, Petru Santu Poli : « À mezu mare hè natu un fiore ùn lu lascaremu sicca, l'anacquaremu d'amore, d'onore è di fraternità ».

Nous remarquons en premier lieu l'appropriation du programme du *volkgeist* par la mise en évidence du lien indéfectible entre la langue, la terre et le peuple. JEUDY observe (2008 : 20) que :

« en Europe, on pourrait interpréter la ferveur contemporaine pour le culte du passé comme un moyen de conjurer cette menace qui pèse en permanence sur l'homme moderne : la possibilité de perdre le sens de sa propre continuité ».

Or ce retour du *volkgeist* conduit l'élue à essentialiser la langue, à ne l'appréhender que par le volet patrimonial. Pourtant Pierre BOURDIEU (2001) ou Bernard POCHE (1988) ont démontré combien les langues sont des constructions sociales et politiques. JEUDY explique en effet que « l'étalage patrimonial pétrifie la nostalgie elle-même et annule l'aventure de la transmission » (2008 : 9), en l'occurrence, l'officialisation. L'insistance sur le volet patrimonial est en outre peu couteuse du point de vue politique puisque « l'arme du patrimoine draine derrière elle une forme humaniste universelle qui permet au pouvoir politique d'emporter l'assentiment de tous » (2008 : 26). C'est en effet le cas dans la situation qui nous occupe puisque le consensus s'effrite lorsque l'on dépasse le cadre patrimonial pour que la langue investisse, avec le soutien des institutions, les sphères économiques et actives de la société. L'appréhension de la langue et en l'occurrence du patrimoine constitue une ligne de clivage profonde entre les deux courants politiques. Pour les « républicains », il est impossible d'appréhender le patrimoine et de se projeter dans le futur autrement qu'en reproduisant un modèle imaginé voire fantasmé, déchu et hérité du passé que l'on considère à tort, comme l'âge d'or de la langue corse. Pour les « évolutionnistes » (MERCHEZ 2007), le patrimoine est appréhendé de façon plus dynamique, sans doute également pour certains, par le prisme déformant de l'imaginaire collectif, mais toujours situé dans une volonté de l'actualiser, JEUDY (2008 : 75) c'est-à-dire non pas de rendre présent ce qui ne l'est plus, dans une perspective atemporelle, mais de conférer une fonction temporelle, *hic et nunc*, à la langue corse non pas seulement parce qu'elle appartient au patrimoine mais bien parce qu'elle demeure une langue de communication.

De plus, la réduction de la politique linguistique à l'officialisation, c'est-à-dire au statut formel de la langue la conduit à rejeter cette mesure glottopolitique qui va décharner la langue, la réifier, la détacher du corps du peuple qui la fait vivre et vit pour elle. La déclaration se conclue en faisant appel à un argument d'autorité s'inscrivant dans une stratégie de condescendance qui nie la relation de domination qui relie les deux langues. L'élue cite un poète relativement peu connu de l'entre-deux-guerres. C'est un moyen pour elle de prouver qu'en tant que passionnée, elle peut prétendre avoir un avis autorisé sur la question. Elle cherche sa légitimité du côté de l'érudition, de la spéculation idéaliste et romantique plutôt que du côté de l'argumentation scientifique.

Les élections territoriales de mars 2010 ont confirmé l'évolution politique évoquée ci-dessus, en créditant les nationalistes de 35,74% des suffrages et 51383 voix. Une des leçons de ce scrutin est que les idées défendues par ces deux listes ont convaincu, au-delà de leur électorat traditionnel et des électeurs corses. Ce score élevé indique l'amorce d'un basculement sociologique qui signifie d'une part, la non-incorporation des Corses d'adoption aux partis traditionnels et d'autre part, la pénétration des idées des nationalistes dans le corps social. Dans cette perspective, la langue corse opère comme un marqueur identitaire, non plus pour se distinguer des personnes issues de l'immigration, mais bel et bien, ainsi que le soutient le Plan, pour intégrer les nouveaux habitants de l'île. Cette nouvelle donne sera-t-elle de nature à remettre sur la table la question de l'officialisation ? Le groupe Corsica Libera a déposé une motion en faveur de l'officialisation dès l'installation de la nouvelle assemblée. Son examen ayant été renvoyé en commission, elle devrait être soumise au vote avant la fin de l'année 2010. Cependant, même dans le cas d'un vote positif, il s'agira davantage d'une déclaration d'intentions que de l'officialisation effective du corse sur le territoire de l'île. La coofficialité réelle dépend d'une révision constitutionnelle que la motion appelle de ses vœux en demandant les moyens juridiques de son application.

### ***3. L'innovation pédagogique pour un nouveau paradigme éducatif ?***

#### **1. Ecole et patrimonialisation**

L'entrée du corse dans la post-diglossie est concomitante de la modification du paradigme du processus de patrimonialisation. Selon BABELON et CHASTEL (1980 : 12), c'est la « vénération » qui « fonde le patrimoine ». Le patrimoine s'inscrirait ainsi au terme d'un processus de sacralisation. En l'occurrence, nous avons vu combien le mouvement du riacquistu avait permis de réévaluer la langue et la culture corses. C'est à partir de ce moment que « la notion moderne de patrimoine commence à apparaître avec le souci moral et pédagogique » (Idem, 60). Ainsi que l'observe la maxime d'HANSEN : « ce que le fils désire oublier, c'est ce dont le petit-fils cherche à se souvenir » (Idem 110) et la traversée du désert débouche sur un supposé « miracle », pour reprendre le terme de Fernand ETTORI (1981). C'est dans ce contexte que l'enseignement de la langue et de la culture corses est lié à l'attachement patrimonial et selon Dominique VERDONI, sur la « prise de conscience d'une double urgence : conservation/transmission ». Ainsi que le rappelle l'ouvrage « *Enjeux et défis de la Corse et des Corses* » :

« aujourd'hui, le patrimoine ne peut plus être seulement considéré comme un lien entre passé et présent, une collection d'objets, d'édifices et de symboles que la société constitue comme réserve de protocoles pour comprendre le monde, ou un ensemble d'institutions publiques, juridiques et sociales ayant pour vocation de construire puis de rappeler l'identité historique, mais, par l'introduction du fait vivant, il est davantage considéré comme une ressource pour penser et élaborer l'humain » (VERDONI, In AIELLO 2010 : 97).

Aussi, le patrimoine n'est pas un donné naturel du terrain social. Il s'agit d'une construction qui procède selon un processus complexe. La patrimonialisation se décompose selon quatre étapes : la recherche, la conservation, la formation et la valorisation (Ibidem). La phase de recherche du patrimoine est un travail à la fois d'inventaire et d'analyse des données. C'est lorsque les sphères politiques et savantes décident de l'intérêt patrimonial des données recueillies que l'on procède à leur conservation par archivage ou numérisation ou bien à leur restauration, dans le cas du bâti ou bien encore des textes anciens. C'est dans la troisième phase, celle de formation, que l'on assiste à une diversification des receveurs, allant du grand public au scolaire, en passant par l'universitaire. C'est en ce sens que l'enseignant joue un rôle dans le processus de patrimonialisation, d'autant plus important que les programmes sont lacunaires quant à l'inventaire du patrimoine devant être abordé et quant à l'usage qu'il peut en être fait en classe. Cela permet à la fois aux enseignants de disposer d'une grande liberté pédagogique dans le choix des thématiques, des ressources et des supports didactiques, mais

elle les contraint parfois aussi à prospecter, à constituer des données et à dispenser non pas un savoir ayant suivi le chemin d'une transposition didactique type, c'est-à-dire du savoir savant au savoir enseigné (CHEVALLARD 1985), mais un savoir érudit parfois constitué au hasard et incertain. En matière d'éducation au patrimoine, l'élaboration didactique est balbutiante. Quelques pistes figurent cependant sur le site Eduscol<sup>92</sup>, mais en nombre limité. La patrimonialisation s'affiche ainsi comme un moyen en vue de la constitution des savoirs, de leur légitimation et de leur diffusion.

C'est fort de ce constat que le projet de l'UMR Lieux Identités eSpaces Activités 6240 s'est emparé de cette problématique en s'articulant selon deux champs : « Identités, Cultures : les processus de patrimonialisation » et « Dynamiques des Territoires et Développement Durable ». C'est le premier qui nous intéresse ici. Notre travail s'inscrit dans deux des quatre axes qu'il développe : « les productions littéraires et processus langagiers » et « les mutations de la société corse moderne et contemporaine<sup>93</sup> », puisque nous nous intéressons à la fois aux ruptures et continuités des identités linguistiques, aux questions de glottopolitique, à la visibilité sociale de la langue corse, mais encore, aux représentations mentales de la Corse et des Corses, à la démographie sociale et à la circulation des hommes et des savoirs. Ici, la mise en patrimoine présentée par ce projet a pour objectif de constituer une banque de données au travers de la Médiathèque culturelle de la Corse. C'est cette « mise en patrimoine » qui « offre la possibilité d'élaborer un projet territorial porteur de sens dont les marqueurs identitaires alors définis constituent le socle d'un possible « vivre ensemble » » (VERDONI in AIELLO 2010 : 97). Les implications de la politique patrimoniale ne sont donc pas seulement savantes ou conservatoires. Il s'agit bien de fonder un pacte social sur le patrimoine car il porte à la fois du sens et de la valeur, que lui confère à la fois le scientifique, mais également les citoyens, notamment par le biais d'associations.

Du point de vue historique, les *realia*, considérées comme la propriété collective de l'humanité furent conservés « pour leur seule valeur religieuse » (1980 : 14). Par la suite, les reliques jouèrent un rôle important dans l'édification de sanctuaires et l'apparition des premiers pèlerinages. Les reliques assurent la richesse et la renommée de l'Eglise. Dès lors apparaissent les premières interrogations quant à leur authenticité, à l'image de la polémique encore vivace au sujet de Saint-Suaire. L'abbé NANTER, qui avait refusé d'acheter des reliques appartenant au pape ETIENNE, préféra dérober le corps de saint CALIXTE aux

---

<sup>92</sup> Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/pid23429-cid48504/patrimoine.html>, consulté le 15 mai 2010.

<sup>93</sup> En effet, selon VERDONI (2010 : 285) : « la transmission s'assure dans et par le changement, et il n'y a pas de transmission sans « crise » des normes, des valeurs, des institutions. »

catacombes. L'iconoclasme des guerres de Religion va cependant entamer le patrimoine architectural. C'est lorsque les huguenots anéantissent des reliques et démolissent des cathédrales entières qu'apparaîtrait avec André DUSCHENE la notion d'inviolabilité du patrimoine. Il oppose en effet les païens qui ne détruisent pas les lieux de culte aux protestants qui selon l'adage de ZWINGLI<sup>94</sup>, renversent les nids des cigognes pour qu'elles ne reviennent pas. Il en va de même en Corse, si l'on prend l'exemple de l'assaut donné contre le dénommé « Castellacciu » de Ruglianu de la Seigneurie San Colombanu, qui fut anéanti par les Génois après la conclusion d'une alliance entre Giacomo Santo DA MARE, Sampieru CORSO et Henri II, en 1554. Ne figure-t-il pas aujourd'hui parmi les "monuments historiques" de la commune ? Ne faut-il pas distinguer ici les fonctions initiales des objets du patrimoine, en l'occurrence militaires, des représentations qu'ils suscitent, ici d'ordre historique et architectural ? En revanche, en France, la monarchie n'avait pas engagé de véritable politique de conservation des biens patrimoniaux. Les *regalia*, c'est-à-dire, les instruments du sacre et du couronnement étaient conservés à Saint-Denis. S'ils matérialisaient la légitimité historique et la pérennité de la monarchie, ils étaient néanmoins perçus comme des réserves fongibles à forte valeur vénale. LOUIS XIV n'a-t-il pas fondu la vaisselle d'or et son argenterie pour supporter l'effort de guerre ? Il apparaît que jusqu'au 18<sup>e</sup> siècle, la conception du patrimoine est à géométrie variable, oscillant selon les besoins et les ressources du moment, entre recyclage et conservation. On observe cependant une amorce de prise de conscience avec l'obligation du dépôt légal pour les imprimeurs, au moment de la création du Collège de France, en 1537. Ce n'est qu'au moment de la Révolution française que la notion de patrimoine s'imprègnera véritablement du fait national. La sécularisation des biens du clergé et la confiscation des biens des émigrés conduisent les révolutionnaires à définir ce qui relève objectivement du domaine national. Or « les monuments et les œuvres d'art ont toujours, dans les temps troublés, le sort des symboles qu'ils véhiculent » (1994 : 58). Sans mentionner ici les nombreuses dégradations qu'ont connues les édifices symboles de la monarchie au moment de la Révolution, la politisation de la politique de patrimonialisation naissante se heurtera à la primauté de la perception du symbole monarchique ou révolutionnaire sur l'œuvre d'art. Cette attitude conduira par exemple Napoléon BONAPARTE à détruire le bâtiment qui abrita le club des jacobins. De la même manière, n'est-il pas significatif que le couvent de Casabianca dans lequel Pasquale PAOLI a été élu général de la nation corse soit

---

<sup>94</sup> La réforme de Zwingli avait abouti au ravage des églises de Zurich en 1525. Cité par GAUTHEROT G., 1914, *Le vandalisme jacobin*, Paris.

aujourd'hui en ruine ? VERDONI observe à cet égard, au sujet du sens du patrimoine, de sa conservation et de sa mise en valeur que :

« la patrimonialisation est par conséquent à considérer comme une politique au service de l'appropriation et de la désignation par un groupe social, en fonction d'enjeux économiques, territoriaux, symboliques, politiques ou sociaux, d'« objets » marqueurs d'identité qu'il a l'intention de conserver et de valoriser pour se sentir bien chez lui et continuer à y vivre, tout en y accueillant d'autres groupes » (2010 : 280).

On mesure ici combien la question de la patrimonialisation et de la transmission de la langue est porteuse de significations sociales et d'enjeux très forts. Mais poursuivons notre mise en perspective historique. C'est dès la Législative que l'on constate une amorce de dépolitisation par le vote de deux décrets en août et septembre 1792 afin de « préserver et de conserver honorablement les chefs-d'œuvre des arts, si dignes d'occuper les loisirs et d'embellir le territoire d'un peuple libre » (p.62). Après le rapport GUIZOT de 1830 et la nomination de Prosper MERIMEE au poste d'Inspecteur général des « monuments historiques<sup>95</sup> », on assistera à la lente construction d'un appareil administratif d'Etat chargé notamment d'une mission semble-t-il immense : l'inventorisation exhaustive du patrimoine. L'ampleur de la tâche était telle que l'inventaire général n'a été créé qu'en 1964 par André MALRAUX. C'est ainsi au long du 19<sup>e</sup> siècle que « l'école, nouvelle autorité sociale, ne fera, selon l'orientation qu'elle reçoit, qu'accentuer l'indifférence à la culture « provinciale », exaltant la notion mais négligeant ses symboles immédiats et visibles » (p.75). Cette observation reste à nuancer. Anne-Marie THIESSE a pu démontrer que le discours de la III<sup>e</sup> République à l'égard des provinces était équivoque (1997). Si l'enseignement de l'histoire s'assimilait davantage à l'inculcation d'un roman national, qu'à un récit objectif, le contexte de la défaite de 1870 et la préparation de la revanche ont conduit à l'exaltation de la nation sans pour autant céder au dénigrement des petites patries. À ce sujet, THIESSE parle d'« identités gigognes ». Ainsi que nous l'avons vu ci-dessus, selon Eugène GHERARDI :

« la prise en compte de l'histoire locale par l'école traduit une réalité plus complexe et subtile. Aussi centralisée qu'elle ait pu être, la France de la Troisième République ne se détourne pas des cultures régionales » (2009).

La dernière étape mentionnée par BABELON et CHASTEL serait l'appropriation du patrimoine par la sphère scientifique. La reconstruction de l'après guerre et l'exode rural ont reconfiguré l'espace<sup>96</sup>, interrogeant le politique sur les choix qui devaient être réalisés,

---

<sup>95</sup> L'expression serait apparue pour la première fois dans son acception la plus large dans le recueil *Antiquités nationales* d'Aubin-Louis Millin, en 1790. « C'est aux monuments historiques que nous nous attachons principalement ».

<sup>96</sup> « En moins d'un demi-siècle, la masse de la bâtisse française a doublé » in BABELON J-P & CHASTEL A., 1980, p. 91.

notamment en matière d'aménagement du territoire. On assiste alors à la demande d'une intervention des ethnologues non-exotiques ou parfois des archéologues. Il s'agit aujourd'hui de trouver un point d'équilibre entre ce que l'on juge digne d'être conservé et ce qui doit s'effacer pour laisser place à de nouvelles bâtisses. L'objet des politiques du patrimoine ne se réduit cependant pas au bâti. Il s'étend au patrimoine culturel immatériel et embrasse ainsi les savoirs-faire traditionnels (LUCCIONI 2008 et 2009) ou bien la religiosité populaire (VERDONI 2003). Le quotidien de nos ancêtres, quand bien même lorsqu'il fut douloureux mérite que l'on s'y attarde. Le sentiment de subjectivité semble empêcher toute limitation dans la circonscription des politiques publiques qu'elles seraient happées par une fuite en avant conduisant à des projets faisant place à une mémoire parcellaire et particularisante. Paradoxalement, si le patrimoine semble susceptible de créer du commun, des histoires à partager, l'hyperpatrimonialisation apparaît comme fragmenteuse du point de vue des groupes sociaux et stérilisante du point de vue de l'artiste, puisque les chefs d'œuvre sont déjà dans les musées. Il en va des ouvriers comme des mineurs de la mine d'amiante de Canari ou des pratiques pastorales valorisées par le musée ethnographique de la Corse à Corti. L'emprise de la notion de patrimoine est telle que l'on pourrait parler d'idéologie du patrimoine, tant les politiques publiques semblent guidées, sinon guindées par cet impératif catégorique. Elles se retrouvent alors face à un dilemme. La perte comme la conservation du patrimoine exigent parfois de lourds sacrifices.

Nous pourrions ajouter que le développement du « tourisme culturel » ou du « tourisme identitaire », parfois perçu comme un oxymore, transforme le patrimoine, autrefois perçu par sa seule inutilité en un important vecteur de développement économique. Souvent associé à un « tourisme vert », la découverte du patrimoine d'une région semble être une alternative à une industrie du tourisme davantage axée sur l'effet de masse que sur le développement durable. Sacralité et rentabilité semblent pouvoir se conjuguer au sein d'une nouvelle politique de développement économique. La polémique au sujet du PADDUC avait précisément en partie pour objet deux visions divergentes du développement économique, l'une axée sur l'économie résidentielle et le tourisme de masse, et l'autre tournée vers le tourisme identitaire et une économie plus productive.

Aussi, comment ne pas relever combien le patrimoine s'affirme en filigrane de nombreuses disciplines comme un important objet d'étude. Si les programmes des enseignements de Langues et cultures régionales ou langues et cultures étrangères font la part belle au patrimoine, il ne se réduit pas seulement à cette discipline. Les lettres font appel aux



classiques de la littérature tandis que l'histoire d'un pays peut se lire au travers de l'histoire de l'art et de son architecture. À Bastia, le site d'immersion de Gaudin accueille 14 classes par an, à raison d'une journée par mois, pour découvrir en langue corse l'histoire de la ville et prenant comme supports vivants, le patrimoine urbain. La notion de patrimoine permet ainsi de réunir dans un même projet pédagogique interdisciplinaire la langue corse, l'histoire, la géographie et l'éducation civique, mais aussi des disciplines scientifiques comme la biologie. Par ailleurs, les acteurs sociaux ont eux aussi pris conscience de la valeur pédagogique de certains sites industriels ou architecturaux. Nous enregistrons ici l'intérêt de la mobilisation d'un tel argument en vue de sensibiliser l'opinion et les décideurs politiques. En 2009, une pétition contre le bétonnage des bouches des mines de magnétite de Ferringule dans le Cap corse était entre autres arguments motivée par « l'intérêt pédagogique » qu'elles pouvaient offrir aux jeunes générations. Cet exemple montre combien la patrimonialisation n'opère plus tant d'un processus top-down, mais plutôt d'un processus inverse, à la fois du fait de la décentralisation, mais aussi des plus grandes sensibilisations et mobilisations des acteurs locaux qui concourent à l'érection du patrimoine.

Plus encore, il peut devenir l'instrument de la cohésion sociale et culturelle. Dans un article publié dans le journal *Le Monde*, le 20 septembre 2008, à l'occasion des journées du patrimoine, Henri-Pierre JEUDY analyse le consensus politique au sujet du sentimentalisme patrimonial et des représentations qu'il véhicule, parmi lesquelles la cohésion pérenne de la société. Dans le cas qui nous occupe, force est de constater que l'enseignement de la langue corse a lui aussi été mobilisé afin de « promouvoir la cohésion sociale », pour reprendre la terminologie employée à l'occasion du vote du « Plan stratégique d'aménagement et de développement linguistique pour la langue corse 2007-2013 » :

« Ce plan n'est, en fait, 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 notion de patrimoine permettrait alors de mettre en synergie les différentes catégories socioculturelles. La langue corse est ainsi mobilisée dans le processus d'appropriation du patrimoine de l'île. Dans quelle mesure cette seconde vie qui est concédée aux monuments historiques et aux pratiques traditionnelles tombées en désuétude, permet-elle de donner du sens à un vivre ensemble pour l'ensemble des élèves de l'île ? Se situe-t-on plutôt du côté d'un paradigme de l'interculturel ou du côté d'un paradigme culturaliste et différencialiste ? Historiquement, les politiques du patrimoine sont plutôt liées à la droite provincialiste. BARRES ne s'exprimait-il pas ainsi au sujet des églises : « la voix, le chant de notre terre,

une voix montée du sol où elles s'appuient, une voix des temps où elles furent construites et du peuple qui les voulut ». Resitué dans le contexte insulaire de l'époque contemporaine, le patrimoine à l'Ecole s'inscrit dans une pédagogie du projet, de connaissance du milieu proche vers le lointain. Les albums édités par le CRDP<sup>97</sup> : « U sicretu di l'Acciaccila » ou bien « Abdelcader Camal », s'inscrivent dans l'esprit d'une telle démarche qui interroge notre rapport à l'immigration, l'identité et l'altérité. Les mouvements de population, qu'il s'agisse de l'exode rural, des migrations intercontinentales ou au sein même de l'Europe, ainsi que le développement des mass médias ont arraché les enfants à leurs familles et à leurs communautés d'origine. L'Ecole et la méritocratie ont renforcé l'individualisation des parcours, le seul socle commun devenant la citoyenneté.

Dénués de toute appartenance, les déracinés peuvent être tentés par deux attitudes. La première consisterait à rechercher de nouvelles appartenances identitaires, de nouvelles affinités communautaires, en l'occurrence corses. La seconde consisterait en revanche à s'opposer à toute appartenance identitaire et à reléguer ce mouvement parmi les archaïsmes, tandis que son opposition jalouse constituerait le socle de sa propre communauté. Le rejet de l'étranger et le rejet du réenraciné ou du replanté, fondent le socle identitaire en négatif de certains déracinés qui prônent un projet individualiste et universaliste.

La problématique identitaire investit l'Ecole à la fois en tant que lieu de socialisation et d'apprentissage, mais aussi en tant que lieu de luttes pour l'accession à la transmission officielle, légitime de la culture. En quelques années, la langue corse est passée de l'emblème identitaire à une discipline scolaire toujours empreinte de cet attribut symbolique. Le développement de la diversité culturelle interroge également les finalités de l'Ecole et les réponses qu'elle apporte à l'égard des publics issus de l'immigration. Les sphères culturelles et sociales apparaissent alors imbriquées et interrogent chaque sujet quant à son projet identitaire et les identifications porteuses de sens. Ainsi, selon (FERREOL & LUCQUOIS 2003 : 158) :

« les identifications en contexte d'interculturalité ne résultent donc pas de la juxtaposition d'identités ethniques données (ce qui nous ramènerait à une perspective essentialiste), mais de la négociation, au sein de multiples interactions, d'affinités et d'oppositions, de proximités et de distances, pour constituer une réalité nouvelle, porteuse d'identité. Elles s'inscrivent dans des stratégies identitaires, individuelles et collectives [...] ».

Ce sont ces stratégies que nous tenterons de comprendre, notamment lorsqu'elles instrumentalisent la filiarisation.

---

<sup>97</sup> Centre Régional de Documentation Pédagogique.

Enfin, la patrimonialisation pourrait être un processus de valorisation de la LCC en l'élisant parmi les disciplines les plus reconnues, celles qui constituent les humanités, bien qu'en l'occurrence, la pérennité de leur enseignement est interrogée par les réformes du CAPES. Traditionnellement, les savoirs scolaires les plus valorisés étaient ceux qui étaient les moins utiles socialement. Or si le corse pâtit d'un faible statut social, il ne bénéficie pas pour autant d'un fort statut scolaire. La "distance entre la culture scolaire et la culture sociale" issue de la tradition catéchiste et humaniste s'est réduite suite à la critique développée par le paradigme de la *Reproduction*. Le changement a été rapide tant et si bien que DUBET et MARTUCELLI pouvaient écrire en 1996 que :

« Non seulement ses hiérarchies ne sont pas soucieuses de l'utilité sociale et pratique des connaissances acquises, mais elles sont même portées à placer au sommet les connaissances les plus abstraites et les moins « utiles », les moins pratiques. Ainsi, les langues mortes « valent » plus que les langues vivantes » (...) et même « le remplacement de la philosophie par les mathématiques au sommet des hiérarchies disciplinaires ne change rien à ce principe qui repose sur la séparation de la culture scolaire et des diverses cultures sociales » (p. 32).

Or depuis une dizaine d'années, non seulement les langues mortes ne font plus recette à l'Ecole, mais les mathématiques aussi font office de repoussoir. Le bac S demeure le plus valorisé mais la plupart des bacheliers se détournent par la suite des mathématiques et des disciplines scientifiques. Dans ce contexte, la langue corse ne bénéficie ni d'une valorisation sociale, ni même d'une valorisation scolaire. Elle pourrait même être perçue par les élèves comme une matière supplémentaire venant alourdir inutilement leur cartable et leur emploi du temps. Nous faisons l'hypothèse que la mise en valeur sociale des savoirs est le préalable à leur valorisation scolaire, et non l'inverse. D'autant plus qu'en la matière, il ne faut pas oublier que l'Ecole n'est qu'un des champs et qu'un des instruments de la revitalisation linguistique. Les opinions des jeunes enseignants recueillies par DI MEGLIO (2004) montrent combien l'Ecole est désormais investie d'un rôle de transmission, c'est-à-dire de formation au patrimoine. Il faut « conserver ce patrimoine et le sauver coûte que coûte par l'école, je me sens investie d'un devoir moral » déclare une jeune enseignante. La langue est en effet un des grands ensembles émergents et significatifs du patrimoine insulaire. Mais l'opposition persiste entre la notion de langue de communication et de langue du patrimoine, jusque dans la lettre de cadrage adressée annuellement par le Recteur aux enseignants. Celle de 2009 précise en effet que « l'objectif visé par cet enseignement est l'acquisition par les élèves d'une langue de communication aisée » et qu'un « enseignement d'autres activités, de préférence dans le domaine culturel et patrimonial » se substituera à l'enseignement de la

langue pour les élèves dont les parents auront communiqué à l'enseignant leur souhait de dispenser leur enfant des cours de LCC. Or DI MEGLIO et CORTIER observent que :

« le système éducatif a du mal à se départir d'une représentation diglossique qui recherche, de manière un peu étriquée, la sauvegarde d'un patrimoine immatériel, pour aller vers une conception bilingue qui, elle, recherche davantage la fonctionnalisation vivante de ces mêmes patrimoines à travers notamment le bilinguisme précoce, source de fécondité pédagogique et citoyenne » (2008).

Le dépassement de la diglossie par la seule patrimonialisation ne comporte-t-elle pas des risques de folklorisation ? L'offre facultative de ces enseignements ne risque-t-elle pas de fragmenter appartenances et de poser des jalons ethniques à la constitution des citoyennetés culturelles ?

Le curriculum scolaire deviendrait le réceptacle des savoirs socialement utiles parmi lesquels ceux qui seraient valorisés par le processus de patrimonialisation. En témoigne l'intérêt nouveau, en France, pour l'enseignement des langues vivantes<sup>98</sup>, notamment pour les plus utiles professionnellement. Dans une telle perspective, la place occupée dans l'échelle des disciplines scolaires serait déterminée par la performativité patrimoniale et la puissance de l'attachement patrimonial des familles. Quelles sont alors les conditions scolaires et glottopolitiques de la construction de cet attachement ? Un statut de langue du patrimoine, tel qu'il a été défini lors de la dernière révision constitutionnelle peut-il participer à l'intégration des populations immigrées ou allophones ?

## **2. L'enseignement des langues vivantes en France**

« Lorsque l'enfant assimile une langue étrangère, il dispose déjà dans sa langue maternelle d'un système de significations qu'il transfère dans l'autre langue. Mais inversement aussi l'assimilation d'une langue étrangère fraie la voie à la maîtrise des formes supérieures de la langue maternelle. Elle permet à l'enfant de concevoir sa langue maternelle comme un cas particulier du système linguistique et, par conséquent, lui donne la possibilité de généraliser les phénomènes propres à celle-ci, ce qui signifie aussi prendre conscience de ses propres opérations verbales et les maîtriser. De même que l'algèbre est une généralisation et donc une prise de conscience des opérations arithmétiques et leur maîtrise, le développement d'une langue étrangère sur la base de la langue maternelle signifie une généralisation des phénomènes linguistiques et une prise de conscience des opérations verbales, c'est-à-dire leur traduction sur le plan supérieur d'un langage devenu conscient et volontaire. C'est justement en ce sens qu'il faut comprendre l'aphorisme de Goethe: « Qui ne connaît aucune langue étrangère ne connaît pas à fond la sienne propre. »

Lev Vygotski, *Pensée et langage*, La Dispute, Paris, p. 376.

Nous ne proposons pas ici une mise en perspective historique de l'enseignement des langues vivantes en France. Il est aujourd'hui devenu un lieu commun de brocarder l'aversion des

---

<sup>98</sup> Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid45682/chiffres-cles.html>, consulté le 3 mai 2010.

Français pour les langues étrangères. RIVAROL s'en expliquait déjà dans son discours sur l'universalité de la langue française :

« le Français, visité par toutes les nations, peut se croire dispensé de voyager chez elles, comme d'apprendre leurs langues, puisqu'il retrouve partout la sienne ».

Cette supériorité avait été exaltée par Joseph DE MAISTRE (In ZELDIN 1973 : 19-20), avant qu'Antoine COMPAGNON (1998) n'analyse près de deux siècles plus tard le processus de renversement de l'exception française :

« Jusqu'à une date récente, la langue, la littérature et la culture françaises, avaient toujours joui, à peu près partout dans le monde, d'un statut remarquable, exceptionnel et unique, autrement dit, d'un privilège exorbitant. Historiquement, la chose française était depuis plusieurs siècles un signe de distinction : de distinction sociale ou de classe d'abord, et de distinction intellectuelle et théorique plus tard ».

Considérant que le « français n'a jamais été une langue étrangère » mais une « langue de culture », il analyse les causes du déclin de la position du français par l'amalgame entre cette langue et la culture. Dans le cas des Etats-Unis, son prestige s'expliquerait par l'absence d'une forte immigration française qui aurait pu voir la langue de sa communauté discriminée, à l'instar de l'italien ou de l'espagnol. Le français n'y était pas la langue d'une communauté mais la langue de la culture. Contrairement aux autres littératures qui disposent d'un géant surplombant ses pairs<sup>99</sup> : HOMERE, GOETHE, DANTE, CERVANTES ou SHAKESPEARE, le français possède une Pléiade d'auteurs dont le nombre dépasse de loin celui des précurseurs de ce mouvement. Durant la seconde partie du 20<sup>e</sup> siècle, dans les universités américaines, la puissance de l'existentialisme, du structuralisme, des Annales ou du féminisme auraient permis de maintenir cette position unique jusqu'aux années quatre-vingt. En revanche, aujourd'hui, « après plusieurs siècles d'exception, (...) le français devient, est une langue étrangère comme les autres, et peut-être même pire, une langue étrangère pourvue de moindres ressources que les autres pour se défendre dans le monde contemporain ». Il poursuit ensuite le développement de son analyse, continent par continent. En dépit de ce reflux de la position française, la représentation de l'universalité de la langue française serait persistante chez les locuteurs francophones car selon ALI-KHODJA et BOUDREAU (2009) :

« historiquement l'imaginaire linguistique des francophones a été très façonné par « l'idéologie du standard » (LODGE 1997), c'est en partie parce que le français a été *imaginé* comme étant une langue *hors du commun* ; idée entretenue depuis son unification (surtout au 18<sup>e</sup> siècle) et qui voulait qu'on lui attribuât des qualités esthétiques et intellectuelles supérieures qui lui seraient intrinsèques ».

---

<sup>99</sup> Dans son article, Antoine COMPAGNON ne fait pas référence à VERCORS qui dans « Le silence de la mer » (1942) semble être le premier à présenter cette célèbre distinction.

Quand bien même cette représentation serait en recul, elle justifierait le monolinguisme français, dans un mouvement de bravoure, par opposition à l'hégémonie de l'anglais ou du globish. Outre la prétention française à un universalisme exclusif, l'idée que l'apprentissage des langues est chose ardue semble aussi tenace qu'ancien. Dans « L'Emile ou de l'éducation », Jean-Jacques ROUSSEAU (1762), argumentait ainsi :

« On sera surpris que je compte l'étude des langues au nombre des inutilités de l'éducation : mais on se souviendra que je ne parle ici que des études du premier âge ; et, quoi qu'on puisse dire, je ne crois pas que, jusqu'à l'âge de douze ou quinze ans, nul enfant, les prodiges à part, ait jamais vraiment appris deux langues. »

Rétif à l'apprentissage précoce des langues, il développe une vision élitiste et équilibrée du bilinguisme.

Plus récemment, durant la période 2000-2010, c'est la publication des résultats d'une évaluation des compétences en anglais, réalisée en 2002 auprès d'élèves de 15 ans de 6 pays européens qui a engagé une prise de conscience de la part des décideurs publics. Les élèves français se sont retrouvés bons derniers, dans tous les domaines de compétence, derrière les Danois, les Finlandais, les Hollandais, les Norvégiens, les Suédois et les Espagnols<sup>100</sup> :

« En 2002, les 1126 élèves de l'échantillon français ont des performances nettement inférieures à celles des élèves des six autres pays et ceci dans tous les domaines évalués ».

C'est notamment l'accentuation de l'écart entre les élèves espagnols et français qui fit réagir le Ministère. Observant que les directives ministérielles ne sont pas prises en compte par les enseignants, Gérard BONNET et Jacqueline LEVASSEUR (*Ibid*) concluent en formulant une remise en cause globale de l'enseignement des langues en France :

« Les résultats de cette enquête interrogent le système éducatif français sur ses choix de politique et sur ses pratiques en matière d'enseignement de l'anglais, voire des langues vivantes étrangères » (...) « Une réflexion d'ensemble devrait être menée pour définir et mettre en œuvre une politique linguistique efficace dans le système éducatif et l'intégrer dans des objectifs de société ».

Cette observation indique combien la réflexion française sur l'enseignement des langues a été ajournée durant les deux siècles qui suivirent la révolution française car les enseignants ne sont pas seuls mis en cause, la note d'évaluation expliquant ces différences par :

« le statut de l'apprentissage de l'anglais en primaire, son usage en cours par les enseignants, et plus encore, sur le rapport à la langue dans les contextes scolaire ou extrascolaire ».

La citation de Lev VYGOTSKI que nous avons mis en exergue illustre le retard français en matière d'apprentissage des langues car si la dénonciation de celui-ci est un leitmotiv dans les

---

<sup>100</sup> Disponible sur : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/noteeval/eva0401.pdf>, consulté le 15 février 2010.

discours officiels, du discours de Jacques PELLETIER du 17 avril 1979, à celui de Luc CHATEL donné le 19 novembre 2009<sup>101</sup>, la mise en œuvre de politiques alternatives est plus délicate, du fait des contraintes budgétaires, des conventions bilatérales, des enjeux économiques, de la liberté de choix des familles (VINCIGUERRA 1998<sup>102</sup> : 62-64), sans parler des considérations didactiques.

Quant au socle commun<sup>103</sup>, il a pour objectif de faire atteindre le niveau A1 à l'issue de la scolarité primaire dans une langue vivante étrangère et le niveau A2 en langue corse pour les élèves ayant suivi une scolarité en site bilingue. À l'issue du collège, l'objectif est d'accompagner les élèves vers le niveau B1 en leur permettant d'abord d'accéder au niveau A2. Ces objectifs, plutôt modestes, s'expliquent par la spécificité du contexte français. Aujourd'hui, « la priorité est donnée à la pratique de l'oral pour doter chaque élève d'une capacité à communiquer en langue vivante » mais l'académisme de l'enseignement des langues insisterait encore trop sur la grammaire et l'écrit plutôt que sur la communication orale.

En effet, preuve d'une évolution du paradigme éducatif, la notion de patrimoine n'apparaît pas dans les instructions officielles du 30 août 2007. À un objectif patrimonial semble se substituer un objectif communicatif plus affirmé, en lien avec les critiques émises à l'égard de la didactique française des langues étrangères. Ce changement est aussi à mettre sur le compte de l'assimilation des langues régionales et des langues vivantes étrangères avec la loi FILLON. Modification qui fait dire à ses détracteurs que le corse est enseigné comme s'il s'agissait d'une quelconque langue étrangère, avec des résultats identiques à ceux obtenus dans l'enseignement des langues étrangères. Paradoxalement, si en 1951 le corse n'a pas intégré la loi DEIXONNE parce qu'il était assimilé à un dialecte allogène, c'est-à-dire à une variété d'une langue étrangère, soixante ans plus tard il est certes reconnu est tant que langue mais avec les attributs conférés à une langue étrangère. Sa territorialité ne lui confère en effet que peu de droits spécifiques.

Dans un article publié dans *La revue de l'inspection générale* en 2006<sup>104</sup>, Francis GOULLIER va nuancer le constat précédemment établi. Il insiste pour sa part sur la spécificité française en

---

<sup>101</sup> Disponible sur : [http://media.education.gouv.fr/file/11\\_novembre/06/8/Conference\\_de\\_presse\\_lycee\\_127068.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/11_novembre/06/8/Conference_de_presse_lycee_127068.pdf), consulté le 17 juillet 2010.

<sup>102</sup> Discours donné à l'occasion de la table ronde sur la diversification des langues au Goethe-Institut de Paris en 1980.

<sup>103</sup> Programme disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid45680/les-programmes-de-langues-vivantes.html>, consulté le 9 mars 2010.

<sup>104</sup> Disponible sur : <http://media.education.gouv.fr/file/37/4/3374.pdf>, consulté le 15 février 2010.

matière d'enseignement des langues vivantes, l'intérêt de la position française dans le cadre d'un « espace de responsabilité partagée en Europe » et la diversification qui est proposée aux élèves, contrairement aux autres pays qui focaliseraient leurs efforts sur l'apprentissage de l'anglais :

« la France présente la caractéristique remarquable d'être, avec l'Allemagne, le pays en Europe où l'offre de langues étrangères enseignées au titre de l'enseignement obligatoire est la plus large (13 langues auxquelles viennent s'ajouter 10 langues régionales) »

Opposé au « tout anglais » pour défendre la position française dans le monde, l'universalisme d'un RIVAROL semble se muer en un plurilinguisme pragmatique car :

« la défense du français est de moins en moins une concurrence avec d'autres langues européennes mais, bien plus, une promotion de la diversité et de la nécessité du plurilinguisme, écho des choix opérés à l'interne dans le système éducatif français, sans lesquels ces efforts perdraient toute efficacité ».

Une autre spécificité de l'enseignement des langues vivantes en France réside dans la mise en place à partir de 1975 d'Enseignement de Langues et de Cultures d'Origines (désormais ELCO). Nous observons ici la concomitance entre cette politique différencialiste et l'intégration du corse à la loi DEIXONNE. Selon LORCERIE (1989 : 97), l'ELCO représenterait « une infraction à la règle de neutralité-laïcité, qui est un principe de l'école française ». Cet enseignement visait au départ à favoriser la réintégration des élèves issus de parents migrants dans leur pays d'origine puis de valoriser leurs langues et cultures d'origines afin qu'ils puissent mieux s'intégrer au sein de l'Ecole et de la société. Ce sont ces deux objectifs contraires qui vont guider l'action des ELCO. Aussi, cet enseignement a parfois marginalisé les élèves qui le recevaient. Différencialiste par son contenu, cet enseignement l'était également par les modalités de sélection de son public. Le cloisonnement de ces cours n'a pas permis une exploitation de la différence dans un cadre interculturel. Tel qu'il a été dispensé, il a au contraire contribué à étiqueter les élèves avec des origines ethniques qui ne leur correspondaient pas toujours. De nombreux élèves d'origine berbère ont en effet reçu un enseignement d'arabe qui ne correspondait ni avec la langue et la culture de leurs parents, ni avec la langue et la culture du pays dans lequel ils souhaitaient faire leur vie.

Ce n'est qu'à partir de 1970 que des cours spécifiques sont prévus pour les élèves allophones. C'est à cette date que se développe l'immigration en France mais aussi que les petits français sont enfin acculturés au français. Auparavant, la plupart des écoles, notamment celles situées sur des territoires frontaliers ou allophones, accueillaient des élèves dont leur première langue n'était pas le français. Ce type de dispositif est en voie d'extinction avec la diminution des flux migratoires.



Ainsi, la prétention à l'universalisme<sup>105</sup> du français héritée des Lumières, la conviction que le français devait bénéficier d'un prestige singulier dans le monde et la grande diversité linguistique intérieure<sup>106</sup>, perçue comme un obstacle à l'unité nationale, ont contribué à ajourner la réflexion française sur la diversité et l'enseignement des langues vivantes. Tantôt perçu comme une entrave à l'indivisibilité et à l'égalité, tantôt perçu comme un cheval de Troie susceptible d'entamer la position du français dans le monde, ce dernier bénéficie certes de singularités bénéfiques à la diversité linguistique mais pâtit d'une efficacité très relative.

### **3. Un nouveau paradigme éducatif ?**

Près de cinquante ans après le rapport de Jean-Pierre LUCCIARDI à l'attention de l'inspecteur BIRON (FUSINA 1994), c'est Jean-Baptiste MARCELLESI qui va tenter de faire converger, en 1974, le programme de rénovation de l'enseignement du français et l'intégration plus forte au sein du curriculum, des langues et cultures régionales. Infructueuse, cette démarche en faveur de la convergence de l'enseignement des langues sera ajournée durant près de quarante ans avant la formulation d'un nouveau paradigme éducatif. Les « propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire » de l'Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue (désormais ADEB) semblent particulièrement appropriées au cas de la Corse, du fait de la présence d'une langue minoritaire : le corse, d'une langue issue de la construction de l'Etat-nation : le français et de langues issues de l'immigration : le portugais, l'arabe, le berbère et d'autres encore. Nous pourrions même ajouter les langues du tourisme que sont l'italien, anciennement langue de l'immigration et variété haute du corse, l'anglais ou bien l'allemand. Déjà en 2003, Dominique VERDONI observait que « sur le plan des valeurs et des finalités éducatives, l'introduction d'un enseignement de langue et culture corses nous a permis d'élargir l'univers de référence des acteurs afin d'élaborer un nouveau modèle éducatif » (p. 547). Ainsi, nous pouvons observer, avec GADET & VARRO (2006) que :

« le bi- ou plurilinguisme, longtemps traité par des spécialistes relevant de différentes disciplines selon un éclairage mettant en évidence sa péjoration face à l'idéal supposé de

---

<sup>105</sup> RENAUT (2009 : 27) : « Dans la logique de la perception française de la diversité, en tout cas de la diversité ethnique et culturelle, s'inscrit une propension marquée, quand l'autre refuse d'être le même qu'on lui impose d'être en colonisant son identité, à lui attribuer une altérité irréductible – avec le risque de radicaliser, voire d'exacerber cette altérité et d'hypothéquer ainsi la possibilité même d'un monde commun en ouvrant la voie à la confrontation des particularismes. Tout permet alors de se demander si ce prétendu républicanisme où une partie de la conscience nationale se reconnaît si souvent n'est pas simplement l'autre nom du vieux nationalisme qui érige un modèle identitaire particulier en figure de l'universel – comme si, par une chance inouïe, notre identité, figure d'une histoire sédimentée dans les consciences, avait la fantastique singularité de coïncider avec l'universel ».

<sup>106</sup> Dans son rapport rendu en 1999, outre le français, Bernard CERQUIGLINI dénombreait 75 langues parlées en France. Disponible sur : [http://www.dglf.culture.gouv.fr/lang-reg/rapport\\_cerquiglini/langues-france.html](http://www.dglf.culture.gouv.fr/lang-reg/rapport_cerquiglini/langues-france.html), consulté le 10 mars 2010.

monolinguisme, se trouve aujourd'hui en position de réévaluation, avant tout pour des raisons d'évolutions historiques et sociales qui ébranlent les conceptions traditionnelles des situations de contacts de langues ».

En Corse, le système éducatif présente la particularité de présenter ce que l'on nomme communément des classes standards et des classes bilingues. Il faut néanmoins observer que les premières se différencient, par leur curriculum, des classes que l'on rencontre ailleurs sur le continent, car toutes offrent un enseignement du corse et d'une langue étrangère au moins à partir du CE1. Dans les classes uniques et standards, c'est par exemple à l'ensemble du groupe classe qu'est dispensé cet enseignement tandis que dans les classes à plusieurs niveaux, ce sont les élèves du cycle 2 qui peuvent être les destinataires d'un tel enseignement. La distinction entre une classe ou une école bilingue et une classe standard réside dans l'intégration de la langue corse au sein des autres disciplines, c'est à dire à l'usage d'une langue autre que le français dans les disciplines non-linguistiques. Aussi, le volume horaire en langue instrument devrait être égal à la moitié du temps scolaire, soit 10 heures hebdomadaires, si l'on retranche la demi-heure quotidienne de récréation. C'est ainsi par un abus de langage que l'on qualifie à tort les classes « standard » de « classiques » ou de « monolingues ». Elles rentrent elles aussi, à un rythme certes moins soutenu que les classes bi/plurilingues, dans l'illustration et la construction d'un nouveau paradigme éducatif. Au-delà de ce curriculum formel, du point de vue du curriculum réel, ce qui différencie encore ces deux types d'écoles réside parfois dans la mobilisation de la pédagogie du projet et de la coopérative scolaire. Dans les classes bilingues, peut-être plus que dans les classes standards, le projet d'école n'est pas une procédure administrative mais bel et bien une feuille de route annuelle et triennale de l'école ou de la classe. C'est cette pédagogie du projet qui fait lien entre les disciplines linguistiques et les disciplines non-linguistiques, qui fait sens et qui situe l'enseignement bilingue au sein d'une perspective citoyenne. En témoigne le regard positif porté sur les langues parlées à la maison par les enfants, loin d'un paradigme assimilationniste, l'enseignement bi/plurilingue s'inscrit dans une démarche relevant de l'interculturel.

L'enseignement bilingue serait-il défavorable à la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration et parlant une autre langue que la langue principale de scolarisation ou les langues de scolarisation ? C'est une opinion qui semble largement répandue auprès des enseignants et des parents qui considèrent que la consolidation de la langue de la scolarisation, et par là même de la réussite, est corrélée par la durée de l'exposition à celle-ci plutôt que par la multiplicité des sollicitations. Nous soutenons d'une part que l'enseignement

bi/plurilingue français-corse-langue étrangère est de nature à développer des compétences métalinguistiques susceptibles de développer des stratégies d'intercompréhension, d'optimisation et de transversalisation des ressources et capitaux linguistiques, notamment pour les enfants dont la langue la plus parlée à la maison est d'origine latine, en l'occurrence, ce serait le portugais (CORTIER & DI MEGLIO 2003). Pour les autres élèves, doit-on parler de préjudice horaire occasionné par la situation de plurilinguisme ou au contraire d'opportunité tant l'apprentissage des langues peut être agrégatif, dans une situation de bilinguisme additif qui valorise aussi la ou les biographies langagières, les langues de la maison. Lors de son enquête dans une école bilingue accueillant un public issu des immigrations, André WAKSMAN<sup>107</sup> montre bien que les langues de la maison sont mobilisées pour illustrer la diversité linguistique et normaliser l'enseignement bilingue, mais aussi pour inscrire les élèves dans un processus d'acquisition d'une compétence plurilingue qui ne se réalise pas au détriment des langues de leur foyer. C'est issu de cette philosophie que dans le fil des « Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire<sup>108</sup> » de l'ADEB<sup>109</sup>, Pascal OTTAVI (2009) propose de « jouer sur une dialectique du semblable et du divers ». La pédagogie du semblable pour renforcer la cohésion interne du groupe et la pédagogie du divers, pour sensibiliser l'enfant à l'interculturalité inhérente à la diversité du groupe-classe et au « Nous-mondialisé » de Norbert ELIAS (In DUBAR 2000 : 26-27). OTTAVI (2009) envisage ce jeu selon deux directions :

« - d'une part, la pratique commune des activités de classe, la pédagogie du projet, voire la pédagogie coopérative, doivent permettre au groupe classe de créer du sens commun à travers une multitude d'interactions. (...) C'est ce que l'on pourrait appeler, de façon quelque peu maladroite sans doute, la « pédagogie du semblable ».

- d'autre part, il apparaît à la fois nécessaire et stimulant d'identifier au sein du groupe classe des itinéraires singuliers, à travers notamment la découverte et la reconnaissance des biographies langagières ».

Dans cette perspective, l'enseignement bi/plurilingue consiste en une double ouverture. Ouverture intérieure, car le projet d'école a souvent pour finalité la réalisation d'un produit et ouverture extérieure car la pédagogie comparée peut devenir le support d'activités d'apprentissage, à l'image du projet sur l'Irlande porté par la filière bilingue du collègue Pasquale Paoli de l'Isula. Dans le primaire, l'école Sandreschi travaille chaque année sur un continent ou une région du monde autre que la Corse. Là encore, il s'agit de produire un objet.

---

<sup>107</sup> Dans son documentaire *Bisognu di tè, plaidoyer pour la langue corse*.

<sup>108</sup> Disponible sur : [http://www.adeb.asso.fr/publications\\_adeb/brochure\\_Tours2007.pdf](http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf), consulté le 10 mars 2010.

<sup>109</sup> Association pour le Développement de l'Enseignement Bilingue.

Nous touchons ici aux motivations des enseignants à l'égard de l'enseignement bilingue. Si les uns s'y sont engagés pour les « racines » et les autres pour « l'ouverture », dans les faits, on constate que l'apparente contradiction entre les deux directions est héritée d'une vision positiviste portée par l'universalisme français qui a confisqué l'accès des autres langues et cultures à l'universel or ce qui le caractérise, c'est bien la multiplicité des voies d'accès. C'est ce refus de l'ethnocentrisme qui permet de concilier les racines et l'universel, si tant est que l'on puisse les opposer. Ainsi que le souligne Mona OZOUF (2009 : 147) « l'universel français n'est qu'une particularité parmi tant d'autres ». Il va de soi qu'il en est de même pour l'universel corse. Cependant, Alain DIECKHOFF<sup>110</sup> observe que :

« Si la région ne saurait être tenue par définition pour un cadre d'évolution plus naturel que l'Etat, elle recèle un triple atout sur lequel les mouvements ethno-régionalistes espèrent bien pouvoir capitaliser. Lieu d'efficacité, elle serait mieux adaptée à la gestion cohérente de l'économie moderne. Lieu de proximité, elle faciliterait la participation active des citoyens. Enfin, lieu de sociabilité, elle permettrait la consolidation d'espaces communautaires soudés par des « marqueurs identitaires » forts (histoire partagée, langue, religion...). Face à un Etat pesant, lointain et « froid », la région peut apparaître comme un cadre plus adapté aux défis de l'heure ».

L'élaboration didactique en marche depuis 1974 (DI MEGLIO 1997) s'est poursuivie notamment de par les productions des enseignants pionniers, mais aussi, grâce aux stages animés par les conseillers pédagogiques, à l'association professionnelle Scioglilingua et à l'activité du CRDP qui a publié quelques travaux produits au cours des stages ou au terme de projets pédagogiques. En parallèle, la traduction de manuels d'histoire, de géographie et de mathématiques a été engagée. On assiste même à la ritualisation de certaines démarches comme le spectacle « Patrimoniù à Creazione » organisé chaque année par Patrick SALVATORINI<sup>111</sup> et qui peut donner lieu à la publication d'un CD. À Aiacciu, plutôt que le chant, c'est le théâtre qui est à l'honneur avec le spectacle « Scolinscena ». D'autres initiatives se font jour comme la « Festa di a lingua corsa » organisée à Portivechju le 9 juin 2009<sup>112</sup>. Selon le maire Georges MELA, il s'agissait du « point de départ de bien d'autres initiatives allant dans le sens du développement de l'usage de la langue corse » dans la vie publique. Dès lors, nous pouvons nous interroger pour savoir si la disciplinarisation de la Langue et Culture Corses conduit à la prédominance de la patrimonialisation sur la

---

<sup>110</sup> DIECKHOFF A., 1995, « La région comme espace d'expression identitaire », Communication au colloque internationale de l'IEP de Rennes : *Les Régions en Europe*, In LE COADIC R., 1998, *L'identité bretonne*, PUR, Rennes, pp.14.

<sup>111</sup> Professeur des écoles, maître formateur en musique pour la circonscription primaire de Bastia.

<sup>112</sup> In Corse-Matin du 10 juin 2009, page 13.

communication en langue et si elle est susceptible de servir de faire valoir en matière de communication politique en langue française.

Très employé aujourd'hui, le concept d'innovation pédagogique est souvent usité sans que son acception ne soit toujours précisée. En 1997, CROS relevait déjà trois cents définitions différentes. Dans l'éducation, toutes les innovations ne sont pas forcément pédagogiques. Les plus fréquentes sont d'ordre curriculaire, à l'image de la réforme, polémique, proposée par Nicolas SARKOZY<sup>113</sup>, lorsqu'il souhaitait confier à chaque élève de CM2 la mémoire d'un enfant victime de la Shoah. D'autres innovations sont techniques, comme l'introduction des technologies de l'information et de la communication tandis que les dernières sont pédagogiques. Selon BECHARD et PELLETIER<sup>114</sup> (2001 : 133) il s'agit d'une « activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné et elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité ». Or cette définition n'est que partielle puisque elle évacue les enjeux sociaux des apprentissages dispensés en se focalisant sur la didactique.

En matière d'éducation bilingue, l'innovation ne découle pas de la serendipity mais bien d'une réflexion, en amont, sur les finalités de l'éducation et l'efficacité des méthodes. Des évolutions didactiques comme le travail par groupes en anglais sont elles aussi présentées comme telles, par leurs concepteurs. Dans ces deux cas, nous relevons une nouveauté du point de vue des méthodes, mais pas du point de vue de la philosophie de l'éducation. La première serait incrémentale, la seconde radicale, mais aucune d'entre elles ne comporte une rupture paradigmatique. Situé dans une perspective de bi/plurilinguisme, l'enseignement bilingue affecte en profondeur la tradition pédagogique et semble irréversible tant les recommandations émanant des échelons politiques régionaux<sup>115</sup>, nationaux<sup>116</sup> ou européens<sup>117</sup> sont insistantes et convergentes. En conséquence, l'innovation pédagogique se distingue de l'innovation curriculaire par sa pluridisciplinarité et se définit comme étant non pas le produit mais le processus d'introduction d'une nouveauté issue d'une recherche-action dans un

---

<sup>113</sup> Disponible sur : <http://afp.google.com/article/ALeqM5iQ5i6ToeOdl9h1d-t1PUarpKXF>, consulté le 26 avril 2010.

<sup>114</sup> BECHARD J-P & PELLETIER P, « Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel », In *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*, neuvième chapitre, Éditions du CRP : Université de Sherbrooke, pp. 131-149.

<sup>115</sup> Vote du Plan stratégique d'aménagement et de développement linguistique pour la langue corse 2007-2013.

<sup>116</sup> Le 23 juin 2008, le ministre de l'Éducation, Xavier DARCOS déclarait vouloir faire de la France une « nation bilingue », français-anglais. Un mois plus tard, le 21 juillet, la Parlement révisait la constitution pour reconnaître que les « langues régionales appartiennent au patrimoine de la France ».

<sup>117</sup> La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires du Conseil de l'Europe n'a pas été ratifiée par la France.

contexte éducatif donné et une modification du paradigme philosophique qui la sous-tend. Les écoles bilingues seraient ainsi à rapprocher de l'idéal type des « établissements d'excellence novateurs » de l'école laïque développé par BALLION (1980) :

« Ces établissements, soumis à une très forte demande, constituent une structure pédagogique qui correspond aux attentes éducatives de la « fraction moderniste » des classes dominantes. (...) Dans ce type d'établissements l'excellence scolaire n'est pas explicitement posée en tant qu'objectif, elle est médiatisée par l'action à exercer sur la personnalité de l'enfant en vue du développement de ses potentialités multiples. Ce qui n'empêche pas la plupart de ces écoles de fournir à leur clientèle les bases objectives d'une brillante réussite scolaire ultérieure : bilinguisme et apprentissage de la lecture précoces ».

La généralisation de cette innovation pose de nouveaux enjeux pour les politiques publiques. Elles doivent en effet maintenir la qualité de l'offre de l'enseignement bilingue tout en préservant l'égalité des chances des élèves. Il s'agit de conjuguer l'efficacité à l'équité, de faire des écoles primaires bilingues des lieux d'excellence plutôt que des cloîtres élitistes davantage attractifs en raison des délices du curriculum caché que par le curriculum réel. L'innovation en éducation est potentiellement porteuse d'une régression en termes d'équité. Le libre choix concédé aux familles durant la période expérimentale de l'enseignement militant relevait à la fois de l'obligation pratique et d'une éthique envers les parents de façon à les laisser libre d'y inscrire leur enfant ou de les y soustraire. En revanche, avec le processus de généralisation de l'enseignement bi/plurilingue, « se pose le problème d'une différenciation possible des cursus dans un avenir plus ou moins éloigné, rompant ainsi avec une longue tradition d'unité et d'unicité de l'offre scolaire à l'école primaire » (OTTAVI 2004 : 322). La sociologie du curriculum a déjà identifié ce type de phénomènes dans d'autres contextes et il n'y a pas lieu de penser que l'on y échappe. Tournant définitivement la page de l'utopie de l'Ecole unique, François DUBET (1996 : 42) se voulait pragmatique. Dès 1996, en même temps qu'il enregistre l'émergence de logiques stratégiques d'acteurs au sein de l'Ecole, il propose une éducation des parents à l'Ecole :

« Puisque la naissance ne suffit plus pour réussir automatiquement, il convient de développer une véritable compétence scolaire dans l'éducation des enfants, et une certaine capacité stratégique dans l'art et la manière d'utiliser rationnellement le système. Le thème des consommateurs d'école, celui de la compétence des parents capables de s'orienter dans le système de sélection acquiert une importance centrale ».

Le concept d'équité est emprunté à la sociologie anglo-saxonne. Il est apparu en France à partir des années 1980 pour se substituer à celui d'égalité dont l'usage en trompe-l'œil dans la rhétorique républicaine ne suffisait plus à dissimuler son caractère rogue et factice. Nous y reviendrons dans le chapitre 2.

L'offre facultative de l'enseignement bilingue ne s'inscrivait pas, à son origine, dans le cadre d'un vaste programme éducatif et sociétal (OTTAVI 2004, COMITI 2005). Cependant le mouvement amorcé semble conforter ce type d'enseignement au point de vouloir le généraliser (Cf supra). L'abrogation discrète de la loi DEIXONNE par l'ordonnance n° 2000-549 du 15 juin 2000<sup>118</sup> remplacée par l'article L. 312-10 du Code de l'éducation, a laissé un vide juridique comblé en Corse par la loi du 22 janvier 2002 et la loi FILLON d'orientation sur l'Ecole du 23 avril 2005. Son article 9 stipule qu'à l'issue de la scolarité obligatoire, chaque élève devra maîtriser non seulement la langue française mais encore pratiquer au moins une langue vivante étrangère. En outre, l'article 19 institue :

« dans chaque académie, une commission sur l'enseignement des langues, placée auprès du recteur.

« Celle-ci comprend des représentants de l'administration, des personnels et des usagers de l'éducation nationale, des représentants des collectivités territoriales concernées et des milieux économiques et professionnels.

« Cette commission est chargée de veiller à la diversité de l'offre de langues, à la cohérence et à la continuité des parcours de langues proposés, de diffuser une information aux établissements, aux élus, aux parents et aux élèves sur l'offre linguistique, d'actualiser cette offre en fonction des besoins identifiés et de vérifier l'adéquation de l'offre de langues avec les spécificités locales.

« Chaque année, la commission établit un bilan de l'enseignement et peut faire des propositions d'aménagement de la carte académique des langues. »

L'article 20 comble le vide laissé par l'abrogation de la loi DEIXONNE. Il est dit qu'« un enseignement de langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage ». Dans les faits, il s'agit d'une généralisation de la procédure de contractualisation en vigueur en Corse depuis le statut JOXE -mais appliquée seulement depuis 1999- aux autres académies. Cela avait par exemple conduit, durant la période de l'élaboration juridique, à l'annulation de l'épreuve de LCC au baccalauréat pour des candidats des académies de la région parisienne. Enfin, à côté de cette disposition, la révision des programmes en 2005 puis en 2008 a annulé l'ancienne opposition entre les langues vivantes étrangères et les langues régionales. Si cela peut s'apparenter à une étape dans le processus de réévaluation de ces dernières, elle conduit néanmoins à les placer sur un terrain concurrentiel au sein du curriculum. La conciliation de l'enseignement du corse avec celui d'une langue

---

118

Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000583540&dateTexte=>, consulté le 26 avril 2010.

vivante étrangère s'avère problématique puisqu'elle nécessite un partage équitable du volume horaire hebdomadaire dévolu à l'enseignement des langues vivantes. Deux textes juridiques se font face : la loi du 22 janvier 2002<sup>119</sup> et les nouveaux programmes officiels de juin 2008<sup>120</sup>. La première établit que « la langue corse est une matière enseignée dans le cadre de l'horaire normal des écoles » et qu'un « enseignement de trois heures hebdomadaires figure à l'emploi du temps de toutes les classes du premier degré ». L'arrêté du 9 juin 2008 qui fixe les horaires des écoles maternelles et élémentaires limite l'enseignement des LV<sup>121</sup> à 54 heures annuelles, soit une moyenne d'une heure trente hebdomadaires. On comprend alors que les deux textes ne peuvent s'appliquer simultanément au risque de faire déborder l'emploi du temps. La lettre de cadrage 2009-2010 qui présente le « dispositif académique d'enseignement de la langue corse dans le premier degré » pour l'année scolaire indique la voie à suivre. Or de façon surprenante, elle situe au même niveau juridique une loi et un simple arrêté puisqu'il y est écrit que hors bilingue :

« Au cycle 3, l'enseignement de langue vivante (corse + langue étrangère) doit être au total de 3 heures, auxquelles s'ajoutent à compter du cycle 3 des activités en langue corse à raison de 1 heure 30, même si celles-ci peuvent évidemment se développer dès l'école maternelle ».

Sur l'Académie de Corse, en dépit des lois et des arrêtés, la répartition des volumes horaires des différentes matières semble se décider au niveau rectoral ou du moins procéder de son impulsion. Cette lettre se présente donc comme une interprétation du litige apparent entre ces deux textes. Or d'une part, si litige il y a, le Rectorat est-il compétent pour le résoudre ? D'autre part, une incompatibilité peut-elle exister entre une loi et un arrêté ? La réponse semble négative dans les deux cas. En dépit de l'usage d'un lexique peu stabilisé qui qualifie tantôt les classes « standards » de « hors bilingue », tantôt de « habituel », indiquant une hésitation terminologique peu anodine, cette lettre présente l'illusion d'une attitude favorable à la langue. En effet, malgré l'état des compétences professionnelles bilingues de la ressource humaine, l'usage de la langue corse à raison d'une heure trente hebdomadaires dans les DNL<sup>122</sup> y est permis dès la maternelle. Ce semblant d'ouverture pose en réalité une restriction de fait puisque la loi de 2002 semble très claire à ce sujet, elle désigne la langue en tant que « matière ». Ce sont donc trois heures de langue objet et non un aménagement langue objet/langue instrument qui doit être recherché car ce sont bien « trois heures » qui doivent figurer « à l'emploi du temps de toutes les classes du premier degré ». Dans le cas contraire,

---

<sup>119</sup> Cf Annexe 1.

<sup>120</sup> Disponibles sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>, consulté le 1<sup>er</sup> septembre 2010.

<sup>121</sup> Langues vivantes.

<sup>122</sup> Discipline Non Linguistique.



c'est comme si on soutenait que le français était actuellement enseigné à raison de 22 heures trente par semaine. D'ailleurs, l'esprit des nouveaux programmes insiste sur la séparation entre les apprentissages linguistiques et ceux qui peuvent être réalisés dans les DNL. Si l'histoire ou la géographie sont des disciplines dans lesquelles le français ou le corse sont utilisés, les nouveaux programmes ne précisent-ils pas que « si l'élève s'exprime, lit et écrit en français dans toutes les disciplines, il n'en est pas moins nécessaire de réserver un horaire spécifique à l'apprentissage structuré et explicite du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe<sup>123</sup> » ? En revanche, rien n'empêche l'usage du corse en tant que langue de communication dans les DNL, outre cet horaire, même dans l'enseignement standard. La question du volume horaire de langue objet intéresse également les filières bilingues. Peut-on considérer que le corse en tant que matière doit s'effacer devant l'enseignement d'une LVE<sup>124</sup> ? Faut-il alors enseigner le corse et la LVE à raison de 45 minutes chacune ? Quelle peut être l'ampleur des compétences linguistiques acquises avec une telle formation ? Peut-on alors, en dépit de l'usage du corse dans les DNL, parler de bilinguisme et de parité horaire quand la parité qualitative des enseignements n'est pas respectée ? Aussi, lorsqu'une école a la chance d'accueillir un intervenant en langue étrangère qui est rémunéré pour enseigner à raison d'une heure trente hebdomadaires par classe, faut-il réduire son service de moitié ou bien procéder à la substitution du volume horaire hebdomadaire de LCC par celui de LVE ? Ce sont ces questions pratiques que se posent les PE et qui souvent les bloquent dans leur enseignement. Cette instabilité juridique de l'enseignement du corse a évidemment d'importantes répercussions pédagogiques, les enseignants les moins convaincus y trouvant de bonnes raisons pour ne pas s'y investir, quant aux autres, ne peuvent-ils pas y trouver un frein à leur engouement ? Le paradoxe est patent : les contenus augmentent à mesure que le volume horaire global se réduit, déroutant ainsi de nombreux enseignants volontaires et excusant la langueur des plus passifs. Après le vide juridique occasionné par l'abrogation de la loi DEIXONNE, l'enseignement de la LCC se situe désormais dans une situation curriculaire singulière. C'est la seule discipline dont le volume horaire et l'offre s'inscrivent dans une loi. D'ordinaire, les programmes sont édictés par un simple arrêté<sup>125</sup>. C'est également la seule langue dont l'offre soit obligatoire pour l'Etat. Nous ne reviendrons pas ici sur le débat tantôt politicien tantôt philosophique au sujet de « l'application des principes généraux de justice à la question ethnoculturelle » occasionné par le processus de Matignon

---

<sup>123</sup> Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/presentation.htm>, consulté le 1<sup>er</sup> septembre 2010.

<sup>124</sup> Langue vivante étrangère.

<sup>125</sup> Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/MENE0813240A.htm>, consulté le 26 avril 2010.

(RENAUT 2003). L'enjeu était de savoir si l'enseignement du corse devait être obligatoire ou non pour les élèves. Finalement, l'obligation de l'offre pour l'Etat rend le suivi de l'enseignement de LCC obligatoire, *de facto*, pour les élèves.

Concernant l'enseignement bilingue, s'il peut concourir à la promotion de la cohésion sociale en Corse, le dispositif déployé jusqu'alors semble dispenser les effets inverses à ceux-là même qui sont recherchés. Loin de renforcer la cohésion, le caractère facultatif de l'enseignement bilingue ne scinde-t-il l'école et par là même les enfants, leurs familles et leurs enseignants en deux groupes distincts ? En effet, s'il n'est nullement souhaité ni souhaitable, pour des raisons pédagogiques de favoriser le *turn-over* des effectifs d'une filière car il pourrait engendrer toutes sortes de stratégies consuméristes, la fixation de classes imperméables les unes aux autres pour des motifs curriculaires pourrait dissimuler d'autres enjeux, moins pédagogiques. Nous formulons l'hypothèse suivante : l'école bilingue serait instrumentalisée pour constituer des classes homogènes, socialement, scolairement, ethniquement... Cette ségrégation serait même inévitable du fait de l'absence de ressources humaines compétentes et volontaires afin de dispenser ce type d'enseignement. Elle semblerait même être tolérée par l'ensemble des acteurs en présence. Les enseignants s'en accommodent tant que la répartition des effectifs au sein des filières ne remet pas leur poste en question. Les familles y trouvent un gage de liberté permettant à celles qui sont favorables à l'enseignement bilingue de le choisir que ce soit pour répondre à des motivations affectives ou instrumentales (GARDNER). En ce qui concerne les autres, souvent d'origine étrangère, elles trouveraient, dans le choix de l'autre filière, une réponse en adéquation avec leur projet migratoire. Ils sont venus en Corse parce que la Corse, c'est la France. En outre, l'absence de valorisation de la langue corse dans la sphère économique insulaire semble préjudiciable à son étude scolaire, ainsi que nous l'avons développé ci-dessus. De plus, l'absence de perspectives économiques sur le marché local incite de nombreux jeunes actifs à quitter l'île. Il est clair que cette conjoncture tant linguistique qu'économique ne prête guère les personnes immigrées à envisager l'avenir de leurs enfants en Corse. À côté de cette démotivation instrumentale, nous pouvons y adjoindre une démotivation affective. Bien que stigmatisée par les dispositions constitutionnelles, la langue corse est devenue, pour une frange marginale de la population, le vecteur de la stigmatisation des immigrés (DI MEGLIO 2007). Le tout se nourrissant mutuellement. Les uns en outragent les immigrés en langue corse, tandis que ces derniers assimilent la langue corse aux idées que ce petit groupe véhicule à travers elle, à son insu et à ses dépens. Nous y reviendrons par la suite. Ainsi l'agrégation de ces attitudes et motivations engendre un effet pervers de l'offre facultative de l'enseignement bilingue. Loin

de favoriser la cohésion, elle génère une érosion du tissu social. Alors même que les frontières entre les pays européens s'effacent progressivement, d'autres apparaissent, résultant de l'agrégation de l'attitude de chacun ainsi que du système éducatif qui ne parvient pas à réguler et à maîtriser ces tendances. Nous préférons alors employer le terme de fracture plutôt que celui de frontière. La perméabilité sociale, linguistique, culturelle est sous-jacente au second. Elle est impossible pour le premier. La fracture est une rupture. C'est une pathologie sociale que le sociologue doit analyser et que les politiques publiques se doivent de corriger.

#### **4. L'éducation plurilingue et interculturelle pour sortir de la minoration ?**

« La langue régionale exclut l'étranger, qui est pourtant sa parentèle républicaine. Elle fonctionne en cheval de Troie de la xénophobie, autrement dit, puisqu'il faut préciser les choses, de la haine de l'étranger, de celui qui n'est pas "né natif" comme on dit ».

Michel Onfray, *Les deux bouts de la langue*, Le Monde, 10 juillet 2010

« L'interculturel n'est pas un luxe d'intellectuel, c'est une nécessité pour échapper à la violence et à l'enfermement communautaires »

J.M.G Le Clézio<sup>126</sup>

Le passage d'un enseignement bilingue fondé sur la langue de l'identité et la langue nationale, seule officielle, à un enseignement plurilingue ouvert aux langues vivantes frontalières comme l'espagnol ou l'italien ou à la langue de communication internationale qu'est devenu l'anglais situe le vernaculaire dans une autre perspective qu'identitaire et ne manque pas d'interroger le rapport à la norme, notamment dans le cadre scolaire et pour une langue polynomique comme le corse.

Les auteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2000 : 11) définissent le plurilinguisme par opposition au multilinguisme qui serait plus cloisonné, tandis que :

« l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné ».

---

<sup>126</sup> Disponible sur : [http://www.lemonde.fr/livres/article/2010/07/08/force-de-dissuasion-litteraire\\_1384994\\_3260.html#xtor=AL-32280340](http://www.lemonde.fr/livres/article/2010/07/08/force-de-dissuasion-litteraire_1384994_3260.html#xtor=AL-32280340), consulté le 12 juillet 2010. Il a obtenu le Prix Nobel de littérature en 2008.

Cette définition s'inscrit en rupture avec le sens commun qui voudrait que le bilingue maîtrise les deux langues de façon équilibrée et égale dans tous les domaines d'usage. La maîtrise des deux langues devrait être réversible. Cette conception puriste qui conçoit le bilinguisme comme la juxtaposition de deux unilinguismes est aujourd'hui abandonnée (GADET & VARRO 2006). Elle est d'ailleurs récusée par les Instructions Officielles<sup>127</sup> qui spécifient qu'« aucune discipline ou aucun domaine disciplinaire, autre que la langue régionale, ne peut être enseigné exclusivement en langue régionale ». Nous observons avec BONET (2007) que « le bilinguisme dans l'enseignement des DNL invite à mettre en pratique un enseignement bilingue décloisonné ».

Le plurilinguisme scolaire pourrait en effet permettre aux locuteurs passifs de se dégager de l'attitude de culpabilisation linguistique. On a en effet constaté que la valorisation dont avait été objet le corse depuis les années soixante-dix avait certes accompagné son entrée dans de nouveaux espaces et territoires publics, mais avait en retour probablement contribué à rendre aphones une part non négligeable des corsophones passifs potentiellement actifs. On a assisté à un transfert en direction du corse de l'exigence de respect vis-à-vis du code. Or en ce qui concerne le corse, le « code » est davantage le fruit de l'imaginaire collectif que d'une académie normalisatrice dont le paroxysme serait l'Académie française. Cet imaginaire s'est nourri de la tentation nostalgique du « *mantenimentu* » qui voyait l'origine de la langue corse en regardant vers un espace-temps d'autant plus lointain et imaginé qu'il est improbable et mutilant pour la parole contemporaine. Devenu vernaculaire au cours du 20<sup>e</sup> siècle, le corse est devenu un symbole d'appartenance à mesure qu'on le délaissa pour communiquer. Même son usage communicatif relève de la connivence, que les locuteurs se situent dans l'espace privé ou bien dans l'espace public. On ne parle corse qu'à une personne que l'on connaît et dont on connaît sa corsophonie et on parle corse pour créer du lien, exhiber une affinité, spectaculariser son empathie. L'énonciatif désigne alors la langue que l'on parle tandis que le possessif désignera la langue à laquelle on s'identifie. On dira « je ne parle que le français » suivi de « mais ma langue c'est le corse ». On aboutit ainsi à un apparent oxymore : « ma langue c'est le corse mais je ne le parle pas ». Ainsi, selon Jacqueline BILLIEZ (1985) :

« la langue d'origine acquiert une valeur symbolique indéniable. Elle est la trace des racines, on la conserve en soi comme le sang et on souhaite la transmettre aux générations suivantes ».

Le concept de polynomie ne trouve-t-il pas ici une nouvelle actualité ? Utilisé dans les années quatre-vingts pour résoudre la question de la norme du corse par la « dialectique de l'un et du

---

<sup>127</sup> Arrêté du 12.05.2003, JO du 24.05.2003 : Enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections « langues régionales » des collèges et des lycées.

mutiple », pour reprendre l'expression de Fernand ETTORI (1981), en contexte plurilingue, la polynomie ne permet-elle pas de déculpabiliser l'apprenant et de développer des stratégies d'intercompréhension propices à la construction d'une compétence plurilingue ? En dépit d'un apparent processus d'uniformisation réfuté par COMITI (2010 : 201), ce dernier observe que « si l'apprentissage scolaire généralisé du corse devait engendrer une espèce de koïné, comme le résultat du métissage interdialectal, alors nous serions dans le cas d'une standardisation fondée à la fois sur les mutations internes et la construction empirique d'une lingua franca. Mais pour l'heure, nous n'en sommes pas là, loin s'en faut ». Or le processus d'uniformisation ne procède pas seulement par l'enseignement du corse. Les médias et le décroisement de l'île, participent au lent rapprochement des différentes variétés. Cependant, GADET et VARRO (2006) expliquent les effets positifs de la mise en lumière de la variation sur les compétences métalinguistiques des élèves. Autrefois dénoncée au nom d'une vision très normative de l'orthographe et de l'Ecole, elle devient une base d'observation des faits langagiers, pour la meilleure compréhension du fonctionnement de la langue et de l'intercompréhension, dans la perspective du plurilinguisme :

« Les bilingues s'avèrent aussi pratiquer ce qui a longtemps été tenu pour la « part noire » du bilinguisme : les parlers « mixtes ». Tous les termes désignant ce phénomène, pourtant très courant, ont des connotations dépréciatives (mélange, métissage, hybridation, contamination) et ont le défaut de traiter les deux langues comme des entités stabilisées. Ces pratiques ont ensuite été réhabilitées en tant que ressources identitaires des bilingues entre eux (« parler bilingue » chez Lüdi & Py 1986/2003, Lüdi 2004). Carol Myers-Scotton (1993) parle des difficultés de les reconnaître comme objet d'étude, en rappelant que les chercheurs « n'entendaient » pas ces phénomènes (qui existaient pourtant forcément) avant que le terme « alternance codique » (*code-switching*) ne soit devenu d'usage courant dans le paysage du bilinguisme. »

Paul FILIPPI (1992) a analysé ce type de phénomènes dans sa thèse sur : « Le français régional de Corse : étude linguistique et sociolinguistique. Pratiques langagières du français en Corse : approche descriptive et problème glottopolitique ». Quant à la compétence plurilingue, elle apparaît d'abord dans le champ de l'enseignement des langues étrangères, se présentant comme la « capacité à gérer et à étendre un répertoire de langues et variétés maîtrisées à des degrés divers<sup>128</sup> ». Le cadre européen commun de référence pour les langues en donne la définition suivante :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (2000 : 128).

---

<sup>128</sup> Disponible sur : [http://acedle.org/IMG/pdf/Coste\\_Cahiers-Acedle\\_7-1.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Coste_Cahiers-Acedle_7-1.pdf), consulté le 22 mars 2010.

Et de poursuivre :

« La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle tend à :

- sortir de la dichotomie d'apparence équilibrée qu'instaure le couple habituel L1/L2 en insistant sur un plurilinguisme dont le bilinguisme n'est qu'un cas particulier
- poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition
- insister sur les dimensions pluriculturelles de cette compétence plurielle, sans pour autant postuler des relations d'implication entre développement des capacités de relation culturelle et développement des capacités de communication linguistique. »

Proposant une définition réactualisée Daniel COSTE<sup>129</sup> conçoit la compétence plurilingue comme :

« la capacité à mobiliser et à faire évoluer les ressources langagières d'un répertoire (hétérogène) en vue de leur mise en oeuvre dans des familles de situations à des fins de résolution de tâches et d'interaction sociale, la compétence plurilingue est représentée comme activant des dispositions et des attitudes, des savoir apprendre, des savoirs et savoir faire plus ou moins accessibles, plus ou moins combinables, l'hétérogénéité du répertoire tenant aussi à ce que certaines composantes en sont fluides, osmotiques, alors que d'autres peuvent s'avérer figées ou fossilisées. Les rapports entre les pratiques et représentations de l'individu et celles des diverses communautés dans lesquelles il s'inscrit et intervient ont évidemment une part dans ces décalages internes de mobilisation et d'évolution des composantes du répertoire, autant que (et en relation avec) les dimensions linguistiques et cognitives »

L'intérêt de ce concept est qu'il semble approprié à la description de la grande diversité des répertoires et « déjà là langagiers » des élèves car le « pluralisme linguistique et culturel au sein de la clientèle scolaire fait partie de la nouvelle réalité de la salle de classe » GERIN-LAJOIE (2006). Mais en entrant dans le paradigme "pluri-", la minorité peut-elle s'extraire de la situation binaire, du couple dominant/dominé, de la diglossie conflictuelle dans laquelle elle semblait prise au piège ? Pour Daniel COSTE la réponse est affirmative car :

« la langue première et la langue majeure de scolarisation (qui ne se confondent pas), voire une ou d'autres langues de référence, sont mises en évidence, non seulement comme parties intégrantes de toute compétence plurilingue, mais comme y tenant des rôles déterminants pour l'équilibre et le développement de l'ensemble ».

On atteindrait ainsi un point d'équilibre grâce à la participation de l'ensemble du répertoire langagier des apprenants et des offres linguistiques.

L'Ecole étant un champ à la fois symbolique et concret de l'expérience et de la socialisation des sujets, quels sont les possibles qui s'ouvrent alors à la langue de l'identité ? Ne risque-t-elle pas de se retrouver minorée au sein d'un ensemble simplement plus vaste et prédateur, au

---

<sup>129</sup> Disponible sur : [http://acedle.org/IMG/pdf/Coste\\_Cahiers-Acedle\\_7-1.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Coste_Cahiers-Acedle_7-1.pdf), consulté le 28 mai 2010.

profit des langues de plus grande diffusion ? Quel est l'intérêt du passage par le vernaculaire ? Puisque l'objectif n'est plus de donner les moyens à l'apprenant d'atteindre une compétence de locuteur natif idéal, le corse ne se retrouve-t-il pas une nouvelle fois minoré par le plurilinguisme puisque selon les auteurs du cadre (2000 : 11), « le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place ». La question des modalités de l'élargissement des conditions de la prise en compte des langues secondes qui ne sont ni des langues étrangères ni la langue majeure de scolarisation a été posée par Daniel COSTE (Idem) : « la complexification s'opère du moment que sont prises en compte non seulement les langues étrangères reconnues et enseignées par l'école, mais aussi les autres éléments de leur répertoire que les apprenants doivent à leur famille, à leur environnement, à leurs activités avant et à côté de la scolarisation ». Peut-être faudrait-il, dans le cas des langues de l'identité, s'accorder sur le droit des citoyens des territoires sur lesquels elles sont parlées, de les apprendre, de les utiliser dans la vie publique et de posséder, à l'issue de leur scolarité obligatoire, une compétence de locuteur natif de niveau C1/C2 ? L'introduction d'une différenciation dans les objectifs scolaires entre les langues vivantes étrangères et les langues que l'on qualifiait de régionales ou de minoritaires ne serait-elle pas alors pertinente ? En l'occurrence, l'égalité de fait entre les langues dissimule mal un manque d'équité entre les langues les plus élaborées et les autres, à moins que l'on n'assigne aux langues minoritaires la seule fonction de l'identification et de l'appartenance à un ensemble humain et spatial aussi réduit que clos. Cela serait contraire aux principes de l'approche plurilingue.

Il nous semble alors, avec GEORGE, que « le fait minoritaire est une des données fondamentales de l'étude socioculturelle de tous les ensembles de population » (1984 :15). Resitué dans un contexte multipolaire et différencié plutôt qu'au sein d'une relation hiérarchique, le corse peut devenir un levier utile à la maîtrise d'autres langues, et pour celle du français lui-même. Nous ne reviendrons pas ici sur le rapport LUCCIARDI mais c'est dans l'esprit de la grammaire comparative que le corse acquiert non seulement une égale dignité mais une égale utilité au sein de l'Ecole. Le jeu sur les langues, en classe de théâtre, est lui aussi une ressource pour la construction des compétences métalinguistiques des enfants.

Mais les parents sont-ils sensibles à ce type de bénéfices lorsqu'ils choisissent l'enseignement bilingue ? BOURDIEU rappelle en effet :

« qu'il y a des lois de formation des prix, [et que] la valeur d'une compétence particulière dépend du marché particulier sur lequel elle est mise en œuvre et, plus exactement, de l'état des relations dans lesquelles se définit la valeur attribuée au produit linguistique de différents producteurs » (1980 : 124).

Nous pensons d'une part que le coût ressenti de l'enseignement bilingue est supérieur à ce qu'il serait susceptible de rapporter du point de vue de la plupart des familles d'origines étrangères ou continentales et que de façon générale, les parents ne sont pas forcément ni sensibilisés ni sensibles à la compétence plurilingue. Les familles corses ne choisiraient pas tant l'enseignement bilingue pour ses vertus véhiculaires mais pour ses vertus grégaires et vernaculaires. Il nous faut distinguer ici le coût réel du coût ressenti, tout en concédant que le coût ressenti a des effets bel et bien réels. Pour une famille polyglotte, le coût ressenti sera probablement inférieur au coût ressenti d'une famille monolingue ou dont le bilinguisme est construit sur la relation langue haute/langue basse, à l'identique de la relation diglossique français/corse.

Dans ce contexte, nous pensons que les familles n'ont pas encore identifié le basculement de l'enseignement bilingue de type identitaire vers un enseignement plurilingue et interculturel.

Selon ABDALLAH-PRETCEILLE et PORCHER :

« l'interculturel consiste à montrer que chaque société est descriptible selon ses cohérences propres et ses contradictions, et que son identité est construite de manière spécifique. Les cultures autres ont ainsi une chance d'échapper à l'exotisme et à la « folklorisation » pour acquérir, dans l'esprit des élèves, leur profil spécifique, leur logique. Une pédagogie de la comparaison, toujours positive parce qu'elle contribue à la décentration de l'apprenant, est ici à mettre en place » (1998 : 28).

Il nous faut ici nous attarder sur l'histoire des langues car nous faisons l'hypothèse que les motivations d'ordre linguistique relèvent de l'interaction de l'histoire des langues de l'Ecole, de l'histoire des langues à l'Ecole, de l'histoire de la structuration du système éducatif et des biographies linguistiques des parents. C'est le rapport instrumental à la langue corse et aux langues en général, c'est-à-dire le rapport socio-historique des familles aux langues qui va intervenir dans le choix de la filière bilingue. Comme lors d'un placement financier, une famille investira d'autant plus facilement dans l'apprentissage facultatif d'une langue vernaculaire qu'elle dispose d'un capital linguistique conséquent. Nous ne parlerons cependant pas d'habitus car ce n'est pas le seul capital qui est en jeu, c'est aussi le projet de vie de la famille et celui que la famille formule pour son enfant qui déterminent le choix de l'école et de la filière.

Aussi, le paradigme de l'éducation plurilingue et interculturelle propose une gestion intégrée du contact des langues, dans une perspective d'enrichissement mutuel, s'inscrivant dans le cadre d'activités métalinguistiques implicites ou non, ainsi que l'explique l'enseignante



Marilène MENOZZI<sup>130</sup>. Il propose également une pluralisation des langues de scolarisation. Ainsi que le rappelle ZIROTTI (2006 : 75) :

« La situation française, caractérisée par une tradition ancienne d'immigration, impose de ne pas restreindre l'analyse aux seuls étrangers mais de l'élargir aux élèves porteurs d'une altérité langagière, potentiellement bilingues au moins passifs, issus de vagues migratoires plus anciennes. Il convient aussi de prendre en considération la hiérarchie des langues des groupes minoritaires présentes dans le système éducatif. Le prestige de la langue est lié au statut du groupe qui la porte ; de ce point de vue, un premier clivage oppose immigrations européennes et non européennes, l'italien, le portugais et l'espagnol, langues valorisées, à l'arabe et au turc, par exemple ».

Ce constat quant aux effets de l'immigration et sur les contacts des langues est encore bien plus vif sur l'île où au français et au corse se joignent à la fois les langues de l'immigration comme le portugais, l'arabe ou le berbère, mais aussi les langues vivantes issues des migrations saisonnières et de l'activité touristique estivale notamment avec l'italien et l'anglais. L'enseignement bilingue français-corse aurait pu s'enfermer dans un bilinguisme exclusif, dans un bilinguisme de type monolingue, c'est à dire cloisonné. Au contraire, loin de l'enfermement identitaire que certains défenseurs du monolinguisme reprochaient aux pionniers de l'enseignement bilingue, le paradigme éducatif développé conduit à une ouverture sur toutes les langues de la société. Ce paradigme valorise les langues régionales, minoritaires ou de migrations<sup>131</sup> qui n'avaient autrefois pas droit de cité dans l'espace public. Ce fondement a des implications à la fois didactiques et citoyennes. Ainsi que le rappelle le fascicule sur la « Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle<sup>132</sup> » :

« Un défi majeur pour les systèmes éducatifs est de donner aux apprenants, durant leur formation scolaire, les compétences en langues et interculturelles qui leur permettent d'agir de manière efficace et citoyenne, d'acquérir des connaissances et de développer des attitudes ouvertes à l'altérité : une telle vision de l'enseignement des langues et des cultures sera dénommée *éducation plurilingue et interculturelle* ».

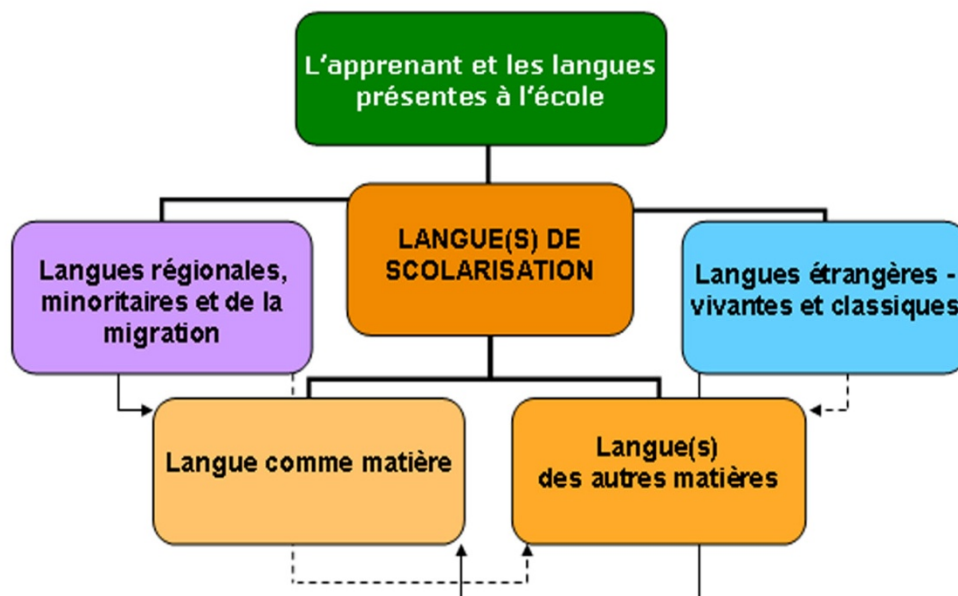
C'est en ce sens que de l'enseignement bilingue français-corse, on passe au paradigme plus ouvert de l'éducation plurilingue et interculturelle dont les implications sont synthétisées dans le schéma ci-dessous du Conseil de l'Europe :

---

<sup>130</sup> Séminaire Pratiques et représentations du plurilinguisme, ERTE CI2E, le 7 octobre 2009, vidéos disponibles sur : <http://umrlisa.univ-corse.fr/ERTE/videoerte2.htm>, consulté le 10 mai 2010.

<sup>131</sup> Disponible sur : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/Scenarios-DC\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/Scenarios-DC_fr.pdf), consulté le 13 mai 2010.

<sup>132</sup> Disponible sur : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/LE\\_PlatformIntro\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/LE_PlatformIntro_fr.asp), consulté le 14 mai 2010.



Ce paradigme, d'une grande logique et d'une grande cohérence, part du contexte de scolarisation pour élaborer un curriculum adapté aux différentes situations. Dans le cas de la Corse, nous remarquons que les expériences les plus avancées correspondent à ce schéma mais que leur généralisation s'avère difficile au regard des compétences professionnelles des enseignants pour lesquelles ce paradigme constitue un renversement total de leurs pratiques. Elles étaient autrefois, et sont encore souvent articulées autour d'une seule langue de scolarisation qui oblitère les langues des apprenants, les langues régionales ou de la migration comme les langues étrangères voisines comme l'italien et l'espagnol ou bien encore l'anglais. En l'occurrence, le milieu local qui était perçu comme un enfermement, devient la source de l'ouverture et du projet à la fois linguistique, pédagogique et citoyen. Aussi, il apparaît clairement au vu de ce schéma que l'enseignement bilingue ne se limite pas à la parité horaire. C'est l'ensemble des contenus d'enseignement qui est affecté par ce paradigme. Par exemple, la leçon d'orthographe française peut intégrer des éléments d'autres langues. L'apprentissage des invariables homonymes : quand/quant, temps/tant... gagne à être soutenu par la comparaison de l'orthographe de ces mots en corse ou bien en italien. Aussi, cette vision intégrée des langues n'intéresse pas que le cas de la Corse puisque : « la carte des zones de forte mobilité migratoire coïncide pour partie avec celle des régions où se développe de façon marquée l'enseignement des langues régionales » (DI MEGLIO & CORTIER 2004).

Or si la notion d'éducation interculturelle est apparue en France durant la deuxième moitié des années soixante-dix, elle a été retirée dès 1984 par le ministre SAVARY qui lui substitue la notion traditionnelle d'égalité. Selon Michel PAGE (1993), l'éducation interculturelle

poursuivrait trois objectifs : « reconnaître et accepter le pluralisme culturel comme une réalité de société », « contribuer à l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité » et « contribuer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses ». Il nous faut préciser que l'éducation interculturelle ne constitue pas une nouvelle discipline. Elle s'inscrit plutôt dans le registre des valeurs. Si on considère que l'Ecole est un réceptacle qui empile de multiples demandes d'éducation au plurilinguisme, aux droits de l'homme, à l'environnement, à la citoyenneté ou à l'altérité, nous considérons que l'éducation plurilingue et interculturelle intègre ces différentes dimensions des enjeux éducatifs et politiques contemporains. C'est en ce sens que la démocratisation de l'enseignement bilingue est au fondement de la construction d'une éducation à la démocratie. Enfin, comme dans une revanche sur l'histoire, la question de la polynomie de la langue corse, qui est apparue comme une solution pour l'enseignement du corse, malgré sa diversité, apparaît aujourd'hui peut-être dépassée en ce qui concerne le corse lui-même car il aurait tendance à s'uniformiser, mais elle devient plus largement un des fondements de la démarche interculturelle et plurilingue pour ses potentialités didactiques descriptives, contrastives et non normatives.

### **5. L'impossible état des lieux de l'enseignement bilingue**

Depuis 1996, les conseillers pédagogiques de chaque circonscription réalisent un état des lieux quantitatif annuel de façon à construire un tableau de bord de l'enseignement du corse, à évaluer la montée en puissance de l'enseignement extensif et de l'enseignement bi/plurilingue. Il permet aussi l'élaboration de la carte scolaire pour anticiper les besoins selon les écoles, pour flécher les postes, de manière à garantir la continuité de l'enseignement, au moins de la maternelle jusqu'en CM2. Si durant la période du militantisme, il était facile de donner un aperçu de l'enseignement bilingue, tant il était embryonnaire, son développement a donné cours à une grande diversité de pratiques, à des stratégies d'évitement de certaines écoles, comme celle de Bonifaziu qui ne parvient pas à fixer une équipe d'enseignants bilingues. Sur le site du Rectorat, la carte des sites bilingues n'est disponible que jusqu'à l'année scolaire 2005-2006<sup>133</sup> et les effectifs furent présentés publiquement pour la dernière fois en 2007, lors de la présentation d'un état des lieux de l'Ecole en Haute-Corse<sup>134</sup>. Le premier constat que nous pouvons formuler, c'est qu'en dépit de son offre facultative, lorsqu'un enseignement de LCC est proposé, les familles sont satisfaites et ne font pas valoir leur droit de retrait. En 2002, LEFEVRE semblait pourtant observer le contraire, mettant ainsi

---

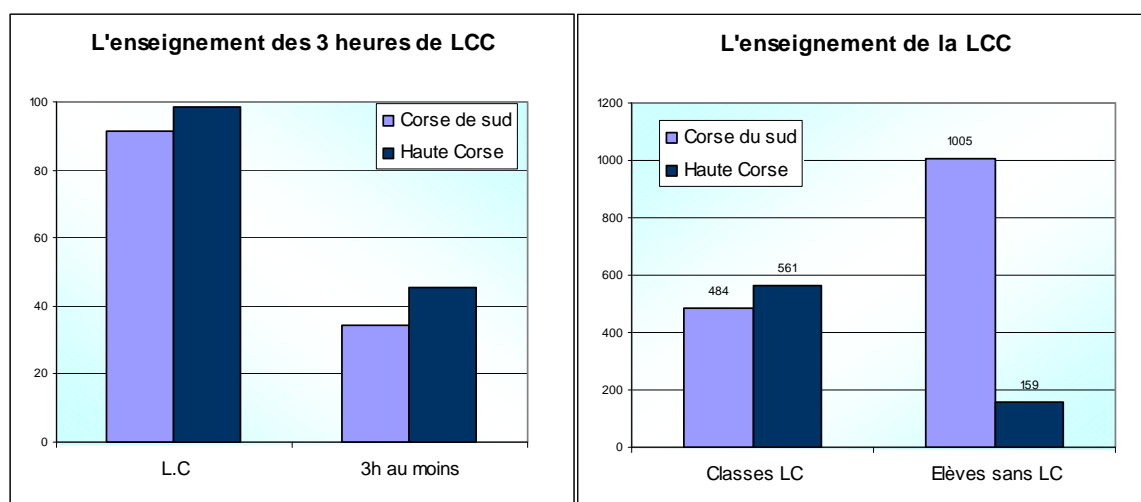
<sup>133</sup> Disponible sur : <http://nuticiel2.ac-corse.fr/lcc/index.php?action=telechargement>, consulté le 2 avril 2010.

<sup>134</sup> Disponible sur la diapositive numéro 38 : [http://ia2b.ac-corse.fr/L-ecole-en-Haute-Corse\\_a55.html](http://ia2b.ac-corse.fr/L-ecole-en-Haute-Corse_a55.html), consulté le 2 avril 2010.

en exergue, qu'en dépit des attestations de l'appétence des familles pour l'enseignement du corse (ARRIGHI 2002), l'analyse des relations école-familles quant à l'enseignement du corse demeure fortement marqué par l'idéologie, tant et si bien qu'en l'absence d'enquête de terrain et de référence aux statistiques académiques, ses conclusions nous renseignent sur les réactions face à l'érosion du modèle républicain traditionnel ou au déclin de l'institution (DUBET 2002). Cela conduit parfois certains chercheurs à développer des attitudes spéculatives, sans toujours le préciser ou à substituer l'expression de leurs désirs aux résultats indiqués par les enquêtes :

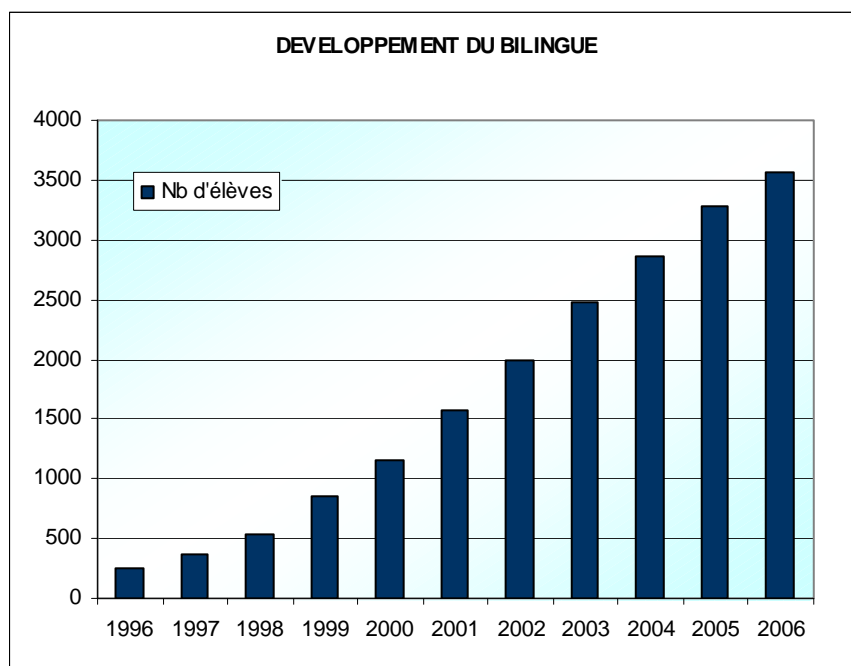
« l'enseignement de LCC est parfois reçu avec méfiance. Pour les instituteurs et les professeurs, s'exprimer en corse dans une salle de classe peut être perçu comme un acte militant ou comme une forme de solidarité avec les nationalistes, tant la revendication culturelle est devenue politique. Quant aux parents d'élèves, on assiste à une désaffection de la part des familles pour l'enseignement de LCC alors que ce dernier est fondé sur le volontariat. Ils refusent la revendication culturelle car assimilée à une revendication politique visant à l'indépendance de la Corse » (LEFEVRE 2002).

Une diapositive sur l'enseignement de la LCC publiée en 2007 mettait alors en exergue les meilleurs résultats du département, par rapport à ceux obtenus en Corse-du-Sud. Il s'agissait alors de répondre aux attaques formulées par un syndicat d'enseignants : le STC<sup>135</sup> à l'égard de l'Inspecteur d'Académie accusé de freiner l'ouverture de sites bilingues en milieu urbain et de ne pas appliquer la Convention Etat-CTC. Ces trois diagrammes sont les derniers chiffres publiés par l'Education Nationale au sujet de l'enseignement bilingue.



Pourcentage d'élèves et nombre de classes recevant un enseignement de LCC en 2007

<sup>135</sup> Sindicatu di i Travagliadori Corsi.



Nombre d'élèves suivant un enseignement bilingue

Nous avons aussi analysé les enquêtes 2005, 2006, 2007 et 2009. Celle de 2007 présente une synthèse depuis 1996. Les résultats sont recueillis annuellement. Ils ont un impact non négligeable sur le pilotage de la politique éducative. En début d'année scolaire, les enseignants ne forment-ils pas de bonnes résolutions plus respectueuses des Instructions Officielles ? Ils inscrivent le corse à l'emploi du temps et s'efforcent de respecter les créneaux horaires prévus à cet effet. Cela ne conduit-il pas à un biais méthodologique ? Au fil des semaines, on observerait une érosion du volume horaire hebdomadaire consacré au corse. Les chiffres présentés dans ces enquêtes sont donc un relevé des déclarations les plus optimistes ou le cas échéant, les plus hypocrites des enseignants. En revanche, chez certains d'entre eux, c'est le cas inverse qui pourrait se produire. Engrangeant de la confiance au fil de la pratique, le volume hebdomadaire du corse serait croissant semaine après semaine. Une enquête longitudinale, semaine après semaine, étudiant les facteurs d'augmentation ou de diminution de la part du corse serait intéressante à mener en primaire, où l'emploi du temps est largement déterminé par les affinités du maître avec les disciplines et ses compétences professionnelles (Cf chapitre 4).

Ces enquêtes ont pour objectif de connaître à la fois l'état de la ressource, le nombre d'élèves et le volume horaire hebdomadaire déclaré par les enseignants. Les écoles sont classées selon qu'elles soient bilingues ou non. Or il apparaît que ce classement ne permette plus de distinguer finement celles qui sont complètement bilingues de celles qui sont en passe de le

devenir ou qui en ont l'objectif. On entend alors la *vox populi* reprocher aux instances académiques de pratiquer une politique du chiffre et de dissimuler la vérité, au détriment d'une approche plus qualitative et transparente. On mesure à l'aune du soupçon, combien la langue corse demeure une question socialement vive.

À l'analyse de ces enquêtes, un biais apparaît en effet dans la différence entre la labellisation de l'école et l'état de ses ressources humaines, c'est-à-dire, *in fine*, du curriculum réel. Prenons l'exemple de l'école bilingue de Bonifaziu. En 2009, les écoles maternelle et élémentaire ne disposaient que de 5 professeurs des écoles corsophones, dont aucun ne possédait l'habilitation et n'acceptait de pratiquer des échanges. Cette attitude timorée est probablement l'indice du scepticisme des enseignants quant à l'état de leur compétence professionnelle. S'ils acceptent de l'exercer et de la développer devant leurs élèves, ils rechignent à l'exposer et à s'exposer dans une autre classe. Ainsi, dans cette école étiquetée bilingue, le nombre d'heures moyen de corse s'élève à 2,125 heures hebdomadaires, soit moins que le volume de l'offre fixée par la loi, pour toutes les classes. En maternelle, le volume est encore plus faible. Il est de 0,4 heures. À l'inverse, certaines écoles qui ne sont pas répertoriées comme étant bilingues dispensent un enseignement parfois supérieur aux trois heures. Cela repose uniquement sur le bon vouloir de l'enseignant. Il s'agit la plupart du temps d'anciens enseignants bilingues qui ont choisi de quitter leur école pour des raisons personnelles ou d'enseignants bilingues potentiels qui préfèrent s'exercer tranquillement mais souvent avec opiniâtreté, à l'abri des regards et des jugements des parents et éventuellement de l'institution.

Autre biais dans l'établissement de statistiques précises, les élèves des écoles bilingues à double filière sont tous comptabilisés parmi les élèves bilingues. Par exemple, les statistiques sur l'école Dominique Antoniotti de U Borgu (Cf Chapitre 3), qui dispose de 18 classes élémentaires et de 10 classes maternelles, ne distinguent pas les classes bilingues des classes standards. Même l'analyse quantitative en termes d'heures de langue corse par semaine ne permet pas de différencier les effectifs des deux filières parce que si sur les 408 élèves recensés au moment de l'enquête, 300 recevaient les 3 heures hebdomadaires inscrites dans la loi<sup>136</sup> et 108 un enseignement supérieur aux trois heures, une partie des élèves inscrits de la filière bilingue recevaient un enseignement équivalent, du point de vue quantitatif, à tout ou partie de celui dispensé aux élèves de la filière standard. Il est donc impossible, au regard des indicateurs de cette enquête académique, de donner le nombre exact des élèves dont les

---

<sup>136</sup> La lettre de cadrage 2009-2010 précise que « cet horaire n'est pas modifié par les dispositions fixant à 24 heures l'horaire hebdomadaire d'enseignement ».

parents ont choisi un enseignement bilingue. Le seul indicateur disponible, est le nombre d'élèves recevant plus de 3 heures hebdomadaires. Peut-on pour autant considérer que tous utilisent le corse dans les DNL ? Si oui, dans quelle mesure ? Peut-être faudrait-il demander aux enseignants de renseigner d'autres items au sujet des DNL, de façon à disposer d'une connaissance plus fine de la qualité de l'enseignement bilingue, quand bien même cette connaissance ne serait fondée que sur les déclarations. L'enquête de terrain réalisée par l'ERTE CI2E a en effet permis de relever que certains enseignants pourtant engagés dans la production de manuels bilingues n'utilisaient le corse en classe plus que dans les moments de communication informelle qui ne concernait pas les apprentissages (Cf Chapitre 4). Ainsi, le passage de la période du militantisme à la professionnalisation des maîtres a-t-il permis, par la diffusion des bonnes pratiques et la baisse de l'engagement des enseignants, le rapprochement des deux modèles théoriques d'enseignement, du point de vue du curriculum réel ? Dans ce cas, la filiarisation ne deviendrait plus qu'une condition institutionnelle permettant aux familles de développer des stratégies de différenciation et d'évitement.

Dans ce contexte, peut-on parler de démocratisation ou de massification de l'enseignement bilingue ? Peut-on réellement soutenir que l'on assiste à un processus de structuration de l'Ecole bilingue quand de nombreux indicateurs montrent qu'elle devient de plus en plus insaisissable, indéfinissable et que la multiplication des acteurs en ayant la charge ou une part, perturbe le pilotage éducatif et contribueraient davantage à la dérégulation du système éducatif qu'à la structuration de son innovation ? Ne faut-il pas alors revoir la conception initiale de l'enseignement bilingue à la lumière des autres expériences pédagogiques de ce type et considérer que l'émergence de nouvelles filières n'est qu'« un privilège de l'élite<sup>137</sup> » dont il serait illusoire de vouloir généraliser l'accès ? C'est par ce titre que la journaliste Tasha RUMLEY aborde la question de la démocratisation de l'enseignement bilingue en Suisse. Dans cet article, Alexandre DUCHÈNE, sociologue du langage et directeur de l'Institut de plurilinguisme à Fribourg explique que « l'offre bilingue apparaît parfois comme un facteur de reproduction de l'élite » car « ce sont souvent les familles aisées qui saisissent l'importance de l'apprentissage d'une langue étrangère, son impact sur la mobilité sociale et professionnelle ». À l'instar de la Suisse, le contexte corse interroge les conséquences de la diversification de l'offre scolaire et du libre choix des familles sur la composition sociale et culturelle des filières bilingues. Autre point commun la demande des familles dépasse l'offre de l'Etat et pose la question des modalités de sélection des enfants. Il

---

<sup>137</sup> Disponible sur : [http://www.hebdo.ch/Edition/2009-39/Mieux\\_Comprendre/bilinguisme/un\\_privilege\\_de.htm](http://www.hebdo.ch/Edition/2009-39/Mieux_Comprendre/bilinguisme/un_privilege_de.htm) consulté le 26 septembre 2009.

existe ainsi des « facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires » (DURU & MINGAT 1987). À niveau scolaire comparable, nous faisons l'hypothèse que nous testerons dans le chapitre 3, que ce ne sont pas tant les résultats qui vont motiver l'orientation dans telle ou telle filière, mais que ce sont les origines sociales et culturelles des élèves qui vont la déterminer. Avant cela, nous présenterons dans le chapitre 2 une mise en perspective historique des relations Ecole-familles en tentant de les recontextualiser dans l'espace insulaire qui nous intéresse, au prisme de ses singularités linguistiques, sociologiques, démographiques et politiques.

Au terme de cet itinéraire qui nous a amené à traverser plus d'un siècle de politiques linguistiques en France, nous avons mis en exergue trois grandes périodes dans l'histoire de l'enseignement du corse et de l'enseignement bilingue. La première est celle de l'exclusion des langues régionales, notamment de 1925 à 1951, avec un délai supplémentaire concédé au corse, jusqu'en 1974. C'est alors que vont s'ébaucher, certes timidement mais de façon irréversible, les politiques scolaires en faveur des langues régionales, dans un contexte de territorialisation des politiques éducatives avec les réformes de décentralisation et de déconcentration qui vont, nous le verrons par la suite, complexifier les processus de régulation en faisant émerger et intervenir de nouveaux acteurs (BROCCOLICHI S, BEN-AYED C, MATHEY-PIERRE C, TRANCART D 2007 : 32). C'est dans cette perspective que la structuration de l'Ecole bilingue apparaît comme une co-construction négociée et arrangée entre les acteurs (familles, enseignants...), les corps intermédiaires (syndicats, associations...) mais également entre les différentes institutions, qu'elles soient internationales (UNESCO, Conseil de l'Europe...), nationales (MEN), ou bien territoriales (CTC et municipalités). La réouverture de l'Université, le développement des études corses puis l'ouverture de la filière sciences de l'éducation en 1996, la même année que la création officielle des premiers sites bilingues viennent impulser un nouveau mouvement d'un enseignement militant, identitaire et fortement politisé, vers une certaine normalisation. Bien que les périodes se chevauchent et qu'aucune d'entre elles ne soit véritablement achevée, la période de l'expérimentation (1996-2001), de l'élaboration juridique (2001-2007) et de la généralisation de l'enseignement bilingue au moins en maternelle (2007- 2013) rythment ces quinze dernières années et ont occasionné de profondes modifications tant des paradigmes éducatifs qu'au niveau des représentations, pratiques et processus d'institutionnalisation de la langue corse que des relations Ecole-familles.





## 2. ECOLE, FAMILLES ET SOCIETE

La société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité : l'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective. Mais, d'un autre côté, sans une certaine diversité, toute coopération serait impossible : l'éducation assure la persistance de cette diversité nécessaire en se diversifiant elle-même et en se spécialisant.

Emile DURKHEIM, *Education et sociologie*, 1922.

L'Ecole de la République a joué un rôle central dans la constitution de l'Etat-nation et la fabrication de l'imaginaire national français. Instrument au service de l'universalisme et de la diffusion de la civilisation du centre politique, elle a travaillé à l'uniformisation culturelle des périphéries, en même temps qu'elle a travaillé à l'intégration des immigrants. Ainsi, selon KASTORYANO (1987):

« l'homogénéité ou l'hétérogénéité culturelle des nations se situe au cœur des débats sur la modernisation. La conception de l'Etat-nation moderne se caractérise par une idéologie d'homogénéisation culturelle où les frontières et politiques se trouvent confondues. Le nationalisme ou plutôt le sentiment national, est à la fois cause et conséquence de cette culture homogène (...). L'Etat moderne à tendance centralisatrice se trouve ainsi orienté vers une culture uniforme qui renforce sa puissance nationale au nom de la rationalité économique ».

Dans son dernier ouvrage : *L'enracinement* (1949 : 72), Simone WEIL décrit comment la nation s'est substituée à la famille élargie pour ne laisser plus que le spectre d'une famille nucléaire :

« la nation seule, depuis déjà longtemps, joue le rôle qui constitue par excellence la mission de la collectivité à l'égard de l'être humain, à savoir assurer à travers le présent une liaison entre le passé et l'avenir. En ce sens, on peut dire que c'est la seule collectivité qui existe dans l'univers actuel. La famille n'existe pas. Ce qu'on appelle aujourd'hui de ce nom, c'est un groupe minuscule d'êtres humains autour de chacun ; père et mère, mari ou femme, enfants ; frères et sœurs déjà un peu loin ».

Elle explique par la suite, en écho au sentiment de Farrandu ETTORI (1982 : 334) qui ressent le poids d'une « conspiration du silence sur ce que l'on appelait pas encore la culture corse », que « le village, la ville, la contrée, la province, la région, toutes les unités géographiques plus petites que la nation, ont presque cessé de compter ». La nation offre alors une impression d'homogénéité. Pourtant, face à ce mouvement de fond, *l'ethnic revival* est apparu comme une alternative à ce qui apparaissait alors comme une fatalité<sup>138</sup>, tandis que les

---

<sup>138</sup> Dans l'édition du numéro 4 de la revue « L'union Corse », publiée en février 1962, Charles Santoni signe peut-être près de quinze ans avant les événements d'Aleria, l'acte de naissance de la revendication moderne : « La Corse est dans une situation grave. Cet état de détresse nous crée...le devoir de ne pas capituler. Que pouvons

cultures underground des banlieues, tel que le rap, ont apporté une réponse à la non-assimilation des populations issues de l'immigration. AMSELLE (2004) considère que ces deux mouvements sont identiques car :

« ces mouvements de retour aux sources ou d'« authenticité » s'enracinent bien dans la réalité urbaine : ils sont une projection citadine sur une réalité rurale et passée purement imaginaire. C'est effectivement l'éloignement social et géographique qui, dans le monde entier, permet de donner pureté et homogénéité à un milieu hétérogène et hiérarchisé ».

Aussi, selon KASTORYANO (Idem) la participation économique des migrants ne garantit plus leur assimilation et « cette diversité culturelle (...) du fait des différentes appartenances régionales, nationales, ethniques des populations immigrées menace l'homogénéité de l'Etat-nation ». Dans le cas de la Corse, le cliché oscille tantôt entre une vision puriste qui ferait du peuplement de l'île une création *ex nihilo*, inspirée par les contes et légendes valorisés par le *volkgeist*, et une vision bigarrée qui présente le peuple corse comme étant le produit, en train de se faire, de « neuf millénaires de peuplement ». Paradoxe ou stratégie de compensation, selon les auteurs du rapport « Histoire et mémoires des immigrations en région Corse<sup>139</sup> », il n'en résulte pas moins que :

« dans une société où l'appartenance à une filiation, repérable et répertoriée par le groupe, à un territoire et à une communauté, est un élément capital dans la reconnaissance d'une identité commune, on conçoit que la position de l'immigré dont le nom, l'ascendance, l'encrage, sont inconnus, n'est pas facile à tenir. Pourtant il n'est pas niable que la Corse a accueilli nombre d'individus d'origine étrangère, qu'ils y ont fait souche en choisissant de demeurer sur un territoire où le hasard et/ou la recherche d'un travail les avaient portés. »

Nous pourrions filer la métaphore du bocal de Jean-Marie COMITI (2004 Cf supra), en soutenant que l'Ecole en Corse constitue le laboratoire *in vivo* de la constitution de la société, c'est-à-dire de l'intégration des populations immigrées et de l'assimilation de la population corse à l'ensemble français. C'est elle qui mobilise à la fois les représentations des familles quant aux frontières et aux continuums entre communautés, mais aussi entre les langues. C'est l'Ecole aussi qui est censée assurer le rôle d'ascenseur social dans une île en proie à de fortes mutations démographiques, culturelles, sociales et économiques. L'emploi public semble péréciter tandis que le privé, principalement orienté vers le BTP et le tourisme propose des

---

nous faire, nous ceux de la nouvelle génération, ceux de la génération déracinée ?... A nos aînés qui désespèrent, nous faisons savoir que nous nous préparons à agir et que nous attendons leurs directives... Nous pensons que la menace de disparition qui pèse sur la Corse peut être conjurée. Nous ne comprendrons pas qu'on laisse se développer davantage l'émigration catastrophique des habitants de l'île, pendant qu'on encouragera parallèlement l'implantation massive et groupée d'éléments étrangers au département. La mise en valeur de la Corse doit profiter d'abord aux Corses. Nous croyons aussi qu'un renouveau culturel doit obligatoirement aller avec un effort économique... Les enfants doivent étudier à l'école la langue et l'histoire de leurs ancêtres insulaires... Enfin, et surtout, nous ne craignons pas de dénoncer les inconvénients de la centralisation : la géographie donne à la Corse un caractère spécial qui ne s'accommode guère de la rigidité centralisatrice de l'Etat... »

<sup>139</sup> Disponible sur : <http://barthes.ens.fr/cli/acsehmr/corse.pdf>, consulté le 30 mars 2010.

emplois nécessitant une main d'œuvre peu qualifiée. La réouverture de l'Université de Corse, en 1981, permet la production d'un capital humain important, mais ne suffit pas à diriger la Corse sur la voie de l'économie de la connaissance car les emplois qualifiés restent rares et nous le verrons ci-dessous, peu occupés par des insulaires. L'intégration de la LCC au sein du curriculum s'inscrit au sein d'un mouvement de redéfinition des missions et des finalités de l'Ecole, tant et si bien que par leurs choix scolaires, les familles et plus largement la demande sociale participent à la négociation et à la construction du modèle d'intégration, avec les experts et le politique. Nous nous situons ici, certes en sciences de l'éducation, mais également à la croisée de la sociologie et de la philosophie politique. Comment cette plus grande liberté des familles impacte-t-elle l'équité du système éducatif ? François DUBET (2000 : 8) explique que :

« L'analyse des inégalités est indissociablement un problème de sociologie et un problème de philosophie politique. Il est possible d'aborder ce problème par le « haut » en testant une théorie générale de la justice sur des indicateurs d'inégalité, ou par le « bas », en partant de l'expérience des acteurs ».

Dans le cas qui nous occupe, la question de la langue s'étend de la sociolinguistique à la sociologie du curriculum. Nous ne saurions considérer les progrès de l'élaboration linguistique sans prendre en compte les évolutions enregistrées au sein du curriculum<sup>140</sup> et constater le recul de la pratique dans la société, ainsi que la diffusion du sentiment de perte et comme par « miracle » (ETTORI 1982), à l'expression grandissante du sentiment d'attachement à une langue qui fut tant enfouie<sup>141</sup> que dévalorisée et stigmatisée (Cf supra). Nous nous situons ainsi à l'intersection de ces disciplines et dans le champ de la socio-histoire<sup>142</sup> développée par Gérard NOIRIEL (2001 : 22) car :

« l'intérêt particulier que présente la sociologie pour le socio-historien tient à son objet même. Au-delà des différences d'école, cette discipline se caractérise en effet par l'importance centrale qu'elle accorde à la question du « lien social », c'est-à-dire aux rapports qu'entretiennent entre eux les individus dans le cadre de leurs activités quotidiennes ».

Du point de vue méthodologique, la socio-histoire permet aussi bien d'étudier des évènements que la longue durée. Elle a en outre « permis d'interroger (...) les catégories administratives du statisticien » (Idem), sujet sur lequel nous reviendrons ci-dessous. La question du lien social est ici interrogée au regard des stratégies des familles à l'égard de l'Ecole et en particulier de l'Ecole bi/plurilingue. Les écoles que nous avons choisies présentent toutes la caractéristique de donner la possibilité matérielle du choix de la filière, soit avec une école

---

<sup>140</sup> Il s'agit de l'élaboration didactique.

<sup>141</sup> COTI 1978.

<sup>142</sup> Elle se situe elle-même au croisement de l'histoire et de la science politique.

située à proximité, soit au sein du même établissement. Nous avons cependant interrogé des enseignants d'écoles bilingues du milieu rural (A Riventosa), pour vérifier si l'offre d'enseignement bilingue était susceptible de troubler les familles, qu'elles soient corsophones ou non, qu'elles soient corsees ou non. Le curriculum bilingue pourrait être plus dissuasif encore que les considérations pratiques. Il apparait en réalité que sur ce site qui fut pionnier dès 1996, l'enseignement bilingue ne s'est non pas banalisé, mais normalisé. Les familles connaissent les spécificités du curriculum et ne cherchent pas à le négocier. L'enseignement bilingue y a fait ses preuves et n'est plus soumis à la critique, qu'elle soit dithyrambique ou calomnieuse. En revanche, la possibilité du choix est la condition qui peut susciter des stratégies d'intégration, ou bien d'évitement de la part des familles. La référence à la différence culturelle peut alors être mobilisée pour s'opposer à la « réciprocité des perspectives » (BORGOGNO 1990). Lorsque les écoles offrent le choix entre une filière bilingue et une filière standard, les motivations des familles ne sont pas forcément liées au curriculum réel. Selon les contextes, le choix de la filière pourrait s'effectuer en interaction avec celui réalisé par les autres familles, tantôt par mimétisme, tantôt par évitement de telle ou telle population scolaire ou de tel ou tel enseignant. Plus largement, les études sur la composition du public scolaire et sur la ségrégation scolaire ont débouché sur des travaux mettant en exergue le séparatisme social et la ségrégation urbaine.

Si certains sociologues français rechignent à utiliser des concepts américains pour décrire la société française (BODY-GENDROT S & DE RUDDER V 1998<sup>143</sup>), car ils seraient davantage stigmatisants que descriptifs, d'autres sociologues, comme Eric MAURIN (2004 83) reprochent l'attitude trop idéologique et timorée des sociologues utilisant les concepts fourre-tout de « banlieue » ou d'immigré. Il observe cependant que :

« le débat démocratique a certainement avancé ces dernières années puisque les termes même de « ghetto » ou de « ségrégation » n'y sont plus tabous : face à la réalité des quartiers, la pudeur et le long cortège des euphémismes d'hier ne sont plus de mise ».

Outre ce débat, se pose la question, potentiellement connotée politiquement, dans le contexte corse, de la pertinence de l'usage des concepts utilisés pour décrire les banlieues françaises. L'importation de tel ou tel concept peut être chargée de significations idéologiques corollaires et s'il ne s'agit pas pour nous de renoncer à la rigueur scientifique, il ne s'agit pas non plus d'ajourner l'appréhension de ces questions socialement vives en escomptant un improbable consensus préalable à la poursuite de nos enquêtes. Ce type de question a également agité les

---

<sup>143</sup> « Dans la plupart des pays développés, les représentations dominantes d'un certain nombre de « problèmes sociaux » s'expriment dans un discours stéréotypé construit autour de termes-choc évocateurs de pathologies à la fois sociales et urbaines ».

débats outre-Atlantique autour des concepts de minorités immigrées, ethniques ou raciales et en France où « le tabou français sur les origines a longtemps conduit à utiliser des catégories administratives, telles la nationalité ou le statut d’immigrés, au risque de la confusion pour rendre compte des positions des enfants ou des jeunes de seconde génération » (PAYET J-P & HENRIOT-VAN ZANTEN 1996). Le schéma américain a longtemps été tenu à distance par la sociologie française mais elle tend aujourd’hui à s’approprier les concepts de ghetto, de ségrégation ou de minorités ethniques, développés outre-Atlantique. La concentration de ceux qui disposent de capitaux moindres dans les espaces immobiliers et relégués se traduit par une plus faible participation aux élections. Le taux d’abstention dans les banlieues à l’occasion des élections régionales de mars 2010 est un indice du délitement du lien social et politique, du sentiment de relégation et du sentiment d’exclusion. Il est certes plus faible dans la banlieue de Bastia que dans d’autres banlieues françaises, mais il demeure significatif<sup>144</sup>.

<b>Taux de participation au second tour des élections territoriales de mars 2010 à Bastia</b>	
Bureau de vote	Taux de participation
Subissi	60,2
Amadei	61,43
Lupinu	58,08
Andrei	54,33
Andrei	63,16
Calloni	64,46
Calloni	65,24
Campanari	68,08
Citadella	64,6
Maison des Associations	63,55
Vieux lycée	62,1
Cardu	68,58
Notre Dame de Lourdes	64,82
Toga	67,03
Annonciade	62,73
Annonciade	63,97
Hotel de ville	69,56

<sup>144</sup> Disponible sur <http://www.elections-corse.com/resultats2.html>, consulté le 31 mars 2010.

Théâtre	67,78
Vinciguerra	69,16
Maison du combattant	69,89
Centre	66,08
Jean Nicoli	68,29
Ancienne Mairie	71,59
Moyenne communale	63,89
Moyenne Régionale	69,14

En rouge : les taux de participation inférieurs à la moyenne communale.

En vert : les taux de participation inférieurs à la moyenne régionale.

Nous remarquons en premier lieu que le taux de participation est plus faible sur Bastia que sur l'ensemble de l'île et qu'au sein même de la ville, il peut osciller de 54,33% dans le bureau de vote de l'école Charles Andrei, à 71,59% dans celui de l'Ancienne Mairie, soit 17,26% d'écart. À l'exception de trois bureaux de vote, le taux de participation est toujours inférieur à la moyenne régionale mais supérieur à la moyenne nationale qui était de 51,21%<sup>145</sup>. Ces observations nous conduisent à nous interroger au sujet des outils conceptuels susceptibles d'être utilisés dans notre travail.

Notre terrain insulaire présente certes des continuités avec les caractéristiques du terrain continental, mais il possède également la particularité de disposer encore d'un groupe qui se perçoit comme une minorité ethnoculturelle historique dans le vaste ensemble français. La relation dominant/dominé est tantôt perçue selon la perspective nationalitaire ou identitaire, tantôt selon une perspective sociologique classique, continentale, entre les immigrés et les autres. Le dualisme Eux/Nous semble réducteur puisqu'il nous semble que l'altérité est incarnée par au moins deux types de groupes, tantôt les personnes qui s'identifient à la communauté corse, celles qui sont d'origine continentale, et celles qui sont d'origines étrangères. Ce triptyque est certes arbitraire mais il servira de schéma explicatif alors même que « le social et l'ethnique sont de plus en plus imbriqués » et que « la question de l'étranger dans l'école républicaine française » est « une question doublement incongrue » (PAYET & HENRIOT-VAN ZANTEN Idem). VAN ZANTEN observe à ce sujet que la « ségrégation,

<sup>145</sup> Disponible sur : <http://elections.interieur.gouv.fr/FE.html>, consulté le 31 mars 2010.

qui est simultanément sociale et ethnique, concerne davantage la population en âge scolaire que la population adulte » (2002 : 4). Une note récente de la DEPP<sup>146</sup> montre que :

« La distillation ségrégative est continue depuis la scolarité élémentaire jusqu'à l'accès à un baccalauréat général avec mention : les milieux familiaux influencent la qualité des parcours dans l'enseignement primaire et secondaire, mais aussi les choix d'orientation aux différentes étapes de la scolarité et, en particulier, à l'entrée dans l'enseignement supérieur ».

En outre, le fait que la France se soit longtemps ignorée en tant que pays d'immigration peut s'expliquer à la fois par son histoire coloniale et par sa vision décharnée de la citoyenneté. Le titre du dernier essai de Michelle TRIBALAT (2010) : *Les yeux grands fermés* est suffisamment clair à ce sujet. La question de l'altérité fait intervenir l'intersubjectivité, à l'opposé d'une catégorisation plus objective et matérialiste en termes de classes sociales et ensuite parce qu'elle interroge la conception républicaine du lien entre l'Etat, et en l'occurrence l'Ecole avec la nation, dans le cadre du processus d'intégration. Méthodologiquement, il ne s'agissait pas pour nous de réaliser des statistiques ethniques proscrites par la loi, mais de s'enquérir de la corrélation entre l'identification communautaire des familles-sujets, qui relève d'une stratégie identitaire, avec leurs choix scolaires<sup>147</sup>.

VALLET observe ainsi que :

« les familles immigrées ont, ceteris paribus, des attentes plus fortes en matière d'études longues, et expriment des souhaits d'orientation plus ambitieux pour leurs enfants. Ce résultat suggère que, dans la société française, le système éducatif apparaît aux familles immigrées comme une voie importante de mobilité sociale » (1996).

Ces deux approches ne doivent pas être exclusives, ni même juxtaposées, mais mobilisées ensemble afin de comprendre le processus de constitution de la société et de structuration de notre objet : l'Ecole bi/plurilingue. Aussi, compte tenu de la vitalité de la production

---

<sup>146</sup> Note d'information n°8-16 - mars 2008, *Disparités d'accès et parcours en classes préparatoire*, Disponible sur : [http://media.education.gouv.fr/file/2008/83/1/ni0816\\_25831.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2008/83/1/ni0816_25831.pdf), consultée le 12 mai 2010.

<sup>147</sup> Le rapport GLAVANY sur « L'utilisation des fonds publics et gestion des services publics en Corse » est disponible sur : <http://www.assemblee-nationale.fr/11/dossiers/corse.asp>. On y distingue les "Corses" des "Continentaux" à maintes reprises. Par exemple : « Parmi les 42 magistrats en poste en Corse, 12 sont originaires de l'île et, parmi ceux-ci, 6 n'ont exercé qu'en Corse. La commission d'enquête n'entend aucunement jeter la moindre suspicion sur les magistrats d'origine corse, mais cette distinction est spontanément faite par les magistrats continentaux qui reconnaissent que leurs collègues insulaires exercent dans des conditions plus difficiles car " ils connaissent beaucoup de monde " », ou bien encore dans un extrait qui a fait couler beaucoup d'encre, au sujet de la nomination des fonctionnaires dans l'île : « Il ne s'agit pas pour la commission d'enquête de dire, comme elle a pu l'entendre, qu'il ne faut plus nommer de Corses en Corse et jeter ainsi le soupçon sur un certain nombre de nos concitoyens. Le désir de venir " travailler au pays " est tout aussi légitime en Corse que dans le reste de la France. Cependant, il est des domaines où les conditions d'exercice sont telles que le principe de prudence s'impose dans certains cas. Il s'agit même d'une mesure de protection du fonctionnaire lui-même contre les pressions qu'il pourrait subir dans son travail. Un ancien ministre a avoué devant la commission d'enquête avoir " refusé de nommer des fonctionnaires corses en Corse ". " Je les écartais même systématiquement. C'était peut-être exagéré, mais je ne pouvais pas faire autrement " a-t-il précisé. Les fonctions régaliennes de l'État – police, justice – relèvent évidemment de ces domaines où la prudence et le choix raisonné des candidatures s'imposent. D'ailleurs, on peut observer que c'est la méthode choisie par la gendarmerie. Celle-ci, en effet, s'efforce d'éviter d'affecter dans une région quelconque – en Corse comme ailleurs - un gendarme qui y aurait des liens, notamment familiaux, trop importants. »



culturelle et des relations sociales en langue corse (Cf supra), nous ne classerons donc pas la minorité corse parmi les « minorités laminées » (WIEVIORKA 2001), mais parmi les identités-résistances qui sont sur la voie d'une identité-projet, telle qu'elle a été décrite par Manuel CASTELLS :

"Les acteurs sociaux construisent une nouvelle identité qui redéfinit leur position dans la société, et se proposent de transformer l'ensemble de la structure sociale. Les sujets (désir d'être d'un individu) sont l'acteur social collectif à travers lequel les individus accèdent à un sens holistique dans leur expérience. C'est un projet pour vivre autrement en instaurant une société post patriarcale. Les identités projet, si elles se développent, naissent de la résistance communautaire et non de la société civile" (1997 : 18).

Au sujet de l'identité bretonne et plus particulièrement de l'identité des néo-bretonnants, Ronan LE COADIC (1998 : 242-243) y mesure une surreprésentation des professions intermédiaires, des cadres et des enseignants. Ainsi : « la distance sociale entre bretonnants de langue maternelle et défenseurs fervents de la langue bretonne, généralement néo-bretonnants, paraît donc très grande ». Il explique ce renversement sociologique en avançant trois hypothèses. Première hypothèse, les intellectuels, auraient été moins victimes de la « stigmatisation » que les ruraux. Il leur serait donc plus aisé de renverser le stigmate. Selon la deuxième hypothèse inspirée par Pierre BOURDIEU, la nouvelle bourgeoisie s'adapte et crée une nouvelle activité en mobilisant « d'anciens capitaux culturels ». Il prend alors, avec Hugues PENTECOUTEAU l'exemple des enseignants bilingues. Enfin, troisième hypothèse, l'élite intellectuelle bretonne prend conscience de la valeur de son patrimoine et entreprend de le valoriser. Légitimée par la détention de diplômes français, c'est elle qui impulse la réappropriation. Si Ronan LE COADIC (1998 : 244) ne tranche pas en faveur de l'une ou l'autre de ces hypothèses, il soutient qu'elles sont toutes liées et qu'elles agissent en interaction. Les enquêtes que nous avons réalisées montrent de ce point de vue une grande similitude sociologique entre les contextes breton et corse.

Ainsi, la compréhension des interactions et ajustements entre le pilotage institutionnel national et territorial et les stratégies des acteurs scolaires, doit reposer sur une analyse multidimensionnelle s'intéressant d'une part au modèle d'intégration dans le contexte postcolonial, de forte immigration et d'ethnic revival que connaît la Corse et d'autre part aux modalités de régulation du système éducatif, à la fois par les institutions et par les acteurs.

## ***1. Ecole, institution(s) et société en Corse***

« Paoli, le dernier héros corse, dépensa son héroïsme pour empêcher son pays de tomber aux mains de la France. Il y a un monument en son honneur dans une église de Florence ; en France on ne parle guère de lui. La Corse est un exemple du danger de contagion impliqué par le déracinement. Après avoir conquis, colonisé, corrompu et pourri les gens de cette île, nous les avons subis sous forme de préfets de police, policiers, adjudants, pions et autres fonctions de cette espèce, à la faveur desquelles ils traitaient à leur tour les Français comme une population plus ou moins conquise. Ils ont aussi contribué à donner à la France auprès de beaucoup d'indigènes des colonies, une réputation de brutalité et de cruauté. »

Simone WEIL, 1949, *L'enracinement*, p. 77.

Tandis qu'une vision romantique de la Corse présente souvent les insulaires comme rétifs à toute autorité et à toute institution, depuis l'Antiquité, ils ont pourtant fourni des bataillons de mercenaires, puis de militaires, de douaniers et de fonctionnaires. De la même façon qu'ils se sont engagés au sein des divers corps de l'Etat pour y embrasser une carrière de fonctionnaire, les parents ont largement fait confiance à l'Ecole. Cette citation de Simone WEIL montre combien les Corses ont cru en l'Ecole et en son pouvoir émancipateur. Dans une île touchée par la misère, elle représentait le moyen de trouver ailleurs, une ascension sociale que la situation économique de la Corse, inscrite dans une relation de type colonial avec le continent, ne permettait pas de réaliser sur place. Durant le 20<sup>e</sup> siècle, les Corses sont passés d'une attitude de servitude volontaire à l'égard de l'Ecole, à celle de serviteurs puis de consommateurs. Il faut y lire ici le déclin de l'institution (DUBET 2002) mais également la tendance à la libéralisation de l'Ecole et à la mobilisation de la famille en vue de l'amélioration des résultats scolaires individuels et collectifs des élèves, par leur plus grande implication et la mise en concurrence des écoles. Attardons-nous ici, au cours de cette mise en perspective historique, sur la façon dont l'Ecole a fait des enfants des citoyens.

### **1. La transfiguration de l'Homme par l'Ecole de la République**

C'est en 1784, peu avant la Révolution française que RIVAROL (1784) rédige son « Discours sur l'universalité de la langue française », en réponse à un concours ouvert par l'Académie de Berlin. Il répond aux questions suivantes : « Qu'est-ce qui a rendu la langue française universelle ? Pourquoi mérite-t-elle cette prérogative ? Est-il à présumer qu'elle la conserve ? ». Attaché à la monarchie, RIVAROL est alors convaincu que la France a atteint un « point de perfection ». Cette utopie, commune dans la France de 1780, sera bientôt suivie d'un « dégrisement fatal accentué par le cataclysme révolutionnaire et aboutissant au sentiment d'une fin dernière des valeurs, telle est à peu près la courbe de ses opinions » FINKIELKRAUT (1987). Il entreprend dans cet ouvrage, d'expliquer, à renfort d'arguments,

que « le temps semble être venu de dire le monde français, comme autrefois le monde romain ». Il mobilise des arguments d'ordre géographiques, politiques, historiques, économiques, culturels, pour expliquer les raisons objectives de la prédominance du français. À l'éventuelle supériorité esthétique et phonétique du provençal, il oppose la puissance politique grandissante de la « couronne ». Puis, moins rigoureux qu'essentialiste, il trouve, dans l'enivrement de sa description, au sein même de l'essence linguistique de cette langue, un argument linguistique qui expliquerait l'irrésistible ascension du français qui :

« par un privilège unique, est seul resté fidèle à l'ordre direct, comme s'il était tout raison, et on a beau par les mouvements les plus variés et toutes les ressources du style, déguiser cet ordre, il faut toujours qu'il existe ; et c'est en vain que les passions nous bouleversent et nous sollicitent de suivre l'ordre des sensations : la syntaxe française est incorruptible. C'est de là que résulte cette admirable clarté, base éternelle de notre langue. Ce qui n'est pas clair n'est pas français ; ce qui n'est pas clair est encore anglais, italien, grec ou latin ».

Malgré son exil ultérieur en Belgique puis à Berlin en 1792, son ouvrage illustre l'idéologie universaliste de ses contemporains.

C'est face à cet impérialisme que va s'affirmer, de plus en plus fort, une autre vision du monde, issue du mouvement allemand préromantique du *sturm und drang*. Ce mouvement de contestation de l'hégémonie culturelle française, du classicisme et de l'universalisme va enfanter de la définition identitaire de la nation. HERDER puis FICHTE avancent des arguments linguistiques, historiques, ethnographiques et soulignent la dimension subjective de l'identité nationale. C'est à cette époque que les littératures orales ou populaires accèdent à l'écrit avec les frères GRIMM, ANDERSEN et d'autres auteurs qui par un effort d'écriture vont hisser la culture populaire à un rang d'égale dignité et d'égale valeur que les autres productions écrites. En Corse, il faudra attendre Salvatore VIALE en 1835 avec ses "*Canzone contadinesche*", les exilés Italiens, comme TOMMASEO en 1841 avec "*Canti popolari toscani, corsi, illirici*", puis plus tard, Martinu APPINZAPALU, en 1924, avec ses "*Raconti è fole di l'isula persa*" pour que l'entreprise d'élaboration d'une littérature nationale se réalise en Corse. Après le volkgeist, le riacquistu renouera avec cette démarche. Ghjuvaghjaseppu FRANCHI publie "*E fole di mamma*" en 1981 et Mathée GIACOMO-MARCELLESI "*Contra salvatica*" en 1989.

Nous l'avons abordé ci-dessus, la définition française de la nation formulée par Ernest RENAN<sup>148</sup> résulte de la dialectique d'une aspiration contractualiste<sup>149</sup> et d'une tentative

---

<sup>148</sup> « L'une est la possession en commun d'un riche legs de souvenirs ; l'autre est le consentement actuel, le désir de vivre ensemble, la volonté de continuer à faire valoir l'héritage qu'on a reçu indivis. »

<sup>149</sup> SIEYES : « La nation est un corps d'associés vivant sous une loi commune et représentés par la même législature. »

identitaire<sup>150</sup>. C'est cette dimension qui sera privilégiée en Allemagne, notamment par HERDER et FICHTE. Issue d'un mouvement de contestation de l'hégémonie française au 18<sup>e</sup> siècle, elle fera du "Volkgeist", c'est-à-dire l'esprit du peuple, le principe de légitimation de leur définition de la nation. Ainsi, le concept de "nation" a été associé à la notion de liberté. Elle est mobilisée dans chaque lutte de libération : en Corse, face aux Génois, l'armée est constituée de « Naziunali ». Il en sera de même en France, face à l'aristocratie et au clergé, en Amérique, face au pouvoir colonial et en Allemagne face à l'occupation napoléonienne. Dans "Emilie à la veille de ses noces", le poète allemand HÖLDERLIN (VINCIGUERRA 2006) vient chercher dans une île lointaine, en Corse, où habite le mythe de « l'île bienheureuse », une « île bénie<sup>151</sup> », l'utopie de la liberté et l'éveil de la conscience nationale allemande. L'héroïne Emilie est ici à rapprocher de Faustina "la Corsa" qui en 1746 intima l'ordre aux Corses de poursuivre l'assaut de la citadelle cortenaise malgré l'exposition de son fils sur ses remparts, ou bien encore de la veuve de Rennu, dont le souvenir de son sacrifice est taillé dans la pierre du monument aux morts de la place Saint Nicolas à Bastia. Après avoir perdu ses deux premiers fils, elle offre son troisième à Pasquale PAOLI. Ces deux figures de l'histoire de la Corse illustrent l'éducation politique que HÖLDERLIN entend pourvoir aux femmes allemandes, de façon à ce qu'elles soient à la fois « mère et épouse de héros destinés à régénérer la patrie » VINCIGUERRA (2006 : 29). L'œuvre entreprise par Pascal PAOLI est féconde à bien des égards, par la valeur de sa conception et sa dimension symbolique. Cet intérêt des Allemands pour la Corse et PAOLI est patent. Par exemple, la gazette de Neuchâtel, dont le propriétaire n'est autre que le roi de Prusse, informait son lectorat de l'évolution des guerres de Corse. HOFFMAN écrit une tragédie en vers : "Les Corses", dont le héros n'est autre que Pascal PAOLI. Quant au jeune GOETHE, il écrit en 1769, à l'âge de vingt ans, une pièce en un acte " *Die Mitschuldigen*<sup>152</sup>". Plus tard, dans " *Poésie et Vérité*", il rapporte sa rencontre avec Pascal PAOLI et en fait un portrait élogieux. D'autres auteurs et journaux allemands s'entichent du "Babbu di a Patria", se faisant ainsi les passeurs, d'HÖLDERLIN à FICHTE, d'une passion allemande pour la nation corse.

Lorsque sont votées en 1882-1883 les lois instaurant l'École gratuite et obligatoire, le point de tension est au plus haut entre la France revancharde et l'Allemagne agrandie de l'Alsace et de la Lorraine. C'est alors que selon Alain FINKIELKRAUT (1987 : 65) « le rejet de l'ennemi culmine en mimétisme ». Les deux définitions *a priori* antagonistes de la nation vont se

---

<sup>150</sup> Vidal DE LA BLACHE

<sup>151</sup> HÖLDERLIN

<sup>152</sup> « Les complices ». Traduction de Marie-Jean VINCIGUERRA.

rapprocher tant et si bien que « ce n'est plus la nationalisation de la culture qui fait scandale, mais la culture de l'Autre ». Ainsi la distinction traditionnelle et idéologique des définitions françaises et allemandes de la nation est certes commode mais comme le rappelle Michel WINOCK, en France, les deux théories, l'une déterministe<sup>153</sup>, l'autre volontariste, ont coexisté<sup>154</sup>. Construite sur les vestiges de l'idéologie universaliste et une tentation xénophobe, l'Ecole de la République pouvait-elle être dans sa philosophie, autrement que dédiée à l'inculcation d'une culture et d'une identité nationales ? Des conservateurs provincialistes comme BARRES ou MAURRAS, aux républicains, tout inclinait les uns et les autres à faire émerger une culture se devant soit de dépasser les particularités régionales, soit de les éliminer. Ainsi, l'opposition entre la conception allemande et la conception française de la nation ne résulterait, selon Gérard NOIRIEL (2001 : 137) que d'un « comparatisme superficiel qui prolonge les présupposés franco-français sur la nation » car « la réflexion sur la nation française [...] a mûri par référence et par opposition aux autres grandes nations européennes ». La construction de ce concept procéderait d'une approche contrastive des définitions. Il s'illustre notamment par le consensus sur le « principe des nationalités » qui est le mouvement de valorisation des cultures nationales en Europe, durant le 19<sup>e</sup> siècle.

En revanche, dans son *Tableau de la France* publié en 1832, MICHELET<sup>155</sup>, fonde l'universalité de la France sur sa diversité, son hétérogénéité : « à l'Allemagne elle oppose une France allemande ; à l'Espagne une France espagnole ; à l'Italie une France italienne ». Mieux, s'il compare chaque région limitrophe avec sa sœur, il constate que « pour celui qui passe la frontière et compare la France aux pays qui l'entourent, la première impression n'est pas favorable. Il est peu de côtés où l'étranger ne semble supérieur ». La supériorité de la France ne tient pas dans la comparaison point par point avec ses voisins pris séparément dans sa globalité puisque « la France est une personne. La personnalité, l'unité, c'est par là que l'être se place haut dans l'échelle des êtres ». S'inspirant de ces travaux, le géographe Paul VIDAL DE LA BLACHE conclura dans son *Tableau géographique* que le mot qui « caractérise le mieux la France est variété ». Cependant, la richesse n'est pas un obstacle à l'unité puisque dépourvue de forts contrastes, « la France oppose aux diversités qui l'assiègent et la pénètrent sa force d'assimilation. Elle transforme ce qu'elle reçoit ». Cette assimilation tranquille s'inscrit à la fois dans un mouvement d'autonomisation du pouvoir

---

<sup>153</sup> Barres : "Le nationalisme, c'est l'acceptation d'un déterminisme", 1902.

<sup>154</sup> Disponible sur : [http://www.lemonde.fr/politique/article/2009/11/06/aux-racines-de-l-identite-nationale\\_1263699\\_823448.html#ens\\_id=1258775](http://www.lemonde.fr/politique/article/2009/11/06/aux-racines-de-l-identite-nationale_1263699_823448.html#ens_id=1258775), consulté le 6 novembre 2009.

<sup>155</sup> Disponible sur : [http://classiques.ugac.ca/classiques/michelet\\_jules/tableau\\_de\\_la\\_france/tableau\\_de\\_la\\_france.html](http://classiques.ugac.ca/classiques/michelet_jules/tableau_de_la_france/tableau_de_la_france.html), consulté le 6 novembre 2009.

scientifique vis-à-vis du pouvoir politique et la fascination pour l'imaginaire barrésien constitué par la terre, les morts, les racines, les origines. C'est à cette période que l'on assiste à une répartition fonctionnelle, à une spécialisation des usages du mot "race" par l'anthropologie physique et de la "nationalité" par les juristes. Pour se distinguer de ces deux champs, les sciences humaines naissantes produisent le concept d'ethnicité et le lexique y afférant. Or si Max WEBER situe le concept de nation dans la « sphère des valeurs » en y voyant un sentiment d'appartenance à une communauté, il conclut néanmoins en l'imprécision des concepts de nation et de « communauté "ethnique" » car il se volatilise lorsqu'on tente de le conceptualiser avec précision ». Quant à Emile DURKHEIM<sup>156</sup>, il explique dans sa leçon sur le « *Rapport de l'Etat et de l'individu* » que « l'individu serait, à certains égards, le produit même de l'État » tant et si bien que Norbert ELIAS parlera d'« habitus national ». Cependant, la tendance la plus perceptible est le désarroi des pères fondateurs de la sociologie WEBER, DURKHEIM ou bien encore MAUSS<sup>157</sup>. Il s'en suivra un long silence que le choc de la seconde guerre mondiale et la prédominance du marxisme prolongera jusqu'aux années 1980. Durant cette longue période, la prégnance du poids de l'institution en construction (DUBET 2002) sera un obstacle à une appréhension objective de la nation qui ne soit pas entachée par les impératifs idéologique et politique de l'exaltation.

En dépit du silence des sociologues, la construction nationale se poursuit. Gérard NOIRIEL y voit trois facteurs de développement. Les deux premiers situent l'agent dans une situation de dépendance et d'intérêt à l'égard de l'Etat-nation. Norbert ELIAS définit la nation comme « l'unité élémentaire de survie », notamment du fait des politiques protectionnistes qui ont rendu palpable la notion d'intérêt national. Le troisième facteur se fonde sur le "sentiment d'appartenance". Benedict ANDERSON (1983) qualifie la nation de « communauté politique imaginée ». S'en est suivi un courant d'étude qui aborde la nation selon la perspective des représentations collectives. Or un des capteurs et des vecteurs les plus puissants de ce sentiment d'appartenance est la langue. Au-delà du processus d'enseignement et d'inculcation de la langue, au-delà de la situation froide d'apprentissage, l'identification de l'apprenant à l'enseignant, qui représente, pour les anciennes générations d'écoliers, la réussite et l'ascension sociale, est un facteur affectif important. À défaut d'apprendre à parler la langue, combien de jeunes Bretons, Basques ou Corses ont-ils d'abord appris à aimer le français, notamment par sa littérature ?

---

<sup>156</sup>

Disponible

sur :

[http://classiques.ugac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/lecons\\_de\\_sociologie/lecons\\_de\\_sociologie.html](http://classiques.ugac.ca/classiques/Durkheim_emile/lecons_de_sociologie/lecons_de_sociologie.html), consulté le 2 août 2010.

<sup>157</sup> Il refuse de publier de son vivant une étude de la nation.

La question de "l'homogénéité nationale" n'apparaît qu'après la défaite de 1870, lorsqu'il s'agit d'identifier, de recenser, de comptabiliser. Le gain de l'Alsace-Lorraine conforte les Allemands dans la primauté des caractères ethnolinguistiques objectifs dans la définition de la nationalité tandis que les Français vont privilégier le sentiment, subjectif, d'appartenance. Cependant, l'opposition entre les deux conceptions relève davantage de la querelle théorique que de l'observation des faits. Paradoxalement, l'affrontement politique conduit à une contagion et à un mimétisme idéologique. Pour RENAN, dans la Conférence à la Sorbonne du 11 mars 1882, la langue ne constitue pas un élément certain de cohésion nationale :

« La langue invite à se réunir ; elle n'y force pas. (...) il y a dans l'homme quelque chose de supérieur à la langue : c'est la volonté. La volonté de la Suisse d'être unie, malgré la variété de ses idiomes, est un fait bien plus important qu'une similitude souvent obtenue par des vexations. Un fait honorable pour la France, c'est qu'elle n'a jamais cherché à obtenir l'unité de la langue par des mesures de coercition. Ne peut-on pas avoir les mêmes sentiments et les mêmes pensées, aimer les mêmes choses en des langages différents ? »

L'exemple mobilisé pour illustrer son argumentation est en quelque sorte un contre exemple puisque c'est peut-être un des rares cas de cohésion nationale dans le respect des identités linguistiques des citoyens. En revanche, l'historien MICHELET ne se trompe pas en affirmant, avec René BALIBAR (1985) que « l'histoire de France commence avec la langue française » (OZOUF 2009 : 225), dans la lignée de la plus pure pensée allemande d'HERDER qui défendait l'idée selon laquelle :

« les nations ont une âme générale et une véritable unité morale qui les constitue ce qu'elles sont. Cette unité est surtout annoncée par la langue ».

En vertu du rejet de la langue comme bien commun de la nation, selon NOIRIEL (2006) : « une lecture précise de ce texte montre que, pour RENAN, seuls ceux qui ont des ancêtres communs sont invités à participer au fameux « plébiscite de tous les jours » ». Cela accrédite la version ethnique de la nation française, en opposition au paradigme contractualiste avancé par SIEYES (Cf ci-dessus). L'exemple de la construction du système éducatif nous éclaire alors quant aux valeurs en débat et aux enjeux politiques sous-tendus par ces définitions.

## 2. Instituer le citoyen et la République

« La conservation, la propagation de la langue française importent à l'ordre général de la civilisation. Quelque chose d'essentiel manquerait au monde le jour où ce grand flambeau, clair et pétillant, cesserait de briller. L'humanité serait amoindrie, si ce merveilleux instrument de civilisation venait à disparaître ou à s'amoindrir. Que de choses éternellement bonnes et vraies, Mesdames et Messieurs, ont été pour la première fois dites en français, ont été frappées en français, ont fait leur apparition dans le monde en français ! Que d'idées libérales et justes ont trouvé tout d'abord en français leur formule, leur définition véritable ! Comme notre langue a dit de belles et bonnes choses, depuis ses bégayements du XII<sup>e</sup> siècle jusqu'à nos jours ! L'abolition du servage, les droits de l'homme, l'égalité, la liberté, ont été pour la première fois proclamés en français. »

E. Renan, conférence donnée à L'Alliance pour la propagation de la langue française, le 2 février 1888<sup>158</sup>.

Si « l'instruction publique » est présente chez de nombreux philosophes du 18<sup>e</sup> siècle (ROUSSEAU, HELVETIUS, HOLBACH...), l'expression « éducation nationale », qui vaut programme d'action, précède la Révolution française. C'est en 1763 que le marquis Caradeuc de La Chalotais publie son *Essai d'éducation nationale*. Il y expose son projet anticlérical et national :

« je prétends revendiquer pour la nation une éducation qui ne dépende que de l'Etat, parce qu'elle lui appartient essentiellement ; parce que toute nation a un droit inaliénable et imprescriptible d'instruire ses membres ; parce qu'enfin les enfants de l'Etat doivent être instruits par des membres de l'Etat ».

Cependant, s'il la conçoit émancipée de la tutelle cléricale, il ne la conçoit pas, avec VOLTAIRE, comme un instrument d'émancipation sociale : « le bien de la société demande que les connaissances du peuple ne s'étendent pas plus loin que ses occupations ». C'est ainsi au moment de la Révolution française qu'il nous faut aller chercher les valeurs et les finalités du projet éducatif de la troisième république qui s'articulent autour de la conception abstraite du citoyen. « L'instruction publique » triomphe lors de la Révolution, lorsque l'Assemblée législative décrète le 14 septembre 1791 la constitution d'un « Comité spécial d'Instruction publique ». On assiste alors à une querelle idéologique car l'usage de l'un ou de l'autre terme n'est pas anodin. Selon Jean-Paul RABAUT de SAINT-ETIENNE<sup>159</sup>, « il faut distinguer l'instruction publique de l'Education nationale. L'instruction publique éclaire et exerce l'esprit, l'éducation nationale doit former le cœur ». Par la suite, CHANET (1996 : 21) observe que « l'existence même d'une question scolaire, dans la France du XIX<sup>e</sup> siècle, et ses

---

<sup>158</sup> Disponible sur : [http://classiques.uqac.ca/classiques/bougle\\_celestin/esprit\\_francais/esprit\\_francais.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/bougle_celestin/esprit_francais/esprit_francais.html), consulté le 30 mai 2010.

<sup>159</sup> MULLER P-E., 1999, « De l'instruction publique à l'éducation nationale », in: *Mots*, Décembre, N°61. L'École en débats. pp. 149-156, disponible sur : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots\\_0243-6450\\_1999\\_num\\_61\\_1\\_2575](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1999_num_61_1_2575), consulté le 29 septembre 2009.



développements successifs, sont indissociables des débats sur la nature et sur l'organisation de l'Etat ». La question des relations entre l'Eglise, l'instruction et l'Etat mais encore la défaite de 1870 vont faire émerger le besoin d'une Ecole laïque, gratuite et obligatoire qui soit à la fois au service de l'émancipation des citoyens et de la sécurité, si non à l'expansion de la nation et de l'étendue de son territoire. Elle sera le moyen et l'illustration de la conception française de la citoyenneté. L'individu sera arraché à son histoire et à sa langue. L'institution lui inculque une culture certes drapée d'idéaux universalistes mais néanmoins particulière. C'est ainsi que s'opère la distinction, la césure, sinon la cassure, entre la sphère privée et la sphère publique. En matière d'éducation cependant, celle-ci était déjà palpable depuis l'institution des collèges jésuites. Isolé dans un collège, l'enfant devient un élève<sup>160</sup> que l'on va *ex-ducare*, c'est-à-dire arracher à sa famille et éduquer.

Si CONDORCET insistait sur le devoir d'instruction de l'Etat à l'égard du peuple, il était également un partisan de « l'Etat d'intervention » (SCHNAPPER 2002 : 38). Son analyse laissait présager qu'après la génération des droits politiques, viendrait le temps de l'octroi de droits sociaux<sup>161</sup> et du *welfare state*. Selon CONDORCET, l'instruction est l'un des droits pour lesquels la puissance publique se doit d'agir. Pour reprendre la distinction opérée par RENAUT et FERRY (1985), il s'agit des droits-libertés et des droits-créances. Les premiers ont été conquis depuis le 18<sup>e</sup> siècle, tandis que les seconds n'apparaissent qu'à partir du printemps des peuples de 1848. Quant à MICHELET, il percevait les limites en 1846, au dernier chapitre du *Peuple*. Chez lui, l'instruction est le préalable à l'exercice des droits tandis que l'éducation est amalgamée à une inculcation contraignante qui déposséderait les pères de leurs enfants et ferait obstacle à la liberté d'opinion des citoyens.

Il faudra ainsi attendre le décret du 3 juin 1932 pour qu'Anatole DE MONZIE, le père de la circulaire de 1925 qui interdit l'enseignement des patois à l'Ecole, devienne le premier ministre de l'Education Nationale. À l'époque, l'absence d'interpellations au sujet de cette évolution sémantique traduit une évolution des mœurs. Il faut y lire la progression de la laïcité comme valeur fondatrice de la République, qui établit de façon consensuelle, la neutralité de l'Etat à l'égard des apprenants. Dans son ouvrage sur Ferdinand BUISSON, Vincent

---

<sup>160</sup> Le terme date du XVII<sup>e</sup> siècle.

<sup>161</sup> « En parcourant l'histoire des sociétés, nous aurons eu l'occasion de faire voir que souvent il existe un grand intervalle entre les droits que la loi reconnaît dans les citoyens et les droits dont ils ont une jouissance réelle; entre l'égalité qui est établie par les institutions politiques et celle qui existe entre les individus : nous aurons fait remarquer que cette différence a été une des principales causes de la destruction de la liberté dans les républiques anciennes, des orages qui les ont troublées, de la faiblesse qui les a livrées à des tyrans étrangers. » Disponible sur : [http://www.archive.org/stream/oeuvresdecondorc06cond/oeuvresdecondorc06cond\\_djvu.txt](http://www.archive.org/stream/oeuvresdecondorc06cond/oeuvresdecondorc06cond_djvu.txt), consulté le 13 octobre 2009.

PEILLON cite François FURET au sujet du paradoxe de la laïcité telle que l'envisageait QUINET, le maître de BUISSON :

« QUINET prend au pied de la lettre l'ambition révolutionnaire dans ce qu'elle a de plus singulier et de plus caractéristique : une tentative de régénération de l'humanité. Mais il en indique les conditions de réussite dans le contexte français : instituer une nouvelle religion sur les ruines de l'ancienne, et le paradoxe central : que cette religion nouvelle ne soit pas une religion » (2010 : 90).

Dans la même veine, Mona OZOUF nous livre son témoignage dans ouvrage autobiographique "*Composition française*". Elle décrit les tiraillements identitaires et sociaux de son enfance, entre trois agents de socialisation prônant des valeurs antagonistes : la famille, l'Eglise et l'Ecole :

« Il y avait bien trois mondes séparés. Fallait-il vivre inégaux et dissemblables, comme l'église le donnait à penser ? Ou bien égaux et semblables, égaux parce que semblables, comme l'enseignait l'école ? Ou encore égaux et dissemblables, égaux pour faire valoir nos dissemblances, comme le professait la maison ? » (2009 : 148).

Ainsi, selon Pierre-Eugène MULLER, l'éducation nationale a poursuivi un « cheminement souterrain » jusqu'à apparaître comme une évidence durant l'entre-deux-guerres, quand le besoin de cohésion nationale se faisait plus pressant, face à la constitution de coalitions internationales et martiales. Selon la maxime attribuée à Jules FERRY : " la République a fait l'Ecole, l'Ecole fera la République ". L'institution était légitime parce qu'elle se couvrait des oripeaux de la méritocratie et qu'elle recherchait, par la loi du 28 février 1882, la réalisation d'une triple éducation « intellectuelle, physique et morale » (VIARD 2006). Or celle-ci fut mise à l'épreuve de l'égalité formelle et de l'égalité réelle. Il n'en demeure pas moins qu' « avec l'école primaire gratuite, laïque et obligatoire, Jules FERRY et les républicains entendaient fonder un pacte social » (CHARLOT 1997 : 59).

Ce sont les ouvrages de BOURDIEU et PASSERON, *Les Héritiers* (1964) et *La Reproduction* (1970), désormais classiques de la sociologie, qui font apparaître le décalage entre les ambitions affichées par l'Ecole et la réalité. En pleine croissance économique, ils constatent que la distribution des places sociales est corrélée avec l'origine sociale et que l'Ecole ne supprime pas les différences mais les accroît.

En Corse, si Paul ARRIGHI se félicitait, sous une pression géopolitique indéniable, en 1939, de la totale assimilation de la Corse à l'ensemble français, il nous semble plus juste de la dater avec Alain DI MEGLIO (2010) aux années soixante, lorsque paradoxalement, la perte identitaire conduira à la revendication identitaire.

### 3. La méritocratie à l'épreuve des faits : de l'égalité des chances à l'équité

« Comment peut-on parler de République quand la réussite scolaire et l'avenir professionnel dépendent non de l'intelligence, non du courage, non de l'ardeur au travail, non du mérite mais beaucoup du milieu social d'où l'on vient, du quartier où l'on habite, du nom que l'on porte, de la couleur de sa peau ? »

Discours du Président de la République Nicolas Sarkozy, le 17 décembre 2008 à l'Ecole polytechnique.

La méritocratie est la traduction politique républicaine de l'abolition des privilèges, votée durant la nuit du 4 août 1789. C'est la version française du mythe américain du " self made man ". La distribution des places ne procèdera plus de la naissance mais des mérites, en vertu du principe d'égalité des chances. Au contraire des sociétés holistes qui considèrent les inégalités comme étant naturelles, la méritocratie suppose en premier lieu que tous les élèves sont égaux, en faisant abstraction de leurs origines sociales ou communautaires. Ce sont les grandes lois sur l'éducation, de GUIZOT en 1833, de FALLOUX en 1848 puis de FERRY en 1881 et 1882 qui fondent l'égalité méritocratique des chances. L'institution donne des moyens égaux à chacun de réussir. Il en résulte des inégalités justes puisque fondées sur le mérite. C'est la grande époque de la théorie du don. Cependant, il existe de fortes inégalités entre le Primaire et le Secondaire et l'accès au baccalauréat. Ainsi, « il y a loin du principe à la réalité : la Révolution française a créé le désir d'égalité, elle n'a nullement réalisé l'égalité » (DEROUET 1992 : 36).

La méritocratie procède aussi d'une utopie égalitaire. En 1918, le manifeste des Compagnons intitulé « *L'Université nouvelle* » considère l'école unique comme le moyen par lequel l'enseignement sera à la fois démocratique et méritocratique. Il s'agira de dispenser un enseignement plus long et plus approfondi aux meilleurs élèves. La méritocratie est un élitisme. À cette époque, personne ne soupçonne encore que la sélection scolaire est avant tout une sélection sociale. La recherche de l'égalité va amener les politiques publiques d'éducation à homogénéiser la qualité de l'enseignement en dispensant un curriculum commun avec des taux d'encadrement, des méthodes et des locaux identiques (CRAHAY 2000 : 60). Ainsi que le déclare DEROUET : « plus encore que par la centralisation, le système était caractérisé par la standardisation » (1992 : 31) . Or cette Ecole va être critiquée au sujet de ses méthodes par les pédagogues qui défendent l'usage de pédagogies nouvelles ou bien une certaine idée de l'adaptation des programmes, et au sujet de ses résultats sociaux par les sociologues qui mettent en avant la fonction reproductive et conservatrice de cette institution que ses fondateurs voulurent émancipatrice.

Tel élève était censé réussir parce qu'il était doué ou bien travailleur et pouvait bénéficier d'une bourse si la condition de ses parents le requérait. Or selon DUBET (2004 : 22) :

« le fait que l'école démocratique de masse ait construit les conditions formelles de l'égalité méritocratique des chances sans échapper pour autant à l'emprise des inégalités sociales, a engendré de grandes difficultés pédagogiques et une certaine perte de confiance dans le rôle démocratique de l'école ».

Le dévoilement des effets réels de cette « fiction nécessaire » provoque une crise de légitimité du système qui à l'image de la troisième République, avait résisté à l'épreuve du temps. C'est le début du désenchantement avec le rapport COLEMAN publié en 1966 aux Etats-Unis. Nous ne reviendrons pas ici sur la théorie de *La Reproduction* (1971) de Pierre BOURDIEU tant elle a été commentée, analysée et critiquée par ailleurs. La question de l'inégalité scolaire est au cœur même des problématiques de l'école moderne (BOURDIEU et PASSERON 1968 et 1971, BOUDON 1973 et 2001, DEROUET 1992, DUBET 2004 et 2010, DURU-BELLAT 2002 et 2004, FELOUZIS, LIOT et PERROTON 2005, MAURIN 2004 et 2007, MERLE 2002, RENAUT 2007, VAN HAECHT 2001, VAN ZANTEN 2009, WIEVIORKA 2005). À première vue, paradoxalement, la question des inégalités scolaires se pose avec d'autant plus d'acuité que le processus de démocratisation semble progresser. Il faut ici distinguer les différences des inégalités scolaires. Les premières sont des observables, tandis que les secondes relèvent du sentiment d'injustice des différents individus. Ainsi, « tant que ce sentiment d'injustice n'affleure pas, tant qu'aucune échelle d'appréciation n'est mobilisée on ne saurait parler d'inégalités mais simplement de différences » (DURU-BELLAT 2002 : 1). Or les inégalités scolaires ne sont pas seulement la transposition des inégalités sociales au sein de l'espace scolaire. Elles sont aussi le résultat d'effets d'agrégation de diverses inégalités et selon DURU-BELLAT (2002 : 3) « une courroie de reproduction des inégalités ». C'est parce que la modification du paradigme éducatif dans le contexte corse est susceptible d'avoir un effet sur les inégalités scolaires qu'il nous faut construire une grille d'analyse adaptée à ses spécificités. Cela aura des implications du point de vue méthodologique, notamment lors de la construction des indicateurs de nos enquêtes quantitatives.

L'Ecole n'a pas tenu toutes ses promesses. Majoritairement, les analyses de la sociologie de l'Ecole en France inclinent à faire apparaître que la réussite scolaire n'est pas tant fondée sur le mérite que sur les origines socioculturelles des compétiteurs. Aussi, la croissance presque exponentielle de la massification a peut-être été un trompe-l'œil qui a contribué à donner l'illusion d'un progrès considérable de l'égalité des chances avant que les études ne viennent démentir et contredire cette impression. Ainsi, le prix Nobel d'économie Amartya SEN

(2007) déplore que « l'idée de méritocratie a probablement de nombreuses vertus, mais certainement pas celle de la clarté » tandis que John RAWLS (1971 : 137) explique que « la méritocratie est un danger qui guette les autres interprétations des principes de la justice, mais pas la conception démocratique. Car, [...] le principe de différence transforme les objectifs de la société, sous certains aspects fondamentaux ». Aussi fort que soit ce principe, le mérite est également remis en question au regard de la docimologie et des critères d'évaluation utilisés. YOUNG<sup>162</sup> (1958) a lui aussi critiqué l'aspect partiel du mérite car il fait abstraction des conditions psychologiques et de la génétique. Dans cette perspective, un individu peut obtenir une performance plus élevée qu'un autre en fournissant moins d'effort et en étant peut-être moins méritant. Ainsi, se pose la question de l'évaluation équitable des mérites en fonction des situations initiales. La vision de YOUNG (In FORQUIN 1989), qui réduit la méritocratie à la recherche et à la production obsessionnelle d'une élite doit être contextualisée dans l'après guerre et à rapprocher des hantises totalitaires de nombreux intellectuels parmi lesquels George ORWELL, l'auteur de *1984*. Ceci explique peut-être la description et la critique de l'idéologie de la méritocratie, dont le concept a été inventé par YOUNG. L'appareil critique qu'il développe insiste sur le déficit de la fonction distributive de la méritocratie qui, in fine, conduit à la reproduction des classes sociales. Pourtant, en dépit des critiques émises à son encontre, DUBET reconnaît que « nous aurions bien du mal à imaginer un principe de justice scolaire alternatif à l'égalité méritocratique et aussi fort qu'elle » (2004 : 34). Amartya SEN distingue quant à lui deux types d'approches du mérite. La première, instrumentale, est abordée en termes d'incitations qui sont relatives, contextualisées et rétribuées « en fonction du bien qu'elles font ». La seconde évalue les actions en fonction de leurs propriétés et non de leurs résultats. Au final, SEN pose le problème de l'adéquation entre le mérite constaté et sa rétribution. En outre, (PROST 2004 : 229) remarque que suivant « une pente naturelle », les savoirs scolaires se dirigent vers les élèves qui disposent déjà des capitaux ou des ressources culturelles et économiques les plus élevées. Ainsi, la critique grandissante de la méritocratie dans les années soixante, en France comme dans les pays anglo-saxons, conduira à la mise en place de politiques de compensation.

Décrite comme un des rouages d'un éventuel système totalitaire et comme injuste, comment la méritocratie peut-elle apparaître comme juste pour les citoyens ? DUBET (2004) explique que les individus ne comparent pas des moyennes statistiques, des groupes abstraits, mais des trajectoires personnelles, des carrières, des vies réelles. Or dans tout groupe homogène, on

---

<sup>162</sup> YOUNG M., 1958, *The rise of meritocracy 1850-2033*, Thames and Hudson, London.

connaîtra une grande pluralité des performances et des réussites individuelles. Ainsi le référent du statisticien ou du sociologue n'est pas celui du sens commun du citoyen lambda. De cette manière, le mythe des réussites scolaires et des ascensions sociales des élèves boursiers a permis de désengager l'Etat et l'institution scolaire de toute responsabilité quant à l'échec du plus grand nombre puisque chacun bénéficiait d'une égalité des chances formelle. La méritocratie apparaît ici comme étant juste, légitime et culpabilisante car l'échec, comme la réussite, sont désessentialisés et personnalisés. Pourtant, la persistance du dualisme entre le Primaire et le Secondaire, jusqu'à la création du collège unique en 1975, a constitué un obstacle structurel à l'égalité des chances. C'est avec l'institution d'une "école unique" et ses échecs que l'on est passé du paradigme de l'égalité à celui de l'équité qui voit la mise en place de politiques de compensation. Le fameux slogan « donner plus à ceux qui ont moins » résume l'esprit de ces réformes qui interviennent sous un gouvernement de gauche, avec le ministre SAVARY, en 1981. D'une égalité des chances théoriques, sur la ligne de départ, l'action des politiques publiques va se déplacer jusqu'à la ligne d'arrivée, pour obtenir l'égalité des places, quitte à ce que le traitement ou le parcours, en l'occurrence scolaire, soit différencié. Tandis que l'égalité est attentiste, l'équité est davantage volontariste et s'inspire des théories de la justice développée par l'Américain John RAWLS (1987 et 1993). Ce principe d'équité s'applique par exemple, en France, dans le domaine de la santé avec la Couverture Maladie Universelle ou en politique avec la parité hommes-femmes. Or le traitement différencié est lui aussi critiqué car si la reconnaissance des singularités et des particularités sociales tend à se normaliser, elle pourrait avoir des effets pervers. La définition des critères est problématique. Lorsque des populations sont visées, c'est la catégorisation qui est discutée, tandis que lorsque ce sont des territoires qui sont l'objet de politiques de compensation (ZEP, zones franches...), ces politiques peuvent contribuer à stigmatiser ces espaces et à accroître, *in fine*, la célérité et les effets des processus de ségrégation urbaine.

De la même façon qu'à la fin du 19<sup>e</sup> siècle on avait tendance à opposer dans un réflexe nationaliste et idéologique, la définition française et la définition allemande de la nation, on oppose aujourd'hui les politiques publiques d'affirmative action et le multiculturalisme à l'égalité et à l'intégration républicaine. Pourtant, dans un cas comme dans l'autre, les oppositions sont plus théoriques et rhétoriques, à l'usage de la classe politique, que pratiques. Aux USA, les politiques d'affirmative action ont visé des populations, les Afro-américains puis les Hispaniques, tandis qu'en France, les politiques de compensation s'adressent à des territoires et non à des groupes. Néanmoins, en France, l'actualité récente ne nous montre-t-elle pas que les Roms sont appréhendés et expulsés pour leur identité collective plutôt que par

leur caractère individuel ? Les critiques à l'égard du modèle américain se concentrent sur leurs effets pervers : stigmatisation des bénéficiaires, effets de seuil, constitution et reproduction de catégories, essentialisation de la différence, ou bien « assignation à résidence culturelle », pour reprendre le mot du chanteur Jean-François BERNARDINI. Enfin, l'étiquetage cristalliserait les appartenances et amènerait les bénéficiaires de ces dispositifs à reproduire un discours victimaire. Cependant, selon MAURIN (2004 : 7) :

« dans un pays où le discours politique est régulièrement marqué par les incantations sur le thème de l'égalité républicaine et le rejet du « modèle américain » - spontanément associé aux ghettos communautaires -, la réalité et l'étendue de la ségrégation territoriale font figure de mal social inassumé et de démenti cinglant ».

Dans son discours sur l'Ecole, l'idéologie républicaine française présente l'égalité des chances et la méritocratie comme les alternatives au communautarisme et à la discrimination positive. En 2008, au cours d'un discours<sup>163</sup> prononcé devant les étudiants de l'Ecole polytechnique, le Président de la République Nicolas SARKOZY insistait sur les risques de distorsion entre l'idéal républicain et la réalité des discriminations subies par les citoyens :

« Le plus grand danger qui menace notre modèle républicain, c'est que la République devienne une idéologie désincarnée. On trahit l'idéal républicain en s'abritant derrière les grands principes pour ne pas combattre les injustices, les inégalités, les discriminations. La République, ce ne doit pas être un dogme, ce doit être une exigence, une exigence politique, une exigence sociale, une exigence morale ».

Nous ne reviendrons pas sur la querelle entre traducteurs qui distinguent sémantiquement et symboliquement *l'affirmation action* de la discrimination positive car parfois celle-ci semble vouloir dissimuler les véritables enjeux. Pour reprendre une boutade de Ghjacumu THIERS, dans son roman *Septième ciel*, (2009 : 22), si diverses disciplines peuvent s'occuper de l'étude d'un tag tel que "IFF", et sans tomber dans un utilitarisme à tous crins, les questions soulevées par ces écrits relèvent davantage de la sociologie et du vivre-ensemble que de l'exégèse linguistique. De la même façon, il semblerait d'une part que la compréhension des moyens mobilisés et des objectifs poursuivis par l'affirmative action ne nécessite pas une traduction du concept en français. L'intercompréhension et le bilinguisme permettent de discerner ce concept sans fournir trop d'effort ou percevoir un excédent d'incertitude préjudiciable au bon entendement. D'autre part, la traduction française semble entachée d'un parti pris qui présente la discrimination positive, tantôt comme une ignominie, tantôt comme un oxymore publicitaire abscond.

---

163

Disponible sur : [http://www.fage.org/fr/telecharge.php?id=/download/Fichiers/Discours/17.12\\_Ecole\\_Polytechnique.pdf](http://www.fage.org/fr/telecharge.php?id=/download/Fichiers/Discours/17.12_Ecole_Polytechnique.pdf), consulté le 4 novembre 2009.

Il nous faut dans un premier temps situer disciplinairement la question de l'égalité des chances. Plutôt que de vouloir opposer sociologie et philosophie politique, à l'instar de Dominique SCHNAPPER (2002), nous soutenons avec François DUBET (2000 : 8) que : « l'analyse des inégalités est indissociablement un problème de sociologie et un problème de philosophie politique. Il est possible d'aborder ce problème par le « haut » en testant une théorie générale de la justice sur des indicateurs d'inégalité, ou par le « bas », en partant de l'expérience des acteurs ». Dès le début du 19<sup>e</sup> siècle, Alexis de TOCQUEVILLE observait que l'égalisation des conditions était un processus historique obstiné. Nous avons ainsi observé la diminution progressive des inégalités fondées sur la naissance, l'origine ethnosociale et la tradition. Les démocraties libérales connaissent ainsi un processus de résorption des inégalités entre les groupes, tout en acceptant, voire en encourageant les inégalités entre les individus, en fonction de leur mérite. L'égalité des chances s'oppose ici au concept d'égalité des places (DUBET 2010). Cette double face de l'égalité comme moyen et non plus seulement comme fin fonde « la dynamique sociale de la modernité » (DUBET 2000 : 15). L'École de la République a ainsi offert les « conditions formelles de l'égalité méritocratique des chances sans échapper pour autant à l'emprise des inégalités sociales » (DUBET 2004 : 22). Cette situation a déstabilisé les enseignants et a abouti à l'élaboration de "pédagogies nouvelles", ainsi qu'à une remise en cause du rôle démocratique joué par l'École. Or ces dernières années, les sociologues ont constaté non seulement que les inégalités "prémodernes", c'est-à-dire héritées, ne se résorbaient plus, mais que les inégalités fonctionnelles avaient tendance à se multiplier de façon exponentielle, aux deux extrémités de l'échelle sociale. Dans le cas de la France, de façon séparée, l'immigration et la revendication identitaire régionale ont clairement posé le problème des minorités. On a donc glissé d'une problématique sociale vers une problématique identitaire. En outre, on a constaté que l'égalité de l'offre n'était pas en mesure de produire de l'égalité mais qu'elle produisait des effets pervers, inégalitaires. C'est ainsi que le dogme de l'égalité a laissé place à une praxis politique fondée sur l'équité.



#### **4. Gouvernance de l'École et diversification de l'offre : la problématique de la construction locale de l'équité et de l'efficacité**

Nous avons vu les raisons qui ont conduit les politiques publiques d'éducation à abandonner le paradigme de l'égalité comme moyen au profit de celui de l'équité, sans pour autant perdre de vue l'égalité comme fin. Ainsi que le déclare DUBET (2004 : 40) « l'égalité de l'offre ne suffit pas... Cette égalité ne saurait compenser les inégalités sociales situées en amont de l'école ». Les ZEP<sup>164</sup> ont été mises en place en France dès 1981, seulement quelques années après l'avènement du collège unique par HABY, en 1975. La sociologie critique va ouvrir une brèche dans laquelle l'entreprise et le marché vont s'engouffrer. On va alors voir apparaître d'autres modèles et références (DEROUET 1992 : 54), pouvant se combiner. **Nous faisons l'hypothèse que 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.** Le premier repose sur l'adaptation des programmes et sa plus grande immersion dans le milieu local, qu'il s'agisse de l'environnement humain, biologique ou culturel, et éventuellement, ses perspectives ultérieures d'insertion professionnelle en Corse. La langue, en tant qu'indice d'identification, constitue un facteur d'adhésion décisif à ce modèle pour les familles dont les représentations sociales font correspondre l'identité culturelle des Corses avec la corsophonie. Pour le second, elle apparaît comme une alternative gratuite à l'emprise et à l'entreprise monopolistique d'Etat. Le libre choix permettrait la mise en concurrence des écoles et l'enseignement bilingue se présentant comme une innovation pédagogique, il serait plus efficace que le modèle méritocratique classique. Nous remarquerons ici avec BRIAND et CHAPOULIE (1992), qu'un modèle relevant du type du marché scolaire existait déjà sous la III<sup>e</sup> République selon les filières qui étaient proposées aux enfants. L'école bilingue telle qu'elle est proposée actuellement, dépourvue de toute obligation, c'est-à-dire facultative, relèverait aussi du modèle néo-libéral du quasi-marché parce qu'elle se situe en rupture avec le principe d'égalité des chances, laissant le libre choix et pour ainsi dire le devoir de la choisir aux familles. C'est peut-être un paradoxe eu égard aux motivations de ses promoteurs, mais en offrant un curriculum différencié et facultatif, l'école bilingue ne s'inscrit-elle pas également pour partie dans un modèle élitiste en rupture avec le mouvement d'uniformisation de l'école obligatoire et en contradiction avec les objectifs de cohésion sociale par la langue corse avancés par la CTC et qui motivent le plan stratégique d'aménagement linguistique. Tandis qu'à l'échelon

---

<sup>164</sup> Zones d'Education Prioritaire.

national, les politiques éducatives mettent en place le socle commun de connaissances, au sein de l'Académie de Corse, nous faisons l'hypothèse que se met en place un système éducatif différencié et potentiellement différenciateur, de la maternelle au baccalauréat, puisque à l'Université, l'obligation de suivre un enseignement de LCC participe, à l'envers, à la construction d'une culture commune, là où on s'attendrait plutôt à une grande différenciation des cursus.

Nous souhaitons apporter ici une précision au sujet de la notion de quasi-marché. Nous préférons parler de quasi-marché plutôt que de marché car sur l'Académie de Corse les caractéristiques de l'offre scolaire combinent à la fois des éléments liés au marché et d'autres davantage liés à une politique contractualiste et d'autres encore, plus bureaucratiques. Selon MAROY (2006 : 94) :

« le quasi-marché scolaire est une forme institutionnelle qui suppose un principe de libre-choix de l'école par les usagers, un principe de financement (au moins partiellement) public des établissements en fonction du nombre d'élèves et une autonomie pédagogique et gestionnaire de l'établissement ».

Selon lui, les deux principales différences entre le modèle du marché et celui du quasi-marché résideraient d'une part, dans l'absence de « relations financières entre les offreurs et les consommateurs » et d'autre part dans le rôle joué par l'Etat dans la régulation de l'offre et la demande d'éducation.

Tandis que le concept de structuration figurant dans le titre de notre thèse laisserait présager une régulation institutionnelle<sup>165</sup> forte, principalement exercée par l'Etat et la CTC, nous faisons l'hypothèse que le modèle de structuration de l'Ecole bilingue en Corse relève plutôt de celui de la gouvernance. Selon la définition proposée par KOOIMAN et VAN VLIET (1993 : 64) (In MAROY 2006 : 13) : « le concept de gouvernance se réfère à la création d'une structure ou d'un ordre qui ne peuvent pas être imposés de l'extérieur, mais résultent de l'interaction d'un grand nombre de gouvernants qui s'influencent réciproquement ». Ainsi, la gouvernance se distingue de la régulation institutionnelle dans le sens où elle ne procède pas d'un processus top-down émanant d'une seule autorité avant de se diffuser en direction du plus grand nombre. Elle procède de façon plus horizontale, situant ainsi sur une relative égalité les acteurs appartenant à des sphères gouvernementales et des acteurs issus de la société civile : usagers, professionnels ou autres. En effet, selon STOKER qui caractérise la

---

<sup>165</sup> Selon MAROY, la régulation institutionnelle « renvoie aux arrangements institutionnels et aux mécanismes de contrôle et de cadrage des actions promus par une autorité politique reconnue » (2006 : 12). Sans aller plus avant dans l'analyse, nous observons ici que ce modèle ne peut caractériser notre objet car il est élaboré par une pluralité d'autorités politiques.

gouvernance par cinq caractéristiques majeures, l'une d'entre elles serait de dissiper les responsabilités et leurs délimitations (1998 : 20-21). La gouvernance qui est une logique d'acteur contre une logique d'Etat relevant de la régulation institutionnelle ne confère à ce dernier plus qu'une fonction de régulation résidant principalement dans l'évaluation et l'animation. Ainsi, on assiste à une négociation continue des règles du jeu par un processus permanent rythmé par des tensions, des négociations ou des arrangements. Dans cette perspective, notre travail se devait d'être systémique en investiguant tant du point de vue macrosocial avec des enquêtes quantitatives auprès des parents d'élèves, que microsociale avec des enquêtes par entretien auprès de ces derniers, des professeurs des écoles et des autres acteurs de l'Ecole, ainsi qu'une récolte systématique de toutes les données et archives officielles sur l'Ecole en Corse, qu'il s'agisse des résultats aux évaluations, des crédits alloués à la formation continue ou bien encore, par exemple, des demandes de dérogations et des effectifs pour notre enquête en milieu urbain, à Bastia.

La redéfinition des relations Ecole-familles s'inscrit pleinement dans ce processus de révision des modèles éducatifs et des principes de justice. C'est ici que se pose la question de l'efficacité. Il s'agira de comparer les effets produits par les écoles tant sur les résultats scolaires des élèves que sur la transmission de la langue corse. Toutes choses égales par ailleurs, on analysera les raisons des différences de résultats observées entre deux écoles. La démocratisation du système éducatif a peut-être été un indicateur d'efficacité en permettant à un plus grand nombre d'élèves d'accéder non seulement au baccalauréat mais à l'enseignement supérieur. L'apparition de ce concept est lié au développement des théories du capital humain. On peut également considérer que l'efficacité d'un système éducatif doit se mesurer en termes de mobilité sociale mais là encore, les objections de BOUDON (1973) montrent que la mobilité ne dépend pas forcément du rôle de l'Ecole. La distribution des places sociales n'est pas forcément le calque de la réussite scolaire des individus. D'autres facteurs entrent en jeu comme les réseaux, ou bien la conjoncture économique. C'est sur cet effet du contexte que BOUDON fonde une part de sa critique du modèle de la reproduction. Quant à DURU-BELLAT, elle critique la théorie du capital humain en démontrant l'apparition d'un phénomène nouveau : l'inflation scolaire (2006). Par sa démonstration, elle remet en question à la fois l'idéal méritocratique et le principe d'égalité des chances. Un système qui produit de très nombreux diplômés qui auront par la suite le sentiment d'être déclassés est-il efficace ? Cette critique rejoint pour partie celles qui sont adressées en termes de rendement ou de coût-efficacité qui relèvent de l'économie de l'éducation. Pour sa part, elle distingue « les notions d'efficacité – soit la capacité moyenne à faire atteindre aux élèves

tel résultat – et l'équité, soit la capacité à réduire les écarts de performance existant *ex ante*, selon l'origine sociale ou d'autres caractéristiques individuelles » (DURU-BELLAT & VAN ZANTEN 1999 : 99). Mais si l'efficacité est initialement posée par les réformes néo-libérales, elle peut également être l'objet de questions liées aux apprentissages. L'évaluation du niveau des élèves en langue corse ou bien les évaluations nationales qui se déroulent en CM2 permettent de mesurer l'efficacité du système éducatif et éventuellement d'influer sur une réforme des programmes, de la formation initiale ou continue des professeurs ou sur toute autre réforme susceptible d'améliorer les résultats. Aux théories bourdieusiennes de type holiste ont succédé des travaux plus recentrés sur les communautés éducatives et le contexte, en tant que facteurs de réussite. C'est alors qu'ont été mis à jour l'effet établissement ou l'effet maître (DURU-BELLAT & MINGAT 1988, DURU-BELLAT M, JAROUSSE J-P, MINGAT A 1993). Il nous faut ici relever que selon ATTALI et BRESSOUX :

« au niveau élémentaire, deux études tendent à montrer des effets non significatifs des écoles sur les acquis des élèves en français et mathématiques (Bressoux, 1995 ; Bressoux, 2000). Il faut toutefois signaler qu'aucune de ces études n'intègre de classes situées en ZEP. La variabilité inter-écoles est donc réduite, ce qui limite la capacité à détecter des effets-écoles significatifs. Tout porte à croire toutefois que les effets des écoles élémentaires sont encore plus faibles que les effets des établissements du secondaire » (2002 : 33).

En revanche, l'effet-maître serait non seulement perceptible mais encore durable et celui-ci serait d'autant plus fort qu'il lie l'efficacité à l'équité. C'est-à-dire que plus les élèves faibles progressent, plus l'ensemble de la classe va progresser et cela dans l'ensemble des disciplines :

« Les classes qui sont efficaces dans une discipline tendent donc à l'être aussi dans une autre, au moins pour ce qui concerne le français et les mathématiques, ce qui laisse entendre une compétence pédagogique générale, non strictement didactique (qui tiendrait aux seuls savoirs disciplinaires ou à leur transposition didactique) » (Idem).

L'effet pygmalion mis en évidence par EDMONDS (1979) montre aussi qu'un élève sera d'autant plus performant que l'enseignant porte un regard positif sur lui et est à rapprocher de l'effet-maître. Ce passage d'une appréhension macro de la question des inégalités à une focalisation micro a permis de réhabiliter les pédagogues. C'est dans ce contexte et cette perspective que s'inscrit l'élaboration didactique du corse (DI MEGLIO 1997) et plus largement la structuration de l'école bilingue en Corse. Aussi, l'articulation de l'efficacité et de l'équité interroge les valeurs sur lesquelles se fonde l'évaluation du système éducatif. Si ces deux concepts pourraient s'opposer a priori, en réalité, selon ATTALI et BRESSOUX (2002 : 32), le second procède du premier. L'efficacité serait le moyen d'obtenir l'équité. En dépit de certains résultats contradictoires, de façon générale :

« plusieurs travaux ont dégagé une corrélation entre ces deux dimensions : les classes les plus efficaces tendent également à être les plus équitables. Cela signifie que les classes où l'on progresse le plus sont, avant tout, celles où les élèves faibles progressent beaucoup. Tout se passe donc comme si les classes avaient davantage de prise sur les élèves faibles que sur les élèves forts, en termes d'acquis scolaires ».

Dans cette perspective, selon DUBET (2004 : 40) « contrairement à une idée reçue, il ne semble pas que la recherche de l'efficacité s'oppose à celle de la justice. Les professeurs les plus efficaces sont souvent les plus équitables et parviennent à réduire les écarts de performance entre leurs élèves ». Ces résultats sont confirmés par les grandes enquêtes internationales PISA (BYDANOVA, MINGAT, SUCHAUT 2008). Selon DEMEUSE (2007) :

« les résultats de l'évaluation internationale PISA 2000 indiquent que la grande majorité des pays les plus performants en lecture font montre d'un grand degré d'homogénéité de performances entre établissements (OECD 2005), ce qui incite à poursuivre simultanément les objectifs d'équité et d'efficacité ».

C'est ici que le paradigme éducatif de l'école bilingue trouve toute sa pertinence. C'est en effet parce qu'elle a développé une pédagogie de type coopérative dans ses expériences les plus avancées (DI MEGLIO 2004, OTTAVI 2009) qu'elle est devenue compétitive, tant du point de vue des parents que du point de vue des évaluations nationales (Cf ci-dessous). Ainsi, le développement de l'innovation pédagogique et la diffusion des meilleures pratiques permettent de réduire l'inégalité des chances et de promouvoir, dans un mouvement commun, efficacité et équité. La question de l'équité dans l'enseignement bilingue sera l'objet de nos enquêtes présentées dans le chapitre 3.

## 5. La construction d'une communauté éducative

La territorialisation des politiques d'éducation, la diversification de l'offre éducative et le développement du libre choix ont participé à la redéfinition du rôle des familles. Historiquement, la défense des familles est un thème porté par les conservateurs de droite tandis que les républicains de gauche prônent l'arrachement de l'enfant à son milieu d'origine, ainsi que nous l'avons vu ci-dessus. Or si « l'école a été, et demeure, le socle de la nation, le lieu qui transforme l'individu en citoyen (...) pour réaliser l'intégration républicaine, l'école doit, par nécessité, imposer une coupure entre l'univers scolaire et l'univers familial », aujourd'hui, le paradigme a changé tant et si bien que « l'éducation des familles demeure un impératif, moins parce que l'école porte en elle un projet politique que parce qu'elle associe étroitement mobilisation des familles et réussite scolaire » (BOUVEAU, COUSIN, FAVRE 1999 : 30-32). On assiste ainsi à la sensibilisation des enfants aux questions environnementales, au recyclage des déchets, ou bien à la langue corse, non seulement pour eux-mêmes, mais aussi en direction de l'éducation de leurs parents. À un autre niveau, on considère que le niveau d'implication ou d'empowerment des parents est un facteur clé dans la réussite scolaire.

### 1/ Des classes sociales à la famille

La famille est un terrain relativement nouveau dans le champ de la sociologie de l'éducation. François DE SINGLY observe par exemple que le mot est absent de l'index de *La Reproduction* (1970). C'est pourtant elle qui est bien à la tâche, en tant qu'agent de la socialisation primaire de l'enfant dans l'inculcation des habitus qui vont conditionner son éducation. D'autres sociologues marxistes comme BAUDELLOT et ESTABLET vont privilégier la notion « d'appartenance de classe d'origine », dans la perspective d'une lutte des classes s'appropriant l'ensemble des rapports de force inhérents à la construction du réel. Ce sont les études micro qui vont mettre en exergue le rôle des familles, notamment en matière d'aspiration, d'ambition, de climat et d'orientation scolaire. Le mot « famille » apparaît en effet à de nombreuses reprises dans l'index de l'ouvrage de BOUDON *L'inégalité des chances* (1973). Dans les années soixante-dix, l'usage du concept de famille signale un clivage à la fois politique et épistémologique. Nous devons aussi évoquer la distinction opérée entre la sociologie de l'éducation et la sociologie de l'Ecole. Par abus de langage, on désigne souvent la sociologie de l'Ecole par la sociologie de l'éducation (DURU-BELLAT & VAN ZANTEN 1999). Enfin BROWN (1990) observe au sujet des systèmes éducatifs britanniques, étasuniens et néozélandais, qu'après la vague de massification et les théories de la

prédestination sociale ou du don, on assisterait à l'émergence d'une troisième vague avec l'idéologie de la parentocratie :

« It will be argued elsewhere that there are new historical possibilities for the emergence of a more democratic, efficient and equitable system of formal education in the 'third wave'<sup>166</sup> » (1990: 75).

L'idéologie de la parentocratie repose sur le postulat selon lequel « tous les être humains sont des agents compétents » (GIDDENS 1987 : 343) et serait motivée par la recherche d'un système éducatif plus démocratique, plus efficace et plus équitable. Vingt ans plus tard, on ne peut que constater la diffusion de ce modèle (MONS 2005) avec par exemple, en France, les mesures d'assouplissement de la carte scolaire. Observant la naissance de ce nouveau paradigme, BROWN reconnaissait le caractère encore spéculatif de son travail lorsqu'il faisait l'hypothèse d'une augmentation de la ségrégation scolaire du fait de ces nouvelles politiques éducatives :

« Recent educational reforms will lead to increasing racial segregation of our schools, and equal opportunities policies aimed at breaking down gender and racial inequalities will suffer, given the lack of time and resources for coordinated planning, as schools try to live within their financial budgets<sup>167</sup> » (1990 : 80).

Qu'en est-il de la situation corse ? Que disent les rapports officiels ?

## 2/ Des compromis locaux à la parentocratie

Dans son rapport remis en 2006 au sujet de l'Académie de Corse, l'Inspection Générale de l'Education Nationale (2006 : 52) observait une plus grande proximité entre la communauté éducative et les familles :

« La proximité géographique, mais aussi culturelle, des enseignants et des familles se remarque plus que sur le continent. Directeurs d'école, principaux de collèges et enseignants ont assez souvent signalé à la mission « Nous sommes du même village donc nous nous rencontrons quotidiennement avec les parents d'élèves », « Les élèves savent que nous connaissons bien leurs parents », « J'étais à l'école avec bien des parents des élèves de mon collège » etc. Cela installe une forme de confiance mutuelle entre les enseignants et les parents (qui en sont conscients et l'apprécient) et les élèves perçoivent une réelle communication entre l'école et leur famille. Cette convivialité de fait, est une véritable richesse, et explique sans doute en partie le climat de respect et la relative tranquillité de nombreux établissements visités. Elle ne peut toutefois conduire à faire l'économie de rencontres formalisées et institutionnelles, ne serait-ce que dans un souci d'égalité des élèves et des familles ».

Le risque est en effet réel qu'une plus grande connivence entre l'enseignant et certains parents entraîne une forme d'inégalité entre les familles. Cependant, les rencontres institutionnalisées

---

<sup>166</sup> Tda : « Il sera par ailleurs discuté des nouvelles possibilités historiques d'apparition d'un système éducatif plus démocratique, efficace et équitable dans ' la troisième vague ' . » (1990: 75).

<sup>167</sup> Tda : « Les réformes éducatives récentes mèneront à l'augmentation de la ségrégation raciale de nos écoles et les politiques d'égalité des chances qui ont visé à détruire les inégalités de genre et de race en souffriront, étant donné le manque de temps et de ressources allouées à une planification coordonnée, les écoles essayant de vivre avec leurs dotations. »

et formelles entre parents et enseignants étant respectées, nous ne pouvons qu'abonder dans le sens de ce rapport pour souligner la vitalité des rapports Ecole-familles, bien qu'une certaine proximité puisse être parfois source de non-dits. Néanmoins, de façon générale, si les rapports Ecole-familles sont moins verticaux qu'autrefois, cela va dans le sens d'une construction plus démocratique des compromis locaux et d'une véritable communauté éducative sans qu'il y ait une césure entre l'espace scolaire et l'espace familial. Cela peut néanmoins être discuté. D'une part, la continuité entre l'Ecole et la famille peut avoir un impact négatif sur le rythme de l'enfant qui devient un professionnel de l'Ecole ou un compétiteur avant l'heure en multipliant les activités extrascolaires, tantôt activités de distinction, tantôt activités de formation ou de transfert des échecs des parents. Aussi, la continuité entre l'Ecole et la famille peut être toute relative au niveau du travail de transmission linguistique. Nous faisons l'hypothèse que l'enseignement bilingue est une offre très commode pour les familles corsophones car elle leur permet de se donner bonne conscience en choisissant cette filière pour des raisons linguistiques et identitaires, sans pour autant jouer leur rôle en tant que passeur de langue, à la maison, relativement à l'étendue de leurs compétences linguistiques. Si la transmission est une affaire de statut social et de visibilité de la langue dans l'espace public, et si l'espace privé ne peut pas se substituer entièrement à ces déficiences statutaires, il ne peut pas non plus se contenter de se dédouaner en déléguant à l'Ecole et en revendiquant continuellement une plus grande prise en charge de la langue par les pouvoirs publics sans agir simultanément à son niveau individuel. Autrement, la revendication linguistique ne fera que hâter le processus qu'elle entend combattre. Il en résulte qu'en matière de transmission linguistique, nous parlerons moins d'un déclin de l'institution (DUBET 2002) que d'un surinvestissement de l'Ecole susceptible de provoquer des effets pervers tel que le « syndrome du bocal » que nous avons abordé dans le Chapitre 1. Ce risque n'avait-il pas été perçu par Ghjuvanteramu ROCCHI, précurseur de l'enseignement du corse (Cf Chapitre 4) ? Dans une courte poésie, il évoque l'importance de la transmission naturelle (In Rigiru n°13) :

Eiu parlu corsu è francese  
pare vista ?  
È purtantu hè cusì  
Sì tutti i zitelli  
di u nostru paese  
parlassinu u corsu è u francese  
allora sì, saria pocu bè !  
Ebbeh à voi tocca o Mamme corse  
Per chì dumane ùn sia in forse.

Il faut lire ici la distinction entre le suivi parental de la scolarité qui peut être très distant et passif, de l'empowerment, qui inscrit les parents dans une logique d'acteur. Dans le domaine



de la sociolinguistique, les travaux de LAFONT et GARDY situés dans une diglossie catalaniste de type conflictuel semblent corroborer notre hypothèse quant aux attitudes et aux motivations des parents :

« la mise au clair des données du conflit, l'explicitation des enjeux en présence aboutit à peu près uniformément à une fétichisation de la langue dominée, qu'il s'agit alors de faire fonctionner (d'exhiber) avec beaucoup de virtuosité, conformément à une image idéale de cette langue. La socialité perdue ou très largement entamée de la parole est ainsi compensée par une spectacularisation intense, d'autant plus théâtralisée qu'elle veut masquer un vide, une absence » (1981 : 76).

Dans cette perspective, l'inscription en site bilingue peut participer de cette théâtralisation. Si auparavant l'ostentation était militante et velléitaire, n'aurait-elle pas aujourd'hui tendance à se gadgétiser (applications i-phone, inscription en site bliingue...), c'est-à-dire à investir des sphères institutionnelles, sans pour autant trouver les voies et moyens de sa pérennité ? C'est ainsi que GERIN-LAJOIE s'interroge quant au sens de l'investissement de l'Ecole et à son rôle dans la construction identitaire des élèves :

« Dans une société de plus en plus hétérogène sur le plan linguistique et culturel, quel rôle joue l'école dans la façon dont les élèves développent leur rapport à l'identité, en particulier en ce qui concerne le rapport à la langue et à la culture ? » (2006).

Du point de vue de la sociologie de l'Ecole, nous sommes passés « d'une « méritocratie » à une « parentocratie », c'est-à-dire d'un système de promotion par l'école, fondé sur l'évaluation des capacités et des efforts des enfants, à un système dans lequel les moyens et les désirs des parents jouent un rôle central » (DURU-BELLAT & VAN ZANTEN 1999 : 164). Aussi, la notion de « parents d'élèves » marque la fin de la séparation entre la sphère publique et la sphère privée. L'Ecole n'a plus le monopole de l'instruction. Elle doit s'ouvrir à d'autres logiques, à d'autres aspirations et négocier avec les parents et les élus locaux. Un point d'équilibre ponctuel sera le projet d'établissement dans le secondaire ou dans une moindre mesure, le projet d'école au primaire. C'est la diversification des acteurs et la multiplication des logiques d'acteurs qui fait dire aux « républicains » que l'Ecole ne transmet plus mais qu'elle répond aux exigences parfois superflues des parents, cédant tantôt à une pression consumériste, tantôt électoraliste. Ce type de politique en faveur de la responsabilisation des parents permet à la fois aux décideurs publics de se délester d'une part de leur responsabilité en cas d'inégalités ou de déficience du système éducatif et de satisfaire les désirs de pouvoir des parents :

« In the educational parentocracy, selection will be determined by the free play of market forces, and because the State is no longer responsible for overseeing selection, inequalities in

educational outcome, at least in official accounts, cannot be blamed on the State<sup>168</sup> » (BROWN 1990: 80).

On a en effet souvent considéré qu'il existait une incompréhension mutuelle, presque naturelle, entre parents et enseignants. La littérature à ce sujet est très conséquente et un inventaire exhaustif serait difficilement réalisable (DUBET 1997, MEIRIEU 2000, DUTERCQ 2001, POURTOIS, DESMET, LAHAYE 2004, SIMONIN, WOLF 2005, PERIER 2005). Nous pouvons cependant remarquer, avec DUTERCQ (2001), d'abord que le groupe « parents d'élèves » recoupe une grande variété d'attitudes, de profils, de motivations, et qu'il ne « constitue pas un groupe identifiable », ensuite que la littérature ne dépasse guère le constat du « malentendu » pour en analyser les causes et proposer des solutions. Les lieux communs oscillant entre la démission parentale et le consumérisme ne donnent guère lieu à la construction de relations apaisées. Ainsi, en 2008, lors d'une interview, le ministre de l'Education Nationale Xavier DARCOS<sup>169</sup> observait la persistance du conflit entre les familles et l'Ecole et proposait de « revenir à un consensus » qui n'a pourtant probablement jamais existé (LORCERIE 1998). Dans les relations Ecole-familles, l'incantation est le signe de la persistance du malaise et de l'incapacité à trouver des solutions.

Les relations Ecole-familles posent ainsi la question de la mesure des inégalités. Peut-on considérer que l'agrégation des différences des parents dans leurs désirs de scolarité de leur enfant soit constitutive d'inégalités ? Selon SIMONIN et WOLF (2005 : 41) :

« les parents perçoivent la profondeur de tous ces changements mais ils ne disposent pas tous des mêmes « capacités » pour s'adapter à l'évolution de l'école. Dans les faits, chaque parent bâtit ses propres repères scolaires et construit sa combinatoire propre en s'appuyant sur son expérience personnelle ».

Si nous considérons que ce sont les "capacités" inégales des parents qui produisent les inégalités, ne faut-il pas alors en revenir à un modèle plus proche de la méritocratie ? Ou bien, compte tenu de la volonté des parents d'agir sur la scolarité de leurs enfants, ne faut-il pas prévoir des dispositifs leur permettant de réaliser des choix éclairés. C'est ce que propose DUBET lorsqu'il explique que:

« l'information des parents d'abord et, celle des élèves, peuvent être considérées comme un vecteur de renforcement de l'égalité des chances. Or cette information ne participe pas des traditions d'une école républicaine qui s'est construite comme un sanctuaire afin de se protéger des passions et des intérêts sociaux. Mais, est-ce porter atteinte au sanctuaire que de dire ce qui s'y passe ? (...) Informer les parents sur les objectifs et les méthodes de l'école, sur les enjeux

---

<sup>168</sup> Tda : « Dans la parentocratie, la sélection sera déterminée par le libre jeu des forces du marché et parce que l'État n'est plus responsable de surveiller la sélection, les inégalités dans les résultats éducatifs, au moins dans les comptes rendus officiels, ne peuvent pas être imputées à l'État. »

<sup>169</sup> Disponible sur : <http://www.lefigaro.fr/actualites/2008/01/23/01001-20080123ARTFIG00602-darcos-il-faut-faire-de-l-ecole-a-l-ecole-.php>, consulté le 3 mai 2010.

réels de l'orientation afin d'accroître leur mobilisation et leur *empowerment*, participent autant de l'égalité des chances que la seule égalité des moyens. L'individualisme positif, celui qui permet d'avoir confiance en soi et d'agir, implique que les individus disposent de ressources réelles dont l'information fait partie » (2004 : 49) .

Or si chercheurs et praticiens sont d'accord pour reconnaître que l'implication des parents est souvent un gage de réussite scolaire pour leur enfant, la catégorie des 'hard to reach parents' est plus difficilement mobilisable. C'est fort de ce constat que le « Department for children, schools and families » d'Angleterre a commandé le rapport *Engaging Parents in Raising Achievement. Do Parents Know They Matter?* auprès de Alma HARRIS et Janet GOODALL en 2007. Nous remarquons en premier lieu l'intitulé du précédent ministère travailliste mettait en exergue les trois acteurs de la communauté éducative. En outre, les réformes engagées par les travaillistes Tony BLAIR ou Gordon BROWN s'inscrivent dans le mouvement des politiques éducatives né-libérales impulsées par Margaret THATCHER dans les années quatre-vingts qui « placed parents firmly at the centre of the drive to raise standards by putting an increasing emphasis upon their involvement in the education system<sup>170</sup> » (2007 : 7). C'est dans cette perspective que ce rapport vise à mieux connaître les mécanismes qui favorisent l'engagement des familles dans les apprentissages. La responsabilité de l'instruction semble ainsi se déplacer, pour partie sur les familles et leurs pratiques de "good parenting", l'Etat n'en assurant plus la totalité de la charge, comme aux premières heures de l'Ecole obligatoire. Cependant, les bonnes pratiques sont peu inventoriées et diffusées. Selon HARRIS et GOODALL,

« the literature is unequivocal about the fact that parental involvement makes a significant difference to educational achievement. However it says relatively little about the ways in which parental engagement can be extended, enhanced and facilitated to maximise educational achievement in schools. The evidence about interventions and programmes aimed at improving parental involvement is patchy, anecdotal and often based on self report<sup>171</sup> » (2007 : 33).

Aussi, la démocratisation de l'enseignement conduit à la montée de la « préoccupation scolaire » (PERIER 2005). Selon SCHNAPPER (2002 : 17) elle est « l'extension de l'idée de l'égalité des hommes et les effets de cette extension dans tous les domaines de la vie sociale ». La réussite sociale devenant globalement corrélée à la réussite scolaire, l'Ecole va se substituer progressivement et pour partie, aux anciens vecteurs de promotion sociale. Cependant, dans le cas de la Corse, le dernier rapport de l'IGEN établirait une corrélation

---

<sup>170</sup> Tda : « ont fermement placé les parents au centre de la réussite scolaire en les conduisant à accroître leur implication dans le système éducatif ».

<sup>171</sup> Tda : « un état de l'art montre clairement que l'implication des parents est significative en termes de résultats scolaires. Cependant il dit relativement peu de choses quant aux voies par lesquelles l'engagement parental peut être prolongé, amélioré et facilité pour maximiser la réussite éducative à l'Ecole. Les preuves quant aux effets des interventions et des programmes qui ont visé à améliorer la participation parentale sont inégales, anecdotiques et souvent basées sur l'expérience personnelle ».

entre le clientélisme des administrations locales et l'incroyance dans le rôle émancipateur de l'Ecole :

« L'idée semble s'être installée que « de toutes façons, on trouvera toujours une relation qui vous obtiendra du travail », alors même que, selon les élus, les collectivités sont arrivées à saturation d'emplois et que, comme on l'a vu, le chômage est actuellement élevé dans l'île. A la différence de ce qui a pu être une des grandes caractéristiques de la Corse, « l'ascenseur social » n'apparaît plus, pour une part importante de la population, comme passant par la réussite scolaire et le niveau des études » (2006 :45).

Ainsi, les rapporteurs distinguent de façon un peu simpliste, deux types de familles en Corse, celles « minoritaires » qui construisent un projet professionnel ambitieux et les autres qui forment des projets qualifiés de « minimalistes ».

C'est à partir de cette période que les familles vont s'investir de façon individuelle ou collective, notamment en animant des associations de parents d'élèves. En Corse, la création de l'Associu di i Parenti Corsi en 1985 participe à la politique des contre-pouvoirs dirigée par le FLNC (POGGIOLI 2004 : 20) et marque l'émergence de la revendication linguistique et nationaliste en faveur d'un « système éducatif corse ». Un pionnier de cette association (PM) déplorera lors d'un entretien la faiblesse des résultats obtenus. Cela étant dû à la fois à la suspicion entretenue à leur égard par les enseignants et leurs syndicats et par le simple rôle de consultation qui leur est octroyé. Au final, cette association joue un triple rôle de veille éducative en intervenant auprès des médias lorsqu'elle perçoit un dysfonctionnement du système, de sensibilisation au bilinguisme en actionnant ses divers relais au sein des écoles, collèges et lycées et de réflexion sur le système éducatif en Corse en organisant des débats. On observe un partage des clientèles parentales en fonction des filières. La FCPE semble perdre un peu de terrain à mesure que l'enseignement bilingue se développe puisque réactivée en 1999, l'APC<sup>172</sup> est rapidement devenue la première association de parents d'élèves de l'île (Cf Chapitre 3).

Le développement des associations de parents d'élèves est continu depuis l'après guerre. Le dispositif réglementaire incite au développement des relations Ecole-familles par la circulaire n° 85-246 du 11 juillet 1985 portant mesures concernant le rôle des parents dans l'école, la note de service n° 86-265 du 16 septembre 1986 relative aux rencontres des enseignants et des parents et la circulaire n° 2001-078 du 3 mai 2001 relative à l'intervention des associations de parents d'élèves dans les établissements scolaires. Le tournant intervient avec la loi d'orientation sur l'Ecole de 1989 qui précise que les parents participent à la « communauté éducative ». Les derniers textes de référence, le décret n°2006-935 du 28/7/2006 et la

---

<sup>172</sup> Associu di i Parenti Corsi.

circulaire n°2006-137 du 25/8/2006, tous deux parus au Bulletin officiel du 31 août 2006<sup>173</sup> remplacent les circulaires de 1985, 1986 et 2001. Il s'agissait de préciser dans un texte réglementaire le principe acté en 1989 selon lequel :

« les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement. Les parents d'élèves participent par leurs représentants aux conseils d'école, aux conseils d'administration des établissements scolaires et aux conseils de classe ».

Cependant, en dépit de l'accroissement de leurs droits et de l'institution d'un véritable statut pour les familles, on ne constate pas une grande implication dans les associations de parents d'élèves<sup>174</sup>. C'est plutôt au niveau individuel que les parents sont redoutés par l'institution. La tension apparaît au moment de l'orientation. Ainsi que le rappelle le rapport de l'IGEN (2006 b : 6) publié en 2006 au sujet de la place et du rôle des parents dans l'école :

« Toute l'histoire de l'entrée des parents dans le processus d'orientation et les institutions qui le gèrent est là : l'orientation s'impose au point que les conseils de classe, lieux d'évaluation deviennent « d'orientation ». Mais du coup, des parents et de l'institution, qui doit faire prévaloir son choix ? ».

Abordons donc maintenant l'articulation de la politique de libre choix avec celle de généralisation de l'enseignement bilingue.

---

<sup>173</sup> Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/default.htm>, consulté le 3 mai 2010.

<sup>174</sup> Depuis 1991, le taux de participation aux élections des parents d'élèves oscille entre 43,55% et 51,23%. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid22141/les-elections-des-representants-des-parents-d-eleves.html>, consulté le 3 mai 2010.

## **2. Les familles face au choix de l'enseignement bilingue**

« On attend beaucoup de l'école. Beaucoup trop peut-être. »

François DUBET 1997, *Ecole, familles : le malentendu*, p.13.

Le libre choix s'est imposé au cours de l'histoire de l'éducation. Il apparaît d'abord comme étant un impératif philosophique eu égard au postulat de la compétence parentale, puis politique, face à l'incapacité des décideurs publics à diminuer les inégalités et les discriminations. Il exprime enfin un choix démocratique du fait de la demande parentale historique (Loi FALLOUX 1850 et manifestations de 1984) et croissante, en faveur de la liberté de l'enseignement et du libre choix. Cet attachement est mesuré lors de différents sondages réalisés auprès des parents<sup>175</sup>. Notre enquête sur les sites de Corti, Bonifaziu et L'Isula montre elle aussi qu'une grande majorité des familles sont favorables au maintien du libre choix. Il s'agit là d'une tendance générale observée de façon continue, de la loi FALLOUX en 1850, aux manifestations contre la création du « grand service unifié et laïque de l'Education nationale » en 1984 (VAN ZANTEN 2009 : 10).

### **1. Le libre choix et l'offre facultative de l'enseignement bilingue : différences ou ségrégation scolaire ?**

1/ Le libre choix de l'école, un droit pour les familles

La notion de libre choix masque en réalité une grande diversité de politiques publiques mais elle constitue le véritable *delenda carthago* du « New Public Management » (MONS 2004 : 371) :

« depuis les années 80, la plupart des systèmes éducatifs ont été marqués par un double phénomène : le développement du choix dans le public et l'expansion de l'enseignement privé. Les réseaux publics autorisent désormais des règles d'inscription moins contraignantes qui laissent davantage de latitude aux parents ».

Dans le cas des écoles bilingues, il ne s'agit pas de déssectorisation, mais plutôt d'assouplissement de la carte scolaire ou de libre choix limité, à l'image de l'assouplissement de la carte scolaire par Xavier DARCOS en 2007. Les familles peuvent en effet demander une dérogation à la carte scolaire pour orienter leur enfant en site bilingue lorsque l'école à laquelle il est affecté ne propose pas un enseignement bilingue. En revanche, ce choix est limité dans la mesure où l'enfant sera scolarisé dans l'école bilingue la plus proche de son

---

<sup>175</sup> L'enquête 2007 de la PEEP est disponible sur : <http://www.peep.asso.fr/upload/pdf/Obs25.pdf>, consultée le 2 octobre 2007.

domicile. Ce type de dérogation est relativement rare en milieu rural du fait des contraintes pratiques en termes d'horaire ou de transport. En revanche, en milieu urbain, il est plus aisé de déroger à la carte scolaire soit pour échapper à un site bilingue, soit pour s'y inscrire. C'est pour étudier les effets de la diversification de l'offre en milieu urbain sur la mixité sociale, ethnique et culturelle que nous avons réalisé une enquête quantitative auprès des 2400 parents d'élèves de Bastia (Cf chapitre 3). Nous avons pour cela mis en exergue trois grands types d'indicateurs. Il s'agit d'indicateurs sociaux (PCS et patrimoine immobilier), ethniques (sentiment d'appartenance) et linguistiques (compétence et niveau de transmission intergénérationnelle déclarée) (Cf ci-dessous). Le contexte éducatif corse tire sa spécificité de la diversification curriculaire des écoles primaires et de leur spécialisation, ainsi que de l'introduction du libre choix dès le primaire, contrairement aux mesures DARCOS qui se limitent au secondaire. C'est pour cela que les recherches au niveau des effets des processus de ségrégation scolaire sont souvent focalisées sur le secondaire. En outre, on considère que les stratégies familiales ne se développent qu'après le primaire. L'Ecole en Corse présente donc des spécificités à la fois quant au moment du choix mais aussi quant à l'objet du choix puisqu'il s'agit de choisir entre une filière qui propose un enseignement des DNL en langue corse, à parité horaire avec le français, plus une troisième langue étrangère et des sites « standards » qui proposent un enseignement de LCC et de langue étrangère en langue objet. Cette obligation participe à la transformation des relations Ecole-familles et nous interroge quant au respect des conditions de l'égalité des chances car « l'égalité de l'offre est la condition élémentaire de l'égalité des chances » selon DUBET (2004 : 39). Cependant, DUBET observe plus loin que « l'égalité de l'offre ne suffit pas... Cette égalité ne saurait compenser les inégalités sociales situées en amont de l'école » (Idem : 44). Nous pouvons faire ici l'hypothèse que les choix scolaires sont socialement différenciés et qu'en dépit des critiques que l'on peut émettre à l'égard de la carte scolaire en matière de réduction des inégalités, cette situation de choix augmente l'homogénéité sociale et ethnoculturelle des classes.

En vertu de cette spécificité de l'Ecole en Corse, et sans doute pour prévenir les risques de ségrégation, si le PRDF<sup>176</sup> voté en 2007<sup>177</sup> prévoyait d'inscrire dans la « charte des sites bilingues » l'amélioration de la liaison famille/école, il semble que la mise à jour de cette dernière n'ait pas encore eu lieu. Cependant, l'objectif de faire « mieux connaître les avantages du bilinguisme » a été poursuivi en éditant une plaquette au sujet de l'enseignement

---

<sup>176</sup> Plan Régional de Développement de la Formation.

<sup>177</sup> Disponible sur : <http://www.corse.fr/attachment/167649/>, consulté le 4 mai 2010.

bilingue à destination des familles pour le primaire : *Imparemu u corsu*<sup>178</sup> et un dépliant plutôt destiné à l'attention des familles devant choisir l'orientation de leur enfant en 6<sup>e</sup><sup>179</sup>. Il insiste d'une part sur l'absence de prérequis linguistique de façon à élargir au maximum l'éventail des élèves susceptibles d'intégrer l'enseignement bilingue en maternelle et d'autre part sur les moyens supplémentaires alloués aux écoles bilingues, notamment dans le cadre de l'organisation de voyages pédagogiques. Enfin, si l'enseignement bilingue s'inscrit dans « une dynamique culturelle », ainsi que nous l'avons développé dans le chapitre 1, le dépliant insiste sur les bénéfices du bilinguisme et l'ouverture au plurilinguisme ainsi que sur l'insertion professionnelle grâce à la compétence en langue corse. Cela est un fait nouveau susceptible de modifier l'attitude des parents à la fois à l'égard de la langue et de l'enseignement bilingue. Nous faisons l'hypothèse que le choix de l'Ecole bilingue signifie pour les uns une appartenance culturelle tandis que pour les autres il symbolise leur choix en faveur d'une mobilité identitaire articulée entre un enracinement local choisi et une origine plus éclatée qui apparaît comme étant subie. C'est en effet la recherche d'une identité culturelle analogue aux pairs (réels ou idéalisés) qui peut motiver les familles à effectuer ce choix qui les conduit initialement à se distinguer. Enfin, le libre choix de l'Ecole, s'il s'oppose au principe républicain d'égalité, répond, dans le contexte corse à un besoin pratique lié à la nature inchoative de l'Ecole bilingue, plus encore qu'à des considérations relevant du « new public management ». Il relève cependant du paradigme de l'équité car comme nous l'avons vu, l'enseignement bilingue en tant que projet d'école s'est d'abord implanté en milieu rural et en milieu urbain défavorisé dans des écoles situées en ZEP.

Le choix de l'école est selon Agnès VAN ZANTEN (2009) un choix important pour trois raisons. D'abord, parce qu'il concerne les parents, autant que leurs enfants. Elle souligne aussi combien les choix scolaires ont des « effets à plus long terme que d'autres types de choix », du fait de l'allongement de la scolarité. Enfin, c'est un choix engageant car la défection serait coûteuse, tant du point de vue pratique que symbolique ou affectif. Il nous faut préciser ici que dans le cas de l'enseignement bilingue, le choix formulé par les parents est définitif. Afin de lutter contre les stratégies d'évitement et d'assurer la continuité de l'enseignement bilingue, les enfants n'ont pas le droit de quitter la filière, ou de l'intégrer en cours de route. Une demande de dérogation peut cependant être formulée auprès de l'IEN qui, s'il juge le motif recevable, peut permettre à l'enfant de quitter l'une ou l'autre des filières, mais ce choix

---

<sup>178</sup> Disponible sur : [http://www.corse.fr/Telechargez-le-nouveau-guide-edite-par-la-CTC-sur-la-langue-corse-Imparemu-u-corsu\\_a1490.html](http://www.corse.fr/Telechargez-le-nouveau-guide-edite-par-la-CTC-sur-la-langue-corse-Imparemu-u-corsu_a1490.html), consulté le 3 mai 2010.

<sup>179</sup> Disponible sur : <http://www.corse.fr/file/73697/>, consulté le 3 mai 2010.



est alors irréversible. On assiste aussi, en cas de redoublement, à des échanges d'élèves entre les filières, souvent en début de cursus, plutôt au CP. Dans le cas qui nous occupe, il nous apparaît que la notion d'engagement est d'autant plus forte que la langue corse est liée au pathos et si tous les parents qui choisissent la filière bilingue ne sont ni des militants de la langue, ni des locuteurs bilingues, ni des pédagogues convaincus par la pédagogie coopérative, il n'en demeure pas moins qu'ils peuvent trouver dans ce choix, le moyen de compenser un engagement qu'ils n'ont pas pu ou pas voulu exprimer de façon plus ardente ou une compétence qu'ils n'ont pas pu acquérir soit du fait de l'état du système éducatif lorsqu'ils étaient élèves, soit du fait de la faible corsophonie de leur entourage, soit enfin du fait de leur migration récente en Corse. Le choix de la filière bilingue, devient à la fois un engagement difficile parce qu'il dirige la scolarité et la socialisation de son enfant dans une filière dont les résultats demeurent encore une grande inconnue puisqu'elle est encore « en train de se faire », mais c'est aussi un engagement tranquille qui rassure les parents. Compte tenu de notre objet d'étude, nous ne nous intéresserons pas aux choix résidentiels des familles. D'une part parce que l'enseignement bilingue permet aux familles de déroger à la carte scolaire pour y inscrire leur enfant - dans la mesure des places disponibles - et d'autre part, parce que l'enseignement bilingue en milieu urbain est encore trop récent pour l'on puisse observer de telles stratégies aussi coûteuses, de la part des familles, d'autant plus qu'en l'occurrence, les écoles bilingues ont été impulsées dans des écoles en grandes difficultés<sup>180</sup>. En outre, comme les premières expériences « militantes » sont issues du milieu rural, la faible densité d'école n'y a pas permis le développement de stratégies d'orientation de la part des familles. En revanche, nous avons essayé de cartographier le domicile des parents selon leur choix scolaire. Ils ont cependant semblés très réticents à divulguer leur adresse. Peut-être faudra-t-il envisager un autre protocole ? De façon générale, si les professeurs des écoles ont dû convaincre les parents et faire preuve de pédagogie à leur égard au moment du passage au site bilingue, après quelques années, l'enseignement bilingue est devenu comme allant de soi et normalisé. De façon générale, une famille qui choisit l'enseignement bilingue ne fait jamais machine arrière. Au contraire, si certains enseignants pouvaient craindre une déperdition des effectifs, les classes des filières bilingues agrègent de nouveaux élèves à chaque rentrée scolaire. Depuis 2007, l'objectif est de généraliser l'enseignement bilingue dans toutes les écoles maternelles de 4 classes et plus, d'ici 2013. C'est pour ces raisons que dans le contexte

---

<sup>180</sup> En milieu urbain, notre enquête porte sur les écoles de Bastia.

corse, le choix s'opère dès le primaire. À la différenciation du curriculum se superpose-t-il une différenciation des publics scolaires ?

## 2/ Des différences curriculaires à la ségrégation scolaire

Comme nous l'avons vu ci-dessus, en Corse, l'École primaire propose le choix entre deux curriculum différents selon que l'on choisit une filière standard ou une filière bilingue. Les sociologues de l'éducation ont depuis les années soixante mis à jour les trois déclinaisons du curriculum (YOUNG in FORQUIN 1989). Le curriculum formel correspond aux instructions officielles, à ce qui devrait être théoriquement enseigné. Il s'agit de ce que l'on appelle communément le programme. Le curriculum réel désigne le contenu qui est réellement enseigné. Le curriculum caché comprend « tout ce qui est appris à l'école n'est pas explicité dans le curriculum formel » (DURU-BELLAT & VAN ZANTEN 1999 : 114). Selon FORQUIN, il s'agit de :

« la différence entre ce qui est explicitement poursuivi par l'école et ce qui est effectivement accompli par la scolarisation en tant que développement des capacités ou modification des comportements chez les élèves. Le « curriculum caché » désignera ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites, soit parce qu'elles relèvent d'une « programmation idéologique » d'autant plus impérieuse qu'elle est plus occulte » (1989 : 23).

En ce sens, DUBET et MARTUCCELLI (1996 : 28) soutiennent que « le curriculum de l'école républicaine déborde largement le cadre d'un simple programme d'instruction pour asseoir un projet national ». Parmi les effets du curriculum caché, la ségrégation scolaire apparaît comme le plus problématique. En effet, l'agrégation des choix scolaires des minorités choisissantes, les "choosers", produit une dissimilarité des populations scolaires selon les établissements, d'autant plus forte que ce phénomène agit en interaction avec la ségrégation urbaine. Selon VAN ZANTEN : « le processus de différenciation sociale et ethnique des populations est aussi aggravé par le fait que toutes les catégories des parents ne choisissent pas dans les mêmes proportions » (2001 : 6). Elle conclut pour sa part que « les parents de milieu populaire, et encore plus les parents immigrés, acceptent généralement les décisions de l'administration en matière d'affectation » (p. 6-7). Nous avons en effet pu observer sur deux sites bilingues qu'elles ont toujours accepté les choix des directeurs et que ces derniers ne se permettaient de se substituer aux parents qu'avec des enfants issus de l'immigration. Aussi, dans les deux cas, il s'agissait non pas de constituer des classes homogènes, mais de placer ces élèves dans les meilleures conditions d'enseignement possible (JR et SM). Pourtant les recherches de FELOUZIS, LIOT et PERROTON (2005 : 125) montrent que « les demandes de dérogation répondent à une logique d'ascension sociale et de passage de son groupe

d'appartenance à son groupe de référence ». Les choisisseurs ne seraient donc pas seulement les plus favorisés. Ils se situeraient plutôt dans une classe moyenne. Cela se comprend en effet au regard des effets de la sectorisation qui reproduirait la ségrégation urbaine entre les établissements scolaires tant et si bien que les choosers ne seraient pas tant les familles les plus aisées, mais plutôt celles qui ont peur du déclassement ou qui ont le sentiment de chuter dans la hiérarchie sociale (VISIER et ZOÏA 2008). Ainsi que l'explique DUBET:

« la carte scolaire enregistre les inégalités sociales et ses contraintes sont plus rigides pour les pauvres enfermés dans des établissements « ghettos » où la concentration d'élèves relativement faibles affaiblit encore le niveau général, réduisant leurs chances de succès, y compris celles des bons élèves. A contrario, les concentrations de bons élèves dans les établissements favorisés renforcent la qualité de l'éducation et le niveau moyen des élèves » (2004 : 24).

En outre, selon MAURIN (2004 36), « cette ségrégation entre établissements de quartiers différents se double pour finir de phénomènes de ségrégation au sein même des établissements ». Dans le contexte corse, il s'agira pour nous de mesurer la ségrégation scolaire entre les filières standards et les filières bilingues, tant du point de vue social, qu'ethnique, linguistique et scolaire, en croisant les résultats de nos enquêtes quantitatives avec les résultats aux évaluations nationales (Chapitre 3). La notion de ségrégation renvoie à la séparation de deux groupes vivant sur une même agglomération ou un même territoire. Elle mobilise aussi, au-delà de ce jugement de fait, un jugement de valeur, car la ségrégation, quel que soit l'épithète qu'on lui juxtapose, procède d'une marginalisation sociale dont les groupes minoritaires et/ou minorés en seraient les victimes, eu égard à un idéal de mixité sociale. Il existe néanmoins des "ghettos de riches" qui procèdent d'un processus d'agrégation choisi. Elle peut ainsi être délibérément recherchée et les populations peuvent parfois en retirer certains avantages. C'est par exemple grâce à leur concentration dans certains quartiers comme le Bronx que les noirs américains ont pu élire leurs premiers représentants. Cependant, la ségrégation demeure connotée négativement du point de vue de l'éthique.

La ségrégation renvoie à la distribution inégale de l'occupation sociale de l'espace. Selon Jacques BRUN, cette notion conjugue à la fois « l'image d'une très forte spécificité sociale, et celle d'une frontière spatiale » (1994 : 27). Elle est relativement récente dans la recherche française. En 1994, BRUN expliquait qu'elle « n'est pas assez précise pour être utilisée comme un outil conceptuel rigoureux ». Elle est d'abord apparue aux Etats-Unis puis dans les contextes de libre choix de l'école. Elle pose en effet problème car ce qui est difficile à déterminer, et qui apparaît subjectif, c'est le seuil à partir duquel on doit parler de ségrégation et non plus de différence.

En tant que processus subit, la ségrégation se rapprocherait alors de la notion de discrimination. Or dans le cas qui nous occupe, dans l'école publique, l'inscription en site bilingue est ouverte à toutes les familles. Aucun critère linguistique, religieux, ethnique ou scolaire ne doit en principe favoriser ou interdire l'orientation des élèves dans l'une ou l'autre des filières. C'est pour cela que notre première enquête n'avait retenu que des sites bilingues : L'Isula, Corti et Bonifaziu. En revanche, la seconde se focalise sur les processus d'intégration et de différenciation urbaine, sur la ville de Bastia. Il fallait pour cela qu'un seuil minimal de sites ou d'écoles soient créés. Le processus d'homogénéisation des classes n'est pas en soi dommageable. On a longtemps pensé que la constitution de classes de niveaux serait susceptible de faire progresser les élèves les plus faibles sans ralentir la progression des plus performants. Mais DURU-BELLAT (2004) a mis à jour les « effets de la composition scolaire et sociale du public des élèves sur leur réussite et leurs attitudes » et de la constitution de classes de niveau dans les collèges (DURU-BELLAT et MINGAT 1997). DEMEUSE (2007) abonde dans le sens de DUBET et déduit que :

« si toutes les différenciations implicites et explicites produisent de l'inégalité et souvent de l'inefficacité, c'est notamment parce qu'elles font intervenir le choix de parents inégalement informés et inégalement capables d'investir financièrement. Les moments de bifurcations et les paliers de la scolarité sont autant d'occasions d'(auto)sélection socialement différenciée de la part des écoles, des élèves et de leurs parents ».

En Corse, il s'agissait d'abord d'ouvrir une brèche au sein de l'Education Nationale de façon à accroître la place de la langue corse et à faire de l'Ecole un lieu de transmission à côté de la famille. Ainsi que le rappelle le PRDF<sup>181</sup> : « l'apprentissage du corse ne saurait en aucun cas se limiter à l'école » (2006 : 29). Ce n'est qu'avec le processus de généralisation que l'enseignement bilingue acquiert une certaine visibilité pour les familles. Autrefois limitée aux écoles rurales ou classées ZEP, l'ouverture de sites bilingues en milieu urbain favorisé transforme l'école publique en un quasi-marché, en vertu de la charte des sites bilingues qui permet aux familles de déroger à la carte scolaire. La mise en concurrence latente des établissements poursuit ici des objectifs linguistiques et éducatifs. Il s'agit de démontrer la plus grande efficacité scolaire et linguistique de l'enseignement bilingue de manière à susciter une mobilisation des familles pour que l'école de scolarisation de leur enfant devienne bilingue. Par contagion, l'ensemble des écoles le deviendraient. Encore faut-il que les enseignants soient d'une part volontaires et d'autre part formés et habilités à l'enseignement bilingue. Nous y reviendrons dans le chapitre 4. Du point de vue méthodologique, notre approche des différences de carrière scolaire et des différences d'orientation s'intéresse à la

---

<sup>181</sup> Plan Régional de Développement de la Formation.

fois aux « mécanismes d'orientation et de sélection » (DURU MINGAT 1987) et d'autre part aux motivations des familles ainsi qu'à leur empowerment.

Dans son rapport sur la mixité sociale à l'école et au collège, Jean HEBRARD rapporte que l'ouverture d'écoles bilingues ne répond pas exclusivement à un souci identitaire ou affectif (2002 : 21-22) :

« la naissance d'un secteur privé d'enseignement bilingue qui, au-delà des revendications d'identité régionale, semble s'étendre aujourd'hui dans des régions jusque là peu concernées par ces batailles – la zone autrefois occitanophone par exemple – montre comment de multiples voies permettent de tourner les sectorisations. Dans une ville de garnison du sud de la France, par exemple, une école privée bilingue (réseau des Calendrettes) rassemble les enfants des familles d'officiers dont la plupart ne sont pas originaires de la région et seront amenés à la quitter rapidement. Il est vrai que l'enseignement privé confessionnel y est pratiquement inexistant et que toutes les écoles de la ville sont classées en ZEP ou pourraient l'être. Le développement d'écoles publiques bilingues occitan-français dans les académies de Toulouse, Montpellier et Aix-Marseille, s'il répond pour l'essentiel à une volonté de sauvegarde d'une langue régionale en situation de disparaître, parfaitement légitime, répond aussi à la concurrence perçue comme déloyale du réseau privé correspondant. Remarquons que dans certains cas, il vise les mêmes objectifs de dérogation à la sectorisation ».

Il explique également quelles sont les motivations qui ont présidé l'ouverture d'une école bilingue occitane (2002 : 22) :

« dans une petite ville d'une académie méridionale qui vient de doter l'une de ses écoles d'un cursus bilingue occitan-français avec le plein accord de l'autorité académique et dans le cadre d'un projet pédagogique de qualité, il est pourtant évident que l'une des raisons qui ont poussé les familles et la municipalité à promouvoir cette innovation réside dans la nécessité de réguler l'hétérogénéité sociale introduite dans les écoles du secteur par la présence d'une importante communauté gitane. Le cursus bilingue, perçu comme plus exigeant du point de vue des apprentissages, ne pourra accepter des élèves qui sont en grande difficulté scolaire. On verra que, dans certains cas, ces filières peuvent jouer un rôle directement inverse ».

Il cite aussi l'exemple de l'enseignement du portugais à Paris (2002 : 44) :

« Malgré les moyens proposés (professeurs mis gratuitement à disposition par l'ambassade du Portugal), malgré la présence de filières bilingues dans au moins trois collèges de la capitale, les écoles primaires n'ont pas su profiter de la possibilité de créer de l'excellence. Il est intéressant de noter que dans un riche arrondissement de la rive gauche, l'enseignement du portugais est perçu par l'école comme « le moyen de donner aux enfants des concierges l'occasion de réussir dans une discipline au moins face à leurs petits camarades excessivement doués ». Dans un arrondissement populaire de la rive droite, ce même enseignement est mis en place comme le moyen de valoriser la réussite des mêmes enfants portugais, cette fois-ci fils d'ouvriers et non plus de concierges, et perçus comme les meilleurs élèves d'une école scolarisant essentiellement des enfants arrivant tout droit d'Afrique noire mais, malheureusement, cela ne concerne que deux ou trois enfants déjà bilingues. Dans l'un et l'autre cas, l'école ne sait pas jouer sur l'excellence. »

La première observation que nous devons tirer des exemples cités par HEBRARD est la grande singularité des situations et la puissance du contexte social quant à l'appropriation de l'instrument et la construction de ses finalités. En ce qui concerne la situation qui nous

occupe, COMITI (2005 c : 86) spéculé à son tour sur ce risque d'instrumentalisation non pas de la langue corse mais des filières bilingues :

« La création des filières bilingues réservée aujourd'hui à une partie de la population scolaire n'est pas de nature à améliorer la situation car elles produisent des pratiques discriminatoires dont les groupes issus des milieux les plus modestes font les frais. Si la langue corse devient à l'école un instrument à caractère ségrégatif on peut s'attendre aux pires dérives qui viendront mettre à mal la mission éducative de l'institution scolaire. C'est pourquoi le corse doit investir l'école en qualité de « langue du citoyen » capable de servir l'idéal égalitaire et non pas pour créer les conditions d'un communautarisme exacerbé ».

Agnès VAN ZANTEN (2009 b) abonde en ce sens sur la primauté du curriculum caché sur le curriculum réel dans les choix et stratégies scolaires des familles :

« la question du rapport aux autres, du pourquoi et comment les parents souhaitent ou ne souhaitent pas que leurs enfants et eux-mêmes interagissent avec certaines catégories d'« autres » dans l'espace scolaire, qui est au cœur des processus de ségrégation, n'a pas été jusqu'à présent explorée de façon systématique. Or objectiver ce rapport est indispensable pour éviter le double écueil de la naturalisation – les choix seraient la manifestation d'un ethos ségrégatif propre à certains groupes sociaux – et de l'euphémisation – la ségrégation n'étant analysée que comme un « effet de composition » résultant de la somme de choix individuels ».

Ainsi, une filière bilingue offrira-t-elle la voie de l'excellence tandis que telle autre sera stigmatisée et sera perçue comme une filière de relégation ? Nos enquêtes de terrain y répondront par la suite. En ce qui concerne le qualificatif « réservé », utilisé par COMITI, il relève de la pensée de la dissimulation développée par FOUCAULT et BOURDIEU. En fait, aucune place n'est « réservée » à qui que ce soit. L'adhésion repose sur la volonté et le libre choix des familles. Cela dit, des effets d'agrégation ne sont pas à exclure et le risque de ségrégation est évident mais n'existait-il pas auparavant ? La ségrégation est-elle l'apanage des écoles bilingues corses ? Ainsi que l'explique GIDDENS: « l'« effet de composition » qui résulte de leur agrégation n'est pas intentionnel, ni même désiré par ceux et celles qui les accomplissent. Cet effet de composition est en quelque sorte l'affaire de tous et de personne » (1987 : 58-59). Cela ne nous dispense pas pour autant d'étudier cette question qui est d'autant plus problématique que l'Ecole et l'Ecole bilingue en particulier n'ont-elles pas pour mission d'intégrer les enfants issus des populations immigrées et de renforcer la cohésion sociale via la langue corse ? Il serait dommageable tant du point de vue éducatif que pédagogique ou éthique que les écoles bilingues servent à distinguer les enfants selon leur origine et à les accentuer du fait de la spécificité curriculaire de l'école bilingue. Bien que les programmes soient identiques pour les deux filières, l'adaptation des programmes au milieu insulaire et l'approche contrastive devraient y être plus marquées (Cf Chapitre 1). L'éducation interculturelle au sein de laquelle les pionniers de l'enseignement bilingue ont inscrit cette innovation pédagogique s'inscrit au niveau des principes en opposition totale avec la situation

éducative décrite par exemple par MÜLLER en Irlande du Nord dans laquelle « dès l'âge de cinq ans, chaque citoyen reçoit alors une éducation différenciée selon sa confession, acquérant notamment une interprétation variable de l'histoire » (2004 : 15). Nous noterons ici qu'en Angleterre, un Code des Admissions Scolaires<sup>182</sup> régit les procédures de recrutement des écoles. Il n'en existe pas de pareil en Corse.

La question des choix scolaires est arrivée sur le devant de la scène politique et médiatique durant la campagne présidentielle de 2007 avec le débat autour de l'intérêt de l'abrogation de la carte scolaire. Celle-ci était censée donner le libre choix, en particulier aux familles défavorisées afin qu'elles puissent choisir le collège ou le lycée de leur enfant. Le primaire n'est pas concerné par ce dispositif. De façon générale, on considère que l'heure des choix intervient au moment du passage en collège mais la question du moment trouve une spécificité dans le contexte corse car en effet, il intervient dès l'inscription en école maternelle et dans l'enseignement public. Il est cependant encadré par les articles L 212-7 et L 212-8 du code de l'éducation<sup>183</sup>, la circulaire du 4 juin 2007 de Xavier DARCOS et la Charte des sites bilingues. Les familles peuvent déroger à la carte scolaire soit pour inscrire soit pour soustraire leur enfant de la filière ou de l'école bilingue. Nous faisons ici l'hypothèse que le choix de la filière de scolarisation au primaire, est prédéterminé par les conditions d'accès à certaines filières au collège pour lesquelles une scolarisation en site bilingue est un prérequis susceptible de motiver plus favorablement l'orientation en filière bilingue, bilangue, montagne, sport bilingue, européenne ou méditerranéenne. La plupart des études des sociologues montrent que les familles choisissantes sont celles qui disposent de capitaux culturels importants et qui sont très informées quant aux rouages de l'Ecole (CAYOUILLE 2009). DUBET (1997 :17) : observe que « les parents des classes populaires restent attachés à l'école républicaine. C'est par l'école que les enfants entrent dans une culture universelle partagée, qu'ils échappent aux particularismes ». En revanche, la sociologie des choix scolaires étudie l'identité des familles « choosers », leurs motivations, leurs méthodes de prospection, mais aussi les facteurs qui vont conduire les familles à préférer une école à une autre. Elle étudie aussi les conséquences de ces choix sur la mixité sociale et ségrégation scolaire. Deux écoles s'opposent alors, celle qui dans une perspective holiste et marxiste va considérer que de l'habitus des familles va dépendre l'orientation, que les choix ne sont pas

---

<sup>182</sup> Disponible sur : <http://www.dcsf.gov.uk/sacode/>, consulté le 10 avril 2010.

<sup>183</sup> Disponible sur : [http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=FC55F35D07893EEE339EB25E3121C344.tpdjo14v\\_3?idSectionTA=LEGISCTA000006182379&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20100422](http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=FC55F35D07893EEE339EB25E3121C344.tpdjo14v_3?idSectionTA=LEGISCTA000006182379&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20100422), consulté le 21 avril 2010.

forcément les résultats d'intentions et celle qui dans le fil de l'individualisme méthodologique ou de la sociologie de l'acteur met en exergue l'importance des choix d'acteurs, de la rationalité des familles. Chez BOURDIEU, on va parler d'inculcation et d'habitus, tandis que DUBET et VAN ZANTEN, parlent de stratégie. Celles-ci sont d'autant plus fortes et affinées que les acteurs sont angoissés face à la globalisation, à l'évolution rapide des connaissances, à la crise économique et à la présence d'une grande diversité sur le territoire, diversité qui les conduit tantôt à vouloir que leur enfant s'en accommode et s'en enrichisse, tantôt à vouloir s'en préserver et l'éviter en développant l'entre-soi. Il s'agit alors d'examiner les déterminants des choix scolaires à la fois en termes de visées, de valeurs, de projet, de ressources, mais aussi de contraintes qui pèsent sur ces choix, qu'il s'agisse de facteurs pratiques comme l'éloignement de l'école ou bien le manque de ressources culturelles ainsi que les effets de ces choix, à la fois en terme d'intégration, d'équité ou bien encore de performances scolaires.

Si les choix scolaires peuvent indiquer l'état d'angoisse des familles, ils peuvent aussi les interroger lorsqu'elles y sont confrontées lors de la création d'un site bilingue ou lors de l'inscription de leur enfant dans l'une ou l'autre des filières. Elles peuvent parfois y rencontrer du plaisir. C'est le cas notamment des familles non-corsophones mais attachées à la transmission de la langue et qui croient en l'Ecole. Dans ce cas, elles joignent l'utile à l'agréable. Certaines d'entre elles comptent sur l'Ecole, non seulement pour apprendre le corse à leur enfant, mais aussi à elles-mêmes. Cependant, si la transmission familiale est probablement rompue pour la plupart des familles, la croyance dans les pleins pouvoirs de l'Ecole peut être source de désillusion. Désillusion aussi lorsque face au surplus de demandes, le directeur de l'Ecole ne retient pas la requête de la famille. Dans ce cas, nous pouvons nous interroger, si le choix de l'Ecole –tournure qui peut prêter au quiproquo- est l'expression du choix des parents ou de l'institution ? De plus, si les familles calculent l'orientation de leur enfant, c'est parce qu'elles connaissent ou présument connaître les effets de contexte sur la réussite scolaire. On ne choisit pas forcément le curriculum bilingue pour son contenu mais pour l'équipe enseignante ou bien les autres élèves qui sont susceptibles d'intégrer la filière. Dans cette perspective, les parents réalisent ce que VAN ZANTEN qualifie d'enquêtes. Les familles prospectent, au sein de leurs réseaux, de façon à connaître au mieux la composition future de la classe. Il s'agit alors d'une préorientation, d'une simulation de l'effet de contexte sur la réussite de l'enfant, le tout oscillant entre le bilan du patient et l'entraînement du sportif s'appêtant pour la compétition scolaire, le tour de chauffe étant soit la maternelle, soit l'école primaire toute entière, avant de passer, ainsi que nous l'avons entendu à plusieurs reprises, « aux choses sérieuses », lors de l'arrivée au collègue.



Aussi, de la même façon que Choukri BEN-AYED et Nathalie MONS (2010) observent un contraste fort entre la communication politique qui valorise le libre choix et la communication des institutions déconcentrées, nous relevons ce même écart dans le discours politique corse et celui des directeurs, des IEN ou de l'IA qui sollicitent ou informent peu les usagers. Communiquant régulièrement en faveur de la promotion de l'enseignement bilingue, le recteur Michel BARAT ne publie pas les résultats des écoles sous la forme des *League tables*, mais son zèle dans la promotion de l'enseignement bilingue contraste avec l'effacement relatif de ses prédécesseurs, à l'exception notable de Jacques PANTALONI. Par exemple, dans son abécédaire de rentrée, en 2009, le nouvel IA de Haute-Corse, Michel ROUQUETTE n'avait évoqué ni la langue corse ni l'enseignement bilingue. Si dans les deux cas les institutions locales semblent conservatrices, c'est parce qu'elles craignent de devoir faire face à un surplus de demandes face auxquelles le recteur ne sera pas confronté. La plupart du temps, ce surplus ne dépasse pas le bureau du directeur. C'est sans doute cela qui explique que le mode de fonctionnement des administrations locales est resté inchangé. Par exemple, si l'enquête académique annuelle recense le nombre de demandes de retrait de LCC, elle ne recense pas le nombre de demandes insatisfaites d'intégration du cursus bilingue. Cet indicateur serait pourtant utile, quand bien même l'accès à l'enseignement bilingue ne serait pas un droit, pour évaluer les besoins selon les écoles et l'appétence des familles pour la filière. Les IEN sont en effet bien conscients de l'absence de la plupart des parents lors des réunions d'information et font même mine de s'en émouvoir, mais en réalité, cette situation est bien plus confortable car elle donne l'illusion du libre choix des familles, libre choix en réalité concédé aux seules familles choisissantes. Si les usagers sont peu sollicités, c'est pour tenir le marché scolaire en paix car quelle que soit la procédure établie, il est toujours délicat de motiver le refus d'une demande. La non-communication des administrations locales participe à la politique de régulation de la demande et d'élaboration de la carte scolaire. On comprend mieux les raisons de la faible promotion de l'enseignement bilingue par les agents de l'Education Nationale.

Nous relevons cependant une évolution sensible du discours après les évaluations nationales de CM2, durant l'hiver 2010. Le recteur a clairement énoncé que les écoles bilingues obtenaient de meilleurs résultats que les autres, avant d'être suivi par l'IA de Corse-du-Sud<sup>184</sup>, à l'occasion de la « Festa di a lingua », organisée début juin 2010, sur la commune de Portivechju.

---

<sup>184</sup> Entendu au journal d'information de 12h de la radio RCFM du 9 juin 2010.

La question du libre choix interroge aussi l'efficacité du système éducatif. HIRTT (2007), MONSEUR & CARHAY (2008) et MONS établissent une corrélation entre la ségrégation scolaire et la baisse de l'efficacité de l'École. Cette dernière ne prône pas pour autant une position conservatrice quant à la carte scolaire car elle observe que son assouplissement n'est pas forcément un gage de ségrégation, quand d'autres (FELOUZIS, LIOT & PERROTON 2005, MAURIN 2007, DUBET 2004) montrent que la carte scolaire reproduit la ségrégation urbaine. Etudiant les collèges de Paris entre 2005 et 2009, Pierre MERLE (2010) conclut que « la carte scolaire demeure un frein à la croissance de la ségrégation sociale ». Des réponses alternatives ont été élaborées. Les Etats-Unis ont inventé le busing (Cf ci-dessus). On procède parfois à une révision de la carte scolaire ou au développement, sur le long terme, d'une politique de la ville en faveur de la mixité sociale. D'autres au contraire vont assouplir la carte scolaire de façon à permettre aux familles défavorisées d'accéder à des établissements hors ZEP, au risque d'accroître la relégation des établissements les plus en difficulté, ZEP/REP<sup>185</sup> ou RAR<sup>186</sup> pour les collèges et lycées. Dans le cas qui nous occupe, les travaux de DUBET indiqueraient que la diversification de l'offre et le libre choix accordé aux familles conduisent à la construction d'inégalités. Il observe en effet que :

« Si on admet que l'égalité des chances et la recherche du mérite sont des fictions nécessaires c'est-à-dire qu'elles sont à la fois désirables et inévitables dans une société démocratique tenue d'articuler l'égalité des individus à l'inégalité des positions sociales, il faut tout faire pour s'en approcher. En ce sens, l'égalité de l'offre peut être sensiblement accrue<sup>187</sup> » (DUBET 2004 : 51).

Le busing est une des solutions envisagées au cours des années 1960 aux USA pour lutter contre la ségrégation. Comme la carte scolaire reproduisait la ségrégation spatiale des ghettos urbains et ne permettait pas une réelle mixité raciale et sociale, il fut décidé de revoir le parcours du ramassage scolaire de manière à ce que la répartition des blancs, des noirs et des portoricains dans les écoles soit équitable. L'idée est qu'il ne faut pas attendre le remodelage du paysage urbain pour que la mixité scolaire soit le reflet de la mixité sociale urbaine, notamment en matière de logement. Si cette démarche a engendré des effets pervers et des stratégies d'évitement de la part des familles blanches, elle a été reprise en France, à Bergerac (LORCERIE/ALAMARTINE 2003 : 299-309). En 1996, le nouveau maire de la ville, Didier GARRIGUE est convaincu qu'il faut fermer l'école ghetto qui accueille 83% d'enfants d'origine étrangère. Il propose alors de répartir les 130 enfants sur les 8 autres écoles de la

---

<sup>185</sup> Réseaux d'Education Prioritaire.

<sup>186</sup> Réseaux Ambition Réussite.

<sup>187</sup> Nous aborderons cette question dans le chapitre 4.

ville en réorganisant le ramassage scolaire. Il s'est heurté dans un premier temps à l'opposition des syndicats enseignants et des parents mais après plus de dix ans, la mesure s'est normalisée. La destruction programmée des grandes barres HLM construites dans les années soixante permettra la suppression du *busing* et la construction d'une nouvelle école dans laquelle la mixité sociale sera, du moins en théorie, à l'image de celle du nouveau quartier<sup>188</sup>. Le bilan de cette expérience apparaît très contrasté. Elle interroge en premier lieu le champ de compétence, de responsabilité et d'intervention des collectivités territoriales en matière d'éducation. Si une meilleure connaissance du terrain permet une plus grande efficacité des politiques publiques, elle engendrerait aussi la remise en cause de la toute théorique égalité républicaine. Il s'agit donc d'un enjeu politique, philosophique et idéologique important. Il apparaît ensuite que le manque de concertation qui a présidé la mise en place du *busing* à Bergerac a pu être un obstacle à son installation consensuelle. Il est difficile de savoir si dans le cas qui nous occupe la politique du fait accompli a été plus efficace qu'une vaste concertation dont la fécondité est incertaine. Selon l'étude réalisée, l'entropie des politiques territorialisées, l'information et la mobilisation des acteurs de terrain sont nécessaires à une appropriation et à une adaptation au *busing* ainsi qu'à son efficacité pédagogique. En fait, il ne saurait se limiter à la distribution équitable des élèves dans les écoles. Il faut aussi considérer les interactions sociales qui vont surgir du fait de cette « confrontation scolaire et sociale » sur le ressenti des élèves. Le processus d'intégration n'est pas à sens unique. Il évolue en interaction entre « ceux qui intègrent » et « ceux qui s'intègrent ». Or à défaut d'avoir engagé une véritable campagne d'information, les premiers ont pu se sentir pénalisés par cette nouvelle distribution du public scolaire, tandis que les seconds, dont l'entre-soi a été brisé, ont pu connaître à la fois une dévalorisation identitaire et une compétition scolaire douloureuse car inégale. Enfin, se pose la question des représentations des parents et des enseignants qui en dépit de leur identification « aux idéaux de l'égalité des chances, parlent et agissent de façon à reproduire les stéréotypes raciaux » (p.304). Ainsi, le « discours fantasmatique sur l'immigration » situe le problème non pas seulement au niveau des moyens techniques et pratiques mais au niveau des valeurs. C'est surtout en ce sens que l'expérience de Bergerac nous intéresse.

### 3/ Les politiques de constitution des classes

La politique de constitution des classes au primaire ne semble pas poser de problème. Les effectifs étant globalement prévisibles d'une année sur l'autre, les élèves sont répartis selon

---

<sup>188</sup> VINCENT C., 2007, « A Bergerac, le « *busing* » permet de scolariser les enfants d'origine immigrée hors de leur cité », *Le Monde*, article publié le 23 mars 2007.

leur niveau et le nombre d'enseignants affectés à l'école par la carte scolaire, à la nuance près que la filiarisation crée un jeu entre les familles et l'institution. Une pluralité de principes doit guider la constitution des classes, de la mixité sociale au respect du libre choix des parents, en passant par les équilibres scolaires à la fois qualitatifs et quantitatifs pour qu'il n'y ait pas de classes surchargées. Enfin, en vertu du principe de réalité, le directeur doit gérer la demande en fonction des ressources humaines qui lui ont été allouées. En dépit d'un cadre réglementaire assez rigoureux, il « subsiste des marges de manoeuvre au sein des établissements pour décider de la composition des classes, des élèves qu'on y affecte et des enseignants qui en ont la responsabilité » (LEROY-AUDOUIN & SUCHAUT 2005). Selon DURU-BELLAT et VAN ZANTEN, ces marges seront alors utilisées de façon différenciées selon le contexte et les caractéristiques de l'établissement ainsi que la logique de traitement qui sera privilégiée par le directeur :

« L'école est traversée par trois logiques contradictoires (l'indifférence aux différences, la valorisation des différences culturelles et le traitement discriminatoire). Le poids de chacune varie en fonction de la composition ethnique de l'établissement et de sa place dans le « quasi-marché » scolaire » (1999 : 85).

Dans l'enseignement bilingue, au cours d'une première période, les effectifs des deux filières étaient confondus tant et si bien que parfois, la demande des familles ne suffisait pas à créer un déficit suffisamment important pour permettre l'ouverture d'une classe bilingue supplémentaire. Désormais, les effectifs des deux filières sont comptabilisés séparément. Cela permet à l'offre d'être plus réactive à la demande et de ne pas entraver le développement de l'une ou l'autre des filières. Le PRDF voté en 2007 pointe ce nouvel enjeu :

« les familles acceptent globalement ce qui est proposé par l'école. En revanche, chaque ouverture de site bilingue donne lieu à une demande supérieure au nombre de places offertes, obligeant les équipes pédagogiques à opérer des « choix » difficiles entre les élèves » (p.5).

On comprend que la politique de constitution des classes soit du ressort du directeur car il est le seul à maîtriser l'ensemble de ces données. La lettre de cadrage académique indique que « si le nombre de demandes pour un site bilingue de maternelle excède largement l'offre, l'ouverture d'une classe bilingue supplémentaire est la meilleure solution à envisager. En cas de léger dépassement du nombre<sup>189</sup>, le choix des élèves à inscrire doit s'appuyer sur la date d'arrivée de la demande. Elle peut prendre en compte la présence de fratries<sup>190</sup> qui signale la

---

<sup>189</sup> L'imprécision du « nombre » dont il est question indique la part de liberté dont bénéficient les directeurs.

<sup>190</sup> Dans un entretien, le directeur de l'école bilingue de Bonifaziu nous dit pourtant séparer les frères des sœurs afin de développer la mixité.

durée et la qualité de l'engagement des familles<sup>191</sup> ». Une réunion d'information est organisée en fin d'année scolaire auprès des familles dont l'enfant est susceptible d'intégrer la filière bilingue à la rentrée. À l'issue de cette réunion officielle, il leur est demandé de choisir la filière dans laquelle ils souhaitent scolariser leur enfant. Or si en principe le vœu de chaque famille doit être respecté, lorsque la demande est supérieure à l'offre, le directeur doit mettre en place des politiques de constitution des classes aussi transparentes que possible. Lorsque l'écart attendu est très important, il essaie d'anticiper et de la présenter en amont, de façon à ce que toutes les parties aient pris connaissance des règles. Ou bien, lorsqu'il ne s'agit que d'un déséquilibre de deux ou trois élèves, il agit auprès des familles, pour les dissuader d'y inscrire leur enfant. Sur un site enquêté, les enseignants de la filière bilingue s'inquiètent du démarchage d'un directeur d'école auprès des familles d'origine étrangère afin qu'elles fournissent le vivier d'élèves nécessaire au maintien de la filière standard et de postes ne requérant pas l'habilitation. Ainsi que l'explique ABDALLAH-PRETCEILLE, on assiste à une « prolifération des normes, parfois concurrentes et contradictoires » (1999 : 67). Dans l'ensemble, les directeurs partagent une crainte commune. Ils appréhendent de se retrouver face à une distorsion entre le volume de la demande familiale et les capacités d'accueil de l'école. Dans ce cas de figure, ils sont contraints d'élaborer des procédures de régulation ou de sélection de la demande. Ce problème est significatif quant à l'évolution des attitudes des familles face à l'enseignement bilingue. Après les périodes d'expérimentation et d'élaboration juridique, il semble que la généralisation procède de la conjonction de la volonté des acteurs politiques et de la demande sociale des familles. Cette dernière semble aujourd'hui connaître une forte expansion tant et si bien qu'elle indique un état de relative massification de l'enseignement bilingue, mais encore trop limitée. Il faut également y lire les progrès réalisés sur l'information des familles avec un IEN langue corse qui n'a pas ménagé ses efforts de communication et d'information en faveur du bilinguisme.

Lors de nos enquêtes par entretiens semi-dirigés auprès des directeurs d'école proposant une filière bilingue, nous avons relevé trois types de procédures de sélection : la règle impersonnelle et élitiste du premier arrivé, premier servi, aujourd'hui préconisée par la lettre de cadrage, la règle aléatoire et égalitaire du tirage au sort, la règle communautaire et élitiste qui se décline en deux méthodes : l'entretien approfondi avec les parents ou les tests linguistiques auprès des enfants. Chacune tire sa légitimité du contexte scolaire dans laquelle elle a été forgée. Nous avons remarqué de fortes divergences de la part des directeurs à ce

---

<sup>191</sup> Parmi les directeurs que nous avons rencontrés, un seul nous a déclaré agir en suivant la procédure prescrite par la lettre de cadrage.

sujet, les uns critiquant la méthode employée par les autres et inversement. Outre ces procédures, dans certains cas c'est le directeur lui-même, qui en accord avec les parents, va décider de l'orientation de l'élève. Dans ce cas, il s'agit d'élèves redoublants ou en grande difficulté et qui sont issus de l'immigration.

La première règle vise à contenir la demande familiale de façon à masquer l'importance des flux en direction de la filière bilingue. En ce sens, il s'agit d'une procédure corporatiste qui au final scinderait le corps enseignant selon la filière d'exercice. Elle s'inscrit pourtant dans une perspective républicaine de type élitiste. On mesure l'ampleur de la motivation des familles à la célérité de leurs réponses, sans tenir compte du background de chacune d'entre elles. Dans un langage plus diplomatique, on appellerait cela une politique de *containment* ou d'endiguement, en référence à la politique étrangère américaine durant la guerre froide. La seconde règle n'a été utilisée qu'en de rares occasions. Le tirage au sort de demandes des familles permet de les placer toutes sur le même pied d'égalité mais ne s'attache pas au contexte particulier de l'école. Utilisée à notre connaissance dans une école du centre ville de Bastia, en accord avec les familles, elle aurait conduit au départ vers l'enseignement privé d'un seul élève. C'est sans doute en raison de la grande homogénéité sociale, culturelle et ethnique de la population scolaire de cette école qu'il fut décidé de procéder ainsi (Cf Chapitre 3). Le risque d'une telle démarche, c'est qu'elle semble négliger l'importance de la motivation des familles quant au projet d'éducation bilingue. Au contraire, elle pourrait dissuader les familles hésitantes de candidater, de peur de se voir reprocher l'éventuel retrait de la filière en cours de scolarité pour telle ou telle raison privée, professionnelle ou scolaire. Aussi, des familles réellement volontaires comprendraient peut-être difficilement le fait de se voir exclues par une simple loterie. Auraient-elles le droit de déroger à la carte scolaire et d'inscrire leur enfant dans une école disposant de places vacantes ? Force est de constater que l'enseignement bilingue est un droit limité pour les familles car il ne peut s'exercer que dans la mesure de l'offre présentée par l'Education nationale. Enfin, en termes de valeur et d'image, si cette procédure poursuit des intentions égalitaires, il nous semble qu'elle assimile l'Ecole à un jeu de téléréalité et qu'elle n'encourage guère l'empowerment ou la mobilisation des familles. La troisième procédure, communautaire et d'excellence valorise le projet familial d'éducation bilingue, parfois au détriment d'une plus grande mixité sociale et ethnique. Elle procède selon deux variantes. La première consistait à faire passer des tests de langue corse aux jeunes enfants. Or on s'aperçoit rapidement que les élèves les plus doués dans cette discipline le sont également dans les autres. On aboutit ainsi à la constitution de classes homogènes du point de vue scolaire. Pourtant, même en Angleterre, où l'on pratique

une politique d' « *open enrollment* », les écoles primaires ne peuvent choisir leurs élèves sur la base des résultats académiques (MONS 2004 : 387). Quant à la seconde variante, elle privilégie la motivation linguistique des parents. Cela permet de s'assurer de la vigueur de l'engagement dans la filière de façon à éviter qu'un effondrement des effectifs de la filière ne suive un trop fort engouement qui aurait été mal géré. Par ce protocole, les parents passent un véritable contrat moral avec le directeur. Mais la relation privilégiée et décisive du directeur et de la famille n'instaure-t-elle pas des prérequis en termes de connivence et de compétences culturelles partagées entre les deux acteurs ? La régulation de la demande n'aboutira-t-elle pas à un marquage et à un filtrage social ou ethnique de la demande ? La forte implication demandée aux parents ne conduit-elle pas à une ségrégation des publics selon leurs affinités avec la culture de l'École ? Cette orientation précoce dessine-t-elle les contours d'une École plus juste ? Selon un directeur d'école, certaines familles continentales de passage sur l'île pour des raisons professionnelles et qui n'ont pas pour projet de s'y installer ne doivent pas être prioritaires dans l'accès à l'enseignement bilingue. Il en irait de la pérennité de la filière comme de la rentabilité de l'investissement éducatif et linguistique. Ce troisième type privilégie la fonction linguistique et communautaire de l'École sur sa fonction éducatrice.

Ces trois grands types de politiques de constitution des classes et de sélection de la demande reposent sur des « arrangements locaux », sur une lecture du contexte de chaque école et sur une interprétation différenciée des textes de référence. Il serait tentant de vouloir mesurer les effets des procédures de constitution des classes sur la mixité du public scolaire mais la diversité des contextes est telle que la répartition du poids du public et de la politique de constitution des classes dans la formation de la ségrégation scolaire serait difficile. Par exemple, tel directeur qui va écarter les enfants des fonctionnaires de passage sur l'île va y intégrer de son propre chef des élèves primo-arrivants redoublants car il pense qu'ils pourront y trouver un milieu plus favorable aux apprentissages. Il serait donc faux de dire que le troisième type de constitution des classes est plus ségrégatif que les autres. En réalité, comme l'analysait DEROUET (1992 : 25) « tous ces dispositifs sont instables parce qu'ils ne peuvent pas faire la preuve de leur efficacité ».

Dépourvus de grande règle, les directeurs trouvent leur ligne de conduite non pas en s'inspirant des politiques de l'affirmative action car elle ne se fonde ni sur une analyse fine de l'échec scolaire ni sur des règles strictes de quotas. Elle relève plutôt du *care*, concept qui se substitue à l'absence de règles impersonnelles d'orientation et au déclin de l'institution. Le concept du *care* s'applique dans le domaine du travail sur autrui, qu'il s'agisse des travailleurs

sociaux ou de la santé. Importé d'outre-Manche, où il a été développé par GIDDENS, il apparaît comme une alternative peu onéreuse, face à la fin de l'Etat providence et aux politiques de rigueur budgétaire. Les déclarations de Martine AUBRY<sup>192</sup> à ce sujet : « il faut aller plus loin, vers une société du soin », constituent un grand tournant dans la pensée politique française socialiste car elle rompt ici avec son fondement individualiste.

## **2. Les motivations des familles pour l'enseignement bilingue**

La question de la motivation des familles se pose du fait de l'offre facultative de l'enseignement bilingue. Elle est à distinguer des motivations des apprenants dans le contexte scolaire et des situations didactiques mises en place par les enseignants pour susciter la motivation des élèves. Dans le cas qui nous occupe, il nous faut considérer les motivations qui relèvent de la langue de celles qui relèvent de l'école ou de la filière (Cf Chapitre 2). Pour les premières, la littérature consacrée à ce sujet est conséquente. Elle nous vient principalement du Canada, où les recherches ont débuté après la seconde guerre mondiale. Dans le même moment, en Europe, la tendance était encore à la stigmatisation du bilinguisme et la question de la motivation quant à l'apprentissage des langues ne se posait pas encore.

1/ Motivation intégrative et motivation instrumentale

Plusieurs modèles, souvent issus de la psychologie sociale, ont été développés depuis celui d'ARSENIAN, en 1945, qui présenta deux grands types de motivations. Il distingua celles qui sont d'ordre instrumental de celles qui ne le sont pas. Les premières relèveraient de l'assimilation à une minorité ethnique, du commerce ou de l'intérêt scientifique tandis que les secondes concerneraient des motivations plus culturelles comme le développement de la culture ou le maintien de l'identité d'un groupe minoritaire. Il dressera ainsi pour près de cinquante ans les jalons de la recherche en la matière.

Une seconde modélisation a été réalisée par WHYTE et HOLMBERG en 1956, au sujet des « Human problems of U.S enterprise en Latin America ». Un des problèmes évoqués était l'usage des langues et en l'occurrence de l'espagnol. Ils distinguèrent quatre facteurs susceptibles d'influencer leur apprentissage. Le premier d'entre eux était le contact, les relations sociales avec la communauté locale, le second, la variété des expériences dans l'usage des langues, c'est-à-dire les différentes fonctions afférentes aux langues, puis la capacité<sup>193</sup> ou l'aptitude à l'apprentissage des langues et l'identification<sup>194</sup>, c'est-à-dire la

---

<sup>192</sup> In LE MONDE, journal du 15 avril 2010. Disponible sur : [http://www.lemonde.fr/opinions/article/2010/04/14/au-dela-de-la-reforme-des-retraites-il-faut-reussir-la-revolution-de-l-age-par-martine-aubry\\_1333286\\_3232.html#ens\\_id=1305816](http://www.lemonde.fr/opinions/article/2010/04/14/au-dela-de-la-reforme-des-retraites-il-faut-reussir-la-revolution-de-l-age-par-martine-aubry_1333286_3232.html#ens_id=1305816), consulté le 7 mai 2010.

<sup>193</sup> Tda : Ability



propension du locuteur à s'identifier comme étant réellement un hispanique. Selon WHYTE et HOLMBERG, c'est l'identification à la communauté des locuteurs qui serait le préalable à la réussite de l'apprentissage d'une langue. Ils en déduiraient une supériorité de la motivation intégrative sur la motivation instrumentale :

« If the employee learns the language simply as a tool to get the job done, then he has little incentive to go beyond « job english ». If he views language as a means of establishing real bonds of communication with another people, then he has the psychological foundations for language mastery<sup>195</sup> ».

Néanmoins, la frontière semble ténue entre les deux types de motivation. La motivation intégrative peut aider à trouver un emploi ou tout simplement à se sentir plus à l'aise au sein de la société. Quant à la motivation instrumentale, elle peut rapidement, avec la découverte d'une autre culture, se retrouver secondaire à mesure que l'apprenant découvrira la langue et la culture de l'autre. Telle ou telle motivation qui peut être à l'amorce de l'apprentissage peut voir sa position évoluer au cours de ce dernier. Dans le cas des écoles bilingues, nous pensons qu'une part des familles pourrait choisir telle ou telle orientation en fonction de leur évaluation du curriculum caché avant d'adhérer plus pleinement au curriculum réel, une fois que l'enseignement bilingue aura « fait ses preuves ». Au contraire, d'autres familles qui pourraient être tentées par l'enseignement « standard » et qui souhaiteraient pouvoir s'identifier pleinement à la communauté de référence imaginée, en l'occurrence corsophone, ne franchiraient pas le Rubicon compte tenu des considérations liées à leur évaluation défavorable de leur propre compétence linguistique ou de celle de leur enfant.

## 2/ Le modèle socio-éducatif de Gardner

Quoi qu'il en soit, la littérature distingue ces deux types de motivation et en 1955, LAMBERT reprend cette distinction à son compte dans son étude sur les motivations d'étudiants anglophones qui souhaitent apprendre le français. C'est en 1959, avec GARDNER, qu'il va mettre en place une grille d'évaluation de la motivation par l'analyse factorielle en dégagant les variables concernant les aptitudes langagières. La motivation sera ainsi un facteur décrit comme : « characterized by a willingness to be like valued members of the language community<sup>196</sup> ».

---

<sup>194</sup> En anglais : Psychological identification.

<sup>195</sup> Tda : « Si les employés apprennent la langue simplement comme un outil pour obtenir un employ, il aura peu de motivation pour aller au-delà de l'anglais de travail. S'il voit la langue comme le moyen d'établir les liens de communication avec d'autres personnes, donc il disposera des bases psychologiques pour la maîtrise de la langue ».

<sup>196</sup> Tda : « caractérisé par une volonté d'être reconnus comme membres d'une communauté linguistique ».

Quant au « socio-educational model<sup>197</sup> » de Robert C GARDNER, il se fonde sur le concept d'« integrative motivation<sup>198</sup> » qui repose sur deux postulats. Pour le premier : « second language acquisition refers to the development of near-native-like language skills, and this takes time, effort, and persistence<sup>199</sup> » tandis que pour le second : « such a level of language development requires identification with the second language community<sup>200</sup> » (GARDNER 2002: 2). La recherche d'un tel niveau de compétence de locuteur natif est sous tendue par la tension identitaire qui pousse l'apprenant à s'identifier à un type idéal de locuteur. Dans le cas du corse, nous l'avons déjà évoqué, cette représentation se fonde davantage sur de l'imaginaire que sur du vécu. Pour la plupart des élèves, le seul locuteur corsophone connu est le maître d'école et pour le maître souhaitant devenir habilité, le locuteur idéal oscille souvent entre le maître bilingue qui dispose d'une compétence professionnelle rodée avec les années et le locuteur académique, élaboré, universitaire ou bien le locuteur « naturel » issu du milieu rural.

C'est ainsi que la première grille d'analyse des motivations de GARDNER distinguait les différents types de motivation selon quatre catégories : le milieu social, les différences individuelles, le contexte d'acquisition de la langue seconde et les résultats attendus de l'apprentissage. Ce modèle dynamique permettait de prendre en compte l'ensemble des résultats, qu'ils soient linguistiques ou pas et de mettre en évidence l'interaction entre les motivations et les attitudes. Dans une version plus récente de ce modèle, GARDNER (2002 : 4) met en évidence deux types de variables :

« Integrativeness and Attitudes Toward the Learning Situation are two correlated variables that influence Motivation to learn a second language, and that Motivation and Language Aptitude have an influence on Language Achievement<sup>201</sup> ».

---

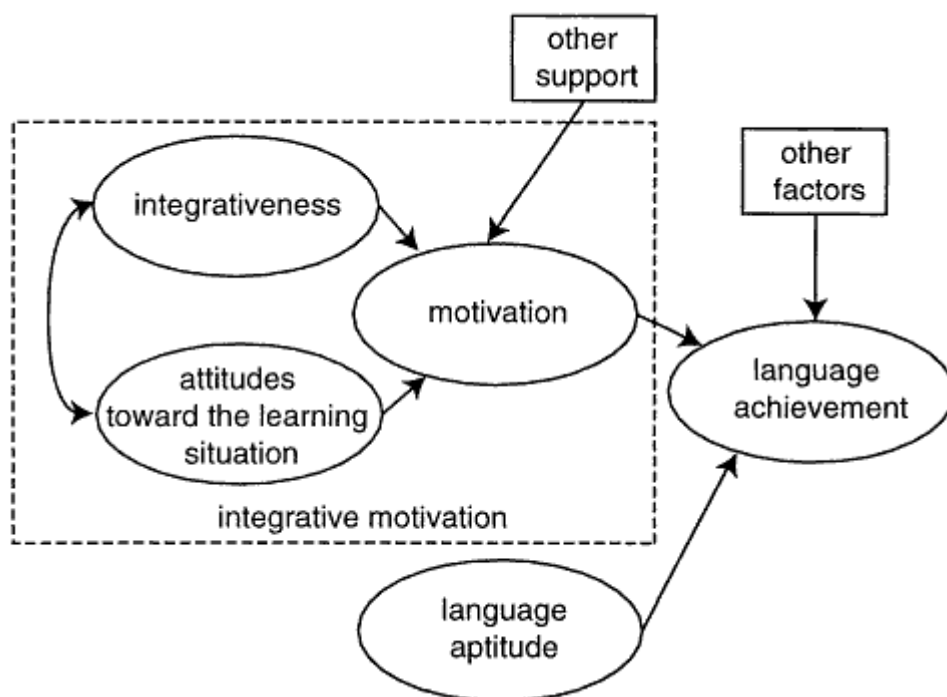
<sup>197</sup> Tda : modèle socio-éducatif.

<sup>198</sup> Tda : motivation intégratrice.

<sup>199</sup> Tda : « l'acquisition d'une langue seconde renvoie au développement de compétences linguistiques proches d'une compétence de locuteur natif, et cela requiert du temps, de l'effort et de la persévérance ».

<sup>200</sup> Tda : « l'atteinte d'un certain niveau de compétence requiert l'identification par la communauté qui parle cette seconde langue ».

<sup>201</sup> Tda : « la volonté d'intégration et les attitudes à l'égard des situations d'apprentissages sont deux variables corrélées entre elles qui influencent la motivation à apprendre une langue seconde et la motivation et les aptitudes à apprendre une seconde langue influent sur les compétences linguistiques ».



Modèle simplifié du rôle de l'attitude et de la motivation dans l'apprentissage de la langue seconde

Dans le modèle socio-éducatif, GARDNER explique que la motivation est constituée par trois éléments :

« First, the motivated individual expends effort to learn the language. That is, there is a persistent and consistent attempt to learn the material, by doing homework, by seeking opportunities to learn more, by doing extra work, and so forth. Second, the motivated individual wants to achieve the goal. Such an individual will express a strong desire to learn the language, and will strive to achieve success. Third, the motivated individual will enjoy the task of learning the language. Such an individual will say that it is fun, a challenge, and enjoyable, even though at times enthusiasm may be less than at other times<sup>202</sup>. »

L'effort, la volonté et le plaisir semblent être les trois dimensions de la motivation, faisant apparaître ainsi la complexité de ce concept. GARDNER a ainsi développé plusieurs batteries de tests pour mesurer les attitudes et les motivations (AMTB), principalement utilisées auprès des Canadiens apprenant le français comme langue seconde.

Nous pouvons cependant mettre en évidence quelques limites de ce modèle qui ne distingue pas les langues selon leur rapport aux apprenants et à leurs familles. Des indices liés aux statuts des langues dans la société et aux origines des apprenants nous semblent indispensables à l'élaboration d'une analyse fine des motivations. Par exemple, une famille

<sup>202</sup> Tda : « D'abord, l'individu motivé réalise un effort pour apprendre la langue. C'est-à-dire qu'il y a une tentative persistante et cohérente d'apprendre la matière, en faisant des devoirs, en cherchant des occasions à d'apprendre plus, en faisant du travail supplémentaire, et ainsi de suite. Deuxièmement, l'individu motivé veut atteindre les objectifs. Un tel individu exprimera un désir fort d'apprendre la langue et s'efforcera de le réaliser avec succès. Troisièmement, l'individu motivé prendra plaisir à réaliser la tâche d'apprentissage de la langue. Un tel individu dira que c'est amusant, un défi et agréable, bien que de temps en temps l'enthousiasme puisse être variable. »

d'origine étrangère pourra ressentir un sentiment d'illégitimité lorsqu'elle va formuler une demande de scolarisation de son enfant en filière bilingue car du fait du nombre limité de l'offre, elle ne voudra pas « prendre la place d'un petit Corse ». Pourtant, selon GARDNER, c'est la motivation intégratrice qui serait la plus efficace dans l'apprentissage d'une langue. Deux restrictions sont avancées à cette observation. Selon NOELS (2002 : 44) qui présente une synthèse des travaux réalisés à ce sujet, l'orientation instrumentale serait parfois plus efficace que l'orientation intégratrice. En outre, elle n'explique pas quels sont les mécanismes psychologiques à l'œuvre dans l'apprentissage des langues. Néanmoins, la structure du système éducatif apparaît comme un élément déterminant l'attitude et la motivation. Evacuant les enjeux scolaires et pratiques, GADET et VARRO (2006) observent pour leur part qu' :

« on ne peut pas ignorer l'attachement symbolique à une langue sous prétexte qu'elle n'est pas actualisée, on ne peut pas refuser de reconnaître les ramifications de ce « bilinguisme symbolique ». Une telle proposition, un peu provocatrice, a le mérite de reposer le problème concret de savoir ce qu'est, en fin de compte, le bilinguisme et, partant, comment l'évaluer. Mais ni la mesure ni la définition du bilinguisme ne sont la préoccupation principale des sociologues du langage, qui s'intéressent plutôt à ses effets sociaux (constitution de groupes et d'identités, stigmatisation ou valorisation des individus, discriminations, effets des réalités sociales – institutions, croyances, attitudes, représentations – sur les locuteurs de langues différentes en contact) ».

Dans cette perspective, la motivation des familles pour l'enseignement bilingue répondrait au désir de reconstruction d'un bilinguisme authentique tel qu'il peut être imaginé par les familles. Cela peut alors conduire soit à de grandes déceptions pour celles qui forment des niveaux d'exigence élevés pour leur enfant en termes de compétences linguistiques et à la délégation de la transmission à l'Ecole pour celles qui n'attachent à la langue corse qu'une importance symbolique. Remarquons que ces deux attitudes peuvent conduire à la construction de ghettos ethniques. Nous avons par exemple été abordé par une mère d'élève dont l'enfant est bilingue et était scolarisé en filière bilingue, mais dont le niveau en langue aurait été si supérieur aux autres qu'il se serait ennuyé, tant et si bien que cet élève bilingue est aujourd'hui scolarisé en filière standard, sur la volonté de la mère. Celle-ci nous a même sollicité pour initier une démarche visant à fonder des écoles associatives bilingues qui n'accueilleraient que des enfants qui le seraient déjà.

Dès lors, les choix et les stratégies scolaires des familles peuvent se fonder sur des interactions fondées sur des représentations de la figure de l'Autre. Dans le contexte Nord-américain, LANEHART observe que :

« We have come to associate being educated and literate with being white. We have come to view speaking SE [standard English] as speaking correctly, speaking white. At the same time,

we have come to view being uneducated and illiterate as being cool and more “Black” or less white. And indeed, FORDHAM (1988) finds that African American students who opt for academic success often develop a strategy of “racelessness”—that is, avoiding being identified with any particular racial group<sup>203</sup> » (1998, p. 132).

Rapporté au contexte corse, ce type de représentations est susceptible d’influer sur les choix scolaires des familles, tantôt selon une attitude d’auto-limitation, tantôt selon une attitude visant à utiliser la filiarisation comme s’il s’agissait d’un révélateur d’appartenance, d’un attribut identitaire, d’un labelling réconfortant, davantage perçu comme un aboutissement que comme un parcours initiatique. Il peut aussi, au contraire, être le moyen permettant la construction de son projet personnel par la renégociation de son identité, car à un individu ne correspond pas une seule identité qui lui serait donnée à sa naissance pour toute sa vie.

### 3/ Motivation et filiarisation

La limitation ou l’insuffisance de l’offre peut en effet conduire à un effet d’attribution implicite des places à telle ou telle catégorie de population scolaire. En l’occurrence, il s’agirait d’une répartition des élèves d’origine corse dans la filière bilingue et des élèves d’origine continentale ou étrangère dans la filière standard ou bien le contraire, si l’on considérait que les enfants de Corses n’auraient pas besoin de l’enseignement bilingue mais que celui-ci permettrait l’assimilation des autres. L’orientation en filière bilingue ou standard, est-elle un rituel ethnique ? Selon BOURDIEU (1991), le rite consiste d’abord à séparer « ceux qui l’ont subi non de ceux qui ne l’ont pas encore subi, mais de ceux qui ne le subiront en aucune façon » puis à instituer « une différence durable entre ceux que ce rite concerne et ceux que ce rite ne concerne pas ». En ce sens, il constitue une propédeutique pour les uns et un viatique identitaire pour les autres. Dans le cas d’une superposition de l’origine ethnique avec l’orientation, on assisterait à une naturalisation de l’orientation, à la production d’un rite d’institution de l’identité qui réduirait la liberté de choix de l’acteur. En poursuivant leurs projets de distinction, les familles rechercheraient des profits de distinction dans les choix scolaires qu’elles formulent pour leur enfant.

Pourtant, à chaque fois, les parents pensent choisir les meilleurs chemins pour l’éducation de leur enfant. C’est la thèse que soutient Lourdes DIAZ SOTO (1997) dans une étude de cas sur une communauté de Portoricains. Nous partons ainsi du postulat que l’orientation en filière bilingue est un acte intentionnel car nous pensons que le parent-acteur « sait ou croit que cet

---

<sup>203</sup> Tda : « On associe l’éducation et la culture aux blancs. On considère que de parler correctement l’anglais standard, c’est parler comme les blancs. En même temps, on considère qu’être mal élevé ou peu cultivé, c’est être plus cool et plus “noir” ou moins blanc. Par contre FORDHAM a montré que les étudiants afro-américains en situation de réussite scolaire développaient une stratégie de “déracialisation”, c’est à dire qu’ils évitaient d’être particulièrement identifiés avec tel ou tel groupe ethnique ».

acte possède une qualité particulière ou conduit à un certain résultat et qu'il utilise cette connaissance ou cette croyance pour obtenir cette qualité ou atteindre ce résultat » (GIDDENS 1987 : 59).

De la même façon que les stratégies et les choix scolaires des familles sont souvent davantage motivées par le curriculum caché que par le curriculum réel, la filiarisation en site bilingue pourrait procurer des avantages ou un certain confort aux familles. De manière générale, DURU-BELLAT et VAN ZANTEN (1999 : 44) constatent que :

« par ces stratégies délibérées, les familles cherchent moins à faire apprendre à leur enfant telle langue ancienne ou rare qu'à le faire accéder à telle classe ou à tel établissement, dans des contextes du même coup relativement homogènes sur le plan scolaire et sur le plan social ».

En la matière, l'exemple le plus fréquemment cité concerne « le choix de l'option latin au collège ». À ce sujet, CIBOIS<sup>204</sup> (1996), observe une correspondance significative entre le choix de l'option latin au collège et des pratiques littéraires et culturelles indiquant les « hauts niveaux d'instruction des parents » ainsi qu'un bon niveau scolaire de l'élève.

D'autres études listées par NOELS (Idem) ont mis en exergue des motivations supplémentaires sans toutefois parvenir à une systématisation. C'est dans un effort de redéfinition des motivations que DECI & RYAN (2000) ont développé le concept de motivation intrinsèque. Celle-ci se développerait selon un triptyque de sous-motivations. La première, « Intrinsic-knowledge » reposerait sur le plaisir éprouvé lors de l'activité d'apprentissage et de l'avidité de l'apprenant. La seconde « Intrinsic-Accomplishment » renvoie aux satisfactions éprouvées durant le processus d'apprentissage, au plaisir ressenti lors de la réalisation de la tâche et au surpassement de soi. Enfin la troisième, qualifiée de « Intrinsic-Stimulation » relèverait plutôt de l'esthétique de l'expérience. La déclinaison de ces trois sous-types nous semble à la fois inopportune car ils renvoient tous à la notion de plaisir et dans le cas qui nous occupe, il intéresse davantage les motivations des enseignants ou des enfants que celles des familles qui ne sont pas en contact direct avec la langue. Toutefois, certaines d'entre elles peuvent inscrire leur enfant en site bilingue car elles manifestent un intérêt personnel pour l'apprentissage des langues. Le second concept développé par DECI et RYAN est le pendant du premier. Il s'agit de la motivation extrinsèque. Elle est déclinée selon quatre sous-types que nous ne développerons pas ici. Toutes les activités n'étant pas délectables, certaines sont réalisées en vue des profits ultérieurs qu'elles sont censées octroyer (NOELS 2002 : 46). Enfin, le troisième type de

---

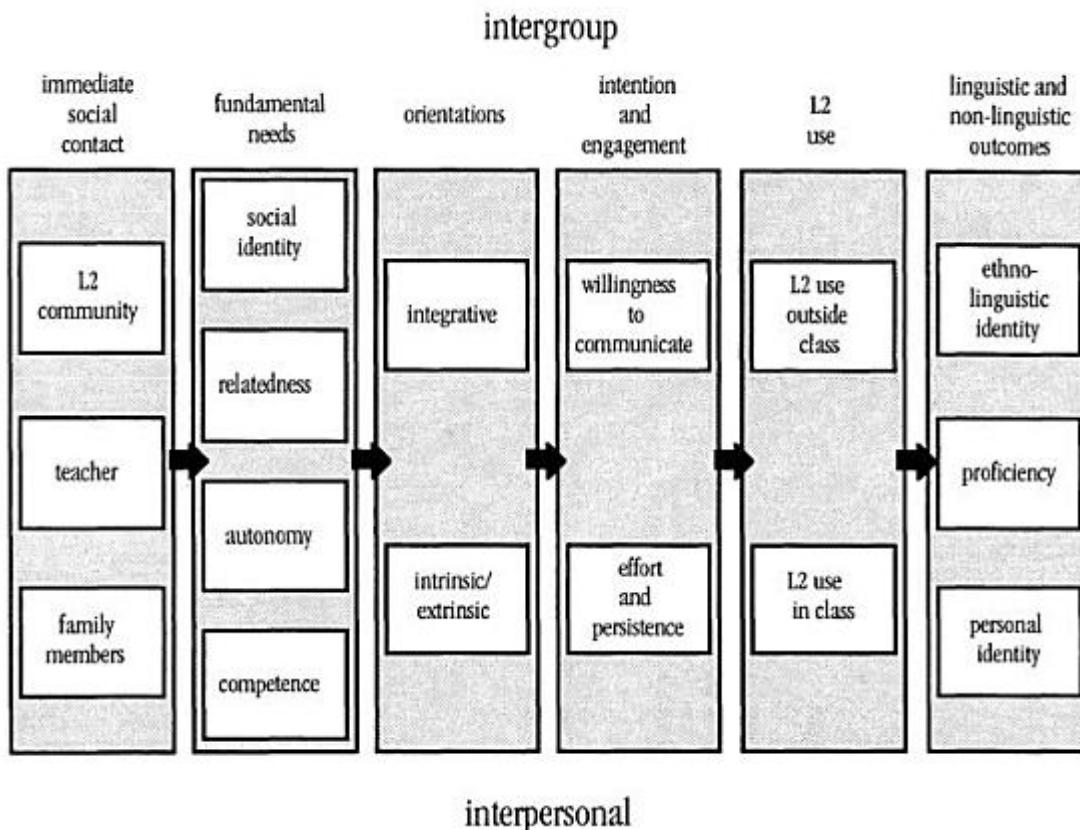
<sup>204</sup> Disponible sur : <http://pagesperso-orange.fr/cibois/LatinEducation&Formation.pdf>, consulté le 20 mai 2010.

motivation : l'amotivation, s'inscrit à l'opposé de la motivation intrinsèque. Elle devient opérante lorsque l'apprenant ne perçoit pas de cause à effet entre leur attitude et les résultats qu'ils sont susceptibles d'engranger. Nous pensons que cette troisième catégorie s'applique particulièrement pour les langues minoritaires comme le corse.

Un des facteurs pouvant intervenir sur la motivation des familles est le rôle joué par les autres significatifs (MEAD) et le sens de sa propre compétence, c'est-à-dire le sentiment que l'apprentissage est possible. Nous posons également, avec Daniel COSTE (2010) que :

« quel que soit le contexte, la langue de scolarisation ne peut être considérée en elle-même et pour elle-même, indépendamment de celles qui coexistent avec elle ; écologiquement, elle a à voir avec son environnement multilingue et les évolutions de celui-ci ».

C'est ici que le modèle heuristique du processus de motivation développé par NOELS trouve ses limites. Si nous sommes d'accord avec le contenu des trois colonnes de gauche, le passage d'une motivation intégratrice, intrinsèque à la communication en langue corse à l'extérieur du sanctuaire scolaire se heurte au statut des langues dans la société. On observe une distorsion entre ce que l'Ecole permet et encourage et ce que les autres sphères de l'espace public autorisent.



Modèle heuristique du processus de motivation

Dans le contexte corse, la case « L2 use outside class » devient caduque ou presque, tandis que les conséquences identitaires de l'enseignement bi/plurilingues sont davantage perceptibles lors de la constitution des classes, c'est-à-dire en amont de l'enseignement, que lors de l'évaluation des compétences des élèves et du vivre ensemble. Le répertoire langagier réel ou imaginaire des familles deviendrait alors hyper-déterminant dans l'orientation des enfants tandis que l'usage sociétal de celui qui est construit par l'Ecole ne serait qu'emblématique dans un biotope linguistique local hostile à la diversité. Dans cette perspective, les compétences langagières construites par le corse viendraient seulement en appoint pour l'apprentissage ultérieur d'autres langues et l'élargissement du répertoire langagier des élèves.

Concernant les motivations liées au curriculum caché, nous distinguerons celles qui sont liées à l'effet établissement de celles qui sont liées à la composition scolaire, sociale et ethnique des écoles (VAN ZANTEN 2009). Ronan LE COADIC (1998 : 242) observe que :

« globalement, (...) les parents d'élèves de l'enseignement bilingue se recrutent en priorité dans les catégories socioprofessionnelles qui parlent le moins le breton. Cependant, ces parents d'élèves de l'enseignement bilingue n'ont pas tous effectué - tant s'en faut - le choix volontariste d'employer le breton à la maison. Ce sont les cadres ou les professions intellectuelles supérieures qui déclarent le plus volontiers avoir placé leur enfant en école bilingue « parce que le breton est la langue pratiquée au sein de la famille ». Ils sont, en effet, deux virgule neuf pour cent à être dans ce cas, pour une moyenne de un virgule quatre pour cent seulement, des parents d'élèves de l'enseignement bilingue catholique du Finistère<sup>205</sup> ».

Agnès VAN ZANTEN (2009) nous présente d'abord combien le choix de l'école est un acte à la fois individuel et social (Cf ci-dessus). C'est aussi le moyen de manifester la liberté individuelle et la volonté des familles au sein desquelles ce choix peut être négocié entre les parents mais aussi entre les parents et l'enfant. Il manifeste aussi le positionnement de la famille par rapport aux « groupes de référence » et indique des pistes quant à l'idéal d'authenticité qu'elles poursuivent (2009 : 2). La mise en situation de choisir l'école ou la filière est l'occasion de se situer sur la grille des « choosers<sup>206</sup> », or si nous savons que ce positionnement est fortement corrélé à la catégorie socioprofessionnelle, nous disposons de moins d'informations quant à l'impact de l'origine ethnique, géographique ou culturelle des familles sur l'orientation en filière bilingue. En 1989, THIERS observait que :

« Un grand nombre de gens qui pourraient accompagner l'effort d'élaboration se détachent d'un processus qui apparaît sans lendemain et sans conséquence pour leur promotion ou celle de leurs enfants. Or ce sont souvent ceux qui constituent la part la plus corsophone de la population, car la pratique du corse s'enracine chez eux, dans des contextes où le corse reste vivace à l'oral » (1989 : 55).

---

<sup>205</sup> Dans une note, Renan LE COADIC remarque qu'il n'existait aucune information plus détaillée à ce sujet.

<sup>206</sup> Tda : « choisissants ».



L'entrée du corse dans une post-diglossie (Cf ci-dessus) a modifié les attitudes des locuteurs à l'égard de leur langue. Nous faisons l'hypothèse que les caractéristiques du curriculum bilingue ont des conséquences sur les attitudes et les motivations des familles, notamment en fonction de leurs compétences et de leurs pratiques linguistiques. Une famille allophone aurait alors moins tendance à se diriger vers l'enseignement bilingue qu'une famille corsophone. Parmi celles-ci, nous pensons qu'une famille aura d'autant plus tendance à se diriger vers l'enseignement bilingue qu'elle sera en situation d'insécurité linguistique, ou en situation d'insécurité et d'incertitude quant à la transmission. En revanche, nous pensons que certaines familles ayant perdu tout ou partie de leur héritage linguistique corsophone, et d'autres qui au contraire parviendraient à transmettre le corse par routinisation choisiraient plutôt l'enseignement standard. C'est la conscience linguistique, la peur de la perte et la volonté de transmettre qui seraient selon cette hypothèse à la source de l'orientation en site bilingue. La représentation du locuteur bilingue idéal de « native-like bilingual speaker » disposant de compétences égales et non équivalentes dans les deux langues peut être source de désillusion pour les familles. En ce sens, le contenu des réunions Ecole-famille qui précèdent le choix devrait être des moments non seulement d'information mais de formation des familles à quelques notions de sociolinguistique, de façon à ce qu'elles bénéficient d'une plus grande connaissance du bilinguisme, de l'enseignement bilingue, de ses objectifs pédagogiques et de ses valeurs aussi. L'enjeu est de rendre les familles soient bien conscientes des implications du choix qu'elles vont réaliser et de limiter les défections au cours de la scolarité, notamment lorsque en cas d'échec scolaire, l'enseignement bilingue devient le bouc émissaire et la raison de tous les maux. Dans ce cas, l'IA accorde systématiquement la demande de réorientation de la part des familles, pour les « soulager, parce qu'on ne peut laisser une famille dans la souffrance<sup>207</sup> ». Cependant, cette réorientation n'apparaît pas comme une solution pérenne aux difficultés scolaires de l'enfant qui resurgiront la rentrée venue. Dans cette perspective, les résultats scolaires des élèves seraient une variable dans l'orientation des élèves et la composition des filières.

#### 4/ Evaluer les performances scolaires des élèves

Nous faisons l'hypothèse que les attitudes des familles à l'égard de l'enseignement bilingue dépendent fortement des résultats des élèves aux évaluations nationales et de façon générale, de leurs résultats scolaires. Lorsque les familles sont confrontées à un choix scolaire, elles réalisent une enquête sociale en mobilisant leur voisinage, leurs connaissances et recueillent

---

<sup>207</sup> In entretien non-enregistré.

ainsi un maximum d'informations quant aux enseignants de la filière bilingue et quant aux résultats qu'ils obtiennent. Si en France, contrairement en Angleterre, les résultats des élèves, des classes ou des écoles ne sont pas publiés, cela n'empêche pas moins les familles de se renseigner. L'opacité du système conduit alors à une certaine hypocrisie car les familles les plus informées parviennent sinon à avoir accès aux résultats, à avoir une estimation globale du niveau de chaque classe. Nous faisons ici l'hypothèse que le choix de la filière bilingue ou standard consiste aussi à choisir les pairs et les maîtres de son enfant.

Concernant les résultats des élèves aux évaluations nationales sur l'Académie de Corse, les données sont disponibles sont souvent égarées et les études très rares. Nous avons seulement recensé une enquête réalisée par Bruno GARNIER en 2004 dans une circonscription du département de la Haute-Corse. L'échantillon restreint des enseignants enquêtés ne remet pas en cause le principe des évaluations nationales. Il semble néanmoins que celles-ci sont susceptibles d'entrer en conflit avec la liberté pédagogique et l'autonomie dont dispose le maître devant ses élèves. Les représentations de ces évaluations par les enseignants oscillent entre une définition théorique d'évaluation diagnostique et une perception pratique d'évaluation sommative. La première se présentant d'une part comme le prélude à une éventuelle remédiation pédagogique à court et moyen termes, souhaitée aussi bien par les IO que par le logiciel Casimir et d'autre part comme une batterie d'indicateurs permettant d'élaborer un projet d'école sur le long terme, c'est-à-dire sur une période de trois ans. La seconde représentation, partagée tant par les familles que par les enseignants de CE1, conduit à une appréhension « méfiante et suspicieuse » de l'usage des résultats, tandis que le terme de « culpabilisation » revient au cours des entretiens exploratoires menés par GARNIER. C'est leur exploitation ultérieure qui inquiète les enseignants. S'agira-t-il d'évaluer l'enseignant de CE1 ou l'équipe pédagogique au regard des résultats obtenus, s'agira-t-il de mettre en place des formations auprès des enseignants et des procédures de remédiation à l'attention des élèves en difficulté ou procèdera-t-on à une comparaison des écoles, des circonscriptions et des académies, in abstracto, sans tenir compte du profil des élèves et des territoires. Un conseiller pédagogique de la circonscription de Bastia 1, en charge des évaluations nationales déplorait le manque d'imprégnation de la culture de l'évaluation par les pratiques pédagogiques et soulignait l'existence probable de biais puisque « les enseignants voient surtout l'évaluation des élèves comme l'évaluation de leur travail » (GARNIER 2004 : 12).

Les multiples usages conférés aux évaluations nationales nous conduisent à interroger la sincérité des résultats<sup>208</sup>. Selon que l'on adopte un regard rétrospectif ou prospectif en prenant pour objet l'élève ou le collectif du groupe classe, les fonctions affectées aux évaluations nationales seront considérablement modifiées<sup>209</sup>. Le carré sémiotique ci-dessous permet de présenter leurs quatre usages potentiels par l'institution.

<i>Objet</i>	<i>Personne</i>	<i>Collectif</i>
<b>Rapport au temps</b>		
<b>Rétrospectif</b>	Evaluation sommative	Usage contrastif
<b>Prospectif</b>	Evaluation diagnostique	Projet de classe, de cycle ou d'école

#### Usage des évaluations par l'institution

Une autre dimension à prendre en compte relève de la communication au sein de la communauté éducative que GARNIER qualifie de « communication externe<sup>210</sup> », avec les familles. S'il adopte une attitude prospective personnalisée, l'enseignant va s'appuyer sur ces résultats pour initier un PPRE<sup>211</sup> ou un PPAP<sup>212</sup> et fonder sa démarche pédagogique sur des indicateurs censés être objectifs. Quant à la communication externe, bien qu'elle ne s'appuie pas sur la médiatisation des taux de réussite aux différents items, comme en Angleterre ou pour le baccalauréat en France, elle peut être relayée sur des rumeurs catastrophistes. L'absence de communication devenant une véritable théorie du complot peut parfois être plus néfaste pour la réputation de l'école que la publication des véritables résultats.

<sup>208</sup> « L'anticipation systématique de la réussite à cette évaluation peut donc conduire à des effets contraires à ceux recherchés par les concepteurs de cette évaluation : ce n'est plus, en effet, la compétence qui est évaluée, mais la performance conditionnée par une situation d'exercice à laquelle on a habitué les élèves. » (Garnier 2004 : 10)

<sup>209</sup> « Même si consciemment, les maîtres savent qu'il s'agit d'une évaluation diagnostique, ils la perçoivent comme une évaluation sommative à partir du moment où elle participe aux statistiques de la circonscription et de l'académie. Dès lors qu'on envisage une comparaison entre écoles, l'évaluation diagnostique individuelle de chaque élève s'efface devant celle d'un groupe. Elle échappe alors au but initial qui devait permettre d'élaborer des stratégies futures, elle se résume à évaluer le résultat des stratégies passées » (Garnier 2004 : 10-11)

<sup>210</sup> « Concernant la communication externe à l'école, dans l'ensemble, les enseignants jugent ces évaluations utiles, même si elles sont déstabilisantes. Elles favorisent « le dialogue avec les familles », nous dit Christine P., du moins dans les écoles les plus favorisées où les parents et les enseignants manifestent de l'anxiété par rapport aux résultats, ce qui semble être le cas, nous confirme la directrice, de l'école de A., située en zone rurale. En revanche, Françoise D. et ses collègues ne tiennent pas le même discours. Les évaluations n'ont selon elles aucun effet sur la communication avec les familles, et Françoise D. attribue ce constat au fait que l'école de T.-I. est située dans une zone socialement défavorisée, à forte population immigrée, où les enjeux de l'école ne sont pas suffisamment pris en considération par les parents. » (GARNIER 2004 : 15)

<sup>211</sup> Projet Personnalisé de Réussite Educative.

<sup>212</sup> Projet Personnalisé d'Aide et de Progrès.

Le recueil des résultats aux évaluations nationales nous a confrontés à deux attitudes de la part des directeurs d'école. Les premiers, plus anciens dans le système, d'esprit républicain, se sont opposés à la divulgation des résultats obtenus par leurs filières : « ce n'est pas la pratique de la maison ». La « maison » étant entendue ici au sens de l'institution républicaine, traditionnelle, indifférente aux différences et qui accepte mal le pilotage du système éducatif par des évaluations, des remédiations et des projets personnalisés de réussite éducative ou d'aide et de progrès. On notera ici, avec Mona OZOUF (2009 : 236), que :

« se proclamer républicain, aujourd'hui, c'est souvent affirmer qu'il y a une foi capable de remplacer celles qui se sont écroulées, au premier rang desquelles le marxisme. C'est avant tout, en oubliant tout ce que le républicanisme a emprunté à la tradition libérale, se proclamer antilibéral ».

En outre, nous pourrions peut-être ajouter que l'Université et la recherche universitaire peuvent parfois paraître abscons aux plus anciens instituteurs qui voient d'un mauvais œil, avec un certain soupçon, qu'une institution plus jeune que la leur (l'Education nationale) se permette de porter un regard critique sur les politiques et les résultats obtenus. Enfin, la crainte qui émerge en creux de l'argumentation développée est que la recherche de différences de résultats entre la filière bilingue et la filière standard pourrait être exploitée à des fins politiques tantôt par des courants politiques prônant l'Ecole unique et la généralisation de l'école bilingue, tantôt par des courants plus libéraux qui entendraient démontrer que le libre choix de l'école ou de la filière n'est pas seulement un droit des familles mais aussi un gage d'efficacité pédagogique. Or faire obstacle à la recherche ne permet pas de faire obstacle à l'élaboration des stratégies des familles et ce n'est pas en proposant un choix à l'aveugle que l'on aboutira à l'égalité des chances car en Corse comme ailleurs, ce sont les familles les plus informées qui réaliseront leur choix, avec une meilleure connaissance des règles du jeu que les familles nouvellement arrivées sur l'île et souvent défavorisées, qui imaginent trop souvent que l'enseignement bilingue est de type français-anglais et qu'il n'est destiné qu'à des élèves "naturellement doués". Dans cette optique, l'égalité des connaissances semble le préalable, nécessaire mais non suffisant, à l'égalité des chances.

Face à plusieurs refus de la part des directeurs d'école, nous nous sommes retourné en direction des inspections de circonscription. Nous devons reconnaître que l'accueil que nous y avons rencontré n'était pas le même. Les conseillers pédagogiques et les inspecteurs de circonscription sont très au fait des innovations pédagogiques. Dans le cas qui nous occupe, nous y avons souvent retrouvé des précurseurs de l'enseignement bilingue. C'est à cet échelon que l'on retrouve ses promoteurs les plus obstinés et les plus généreux. En Haute-Corse,

l'échelon supérieur, c'est-à-dire départemental, avait une attitude plutôt circonspecte, en matière de promotion de l'enseignement bilingue, jusqu'à la nomination de Monsieur ROUQUETTE<sup>213</sup>, tandis qu'au niveau des écoles, c'est la diversité qui fait loi. On y retrouve tantôt des îlots d'indifférence, tantôt des îlots militants. Entre les deux, la plupart des enseignants regardent le développement des sites bilingues avec une nonchalance bienveillante, quand il ne s'agit pas d'une surveillance nonchalante. Le corpus constitué se compose des données suivantes :

<b>Circonscriptions</b>	<b>Ecoles</b>	<b>Classe</b>	<b>Années</b>
<b>Corti-Balagna</b>	Toutes	6 <sup>e</sup>	2008
	L'Isula	CM2	2009
	Toutes	CM2	2010
<b>Bastia I</b>		CE2	2001-2006
<b>Bastia II</b>	Toutes	CE2	2001-2003

Résultats aux évaluations nationales recueillis

La question des résultats obtenus au terme d'un cursus bilingue est au cœur des stratégies d'orientation des familles. Leurs représentations des résultats scolaires attendus, tantôt à la baisse, tantôt à la hausse, peuvent démotiver des familles se présentant pourtant largement en faveur de la langue corse. Or jusqu'à présent, il était difficile de distinguer la part de bénéfices qu'il convenait d'octroyer au bilinguisme et la part de bénéfices qui revenaient aux déterminismes sociaux. En 2007, lorsque les sites bilingues ont été créés en milieu urbain à Bastia, un syndicaliste avait brandi les mauvais résultats aux évaluations nationales d'une école située en ZEP. Développant un discours fondé sur leur extrapolation, il tentait de dissuader les familles de choisir la filière bilingue. Il est à cet égard paradoxal que le républicanisme de ce syndicaliste du SNUIPP le conduise à user de la calomnie pour tenter de protéger, par amitié ou par corporatisme, le maintien des postes de ses collègues qui ne sont pas habilités. Aussi, il est facile de constater que la présentation de l'enseignement bilingue oscille entre une description élitiste ou une description de type voie de garage en exhibant les résultats d'une école, en les généralisant et en stigmatisant d'un même mouvement les collègues, les enfants et les parents de celle-ci, le tout jouant sur la mobilisation subtile de la

<sup>213</sup> IA de Haute-Corse. Ce changement d'attitude s'expliquerait par l'observation comparée des résultats scolaires selon le classement des écoles en site bilingue.

xénophobie latente de certains parents. À l'inverse de cette attitude, dans un article paru dans le quotidien Corse-Matin le 18 octobre 2009<sup>214</sup>, l'Inspecteur de l'Education Nationale, chargé de la Langue et de la Culture Corses en Corse-du-Sud, Michel PIFERINI, explique que « les résultats et évaluations en CM1 et CM2 attestant que les élèves en filière bilingue ont des résultats meilleurs que les autres... ». Paradoxalement, une semaine auparavant, l'accès aux résultats de l'école de Bonifaziu nous avait été refusé, parce que « l'institution ne communique pas ce genre de résultats ». Nous y reviendrons par la suite.

Le développement des évaluations standardisées répond à la fois au mouvement de modernisation des politiques publiques et de l'Etat<sup>215</sup>, ainsi qu'à des considérations pédagogiques propres au secteur éducatif. Selon la perspective de la *school effectiveness*, l'évaluation devient un instrument de régulation car elle donne une mesure de l'efficacité du système éducatif et opère en boucle, selon un feedback continu, puisque c'est à partir de ses résultats que les réformes seront à leur tour évaluées. Cependant, concernant le cadre théorique de l'évaluation standardisée, MONS (2009) observe qu'il est encore « en construction ». Or la recherche du modèle de l'efficacité s'accommode mal des spécificités curriculaires qui pourraient infléchir non seulement les résultats des enfants mais encore leur exploitation si non pédagogique, commerciale. Il en résulte donc qu'à défaut de pouvoir prouver l'efficacité de tel ou tel modèle éducatif, la standardisation apparaît comme le moins pire des remèdes. Regardons outre-Atlantique, aux USA, là où les évaluations standardisées sont apparues dans les années 1980. C'est la remise, en 1982, du rapport « A Nation at Risk » à Ronald REGAN qui va avoir de grandes conséquences éducatives d'abord aux USA puis dans les pays développés. Une des thèses de ce document avait des répercussions éducatives évidentes : « because of the nation's schools' lack of emphases in advanced technological arenas, the United States risked losing its competitive edge globally<sup>216</sup> » (VALENZUELA 2000). La dramatisation de la situation allait engendrer une réponse éducative à la hauteur de l'enjeu. Toutefois :

« this framing of educational improvement from the perspective of human capital development resulted in a significant representation of business interests at the state level as policymakers in the educational arena (MC NEIL, 2000). In fact, Texas was among the first states to establish a

---

<sup>214</sup> Disponible sur : <http://www.corsematin.com/ra/corse/217259/ajaccio-langue-corse-la-necessite-d-adapter-l-offre-a-la-demande>, consulté le 18 octobre 2009.

<sup>215</sup> Nous faisons ici référence au New Public Management qui s'est imposé aux USA depuis la fin des années 1970 et à la Policy Evaluation (MONS 2009).

<sup>216</sup> Tda : « à cause du manque de performance des écoles dans le champ de la recherche technologique, les Etats-Unis risquaient de perdre leur avance ».

system of accountability involving standardized testing in order to determine the percentage of students functioning above, below, or at grade level<sup>217</sup> ».

Ce modèle de gestion éducative s'accompagna certes d'une responsabilisation accrue des professionnels mais également d'une plus forte centralisation du fait de l'établissement d'un « socle commun », de la mise en place d'une culture de l'évaluation à l'intérieur de l'école, et de la publication des résultats notamment dans la presse, à l'attention des familles. L'objectif n'est-il pas également, à l'échelon local de l'école, d'accompagner les enseignants afin qu'il « réajustent leurs pratiques » (DEROUET & NORMAND 2004) ? Nous allons nous interroger sur les répercussions des résultats des évaluations non pas sur les enfants et leurs progrès mais sur le curriculum. Est-ce que la nationalisation des évaluations assortie du libre choix de l'école par les familles stérilise l'innovation et engendre une uniformisation des programmes, et de leur application en classe ? Au contraire, est-ce que la systématisation du recours à l'évaluation et l'usage d'indicateurs nationaux favorisent l'innovation pédagogique et l'exploitation des spécificités locales ? Est-ce que l'enseignement bilingue peut s'accommoder de ce type de pratiques ?

Nous pouvons relever une ébauche de réponse dans les travaux de TRUJILLO (1998). VALENZUELA (2000) explique le développement de la situation à Crystal City :

« With school ratings periodically published in full-page spreads in the state's newspapers, the district's schools falling consistently below state averages, and finally, with most testing taking place in English, Crystal City administrators felt compelled to align their curriculum with state demands. For example, at the junior high school level, their innovative, Spanish language arts component was replaced with a required English reading course<sup>218</sup> ».

Il en résulte donc une progressive édulcoration de l'adaptation des programmes à la situation locale préconisée et réalisée jusqu'alors. Toutefois la docilité avec laquelle les responsables pédagogiques se sont alignés sur la politique nationale ne s'explique pas exclusivement par la prédominance du modèle de l'efficacité sur le modèle communautaire. La défense de ce dernier a peut-être connu un reflux du fait de la volonté d'intégration des hispaniques au groupe de référence anglophone. Ainsi, « against this backdrop of macro-level policy shifts and factional local politics, support for maintenance bilingual education, alongside the

---

<sup>217</sup> Tda : « ce type de politique éducative inspirée des théories du développement du capital humain résultait d'une influence significative des intérêts économiques au niveau fédéral sur les décideurs en matière de politique éducative (MC NEIL, 2000). En fait, le Texas était parmi les premiers Etats à établir un système de responsabilité impliquant un test standardisé pour déterminer le pourcentage d'étudiants se situant soit au-dessus, soit au-dessous, soit au niveau attendu ».

<sup>218</sup> Tda : « Avec des évaluations publiées périodiquement sur des pages entières de documents officiels, les écoles du quartier arrivaient régulièrement au-dessous des moyennes nationales tant et si bien que finalement, la plupart des tests ayant lieu en anglais, les administrateurs de Cristal City se sont sentis obligés d'aligner leur curriculum selon les requêtes de l'Etat. Par exemple, au niveau de collège, l'option innovante d'art en langue espagnole a été remplacée par un cours d'anglais devenu obligatoire ».

cultural nationalist ideology that justified it, became more difficult to sustain<sup>219</sup> » (Idem). Loin de susciter un quelconque émoi, quelques années seulement après leur ouverture, les acteurs autrefois tentés par l'école bilingue par motivation idéologique nationaliste ont semble-t-il préféré, le modèle assimilationniste au modèle communautaire. En revanche, dans le cas de la Corse, les conséquences des résultats des élèves aux évaluations nationales semblent toutes autres. Lors de la mise en place chaotique des nouvelles évaluations nationales en CM2 en janvier 2009, la Corse se positionna dans le haut du classement des académies, à la grande surprise du Ministère. Celui-ci, suspicieux à l'égard des bons résultats obtenus dans l'île, diligenta une enquête réalisée en février 2010 par un IGEN, Jean-Pierre VILLAIN. Lors de sa visite, il rencontra les conseillers pédagogiques de la circonscription Cort-Balagna, assista à des séances d'enseignement bilingue, ainsi qu'à des séances dans le centre d'immersion de Savaghju. Nous l'avons rencontré à la demande de l'IA de Haute-Corse, Monsieur ROUQUETTE, pour présenter l'avancement de notre travail au sujet des résultats des élèves des écoles bilingues aux évaluations nationales. Au même moment, les résultats des évaluations de CM2 passées en janvier 2010<sup>220</sup> commençaient à arriver, confirmant le bon niveau atteint en 2009 car si une partie des enseignants a boycotté cette évaluation, les enseignants des autres académies ont probablement eu le même comportement et toutes choses égales par ailleurs, les résultats obtenus en Corse ne devaient pas être davantage mis en doute.

Le recteur d'Académie, Michel BARAT explique ces résultats<sup>221</sup>, par une courbe ascendante confirmant une amélioration constante du niveau des élèves depuis une dizaine d'années. La Corse serait troisième derrière Paris et Rennes en mathématiques. Quant aux résultats obtenus en français et qui classent la Corse seconde derrière Paris, ils seraient dus, selon Michel BARAT, à l'apprentissage de la langue corse et au bilinguisme car la « pratique matinale de plusieurs langues facilite la fonction linguistique » et la révision des programmes, avec la fin de l'ORL et le retour de « l'apprentissage direct » de la grammaire, développeraient les compétences langagières et métalinguistiques des enfants. C'est à l'occasion de cette réunion qu'a été évoquée la question de la publication des résultats des élèves aux évaluations et des ses effets. Il fut convenu que la diffusion de ces résultats serait susceptible de provoquer des

---

<sup>219</sup> Tda : « Face à ces changements de fond de la politique éducative, définie au niveau macro et par des politiques locales, la défense du maintien de l'enseignement bilingue, à côté de l'idéologie nationaliste culturelle qui l'a justifié, est devenue plus difficile à soutenir. »

<sup>220</sup> Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/pid20946/evaluation-des-acquis-filtre-academie.html>, consulté le 6 avril 2010.

<sup>221</sup> Disponible sur : [http://www.altafrequenza.com/l\\_info/1\\_actu/les\\_ecoliers\\_corses\\_de\\_cm2\\_ont\\_de\\_solides\\_acquis\\_40805](http://www.altafrequenza.com/l_info/1_actu/les_ecoliers_corses_de_cm2_ont_de_solides_acquis_40805), consulté le 6 avril 2010. Cf Ci-dessous.



effets pervers, c'est-à-dire des effets d'agrégation de nature à accroître la ségrégation scolaire. Si les résultats ne sont pas publiés école par école, il n'en demeure pas moins que la concurrence entre les deux filières s'accroît chaque jour, l'une apparaissant plus efficace que l'autre. Mais la non-publication peut-elle faire obstacle aux stratégies d'évitement des familles ? Il semble d'une part acquis que les parents sont devenus des acteurs incontournables dans l'action éducative, ainsi que l'a démontré Agnès VAN ZANTEN (2002). Cependant, le pouvoir que les autorités semblent concéder aux parents semble soumis au jugement de valeur de l'usage qu'ils pourraient en faire. Ainsi, la divulgation des résultats des élèves aux évaluations nationales est proscrite pour ne pas entraîner de mouvements d'une filière à l'autre que l'Education Nationale ne saurait et ne pourrait gérer. Or, si nous souscrivons à la démonstration d'Agnès VAN ZANTEN (2002), nous établissons « qu'il n'existe pas de rupture totale entre les savoirs scientifiques et le sens commun et que même les plus démunis des acteurs sont en mesure de mobiliser une sociologie spontanée renvoyant aux grands types d'explications sociologiques ». De plus, le contexte local de chaque école et les tissus de relations entretenus par chaque parent ou bien entre les enseignants et les parents font de ces derniers à la fois des informateurs, des experts et, nous l'oublions presque, des usagers de l'Ecole. Ainsi, selon VAN ZANTEN:

« Pour accumuler des “tuyaux” permettant de s'orienter au mieux parmi les établissements accessibles dans un contexte local donné, les parents ont surtout recours au réseau local des parents (Ball & Vincent 1998)<sup>222</sup>. Néanmoins, ces autres parents ne sont pas de simples informateurs. Outre le fait qu'ils sont en mesure de véhiculer de multiples renseignements sur le fonctionnement au quotidien des établissements, ils remplissent au moins deux autres rôles. D'une part, ils constituent des références sur ce qu'il faut faire ou ne pas faire sur le plan des valeurs, l'enquête sociale prenant place à l'intérieur de groupes de référence plus ou moins segmentés. D'autre part, ils sont aussi des acteurs qui, par leur présence ou leur retrait, construisent la qualité de l'établissement. L'enquête sociale auprès des autres parents comporte donc une dimension cognitive, normative et instrumentale » (2002).

Cela fait dire à VAN ZANTEN (Idem) que les parents sont des « sociologues des établissements » car ils y mènent des enquêtes préalables à la formulation de leurs choix scolaires. Ainsi, « l'effet public », « l'effet maître », « l'effet établissement » sont autant de variables que les familles prennent en compte, ajustent et évaluent au moment de l'orientation. Le premier sert lorsque les écoles présentent une forte mixité sociale ou une forte population d'origine étrangère. Le second intervient selon la réputation de tel ou tel enseignant. Peu importe le style pédagogique, ce qui détermine l'orientation, c'est l'aura du maître, sinon son charisme, et plus encore que les véritables résultats qu'il obtient, c'est sa

---

<sup>222</sup> BALL S. & VINCENT C. 1998, “I heard it in the grapevine” : “Hot” knowledge and school choice”, *British Journal of Sociology of Education*, 19, 3, 377-400.

réputation. Nous avons pu observer par exemple, sur deux sites bilingues à double filière, que deux enseignants pratiquant deux types de pédagogie à l'opposée l'une de l'autre bénéficiaient aussi bien l'un que l'autre de l'engouement des parents et faisaient basculer les effectifs dans leur filière. Ainsi, bien qu'ils ne soient pas publiés de façon détaillée, les résultats des élèves aux évaluations nationales apparaissent comme un élément déterminant dans la motivation des familles et dans la construction de leurs stratégies de scolarisation ou de leurs choix scolaires.

### **3. Familles immigrées, Ecole et langue corse**

En Corse, la question du traitement de la différence culturelle a été monopolisée par la revendication culturelle nationalitaire depuis les années 1970. Cette focalisation due à la force de ce mouvement et probablement aussi à sa violence a ajourné son appréhension plus complexe qui y intégrerait dans une perspective post-coloniale à la fois la question identitaire corse, mais également l'enjeu de l'intégration des communautés immigrées et de l'articulation de l'identité corse avec des ensembles plus englobants, au-delà des autres minorités.

1/ Les données de l'INSEE

Malgré la diversité des populations qu'elle a accueillie au cours de son histoire, à partir de la fin du 19<sup>e</sup> siècle, la Corse a surtout été une terre d'émigration, avant de devenir une terre d'immigration, après l'indépendance de l'Algérie en 1962 (CASTELLANI 1994) :

« entre 1957 et 1966, environ 15 000 rapatriés arrivèrent dans l'île, dont 4 500 pour la seule année 1962 ; ils furent, à l'origine, bien accueillis » (PESTEIL 2008 : 19).

L'INSEE<sup>223</sup> distingue trois grandes périodes dans l'histoire de l'immigration en Corse<sup>224</sup>. C'est vers la fin du 19<sup>e</sup> siècle que l'île a atteint son pic historique de population avec près de 300 000 habitants avant d'entrer dans une période de baisse démographique qui s'est accentuée avec la première guerre mondiale d'abord en termes de pertes humaines puis à cause de la déstructuration de l'économie et de la société agro-pastorale. En dépit d'un solde naturel encore positif, la population diminue car les Corses émigrent en nombre vers le continent et les colonies. C'est le fait migratoire, à lui seul, qui occasionne la croissance démographique depuis les années soixante, lorsque la démographie de l'île avait atteint son

---

<sup>223</sup> Institut National des Statistiques et des Etudes Economiques.

<sup>224</sup> Disponible sur : [http://www.insee.fr/fr/insee\\_regions/corse/themes/tabeco/tec2005/tec01\\_03.pdf](http://www.insee.fr/fr/insee_regions/corse/themes/tabeco/tec2005/tec01_03.pdf), consulté le 17 mai 2010.

étiage. Après une croissance annuelle moyenne de 2,1% entre 1962 et 1968, elle a ralenti pour s'accroître à nouveau depuis les années 1990<sup>225</sup> et plus encore depuis 1999 :

« Entre 2001 et 2006, 23 000 personnes sont venues d'autres régions de France vivre en Corse et 16 000 en sont parties. L'excédent migratoire s'élève donc à 7 000 personnes. Parmi les habitants de cinq ans et plus présents en Corse en 2006, 8 % résidaient dans une autre région de France 5 ans auparavant. Ainsi, chaque année, entre 2001 et 2006, 52 habitants supplémentaires viennent résider en Corse pour 10 000 habitants présents. Ce taux annuel de migration nette situe la région au 5<sup>e</sup> rang national, couplant un fort taux d'entrée et un taux de sortie parmi les plus faibles<sup>226</sup> ».

Nous avons calculé l'augmentation de la population en pourcentage entre 1999 et 2009 à partir des données de l'INSEE<sup>227</sup>. Il apparaît que sur la période retenue, la Corse est la région française qui a connu la plus forte croissance.

	1999	2007	2009 (p)	Evolution en %
Corse	260 152	299 209	307 000	18%
Rhône-Alpes	5 640 234	6 065 959	6 160 000	9,20%
France de province	47 550 601	50 196 684	50 723 000	6,67%
France métropolitaine	58 496 613	61 795 550	62 469 000	6,79%
France métropolitaine et DOM	60 122 665	63 601 002	64 321 000	6,98%
(p) : résultats provisoires arrêtés fin 2009.				
Source : Insee, Recensements de population, Estimations de population.				

Evolution de la démographie entre 1999 et 2009

Avec près de 10% d'étrangers en 1999, selon l'Atlas des populations immigrées en Corse<sup>228</sup>, ce taux était le second après celui de l'Ile de France<sup>229</sup>.

<sup>225</sup> Disponible sur : [http://www.insee.fr/fr/insee\\_regions/corse/themes/tabeco/tec2005/t03\\_9.pdf](http://www.insee.fr/fr/insee_regions/corse/themes/tabeco/tec2005/t03_9.pdf), consulté le 1<sup>er</sup> mai 2010.

<sup>226</sup> Disponible sur : [http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg\\_id=6&ref\\_id=15272](http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=6&ref_id=15272), consulté le 17 mai 2010. Ces données calculées sur des évaluations de l'INSEE se sont révélées erronées et largement sous-évaluées.

<sup>227</sup> Disponible sur : [http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg\\_id=99&ref\\_id=CMRSOS02137](http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=99&ref_id=CMRSOS02137), consulté le 17 mai 2010.

<sup>228</sup> Disponible sur : [http://www.insee.fr/fr/insee\\_regions/corse/themes/dossiers/atlasimmig/atlasimmig.pdf](http://www.insee.fr/fr/insee_regions/corse/themes/dossiers/atlasimmig/atlasimmig.pdf), consulté le 17 mai 2010.

<sup>229</sup> Source : Insee, Recensements de la population 1999 et 2006 - Exploitation principale. Disponible sur : <http://www.insee.fr/fr/regions/corse/default.asp?page=themes/corsebref/corsebref2008/corsebref1.htm#immigr>, consulté le 17 mai 2010.

	Corse		France	
	1999	2006	1999	2006
<b>Nombre d'étrangers</b>	25 673	23 680	3 263 186	3 541 820
<b>Part dans la population (%)</b>	9,8	8,1	5,6	5,8

Part des étrangers dans la population corse

Si la Corse n'a pas été touchée par les vagues d'immigration en provenance de l'Asie ou de l'Afrique subsaharienne, c'est l'expansion de l'immigration portugaise qui est la plus visible. Une autre particularité de l'île, c'est la grande hétérogénéité de l'implantation géographique des immigrés. Aujourd'hui, selon Philippe PESTEIL, « l'immigration se concentre principalement dans les villes, particulièrement Ajaccio et Bastia ainsi qu'en Balagne (Calvi, Ile Rousse), le long de la côte orientale et dans l'extrême Sud » (2008 : 3). Il évalue à 35% le nombre d'étrangers provenant de l'UE. En revanche, on assiste au tarissement de l'immigration italienne.

La faible démographie de l'île après l'effondrement de la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle fait de l'immigration un vecteur essentiel du développement de l'agriculture et du bâtiment, deux secteurs d'activité délaissés par les Corses :

« les emplois occupés sont peu qualifiés majoritairement ouvriers (bâtiment, agriculture) pour les hommes, employés pour les femmes (domaine de la santé, services au particulier et du commerce) » (2005 : 3).

Le mouvement migratoire le plus fort provient maintenant du continent. Selon l'INSEE<sup>230</sup>, « le solde naturel étant désormais très faible, seules les migrations, particulièrement celles en provenance du continent, conditionnent les dernières évolutions ». La Corse présente ainsi « un solde migratoire positif avec toutes les autres régions du continent. Dans un contexte de vive progression des arrivées mais aussi des départs, ces excédents se sont même amplifiés depuis 1999<sup>231</sup> ». Lors de la dernière décennie, l'infléchissement est significatif. Par exemple : « plus de 1 000 Franciliens rejoignent la Corse chaque année depuis 1999, soit 28 % de plus qu'au cours de la précédente décennie » (Ibidem). La progression est si forte que les prévisions de l'INSEE sont toujours en deçà de la réalité. Un document publié en janvier 2008<sup>232</sup> annonçait une population totale de 281000 habitants au 1<sup>er</sup> janvier 2007, avec une croissance annuelle moyenne proche de 1%, quand une autre publication publiée en mai 2009

<sup>230</sup> Disponible sur : [http://www.insee.fr/fr/insee\\_regions/corse/themes/tabeco/tec2005/t03\\_1a2.pdf](http://www.insee.fr/fr/insee_regions/corse/themes/tabeco/tec2005/t03_1a2.pdf), consulté le 16 mai 2010.

<sup>231</sup> Disponible sur : [http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg\\_id=6&ref\\_id=11008](http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=6&ref_id=11008), consulté le 16 mai 2010.

<sup>232</sup> Disponible sur : [http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg\\_id=6&ref\\_id=12030](http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=6&ref_id=12030), consulté le 16 mai 2010.

annonce une population de 294118 habitants au 1<sup>er</sup> janvier 2006<sup>233</sup> et une croissance annuelle de 1,8%, soit près du double. Entre 1999 et 2005, la part des étrangers aurait diminué de 9,5% à 7,5%. Or ce pourcentage est calculé sur une estimation erronée de la population. Cependant, les migrations provenant principalement du continent français, il serait logique que la part occupée par les immigrés ait diminué. Ce balayage rapide des travaux de l'INSEE montre son inadaptation au terrain insulaire. Nous ne développerons pas ici les erreurs de calcul réalisées également en matière économique, dont le calcul erroné du PIB de l'île avait contraint la Corse à sortir prématurément de l'objectif I<sup>234</sup>, perdant ainsi des sommes considérables nécessaires à son développement.

2/ L'immigration en Corse, entre non-dit et non-objet

Concernant le corpus disponible, outre ces données de l'INSEE, nous avons recensé la thèse de Marie-Pierre LUCIANI : *Immigrés en Corse, minorité de la minorité* (1995), les enquêtes de Jean-Michel GEA (2005, 2006 et 2009) au sujet des pratiques langagières des immigrés, le rapport « *Histoire et mémoires des immigrations en région Corse*<sup>235</sup> » (2008), et dans le domaine de l'Ecole en Corse, VERDONI (2003) a mis en exergue « l'enjeu éducatif interculturel » au regard de la situation des élèves immigrés tandis qu'Alain DI MEGLIO et Claude CORTIER (2003 et 2004) ont démontré les avantages, pour les élèves d'origine étrangère, de la scolarisation en site bilingue, à la fois pour leur meilleure intégration et pour leurs résultats scolaires :

« Dans l'analyse des faits observés et commentés par les enseignants et les équipes d'encadrement, il apparaît que, face aux activités pratiquées en corse, les enfants se retrouvent sur un pied d'égalité. D'une manière générale, ces classes accueillent peu d'enfants corsophones : ainsi tous ou presque s'y retrouvent débutants ».

Cette observation corrobore le fait que la transmission naturelle ne trouve plus ni les lieux ni le temps de se réaliser et que l'enseignement bilingue représente l'occasion de renforcer la cohésion sociale, à la condition qu'il soit prolongé par une politique linguistique désanctuarisée, qui dépasse le cadre étroit de l'Ecole. Nos enquêtes auprès des parents présenteront une réactualisation des données (Chapitre 3). L'étroitesse de ce corpus également mentionnée dans le rapport de 2008<sup>236</sup> s'expliquerait par les réticences des enquêtés ou des

---

<sup>233</sup> Disponible sur : [http://www.insee.fr/fr/insee\\_regions/corse/themes/corsebref/corsebref2008/corsebref1.pdf](http://www.insee.fr/fr/insee_regions/corse/themes/corsebref/corsebref2008/corsebref1.pdf), consulté le 16 mai 2010.

<sup>234</sup> Disponible sur : [http://region-developpement.univ-tln.fr/en/pdf/R15/R15\\_ND\\_Levratto.pdf](http://region-developpement.univ-tln.fr/en/pdf/R15/R15_ND_Levratto.pdf), consulté le 17 mai 2010.

<sup>235</sup> Disponible sur : <http://barthes.ens.fr/clio/acsehmr/corse.pdf>, consulté le 15 mai 2010.

<sup>236</sup> Page 4 : « Jusqu'à présent il existe peu de travaux traitant du phénomène migratoire récent tant dans ses aspects historiques que statistiques. Nos effectifs limités ne nous ont pas permis de réaliser un panorama complet de la question. »

administrations locales qui peuvent juger le sujet tabou. Par exemple, une enquête pourtant validée par le Conseil d'école de Ghisonaccia a disparu avant même d'avoir été distribuée aux parents ! La situation est cependant en train d'évoluer puisque plusieurs travaux au sujet des immigrés en Corse sont en cours de réalisation. Aussi, lorsque le sujet est abordé par les médias, la méconnaissance du terrain conduit tantôt à la stigmatisation du comportement des Corses à l'égard des immigrés, tantôt à la description d'une Corse idyllique, très hospitalière, qui a toujours su accueillir l'altérité. On fait alors référence à Pasquale PAOLI qui invita des Juifs à développer la cité de l'Isula, ou bien à l'exemplarité des Corses durant la seconde guerre mondiale, car à l'exception d'Ignace SCHRETER<sup>237</sup>, aucun Juif n'aurait été déporté depuis l'île, provoquant ainsi une polémique entre Yad Vashem et Maxime COHEN, le président de l'association des Juifs de Corse qui souhaitait que l'île soit reconnue comme Juste parmi les nations<sup>238</sup>. Dans la même perspective, la revue *Fora* qui propose des comparaisons entre l'île et un pays ou un continent lointain, présente dans un de ses numéros un parallèle entre Corses et Juifs<sup>239</sup>. Quant aux autres migrations, si elles furent parfois stigmatisées, le rapport de 2008 indique de façon plus mesurée et équivoque qu'« en Corse, d'incontestables phénomènes d'exclusion voisinent avec de non moins évidentes preuves d'intégration ou d'accueil amical » (p. 4). Ainsi selon PESTEIL,

« dans une société où l'appartenance à une filiation, repérable et répertoriée par le groupe, à un territoire et à une communauté, est un élément capital dans la reconnaissance d'une identité commune, on conçoit que la position de l'immigré dont le nom, l'ascendance, l'ancrage, sont inconnus, n'est pas facile à tenir. Pourtant il n'est pas niable que la Corse a accueilli nombre d'individus d'origine étrangère, qu'ils y ont fait souche en choisissant de demeurer sur un territoire où le hasard et/ou la recherche d'un travail les avaient portés » (2008 : 2)

À cet égard, l'exemple du football est sans doute le plus significatif de l'ambivalence des sentiments. Combien de joueurs de couleur ont été loués par les supporters corses, quand ces derniers proféraient des insultes à caractère raciste à l'encontre de joueurs de l'équipe adverse ? Mais ce paradoxe n'est peut-être pas propre à la Corse.

3/ Des minorités dans une minorité ?

En revanche, une particularité du contexte étudié réside dans le fait que les Corses constituent une minorité non-reconnue dans l'ensemble français. Les migrants pourraient ainsi se sentir « doublement minoritaires car présents dans une région française qui, elle-même, se vit

---

<sup>237</sup> Disponible sur : <http://www.corsematin.com/ra/societe/257001/guerre-de-39-45-un-juif-deporte-d-ajaccio-en-1942-a-ete-tue-au-camp-de-sobibor>, consulté le 12 juin 2010.

<sup>238</sup> Disponible sur : <http://www.corsematin.com/ra/societe/252356/bastia-yad-vashem-refuse-la-candidature-de-la-corse-ile-juste>, consulté le 15- mai 2010.

<sup>239</sup> Numéro 4, 2009.

fortement comme une minorité » (LUCIANI 1995 : 12). En effet, outre ce rapport de minoration, DI MEGLIO identifie :

« une minorité historique (la culture ligure de Bonifacio<sup>240</sup>) et des minorités immigrées visibles comme les communautés marocaines et portugaises aujourd'hui. Cela exclut d'emblée toute forme de mimétisme et contraint le « petit » à l'innovation : la minorité ne peut pas calquer son modèle sur l'état-nation » (2010 : 341-342).

Depuis ses origines jusqu'aux dernières élections territoriales de 2010, le discours nationalitaire oscille entre une représentation de l'identité corse fondée sur le sang en tentant de mobiliser la diaspora, présentée comme un « atout » (ARC 1974 : 99 ; CORSICA LIBERA 2009 : 76, 108 ; FEMU A CORSICA 2010 : 39) et la langue et la culture, fondements de la "communauté de destin", constituée par les « Corses d'origine » et les « Corses d'adoption », par lesquelles, selon Edmond SIMEONI : « la Corse fabrique des Corses ». La forte immigration et la force de la revendication nationalitaire constituent les deux grandes particularités du contexte corse. Il ne faut pas non plus négliger le rôle que les Corses ont joué dans la colonisation française ainsi que la persistance d'un processus d'émigration d'une partie de la jeunesse. C'est dans ce contexte que l'analyse des processus d'intégration et de différenciation par la sociolinguistique et la sociologie de l'éducation nous semble féconde. En premier lieu, du point de vue sociolinguistique parce que :

« la recomposition des pratiques langagières en situation migratoire opère des catégorisations qui témoignent du sens que les individus accordent à leur expérience de déplacement, de ce à quoi et/ou à qui ils s'identifient. D'autre part, parce que ces pratiques peuvent soulever chez des autochtones ayant une forte conscience ethnique de leur vernaculaire des positions plus ou moins favorables à l'égard des nouveaux venus » (GEA 2008).

En second lieu, parce que les choix scolaires des familles sont susceptibles d'indiquer à la fois la nature de leur projet de vie ainsi que l'état de leur intégration ou de leur sentiment d'intégration dans la société corse, notamment eu égard à la forte valeur grégaire de la langue corse. Au-delà des choix scolaires, VALLET considère pour sa part le processus d'assimilation scolaire par la convergence des résultats obtenus par les élèves en fonction de leurs origines :

« nous désignons par assimilation scolaire des minorités issues de l'immigration le processus temporel par lequel, avec l'avancement dans la scolarité, les parcours des enfants de ces minorités s'améliorent et convergent en moyenne vers ceux des autres élèves. Des données longitudinales sont nécessaires pour éprouver l'existence d'un tel processus » (1996).

---

<sup>240</sup> Il existe une autre minorité historique qui a connu une installation mouvementée d'abord à Paomia, puis à Aiacciu avant de s'installer définitivement à Carghjese. Il s'agit des Grecs, dont les rites religieux et dans certains cas la langue ont été transmis auprès d'environ vingt générations, depuis leur installation à la fin du 17e siècle, jusqu'à aujourd'hui.

Du point de vue méthodologique, l'obstacle d'une telle entreprise se situe au niveau du recueil de données, à la fois parce qu'elles sont rarement conservées et parce que la lutte contre le fichage menée par les syndicats ou les associations de parents d'élèves interdit la connexion des différents fichiers et encadre très strictement le recueil de ces données.

Notre propos ne se situe pas tout à fait dans l'histoire de l'immigration ou des immigrations. Il s'agit de donner quelques clefs afin de comprendre combien l'immigration en Corse est un fait pluriel par sa diversité et un fait sociétal dont les conséquences se mesurent à la fois en termes économiques et culturels. En tant que question socialement vive, elle interroge l'attitude de l'Ecole à l'égard de la diversité. Aujourd'hui, il n'est plus question de développer une politique assimilationniste mais la définition d'un paradigme éducatif de l'interculturel, qui puisse considérer à la fois les minorités d'origine étrangère et les minorités régionales, dans leur diversité, si elle commence à acquérir une certaine consistance théorique, relève cependant encore davantage de l'idéal que de la réalité des faits. On recense bien ici et là des expériences, des activités pédagogiques allant en ce sens mais leur diffusion demeure limitée. Le séminaire « Pratiques et représentations du plurilinguisme » organisé par l'ERTE CIZE<sup>241</sup> le 7 octobre 2010 a été l'occasion pour les enseignants du premier et du second degré de partager quelques bonnes pratiques et de développer les rencontres et les échanges entre praticiens et chercheurs. Un des sites bilingues les plus avancés en la matière est probablement celui de Sandreschi à Corti dont Marylène MENOZZ a présenté quelques activités<sup>242</sup> dont « l'objectif est d'installer des réflexes de questionnement » : comparaison des prénoms, travail sur les désinences verbales ou sur les consonnes finales sourdes mises en évidence par comparaison avec les autres langues, en l'occurrence des langues romanes comme le latin, l'italien ou l'espagnol ou germaniques comme l'anglais, l'allemand ou le hollandais. Non seulement cette approche ludique des langues les met à égalité, mais elle éveille la curiosité et le questionnement métalinguistique des enfants. La formule un maître/deux ou plusieurs langues est alors bien plus performante de ce point de vue que la formule un maître/une langue, bien que la seconde garantisse davantage la parité horaire. Le théâtre apparaît également comme un vecteur important du plurilinguisme<sup>243</sup>. L'ouvrage d'Orlando FORIOSO « *Chì si sbaglia inventa* » inspiré par Gianni RODARI (2007) illustre les potentialités du théâtre dans l'apprentissage des langues. De façon générale, le théâtre à l'Ecole a le mérite de

---

<sup>241</sup> Les actes sont à paraître.

<sup>242</sup> Disponible sur : <http://umrlisa.univ-corse.fr/ERTE/videoerte2.htm>, consulté le 10 mai 2010.

<sup>243</sup> PERGOLA P et OTTAVI R-M., 2009, « Didactique du bi-plurilinguisme: état des lieux dans l'académie de Corse », disponible sur : <http://umrlisa.univ-corse.fr/ERTE/videoerte2.htm>, consulté le 20 mai 2010.



rassembler tous les élèves, par delà leurs origines, autour d'un projet plurilingue et pluridisciplinaire commun. À l'école de Campanari, c'est la radio qui était la clef de voute de la pédagogie du projet. Elle diffusait une émission hebdomadaire et permettait ainsi d'améliorer les relations Ecole-familles en communiquant sur les activités menées à l'école, ainsi qu'en proposant une activité très motivante pour les enfants. Compte tenu de la grande diversité de la population scolaire de cette école (Cf ci-dessous), c'était aussi un moyen pour les enfants comme pour les parents, de mieux se connaître et de commencer à vivre ensemble, en écoutant la même radio, en dépit de la grande variété de leurs pratiques linguistiques.

4/ L'enquête « Pratiques, représentations et intégration linguistiques chez les migrants en Corse »

L'étude microsociolinguistique du taux d'utilisation des langues et des variétés de langue en milieu familial réalisée par Jean-Michel GEA (2009) indique que l'arabe se transmet mieux que le portugais, de la première à la troisième génération. Si toutes les familles montrent une ouverture au français et un déclin progressif du vernaculaire, c'est la différence de sa célérité qui est la plus frappante. Contrairement à ce qui a pu être observé sur le continent, la transmission linguistique de l'arabe fonctionnerait au moins jusqu'à la troisième génération. En revanche, le français se substitue à toutes les langues. Quant au corse, il ne serait parlé que par des lusophones. GEA explique cela par la nature des activités professionnelles des immigrés. Les employés agricoles, plutôt issus de l'immigration maghrébine, seraient souvent seuls et donc moins immergés par le bain linguistique, tandis que les employés du bâtiment, plutôt portugais, auraient davantage de contact avec leur supérieur hiérarchique en langue corse. Pour les premiers, le corse ne serait pas un facteur d'inclusion sociale :

« les observations sur le terrain montrent en fait que les témoins marocains tricotent leur intégration linguistique au seul écheveau de la langue nationale, signe que le corse n'est pas (ou plus) indispensable en tant que facteur d'insertion local » (Ibidem).

Paradoxalement, ce sont les immigrés issus d'un pays de tradition monolingue qui présenteraient les attitudes les plus favorables au bilinguisme. Peut-être faut-il y lire la proximité linguistique entre le corse et le portugais et son effet quant à l'intercompréhension. Nous observons par ailleurs le transfert des effets de la diglossie arabe/français dans le contexte corse, au profit de la langue nationale et au détriment de la langue régionale qui semble non seulement niée mais rejetée. L'héritage du conflit linguistique vécu au Maghreb exacerberait le sentiment de « guerre des langues » (CALVET 1999) dans le contexte corse pour ces allophones. Ainsi, la multiplicité des langues conduirait à une identisation des groupes selon leur langue d'origine ou la langue à laquelle ils s'identifient, c'est-à-dire au

« processus par lequel les individus et les groupes tendent à s'affirmer par la séparation et leur différence » (GEA 2009). C'est une attitude qui semble attestée par Faouda VILLANOVA<sup>244</sup> qui observe un plus grand conservatisme des familles marocaines en Corse qu'au Maroc : « la peur de perdre ses traditions, de fondre dans la société corse française ». Aussi, nous devons signaler que le corse est souvent la langue qui sert à stigmatiser l'autre dans la langue orale : « arabacci, musginati... ». BERTONCINI (2008 : 33) va même plus loin en soutenant que « l'appréciation de la place de l'immigration et la mémoire de celle-ci dans la société corse ne peut se faire sans tenir compte des trois lettres d'exclusion "IAF" ». Son étude des tags en Corse montre que l'usage erroné du point de vue linguistique du IAF<sup>245</sup> calqué sur le modèle IFF<sup>246</sup> n'a en revanche jamais donné lieu à une déclinaison du "fora" à l'encontre de portugais de type : IPF<sup>247</sup> (Idem). GEA rapporte lui aussi l'impact de ce tag sur les attitudes des immigrés marocains envers la langue corse.

Les enquêtes de LUCIANI (1995) et de GEA (2009) ont pour point commun de mettre en exergue différents niveaux d'extranéité. La première observe ainsi que « le Maghrébin se sent plus étranger que les autres ; ensuite ce sentiment d'extranéité est moindre si cet homme vit en famille ; et enfin, tous sont confrontés à des attitudes xénophobes qui peuvent être très violentes » (1995 : 185). Ces observations expliquent les résultats obtenus par le second quant à la transmission linguistique.

Cependant, l'enquête longitudinale de Roxanne SILBERMAN<sup>248</sup> montre une différence dans le parcours professionnel entre les enfants d'immigrés selon qu'ils sont originaires du Maghreb ou du Portugal. Les premiers seraient davantage au chômage que les seconds et seraient moins aidés par leur famille. Les principaux déterminants seraient le capital ou le réseau social dont disposeraient les différents acteurs. Cet entre-soi, voulu ou non, expliquerait alors la plus forte transmission linguistique chez les premiers.

Un autre paradoxe relevé dans la littérature (2008 : 21) montrerait que la pratique de la langue corse serait en déclin chez les jeunes issus de l'immigration, par rapport à leurs aînés :

« parmi les personnes les plus anciennement installées dans l'île, quelques unes pratiquaient la langue corse en plus du français, de l'arabe et/ou du berbère ; à l'inverse, dans une partie des jeunes générations, une certaine affirmation identitaire tendrait à redonner aux langues arabe et berbère une réelle visibilité dans l'espace public, place qu'elles n'avaient pas, ou plus, dans

---

<sup>244</sup> NICOLAS P., 2009, *L'Islam en Corse*, France 3 Corse, Disponible sur : <http://matvideo.france3.fr/video/iLyROafJF53.html>, consulté le 18 mai 2010.

<sup>245</sup> Tda : I Arabi Fora. Tda : Les Arabes dehors.

<sup>246</sup> Tda : I Francesi Fora. Tda : Les Français dehors.

<sup>247</sup> Tda : I Purtughesi Fora. Tda : Les Portugais dehors.

<sup>248</sup> In HERAN F., *Immigration, marché du travail, intégration*, Commissariat Général du Plan, disponible sur : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/024000590/0000.pdf>, consulté le 23 mai 2010.

cette frange de la population ; par contre, la langue corse était désormais quasi totalement ignorée par cette génération ».

Faut-il y lire un mouvement général de déclin de la langue, la marque d'un rejet volontaire de la langue corse ou bien les deux ?

L'effondrement des structures traditionnelles a créé de nouveaux besoins en matière de transmission linguistique. La famille ne faisant plus œuvre de socialisation et d'acculturation à la langue corse, l'École qui a permis la francisation de l'île est apparue comme le lieu à la fois symbolique et potentiellement efficient en matière de reconquête linguistique. Quant aux étrangers, ils peuvent apparaître comme une menace en matière de transmission linguistique. Au-delà de ce volet linguistique, il s'agit bien de faire de la langue corse un instrument au service de la cohésion sociale des habitants de l'île. Contrairement aux autres régions, depuis les années soixante-dix, la revendication nationalitaire a porté sur l'école publique. Il s'agit peut-être d'une attitude réaliste du fait du caractère rural et de la forte implantation du service public d'éducation, mais compte tenu du projet politique sous-tendu par cette démarche, il apparaît, peut-être paradoxalement, de façon sous-jacente, que la conversion de l'Éducation nationale est seule garante de l'égalité des enfants devant l'éducation, et cela en dépit des démonstrations de la sociologie critique. Rappelons que selon la perspective que nous défendons, c'est-à-dire le paradigme de l'éducation plurilingue et interculturelle, la langue corse ne devrait pas servir à discriminer ou à ghettoïser, mais à intégrer.

5/ L'enquête famille de l'INED<sup>249</sup>

Si la question de l'enseignement du corse a agité le débat public durant de nombreuses années entre les partisans d'une transmission familiale et les militants politiques et linguistiques revendiquant un enseignement obligatoire du corse, il apparaît clairement que l'opinion des seconds est aujourd'hui la plus partagée et plus personne ne conteste que la transmission du corse doit passer par l'École (ARRIGHI 2002). La seule nuance apportée par les militants de la langue c'est que la transmission ne doit pas passer que par l'École. Cette évolution tient tout d'abord à l'effacement d'une génération de Corses, plus ancienne, qui ne pouvait pas concevoir que la langue ne se transmettait pas à la maison et qu'on l'enseigne, car pour ces sujets diglossiques, la francophonie représentait la seule voie ouvrant les portes de la promotion sociale. La seconde raison tient à la justesse de leur analyse sociolinguistique. Il est désormais admis par les sociolinguistes et par l'opinion que le corse ne se transmet plus en

---

<sup>249</sup> Institut National des Etudes Démographiques.

famille<sup>250</sup>. Il revient par conséquent à l'Ecole de se substituer à cette dernière. Mais est-il réaliste de lui déléguer l'entière responsabilité de la transmission ? L'enquête menée par l'Institut National des Etudes Démographiques, en 1999, auprès des familles s'est intéressée à la vie familiale et professionnelle mais aussi à la « transmission familiale des langues et des parlers » (MORACCHINI 2005). Elle posa trois questions aux enquêtés. La première concernait « les langues parlées par les parents pendant la petite enfance ». L'analyse des résultats fait apparaître un fort contraste entre les résultats obtenus en Corse et ceux obtenus à l'échelon national. Ainsi, 69% des personnes interrogées sur l'île et 26% sur l'ensemble du territoire ont été élevées dans des milieux bilingues ou monolingues dans une langue autre que le français. Si l'on compare les pratiques linguistiques déclarées par les personnes interrogées, selon qu'elles ont vécu sur le continent ou en Corse, elles ont grandi avec pour unique langue le français dans 74% des cas pour les premiers contre seulement 31% en Corse. En considérant le poids de la population étrangère dans ces résultats qui serait d'environ 10% en Corse, contre 5,6% pour la moyenne nationale, MORACCHINI (Ibidem) conclut que l'écart s'explique par la pratique plus ou moins soutenue et régulière de la langue corse dans le cercle familial. Les 17,9% de la population n'ayant pas eu de français du tout se répartissent équitablement, selon leur lieu de naissance, entre corsophones et allophones. 43,3% des personnes interrogées affirment utiliser le corse pour communiquer avec leurs proches. Ce pourcentage est fortement corrélé à l'âge des locuteurs car si 31,5 % des 18-29 ans communiquent avec leurs proches en corse, ils sont 53,6% chez les 70-79 ans. En outre, si les pratiques ne se superposent pas aux nationalités, MORACCHINI observe des différences dans la transmission familiale selon la langue. Ainsi, l'italien et l'espagnol sont davantage parlés que l'arabe et le portugais car leurs locuteurs auraient davantage acquis la nationalité française et attribueraient une plus grande valeur à leur(s) langue(s). S'interrogeant au sujet de la transmission de « l'héritage linguistique », (HERAN, FILLON & DEPREZ, 2002 : 3) observent qu'au niveau national, selon

« le point de vue des adultes : parmi ceux à qui les parents parlaient habituellement une langue donnée, combien ont-ils fait de même avec leurs enfants ? À peine plus d'un tiers. [...] Les langues étrangères reculent d'une génération à l'autre, supplantées par le français. Et lorsqu'elles sont retransmises, c'est une fois sur deux de façon occasionnelle. [...] À mesure que leur séjour se prolonge, les immigrés tendent à basculer vers l'usage du français en famille. La retransmission de l'arabe comme langue habituelle a reculé de plus de moitié en l'espace d'une génération ».

---

<sup>250</sup> Cf Chapitre 3.

En revanche, LEPOUTRE<sup>251</sup> observerait que la transmission auprès des enfants se réalise inconsciemment et plutôt que d'être transmis par les parents, l'arabe serait acquis, par la démarche volontaire des enfants. C'est ici que le sujet évoqué par Michel WIEVIORKA (2002) dans sa théorisation du « triangle de la différence » trouve tout son sens, sa traduction pratique. Néanmoins, la connaissance des pratiques réelles demeure embryonnaire. Selon une estimation de Julien DUFOUR<sup>252</sup>, « en France, l'arabe est pratiqué quotidiennement probablement par plus de 3 millions de personnes ».

Aussi, la perméabilité linguistique entre la sphère privée et la sphère publique semble confirmée car « il y a toujours moins de personnes qui discutent en corse que de personnes qui ont été élevées dans un environnement corsophone » (MORACCHINI 2005). Bien que du point de vue méthodologique cette enquête ne se base que sur les déclarations, les désirs ou les incompréhensions des personnes interrogées plutôt que sur une observation sociolinguistique du terrain, l'analyse de la pratique linguistique en fonction de la catégorie sociale laisse apparaître que la :

« « moyennisation<sup>253</sup> » qui est en cours traduit objectivement le fait que le choix du français cesse d'être synonyme de promotion sociale, ce qui peut avoir des conséquences sur les rapports entretenus avec la langue française et la langue corse » MORACCHINI (2005).

En dépit de carences mises en évidence dans la méthodologie (Idem), en 1999, 43,3% de la population, soit 88000 personnes déclaraient discuter avec des proches en langue corse, loin devant l'italien à 4,2% ou bien l'arabe et le berbère à 3,7%. Au final, la pratique ne cesse pourtant de décliner car « il y a toujours moins de personnes qui discutent en corse que de personnes qui ont été élevées dans un environnement corsophone ». Concernant les pratiques linguistiques en fonction de la catégorie socioprofessionnelle, c'est chez les agriculteurs et les indépendants non-agricoles, c'est-à-dire les artisans que le score atteint son score le plus élevé. Or compte tenu de la faible part occupée par ces catégories dans la population active, il faut se garder d'y voir le sanctuaire de la langue corse.

6/ La mesure de la démocratisation et la construction des indicateurs scientifiques

Du point de vue scolaire, un des principaux enjeux de la structuration de l'Ecole bilingue est de parvenir à se démocratiser. Il en va de la réussite linguistique comme de la réussite sociale

---

<sup>251</sup> In BARONTINI A., 2009, « Pratiques et transmission de l'arabe maghrébin en France », *Langues et cité*, n°15, octobre, Délégation générale à la langue française et aux langues de France.

<sup>252</sup> Disponible sur : [http://www.dglf.culture.gouv.fr/Langues\\_et\\_cite/LC15.pdf](http://www.dglf.culture.gouv.fr/Langues_et_cite/LC15.pdf), consulté le 17 mai 2010.

<sup>253</sup> « glissement vers des situations sociales moins privilégiées que celles des aînés » MORACCHINI 2005.

de son objet. De façon intuitive, "démocratiser" renvoie à un processus conduisant à davantage d'égalité dans l'accès aux ressources et au droit, par l'abolition du suffrage censitaire ou par l'accord du droit de vote aux femmes ou aux étrangers. L'histoire de la conquête des droits démocratiques s'appareille aussi à l'histoire de la conquête de la liberté politique, notamment par le vote. La démocratisation pose le problème des significations équivoques de la liberté et de l'égalité. Elle rend compte du jeu qui existe entre les égalités réelles et les égalités formelles. Mais "démocratiser" signifie-t-il tendre vers une représentation en miroir de la société, à l'école, au Parlement ou dans les conseils d'administration des entreprises ? Ces dernières années, constatant que l'égalité formelle ne suffisait pas à créer les conditions d'une égalité réelle, les politiques publiques françaises se sont largement inspirées de la politique d'affirmative action. En France, elle ne vise pas des catégories de populations. Elle n'utilise pas non plus la méthode des quotas, hormis pour les femmes, dans le cadre électoral et de la mise en œuvre de la parité pour les scrutins de listes. Elle prend pour objet des territoires au travers des Zones d'Education Prioritaire dans le domaine de l'éducation, des Zones Urbaines Sensibles, des Zones de Redynamisation Urbaine ou des Zones Franches Urbaines dans la politique social et économique de la ville.

Dans le cas qui nous occupe, l'engagement dans la filière bilingue repose sur un « contrat moral<sup>254</sup> » passé entre la famille et l'Ecole afin d'éviter le consumérisme et la déperdition des effectifs au fil des ans. Or selon ABDALLAH-PRETCEILLE et PORCHER (1998 : 86), « la logique du contrat ne saurait remplacer l'adhésion à des références, à un horizon commun ». Dans cette optique, le contrat apparait le symptôme d'un « vide référentiel », qui agirait de façon à pallier au déficit de partage d'un projet personnel et collectif commun. À mesure que le partage d'une philosophie politique et de référents éthiques communs régressent, on assiste à une mobilisation effrénée, à une "hypertrophie" de référents techniques ou technicistes et juridiques, aussi bien de la part de l'Ecole que de la part des familles. En septembre 2008, la polémique occasionnée par la pétition signée par quelques parents de l'école de Purtschli qui ne souhaitaient pas que leurs enfants suivent un enseignement de corse illustre cette dérive juridique. De la même façon, les familles que nous avons rencontrées se plaignent de la présentation et de la problématisation exclusivement administrative, gestionnaire, comptable voire technocrate de la création d'une filière bilingue. La perte de vue des facteurs humains aurait au final dissuadé des familles indécises d'y inscrire leur enfant, résolvant par la même,

---

<sup>254</sup> Disponible sur : <http://www.lalsace.fr/fr/region/alsace/article/1964148.208/Bilinguisme-un-contrat-moral.html> consulté le 25 septembre 2009.

il est vrai, un problème technique de ressources humaines ou de sélection des enfants, au cas où la demande familiale aurait été supérieure à l'offre.

Du point de vue méthodologique, nous n'avons pas jugé pertinent de recueillir les affiliations religieuses des familles. Nous soutenons que cet indicateur ne saurait nous informer quant au projet identitaire ou à l'origine des enquêtés, et qu'il ne s'agit pas d'un élément déterminant la construction des choix scolaires en primaire et en l'occurrence l'orientation en site bilingue.

Les enquêtes concernant la composition des classes ont pour objectif de vérifier si l'orientation en site ou en filière bilingue est corrélée avec la nationalité ou l'origine et s'il existe, le cas échéant, des attitudes diverses selon contextualisées et le background ethnosocial à l'égard de l'enseignement bilingue. Nous verrons également si la diversité des pratiques linguistiques et leur intensité sont des éléments susceptibles d'impacter l'orientation des élèves.

La diversité des attitudes selon la communauté d'origine se fonderait à la fois sur un héritage linguistique différent et des motivations fluctuant selon les contextes, et notamment les activités professionnelles des enquêtés. BOTHOREL-WITZ (2005 : 12) s'interroge cependant quant à la catégorie à laquelle il faut assigner « les locuteurs qui ont perdu l'usage de la langue minoritaire ». De plus, si l'usage d'une langue ne conduit pas naturellement à la conscience d'une identité spécifique, l'auto-catégorisation ne permettrait pas de construire des catégories validées et vérifiées par les acteurs eux-mêmes. Néanmoins, dans le cas du corse, les enquêtes réalisées depuis près de trente ans montrent qu'il s'agit d'un fort vecteur d'identification.

Selon GEA (Idem), développant un plus grand entre soi, les Marocains ne rencontreraient que peu de lieux d'acquisition du corse et n'éprouveraient guère de motivation quant à son apprentissage, tant pour des raisons instrumentales qu'intégratives. En revanche, les Portugais se sentiraient moins menacés dans leur identité par la pratique du corse qu'ils utilisent selon ces deux perspectives. Qu'en est-il alors des motivations des familles lorsque le choix entre la filière standard et la filière bilingue se pose à elles ?

Les relations entre l'Ecole et les familles immigrées ou d'origine étrangère ont été l'objet de nombreuses recherches. La première question qui se pose à notre objet est la définition de la famille immigrée. Selon la définition de l'INSEE :

« un immigré est défini en fonction du double critère de lieu de naissance et de nationalité. Un immigré est une personne née à l'étranger, de nationalité étrangère à sa naissance, et qui vit en

France. Une personne ayant acquis la nationalité française depuis son arrivée en France est donc toujours comptée comme immigrée<sup>255</sup> » (p. 3).

On les distingue des immigrants dont le mouvement « est composé de Français en provenance d'autres régions françaises ». Il faut veiller ici à ne pas amalgamer familles immigrées et familles populaires. Pour notre analyse, nous distinguerons trois types de familles selon leurs origines : les familles d'origine corse, les familles d'origine continentale et les familles d'origine étrangère. Ce découpage correspond à la fois à celui de THIERS (1989) dont les enquêtes sociolinguistiques s'adressaient aux Corses dont « les témoins sont unanimes à propos du corse. C'est leur langue maternelle et, à ce titre, l'emblème du groupe ethnique. Cette déclaration est pour eux de l'ordre de l'évidence et s'accompagne souvent de métaphores qui traduisent un attachement viscéral » (p. 161) ainsi qu'aux « autres catégories de locuteurs, notamment à ceux que l'on appelle ici i pinzuti ("les pointus") et autres composantes de la population insulaire » (p. 155). Dans le contexte corse, d'autres chercheurs ont utilisé ce même modèle de catégorisation LUCIANI (1995 : 83) ou bien, Dumenica VERDONI<sup>256</sup> (2008) :

« les profonds bouleversements socioculturels et démographiques qui ont affecté la Corse depuis les années 1960 conduisent aussi à s'interroger sur une éventuelle « communautarisation » de certaines pratiques corporelles, non seulement entre Corses et immigrés, mais également entre Corses et continentaux ».

Selon BRUBAKER et COOPER (2000 : 17), la catégorisation est un processus qui implique de « identifying oneself (or someone else) as someone who fits a certain description or belongs to a certain category<sup>257</sup> ». En dépit de ses apparences objectives, la catégorisation est subjective et toujours construite socialement. C'est dans cette perspective que le seul point d'accord de la communauté scientifique lors du débat sur l'identité nationale durant l'hiver 2009 est qu'elle est indéfinissable. Quelques années après l'observation de Fernand ETTORI selon laquelle : « la fusion a été imparfaite entre les Corses et ceux que nos pères appelaient les Français en attendant que l'école républicaine leur apprît à dire "les continentaux" et fait que, malgré la paix civile, la vie n'a pas coulé comme un long fleuve tranquille » (2000 : 70), le rapport « Histoire et mémoires des immigrations en région Corse » abonde en ce sens en considérant que :

---

<sup>255</sup> Disponible sur [http://www.insee.fr/fr/insee\\_regions/corse/themes/dossiers/atlasimmig/atlasimmig.pdf](http://www.insee.fr/fr/insee_regions/corse/themes/dossiers/atlasimmig/atlasimmig.pdf) , consulté le 20 août 2010.

<sup>256</sup> VERDONI 2008

<sup>257</sup> Tda : « l'identification de soi-même (ou de quelqu'un d'autre) comme quelqu'un qui correspond à une certaine description ou qui appartient à une certaine catégorie ».



« cette distanciation vis-à-vis des Insulaires de la part des Continentaux, non exempte d'un certain sentiment de supériorité, devait par la suite très fortement s'estomper sans toutefois jamais disparaître au point de se perpétuer jusqu'à nos jours » (2008 : 9).

Il s'agit d'une catégorisation qui relève aujourd'hui du sens commun en Corse. Ainsi une enseignante du site bilingue de Ghisonaccia distingue « Corses, Pinzuti, Maghrébins ou Portugais » (CORTIER & DI MEGLIO 2004), sans que les enquêteurs ne commentent ou n'expliquent cette différenciation. Au contraire, c'est le constat de la diversité culturelle qui conduit à la modification du paradigme éducatif. Loin d'effacer artificiellement la différence par un enseignement monolingue, il la spectacularise, la didactise et la situe dans le processus d'apprentissage afin de fonder une culture commune. Du point de vue identitaire, le lignage apparaît comme un élément prépondérant dans l'attribution de l'identité corse. Traditionnellement, l'identification d'une personne procède selon deux questions concernant la lignée, ou la famille : « di quale sî ? » et le village « d'induve sî ? ». Selon Marie-Pierre LUCIANI : « le Corse a une vision ethnique de lui-même ; le lignage y est d'une importance capitale » (1995 : 188). Plus loin, évoquant le sentiment d'appartenance à la Corse ou à la France, ses enquêtes montrent que « la plupart font une distinction et même une hiérarchie » (1995 : 199) entre une identité culturelle corse et une identité française de papier. Ainsi, le motif lancinant serait celui du « Corse d'abord ».

Dans la période de l'après-guerre, la prégnance d'une pensée marxiste orthodoxe dans les milieux universitaires et la représentation décharnée de la citoyenneté n'ont pas permis une appréhension des phénomènes sociaux autrement que par le prisme de la classe sociale (PIROTTE 2001 : 280). François GRIN remarque que les théories marxistes n'ont jamais porté attention à cette dimension de l'expérience humaine (1999 :9). L'antiaméricanisme se nourrissant à la fois du contexte politique de la guerre froide, de la querelle des méthodes entre le holisme structuraliste de BOURDIEU et l'individualisme méthodologique de BOUDON, et de la sympathie des courants de gauche à l'égard des mouvements civiques noirs, le développement d'une immigration économique provenant des pays du Maghreb et ses conséquences démographiques et sociales ne permirent pas une appréhension par d'autres concepts que ceux d'ores et déjà mobilisés par les sociologues. Les uns, au nom d'un marxisme républicain, universaliste et les autres au nom des risques de stigmatisation ou de catégorisation, notamment suite à la Shoah, se refusèrent à emprunter les concepts d'ethnicité et de race pourtant largement employés dans la sociologie anglo-saxonne. La période de l'après guerre semble marquée par l'exaltation du gaullisme, oblitérant et refoulant les notions d'ethnie et de race, apparentées aux théories raciales et assimilées à la Shoah. Qui plus est,

forgés dans le contexte américain de la ségrégation ou dans le contexte sud-africain de l'apartheid, ils peuvent sembler inadéquats pour décrire la situation française qui préfère parler d'universalisme, de citoyenneté, d'intégration ou bien d'user de l'adjectif « culturel », aujourd'hui dévoyé tant son usage s'apparente à un maelstrom dont la portée relève davantage de l'intention publicitaire que d'une description scientifique rigoureuse. Cependant l'usage de ces concepts accrédite-t-elle l'idée d'une disparition de la pensée naturaliste ou essentialiste ? Aujourd'hui un enfant issu d'une famille immigrée est rarement un primo-arrivant. Faut-il pour autant abandonner toute référence à leur origine communautaire ou extra-communautaire et enfermer la recherche dans des paradigmes républicains et marxistes de l'identité? Ne faut-il pas également revoir l'amalgame courant entre une famille immigrée et une famille populaire ? De notre point de vue, il appartient à la famille de déclarer ses origines, son ou ses sentiments d'appartenance. Dans sa note au sujet des idées reçues sur l'immigration en France, François HERAN<sup>258</sup> (2004) rappelle que même la déclaration de l'acquisition de la nationalité est parfois inexacte. Les personnes ayant acquis la nationalité française depuis une longue période auraient tendance à se déclarer « français de naissance » :

« On sait, par exemple, grâce à une enquête longitudinale de l'Insee, qu'une fraction croissante des personnes âgées ayant migré en France dans leur jeune âge tendent avec le temps à se déclarer rétrospectivement « Françaises de naissance » au lieu de continuer à dire qu'elles ont acquis la nationalité. Avec le temps, elles ne se sentent plus immigrées. Il serait absurde de dénoncer là une « fausse déclaration » et de sommer l'Insee d'y mettre bon ordre : c'est à l'évidence un signe d'intégration accomplie ».

C'est en ce sens qu'au cours de nos enquêtes, nous privilégions le sentiment d'appartenance sur les identités officielles. Nous faisons ici référence au triangle de la différence développé par Michel WIEVIORKA (2001) :

« Au sein du monde moderne, la référence à une identité apparaît de moins en moins de l'ordre de *l'ascription* ou de la reproduction et toujours plus de l'ordre du choix. Il en est ainsi qu'il s'agisse de rejoindre l'identité concernée, de s'y reconnaître ensuite, de la revendiquer comme sienne ou encore de la quitter. On naît, certes, dans un groupe, une communauté, une religion ; on a une origine nationale ou ethnique, mais on en fait de plus en plus souvent le choix : on décide de s'y maintenir ou non, d'y rester ou pas, d'y retourner, le cas échéant, après une ou plusieurs générations. on prend ce type de décision par refus d'être nié comme sujet, pour se donner des repères, pour manifester une capacité d'action, tracer sa propre existence, maîtriser son expérience. En un mot, la subjectivité est une composante essentielle de la différence »

Ainsi, selon notre perspective subjective, une famille immigrée n'est pas seulement une famille dont les parents sont nés à l'étranger mais une famille qui se considère comme héritière d'une culture autre que celle(s) de l'Ecole. Une famille immigrée est une famille qui

---

<sup>258</sup> Disponible sur : [http://www.ined.fr/fichier/t\\_publication/482/publi\\_pdf1\\_pop\\_et\\_soc\\_francais\\_397.pdf](http://www.ined.fr/fichier/t_publication/482/publi_pdf1_pop_et_soc_francais_397.pdf), consulté le 20 mai 2010.

se considère comme telle, en fonction de son répertoire linguistique, éventuellement de sa religion et de son rapport aux groupes en présence. Ce sentiment est susceptible d'influencer l'orientation en site bilingue, soit en y souscrivant pour hâter l'assimilation ou l'intégration, soit en s'y refusant pour que l'enfant s'intègre au sein d'un ensemble plus large car la Corse c'est la France. Elle adoptera peut-être une attitude passive face à l'institution en acceptant l'orientation décidée par la mairie au regard de la procédure de sectorisation, soit celle du directeur de l'école à laquelle elles semblent se plier. En règle générale, plus une famille sera installée depuis une date récente, plus elle sera respectueuse des décisions de l'institution. Paradoxalement, un indicateur de l'intégration des familles immigrées peut être non pas le niveau de défiance qu'elles entretiennent avec l'institution mais l'autonomie de jugement dont elles font preuve à son égard. En effet, selon CAILLE<sup>259</sup> (2005) :

« leurs parents sont parmi ceux qui attendent le plus du système éducatif et qui expriment les souhaits de formation les plus ambitieux. D'autre part, leurs familles appartiennent aussi massivement aux milieux sociaux les plus défavorisés et, dans un système éducatif encore marqué par de fortes inégalités sociales de réussite, ils constituent l'une des populations les plus vulnérables à l'échec scolaire. Cette situation contradictoire peut engendrer à terme une désillusion plus grande à l'égard de l'école, avec pour corollaire une insatisfaction plus forte et des jugements plus négatifs sur le fonctionnement du système scolaire ».

Cette catégorie présente en outre la particularité de choisir une orientation scolaire davantage en fonction des résultats réels des élèves, malgré ses ambitions souvent supérieures aux autres catégories :

« les enfants d'immigrés portent sur leur avenir professionnel et universitaire un regard qui, comme pour les autres jeunes, tient pour beaucoup à leur situation scolaire, mais reste néanmoins singulier. Malgré des résultats scolaires en moyenne moins favorables, ils souhaitent plus souvent entreprendre des études supérieures, et choisissent majoritairement une filière technologique de l'enseignement supérieur court. Ils envisagent aussi différemment leur futur métier ».

Nous développerons ci-dessous la méthodologie que nous avons employée pour la réalisation de nos enquêtes (Chapitre 2. Partie 3).

#### 7/ Les enseignants face à la diversité

« Entre l'universalisme abstrait et réducteur et le relativisme pour lequel il n'est pas d'exigence supérieure au-delà de l'horizon de chaque culture particulière, il convient d'affirmer à la fois le droit à la différence et l'ouverture sur l'universel. »

Jacques DELORS *et al.*, 1996, *Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale pour l'éducation du XXI<sup>e</sup> siècle*, O Jacob, Paris, p. 58.

En Europe comme aux Amériques, le public scolaire est profondément différent de celui que l'institution pouvait accueillir auparavant. Les progrès de la massification et de la

---

<sup>259</sup> Disponible sur : [http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/Dos1RefImm.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/Dos1RefImm.pdf), consulté le 20 mai 2010.

démocratisation, mais encore les vagues d'immigration et les mouvements pour la reconnaissance des identités régionales ont transformé son rapport aux élèves. La publication récente du rapport « *Educating teachers for diversity* » par l'OCDE<sup>260</sup> illustre bien la montée de la question de la gestion de la diversité dans les pays développés. L'ouverture d'un Master Gestion de la diversité<sup>261</sup> dans le cadre de la formation initiale ou continue des professeurs des écoles indique combien cet enjeu se pose avec acuité dans le contexte corse. Selon Diane GERIN-LAJOIE (2006) :

« dans son travail auprès des élèves, l'institution scolaire se trouve maintenant aux prises avec le défi de répondre aux besoins d'une clientèle scolaire toujours plus diversifiée sur le plan de la langue et de la culture et pour qui le rapport à l'identité est loin d'être linéaire ».

De la même façon, prenant l'exemple du contexte des écoles flamandes, SPOTTI explique que :

« recent ethnographic research makes it clear that the presence in the classroom of pupils with a home language other than or in addition to Dutch may present a challenging phenomenon. This challenge is faced by teachers who have a monolingual background and a particular kind of pedagogic and professional knowledge (Delrue, 2004; Delrue & Hillewaere, 2001). It also poses a problem for the smooth running of classroom conduct during Dutch language lessons as well as for the adherence to mainstream classroom language norms (Jaspaert & Ramaut, 2000) » (2008)<sup>262</sup>.

En France, ZIROTTI (2006) propose d'élargir la prise en compte de l'« altérité langagière » aux élèves issus de « vagues migratoires » anciennes, sans pour autant préciser la façon dont ceux-ci seraient identifiés. Dans le fil du paradigme de l'éducation plurilingue et interculturelle, il suggère de prendre en compte l'ensemble des langues disponibles dans les répertoires linguistiques des élèves, par delà leur prestige et leurs statuts respectifs, dont leur valeur dépendrait de leur ancrage européen. Dans le cas de la Corse, les études sont rares. Selon le rapport de 2008, à l'image des autres régions françaises :

« L'école, malgré ses imperfections, restait une institution perçue positivement par les familles maghrébines qui, à l'image des autres Corses mais peut-être plus que les autres, se caractérisaient par un fort investissement scolaire ; y compris désormais dans des associations de parents d'élèves. De véritables stratégies familiales de réussite concernant l'ensemble d'une fratrie, et non un seul de ses membres, semblaient à l'oeuvre, sans que l'on puisse en dire plus, faute notamment d'études de terrain » (2008 : 22).

---

<sup>260</sup> Disponible sur : <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9610051E.PDF>, consulté le 20 mai 2010.

<sup>261</sup> Disponible sur : <http://www.univ-corse.fr/userfiles/file/FORMATIONS/DOMAINES/Master%20GDD.pdf>, consulté le 21 mai 2010.

<sup>262</sup> Tda : « Des enquêtes ethnographiques récentes mettent en évidence que la présence dans les classes d'élèves dont la langue de la maison est différente du hollandais peut représenter un nouveau défi. Celui-ci est relevé par des enseignants qui ont des origines monolingues et un certain type de compétences pédagogiques et professionnelles. Cela pose également problème quant au bon fonctionnement de conduite de la classe pendant des leçons de langue hollandaises aussi bien que pour la compréhension des consignes courantes utilisées en classe ».

En ce qui concerne plus précisément l'enseignement bilingue, CORTIER et DI MEGLIO 2004 notent :

« les effets positifs sur l'intégration de l'enseignements-apprentissage d'une langue régionale, voire la réussite scolaire et sociale des élèves immigrants allophones en dehors de tout dispositif spécifique » (...) « Les pratiques pédagogiques et les projets s'appuient sur l'interculturalité de façon régulière, mais non systématique, dans l'esprit républicain laïque qui refuse d'accorder trop d'importance aux cultures d'origine de crainte de favoriser le communautarisme: littérature orale, oeuvres théâtrales, films, contes, chansons et comptines des langues et cultures concernées » (Ibidem)

Cette observation relève à la fois des travaux qu'ils ont réalisés dans les sites bilingues expérimentaux, ainsi que des résultats obtenus dans d'autres contextes (BOUTAN et alii. 2001). Ces travaux montrent que du strict point de vue scolaire, l'enseignement bilingue ne doit pas seulement s'adresser aux élèves originaires de la région ou aux élèves issus des couches sociales les plus favorisés. Il participerait à l'amélioration des résultats scolaires de l'ensemble des élèves qui le suivent. Ainsi, outre les considérations éthiques et sociales développées précédemment, l'enseignement bilingue doit s'adresser à tous, et cela explique le choix de l'enseignement public, car il peut potentiellement bénéficier à tous les élèves, par delà leurs origines ethnosociales et leur niveau scolaire.

Nous avons évoqué ci-dessus quelques pistes pédagogiques concernant la mobilisation efficace de la diversité dans la classe, dans le cadre de l'enseignement bi/plurilingue. Plus encore, c'est aussi au niveau structurel que l'institution scolaire et les administrations locales doivent agir en travaillant aux convergences entre la politique de la ville et la politique éducative. Notre étude de cas sur Bastia sera l'occasion d'approfondir le sujet (Chapitre 3).

#### 8/ Les familles immigrées face à l'École

On considère souvent que les familles immigrées sont moins consuméristes que les autres, qu'elles choisissent moins que les autres. Evoquant le cas d'une école d'Anvers en Belgique, Annie POELMANS<sup>263</sup> raconte l'amalgame, par les parents de toutes origines, entre le niveau scolaire et l'allochtonie ou la différence culturelle, et ainsi, la fuite des parents vers des écoles accueillant moins d'élèves d'origine étrangère :

« Dès 1978, des enfants allochtones sont arrivés. Peu nombreux à l'époque, ils étaient rassemblés dans une même classe et les enseignants travaillaient avec eux selon 6 ou 7 niveaux différents. Les parents belges étaient ouverts et intéressés par ces enfants venus d'ailleurs. \_ Mais, en très peu de temps, le nombre d'enfants allochtones a fortement augmenté et les parents belges ont considéré que cette école, dont le niveau allait donc surement baisser, n'était plus bonne pour leurs enfants, un discours impossible à arrêter » (...) « Ces écoles, recevaient 99,8 % d'enfants allochtones et quelques enfants de familles belges plutôt défavorisées. Au fil des années, ces écoles se mouraient parce que, peu à peu, les parents allochtones ont aussi compris les niveaux différents selon les écoles et inscrit leurs enfants ailleurs ».

<sup>263</sup> Disponible sur : <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article1408>, consulté le 20 mai 2010.

Cependant, contrairement aux études sur les relations entre les origines sociales et les carrières scolaires, les études quant aux effets respectifs des origines sociales et ethniques sur les carrières scolaires des enfants issus de l'immigration sont rares (BRINBAUM & KIEFFER 2007). VALLET et CAILLE (1996) ont montré l'importance des aspirations des familles quant à la réussite scolaire et la plus forte réussite des élèves issus de l'immigration, à partir du moment où ils arrivent au lycée<sup>264</sup>, tandis que FELOUZIS, LIOT et PERROTON (2005) ont mis en exergue la ségrégation ethnique dans les collèges d'Aquitaine et son influence négative sur les résultats scolaires des élèves issus de l'immigration. D'autres ne voient pas de corrélation entre la qualité des résultats scolaires et l'origine étrangère, mais plutôt avec l'origine sociale (CLERC 1964, BOULOT & BOYSON-FRADET 1988...) Ainsi, les résultats sont parfois contradictoires, et les enquêtes demeurent à la fois rares et incomplètes eu égard aux limites légales imposées à la recherche quant aux indicateurs utilisables.

Parfois, les acteurs locaux adoptent à leur égard une attitude de type paternaliste. De façon générale, on considère que les familles immigrées obtempèrent et « font ce qu'on leur dit de faire ». Cela indique que « la plupart des parents immigrés valorisent l'école, même s'ils n'en maîtrisent pas toujours les codes ».

Si les relations entre les Corses et les populations immigrées sont parfois perçues sous un angle fantasmagique sur le continent, la situation de l'île connaît la particularité de se situer dans un contexte post-colonial qui a été pour partie oblitéré par le discours républicain français et par le discours nationaliste corse qui focalisait sur la relation coloniale entre la Corse et le continent, évacuant ainsi une partie de la complexité de la question en éludant l'ancienne relation coloniale qui n'unissait certes pas la Corse avec les colonies françaises, mais les Corses de la coloniale avec les indigènes.

Au cours de nos enquêtes, il aura été difficile de rencontrer des familles d'origine étrangère disposées à nous accorder un entretien. Cela indique-t-il leur défiance à l'égard de l'institution, le manque de communication entre l'Ecole et les parents ou bien un manque d'opiniâtreté de notre part ? Les seules familles d'origine immigrée que nous avons rencontrées sont parmi les plus intégrées.

---

<sup>264</sup> DURU-BELLAT & VAN ZANTEN : « Les familles d'immigrés ont souvent des projets scolaires ambitieux pour leurs enfants » (1999 163).

## 9/ Polynomie et diversité : de l'exiguïté à la contiguïté

Usant de la « dialectique de l'un et du multiple » (ETTORI 1981), le concept de langue polynomique<sup>265</sup> développé par MARCELLESI<sup>266</sup> est le socle sur lequel se fonde la pédagogie de l'enseignement du corse. Cette plurinorme avait déjà été proposée par GERONIMI et MARCHETTI (1971) :

« Nous appelons langue corse la somme de tous les parlers (...) qui sont utilisées sur le territoire de l'île de Corse. (...) nous rejetons « l'idée préconçue d'une clarification par réduction à des formes idéales ».

Ce sont les acteurs du mouvement culturel du Riacquistu, qui l'ont adopté dans leur grande majorité, qui vont lui donner la légitimité pratique de sa formulation théorique. Tandis que l'Ecole est historiquement et intrinsèquement hypernormée, d'autant plus dans le contexte français guidé et guindé par une Académie inflexible, le concept de polynomie, qui investit l'Ecole par la petite porte de la jeune discipline LCC est pourtant l'indice d'une évolution lente mais tangible du rapport à la norme et aux langues dans l'espace scolaire. Resitué dans une perspective non plus corso-corse exigüe (PARE 1992), mais plurilingue, méditerranéenne et européenne, le concept de polynomie devient une voie vers le développement d'activités métalinguistiques intéressantes non seulement du point de vue linguistique, pédagogique et cognitif, mais également du point de vue citoyen. Les implications pédagogiques du concept de polynomie dans le cadre d'une éducation interculturelle et plurilingue, permettent en effet d'aborder les langues sous l'angle de la continuité et de la contiguïté. DI MEGLIO (2007 b) y voit en effet :

« une opportunité pour sortir de l'exiguïté. C'est ce que nous proposons de nommer ici l'aménagement d'une contiguïté dans la mesure où les espaces sont tout d'abord reconnus puis inscrits dans leur continuité ».

L'autre n'est alors plus radicalement différent et la diversité linguistique n'est plus appréhendée comme une menace pour l'intégrité de la langue, mais devient un chemin vers l'intercompréhension. C'est aussi ce paradigme éducatif qui est défendu par le rapport « *Lingua corsa, un fiat novu* » :

« 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 » (2008 : 325).

---

<sup>265</sup> « 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 la décision massive de ceux qui la parlent de lui donner un nom particulier et de la déclarer autonome des autres langues reconnues ».

<sup>266</sup> [http://www.interromania.com/media/pdf/chiorboli/langues\\_polynomiques.pdf](http://www.interromania.com/media/pdf/chiorboli/langues_polynomiques.pdf)

DI MEGLIO décline les « éléments tangibles d'une évolution liée à la polynomie », à travers les médias, la littérature ou la production littéraire et l'Ecole. L'émission de radio « Mediterradiu » animée depuis 1998 par Petru MARI, sur France Bleu Corse Frequenza Mora, en langue corse et en collaboration avec une radio sarde illustre, dans le domaine des médias, illustre les potentialités communicatives de cette approche pédagogique (2009 b). Dans le domaine de la littérature, la revue Bonanova s'ouvre à d'autres langues et propose des traductions dans sa rubrique « Scunfini », tandis que le CCU<sup>267</sup> a organisé les « Biennale de prose des îles » en 1996 et 2003. Le projet « Ecritures croisées » a quant à lui réuni des auteurs issus de toutes les rives de la Méditerranée.

Enfin, si LEFEBVRE (2002) dénonce le mimétisme de la revendication corse avec le modèle de l'Etat-nation traditionnel, THIERS<sup>268</sup> (2004: 25) et DI MEGLIO observent au contraire la part d'innovation portée par le mouvement nationalitaire issu du Riacquistu :

« la problématique issue de la légitimité culturelle régionale est à l'origine d'un éveil des consciences et d'une recherche de modèle sociétal innovant. Il s'appuie sans conteste sur une historicité, certes avec ses avatars et ses mythes, mais qui confère un référent dynamique qui a comme finalité une reconnaissance identitaire et une mise en commun des identités comme définition de l'universel » (2009 b).

La revendication identitaire aurait ainsi réussi à s'extirper du piège de l'enfermement et à reléguer le conflit diglossique à une vision finalement centralisée et ethnocentriste dépassée eu égard à la construction européenne, la mondialisation, les mouvements de population et les demandes de reconnaissance de la part des minorités régionales. Ce nouveau paradigme éducatif et linguistique s'intéressant à la gestion des identités culturelles à l'Ecole trouvera-t-il à l'avenir un prolongement dans le cadre d'une « identité culturelle du citoyen corse<sup>269</sup> » ? En tout état de cause, selon Dominique SCHNAPPER, ces questions ne sont pas sans interroger le modèle de citoyenneté :

« Jusqu'où peut-on reconnaître institutionnellement les identités particulières sans remettre en cause l'existence de l'espace public commun, dans lequel des individus qui s'identifient à des collectivités historiques réunies dans la même société nationale, peuvent vivre ensemble grâce au respect des règles de la citoyenneté ? Jusqu'où le multiculturalisme historique ou religieux de toute société nationale peut-il être reconnu dans l'espace public sans que les valeurs et le projet politique commun soient remis en cause ? » (2005).

---

<sup>267</sup> Centre Culturel Universitaire.

<sup>268</sup> « Si les tenants de la langue polynomique avaient en vue tout d'abord la seule préservation du corse, ils ont progressivement élargi leur réflexion à l'éducation plurilingue. C'est ainsi que leur militantisme culturel les a conduits à une problématique langagière ouverte sur une large compétence de communication, et en définitive sur une conception nouvelle des missions de l'école et de la société en fait d'éducation linguistique »

<sup>269</sup> In « Manifeste pour le droit à l'avenir de la Corse », *Université citoyenne. Identités culturelles et politiques. Le citoyen face à la diversité*, Corti, 8 et 9 juillet 2009, disponible sur : <http://www.manifestepourledroitlavenirdelacorse.org/?petition=2>, consulté le 21 mai 2010.



Nous aborderons dans cette troisième partie les implications de l'éducation plurilingue et interculturelle quant à la redéfinition du pacte social, du modèle d'intégration et de la citoyenneté.

### ***3. Choix scolaires et stratégies identitaires : de la logique de l'ethnicité à l'éthique de l'interculturalité***

« Vivre ensemble dans la possibilité d'une île. »

Alain Di Meglio, 2010, De la grandeur à être petit, In *La corse et le développement durable*.

Nous faisons l'hypothèse que les choix scolaires des familles à l'égard de l'enseignement bilingue français-corse dessinent la partie émergée de la construction de leurs stratégies identitaires. Nous distinguerons ici les concepts d'identité, et dans le cas qui nous occupe, d'identité culturelle, de celui de stratégie identitaire. L'identité renvoie souvent à un état stable, fixe, presque immuable, malgré le caractère provisoire que d'aucuns lui confère (DUBAR 2001 : 109). Selon, KASTERSZTEIN « l'identité est souvent utilisée comme un concept générique qui définit un état de la personne ou du groupe auquel on peut se référer dans l'explication de comportements individuels ou collectifs » (1990 : 27). Les identités culturelles se fondent sur des catégorisations à partir d'éléments tel que la langue, la religion, le territoire... En revanche, les stratégies identitaires apparaissent comme le « résultat de l'élaboration individuelle et collective des acteurs et expriment, dans leur mouvance, des ajustements opérés, au jour le jour, en fonction de la variation des situations et des enjeux qu'elles suscitent -c'est-à-dire des finalités exprimées par les acteurs- et des ressources de ceux-ci » (TABOADA-LEONETTI 1990 : 49). Ces stratégies s'articulent selon les acteurs, qu'ils soient individuels ou collectifs, les situations, en rapport avec les enjeux, ainsi que les finalités poursuivies par les acteurs (Idem 51). Nous nous inscrivons donc dans un courant interactionniste qui conçoit les identités selon « leur caractère relationnel et dynamique » (LIPIANSKY, TABOADA-LEONETTI, VASQUEZ 1990 : 20). Ce concept est d'autant plus opérant dans le contexte corse que s'il est plutôt utilisé pour comprendre les phénomènes identitaires liés à l'immigration, il permet aussi d'appréhender les interactions entre ce phénomène et le fait régional inscrit dans des ensembles nationaux et européens, plus englobants.

#### **1/ Plurinorme et éthique**

La question de l'Ecole et des différences interroge l'éthique, les valeurs et le projet de cette institution. Selon ABDALLAH-PRETCEILLE & PORCHER, « l'émergence des questions éthiques dans le champ éducatif est contingent aux mutations sociales et technologiques qui transforment le rapport à l'homme et à l'environnement (physique et humain) ainsi qu'au savoir (1998 : 36). Dès lors, nous nous situons au-delà des constats sociologiques, au cœur de

la philosophie de l'éducation et de la philosophie politique. La prééminence de l'éthique sur la morale ne relève pas d'un effet de mode mais bien d'une évolution profonde de la société occidentale. Tandis que la morale renvoie à un code social, à des valeurs perçues comme transmises par la tradition, l'éthique est selon BADIOU (1993 : 5) « un principe de jugement des pratiques d'un sujet, que ce sujet soit individuel ou collectif ». Cette substitution s'explique à la fois par la fin des grandes idéologies qui entendaient expliquer le monde, l'affirmation du sujet (WIEVIORKA 2001), la globalisation, le développement des mouvements migratoires et l'ethnic revival. Ainsi la morale s'inscrit plutôt dans la reproduction que dans l'action. L'éthique se veut être autant universelle que contextualisée. Le paradoxe est que l'éthique semble relever davantage de l'action que la morale alors que la première consiste peut-être plus à poser des questions qu'à y répondre. C'est dans la mesure où l'Ecole en tant que lieu de transmission et d'acquisition des savoirs, des normes et des valeurs n'est plus soumise au seul pouvoir étatique mais à des logiques d'action contradictoires, voire incompatibles, que l'éthique apparaît comme un recours aux prescriptions désormais désuètes et caduques de la morale, matérialisée, à l'Ecole par le "code soleil"<sup>270</sup>. C'est ainsi que l'éthique est principalement mobilisée en situation de crise, par exemple lorsque la CIA<sup>271</sup> reconnaît l'usage de la torture sur des prisonniers présumés terroristes, lorsque un risque de pandémie de grippe H1N1 risque d'endeuiller une grande partie de la population ou bien encore lorsque l'Iran ou la Corée du Nord souhaitent disposer de l'arme atomique. Dans le domaine de l'éducation, la question de l'éthique affleure puisque elle interroge l'identité et la fonction de l'Ecole au sein du corps social ainsi que l'action normative qu'elle entend poursuivre. Les directeurs des écoles à double filière sont souvent face à un dilemme. Comment traiter la demande sociale émanant des familles lorsque le nombre de places disponibles est trop peu suffisant et que les ressources humaines de l'institution sont limitées tout en respectant au maximum le choix des familles et en ayant recours à une procédure équitable ? Les réponses apportées sur le terrain ne sont jamais idéales. Certains préfèrent le tirage au sort et d'autres ne retiennent que les premières candidatures quand d'autres font mine d'approfondir la réflexion des parents en les dissuadant d'y inscrire leur enfant lorsqu'ils ne sont pas eux-mêmes bilingues et qu'ils n'envisagent pas de s'installer durablement en Corse. (Cf chapitre 4) C'est ainsi que l'éthique de la conviction (*gesinnungsethisch*) se dérobe face à l'éthique de la responsabilité (*verantwortungsethisch*),

---

<sup>270</sup> Le code Soleil, du nom de son rédacteur, est le livre des instituteurs. Sorte de bréviaire publié en 1923, il indique un certain nombre de préceptes à suivre.

<sup>271</sup> Central Intelligence Agency.

pour reprendre la distinction opérée par Max WEBER dans "le savant et le politique" (1919). La première relève de l'engagement radical, intransigeant, d'ordre idéologique, religieux sinon mystique. La seconde est moins arc-boutée sur les principes et comme son nom l'indique, responsabilise davantage l'acteur des conséquences de ses choix. Ainsi, selon WEBER « pour atteindre des fins « bonnes », nous sommes la plupart du temps obligés de compter avec, d'une part des moyens moralement malhonnêtes ou pour le moins dangereux, et d'autre part la possibilité ou encore l'éventualité de conséquences fâcheuses ». Ces deux éthiques ne sont pas exclusives. La plupart du temps, les acteurs cherchent un équilibre acceptable entre les deux. Equilibre d'autant plus instable qu'ils ont tendance à se multiplier et donc à pluraliser l'espace public et en retour, à le rendre hyper règlementé, surveillé, contrôlé voire soumis à un climat de suspicion généralisée, les familles envers l'Ecole, l'Ecole envers les familles, ou bien les écoles et les familles entre elles. Dans ce contexte, on constate un repli des missions de l'école sur les "fondamentaux" qui sont le "lire, écrire, compter" et un reflux sinon un refus de l'éthique. Cet apparent désengagement de l'Ecole ne traduit en réalité que l'embarras et l'impuissance des sphères éducatives les plus hautes. Elles délèguent, décentralisent et déconcentrent les missions éducatives aux échelons politiques et administratifs locaux. Or la "fin des idéologies" ne signifie pas la fin de la mission éducative. Cet amalgame serait un renoncement. Or si éduquer, c'est croire, en raison des connaissances sociologiques accumulées depuis près d'un demi-siècle, aujourd'hui, éduquer, c'est croire encore, malgré tout. François DUBET (2002) remarque combien les enseignants oublient ou donnent l'illusion d'oublier, une fois entrés en classe, les pesanteurs familiales, les statistiques, les trajectoires de vie de leurs élèves que la sociologie aurait tendance à généraliser et à prophétiser. Cette posture de connaissance-absence est au cœur de l'éthique de responsabilité des enseignants et donne lieu non pas au fatalisme mais à une "pédagogie différenciée" (MEIRIEU 1990). Le temps des hussards noirs habités par une éthique de conviction laisse place à une période de doute sur les résultats de l'action éducative. Quand bien même ses choix et ses résultats seraient incertains l'enseignant passe outre. Il ose avec clairvoyance et c'est parce qu'il est clairvoyant qu'il ose éduquer. Chaque jour, il est mis au défi de construire du sens. La diversité des croyances fait de l'Ecole à la fois un lieu de conflit et de violence mais aussi le lieu dans lequel s'élabore, par la négociation, la cohésion sociale.

## **2/ Pour une éthique de la diversité**

La recomposition des différents champs disciplinaires évoquée ci-dessus se heurterait, selon VAN ZANTEN, à « l'autosuffisance » des sociologues de l'éducation, « se traduisant par une

relative imperméabilité aux modèles et aux concepts d'autres champs de la sociologie » (2009 : 5). On observe néanmoins un élargissement du champ de la sociologie et un chevauchement de celle-ci avec la philosophie politique. Dans l'ouvrage : « *La démocratie providentielle* », Dominique SCHNAPPER (2002) n'entend-elle pas « répondre en sociologue à des problèmes qui furent longtemps formulés par les philosophes politiques » ? Après le règne des grandes explications sociologiques et de la fatalité qui s'en dégageait irrésistiblement, on assiste à un retour de l'éthique. La fin des grandes idéologies telles que le communisme, le libéralisme ou le nationalisme s'est accompagnée d'un « déclin de l'institution » (DUBET 2002). L'hypothèse formulée par François DUBET (2002 : 13) soutient que : « le programme institutionnel ne désigne ni un mode d'organisation ni un type de culture mais un mode de socialisation, ou, pour être plus précis, un type de relation à autrui ». Ce « travail sur autrui est une médiation entre des valeurs universelles et des individus particuliers ». Il est réalisé par des personnes portées, sinon animées par une vocation, et a pour finalité, dans le plus pur esprit libéral des Lumières, de rendre l'individu libre et autonome. Nous observons ce "retour de l'éthique" (ABDALLAH-PRETCEILLE & PORCHER 1998) également suite à l'Holocauste qui interroge les relations entre le savoir, le pouvoir et le bien, c'est-à-dire, entre l'Ecole qui est le lieu privilégié de l'acquisition des savoirs et la bonne conduite des politiques publiques. FINKIELKRAUT (2008) l'attribue à la fin du tout politique qui percevait le monde selon une logique binaire dominants/dominés et dont la lutte des seconds pour leur émancipation évacuait la question éthique car était moral tout ce qui permettait leur délivrance. C'est dans cette perspective que Jean-Paul SARTRE écrivit la célèbre formule proverbiale selon laquelle « la fin justifie les moyens », dans la pièce de théâtre « Les mains sales » (1948), dont le titre nous ramène à une interrogation éthique. Plutôt que d'évacuation de la question éthique nous parlerons de substitution de l'éthique par le politique. Les crises financières des subprimes en 2008 ou celle qui a secoué la Grèce en 2010 ont parfois été présentées elles-aussi comme étant des crises éthiques mettant en cause les *hedge funds*. C'est dans ce contexte de profonde mutation que la réflexion sur les finalités de l'Ecole connaît une nouvelle actualité. La globalisation et les mouvements de migration ne permettent plus de considérer l'apprenant en faisant abstraction de ses origines et de ses savoirs pré ou extrascolaires. Le traitement différencié des élèves devient alors non pas une voie vers la stigmatisation mais vers la prise en charge individualisée ou personnalisée par l'institution. Le développement de programmes allant

dans le sens d'une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité scolaire et de la diversité culturelle, au travers de la pédagogie différenciée (PERRENOUD 2000) des PPRE<sup>272</sup>, des PPAP<sup>273</sup>, des CLIS<sup>274</sup>, des CLIN ou du réseau RASED<sup>275</sup> illustre cette tendance à la personnalisation de l'enseignement. Une des illusions serait alors de croire que la réponse à apporter à ces mutations serait exclusivement d'ordre technique, en l'occurrence didactique. Cette vision est critiquée par ABDALLAH-PRETCEILLE et PORCHER (1998 : 37) :

« considérée d'abord comme une forme de sagesse, l'éducation a perdu, petit à petit, son enracinement philosophique pour devenir de plus en plus le lieu de l'expertise, de la technicité, de la transmission technicienne des savoirs ».

Ils sont rejoints en ce sens par WOLTON (1999), lorsqu'il évoque l'illusion de toute puissance de l'« idéologie technique » qui réduirait l'acte de transmission des savoirs et la démarche de socialisation à la détention d'un outillage. Or ce dernier ne renferme que des potentialités pédagogiques. Il s'agit de moyens, d'instruments, mais en aucun cas de fins, de résultats, de progrès, d'acquisitions. En ce sens, la didactique a peut-être contribué à techniciser à outrance la pédagogie et à lui faire perdre de vue ses fondements et ses finalités. Les exemples sont nombreux. Nous ne reprendrons ici que « l'invraisemblable *référentiel bondissant* qui élève le ballon au statut de concept » (LEROUX 1999). Le « retour de l'éthique » est aussi un effet de contrebalancier de cette tentation ultra-rationaliste. Aussi, selon OTTAVI (2009) :

« Les travaux de la sociolinguistique, ceux des sciences de l'éducation ou de l'anthropologie, qui s'inscrivent eux-mêmes dans le cadre d'un vaste mouvement de remise en cause du positivisme rationaliste et de ses conclusions quant à la cohérence des sociétés modernes, ont puissamment contribué à mettre en évidence la complexité des problèmes posés là où l'on avait précédemment pensé n'apporter qu'une somme de réponses dont il ne convenait, au fond, que d'améliorer la qualité et le rendement ».

C'est la didactique qui procède de la philosophie politique et non le contraire. Depuis une vingtaine d'années (BOULOT & BOYZON-FRAYDET 1988), la question de la diversité est placée au cœur de l'École parce que celle-ci apparaît comme « le moyen le plus puissant » de l'intégration mais du point de vue méthodologique, elle aborde séparément la question des minorités et celle des migrations. PAYET et VAN ZANTEN (1996 : 88) observent qu' :

« en France, le terme de minorités est fortement polémique, voire illégitime car il met en question le principe républicain dans sa rhétorique et dans son efficacité pratique. Le tabou français sur les origines a longtemps conduit à utiliser des catégories administratives, telles la

---

<sup>272</sup> Programmes personnalisés de réussite éducative.

<sup>273</sup> Programme personnalisé d'aide et de progrès.

<sup>274</sup> Classe d'intégration scolaire.

<sup>275</sup> Réseau d'Aide et de Soutien aux Elèves en Difficultés.

nationalité ou le statut d'immigrés, au risque de la confusion pour rendre compte de la position des enfants et des jeunes de seconde génération ».

Nous pensons avec Michel DE CERTEAU (1986) que les questions de minorités et de migrations ne doivent pas être dissociées. Selon Arlette BOTHOREL-WITZ (2005 : 11), le concept de minorité est « devenu un mot « passe-partout » chargé de significations très différentes ». À cet égard, elle remarque que la catégorisation se heurte au « poids des traditions idéologiques et historiques », tant et si bien que les catégories officielles considèrent avec un certain dédain ou un certain soupçon, l'élaboration de nouvelles catégories, perçues comme subversives ou illégitimes car selon SERIOT (1997 : 39), « le poids des traditions historiques et idéologiques joue un rôle dans la façon dont sont traités les problèmes des minorités nationales, et (...) les discours *construisent* des catégories qui sont *ensuite* pensées comme étant *naturelles* ». Dans un article publié en 2005, BLANCHET recense les différentes définitions du concept de minorité tant dans les usages ordinaires érudits, qu'en sociologie, anthropologie, droit et sciences politiques et sociolinguistique. Des critères quantitatifs et qualitatifs apparaissent comme saillants, dans des proportions diverses selon les définitions, mais leur association est « majoritaire » (2005 : 27). En France, la conception traditionnelle de la citoyenneté ne permet pas la reconnaissance officielle des minorités. On parlera alors de diversité, notion encore plus floue que le concept de « minorité » (RENAUT 2009).

Comme le remarquent ABDALLAH-PRETCEILLE et PORCHER, « c'est essentiellement à partir du fait migratoire présenté et analysé trop souvent sur un mode dramatique, que l'école s'est trouvée confrontée à la diversité et à l'altérité » (1998 : 89). Le présupposé contemporain qui préside la politique d'intégration repose sur l'analogie entre l'intégration réussie des minorités territoriales (Alsaciens, Basques, Bretons, Corses, Occitans...) et les populations issues de l'immigration. Dans l'optique de la reproduction du schéma qui veut que l'Ecole constitue le creuset de la République, elle serait le lieu privilégié de la destruction de la diversité (Cf ci-dessous) et par là même de l'intégration. Ce serait sans tenir compte des progrès d'une part du relativisme culturel et de l'interculturel, de l'aspiration individuelle à se forger sa propre identité et d'autre part du déclin du pouvoir performatif des institutions censées intégrer, encore qu'il faille se garder d'idéaliser le travail qu'elles ont pu réaliser durant "l'âge d'or" de la Troisième République.

Aujourd'hui, la notion de diversité permet de ne plus appréhender la différence par la hiérarchisation tant il égalise les particularités. Or selon WIEVIORKA et RENAUT (2009 :

13), le mot « diversité » n'appartient pas au « registre de l'appareil conceptuel » et demeure « vague ». Au cours du débat lancé à l'automne 2009 par le ministre BESSON, le commissaire à la diversité et à l'égalité des chances Yazid SABEG<sup>276</sup> exprimait cette opinion en ces termes : « l'identité nationale est riche d'une diversité d'origines d'égale dignité dont chacun peut être fier ». Selon Anne-Marie THIESSE, le concept d'identité nationale date des années 1980. Le premier ouvrage dont l'expression figurait dans le titre d'un ouvrage aurait été publié en 1978. Son objet était bien loin des préoccupations actuelles puisqu'il portait sur le poète chilien Pablo NERUDA. C'est avec le déclin des autres identités, notamment des identités de classe et l'émergence de revendications portées par des groupes minoritaires : femmes, Corses, Bretons qu'apparait le renouveau de l'identité ethnique dont SCHNAPPER observe qu'on l'analyse tantôt sur le mode de la « survivance », tantôt sur le mode de la « compensation » (2005).

Ainsi, la diversité apparait comme une notion dont les fondements politiques sont issus de l'universalisme. Elle ne vise pas tant à promouvoir les identités qu'à s'assurer d'un accès relativement égal des individus aux différentes positions sociales. La polysémie des notions de diversité ou de minorité indiquent la complexité des problèmes qu'elles posent. Le sentiment d'appartenance à une minorité participe-t-il à la construction des choix scolaires des familles ? Quelles sont les valeurs susceptibles de les motiver ?

### **3/ L'identité nationale : communalisation de l'enracinement ethnique et individualisation de l'arrachement culturel**

« Parler, non de la Corse, mais du fait d'être né en Corse, ne m'est possible qu'en première personne. J'écris à partir d'un lieu, Paris, où je vis depuis un demi-siècle. Jamais je ne m'y suis senti exilé. Chaque année pourtant (sauf pendant la guerre) je revenais en Corse. J'y reviens encore aujourd'hui. Mais je sais que jamais je ne quitterai tout à fait Paris. Or, à prendre le mot « origine » en son sens fort et premier, je n'ai d'autre origine que Corse. Aussi loin que je remonte dans le passé, toute ma parenté, aujourd'hui presque éteinte, a été corse. Ces gens ont vécu en des lieux très anciens que j'aime et connais - Vico, Evisa, Ecciga-Suarella et, plus tard, vers le début du siècle dernier, Ajaccio.

Je constate ici ce qu'il me faut maintenant tenter de comprendre : cette dualité que je crois avoir vécue sans trop de tensions ni dommages. Aurais-je donc une double origine ? Dois-je dire que j'ai trouvé d'autres racines que celles qu'a nourries ma terre natale ? La culture acquise m'aurait-elle recouvert au point que je vivrais maintenant, tout environné de ses signes, comme dans un monde familier où j'aurais trouvé une autre naissance ? Où est le vrai en cette affaire ? Où suis-je né au juste, moi qui suis né Corse ?

---

<sup>276</sup> Disponible sur : [http://www.lemonde.fr/opinions/article/2009/11/06/abordons-sans-crainte-une-discussion-democratique-et-salutaire-par-yazid-sabeg\\_1263711\\_3232.html#ens\\_id=1258775](http://www.lemonde.fr/opinions/article/2009/11/06/abordons-sans-crainte-une-discussion-democratique-et-salutaire-par-yazid-sabeg_1263711_3232.html#ens_id=1258775), consulté le 6 novembre 2009.



A cette question je ne peux donner pour l'instant qu'une réponse énigmatique : je suis né à la fois en Corse et ailleurs, mais en des temps différents. »

Jean-Toussaint DESANTI., 1984, *La Corse, une affaire de famille*, Jeanne Laffitte, Paris.

Appartenant au champ de l'anthropologie, le concept d'ethnie semble s'opposer à celui de nation, relevant lui de l'histoire. Dans cette perspective, l'historicité est ce qui distingue la nation de l'ethnie. Déjà les Grecs distinguaient l'*ethnè* de la *polis*. En revanche, chez WEBER, seule l'appartenance au groupe parental est objective, tandis que le groupe ethnique procède d'une croyance en une origine commune, croyance susceptible de faciliter la formation des groupes politiques. En revanche, c'est avec NADEL que le groupe ethnique va glisser vers la subjectivité des individus qui le composent car il appellera « tribu ou peuple un groupement unitaire dont les membres revendiquent leur appartenance à un tel groupement » (In AMSELLE 2005). NICOLAS (Idem) exprime cette dialectique entre lignage et libre choix du sujet en définissant l'ethnie comme étant :

« un ensemble social relativement clos et durable, enraciné dans un passé de caractère plus ou moins mythique. Ce groupe a un nom, des coutumes, des valeurs, généralement une langue propres. Il s'affirme comme différent de ses voisins. L'univers ethnique est constitué d'une mosaïque [...] de lignages. Il existe une profonde parenté entre ethnie et lignage ou clan, parenté qui se trouve le plus souvent étayée par un vocabulaire familial, voire un mythe d'origine établissant la commune descendance des membres du groupe à partir d'un couple initial ou d'un héros mythique ».

Frédéric BARTH reprend l'essentiel des définitions précédentes mais il insiste sur les notions d'attribution et de limite :

« le terme groupe ethnique sert en général dans la littérature anthropologique à désigner une population qui a une grande autonomie de reproduction biologique, partage des valeurs culturelles fondamentales qui s'actualisent dans des formes culturelles possédant une unité patente, constitue un champ de communication et d'interaction, a un mode d'appartenance qui le distingue lui-même et qui est distingué par les autres en tant qu'il constitue une catégorie distincte d'autres catégories de même sorte » (...) « une attribution catégorielle est une attribution ethnique si elle classe une personne dans les termes de son identité la plus fondamentale et la plus générale, identité qu'on peut présumer être déterminée par son origine et son environnement. Dans la mesure où les acteurs utilisent des identités ethniques pour se catégoriser eux-mêmes et les autres dans des buts d'interaction, ils forment des groupes ethniques au sens organisationnel du terme ».

Chez BARTH, le sujet pourra ainsi décliner et conjuguer son identité en fonction des ressources identitaires dont il dispose comme la langue. Aussi, ce n'est pas parce que nous utilisons un concept employé par un analyste de l'apartheid que la situation que nous étudions relève du même niveau de séparation entre les groupes. L'ethnicité est une représentation, une relation entre les groupes, tandis que l'apartheid, c'est l'organisation par le pouvoir politique de la séparation systématique des blancs et des noirs, en Afrique du Sud. Pendant de

nombreuses années, le concept d'ethnicité a été rejeté par une partie des sociologues français parce qu'il était issu d'une situation extrême, très différente du contexte hexagonal. Ce n'est pas non plus parce que la sphère scientifique semble embarrassée par l'usage de tels concepts que le racisme en France en est moins diffus.

Quant à Gérard NOIRIEL, (2001 : 64-65) il remarque que dans la pensée française, le "groupe ethnique" n'est pas défini par des préjugés biologiques mais par l'identification à une histoire commune, à un enracinement, dans l'esprit de l'exaltation nationaliste illustrée par le manuel d'histoire d'Ernest LAVISSE : « les Gaulois, vos ancêtres, ont été des vaillants. Les Francs vos ancêtres, ont été des vaillants. Les Français, vos ancêtres, ont été des vaillants ». La glorification de l'histoire de France est la condition de la dissolution des ordres issus de la monarchie et de leur réconciliation. Cette genèse généalogique de l'identité sera édifée en principe d'appartenance. Repris par Ernest RENAN, dans sa conférence à la Sorbonne, lorsqu'il s'exclame : « nous sommes ce que vous fûtes », l'auteur du discours sur la nation rejette la conception qui fonde la nation sur le sang : « la vérité est qu'il n'y a pas de race pure et que faire reposer la politique sur l'analyse ethnographique, c'est la faire porter sur une chimère », mais appréhende néanmoins le fait historique avec suspicion puisqu'il souligne que « l'oubli, et (je dirai) même l'erreur historique, sont un facteur essentiel de la création d'une nation, et c'est ainsi que le progrès des études historiques est souvent pour la nationalité un danger ». Ainsi, « l'essence d'une nation est que tous les individus aient beaucoup de choses en commun, et aussi que tous aient oublié bien des choses ». Cependant, Gérard NOIRIEL (2001 : 137) met en évidence le processus de mimétisme conduisant à une homologie des définitions françaises et allemandes mal dissimulée par un « comparatisme superficiel qui prolonge les présupposés franco-français sur la nation ». Ce n'est pas autre chose qu'observe Alain FINKIELKRAUT (1987 : 66) lorsqu'il constate que « né de la défaite de Sedan et nourri du drame des provinces perdues, le nationalisme français n'est rien d'autre que l'acclimatation en France de tous les thèmes du *Volkgeist* » et que (p.65) « le rejet de l'ennemi culmine en mimétisme ». La version idéalisée et mythique de la nation en tant que processus historique sera défendue, dans sa version la plus radicale, par la figure de Maurice BARRES, qui encense la « terre et les morts ». C'est de cette vision qu'entend se détacher Emile DURKHEIM, lorsqu'il rejette la définition de la nation sur la filiation et les qualités généalogiques plutôt que sur la culture française, promue par l'universalisme. Juif, Alsacien et protestant, il a été victime d'attaques antisémites et xénophobes. C'est sans doute ce qui explique son positionnement assimilationniste et l'importance qu'il alloue à l'éducation en tant que force d'arrachement, en opposition à l'enracinement défendu par BARRES. Or cette

vision vient se heurter à un nouvel écueil, la confusion, selon Dominique SCHNAPPER<sup>277</sup>, « de l'identité nationale et de la tradition culturelle », esquissée, dès le 23 décembre 1789 par CLERMONT-TONNERRE, lorsqu'il affirmait qu'il fallait « ne rien accorder aux juifs en tant que nation ; tout leur accorder en tant qu'individus ».

#### 4/ La tentation ethnique ou l'impossible statu quo

Cependant, selon la plupart des observateurs, la façon dont le débat sur l'identité nationale a été posé aurait contribué à amalgamer la question de l'identité française et celle de l'immigration. En outre, nous pouvons noter que ce débat a concouru à confisquer la notion de république par les « républicains » qui s'arrogent une vision fondamentaliste-idéologique de celle-ci, vision qui se situe davantage dans l'incantation et dans la reproduction que dans l'actualisation d'un combat<sup>278</sup>. Dans une interview au journal *Le Monde*, Jean-François BAYART<sup>279</sup> explique que si les nations se construisent sur des oublis et parfois des mensonges, la République française se serait aussi construite sur un non-dit qui présenterait implicitement le prototype de l'identité française comme étant de nature ethno-confessionnelle. BAYART soutient que cette représentation essentialiste de l'identité nationale s'est illustrée au cours de l'histoire, notamment au moment de l'affaire DREYFUS, ou bien encore après la délégation des pleins pouvoirs au maréchal PETAINE ou plus récemment lorsque le ministre de l'intérieur Brice HORTEFEUX se serait exprimé au sujet des Auvergnats, en provoquant un quiproquo au sein de l'opinion<sup>280</sup> avant d'être condamné pour injures raciales le 4 juin 2010<sup>281</sup>. Ainsi, l'affichage du lien, voire de l'opposition entre l'identité nationale et l'immigration risquerait d'ethniciser, d'essentialiser la nationalité. Loin d'imaginer de nouveaux processus d'identification, l'identité nationale serait un attribut irréversible<sup>282</sup>, hérité et congénital. C'est dans cet esprit qu'en 1926, Marcel PAON souhaitait « opérer à la frontière les sélections [...] des races » NOIRIEL (2001 : 62). Dix ans plus tard,

<sup>277</sup> SCHNAPPER D., 1974, Centralisme et fédéralisme culturels : les émigrés italiens en France et aux États-Unis, *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, vol. 29, n° 5, pp. 1141-1159, disponible sur : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ahess\\_0395-2649\\_1974\\_num\\_29\\_5\\_293544](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ahess_0395-2649_1974_num_29_5_293544), consulté le 31 août 2009.

<sup>278</sup> François DUBET et Marie DURU-BELLAT déclaraient déjà en 2000 : « les aspirations à la restauration, future républicaine, et les appels à l'ouverture délibérée aux demandes économiques et sociales se partagent l'espace des querelles scolaires, gelant ainsi les débats qu'ils prétendent ouvrir » (2000 : 271), disponible sur : <http://www.cairn.info.gate3.inist.fr/revue-education-et-societes-2003-1-page-119.htm>, consulté le 25 mai 2010.

<sup>279</sup> Disponible sur : [http://www.lemonde.fr/politique/article/2009/11/06/jean-francois-bayart-il-n-y-a-pas-d-identite-francaise\\_1263548\\_823448\\_1.html](http://www.lemonde.fr/politique/article/2009/11/06/jean-francois-bayart-il-n-y-a-pas-d-identite-francaise_1263548_823448_1.html), consulté le 6 novembre 2009.

<sup>280</sup> Disponible sur : [http://www.lemonde.fr/politique/article/2009/09/11/qu-a-vraiment-dit-brice-hortefeux\\_1238863\\_823448.html](http://www.lemonde.fr/politique/article/2009/09/11/qu-a-vraiment-dit-brice-hortefeux_1238863_823448.html), consulté le 25 mai 2010.

<sup>281</sup> Disponible sur : [http://www.lemonde.fr/politique/article/2010/06/04/brice-hortefeux-condamne-pour-injure-raciale\\_1367948\\_823448.html#ens\\_id=1367949](http://www.lemonde.fr/politique/article/2010/06/04/brice-hortefeux-condamne-pour-injure-raciale_1367948_823448.html#ens_id=1367949), consulté le 7 juin 2010.

<sup>282</sup> La déchéance de la nationalité est possible dans le cas de la commission d'actes graves de la part de Français d'origine étrangère.

c'est pour le Front Populaire que Georges MAUCO devait préconiser la mise à l'écart des « inassimilables » dont « le poids d'habitudes séculaires [...] contredisent notre civilisation ». Le Général de Gaulle lui-même, demandait que la naturalisation des immigrés soit limitée de façon à ne pas « altérer la composition ethnique de la population française » (NOIRIEL 2001 : 63). Pourtant, en dépit de cette tentation ethnique, du code noir ou bien du code de l'indigénat, hormis la parenthèse vichyste, sur le territoire métropolitain, c'est le principe universaliste de la citoyenneté aveugle aux particularismes qui fonde la conception française de la République et de la citoyenneté (SCHNAPPER 2008), interdisant ainsi la reconnaissance de minorités linguistiques, culturelles ou ethniques. Or dans le contexte qui nous occupe, si le paradigme de l'enseignement plurilingue et interculturel récuse la construction des identités sur des fondements de type ethnique, n'encourage-t-il pas la reconnaissance de nouvelles formes d'appartenance, à la fois enracinées au local et ouverte sur des espaces plus englobants ? Paradoxalement, n'est-ce pas la revendication identitaire qui conduit à une vision contractualiste de l'identité, libre et transcendant les filiations ethniques ? Or si les mesures glottopolitiques devaient se cantonner à l'espace scolaire, le risque ne serait-il pas grand non seulement de rendre caduque l'innovation indiquée par l'enseignement bilingue mais encore de fixer les identités culturelles sur un socle ethnique imaginaire. Dans cette perspective, le fondement du pacte social sur une citoyenneté culturelle relève bien davantage du choix que de l'héritage et requiert un élargissement de la planification linguistique à d'autres sphères sociales.

### **5/ Le principe d'égalité, un aveuglement aux différences**

En vertu du principe d'égalité, le paradigme français de la citoyenneté ne permet pas de réaliser de distinctions entre les citoyens autres que le sexe ou la catégorie socioprofessionnelle. Dans leur étude sur la ségrégation ethnique dans les collèges d'Aquitaine, FELOUZIS, LIOT et PERROTON constatent que :

« Rien ou presque dans la statistique scolaire officielle ne permet de distinguer les élèves en fonction de leur origine éventuellement migratoire. C'est une bonne chose si l'on considère le modèle français d'intégration, basé sur la citoyenneté et l'intégration d'individus et non de « communautés ». Mais le revers de la médaille est que cela masque une réalité ségrégative basée sur l'origine ethnique des individus, au point d'en faire une sorte de tabou. Or, il ne suffit pas de nier un phénomène social d'une telle ampleur pour qu'il disparaisse comme par enchantement. Et de fait, du point de vue de la recherche et des données « officielles » sur l'école, la question ethnique est longtemps restée « invisible » » (2005 : 12-13).

Cette égalité des citoyens est héritée de la nuit du 4 août 1789 qui permet l'abolition des privilèges et des ordres. Ainsi, en France, la seule unité de mesure de la population est le citoyen. Cependant, « les statistiques données par le Ministère de l'Intérieur indiquent que 18

millions de Français entre 1880 et 1980 sont des descendants d'immigrants à la première, deuxième ou troisième génération<sup>283</sup> ». Selon NOIRIEL (2001), les difficultés d'ordre méthodologique de réaliser un sondage précis de la population tiennent en trois raisons principales. Nous situons en premier lieu l'influence de l'Etat centralisateur sur la recherche scientifique. Le jacobinisme aurait été un obstacle à la description de la visibilité sociale de l'immigration et plus largement, des minorités en France. C'est ainsi qu'au nom du principe d'égalité, l'éditorialiste du *Nouvel Observateur* Jean DANIEL<sup>284</sup> dit observer :

« dans notre nouveau pays multiethnique et multiculturel, une régression évidente depuis les combats de jadis en faveur de l'égalité et de l'unité. Le procès fait au jacobinisme centralisateur, niveleur et réducteur de la diversité - qui serait issu de la Révolution française - a conduit, par étapes successives et sans qu'on y prenne garde, à un culte effarant de la différence, c'est-à-dire aux « identités » et aux « idéologies meurtrières », pour citer à la fois Amin Maalouf et Elie Barnavi ».

Ensuite, le traumatisme de la perte de l'empire colonial aurait détourné les chercheurs de cet objet de recherche, tandis que l'Ecole des Annales de Lucien LEBVRE et Marc BLOCH aurait été à la fois influencée par le contexte de l'entre-deux-guerres et davantage orientée vers la « longue durée », tandis que l'immigration n'était qu'un phénomène récent issu de l'industrialisation. C'est pour ces raisons que longtemps, la question de l'immigration est restée un impensé pour les chercheurs. Ce sont principalement des événements violents, qui à l'instar de la crise des banlieues de l'automne 2005, posent des questions socialement vives occultées par le filtre idéologique dominant. Cet impensé qui a rendu la diversité invisible aux yeux du chercheur et que NOIRIEL (2001 : 103) puis FELOUZIS (2003 : 414) qualifient d' « objet illégitime » fut pourtant bien palpable aux yeux des travailleurs qui multiplient les « heurts » avec les ouvriers étrangers. Ainsi, Dominique SCHNAPPER (1991 : 26) observe une distorsion entre « la pensée juridique, ferme et structurée et les limites de la recherche sociologique sur l'immigration et la nation ».

Nous prendrons ici pour exemple la question de la reconnaissance du peuple corse. Reconnu par l'Assemblée de Corse par la motion du 13 octobre 1988 puis par l'Assemblée Nationale, le Conseil Constitutionnel a censuré l'article premier de la loi Joxe<sup>285</sup> dans sa décision rendue le 9 mai 1991. L'objet de la saisine était la constitutionnalité de l'article premier :

---

<sup>283</sup> In NOIRIEL (2001 : 102).

<sup>284</sup> DANIEL J., 2009, « Le masque de la régression », in *Le nouvel Observateur*, n° 2330, du 2 au 8 juillet, page 3.

<sup>285</sup> Disponible sur : <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/les-decisions/acces-par-date/decisions-depuis-1959/1991/91-290-dc/decision-n-91-290-dc-du-09-mai-1991.8758.html>, consulté le 23 mai 2010.

« 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. Ces droits liés à l'insularité s'exercent dans le respect de l'unité nationale, dans le cadre de la Constitution, des lois de la République et du présent statut ».

C'est au nom de l'article 2 de la Constitution que la reconnaissance du peuple corse est apparue inconstitutionnelle. La République ne distingue pas les citoyens qui la composent selon des critères « d'origine, de race ou de religion ». Pourtant, dans le sens commun, les Corses en tant que communauté existent bel et bien. C'est pour cela que l'étude sociologique se doit de prendre en compte cette catégorie et que la recherche doit s'affranchir des catégories officielles qui peuvent parfois mutiler la description et l'analyse de la réalité. Nous faisons pourtant ici l'hypothèse que la distinction entre Corses et Continentaux invisible au regard du droit français est utile à notre recherche. Les familles corses n'auraient-elles pas davantage tendance à choisir l'enseignement bilingue que les autres ? Nous en faisons l'hypothèse. Rappelons ici que nous proposons comme critère de catégorisation les seules déclarations des familles. Il s'agit donc de catégories construites sur le sentiment d'appartenance et non sur un lignage, des compétences culturelles plus ou moins réelles ou un quelconque autre indice<sup>286</sup>. Autrement, le seul critère de la nationalité mélangerait pêle-mêle les Corses des autres citoyens français. Cela serait alors source de confusion dans l'analyse des données, d'autant plus que la présence des continentaux est très variable selon les écoles et qu'au-delà du sens commun, les évolutions démographiques récentes rendent l'usage de cette catégorie très pertinente.

## **6/ Démocratisation et accommodations locales du modèle républicain**

En dépit de l'inflexibilité du constituant, le modèle républicain français connaît d'importantes accommodations, notamment locales, sous l'effet de la démocratisation de la vie publique animée par la construction européenne et l'influence des Etats-Unis. Ainsi, selon SCHNAPPER (2004) :

« Cet universalisme républicain légué par la tradition est actuellement battu en brèche sous l'influence diffuse des Etats-Unis, dont les modèles sociaux et intellectuels tendent à s'étendre, sous l'effet direct de la politique européenne et, plus profondément, de l'évolution démocratique » (...) « l'adoption des catégories ethniques, qui, dans une société qui valorise la raison scientifique, apparaît nécessaire pour consacrer « scientifiquement » l'existence des discriminations et donner aux militants antiracistes et aux responsables politiques des instruments de lutte fondés en raison – en raison sociologique –, est inéluctable dans la mesure où elle participe de la dynamique démocratique » (2008).

---

<sup>286</sup> Les différents mouvements nationalistes proposent de retenir le critère de dix ans de résidence en Corse pour pouvoir disposer d'une citoyenneté corse qui permettrait d'avoir accès au foncier, à l'emploi ou au corps électoral. Dans un dossier sur ce sujet publié par l'hebdomadaire l'Express, Patrick WEIL remarquait qu'il ne s'agissait pas d'une démarche raciste mais clairement séparatiste. Disponible sur : [http://lexpress.fr/region/corse-une-citoyennete-explosive\\_913254.html](http://lexpress.fr/region/corse-une-citoyennete-explosive_913254.html), consulté le 26 août 2010.

Les trois facteurs de remise en cause seraient d'abord l'extension de l'aire d'application de la démocratie, dont les directives de l'UE ou les Chartes et conventions du Conseil de l'Europe en sont souvent l'expression. Il est difficile de hiérarchiser les raisons de cette évolution, mais le succès relatif des politiques d'*affirmative action* développées aux USA a probablement aussi incité les chercheurs et les décideurs politiques à s'interroger au sujet de l'efficacité du modèle d'intégration français, d'autant plus que si « les Français ont un récit national de l'enracinement, alors que l'immigration fait partie du récit national des Américains », la composition de la population a profondément changé depuis la Seconde Guerre mondiale, avec l'émergence de « minorités visibles ». Ainsi, notamment sous l'impulsion de Gérard NOIRIEL, la France commence à intégrer le fait migratoire dans son roman national. Même Jean-Pierre CHEVENEMENT, qui incarnait pourtant le républicanisme le plus intransigent lorsqu'il occupait le poste de ministre de l'intérieur sous le gouvernement de Lionel JOSPIN, s'était déclaré favorable à une diversification des recrutements, « sans qu'il puisse être question de quotas », de façon à « permettre l'accueil, au sein des services de police des jeunes issus de l'immigration » (SCHNAPPER 2004). Cette posture d'ouverture à la diversité prône de fait une discrimination positive qui ne dit pas son nom, sans toutefois proposer de critère ou d'indicateur qui permettrait de vérifier l'origine immigrée des candidats. Faut-il alors retenir le lieu de naissance des parents, le phénotype, le patronyme, le prénom, l'accent ? Ou bien, s'agit-il d'une déclaration dont l'intention est davantage dilatoire que performative ? Dans tous les cas de figure, elle reconnaît que la France, terre de "l'ancien monde" et d'émigration, est aujourd'hui une terre d'immigration, comme le furent et le sont encore les pays attractifs du "nouveau monde" qui se situent dans le Nord. De la même manière, Nicolas SARKOZY avait défendu l'idée de régionaliser les concours de catégorie B de la fonction publique en Corse, sans la réaliser, et de filtrer les demandes de mutation pour les postes de catégorie A pour les Antilles<sup>287</sup>. Plus récemment encore, le 26 mai 2010, lors de l'inauguration d'une exposition sur la sociologie du football, le ministre de l'immigration et de l'identité nationale Eric BESSON regrettait que l'équipe de France ne compte « pas au

---

<sup>287</sup> Disponible sur : <http://www.elysee.fr/president/root/bank/pdf/president-6986.pdf>, consulté le 23 mai 2010 : « entre quelqu'un qui n'est pas Martiniquais et qui est compétent et un Martiniquais incompétent, je choisirai toujours le compétent non-Martiniquais. Mais je refuse que l'on présume que lorsqu'il y a un Martiniquais compétent, il a le droit d'exercer ses compétences partout sauf en Martinique sous prétexte qu'il serait sous la pression de sa famille et de ses amis. C'est un raisonnement qui ne vaut dans aucune autre région, aucune, il n'y a aucune raison qu'on l'accepte pour ici.

Je veux d'ailleurs vous dire que la Ministre de l'Outre mer a maintenant un pouvoir de veto sur ses collègues pour toutes nominations de cadres A. Il faut un peu de diversité là aussi. Je crois au volontarisme. Si je ne le fais pas aujourd'hui, alors dans 25 ans on se demandera pourquoi il n'y a pas de cadres Martiniquais en Martinique. On va aider le mouvement en forçant un tout petit peu... ».

moins un des Benzema, Ben Arfa ou Nasri<sup>288</sup> », c'est à dire aucun joueur d'origine maghrébine. Il indiquait ainsi que la composition de l'équipe de France, louée en 1998 pour sa représentativité de la diversité ethnique de la France : « Black, Blanc, Beur », devrait intégrer non seulement des critères sportifs mais aussi des critères ouvertement ethniques. Dans la même verve, Alain FINKIELKRAUT avait dénoncé une équipe « black, black, black », demandant par là-même, lui aussi, une plus grande correspondance entre la diversité de la société et celle de l'équipe de France. La saga de l'élimination au mondial sud-africain n'a qu'amplifié les interprétations ethniques du manque de cohésion de cette équipe. Ces différentes déclarations plutôt ethnicistes ne contribuent-elles pas amalgamer l'ethnicisme avec la construction de statistiques ethniques qui seraient descriptives et non prescriptives ?

Les intégrationnistes qui défendent le modèle traditionnel comme les communautaristes qui proposent une plus grande reconnaissance des différences dans l'espace public se retrouvent dans chaque famille politique. On assiste cependant à une évolution sensible du paradigme du modèle républicain qui transcende les clivages politiques traditionnels. L'enjeu ne réside plus tant dans la défense de tel ou tel modèle mais dans l'invention d'une troisième voie, et dans le positionnement juste et équitable du curseur, qui est aujourd'hui délégué aux échelons les plus bas des administrations locales, au gré des déclarations d'intention du politique. Selon SCHNAPPER, l'approche binaire de la question serait dépassée et on se dirigerait, *volens nolens*, selon le point de vue, vers un communautarisme ou un républicanisme modéré :

« La vraie discussion porte — ou devrait porter — sur la question de savoir jusqu'à quel point les identités, les références culturelles et les fidélités particulières peuvent ou doivent être reconnues dans la vie publique. Pour être très concret, dans quelle mesure leur expression doit-elle être organisée par les pouvoirs publics et soutenue par des fonds publics ? Cette interrogation s'inscrit dans une interrogation plus large : comment concilier la liberté et l'égalité individuelles de tous les citoyens — principe que personne ne remet plus en cause — et la reconnaissance publique de leurs spécificités culturelles qui sont collectives ? »

Dans le cas qui nous occupe, il ne s'agit pas de déterminer si les écoles bilingues devraient continuer de recruter parmi un vivier composé par l'ensemble des élèves. Cela n'est remis en cause par personne. La diversité des appartenances culturelles ou des pratiques linguistiques familiales qui relèvent du privé sont reconnues par l'Ecole uniquement dans une perspective pédagogique<sup>289</sup> et non sociologique, selon une conception traditionnelle de la laïcité et de la

---

<sup>288</sup> Disponible sur : <http://www.tf1.fr/my-telefoot/news/eric-besson-et-l-absence-des-maghebins-5863749.html>, consulté le 1<sup>er</sup> juin 2010.

<sup>289</sup> Disponible sur : [http://eduscol.education.fr/D0126/integration\\_nouveaux\\_arrivants\\_actes.htm](http://eduscol.education.fr/D0126/integration_nouveaux_arrivants_actes.htm), consulté le 23 mai 2010 : « Un autre regard porté sur l'étranger est la condition de possibilité d'une intégration réussie, même au prix d'une révision de nos habitudes : la tabula rasa n'est plus à l'ordre du jour, tout particulièrement en ce qui concerne les élèves. Mais s'il est essentiel de respecter les langues et les cultures d'origine, c'est l'apprentissage du français qui permet l'intégration harmonieuse du nouvel arrivant. Agir autrement ne ferait qu'ajouter de l'exclusion à l'exclusion ».



citoyenneté. Peut-on envisager une extension de cette prise en compte au niveau du recrutement des élèves, afin de le diversifier, à l'image de certaines politiques publiques dans le recrutement des fonctionnaires ? Dès lors, comment concilier le principe de libre choix des familles avec celui de mixité sociale ? Il faudrait envisager la contrainte matérielle de la filiarisation non plus seulement sous un angle quantitatif, mais qualitatif. C'est là que se pose la question de la définition et de la constitution des groupes, alors même que les identités sont de plus en plus labiles. SCHNAPPER (2004) définit trois conditions pour un « communautarisme modéré » que les anglo-saxons appellent « libéralisme modéré » et qui en français donne l'expression de « républicanisme tolérant<sup>290</sup> » : le libre choix du groupe d'appartenance par les individus, le respect des droits de l'homme et l'égalité des groupes, de façon à ne pas aboutir à des situations de type « *apartheid*<sup>291</sup> ». Le premier principe correspond à la méthode que nous avons choisie pour déterminer l'origine des familles. Cela constitue une rupture forte avec la conception française de la citoyenneté qui repose « sur une double séparation historique : celle du politique et du religieux, celle de l'ethnique et du civique » (SCHNAPPER 2005). Cette demande d'une plus grande coïncidence entre « la liberté et l'égalité « formelles » et la liberté et l'égalité « réelles » », conduit inévitablement à la construction de nouvelles catégories, posant ainsi les « enjeux démocratiques de la statistique ethnique » (SCHNAPPER 2008). Plus largement, le processus de généralisation de l'enseignement bilingue illustre et interroge la fonction de transmission culturelle et la fonction d'intégration de l'Ecole avec une acuité nouvelle car selon FORQUIN :

« Incontestablement, il existe entre éducation et culture une relation intime, organique. Qu'on prenne le mot « éducation » au sens large de formation et de socialisation de l'individu ou qu'on le restreigne au seul domaine scolaire, il faut reconnaître que si toute éducation est éducation de quelqu'un elle suppose toujours aussi nécessairement, la communication, la transmission, l'acquisition de quelque chose : connaissances, compétences, habitudes, valeurs, qui constituent ce que l'on appelle précisément le « contenu » de l'éducation » (1989 : 7).

Nous mesurons alors combien la question éducative dans le contexte corse interroge - bien au-delà de la question linguistique qui en est le paravent - les enjeux sociétaux du vivre ensemble.

---

<sup>290</sup> SCHNAPPER 2004 : « Les écoles juives, qui appliquent les programmes de l'Education Nationale en les complétant par l'enseignement de la tradition juive, fournissent un exemple de l'articulation possible entre culture commune et culture particulière. Il s'agit, dans tous les cas, d'adopter ce qu'on pourrait appeler une forme de « libéralisme modéré » dans le vocabulaire anglophone — ou, en termes français, de « républicanisme tolérant » —, sensible aux conditions culturelles et sociales de la vie politique, mieux adaptée à la démocratie moderne que le libéralisme ou le républicanisme traditionnels, proposant des modes d'intégration plus souples et plus attentifs aux besoins des populations particulières ».

<sup>291</sup> Le terme est mis en italique par l'auteur.

## 7/ La fin du tabou ethnique

Les mouvements pour les droits civiques en Irlande, aux Etats-Unis ou en Afrique du Sud mais également le féminisme et les associations de lutte contre le racisme ou l'homophobie et les mouvements sociaux de l'ethnic revival ont contribué de façon générale à médiatiser et à sensibiliser l'opinion, depuis les années soixante, autour de la notion de discrimination. La sphère politique comme la sphère scientifique a longtemps ignoré la montée de la prégnance des discriminations géographiques ou ethniques. Encore en 1992, dans une étude comparative sur les politiques d'intégration en Europe, Dominique SCHNAPPER soulignait que :

« la France est l'Etat-nation par excellence, et, par conséquent, la nation de l'intégration individuelle... Le système scolaire centralisé et autoritaire a acculturé et intégré, pendant plus d'un siècle, tous les enfants, y compris ceux dont les parents avaient récemment immigré en France... Ce modèle, même s'il est ébranlé par les modes d'intégration spécifique des sociétés modernes, continue à assurer la socialisation des enfants immigrés<sup>292</sup> ».

On constate au travers de ces quelques lignes combien la puissance du mythe républicain a pu imprégner les représentations des chercheurs. En sus de cette idéologie, nous pouvons faire l'hypothèse de velléités d'invalider les thèses défendues par le Front National par un discours scientifique. Cette porosité entre science et politique a certainement ajourné l'appréhension de la question de l'intégration par la classe politique et par le monde scientifique. La mobilisation de ce concept dans les sciences sociales françaises se présente régulièrement, ainsi que nous l'avons fait ici, par une brève mise en perspective historique voulant montrer combien il est impertinent de l'utiliser mais aussi de démontrer sa pertinence en dépit de la porosité entre la sphère scientifique et les grandes idéologies nationales, tenues pour des dogmes. Encore récemment, dans le rapport « Le Retour de la race » de la Commission alternative de réflexion sur les "statistiques ethniques" et la discrimination, Gwenaële CALVES critiquait le projet de mettre en place des statistiques ethniques au nom de la prééminence du social sur la culture et des risques évidents qu'elles comportent en cas d'usage :

« C'est un projet politique de société qui menace les libertés et la lutte contre les discriminations. L'étiquetage ethnique relève du domaine du privé. La supercherie consiste à faire croire que la prise en compte de l'origine pourrait correspondre à la promotion de la mixité. C'est tout le contraire. C'est ni plus ni moins, la mise en place d'un dispositif de traçabilité<sup>293</sup> ».

---

<sup>292</sup> SCHNAPPER D., 1992, *L'Europe des immigrés*, François Bourin, pp. 114-116, in GOSSELIN G & LAVAUD J-P., 2001, *Ethnicité et mobilisations sociales*, L'Harmattan, Paris, p. 389.

<sup>293</sup> Disponible sur : <http://www.humanite.fr/2009-06-30/Societe-Des-alternatives-aux-statistiques-ethniques>, consulté le 1<sup>er</sup> juillet 2009.

En revanche, c'est au nom de la lutte contre la ségrégation scolaire que FELOUZIS, LIOT, PERROTON souhaitent une révision des indicateurs de la diversité (2005 : 12-13). Paradoxalement, les « Républicains » ont longtemps défendu, avec un esprit cocardier et à l'instar du Front National, les vertus du système français. Tandis que les premiers expliquaient les défaillances du système par l'attitude raciste d'une partie de la population française, ce dernier attribuait les échecs de la machine à intégration à la seule responsabilité individuelle des immigrés qui « ne font pas d'efforts et ne veulent pas s'intégrer », les premiers semblaient vouloir ignorer les dysfonctionnements du système. Alain FINKIELKRAUT (1987 : 116) : constate alors que « plus l'antiracisme d'aujourd'hui ressemble au racisme d'hier, plus le mot race lui-même devient sacrilège ». La question ethnique est ainsi restée de longues années dédaignée, délaissée aux franges extrêmes de la représentation politique. Considérée comme un tabou, elle va monter en puissance à la façon d'un crescendo ostinato, soutenu par un imaginaire national faussement omnipotent et assourdissant.

Nous postulons ici que les interactions sociales sont dictées non seulement par des considérations relevant de l'appartenance à telle ou telle catégorie socioprofessionnelle mais encore par la construction intersubjective<sup>294</sup> de l'ethnicité<sup>295</sup>, c'est-à-dire de l'appartenance réelle ou imaginée du sujet ou des acteurs situés en coprésence, à tel ou tel groupe ethnique qui constitue un "groupe de référence". Ainsi, le groupe ethnique relève de la relation top-down, il se fonde sur l'origine culturelle, sur la filiation, tandis que l'ethnicité serait pour partie indépendante de celle-ci puisque elle se situe sur un axe horizontal. L'appartenance à un groupe ethnique relève de caractères objectifs de filiation, tandis que l'ethnicité mobiliserait l'intersubjectivité des acteurs et participerait au processus de hiérarchisation sociale. C'est précisément cela qui pose problème dans l'établissement de catégories officielles. Ainsi que le souligne DUBAR (2000 : 8), en référence à John ESTER : « l'appartenance multiple et changeante des individus dans les sociétés modernes constitue

---

<sup>294</sup> BERGER et LUCKMAN expliquent à cet égard que « le monde de la vie quotidienne n'est pas seulement considéré comme donné en tant que réalité par les membres d'une société dans la conduite subjectivement chargée de sens de leur vie. C'est aussi un monde qui trouve son origine dans leurs pensées et leurs actions, et est maintenu en tant que réalité par ceux-ci [...] Nous devons tenter de clarifier les fondements de la connaissance dans la vie quotidienne, c'est-à-dire les objectivations des processus subjectifs (et des significations) au travers desquels se construit le monde du sens commun intersubjectif » (1966: 70).

<sup>295</sup> Selon FELOUZIS : « L'ethnicité constitue le versant subjectif de l'*origine culturelle*, sans pour autant en être le simple reflet, les acteurs opérant un travail de définition qui n'est jamais la simple résultante de leur origine migratoire et de leur appartenance religieuse ».

ainsi un problème sociologique redoutable ». Dans cette perspective, selon FELOUZIS, LIOT et PERROTON :

« la notion d'ethnicité [...] désigne la construction de soi, de son identité, à partir de catégories ethniques. Toutefois, les notions d'ethnicité et d'origine culturelle ne sont pas totalement indépendantes [...] L'ethnicité constitue donc le versant subjectif de l'origine culturelle, sans pour autant en être le simple reflet ; les acteurs opérant un travail de définition qui n'est jamais la simple résultante de leur origine migratoire et de leur appartenance religieuse » (2005 : 21-22).

En France, tant dans la littérature scientifique que dans le discours politique, le concept d'ethnicité, se heurte à des « réticences et (des) résistances » (GEISSER & KELFAOUI 1998) expliquées par les représentations et les fictions partagées dans le champ des sciences sociales, d'une exception radicale du "modèle républicain", du "modèle français d'intégration" conduisant parfois à la diabolisation des modèles étrangers et à l'édification d'un appareil de statistiques inapte à enregistrer les nuances de la diversité autrement qu'avec les catégories juridiques d'étranger et de national. Certains chercheurs y observaient ainsi une « stratégie du silence ».

Le fossé disciplinaire entre les études sur le racisme et les études sur les relations inter-ethniques en France est d'abord un fossé idéologique. C'est ce positionnement universaliste qui en dépit du statut de l'indigénat ou du code noir empêcha toute prise en compte positive des identités culturelles ou des origines ethniques. Hélène BERTHELEU (1997) observe que l'affaire DREYFUS et la montée de l'antisémitisme en France n'éveilleront pas autant la conscience des chercheurs français qu'à pu le faire la question noire aux Etats-Unis auprès des chercheurs américains. De ce fait, la diversité culturelle sera longtemps invisible aux statisticiens. Ainsi, bien que la recherche anglo-saxonne développe les *cultural studies*, le traumatisme de la Shoah<sup>296</sup> et du gouvernement vichyste rendra cette question taboue ou servira de prétexte à l'évacuation de cette question<sup>297</sup>. Aussi, l'idée selon laquelle la France

---

<sup>296</sup> Fadela AMARA, secrétaire d'Etat à la Politique de la ville, le 15 mars 2009 : « Les statistiques ethniques, la discrimination positive, les quotas sont une caricature. Notre République ne doit pas devenir une mosaïque de communautés. Plus personne ne doit porter l'étoile jaune », disponible sur : [http://www.google.com/hostednews/afp/article/ALeqM5gp6mukTMpbxmq\\_hiFFYBFN\\_gG9A](http://www.google.com/hostednews/afp/article/ALeqM5gp6mukTMpbxmq_hiFFYBFN_gG9A), consulté le 25 mai 2010.

<sup>297</sup> FELOUZIS (2003 : 415) : « On aboutit ainsi à une situation paradoxale dans laquelle la variable ethnique est devenue une catégorie à part entière de la perception de l'école et des établissements, sans pour autant être analysée en tant que telle, car ne relevant ni de la conception française de la citoyenneté, ni a fortiori des catégories statistiques disponibles. Cela revient à nier une dimension importante de l'expérience vécue des acteurs de l'école (Perroton, 2000), sous prétexte qu'elle ne figure pas dans les conceptions abstraites et officielles de l'institution. Cela revient aussi à nier les phénomènes de ségrégation et de discrimination, et évite d'en décrire l'ampleur ainsi que les conséquences sur le parcours scolaire des élèves.

C'est enfin laisser la place à la rumeur et aux stéréotypes, alors que l'une des rares études sur les parcours scolaires des enfants issus de l'immigration montre des résultats bien plus positifs que prévu (Vallet et Caille, 1996), en termes de progression scolaire et de parcours dans le secondaire. Ignorer les inégalités culturelles revient à les légitimer et à les reproduire. Il en est de même pour la ségrégation ethnique. Refuser de la mesurer

serait davantage marquée par des conflits sociaux que les Etats-Unis ne résiste pas à l'analyse. Les mouvements des Grangers ou des Grennbackers ou bien le massacre de Haymarket à Chicago, illustrent l'importance de la question sociale à la fin du 19<sup>e</sup> siècle.

Cependant, depuis les années 1990, à l'unanimité politique condamnant de toutes parts les « risques d'anglo-saxonnisation » (GEISSER & KELFAOUI 1997) et au « tabou » idéologique (NOIRIEL 1992), hérités et de la Révolution française, et du passé colonial mal assumé de la France, succède une critique d'autant plus virulente qu'elle fut longtemps marginalisée, sinon interdite par le poids des institutions (STREIFF-FENART 1997<sup>298</sup>).

Le changement de paradigme affleurerait à partir les années soixante-dix, avec la réflexion du Conseil de l'Europe qui prône le dialogue interculturel, le refus de l'ethnocentrisme et l'adhésion au principe du relativisme culturel ainsi que sa transposition à l'action scolaire dans la perspective de l'intégration des enfants d'immigrés. La notion d'interculturel apparaît dès 1975 dans un texte officiel français, alors même que deux principes fondateurs viennent d'être remis en cause, à savoir la méritocratie et l'égalité des chances. Il nous faut ici remarquer que la question des minorités nationales n'intéressait pas encore le Conseil de l'Europe. Ce n'est en effet qu'à partir des années 1990 qu'il va aborder cet enjeu au sein de son projet « Démocratie, droits de l'homme, minorités : les aspects éducatifs et culturels », avant de le lier à celui de l'immigration par la notion de diversité. Il va ainsi défendre le passage du multiculturalisme à l'interculturalisme, « qui se caractérise par des relations réciproques et la capacité des entités à bâtir des projets communs, assumer des responsabilités partagées et forger des identités communes » (BIRZEA : 2003).

Cependant, dans les discours et les représentations véhiculées par la classe politique comme chez la plupart des intellectuels, la supériorité du modèle républicain français apparaît comme un rempart rhétorique, une ligne Maginot face aux risques de dérives raciales qu'ont connues les Etats-Unis. En conséquence de cette posture, il devient tantôt loufoque ou marginal de s'intéresser à des phénomènes qui ne peuvent pas avoir cours dans un tel système, tantôt suspect d'investiguer au sujet des relations interethniques. Les tenants du « programme institutionnel » arguant que cela peut conduire à la construction artificielle de communautés virtuelles, les autres, néanmoins conscients de l'existence d'une question voire d'un problème ethnique, s'interrogent au sujet des finalités réelles d'une telle entreprise et de ses éventuelles

---

sous prétexte que le modèle d'intégration français ne reconnaît que des individus « libres et égaux » revient à légitimer des processus qui remettent en cause les principes mêmes de l'égalité des chances. »

<sup>298</sup> Disponible sur : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/08/54/14/PDF/migform.pdf> consulté le 30 juillet 2009.

dérives. En définitive, malgré son intrusion dans l'actualité, notamment depuis la flambée de violence dans les banlieues à l'automne 2005, en France, la question ethnique demeure un véritable tabou.

GEISSER et KELFAOUI (*Ibid*) considèrent que la « méfiance hexagonale à l'égard de l'ethnicité » est le résultat en premier lieu du génocide nazi et de la décolonisation sur « l'éthique savante » et en second lieu du « comparatisme » alarmiste entretenu avec le modèle anglo-saxon. Ils soutiennent néanmoins que « le discours dominant sur l'intégration républicaine est d'abord un discours communautaire qui s'ignore ». Ils s'appuient pour cela sur des éléments discursifs tel que le "dialogue judéo-arabe" ou le "vote beur". Plus récemment, l'installation en 2003 du Conseil Français du Culte Musulman a contribué à valider encore davantage leur observation et à crispier les défenseurs purs et durs du modèle républicain assimilationniste bien que Jean-Pierre CHEVENEMENT, alors ministre de l'Intérieur, fut à l'origine de sa création, dès 1999. Quant à Alain TOURRAINE (1992), il voit dans l'ethnicité un indice de l'affirmation du sujet dans le contexte de la post-modernité et un symptôme de la crise socio-économique.

#### **8/ Le contournement scientifique de l'interdiction des statistiques ethniques**

Du fait de cette interdiction, depuis environ vingt ans, on assiste à diverses tentatives de contournement. Un des obstacles à la mise en place de telles statistiques, c'est que l'on confond l'être du devant être des institutions. Le débat méthodologique et politique au sujet de la construction de « statistiques ethniques » ou de « mesure de la diversité » apparaît comme problématique pour les formations politiques, qu'elles soient de droite comme de gauche<sup>299</sup>. Le clivage politique transcende ici les clivages traditionnels. C'est sans doute là une des raisons pour lesquelles le débat devient récurrent sans jamais trouver une issue emportant l'adhésion d'une majorité. Même le veto du Conseil Constitutionnel<sup>300</sup>, ne permit pas au gouvernement de trancher la question. Cependant, aujourd'hui, comme l'a expliqué SCHNAPPER, la question ne porte plus tant sur l'opportunité de telles statistiques, mais sur leur mise en œuvre technique, du fait du contournement de la loi par les chercheurs et de l'utilisation de principes similaires dans le recrutement ou bien dans les statistiques du CSA

---

<sup>299</sup> Disponible sur : <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2009/03/17/01016-20090317ARTFIG00032-les-familles-politiques-divisees-.php>, consulté le 17 mars 2009.

<sup>300</sup> Décision n°2007- 557 DC du 15 novembre 2007 du Conseil Constitutionnel, portant sur la loi relative à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile.

qui distinguent les blancs des non-blancs<sup>301</sup>. Le commissaire à la diversité et à l'égalité des chances, SABEG abonde dans le sens de SCHNAPPER lorsqu'il déclare que :

« le débat actuel ne porte pas sur la nécessité de mesurer la diversité et les discriminations en raison des origines, tout le monde est d'accord, mais bien sur ce qui doit être mesuré et sur la manière de le faire<sup>302</sup> ».

Depuis les années 1980, la question de l'immigration a animé le débat politique, achevant de déplacer l'enjeu d'une optique sociale à une optique nationale. Posée par l'extrême-droite, la classe politique se trouva fort dépourvue face à cet enjeu nouveau qui bouscule les clivages politiques traditionnels. Il en va de même de la recherche française en sciences sociales qui n'était pas intéressée par ces phénomènes (Cf supra). Ainsi, Eric. J HOSBAWM remarque que le « développement des Etats anciens comme la Grande-Bretagne et la France n'a pas été étudié de façon très approfondie » tandis que Dominique SCHNAPPER note le décalage entre la pensée juridique, solidement établie et les connaissances sociologiques sur « l'immigration et la nation ». Dans le domaine de l'éducation, il a fallu attendre les années soixante pour réaliser les premières études sur les résultats scolaires des élèves étrangers. Jean-Paul PAYET (1996) recense les enquêtes de CLERC<sup>303</sup> en 1964, GRATIOT ALPHAMDERY et LAMBIOTTE<sup>304</sup> en 1973, COURGEAU<sup>305</sup> en 1973 puis GAUTHIER et SCHWARTZ<sup>306</sup> en 1974. Toutes feront apparaître l'infériorité des résultats scolaires des élèves de nationalité étrangère mais des analyses plus fines mettront en évidence des disparités importantes au sein de ces groupes, notamment entre les filles et les garçons qui obtiennent de moins bons résultats que les premières. Elles mettront également en évidence des différences dans les résultats attendus selon la nationalité de l'élève. Mais la véritable rupture méthodologique intervient seulement en 1995, avec l'enquête réalisée par CAILLE et VALLET. Ils vont s'appuyer sur la grande enquête longitudinale de la DEP<sup>307</sup> et enrichir la variable « origine » avec des indicateurs plus dynamiques comme le lieu de naissance ou les langues parlées à la

---

<sup>301</sup> Disponible sur : [http://www.csa.fr/upload/dossier/Promotion\\_diversite\\_dans\\_medias.pdf](http://www.csa.fr/upload/dossier/Promotion_diversite_dans_medias.pdf), consulté le 25 mai 2010.

<sup>302</sup> <http://www.lesechos.fr/info/analyses/4845270-mesure-de-la-diversite-les-etrange-projets-de-yazid-sabeg.htm>, consulté le 19 juillet 2009.

<sup>303</sup> CLERC P., 1964, Les élèves de nationalité étrangère, In *Population*, n°19, pp 225-232.

<sup>304</sup> GRATIOT ALPHAMDERY H & LAMBIOTTE B., 1973, *Le retard scolaire des enfants de travailleurs migrants*, Centre international de l'enfance.

<sup>305</sup> COURGEAU D., 1973, Les enfants nés à l'étranger, In INED-INETOP, Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire, *Travaux et documents*, PUF, Cahier n°64.

<sup>306</sup> GAUTHIER N et SCHWARTZ., 1974, *La scolarisation des enfants d'immigrés dans le cadre de l'école obligatoire*, ENA, Paris.

<sup>307</sup> Division de l'évaluation et de la prospective.

maison mais ne feront pas pour autant le *distinguo* proposé par DUBET<sup>308</sup> en séparant les élèves français, les élèves étrangers et les élèves issus de l'immigration. Probablement réticents à classer différemment des élèves de même nationalité, la pusillanimité qu'ils ont alors manifestée est l'indice de la persistance du tabou sur les origines. Ainsi, PAYEN (Idem) observait que :

« si la récente prise en compte d'autres critères que la nationalité ouvre une brèche, il semble qu'une forte résistance interdit de considérer l'hétérogénéité interne des « enfants d'immigrés ». S'engager dans une distinction entre origines nationales ou entre courants migratoires apparaît encore tabou aux chercheurs proches de l'institution scolaire ».

La seule brèche alors ouverte l'était par les démographes comme BASTIDE<sup>309</sup> et Michèle TRIBALAT<sup>310</sup> de l'INED dont les travaux vont fortement nuancer ceux de VALLET et CAILLE ou des chercheurs qui avaient mis en avant les meilleurs résultats des élèves asiatiques et des filles. Quant aux ELCO<sup>311</sup>, le rapport BERQUE<sup>312</sup> a dénoncé dès 1985 les risques d'exclusion, de stigmatisation et de folklorisation des cultures d'origine au nom de l'interculturel. C'est justement en partageant ce constat qu'une enseignante de la filière bilingue de l'école Sandreschi a refusé que les élèves touchés par l'ELCO ne quittent la salle de classe pendant le temps scolaire. Plutôt que de juxtaposer cet enseignement et de le dispenser à une poignée d'élèves, elle a intégré l'ELCO dans le projet de classe et permis à l'ensemble des élèves de le recevoir. Nous pensons que c'est à cette condition que le préfixe « inter » peut trouver du sens.

Le passage d'une immigration de travail conjoncturelle d'hommes célibataires à une immigration de peuplement structurelle, par des familles nucléaires ou élargies, a conduit les chercheurs à aborder les relations entre la population française et la population immigrée non plus selon la perspective de "l'immigration" en tant que phénomène transitoire mais selon celle des "relations interethniques" en tant que phénomène durable. La première se retrouve profondément ancrée dans les disciplines appliquées à l'élaboration des politiques publiques comme la démographie, les sciences juridiques ou les sciences politiques. Le travail théorique porte ici sur la définition et la redéfinition des concepts d'intégration ou d'assimilation. Du point de vue épistémologique, les chercheurs en sciences sociales (NOIRIEL 2001) dénoncent l'usage imprécis et indéfini de ces concepts. C'est sur l'assimilation que sont portées les

---

<sup>308</sup> DUBET F., 1989, *Immigrations : qu'en savons nous ? Un bilan des connaissances*, La Documentation Française, Paris.

<sup>309</sup> BASTIDE H., 1982, Les enfants d'immigrés et l'enseignement français, *Travaux et documents*, PUF, n°97, pp. 905-910.

<sup>310</sup> TRIBALAT M., 1995, *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, La Découverte, Paris.

<sup>311</sup> Enseignement de langue et culture d'origine.

<sup>312</sup> BERQUE J., 1985, *L'immigration à l'Ecole de la République*, La Documentation Française, Paris.



critiques les plus vives quant à sa fonction normative, l'objectif étant de mesurer la réduction de la déviance entre la norme française et les pratiques sociales, linguistiques et culturelles des immigrés. NOIRIEL (2001 : 63) dénonce à cet égard « l'argumentaire ethnique » qui « de façon sournoise », aurait contribué à « empêcher une véritable prise en compte de l'immigration » tandis que le rapport BERQUE (1985) condamne l'aveuglement à la diversité, comme moyen de promouvoir l'assimilation car selon lui : « la bilatéralité entre Français et immigrés, se ressent, hélas, à l'école et dans la rue, et il ne suffit pas de l'éluder pour la supprimer<sup>313</sup> ». Pauvre en recommandations pratiques, probablement du fait de son amitié le liant au ministre de l'Education nationale de l'époque<sup>314</sup> et à son engagement républicain, il esquisse néanmoins quelques perspectives de façon à ce que les Etats-nations européens reconnaissent la pluralité de leurs cultures nationales du fait des vagues d'immigration depuis les années soixante. Cette ouverture à la diversité ne dit rien en revanche sur les minorités historiques intérieures que le projet républicain a tenté d'assimiler. Là encore, nous pensons qu'il faut y lire une omission par délit d'amitié plutôt que la souscription de l'auteur du rapport à un assimilationnisme à géométrie variable. La seconde perspective s'inspire davantage des recherches britanniques et américaines. Le rôle de l'acteur y est plus affirmé. Dès lors la recherche va s'intéresser aux pratiques, aux symboles et aux stratégies identitaires. Il s'agit d'étudier le processus de construction ou de réduction de la différence culturelle, de production et de sédimentation du lien social, l'ensemble étant perçu comme un processus impliquant à la fois l'acteur et les institutions.

À cet égard, de nombreux sociologues, à l'instar de Michel MAFFESOLI (1988), ont constaté que la post-modernité était caractérisée par « un retour exacerbé de l'archaïsme » et d'un apparent paradoxe : « le va-et-vient constant qui s'établit entre la massification croissante et le développement des micro-groupes : [...] (des) "tribus" ». Cette tension s'exprime par la dialectique entre l'internationalisation des relations sociales, des groupes, des intérêts ou des centres d'intérêt et une tendance à la régionalisation ou à la localisation. Cette évolution s'accompagne d'un discours nostalgique et moralisateur sur la perte des valeurs, de l'autorité, des marques, des repères, des référents, du respect... Il s'est incarné en France par la gauche républicaine de Jean-Pierre CHEVENEMENT ou Jean-Luc MELENCHON mais également, à

---

<sup>313</sup> In LORCERIE F., 1997, « Berque, l'école, l'immigration : rencontre inopinée », In: *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, N°83-84, pp. 171-194, Disponible sur : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remmm\\_0997-1327\\_1997\\_num\\_83\\_1\\_1780](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remmm_0997-1327_1997_num_83_1_1780), Consulté le 04 avril 2010.

<sup>314</sup> Jean-Pierre CHEVENEMENT.

droite, par des courants conservateurs allant de Christine BOUTIN à Philippe DE VILLIERS ou Jean-Marie LE PEN. Selon ABDALLAH-PRETCEILLE & PORCHER (1998 : 59) :

« le discours sur les valeurs et surtout la crise des valeurs est à la mode. Il justifie une vague moralisatrice qui s'accompagne d'une idéalisation, teintée de nostalgie, du passé. Cet engouement est en fait, le symétrique du discours sur la fin des idéologies, des récits totalisants et des systèmes unitaires d'explication ».

Chaque tendance politique explique ce phénomène à partir de causalités différentes. La première aura tendance à privilégier la fin des idéologies et l'ultralibéralisme tandis que les seconds mettront en avant les conséquences de mai 1968 ainsi que l'immigration.

Outre les travaux de FELOUZIS, PERROTON et LIOT, dans sa thèse sur les représentations sociales de l'École en contexte multiculturel à la Réunion, FONTAINE (2007 : 147) distingue les parents dont l'origine est réunionnaise des parents métropolitains. FELOUZIS observe qu'« on aboutit ainsi à une situation paradoxale dans laquelle la variable ethnique est devenue une catégorie à part entière de la perception de l'école et des établissements, sans pour autant être analysée en tant que telle, car ne relevant ni de la conception française de la citoyenneté, ni *a fortiori* des catégories statistiques disponibles » (2003 : 415). Cependant les travaux mobilisant ce type d'indicateur ne précisent pas toujours la méthodologie employée.

Nous relevons trois types d'indicateurs de l'ethnicité. Si pour notre part nous développons une approche goffmanienne de l'ethnicité qui privilégie la dimension subjective, VALLET et CAILLE (1996), ont développé un indicateur normatif prenant en compte le « nombre d'attributs étrangers » comme la nationalité, le lieu de naissance, le nombre d'années scolaires passées à l'étranger, les langues parlées... Quant à FELOUZIS, il s'inscrit dans la même perspective normative que les précédents, pour proposer « une mesure statistique globale de la répartition des élèves dans les collèges en fonction de leurs caractéristiques ethniques » (2003 : 416). L'indicateur retenu est le prénom de l'élève :

« au regard de l'objet qui nous intéresse, on peut considérer le prénom comme l'expression de l'origine culturelle de celui qui le porte. Même si les ambiguïtés ne sont pas absentes, le prénom apparaît comme un marqueur lié à la religion et au pays d'origine. Certes, le prénom n'est qu'un « indicateur » ».

Cet indicateur n'est pas fiable de notre avis et il nous semble réducteur car l'origine supposée du prénom ne présume pas de l'origine de son porteur et il est parfois difficile d'attribuer une origine à un prénom. Aussi par exotisme ou en référence à une période de leur vie, les parents donnent parfois un prénom originaire d'un pays ou d'une région dans laquelle ils ont vécu, biaisant ainsi, bien involontairement, la fiabilité de cette enquête.

Nous considérons que cet indicateur n'est pas opérant dans le contexte corse. La multiplication des prénoms à consonance anglo-saxonne comme par exemple "Kevin" ne nous permet pas de connaître précisément l'origine culturelle de l'élève concerné. De même, une élève prénommée "Maria", ne sera pas forcément d'origine corse tant ce prénom est usité dans le bassin méditerranéen et la distinction entre une élève continentale, corse, italienne ou portugaise en serait impossible. Enfin, la plupart des élèves corses possèdent des prénoms français et cette catégorie ne serait donc pas mesurée dans sa totalité. Il serait impossible de différencier, par le seul prénom les élèves d'origine corse des élèves d'origine continentale. Le patronyme pourrait permettre une discrimination des enfants selon leur origine. Mais le nombre de mariages "mixtes" est tel que même le FLNC a rapidement abandonné cette méthode d'identification des continentaux dans les années quatre-vingt<sup>315</sup>. Il est en revanche utilisé en 2010 par le Front National pour mettre en exergue la pureté française du patronyme de leur leader<sup>316</sup>. La recherche ne peut bien évidemment pas retenir de tels indicateurs. Ainsi, notre conception goffmanienne de l'ethnicité s'inscrit dans le fil de la définition de Max WEBER pour lequel il s'agit « d'une croyance subjective, des moeurs, ou des deux, ou sur des souvenirs de la colonisation ou de la migration, de sorte que cette croyance devient importante pour la propagation de la communalisation, peu importe qu'une communauté de sang existe ou non objectivement<sup>317</sup> ».

Notre enquête s'intéresse également à l'origine culturelle des familles. Celle-ci sera indiquée par les langues parlées à la maison. C'est une composante plus objective quoique soumise à l'expression des désirs des familles. Nous supposons ainsi une part de subjectivité dans la déclaration des pratiques linguistiques. Malgré l'anonymat, le questionnaire peut permettre une certaine mise en scène de la corsitude par une déclaration surévaluée de la corsophonie, non pas tant pour l'exprimer auprès des autres, mais pour se rassurer. La langue est en effet un facteur saillant de l'identité. À l'occasion du débat sur l'identité nationale, un sondage TNS-SOFRES sur le sentiment d'appartenance des Français<sup>318</sup> établit la primauté du sentiment d'appartenance nationale sur tout autre. Parmi les éléments susceptibles de fonder la « proximité entre les gens », la langue se classe en cinquième position, derrière l'âge, la culture, le lieu de résidence et le milieu social. Enfin, la langue française est classée seconde,

---

<sup>315</sup> Nous faisons ici référence au témoignage de Nanou BATTESTINI, dans le documentaire « Génération FLNC », réalisé par Samuel LAJUS, Arté.

<sup>316</sup> Disponible sur : <http://droites-extremes.blog.lemonde.fr/2010/05/31/fn-des-soutiens-de-marine-le-pen-derapent/#xtor=RSS-32280322#xtor=RSS-3208>, consulté le 31 mai 2010.

<sup>317</sup> WEBER ([1921] 1971), cité par POUTIGNANT et STREIFF-FENART (1995).

<sup>318</sup> Disponible sur : <http://www.la-croix.com/illustrations/Multimedia/Actu/2009/11/23/identite-sondage.pdf>, consulté le 26 avril 2010.

derrière les droits de l'Homme, sur l'échelle des éléments les plus importants de l'identité française. Du point de vue méthodologique, lors d'une enquête similaire en 2004, c'est la langue française qui figurait en tête. Les droits de l'Homme n'étaient alors pas proposés par les enquêteurs.

### **9/ Une particularité corse : ethnic revival et immigrations**

Les travaux de Michel WIEVIORKA (1992), Jocelyne STREIFF-FENART (1997), Françoise LORCERIE (2004) et d'autres encore qui ont contribué à combler ces lacunes, à éclairer ces "zones d'ombre", et à investiguer d'autres terrains face à ce que SAYAD (1984) qualifie de « problématique imposée ». Ainsi le domaine de la connaissance de la diversité est resté longtemps écartelé entre un paradigme républicain du phénomène migratoire et le paradigme anglo-saxon, des *"Ethnic and Racial Studies"*. La puissance de la pensée marxiste et du structuralisme dans les sciences sociales des années soixante aux années quatre-vingt ont été deux autres causes importantes du retard français dans l'appréhension de la question ethnique. La première y voyait le « déguisement des conflits de classe » (STREIFF-FENART 1997) tandis que le second s'avérait incapable d'expliquer les processus mis en œuvre. Les causes idéologiques et institutionnelles se conjuguant aux causes scientifiques, ce domaine d'étude est resté longtemps confiné aux marges de la recherche, notamment jusqu'à ce que les banlieues françaises connaissent une crise sans précédent, à l'automne 2005. Dès lors, dans la sphère médiatique, le parallèle avec les émeutes raciales de Los Angeles aux Etats-Unis est devenu un raccourci simpliste, escamotant la nécessaire appréhension de la question ethnique avec les outils conceptuels adéquats.

STREIFF-FENART (1997) remarque en outre que « cette focalisation exclusive sur l'immigration tient bien sûr à l'importance effective qu'a pris en France le phénomène migratoire en même temps que s'affaissent les mouvements ethno-régionalistes ». Nous partageons cette analyse pour l'ensemble des régions françaises à l'exception de la Corse et des régions ultra-périphériques. Rien n'atteste une diminution de la revendication nationalitaire. Par les questions qu'elle posait en termes de citoyenneté, d'aménagement du territoire, de développement économique, d'éducation, de politique culturelle, de rapport au pouvoir central et de décentralisation, la Corse a occupé une place centrale dans l'actualité politique française, sous le gouvernement de gauche de Lionel JOSPIN puis celui de droite de Jean-Pierre RAFFARIN jusqu'à l'échec du référendum, le 6 juillet 2003. De la même façon, le mouvement social qui a embrasé la Guadeloupe puis la Martinique en février 2009 ne peut se réduire ni à un simple conflit social, ni à un conflit racial entre les descendants des esclaves

et les Békés. En témoigne le « Manifeste pour les "produits" de haute nécessité<sup>319</sup> » cosigné par neuf intellectuels antillais : Ernest BRELEUR, Patrick CHAMOISEAU, Serge DOMI, Gérard DELVER, Edouard GLISSANT, Guillaume PIGEARD DE GURBERT, Olivier PORTECOP, Olivier PULVAR et Jean-Claude WILLIAM. Hasard de l'actualité, celui-ci fut suivi de quelques mois seulement par le « Manifeste pour le droit à l'avenir de la Corse », lancé à l'initiative des universitaires corses et des chercheurs<sup>320</sup> ayant participé à l'université citoyenne des 8 et 9 juillet 2009<sup>321</sup>. Loin d'être des survivances des soubresauts de l'histoire, ces mouvements prennent corps dans les régions périphériques parce qu'elles semblent plus sensibles aux mutations économiques, sociales, culturelles et politiques que les régions centrales. Les résultats obtenus aux élections régionales attestent ainsi, de l'enracinement progressif de cette force politique en Corse.

Liste	Année	Résultat	Nombre de voix	Nombre d'élus
UPC Simeoni	1982	10,62%	10560 <sup>322</sup>	7
PPC D. Alfonsi		02,12%		1
MCS Ch. Santoni		2,42%		1
UPC Simeoni	1984	05,22%	8476	3
MCS-PPC Ch. Santoni		00,97%		0
MCA Poggioli		05,23%		3
MCA-UPC Poggioli Corse du Sud	1986	09,7%	13997	3
UPC-MCA Simeoni Haute-Corse		08,37%		Idem
UPC-MCA Simeoni	1987	08,45%	6613	3
CN Simeoni	1992	13,66%	17429	
MPA Orsoni		07,42%		9466

<sup>319</sup> Disponible sur : <http://hns-info.net/spip.php?article17326> consulté le 30 juillet 2009.

<sup>320</sup> Antoine Aiello, Università di Corsica ; Eugénie Brouillet, Université Laval (Québec) ; Jean-Baptiste Calendini, Università di Corsica ; Alain-G. Gagnon, Université du Québec à Montréal ; Christian Lazzeri, Université de Paris 10 ; Henri Malosse, Conseil Économique et Social Européen ; Alberto Merler, Università di Sassari ; Louis Orsini, Università di Corsica ; Riccardo Petrella, Università della Svizzera Italiana ; Eva Pons, Universitat de Barcelona ; Paul-Marie Romani, Università di Corsica ; Don-Mathieu Santini, Università di Corsica ; Ghjacumu Thiers, Università di Corsica ; Dumenica Verdoni, Università di Corsica.

<sup>321</sup> Disponible sur : <http://www.manifestepourledroitlavenirdelacorse.org/index.php?petition=2>, consulté le 25 mai 2010.

<sup>322</sup> Disponible sur : <http://www.recercat.cat/bitstream/2072/1284/1/ICPS181.pdf> consulté le 30 juillet 2009.

CN Simeoni	1992	16,85%	21872	9
MPA Orsoni		07,98%	10360	4
CN Talamoni	1998	05,22%	6363	
Simeoni		4,97%	6060	
MPA G. Casanova		03,40%	4156	
Corsica Viva Acquaviva		01,94%	2360	
Manca Naziunale Cesari		00,66%	791	
I verdi corsi Begue Tramoni		1,15%	1408	
Corsica Nazione Talamoni	1998	09,85%		5
CN Talamoni	1999	10,41%	10 477	
Rinnovu Naziunale X. Luciani		04,44%	4463	
Manca Naziunale Plasenzotti		00,79%	800	
Uniti Martinetti		3,97%	3997	
UPC Alfonsi		3,85%	3870	
CN Talamoni	1999	16,76%	20076	8
Unione Naziunale Talamoni-Simeoni	2004	12,14%	16772	
Per u rinnovu Benedetti		2,19%	3021	
Unità pupulare Vandepoorte		0,58%	799	
Unione Naziunale Talamoni-Simeoni	2004	17,34%	24 652	8
Femu a Corsica Simeoni-Angelini	2010	25,89%	37224	11
Corsica Libera Talamoni-Benedetti		9,85%	14159	4

Résultats des listes nationalistes aux élections régionales puis territoriales<sup>323</sup>

Nous ne saurions réduire la revendication nationalitaire et encore moins le sentiment identitaire corse à l'expression électorale des mouvements nationalistes. Il s'agit simplement pour nous de présenter la complexité du contexte corse qui présente à la fois un fort

<sup>323</sup> Disponible sur : <http://www.france-politique.fr/elections-territoriales-corse.htm>, <http://www.france-politique.fr/elections-corse.htm>, <http://www.elections-corse.com/> consultés le 30 juillet 2009 et <http://www.elections-corse.com/resultats2.html>, consulté le 31 mai 2010.

enracinement identitaire, une adhésion peut-être plus forte encore aux valeurs républicaines que dans d'autres régions françaises, et un taux d'immigration important. Lors du recensement de 1999, la Corse était la deuxième région française derrière l'Ile de France, en proportion<sup>324</sup>. Elle a reculé à la cinquième place en 2005<sup>325</sup>. Ces données idéologiques, démographiques et sociales font de la Corse un terrain particulier, propice non pas à une mesure de l'intégration, conçue en tant qu'imposition top-down, à partir d'indicateurs tels que les naturalisations, la fécondité ou la participation politique mais à une recherche-action, qui appréhende les interactions sociales liées à la différence culturelle comme l'identification et la constitution des groupes de référence et d'appartenance. C'est en l'occurrence ce travail réalisé non plus seulement sur l'analyse du discours universaliste, assimilationniste ou nationaliste français et sa dénonciation qui témoigne des progrès enregistrés dans l'étude des migrations et des relations ethniques mais l'étude du "modus operandi" du modèle républicain. Il nous est cependant encore difficile de nommer et de délimiter précisément ce champ de recherche, tant son caractère interdisciplinaire et éclaté est nécessaire au développement de cet objet de recherche. Histoire, démographie, anthropologie, science politique, sociolinguistique, sociologie urbaine, sociologie des migrations, sociologie et philosophie de l'éducation s'intéressent à la question. Du point de vue épistémologique, Françoise LORCERIE (2004 : 243-244) a mis en évidence le rôle joué par « l'investissement de la tradition nationaliste par des philosophes et des chercheurs en sciences sociales de premier plan ».

La circulaire du 14 septembre 1994<sup>326</sup> sur l'information des élèves, se rapproche par moments de l'œuvre de propagande. Elle affirme que la « France présente un modèle singulier en Europe, elle privilégie la citoyenneté individuelle et l'obligation faite à chacun de respecter les lois et les valeurs de la République [...] La nation française est une construction politique qui permet de transcender des appartenances et des cultures différentes ». Or cette présentation distingue mal la prétendue singularité du modèle français des autres systèmes occidentaux. En revanche la circulaire du 22 novembre 2007<sup>327</sup> qui remplace et annule la précédente se contente de décrire la procédure visant à informer les élèves sur l'acquisition de la nationalité française.

---

<sup>324</sup> Disponible sur : [http://www.insee.fr/fr/insee\\_regions/corse/themes/tabeco/tec2005/tec01\\_03.pdf](http://www.insee.fr/fr/insee_regions/corse/themes/tabeco/tec2005/tec01_03.pdf), consulté le 20 mai 2010.

<sup>325</sup> Disponible sur : [http://www.insee.fr/fr/regions/corse/default.asp?page=themes/etudes/quantile/quantile2/acc\\_quantile2.htm](http://www.insee.fr/fr/regions/corse/default.asp?page=themes/etudes/quantile/quantile2/acc_quantile2.htm), consulté le 20 mai 2010.

<sup>326</sup> <https://mentor.adc.education.fr/ex1-doc/scanbo/MENL9401638C.pdf> consulté le 2 août 2009.

<sup>327</sup> Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/42/MENE0701784C.htm> consulté le 2 août 2009.

On a ainsi assisté dans un second temps à une rupture épistémologique qui passait par l'autonomisation du discours scientifique vis-à-vis du discours sociopolitique. Aujourd'hui, il semble que l'on arrive à une troisième période, celle de la mobilisation des recherches, déjà conséquentes sur la question de l'ethnicité, par les instances politiques. L'exemple de la question des catégories statistiques est sans doute le plus parlant. Après avoir établi l'intérêt de l'étude des relations sociales avec d'autres outils que ceux fournis par l'appareil statistique d'Etat, la pénurie de données relatives à la diversité culturelle et ethnique est devenue un obstacle au développement de la recherche. Ce n'est qu'en 1995 que l'INED et l'INSEE publient l'enquête « Mobilité géographique et insertion sociale », réalisée en 1992, et qui faisait apparaître les personnes « d'origine étrangère ».

Quelques mois plus tard, la sociologie de l'éducation s'empare de la question avec la parution du numéro de la Revue française de pédagogie : « L'École et la question de l'immigration<sup>328</sup> ». Là encore, l'article de présentation, signé par Jean-Paul PAYET et Agnès VAN ZANTEN se soumet au rituel évoqué plus en amont. Les auteurs proposent un état de l'art et glosent sur les raisons de cette « situation marginale ». On remarque néanmoins une nette évolution par rapport à l'appréhension des travaux provenant d'outre-manche ou d'outre-Atlantique, puisqu'il s'agit de « favoriser le dialogue avec les travaux britanniques et américains ».

### **10/ La langue de l'identité contre la logique de l'ethnicité ?**

On a vu combien la langue était devenue le symbole identitaire majeur de l'identité et dans le cas qui nous occupe, de la corsitude. THIERS observe que « la langue est emblème identitaire » (1989 : 124) et DI MEGLIO la désigne comme le « principal vecteur de l'identité » (2010). Cela n'est cependant pas propre à la Corse. Patrick SIMON (1995 :188) soutient que « la langue figure parmi les principaux attributs de l'ethnie en anthropologie. C'est elle qui « véhicule » les traits culturels du groupe et lui confère sa cohésion ». Ainsi, « because of the ideology of monolingualism, many students feel they have to choose between their own language and culture and that of the dominant community<sup>329</sup> » (SIEGEL 2006), pour se fondre dans le groupe dominant, les allophones sont souvent amenés à se délester de leur langue maternelle. Le corse en tant que langue de l'identité peut-il réduire les interactions sociales liées aux représentations de l'Autre fondées sur des critères ethniques tenus comme

---

<sup>328</sup> Disponible sur : <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF117.pdf> consulté le 2 août 2009.

<sup>329</sup> Tda : « A cause de l'idéologie monolingue, de nombreux étudiants ont le sentiment qu'ils doivent choisir entre leur propre langue et culture et celles de la communauté dominante ».



naturels ? Au contraire, est-il associé à une ethnicité corse enracinée ou confirmée par la corsophonie ? Le modèle de l'enseignement plurilingue et interculturel semblerait aller dans le sens d'un reflux des représentations liées à l'ethnicité et d'une montée des attitudes plus tolérantes fondées sur les pratiques culturelles réelles. Par ce paradigme éducatif, les identités se substitueraient aux représentations exclusives et excluantes de l'ethnicité. Cependant, le processus de généralisation de ce paradigme, dont l'offre est limitée, ne présente-t-il pas un effet pervers dont le risque serait d'avoir l'effet inverse de celui recherché, en faisant correspondre telle catégorie ethnique avec telle(s) langue(s) et telle filière ? Manuel CASTELLS (1997) s'interroge en ce sens au sujet de l'extrême importance que les Catalans confèrent à leur langue dans la définition de leur identité. Il y voit en premier lieu une raison historique. Pendant plusieurs siècles, l'identification d'un Catalan passait par la langue et si aujourd'hui, toute personne vivant et travaillant en Catalogne est catalane, il lui faut également faire preuve de sa volonté de le devenir. Or l'indice de mesure de cette volonté est la pratique ou la motivation quant à l'apprentissage du catalan. La seconde est politique et peut sembler paradoxale. Il s'agit de reproduire et d'augmenter la population catalane sans avoir besoin de recourir à la souveraineté, qui serait gage de conflit avec l'Etat espagnol. Enfin, même si selon CASTELLS (1997 : 66) « une langue commune ne fait pas une nation », les peuples sans Etat s'organisent prioritairement autour de la communauté linguistique. Nous retiendrons certes le contre exemple irlandais, mais même l'Etat d'Israël pourtant fondé sur le partage d'une religion commune a mobilisé l'hébreu qu'il a permis de faire renaître<sup>330</sup>, dans son projet national. Nous pouvons alors nous interroger si tout projet de revitalisation linguistique ne doit pas avoir pour corollaire un projet sociétal d'affirmation communautaire ou de construction nationale ? Par sa réussite souvent jalouée sur l'île, l'exemple catalan n'indique-t-il pas une des conditions nécessaires mais non suffisante à la réussite d'une telle entreprise ? Si une construction nationale n'est pas forcément liée à un projet d'aménagement linguistique, la performance de l'aménagement envisagé ne dépend-t-il pas pour partie de la réussite du projet de construction nationale ou communautaire ?

La construction identitaire ne peut évacuer le rapport à la langue. La définition dynamique de l'identité formulée par WIEVIORKA correspond à la situation que nous étudions. Selon lui, on « appelle "identité", quand le terme s'applique aux acteurs sociaux, le processus de construction de sens à partir d'un attribut culturel, ou à partir d'un ensemble cohérent d'attributs culturels, qui reçoit priorité sur toutes les autres ressources. Un même individu ou

---

<sup>330</sup> Claude HAGEGE (2000 : 325) parle de reviviscence car il considère qu'il n'était pas tout à fait mort puisqu'il était toujours utilisé dans la liturgie.

un acteur collectif peut en avoir plusieurs » (1997 : 17). Notre approche de la relation entre langue et identité entend se démarquer à la fois de toute radicalisation ou essentialisation des différences, car nous rejetons les présupposés racistes, génétistes qui fondent une telle approche ainsi que ses dérives politiques. Nous n'entendons pas non plus cautionner une interprétation de la différence en termes de déficience, de déficit eu égard à une norme majoritaire. La situation de multilinguisme de la Corse interdit toute correspondance exclusive d'une langue avec un groupe ethnique ou culturel. Nous nous situons en revanche dans la perspective de la double, voire de la triple appartenance.

CASTELLS distingue trois formes de construction sociale de l'identité : l'identité légitimante, l'identité-résistance et l'identité-projet. La situation corse se caractérise par la forte prégnance du projet républicain d'acculturation visant à instituer une identité légitimante française. Celui-ci s'est cependant heurté, contre toute attente, au « miracle » des années 1970 (ETTORI 1982 : 349). Miracle qui selon Michel DE CERTEAU (1986 : 790) a « surpris les observateurs scientifiques, enclins naguère à tenir les manifestations raciales, ethniques ou religieuses pour des survivances, et amenés désormais à les prendre au sérieux ». Ce projet s'est alors vu concurrencé par les velléités des nationalistes souhaitant promouvoir l'identité corse dont les actions l'ont inéluctablement inscrit dans une identité-résistance (CASTELLS 1997). On a ainsi assisté dans un premier temps à la juxtaposition exacerbée de ces deux projets avant d'assister à l'émergence d'une tentative de développer une identité-projet (Cf ci-dessus). DI MEGLIO identifie la dialectique qui va se poser aux acteurs du Riacquistu et qui va les amener à produire un processus de patrimonialisation innovant pour ne pas disparaître, soit par apathie, soit par reproduction en miroir du modèle d'acculturation développé par l'Etat :

« l'émergence de la minorité corse dans les années 70, se fait dans le défi un peu fou, car très incertain, d'une double problématique : celle des moyens d'une véritable réappropriation de la langue et de la culture corses tout en s'inscrivant dans une patrimonialisation dynamique mais surtout celle du dépassement des représentations monolithiques issues du processus d'acculturation ».

C'est ici que le paradigme de l'éducation plurilingue et interculturelle prend tout son sens. Ce passage de la résistance à la construction, de l'opposition à la gestion, se heurte à la prééminence de la patrimonialisation étatique en matière culturelle. En ce domaine, la décentralisation et la déconcentration permettront aux acteurs locaux de redistribuer et de redéfinir les politiques publiques, en constituant de nouveaux objets. La part de l'Etat dans la dépense publique n'est plus que de 15%, le reste étant partagé entre les différentes collectivités locales (VERDONI 2010 : 285). Cela permet-il de réévaluer la répartition

fonctionnelle des identités en présence ? L'identité nationale conserve ses prérogatives en matière d'intégration tandis que l'identité régionale, reconnue par les institutions au travers de la politique éducative et de la politique culturelle, ne peut plus bénéficier de l'élan donné par l'identité-résistance puisqu'elle se situe dans une situation de post-stigmatisation pour la culture et de post-diglossie pour la langue. L'émergence d'une identité-projet susceptible de « transformer l'ensemble de la structure sociale » se heurte d'une part à l'obstacle constitutionnel concernant la reconnaissance du peuple corse et l'officialisation de la langue corse<sup>331</sup> et d'autre part à l'incapacité des acteurs sociaux de transformer leur désir de langue, pourtant réitéré dans toutes les enquêtes, en un projet politique capable d'évoluer vers une identité-légitimante. Le corse relève ainsi à la fois d'une logique d'appartenance, et d'une logique instrumentale, mais du fait de son statut social, la première prévaut sur la seconde et influencerait ainsi sur les motivations des familles lors du choix de l'école ou de la filière.

Dans le contexte corse, la baisse de la performativité du discours républicain sur le modèle d'intégration à la française - qui conduit à une perte de sens<sup>332</sup> - l'importance de l'immigration et l'impuissance de la revendication nationalitaire à construire une identité-projet de façon durable ont contribué à amener l'identité-résistance et l'identité-légitimante à créer une juxtaposition de communautés culturelles. Or la perte de l'emprise de la tradition sur la socialisation et les influences culturelles issues de la mondialisation ne permettent pas de construire des communautés sur la base des affinités mais sur la base de leur ethnicité imaginée. Ainsi, selon BARTH (1969 : 6) : « the ethnic boundary that defines the group, not the cultural stuff that it encloses<sup>333</sup> ». Or l'« ethnic identity is a matter of self-ascription and ascription by others in interaction, not the analyst's on the basis of his or her construction of a group's "culture"<sup>334</sup> ». Ce sont donc les symboles qui vont définir les groupes ethniques. Dans la même perspective, Martine ABDALLAH-PRETCEILLE et Louis PORCHER (1998 : 96) constatent qu'« autrui n'est pas que la somme de ses traits mais la manifestation de l'état d'une relation ». Dès lors, « ce qui compte ce sont moins les catégories et les caractéristiques que leur « mise en acte », leur « mise en scène » dans la communication ainsi que les justifications qui leur sont attribuées ». C'est ce que nous avons essayé d'approcher au travers de nos entretiens avec les familles et en observant, dans l'enceinte ou à la périphérie de

---

<sup>331</sup> REF 1992 et 1989.

<sup>332</sup> In BERGER et LUCKMANN (2006 : 37), Avant propos de Danilo MARTUCELLI : « La crise de sens spécifique à la modernité est amortie par un ensemble d'institutions intermédiaires – à mi-chemin entre l'individu (et ses besoins de sens) et les anciens grands principes d'action sociétale. »

<sup>333</sup> Tda : « les frontières ethniques définissent le groupe et non le contenu culturel qu'il contient ».

<sup>334</sup> Tda : « L'identité ethnique est une question d'auto-attribution et d'attribution par d'autres dans l'interaction, et non une analyse fondée sur la base de la construction "de la culture" d'un groupe ».

l'Ecole, les usages linguistiques en vigueur ayant ici valeur de marqueurs d'identification sur lesquels les seules familles corsophones peuvent jouer de façon à se justifier et à se légitimer. À cet égard, nous faisons l'hypothèse que les familles corses non-corsophones seraient tentées par une posture de victimisation tandis que les familles non-corses ne peuvent jouer sur le seul registre de l'éveil aux langues et de la volonté d'intégration, sous réserve qu'elles se soient émancipées de l'idéologie monolingue et qu'elles disposent d'une certaine confiance quant aux capacités scolaires de leur enfant. Cette dernière condition ne serait prégnante que lorsque le statut social de la famille est supérieur. Nous pouvons formuler l'hypothèse que la corsophonie des familles sera un marqueur identitaire associé à la réussite scolaire parce qu'en dépit des études VALLET et CAILLE, l'extranéité est perçue comme un handicap par les familles et les enseignants -et surinvesti non seulement par celles-ci mais également partagé par les acteurs de l'institution scolaire : inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs et enseignants. Il nous faut noter ici le renversement du stigmate afférant à la corsophonie. Autrefois obstacle à l'intégration et à la réussite professionnelle, elle sera aujourd'hui gage, si non d'insertion professionnelle, du moins de réussite scolaire.

Enfin, il nous semble qu'en dépit du déclin du programme institutionnel et de la multiplication des acteurs, un véritable projet de société est nécessaire à la diffusion pérenne de l'innovation pédagogique, de la cohésion sociale par la langue et plus largement du développement durable (MAUPERTUIS 2010). ABDALLAH-PRETCEILLE (1998 : 64), remarque que de façon générale :

« L'Ecole n'affiche plus son projet et devient donc ainsi l'enjeu de toutes les influences particulières pour ne pas dire partisanses » (...) « Ce n'est donc pas d'absence de normes dont souffre notre société mais plutôt leur prolifération qui est source d'une désintégration par « déréglementation ».

Il s'agit dans le cas qui nous occupe de proposer une alternative politique et éducative permettant de substituer la logique de l'interculturalité à la logique de l'ethnicité qui semble prévaloir aujourd'hui. Or cela requiert l'arrimage de l'enseignement bi/plurilingue à un projet de société plurilingue. Philippe MEIRIEU (2000 : 270) observe à cet égard que : « la structure du système éducatif est nécessairement le reflet d'un projet de société ». Le débat de l'hiver 2008-2009 au sujet du PADDUC<sup>335</sup> a enrichi la contribution des différents acteurs au débat public et s'il ne s'agissait que d'une directive territoriale, le débat a contribué à faire du PADDUC un projet de société. Signe de la force du conflit des valeurs, après avoir été révisé

---

<sup>335</sup> La rédaction d'un Plan d'aménagement et de développement durable de la Corse est une des compétences de la CTC depuis le statut de 2002. Il a fallu attendre l'été 2008 pour qu'un projet soit publié avant d'être révisé puis retoré face au front de refus qu'il a suscité et face au risque de ne pas être voté par une assemblée dont la majorité relative de la droite aurait été insuffisante.

une première fois, il a été soustrait au vote des conseillers territoriaux. Son étude et son éventuelle adoption ont été ajournées et dévolues à la prochaine Assemblée de Corse, élue en mars 2010. Quelle que soit sa teneur, le futur projet de PADDUC ne pourra pas éluder les questions éducatives et linguistiques. Il s'agit de construire un système éducatif qui ne serait pas livré aux seuls intérêts particuliers des familles, mais un système au sein duquel elles trouveraient toute leur place dans un projet qui ne serait plus réservé aux seuls initiés, et qui dans le contexte corse serait gage d'une nouvelle « démocratie providentielle » (SCHNAPPER 2002) susceptible de féconder une citoyenneté culturelle au sein d'un pacte républicain revisité par les nouveaux enjeux posés aux démocraties (DI MEGLIO 2010) car aujourd'hui, la langue corse n'apparaît plus comme un élément de séparation de la Corse de l'ensemble français mais l'instrument de l'invention d'un nouveau vivre ensemble en faveur de la cohésion de la société corse.

### 3. FAMILLES ET CURRICULUM BILINGUE

Nous allons présenter ici les résultats des enquêtes quantitatives que nous avons réalisées au cours de notre doctorat. Il s'agissait pour nous de vérifier si la filiarisation standard/bilingue était un facteur de ségrégation scolaire et de comprendre les processus scolaires d'intégration et de différenciation. Nous avons d'abord enquêté au printemps 2008 sur trois sites disposant d'au moins deux classes par niveau et offrant le choix aux familles entre la filière bilingue et la filière standard. Jusqu'alors, l'hypothèse de la ségrégation scolaire du fait de l'enseignement bilingue ne se posait pas en milieu urbain, car des résistances syndicales, sur lesquelles nous reviendrons, ont ajourné jusqu'en 2007 l'application de la Convention Etat-CTC qui prévoyait l'ouverture de sites dans les écoles maternelles de quatre classes et plus. Bastia ne comptait que deux sites situés dans des quartiers sensibles, en ZEP<sup>336</sup> et en ZUS<sup>337</sup>. La donne a changé avec l'application effective de la convention. Elle a ainsi permis de reconsidérer notre objet et d'y intégrer un nouveau terrain, avec l'ouverture de sites bilingues dans les écoles à double niveau, dans la ville de Bastia. Durant le printemps et l'automne 2009, nous y avons rencontré à la fois des directeurs, des enseignants, des parents, ainsi que les responsables de la scolarité de la ville. Les entretiens et les données que nous avons recueillies nous ont permis de construire un questionnaire que nous avons distribué aux parents des 2400 élèves scolarisés dans la ville. Les résultats que nous avons obtenus nous ont amenés à enquêter sur un autre terrain. Tandis que la population scolaire de Bastia connaît une forte décroissance, nous nous sommes intéressés à la commune la plus dynamique de Corse en termes de population et de population scolaire. Il s'agit de la commune de Borgu, située en périphérie urbaine, au sud de Bastia. Là, nous y avons réalisé une enquête sociologique et sociolinguistique auprès des parents avec un questionnaire court proche de celui que nous avons utilisé sur Bastia. Nous avons aussi relevé les résultats des élèves aux évaluations nationales. Il s'agissait pour nous de réaliser un idéal type des familles ayant choisi l'enseignement bilingue. Selon Max WEBER, « on obtient un type idéal, en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes isolés, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre, par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement

---

<sup>336</sup> Zone d'éducation prioritaire.

<sup>337</sup> Zone urbaine sensible.

pour former un tableau homogène » (In FAURE 2004). Pour ce faire, nous avons retenu quatre grands types d'indicateurs. Il s'agit de ceux liés à l'origine culturelle des familles, à leur niveau social, à leurs pratiques linguistiques, ainsi qu'au niveau scolaire des enfants. Il s'agit de la première enquête sociolinguistique depuis celles réalisées par Euromosaic en 1998, l'INSEE en 1999 et COLONNA avec l'INSEE en 2005. Sa spécificité tient cependant à l'importance de l'échantillon au croisement de ces données avec les choix scolaires des familles.

# 1. Enquête sur trois sites bilingues

## 1/ Bref descriptif des terrains

Pour notre première enquête, nous avons choisi trois sites proposant le choix entre la filière bilingue et la filière standard. Il s'agit de l'Isula, Corti et Bunifaziu. Le premier est situé dans une station balnéaire qui a connu un fort développement ces dernières années<sup>338</sup>. Les résidences secondaires y sont en effet plus nombreuses que les résidences principales. Située à plus d'une heure de Bastia, elle possède à la fois certaines caractéristiques du milieu urbain et du milieu rural. Elle est toutefois à distinguer des communes périurbaines de la région bastiaise. Outre l'école primaire, dans le domaine de l'éducation, elle comprend un collège et un lycée, ainsi qu'une école maternelle privée. Du point de vue économique, elle dispose notamment d'un port de commerce. L'INSEE la situe, avec Corti, au sein des pôles d'emploi de l'espace rural, c'est-à-dire parmi les « communes (ou unités urbaines) n'appartenant pas à l'espace à dominante urbaine comptant 1 500 à 5 000 emplois ». Son exigüité territoriale, due aux conditions historiques de création, en 1765, par Pasquale PAOLI, entre Monticellu, Santa Riparata et Curbara, ne permet pas de traduire toute l'importance de son développement du point de vue démographique. Entre 1990 et 1999, la population est passée de 2 288 à 2 774 habitants<sup>339</sup>. Cette tendance s'est infléchie en 2006 puisque la population aurait stagné à 2758 habitants. Ce sont en effet les communes limitrophes qui profitent principalement de son dynamisme. La population de Monticellu est en effet passée de 944 habitants en 1990 à 1252 en 1999, pour atteindre 1565 habitants en 2006 et 3250 résidents principaux en 2010 ! Curbara a vu pour sa part sa population passer de 583 habitants en 1990 à 888 en 2006 et Santa Riparata a accueilli 162 nouveaux habitants depuis 1990. Lors du dernier recensement, elle en comptait 936. Entre ville commerçante et station balnéaire, l'Isula connaît une période de mutation importante.

Le second site, celui de Corti, a la particularité d'être situé géographiquement, au cœur de l'île, et historiquement, là où siégeait le gouvernement de Pasquale PAOLI. Plus récemment, c'est la réouverture, en 1981, de l'Université de Corse, qui a profondément modifié la vie

---

<sup>338</sup> Disponible sur : [http://www.corsematin.com/ra/haute-corse/257290/l-ile-rousse-la-population-gonfle-grace-aux-residents-secondaires?utm\\_source=rss&utm\\_medium=feed&xtor=RSS-320&](http://www.corsematin.com/ra/haute-corse/257290/l-ile-rousse-la-population-gonfle-grace-aux-residents-secondaires?utm_source=rss&utm_medium=feed&xtor=RSS-320&), consulté le 2 juin 2010.

<sup>339</sup> Disponible sur : [http://www.recensement-2006.insee.fr/telechargement/bases-chiffres-cles/BTX\\_CC\\_POP\\_2006.zip](http://www.recensement-2006.insee.fr/telechargement/bases-chiffres-cles/BTX_CC_POP_2006.zip), consulté le 29 octobre 2009.



sociale, économique et culturelle de la cité<sup>340</sup>. Autrefois ville de garnison entre la caserne Grossetti et la caserne Padoue, les étudiants écrivent dorénavant une nouvelle page de l'histoire de cette ville où tout rappelle encore son histoire militaire. La citadelle, construite sur un piton rocheux par Vincentellu d'ISTRIA, en 1420, symbolise la ville dans les brochures touristiques, mais aussi dans les représentations mentales des Corses. On entendrait presque encore dans les rues de la ville, les "chjam'è rispondi", entre la caserne Padoue et la caserne Grossetti - qui sert aujourd'hui de résidence universitaire pour les étudiants - des soldats et des garnisons stationnées au cœur de l'île. Les rues de la ville sont jalonnées de références à l'histoire tumultueuse du 18<sup>e</sup> siècle, avec la place GAFFORY qui porte encore les stigmates des révolutions corses ou bien le Palazzu Naziunale qui surplombe modestement la haute ville, avec la bienveillance de l'âge, sur la jeunesse étudiante qui réside dans la vallée. Le basculement d'une fonction militaire à une fonction éducatrice semble d'ailleurs assumé et synthétisé par un slogan officiel de l'Université : « Studià, ghjè luttà<sup>341</sup> ». Située entre les deux villes rivales d'Aiacciu et Bastia, Corti s'affirme cependant comme un point d'équilibre géographique et politique, mais aussi historique, entre la représentation idéalisée de la période paoline et la réalité conservatrice des régions méditerranéennes de l'intérieur. Cette antinomie fut appréciée par Frederich NIETZSCHE qui dans une lettre du 1<sup>er</sup> février 1888 à son ami Peter GAST, y exprimait son désir d'installation<sup>342</sup>, tandis qu'une expression corse tirée d'un conte, relate le caractère rustique, voire rustre des Cortenais puisqu'en référence à une légende, elle dit que Corti, « hè u paese di l'orsu<sup>343</sup> » ! Du point de vue démographique, la courbe de la population est croissante depuis 1982. La ville qui comptait 5177 habitants au moment de la réouverture de l'Université en dénombrait 6735 en 2006. Selon une enseignante, il s'agit d'une école dans laquelle on dénombre « peu ou pas d'élèves étrangers<sup>344</sup> ».

---

<sup>340</sup> « A situazione creata da l'arrivu di millaie di persone chì scumbattenu à l'università hà messu cambiamenti maiò in un locale di tradizione agrupasturale, ma ùn hà scatavultatu nunda. » Ghjacumu Thiers, [http://anazione.com/universita\\_thiers.htm](http://anazione.com/universita_thiers.htm), consulté le 29 octobre 2009.

<sup>341</sup> Tda : « Etudier, c'est lutter »

<sup>342</sup> « Un séjour en Corse ? On m'a dit qu'à Bastia on pouvait prendre pension dans un petit hôtel pour 3-4 francs par jour. Tant d'exilés de tous les pays ont vécu en Corse. Le chemin de fer de Bastia à Corti vient juste d'ouvrir. La grande humilité du mode de vie corse, la simplicité des mœurs devrait être bénéfique à des gens comme nous. Et — ce qu'on peut être loin là-bas de la " modernité " ! Peut-être que là-bas l'âme se purifie et se fortifie et devient plus fière ... (je me rends compte en fait que l'on souffrirait moins actuellement si l'on était plus fier : vous et moi, nous ne sommes pas assez fiers ...) » [...] « C'est là que Napoléon a été conçu. N'est-ce pas un lieu tout indiqué pour entreprendre la transmutation de toutes les valeurs ? »

<sup>343</sup> Tda : « Le village de l'ours ».

<sup>344</sup> MENOZZI M., 2009, « Expérience d'une enseignante en filière bilingue français/corse en présentant quelques activités menées en classe », In *Séminaire Pratiques et représentations du plurilinguisme*, 7 octobre 2007, UMR LISA 6240, ERTE CI2E, disponible sur : <http://umrlisa.univ-corse.fr/ERTe/videoerte2.htm>, consulté le 2 juin 2010.

Le troisième site, celui de Bonifaziu, a la particularité d'être implanté dans une aire linguistique originale dans le contexte corse (Cf ci-dessus). Au 13<sup>e</sup> siècle, les Génois y installèrent une colonie de peuplement qui y fit souche. Le parler local n'est donc pas une variété du corse mais le bonifacien, qui est une variété évoluée du ligure. Après avoir un temps imaginé l'enseigner (FRASSATI 2007), c'est en accord avec la représentation politique que l'Education Nationale a fait le choix de traiter Bonifaziu comme les autres communes de l'île, sans y valoriser le parler local. D'une part, le choix de l'enseignement bilingue français-corse ne s'opposait pas, par essence, à la valorisation du bonifacien, d'autre part, les ressources humaines nécessaires ne semblaient pas disponibles. Aujourd'hui, le bonifacien serait parlé par une centaine de personnes, la plupart étant âgées. Outre ces considérations linguistiques, Bonifaziu est à rapprocher du point de vue sociologique de l'Isula. Station balnéaire remarquable et remarquable, pour ses roches et ses falaises calcaires - depuis l'Odyssée d'ULYSSE, qui y aurait rencontré les Lestrygons - elle semble plus accueillante de nos jours qu'à l'époque mythologique d'ANTHIPATÈS et attire de nombreux touristes durant la période estivale. Le petit port de pêche d'antan est devenu un port de plaisance huppé qui comptait 2831 habitants en 2006.

## 2/ Considérations méthodologiques

Du point de vue méthodologique, nous devons reconnaître que le choix de ces trois sites correspond à des considérations à la fois scientifiques et pratiques. Le site de l'Isula a été choisi parce qu'il est le lieu d'où est parti notre questionnement. Nous y avons enseigné durant l'année scolaire 2006-2007, au niveau du CE1 bilingue. Si le scientifique et a fortiori le sociologue se doit de « taire ses sentiments<sup>345</sup> », c'est notre expérience en site bilingue en tant qu'enseignant qui a initié et fécondé notre cheminement. Il nous semblait de façon empirique que l'enseignement bilingue, tel qu'il était mis en œuvre, dessinait une fracture socioculturelle et ethnosociale entre les élèves issus de l'immigration et les élèves d'origine corse. Ce sentiment s'est renforcé au cours d'échanges de service avec une enseignante de la filière standard et ce qui jusqu'alors était tenu pour un impensé pour les uns et un non-dit pour les autres, devint notre objet de recherche. Nous avons alors poursuivi un travail de compréhension et d'analyse, de dissection des différentes phases d'orientation et des interactions entre l'école et les familles. Les deux autres sites ont été choisis pour la commodité de la recherche, mais également pour les similitudes et les contrastes apparents qu'ils présentaient avec la situation de notre premier échantillon. Le questionnaire que nous

---

<sup>345</sup> Disponible sur : [http://www.archive.org/stream/anthropologiestr00levi/anthropologiestr00levi\\_djvu.txt](http://www.archive.org/stream/anthropologiestr00levi/anthropologiestr00levi_djvu.txt), consulté le 29 octobre 2009.

avons élaboré comprenait 87 questions qui s'adressaient aux deux parents. Sa conception a été précédée par la réalisation d'entretiens semi-dirigés avec des enseignants et les directeurs de chaque école. Pour le site de l'Isula, nous n'avons réalisé un entretien avec le directeur, mais nous y avons adjoint les connaissances accumulées par notre observation participante et notre mémoire de Master 2. À Corti, nous avons rencontré le directeur de l'école ainsi que l'institutrice qui a fondé le site bilingue, tandis qu'à Bonifaziu, c'est Alain DI MEGLIO qui a réalisé l'entretien semi-dirigé avec l'ancien directeur de l'école. Le questionnaire<sup>346</sup> a été élaboré et dépouillé avec le logiciel de statistiques SPHINX. L'objectif était d'acquérir des renseignements sur l'identité et l'origine sociale et culturelle des élèves pour ensuite les analyser au regard de leur parcours scolaire et des représentations de leurs parents quant à l'enseignement bilingue et au bi/plurilinguisme.

Les questions s'intéressent à l'identité ethnosociale des parents. Nous leur avons demandé de préciser leur nationalité, mais également de nous faire part de leurs origines. Il s'agit ici d'auto-catégorisation. Puisqu'« il est désormais admis que toute forme de catégorisation de désignation de l'Autre, tout discours sur l'Autre, même charitable, généreux et ouvert, contribue à marquer, à notifier une distance entre Eux et Nous » (ABDALLAH-PRETCEILLE & PORCHER 1998 : 95), nous avons décidé de poser la question sous une forme ouverte, de façon à ce que ce soient les acteurs eux-mêmes qui nomment leur(s) origine(s). Nous avons cependant procédé à un recodage de façon à pouvoir exploiter les résultats. Pourra-t-on alors nous reprocher d'avoir remodelé l'auto-caractérisation des enquêtés selon des catégories que nous avons préétablies en amont ? L'exploitation statistique exigeait de réaliser des choix. Il est vrai que nous aurions pu distinguer, par exemple, les familles d'origines continentales, selon qu'elles proviennent d'une région française périphérique disposant d'une langue régionale des familles provenant par exemple d'Ile-de-France. Cela ne fut pas notre choix. Nous concédons que cet item pourrait s'apparenter à une caractérisation de type ethnoculturelle, mais le développement de l'immigration en provenance de l'UE et la spécificité française qui permet d'acquérir la nationalité selon le *jus soli*, font de la nationalité un critère sinon caduque, du moins insuffisant en matière de description de la diversité ethnosociale en France. Or comme il ne suffit pas d'acquérir la nationalité pour être pleinement intégré, nous avons soumis cette question à notre échantillon. On pourrait nous reprocher d'institutionnaliser le discours

---

<sup>346</sup> Cf annexe n°3.

régionaliste en adoptant sa propre grille de lecture au travers des catégorisations qu'il soumet au monde scientifique. Nous observons avec Pierre BOURDIEU (1991 : 285) que :

« le discours régionaliste est un discours performatif, visant à imposer comme légitime une nouvelle définition des frontières et à faire connaître et reconnaître la région ainsi délimitée contre la définition dominante et méconnue comme telle, donc reconnue légitime, qui l'ignore. L'acte de catégorisation, lorsqu'il parvient à se faire reconnaître ou qu'il est exercé par une autorité reconnue, exerce par soi un pouvoir : les catégories « ethniques » ou « régionales », comme les catégories de parenté, instituent une réalité en usant du pouvoir de révélation et de construction exercé par l'objectivation dans le discours ».

Dans le cas qui nous occupe, la catégorisation (THIERS 1989 : 372) relève des acteurs eux-mêmes et en matière d'enseignement bilingue, nous formulons l'hypothèse que son offre facultative et sa fonction patrimoniale concourent à constituer des classes dans lesquelles les enfants dont les parents éprouvent le sentiment d'être d'origine corse seront surreprésentés. Aussi, il nous semble que le recueil des données concernant les origines déclarées des parents se distingue clairement des indices phénotypiques. Loin de dessiner des catégories fixes, la question sur les origines est peut-être davantage une interrogation sur le projet de vie des parents que sur leurs racines réelles ou imaginées. À cet égard, nous rapporterons le commentaire d'une institutrice qui s'esclaffa en pensant identifier - malgré l'anonymat des questionnaires - une famille qui s'était déclarée d'origine corse, tandis qu'elle l'aurait visiblement classée ailleurs. Les origines telles que nous les recueillons sont ainsi davantage l'expression de l'identification de la famille à tel ou tel projet qu'à telles ou telles provenances, quand bien même les interactions sociales auraient partie liée avec celles-ci. Nous pensons que la stratégie d'orientation pourrait dépendre de ce positionnement subjectif des familles. C'est dans cette perspective qu'en dépit des évolutions enregistrées vers un nouveau paradigme éducatif, les motivations identitaires et patrimoniales nous semblent primordiales.

Par la suite, lors de la collecte des données, nous avons veillé à retranscrire le plus fidèlement possible les déclarations des enquêtés. Cependant, la grande diversité des origines ne permettait pas un traitement efficace, pertinent des données. Nous avons donc regroupé les « origines » en quatre grandes catégories : Corse, Continent : pour les familles d'origine françaises, mais non corses, Maghreb : pour les familles d'origine algérienne, marocaine ou tunisienne et UE pour les familles d'origine communautaires. Dans ce cas précis, il s'agit pour la plupart d'entre elles de familles d'origine portugaise. Les questions suivantes portent sur l'état civil (situation matrimoniale, âge, nombre d'enfants). Avant de questionner les enquêtés sur les pratiques culturelles et sportives, nous leur avons demandé de se situer au

sein des différentes catégories socioprofessionnelles<sup>347</sup> et de préciser le diplôme le plus élevé qu'ils ont obtenu. Là encore, un travail de recodage selon la nomenclature<sup>348</sup> de l'INSEE a été nécessaire.

Nous avons ensuite demandé à chaque parent de déclarer son niveau en langue corse, (compréhension et expression orales et écrites), ainsi que de préciser son niveau de pratique avec son enfant, de façon à évaluer sinon à donner une estimation du taux de transmission intergénérationnelle. Aussi, nous leur avons demandé de préciser s'ils étaient investis dans une association de parents d'élèves. La seconde partie du questionnaire s'intéresse au parcours et à la réussite scolaires de l'enfant (classe, filière, redoublement, suivi RASED, cours particuliers...) et à ses activités extrascolaires. Enfin, la troisième partie est consacrée à l'enseignement bilingue, avec des questions sur les relations Ecole-familles ainsi que sur les représentations et opinions des parents quant à la politique linguistique.

La dépendance entre les variables est mesurée par le test du Chi2. Nous l'utilisons ici en tant que test d'indépendance. Nous présentons également la variance de Cramer. Pour ce test, plus la valeur de K est proche de 1, plus la corrélation entre les deux variables est forte.

### ***1. Une approche agrégée de la filiarisation : L'Isula, Corti et Bonifaziu***

Nous présentons dans cette première partie les résultats globaux de notre enquête, sur les trois sites que nous avons enquêté.

#### *1/ Nationalité et origines des parents*

##### *Le père*

Nous avons recueilli 74 réponses sur Corti, 110 à L'Isula et 71 à Bunifaziu. Nous présenterons les résultats agrégés des trois écoles avant de les décliner dans une seconde partie et de les comparer entre les trois sites. Sur l'ensemble de l'échantillon, 15,3% des pères sont de nationalité étrangère. Ce pourcentage montre surtout, lorsque l'on s'intéresse aux différentes composantes de cette catégorie, que les pères de nationalité portugaise représentent à eux seuls près de la moitié des étrangers, avec 7,6%. Aussi, les pères originaires du Maghreb sont pour la plupart d'entre eux Marocains. Enfin, on observe globalement une surreprésentation des enfants dont le père est étranger dans les filières standards : 22,9% contre 9% dans les filières bilingues.

---

<sup>347</sup> Disponible sur : [http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcs2003/liste\\_n1.htm](http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcs2003/liste_n1.htm), consulté le 3 juillet 2008.

<sup>348</sup> Disponible sur : <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/niveau-diplome.htm>, consulté le 3 juillet 2008.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Français	77,1% (91)	91,0% (131)	84,7% (222)
Portugais	13,6% (16)	2,8% (4)	7,6% (20)
Marocain	6,8% (8)	5,3% (9)	6,5% (17)
Algérien	1,7% (2)	0,0% (0)	0,8% (2)
Tunisien	0,8% (1)	0,0% (0)	0,4% (1)
TOTAL	100% (118)	100% (144)	100% (262)

Nationalité<sup>349</sup> du père selon la filière

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 17,06$ , ddl = 5, 1-p = 99,56%.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Français	77,1% (91)	91,0% (131)	84,7% (222)
Etranger	22,9% (27)	9,0% (13)	15,3% (40)
TOTAL	100% (118)	100% (144)	100% (262)

Composition des filières selon la nationalité du père

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 9,62$ , ddl = 1, 1-p = 99,81%.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Français	41,0% (91)	59,0% (131)	100% (222)
Etranger	67,5% (27)	32,5% (13)	100% (40)
TOTAL	45,0% (118)	55,0% (144)	100% (262)

Orientation des élèves selon la nationalité de leur père

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 9,62$ , ddl = 1, 1-p = 99,81%.

<sup>349</sup> Selon l'INSEE :

« La nationalité est le lien juridique qui relie un individu à un État déterminé. De ce lien découlent des obligations à la charge des personnes qui possèdent la qualité de Français, en contrepartie desquelles sont conférés des droits politiques, civils et professionnels, ainsi que le bénéfice des libertés publiques.

La nationalité française peut résulter :

- d'une attribution par filiation (droit du sang) ou par la naissance en France (droit du sol) ;
- d'une acquisition à la suite d'évènements personnels (mariage avec un Français, par exemple) ou d'une décision des autorités françaises (naturalisation).

La nationalité française est attribuée de plein droit à la naissance :

- à l'enfant, légitime ou naturel, dont l'un des parents au moins est français (droit du sol) ;
- à l'enfant, légitime ou naturel, né en France lorsque l'un de ses parents au moins y est lui-même né (double droit du sol) ». Disponible sur : <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/nationalite.htm>, consulté le 10 mai 2010.

Constate-t-on des différences dans les résultats lorsqu'on remplace la variable nationalité par la variable « origines » ?

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Corse	40,2% (47)	59,8% (70)	100% (117)
France	40,5% (34)	59,5% (50)	100% (84)
Maghreb	55,6% (15)	44,4% (12)	100% (27)
Portugal	77,3% (17)	22,7% (5)	100% (22)
Europe, monde	0,0% (0)	100% (1)	100% (1)
TOTAL	45,0% (113)	55,0% (138)	100% (251)

Orientation selon la nationalité du père

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 13,09$ , ddl = 4, 1-p = 98,91%.

Nous remarquons en premier lieu la grande similarité des choix scolaires, selon que l'on se déclare d'origine corse ou continentale. Près de 60% d'entre eux orienteraient leur enfant dans une filière bilingue. En revanche, chez les pères d'origine étrangère, ce taux semble s'inverser. 77,3% des enfants dont le père est portugais seraient orientés dans la filière standard, corroborant ainsi l'observation de MCL sur le site de Ghisunaccia. Il nous faut remarquer que les enfants dont le père est d'origine maghrébine s'orientent certes majoritairement dans la filière standard, mais que la distorsion est plus faible que pour les autres nationalités.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Corse	41,6% (47)	50,7% (70)	46,6% (117)
France	30,1% (34)	36,2% (50)	33,5% (84)
Maghreb	13,3% (15)	8,7% (12)	10,8% (27)
Portugal	15,0% (17)	3,6% (5)	8,8% (22)
Europe, monde	0,0% (0)	0,7% (1)	0,4% (1)
TOTAL	100% (113)	100% (138)	100% (251)

Composition de la filière selon l'origine du père

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 13,09$ , ddl = 4, 1-p = 98,91%.

Enfin, l'étude de la composition des filières selon l'origine du père montre une surreprésentation des élèves dont le père est d'origine portugaise en filière standard. Les élèves dont le père est d'origine corse représenteraient un peu plus de la moitié des effectifs des filières bilingues, avec 50,7%. Les seuls à s'orienter plus massivement en filière bilingue seraient les Corses et les Continentaux.

### La mère

Nous remarquons tout d'abord le plus grand nombre de réponses obtenues auprès des mères que des pères. Cela indique probablement leur plus grande implication dans la carrière scolaire de leur enfant. Nous remarquons néanmoins que deux d'entre elles ne savent pas dans quelle filière leur enfant est scolarisé. Toutes deux sont d'origine étrangère. Globalement, les enfants dont la mère est de nationalité portugaise sont surreprésentés dans la filière standard et sous-représentés dans la filière bilingue.

---	Non réponse	Standard	Bilingue	TOTAL
Française	0,0% (0)	77,9% (95)	90,8% (139)	84,5% (234)
Marocaine	50,0% (1)	7,4% (9)	5,9% (9)	6,9% (19)
Portugaise	50,0% (1)	11,5% (14)	2,6% (4)	6,9% (19)
Algérienne	0,0% (0)	1,6% (2)	0,0% (0)	0,7% (2)
Brésilienne	0,0% (0)	0,0% (0)	0,7% (1)	0,4% (1)
Roumaine	0,0% (0)	0,8% (1)	0,0% (0)	0,4% (1)
Tunisienne	0,0% (0)	0,8% (1)	0,0% (0)	0,4% (1)
TOTAL	100% (2)	100% (122)	100% (153)	100% (277)

Composition des filières selon la nationalité de la mère

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 27,87$ , ddl = 12, 1-p = 99,42%.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Française	77,9% (95)	90,8% (139)	85,1% (234)
Etrangère	22,1% (27)	9,2% (14)	14,9% (41)
TOTAL	100% (122)	100% (153)	100% (275)

Composition des filières selon la nationalité de la mère

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 9,02$ , ddl = 1, 1-p = 99,73%.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Française	40,6% (95)	59,4% (139)	100% (234)
Marocaine	50,0% (9)	50,0% (9)	100% (18)
Portugaise	77,8% (14)	22,2% (4)	100% (18)
Algérienne	100% (2)	0,0% (0)	100% (2)
Brésilienne	0,0% (0)	100% (1)	100% (1)
Roumaine	100% (1)	0,0% (0)	100% (1)
Tunisienne	100% (1)	0,0% (0)	100% (1)
TOTAL	44,4% (122)	55,6% (153)	100% (275)

Orientation selon la nationalité de la mère



La dépendance est significative.  $\chi^2 = 15,53$ , ddl = 6, 1-p = 98,35%.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Française	40,6% (95)	59,4% (139)	100% (234)
Etrangère	65,9% (27)	34,1% (14)	100% (41)
TOTAL	44,4% (122)	55,6% (153)	100% (275)

Orientation selon la nationalité de la mère

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 9,02$ , ddl = 1, 1-p = 99,73%.

Nous remarquons que les valeurs selon le sexe des parents sont de même ampleur. Nous avons 15,3% de pères de nationalité étrangère pour 14,9% de mère de nationalité étrangère. La répartition dans les filières est également semblable. Quant à l'origine de la mère, elle apparaît elle aussi et dans les mêmes proportions que la nationalité comme une variable significative dans l'orientation en filière bilingue. Une part plus importante de mères continentales que de mères corses vont choisir l'enseignement bilingue.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Corse	40,9% (45)	59,1% (65)	100% (110)
Continent	36,9% (38)	63,1% (65)	100% (103)
Maghreb	57,7% (15)	42,3% (11)	100% (26)
UE	80,0% (16)	20,0% (4)	100% (20)
Brésil	0,0% (0)	100% (1)	100% (1)
TOTAL	43,8% (114)	56,2% (146)	100% (260)

Orientation selon l'origine de la mère

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 15,83$ , ddl = 4, 1-p = 99,67%.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Corse	39,5% (45)	44,5% (65)	42,3% (110)
Continent	33,3% (38)	44,5% (65)	39,6% (103)
Maghreb	13,2% (15)	7,5% (11)	10,0% (26)
UE	14,0% (16)	2,7% (4)	7,7% (20)
Brésil	0,0% (0)	0,7% (1)	0,4% (1)
TOTAL	100% (114)	100% (146)	100% (260)

Composition des filières selon l'origine de la mère

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 15,83$ , ddl = 4, 1-p = 99,67%.

## 2/ La PCS et le niveau de diplôme

Concernant les critères sociaux, il est difficile de faire apparaître la catégorie socio-professionnelle comme un élément saillant tant la nomenclature de l'INSEE est détaillée. Les effectifs de notre échantillon sont trop réduits pour que le test du Chi 2 puisse dégager des résultats réellement significatifs. Nous observons cependant que les cadres, les commerçants, les employés et les agriculteurs sont plus représentés dans la filière bilingue. En revanche, tous les pères au chômage ont leur enfant scolarisé dans la filière standard.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Agriculteur	25,0% (1)	75,0% (3)	100% (4)
Commerçant, artisan, chef Entreprise	40,8% (29)	59,2% (42)	100% (71)
Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.	36,4% (8)	63,6% (14)	100% (22)
Profession intermédiaire	57,1% (8)	42,9% (6)	100% (14)
Employé	40,0% (34)	60,0% (51)	100% (85)
Ouvrier	55,6% (20)	44,4% (16)	100% (36)
Chômeur	100% (5)	0,0% (0)	100% (5)
Inactif	0,0% (0)	100% (2)	100% (2)
Autre	55,6% (10)	44,4% (8)	100% (18)
TOTAL	44,7% (115)	55,3% (142)	100% (257)

Orientation selon la PCS du père

La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 13,68$ , ddl = 8, 1-p = 90,96%.

Attention, 6 (33.3%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 4,85%

Nous dressons un constat similaire au sujet des mères, à l'exception près que le taux de chômage est équilibré selon la filière et que l'on remarque un plus grand nombre de mères inactives dans la filière standard.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Agriculteur	25,0% (1)	75,0% (3)	100% (4)
Commerçant, artisan, chef d' Entreprise	38,3% (18)	61,7% (29)	100% (47)
Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.	45,8% (11)	54,2% (13)	100% (24)
Profession intermédiaire	26,7% (4)	73,3% (11)	100% (15)
Employé	45,0% (50)	55,0% (61)	100% (111)
Ouvrier	55,6% (5)	44,4% (4)	100% (9)
Chômeur	40,0% (2)	60,0% (3)	100% (5)
Inactif	56,7% (17)	43,3% (13)	100% (30)
Autre	50,0% (14)	50,0% (14)	100% (28)
TOTAL	44,7% (122)	55,3% (151)	100% (273)

Orientation selon la PCS de la mère

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 5,93$ , ddl = 8, 1-p = 34,48%.

Attention, 6 (33.3%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 2,10%

Concernant le niveau de diplôme des parents, la dépendance n'est pas significative. Il n'y a pas de corrélation entre le niveau d'études des parents et la filière de scolarisation des enfants.

Nous remarquons que les femmes possèdent des diplômes plus élevés que les hommes.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Niveaux I et II	13,8% (11)	16,2% (18)	15,2% (29)
Niveau III	16,3% (13)	6,3% (7)	10,5% (20)
Niveau IV	20,0% (16)	27,0% (30)	24,1% (46)
Niveau V	31,3% (25)	31,5% (35)	31,4% (60)
Niveau VI	18,8% (15)	18,9% (21)	18,8% (36)
TOTAL	100% (80)	100% (111)	100% (191)

Niveau de diplôme des pères

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 5,53$ , ddl = 4, 1-p = 76,30%.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Niveaux I et II	27,4% (26)	20,9% (28)	23,6% (54)
Niveau III	20,0% (19)	16,4% (22)	17,9% (41)
Niveau IV	20,0% (19)	29,1% (39)	25,3% (58)
Niveau V	17,9% (17)	17,9% (24)	17,9% (41)
Niveau VI	14,7% (14)	15,7% (21)	15,3% (35)
TOTAL	100% (95)	100% (134)	100% (229)

Niveau de diplôme des mères

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 3,24$ , ddl = 4, 1-p = 48,11%.

### *3/ Le répertoire linguistique*

La corsophonie des parents est-elle une variable significative dans l'orientation des élèves en dans une filière bilingue ? Nous les avons interrogés au sujet de leurs compétences déclarées, de l'intensité de leurs pratiques avec leurs enfants de façon à mesurer l'état de la transmission linguistique "naturelle".

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Vous ne le comprenez pas du tout	58,8% (30)	41,2% (21)	100% (51)
Vous le comprenez à l'oral	42,5% (77)	57,5% (104)	100% (181)
TOTAL	46,1% (107)	53,9% (125)	100% (232)

Niveau de corsophonie passive du père selon la filière

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 4,24$ , ddl = 1, 1-p = 96,06%.

Odd-ratio : 1,93

% de variance expliquée (V de Cramer) : 1,51%

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Jamais	51,4% (75)	48,6% (71)	100% (146)
Rarement ou occasionnellement	36,5% (31)	63,5% (54)	100% (85)
Assez souvent ou très souvent	41,7% (20)	58,3% (28)	100% (48)
TOTAL	45,2% (126)	54,8% (153)	100% (279)

Fréquence de l'utilisation du corse père-enfant

La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 5,10$ , ddl = 2, 1-p = 92,20%.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 1,81%

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non réponse ou jamais	59,5% (75)	46,4% (71)	52,3% (146)
Rarement ou occasionnellement	24,6% (31)	35,3% (54)	30,5% (85)
Assez souvent ou très souvent	15,9% (20)	18,3% (28)	17,2% (48)
TOTAL	100% (126)	100% (153)	100% (279)

Fréquence de l'utilisation du corse père-enfant

La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 5,10$ , ddl = 2, 1-p = 92,20%.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 1,81%.

Nous observons une surreprésentation des pères non-corsophones dans la filière standard. Ils sont en effet 58,8% à déclarer ne pas comprendre le corse à l'oral. Cependant si les pratiques linguistiques seraient plus fortes dans les familles qui ont choisi la filière bilingue, l'écart n'est pas significatif. Le différentiel serait en effet inférieur à 3% entre les filières pour les parents qui déclarent parler « assez souvent » ou « très souvent » corse à leur enfant. Aussi, il nous semble que le pourcentage de père qui parle « assez souvent » ou « très souvent » corse à leur enfant est très fort, peut-être surévalué par rapport aux pratiques réelles.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Vous ne le comprenez pas du tout	56,4% (44)	43,6% (34)	100% (78)

Vous le comprenez à l'oral	38,3% (69)	61,7% (111)	100% (180)
Vous le parlez	42,3% (33)	57,7% (45)	100% (78)
Vous ne le parlez pas	45,0% (54)	55,0% (66)	100% (120)
TOTAL	43,9% (200)	56,1% (256)	100% (456)

Niveau de corsophonie de la mère selon la filière

Concernant les mères, nous obtenons des résultats du même ordre que pour les pères, à l'exception près que les enfants dont les mères ne sont pas corsophones sont surreprésentés dans la filière standard. En outre, selon leurs déclarations, la plupart des parents sont des corsophones passifs qui pensent disposer de plus grandes compétences à l'oral qu'à l'écrit.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Vous ne le comprenez pas du tout	56,4% (44)	43,6% (34)	100% (78)
Vous le comprenez à l'oral	38,3% (69)	61,7% (111)	100% (180)
TOTAL	43,8% (113)	56,2% (145)	100% (258)

Corsophonie de la mère selon la filière

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 7,22$ , ddl = 1, 1-p = 99,28%.

Odd-ratio : 2,08

% de variance expliquée (V de Cramer) : 2,56%

#### 4/ Filière et genre

Le genre de l'enfant est-il un élément déterminant dans l'orientation scolaire en filière bilingue ? La question se pose, car on a longtemps amalgamé corsophonie et masculinité. Si l'on considère l'enseignement bilingue en tant que filière d'excellence, on pourrait faire l'hypothèse que ce sont les filles qui devraient y être surreprésentées, car les parents nourrissent souvent des aspirations scolaires plus élevées pour ces dernières. Au final, selon notre enquête, si les filles sont plus nombreuses en filière bilingue qu'en filière standard, la dépendance n'est pas significative. Les deux facteurs que nous avons développés ci-dessus se neutralisent-ils ou sont-ils tout simplement caducs ?

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Un garçon	51,2% (64)	47,7% (73)	49,3% (137)
Une fille	48,8% (61)	52,3% (80)	50,7% (141)
TOTAL	100% (125)	100% (153)	100% (278)

Orientation selon le sexe de l'élève

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 0,33$ , ddl = 1, 1-p = 43,71%.

Odd-ratio : 1,15

% de variance expliquée (V de Cramer) : 0,12%

## 5/ Résultats scolaires et filiarisation

Nous pourrions penser que la filière bilingue accueille les élèves dont les parents portent un regard très positif sur leur scolarité et que cette plus grande confiance quant aux aptitudes de leur progéniture serait déterminante dans l'orientation en filière bilingue. Il apparaît en effet que le taux de redoublement passe de 7,9% en filière bilingue à 14,3% en filière standard. Redouble-t-on davantage en filière standard, oriente-t-on les élèves en difficulté plutôt en filière standard ou réoriente-t-on les élèves en difficulté en filière standard ? Lors de nos enquêtes, nous avons en réalité observé ces deux derniers types d'ajustement des effectifs et de l'offre scolaire en fonction du niveau des enfants. Parfois, c'est le contraire, lorsque l'une ou l'autre des filières accueille peu d'élèves, on va y placer préférentiellement un ou deux élèves allophones ou présentant des difficultés. Les directeurs évitent de les scolariser dans des classes surchargées. Parfois aussi, un élève en échec scolaire en filière bilingue sera automatiquement réorienté, sur demande des parents et accord de l'IA, dans l'autre filière. Si cela ne va pas influencer sur les résultats scolaires de l'enfant, cela pourra reconforter ou soulager les parents qui désignent alors le bilinguisme et la filière bilingue comme les responsables de tous les maux, tel un bouc-émissaire. Si l'on peut bien comprendre le principe d'une réorientation, il nuit cependant à la démonstration que le bilinguisme est accessible à tous et contribue à la construction d'une vision élitiste de l'enseignement bilingue. Lorsque nous étions en poste, certains parents des élèves en difficulté nous reprochaient de proposer un enseignement destiné à une élite et de ne pas suffisamment nous adapter à la personnalité de leurs enfants.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non	85,7% (108)	92,1% (139)	89,2% (247)
Oui	14,3% (18)	7,9% (12)	10,8% (30)
TOTAL	100% (126)	100% (151)	100% (277)

Taux de redoublement selon la filière

La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 2,86$ , ddl = 1, 1-p = 90,91%.

Odd-ratio : 0,52

% de variance expliquée (V de Cramer) : 1,01%

Concernant les représentations des résultats et du niveau scolaires de leur enfant, près d'un quart des familles de la filière standard aurait le sentiment qu'il rencontre des difficultés. Elles ne sont que 15,9% dans l'enseignement bilingue. En moyenne, près de 20% ont le sentiment que leur enfant est en difficulté. Ces résultats posent davantage de questions qu'ils n'en résolvent. **Les parents orientent-ils leur enfant en filière bilingue parce qu'ils ont le**

**sentiment qu'il peut réussir, parce qu'ils portent un regard plus positif sur leur enfant, ou bien parce que ses résultats scolaires sont effectivement supérieurs à ceux des autres élèves ?** Nous avons alors croisé les représentations des parents avec leurs origines déclarées et leur PCS.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Oui	24,2% (30)	15,9% (24)	19,6% (54)
Non	75,8% (94)	84,1% (127)	80,4% (221)
TOTAL	100% (124)	100% (151)	100% (275)

Représentation des parents quant aux difficultés scolaires de leur enfant

La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 2,97$ , ddl = 1, 1-p = 91,53%.

Odd-ratio : 1,69

% de variance expliquée (V de Cramer) : 1,05%

L'origine de la mère est une variable significative. Les mères d'origine communautaire, mais non-françaises considèrent à 42,9% que leur enfant rencontre des difficultés scolaires dès le primaire. Elles ne sont plus que 26,9% lorsqu'elles sont d'origine maghrébine et plus que 13,9% lorsqu'elles sont d'origine corse. Faut-il en conclure que **les familles immigrées formulent des ambitions scolaires trop hautes, ou bien que l'Ecole ne parvient pas à mettre en place des dispositifs permettant d'accueillir ces publics parfois allophones ?**

---	Corse	Continent	Maghreb	UE	TOTAL
Oui	13,9% (15)	19,6% (20)	26,9% (7)	42,9% (9)	19,8% (51)
Non	86,1% (93)	80,4% (82)	73,1% (19)	57,1% (12)	80,2% (206)
TOTAL	100% (108)	100% (102)	100% (26)	100% (21)	100% (257)

Représentation des difficultés scolaires de l'enfant selon l'origine déclarée de la mère

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 10,22$ , ddl = 3, 1-p = 98,32%.

Au regard des disciplines dans lesquelles les familles constateraient que leurs enfants sont en difficulté, il apparaît clairement que **c'est sur le français que se focalisent toutes les inquiétudes. Celles-ci sont d'autant plus fortes que les parents sont d'origine étrangère.** C'est également en langue vivante étrangère que les parents d'origine étrangère manifestent leur angoisse. En revanche les familles d'origine corse ne semblent pas préoccupées par cette discipline. Serait-ce dû à leur indifférence à l'égard de l'apprentissage des langues ou bien à l'efficacité du système éducatif ? Nous opterions plutôt pour la première hypothèse. Enfin, les mathématiques ne semblent pas poser de problème particulier.

---	Corse	Continent	Maghreb	UE	TOTAL
Non réponse	76,2% (96)	66,9% (83)	52,6% (20)	41,9% (13)	66,5% (212)
Français	19,0% (24)	16,1% (20)	23,7% (9)	32,3% (10)	19,7% (63)
Histoire / Géographie	0,8% (1)	4,0% (5)	7,9% (3)	3,2% (1)	3,1% (10)
Sciences et maths	4,0% (5)	10,5% (13)	10,5% (4)	9,7% (3)	7,8% (25)
Langues	0,0% (0)	2,4% (3)	5,3% (2)	12,9% (4)	2,8% (9)
TOTAL	100% (126)	100% (124)	100% (38)	100% (31)	100% (319)

Disciplines dans lesquelles les parents identifient les difficultés scolaires de leur enfant selon l'origine déclarée de la mère

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 34,17$ , ddl = 12, 1-p = 99,94%.

Attention, 10 (50.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 4,04%

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 319 citations.

Les difficultés scolaires semblent être également corrélées avec la PCS des mères. Les cadres et les professions intermédiaires ne déclarent jamais que leur enfant en rencontre tandis que 32,3% des inactifs et 55,6% des ouvriers pensent le contraire.

---	Oui	Non	TOTAL
Agriculteur	25,0% (1)	75,0% (3)	100% (4)
Commerçant, artisan, chef d' Entreprise	13,0% (6)	87,0% (40)	100% (46)
Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.	0,0% (0)	100% (24)	100% (24)
Profession intermédiaire	0,0% (0)	100% (15)	100% (15)
Employé	22,9% (25)	77,1% (84)	100% (109)
Ouvrier	55,6% (5)	44,4% (4)	100% (9)
Chômeur	20,0% (1)	80,0% (4)	100% (5)
Inactif	32,3% (10)	67,7% (21)	100% (31)
Autre	14,8% (4)	85,2% (23)	100% (27)
TOTAL	19,3% (52)	80,7% (218)	100% (270)

Disciplines dans lesquelles les parents identifient les difficultés scolaires de leur enfant selon la PCS déclarée par la mère

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 22,82$ , ddl = 8, 1-p = 99,64%.

Attention, 7 (38.9%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 8,09%

Un autre indicateur à la fois social et scolaire, peut être le taux d'élèves qui suivent des cours particuliers. La différence entre les deux filières n'est pas significative. Cela ne signifie pas pour autant que les résultats scolaires des élèves sont identiques. Ils peuvent s'expliquer par de plus grandes attentes de la part des familles bilingues, par de plus grandes difficultés



rencontrées par certains élèves des filières standards ou par la disposition de ressources permettant le suivi de son élève par un précepteur des temps modernes.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Oui	8,5% (10)	8,7% (13)	8,6% (23)
Non	91,5% (108)	91,3% (136)	91,4% (244)
TOTAL	100% (118)	100% (149)	100% (267)

Taux d'élèves suivant des cours particuliers selon la filière

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 0,01$ , ddl = 1, 1-p = 5,77%.

Odd-ratio : 0,97

% de variance expliquée (V de Cramer) : 0,00%

Enfin, l'adhésion à une association de parents d'élèves indique le degré d'implication des parents dans l'école et la scolarité de leur enfant. La différence n'est pas significative.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Oui	17,1% (0)	22,0% (3)	19,9% (53)
Non	82,9% (97)	78,0% (117)	80,1% (214)
TOTAL	100% (117)	100% (150)	100% (267)

Adhésion de la mère à une association de parents d'élèves

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 0,99$ , ddl = 1, 1-p = 68,13%.

Odd-ratio : 0,73

% de variance expliquée (V de Cramer) : 0,35%

L'approche agrégée ne permet pas de mettre en évidence les effets de contexte. Le pilotage des politiques publiques obéit à une vue d'ensemble qui nécessite par ailleurs des approches plus territorialisées et localisées. Par la diversité du public qu'elle accueille, par la spécificité de son équipe pédagogique, l'unité de mesure que constitue le groupe scolaire permet d'appréhender la réalité de façon plus précise. On constate, sur ce dernier tableau, que ce sont les mères d'origine continentale qui plus que les autres, considèrent que la langue corse est un facteur d'intégration. De façon générale, les familles continentales sembleraient plus encore motivées par l'enseignement bilingue que les familles corses. En revanche, tel n'est pas le cas, bien au contraire, pour les familles d'origine étrangère. Moins de 20% d'entre elles considèrent que le corse permet de mieux s'intégrer.

---	Non réponse	Pas du tout	Plutôt non	Cela dépend	Plutôt oui	Tout à fait	TOTAL
Corse	12,4% (12)	4,1% (4)	5,2% (5)	45,4% (44)	16,5% (16)	16,5% (16)	100% (97)
Continent	6,3% (6)	6,3% (6)	5,2% (5)	38,5% (37)	30,2% (29)	13,5% (13)	100% (96)
Maghreb	13,6% (3)	9,1% (2)	4,5% (1)	54,5% (12)	9,1% (2)	9,1% (2)	100% (22)
Portugal	45,0% (9)	10,0% (2)	5,0% (1)	20,0% (4)	20,0% (4)	0,0% (0)	100% (20)
Brésil	100% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (1)
Roumanie	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (1)
TOTAL	13,1% (31)	5,9% (14)	5,1% (12)	41,4% (98)	21,5% (51)	13,1% (31)	100% (237)

Opinion des mères quant au renforcement de la cohésion sociale par l'enseignement bilingue

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 42,17$ , ddl = 25, 1-p = 98,28%.

## *2. Une approche contextualisée, l'étude de cas par école*

**Nous faisons l'hypothèse que la filiarisation a des conséquences qui sont susceptibles de différer selon les caractéristiques sociales et ethnoculturelles du public scolaire de l'école, le type de politique de promotion de l'enseignement bilingue et de composition des filières menées par les directeurs d'école.** Nous faisons également l'hypothèse que le type de gouvernance est décisif dans la construction de la mixité scolaire. Nous avons mené une enquête par questionnaire au mois de mai 2008 dans les trois écoles évoquées ci-dessus ainsi qu'une autre enquête, dans une école périurbaine située au Sud de Bastia, dans l'école Dominique ANTONIOTTI, dans la ville de U Borgu, en janvier 2010.

### **1. L'école de l'Isula, géopolitique des petits îlots communautaires**

La démographie de cette cité balnéaire a considérablement évolué ces dix à vingt dernières années, avec l'émergence d'une forte communauté portugaise qui cherche à s'intégrer sans pour autant renier ses origines. La petite ville compte deux épiceries portugaises : Minhoto et Lima Douro. Plus significatif encore, le conseil municipal compte une représentante de la communauté portugaise. C'est ainsi que selon le titre d'un article de l'hebdomadaire *Corse-Matin*<sup>350</sup> : à « l'Île-Rousse, la communauté portugaise fait partie intégrante de la cité ». Selon Isabelle ALVES, le signe le plus visible de cette intégration serait que « beaucoup d'enfants portugais de L'Île-Rousse suivent des cours en classes bilingues ». C'est précisément un des objets de notre enquête. Dans son discours, la langue et la religion apparaissent comme étant les deux vecteurs de l'intégration des Portugais en Corse, car : « nous sommes issus d'une même tradition latine avec un socle chrétien catholique encore très fort ». La religion est probablement mobilisée ici pour se distinguer des autres communautés immigrées originaires du Maghreb. Nous remarquons en revanche que l'identité européenne n'apparaît pas dans les caractéristiques communes susceptibles d'être partagées par les Corses et les Portugais.

Du point de vue quantitatif, l'école élémentaire de L'Isula est une des plus importantes de Corse. Du CP au CM2, elle accueille 250 enfants. En 2008, 97 élèves étaient scolarisés dans les cinq classes de la filière bilingue tandis que les six classes de la filière standard comptaient 143 élèves. À ceux-ci, il nous faut ajouter les 10 élèves accueillis au sein de la CLIS.

---

<sup>350</sup> Disponible sur : <http://www.corsematin.com/ra/calvi/254611/l-ile-rousse-la-communaute-portugaise-partie-integrante-de-la-cite>, consulté le 28 mai 2010.

Globalement, nous avons obtenu un taux de réponse de 44,4%. Il faut toutefois remarquer que l'écart du taux de retour en fonction des filières n'est pas négligeable. Il est de 58,76% pour la filière bilingue et de 34,64% pour la filière standard. Cette différence peut s'expliquer d'une part du fait de l'intitulé de la troisième partie de notre enquête « l'enseignement bilingue » dont le titre restrictif est susceptible d'avoir démobilisé une partie des familles n'y ayant pas scolarisé leur enfant. D'autre part, la longueur du questionnaire a sans doute contribué à délier les familles qui éprouvent le plus de difficultés vis-à-vis de la culture scolaire de notre sollicitation.

#### 1. Les réunions d'information

Nous avons assisté à deux réunions d'information auprès des parents. La première était organisée à destination des familles dont l'enfant devait passer en CP et intégrer ou non la filière bilingue. La seconde concernait les familles dont l'enfant passait en GS. En 2007, le fléchage d'un poste en maternelle avait permis l'ouverture de la filière bilingue à partir de la grande section. Auparavant, les élèves recevaient un enseignement standard de LCC par une enseignante corsophone native, dont le corse était sans doute plus maîtrisé que celui de la plupart des jeunes enseignants bilingues. Il est intéressant de constater que sa pratique naturelle n'a pas permis de lui donner la confiance nécessaire à l'exercice de sa profession en langue corse, contrairement à d'autres enseignants plus jeunes et moins corsophones. Cela peut sinon contredire, du moins nuancer l'observation selon laquelle la sacralisation de la langue corse par les jeunes locuteurs les conduirait au mutisme. Aussi, dans le cas de cette enseignante, nous tenons à signaler qu'il ne s'agissait pas d'une opposition idéologique à l'enseignement bilingue. Au contraire, c'est par déontologie, parce qu'elle avait peur de « mal faire » qu'elle a toujours refusé d'intégrer l'enseignement bilingue. Force est de constater, cependant, que selon l'enseignant du CP bilingue, ses élèves possédaient de solides bases en langue corse. C'est du fait de cette frontière poreuse entre enseignement bilingue et enseignement standard, qu'il est difficile d'établir un état des lieux précis et objectif de l'enseignement bilingue (Cf Chapitre 1 et Chapitre 4).

Concernant ces deux réunions, notre surprise en tant qu'observateur participant vient du faible nombre de familles présentes. Les enseignants, le directeur de l'école et l'IEN de circonscription occupent une tribune presque plus fournie que l'assistance. Après une présentation de l'enseignement bilingue par l'IEN, les parents posent diverses questions. En fait, la plupart des parents présents ont déjà eu une expérience positive de l'enseignement bilingue avec leur premier enfant et participent probablement par courtoisie ou pour apporter

leur caution auprès des autres familles qui semblent déjà décidées à choisir la filière bilingue, mais qui s'interrogent encore quant à l'apprentissage de la lecture et l'enseignement des DNL en langue corse, en particulier les mathématiques et les leçons d'histoire ou de géographie. Parfois les parents souhaiteraient opérer une répartition fonctionnelle des DNL de façon à ce que l'importance des disciplines sur l'échelle du curriculum scolaire corresponde au statut social de la langue d'enseignement. Dans cette perspective, la langue des arts et du sport serait le corse tandis que la langue des mathématiques, des sciences et de l'histoire serait le français. S'ils sont en théorie convaincus par les principes de l'enseignement bilingue et séduits à l'idée que leur enfant deviendra corsophone, ils appréhendent la pratique, notamment l'apprentissage des leçons le week-end. Ils redoutent aussi, parfois, une baisse du niveau, en faisant l'hypothèse qu'une trop grande focalisation sur la langue corse se fera au détriment des contenus disciplinaires. Le passage en CP - classe traditionnellement associée à l'apprentissage de la lecture - est un élément important qui était alors susceptible de dissuader les familles les plus inquiètes. Quelques unes redoutent que l'enseignant ne privilégie la langue corse au détriment de l'apprentissage de la lecture ou bien encore que celui-ci ne se réalise en corse. Les familles craignent les confusions entre les langues et finalement que leurs enfants confondent les graphèmes corses et français. Là encore, l'IEN devient le médiateur des savoirs savants auprès des parents pour leur expliquer que l'apprentissage de la lecture ne se réalise pas entre le mois de septembre et la Noël du CP, ni même au cours du CP, du cycle 2 ou de l'école primaire, mais tout au long de la vie. Si les programmes établissent que l'apprentissage de la lecture doit se réaliser en français, l'acculturation des élèves à la langue corse se réalise aussi durant le CP. L'oral est privilégié dans les petites classes. L'IEN rappelle que l'on « apprend une seule fois à lire » et que les enfants disposent de capacités cognitives bien supérieures à celles de leurs parents. On mesure ici combien le discours scientifique en faveur de l'enseignement bilingue vient se substituer au discours politique. Apparaissant à ses débuts comme une revendication politique, l'enseignement bilingue a dû apporter la preuve de son efficacité pédagogique. De revendication, il est devenu une méthode. Au final, il apparaît que ce type de réunion dispose d'une efficacité relative afin de convaincre les parents indécis, mais qu'elle ne parvient pas à toucher l'ensemble du public. Cet échec est lui aussi relatif, car il permet d'équilibrer les effectifs entre les deux filières et de maintenir les postes de chacune d'entre elles. Le développement de l'enseignement bilingue doit se réaliser progressivement d'une part de façon à ne pas provoquer la suppression de postes dans la filière standard. Cela risquerait de nuire à l'ambiance de l'école. D'autre part, pour ne pas contraindre l'école à mettre en place des procédures de régulation de

la demande en aval des candidatures, elle se satisfait de la faible promotion de l'enseignement bilingue, car elle permet d'équilibrer les effectifs des élèves et des enseignants. Il s'agit ici d'une procédure, en amont, de gestion des demandes d'orientation. En 2007, une folle rumeur au sujet des compétences des élèves bilingues en français laissait entendre que s'ils réussissaient bien jusqu'en CE2, leur niveau ne cesserait de régresser par la suite, notamment en orthographe. Cela témoigne de l'impact des enquêtes sociales réalisées par les familles et de leur prévalence sur les réunions d'information organisées par l'institution (VAN ZANTEN 2009), en dépit de leur très relative fiabilité. L'importance de ces enquêtes indique la faiblesse de la confiance que les familles peuvent éprouver à l'égard de l'institution. En fait, les réunions visent davantage à s'assurer de la motivation des familles déjà convaincues, de façon à ce qu'elles ne quittent pas le train en marche, plutôt qu'à convaincre des familles moins informées. Cette procédure de régulation de la demande participe-t-elle, *volens nolens*, à l'ethnicisation de l'orientation et à la constitution de classes homogènes ? Ne participe-t-elle pas aussi à assurer son quota d'effectifs à chaque filière ? Nous en faisons l'hypothèse. Enfin, nous y reviendrons dans le chapitre 4, mais il apparaît que certains professeurs des écoles, plutôt hostiles au développement de la filière bilingue lorsqu'ils enseignent dans la filière standard passent l'habilitation dans la perspective de l'exploiter au moment du mouvement afin d'accroître leurs chances de mobilité horizontale. Le curriculum caché n'est pas un chemin seulement emprunté par les familles, d'ailleurs trop souvent rudoyées.

## 2. La filiarisation : une voie vers la ségrégation ethnosociale

### *1/ Nationalité et origines ethnoculturelles des familles*

Le site de l'Isula accueille une grande diversité de familles. 23,2% des pères sont de nationalité étrangère contre 14,9% des élèves de l'Académie en 2006. Ce chiffre dissimule de grandes disparités. En effet, le site de Campanari, à Saint Joseph (Bastia) accueillait 25,9% d'élèves étrangers (Cf ci-dessous). En revanche, la moyenne nationale est de 5,9% et l'Académie de Rennes n'accueillait que 1,1% d'élèves étrangers.

<b>Nationalité du père</b>		
Français	79	76,80%
Portugais	13	12,60%
Marocain	7	6,80%
Algérien	2	1,90%
Franco-marocain	1	1,00%
Tunisien	1	1,00%
TOTAL	103	100,00%

Nationalité déclarée par le père

<b>Origines père</b>		
Corse	40	40,80%
Continent	31	31,60%
Maghreb	14	14,30%
Portugal	13	13,30%
TOTAL	98	100,00%

Origines déclarées par le père

<b>Nationalité mère</b>		
Française	87	79,8%
Portugaise	11	10,1%
Marocaine	7	6,4%
Algérienne	2	1,8%
Roumaine	1	0,9%
Tunisienne	1	0,9%
TOTAL	109	100,0%

Nationalité déclarée par la mère

Origines mère		
Continent	38	36,9%
Corse	37	35,9%
Maghreb	12	11,7%
Portugal	12	11,7%
Corse/PACA	2	1,9%
Corse/Portugal	1	1,0%
Roumanie	1	1,0%
TOTAL	103	100,0%

#### Origines déclarées par la mère

Dans le cas du site de L'Isula, le contraste est important entre l'appréhension de la diversité sous l'angle de la nationalité et celui de l'origine. L'indicateur « nationalité » semblerait ici partiel voire partial, pour témoigner de l'hétérogénéité de la population. Il s'agit tantôt de dissimuler la diversité réelle de la population pour invalider, par intérêt scientifique ou politique, les politiques de traitement différencié, tantôt de répondre à une préoccupation légitime qui vise à ne pas reléguer les acteurs en agents et à les assigner au sein de telle ou telle catégorie, de telle(s) ou telle(s) identité(s), choisie(s) ou non. Il est évident que la variable « origine » est subjective et instable, qu'elle peut être soumise, plus que les indicateurs traditionnels et institutionnalisés, aux sarcasmes des enquêtés. Elle peut en effet leur sembler illégitime. Nous en tenons pour exemple le cas d'un père de famille qui a certes répondu à la question « nationalité », mais qui à la question « origine » a répondu de façon visiblement outrée, mais néanmoins significative : « Europe, monde ». Outre ce genre de jugements, lors du ramassage des questionnaires, en les feuilletant, une maîtresse s'interrogeait au sujet de la qualité des déclarations des familles. À son avis, une partie des parents qui se sont déclarés d'origine « corse » seraient d'origine immigrée et auraient eu tort de se déclarer ainsi. Pour notre part, nous pensons que c'est justement le caractère subjectif, personnel de cet indicateur qui importe dans le choix de la filière. Lors de nos entretiens auprès de deux familles immigrées, nous avons pu vérifier que le choix de la filière bilingue était un indice de leur projet de vie. Dans ce cas, l'origine n'indique plus seulement l'existence ou la quête de racines, mais bien *a contrario* la volonté de faire souche et le sentiment d'appartenir à une nouvelle communauté. En ce sens, l'enseignement bilingue est potentiellement vecteur d'intégration et le choix scolaire nous renseigne sur le choix de vie des familles.



Lorsque nous analysons l'orientation selon les origines déclarées de la mère, nous observons une corrélation très significative de celles-ci avec la filière de scolarisation. Les Corses sont sous-représentés dans la filière standard tandis que les enfants dont la mère est d'origine maghrébine ou portugaise sont surreprésentés et presque tous scolarisés dans la filière standard. Les enfants des continentaux sont quant à eux répartis équitablement selon les filières, avec néanmoins une orientation plus forte en filière bilingue.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Continent	42,1% (16)	57,9% (22)	100% (38)
Corse	25,0% (10)	75,0% (30)	100% (40)
Maghreb	91,7% (11)	8,3% (1)	100% (12)
UE	100% (12)	0,0% (0)	100% (12)
TOTAL	48,0% (49)	52,0% (53)	100% (102)

Orientation selon les origines déclarées de la mère

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 31,17$ ,  $ddl = 3$ ,  $1-p = >99,99\%$ .  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 28,08%

La composition des filières est ainsi fortement marquée par cette répartition inégale selon l'origine. Lorsque la mère a déclaré une double appartenance, nous avons toujours privilégié l'origine corse. Ainsi, une mère qui se serait déclarée d'origine corse et portugaise se retrouve dans la seule catégorie corse. La filière standard accueillerait en proportions presque égales, les enfants des Continentaux, des Corses, des Maghrébins et des Portugais. La catégorie la plus importante étant constituée par les premiers. Nous pouvons en outre faire l'hypothèse que la différence entre les deux filières est en réalité encore plus forte qu'elle ne le ressort dans notre enquête, car les familles non-francophones n'ont probablement pas répondu à notre questionnaire. La filière bilingue n'accueille aucun élève d'origine communautaire. Il s'agit pour la plupart d'élèves d'origine portugaise. Elle est constituée quasi exclusivement d'élèves d'origine corse ou continentale. Nous ne relevons qu'un seul élève d'origine maghrébine. Nous avons évoqué son cas auparavant. Primo-arrivant en grande difficulté scolaire, il a été orienté en filière bilingue en CP, car les effectifs de cette classe étaient réduits et ne comptaient pas d'élèves en difficulté, contrairement aux deux autres CP.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Continent	32,7% (16)	41,5% (22)	37,3% (38)
Corse	20,4% (10)	56,6% (30)	39,2% (40)
Maghreb	22,4% (11)	1,9% (1)	11,8% (12)
UE	24,5% (12)	0,0% (0)	11,8% (12)
TOTAL	100% (49)	100% (53)	100% (102)

Composition des filières selon les origines déclarées de la mère

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 31,17$ ,  $ddl = 3$ ,  $1-p = >99,99\%$ .  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 28,08%

L'analyse de l'orientation selon la nationalité montre elle aussi une distorsion entre les deux filières. **La filière bilingue accueille 98,2% d'élèves dont la mère est de nationalité française contre seulement 60,8% pour la filière standard. Tous les élèves dont la mère est portugaise sont dans la filière standard. En réalité, l'écart quantitatif entre les origines et les nationalités déclarées est faible. On observe une superposition presque totale entre la variable « origine » et la variable « nationalité ».** Peut-être en aurait-il été autrement si nous avions demandé la nationalité de l'enfant ? Une autre hypothèse serait que l'intégration et l'identification à la communauté corse se réalise plus rapidement qu'on ne l'eût pu penser. Certains parents d'élèves de la seconde génération se seraient alors déclarés d'origine corse puisqu'ils ont grandi sur l'île et que leur nationalité est française. Aussi, pour faciliter l'analyse, nous avons recodé les réponses des familles. Cela contribue à rapprocher les résultats obtenus à partir de ces deux variables.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Française	60,8% (31)	98,2% (56)	80,6% (87)
Portugaise	19,6% (10)	0,0% (0)	9,3% (10)
Marocaine	11,8% (6)	1,8% (1)	6,5% (7)
Algérienne	3,9% (2)	0,0% (0)	1,9% (2)
Roumaine	2,0% (1)	0,0% (0)	0,9% (1)
Tunisienne	2,0% (1)	0,0% (0)	0,9% (1)
TOTAL	100% (51)	100% (57)	100% (108)

Composition des filières selon la nationalité déclarée de la mère

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 24,50$ ,  $ddl = 5$ ,  $1-p = 99,98\%$ .

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Française	35,6% (31)	64,4% (56)	100% (87)
Portugaise	100% (10)	0,0% (0)	100% (10)
Marocaine	85,7% (6)	14,3% (1)	100% (7)
Algérienne	100% (2)	0,0% (0)	100% (2)
Roumaine	100% (1)	0,0% (0)	100% (1)
Tunisienne	100% (1)	0,0% (0)	100% (1)
TOTAL	47,2% (51)	52,8% (57)	100% (108)

Orientation selon la nationalité déclarée de la mère

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 24,50$ , ddl = 5, 1-p = 99,98%.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Française	35,6% (31)	64,4% (56)	100% (87)
Etrangère	95,2% (20)	4,8% (1)	100% (21)
TOTAL	47,2% (51)	52,8% (57)	100% (108)

Répartition des élèves entre les filières selon la nationalité de leur mère

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 24,12$ , ddl = 1, 1-p = >99,99%.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Française	60,8% (31)	98,2% (56)	80,6% (87)
Etrangère	39,2% (20)	1,8% (1)	19,4% (21)
TOTAL	100% (51)	100% (57)	100% (108)

Composition des filières selon la nationalité de leur mère

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 24,12$ , ddl = 1, 1-p = >99,99%.

2/ Origines sociales des familles

Le premier tableau présente la répartition des PCS sur la commune de l'Isula, en 2006 et selon l'INSEE<sup>351</sup>, tandis que le second contient les données relatives à l'ensemble de la Corse.

	2006	dont actifs ayant un emploi
Ensemble	1 092	928
dont :		
Agriculteurs exploitants	10	10
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	125	118
Cadres et professions intellectuelles sup.	92	81
Professions intermédiaires	196	181
Employés	391	305
Ouvriers	268	233

PCS des habitants de l'Isula en 2006 selon l'INSEE

PCS regroupées	Français	Etrangers	Ensemble	En %
Agriculteurs exploitants	2801	116	2917	0,99
Artisans, comm, chefs entr.	11079	873	11952	4,06
Cadres. Prof. Intell sup.	12079	291	12370	4,21
Prof. Interm	25652	697	26349	8,96
Employés	42497	2898	45396	15,43
Ouvriers	20542	5792	26334	8,95
Retraités	62236	2118	64355	21,88
Autres, sans activité professionnelle	93562	10888	104451	35,51
Ensemble	270448	23674	294122	100

PCS des personnes domiciliées en Corse, en 2006, selon l'INSEE

<sup>351</sup>

Disponible

sur :

<http://www.recensement-2006.insee.fr/tableauxDetailles.action?zoneSearchField=CORSE&codeZone=94-REG&idTheme=11&idTableauDetaille=36&niveauDetail=1>, consulté le 12 juin 2010.

[http://www.recensement-](http://www.recensement-2006.insee.fr)

Notre enquête à l'Isula, auprès des pères de famille, montre une surreprésentation des étrangers dans la catégorie « ouvrier » :

<b>L'Isula</b>	<b>Français</b>	<b>Etranger</b>	<b>TOTAL</b>
Agriculteur	1,4% (1)	0,0% (0)	1,1% (1)
Commerçant, artisan, chef Entreprise	39,7% (29)	21,1% (4)	35,9% (33)
Cadre.Prof.Intell.Sup.	11,0% (8)	0,0% (0)	8,7% (8)
Profession intermédiaire	4,1% (3)	0,0% (0)	3,3% (3)
Employé	28,8% (21)	21,1% (4)	27,2% (25)
Ouvrier	12,3% (9)	47,4% (9)	19,6% (18)
Chômeur	0,0% (0)	5,3% (1)	1,1% (1)
Autre	2,7% (2)	5,3% (1)	3,3% (3)
<b>TOTAL</b>	<b>100% (73)</b>	<b>100% (19)</b>	<b>100% (92)</b>

PCS des parents d'élèves de l'école de l'Isula en 2007 selon leur nationalité

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 18,52$ , ddl = 7, 1-p = 99,02%.

Notre échantillon contient davantage de commerçants, d'artisans et d'ouvriers que la moyenne régionale, mais moins de retraités et d'inactifs. Cela s'expliquerait par l'âge<sup>352</sup> et le sexe<sup>353</sup> des enquêtés ainsi que par les caractéristiques économiques de la micro-région. Le poids du tourisme et du bâtiment occasionne une surreprésentation des artisans et des ouvriers.

En 2006, sur l'ensemble de l'île, le taux et le type d'activité de la population totale en fonction de sa situation migratoire se répartissait de la sorte<sup>354</sup> :

	Immigrés <sup>355</sup>	Non immigrés	Ensemble
Actifs ayant un emploi	11 865	99 857	111 721
Chômeurs	2 051	13 189	15 240
Retraités ou préretraités	3 924	60 415	64 340
Elèves, étudiants, stagiaires	1 419	19 717	21 136
Femmes ou hommes au foyer	3 990	18 051	22 042
Autres inactifs	3 788	55 852	59 640
Ensemble	27 037	267 081	294 118

Population totale par type d'activité et situation quant à l'immigration

### PCS du père et filière

Nous avons formulé l'hypothèse que l'orientation en filière bilingue, souvent présentée comme élitiste pourrait présenter une forte corrélation avec la PCS des familles. Or cet élitisme précoce, qui vise tantôt à maintenir une stabilité des effectifs et des postes entre les deux filières tantôt à anticiper un abandon prématuré de la scolarisation en filière bilingue serait susceptible de ségréger les élèves selon la profession de leur parent. **Pour le site de l'Isula, nous ne remarquons pas de corrélation entre la PCS du père et la filière de scolarisation. Cependant, comme 12 (66.7%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du chi2 ne sont pas réellement applicables.**

<sup>352</sup> 75% de notre échantillon avait entre 35 et 49 ans.

<sup>353</sup> En 2006, 62745 femmes étaient inactives, contre 41706 hommes.

<sup>354</sup> Disponible sur : <http://www.recensement-2006.insee.fr/tableauxDetaillés.action?zoneSearchField=CORSE&codeZone=94-REG&idTheme=9&idTableauDetaillé=22&niveauDetail=2>, consulté le 12 juin 2010.

<sup>355</sup> L'INSEE établit que « selon la définition adoptée par le Haut Conseil à l'Intégration, un immigré est une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France. Les personnes nées françaises à l'étranger et vivant en France ne sont donc pas comptabilisées. À l'inverse, certains immigrés ont pu devenir français, les autres restant étrangers. Les populations étrangères et immigrées ne se confondent pas totalement : un immigré n'est pas nécessairement étranger et réciproquement, certains étrangers sont nés en France (essentiellement des mineurs). La qualité d'immigré est permanente : un individu continue à appartenir à la population immigrée même s'il devient français par acquisition. C'est le pays de naissance, et non la nationalité à la naissance, qui définit l'origine géographique d'un immigré. » Disponible sur <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/immigre.htm>, consulté le 12 juin 2010.

	<b>Standard</b>	<b>Bilingue</b>	<b>TOTAL</b>
Non-réponse	55,6% (5)	44,4% (4)	100% (9)
Agriculteur	0,0% (0)	100% (1)	100% (1)
Commerçant, artisan, chef Entreprise	45,7% (16)	54,3% (19)	100% (35)
Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.	22,2% (2)	77,8% (7)	100% (9)
Profession intermédiaire	75,0% (3)	25,0% (1)	100% (4)
Employé	33,3% (9)	63,0% (17)	100% (26)
Ouvrier	65,0% (13)	35,0% (7)	100% (20)
Chômeur	100% (1)	0,0% (0)	100% (1)
Autre	80,0% (4)	20,0% (1)	100% (5)
<b>Total</b>	<b>47,7% (53)</b>	<b>51,4% (57)</b>	<b>100% (110)</b>

Orientation selon la PCS du père

La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 12,08$ , ddl = 8, 1-p = 85,22%.

## PCS de la mère et filière

En revanche, l'analyse croisée de la PCS des mères et de la filière de scolarisation démontre que la dépendance est significative. Pour que les règles du Chi2 puissent s'appliquer, nous avons intégré la seule occurrence dans le champ « Agriculteur » à la catégorie « Commerçant, artisan, chef d'entreprise » et regroupé les professions intermédiaires avec les employés. Nous observons alors une **sous-représentation des enfants dont la mère est cadre et une surreprésentation d'enfants dont la mère est inactive dans la filière standard.**

---	Agriculteur, Comm, artis, chef d'entr	Cadre.Prof. Intellectuelle .Sup.	Prof interm et Employé	Ouvrier	Inactif et autres	Total
Standard	5,8% (6)	2,9% (3)	19,2% (20)	2,9% (3)	16,3% (17)	47,1% (49)
Bilingue	13,5% (14)	8,7% (9)	21,2% (22)	2,9% (3)	6,7% (7)	52,9% (55)
TOTAL	19,2% (20)	11,5% (12)	40,4% (42)	5,8% (6)	23,1% (24)	100% (104)

Composition des filières selon la PCS de la mère

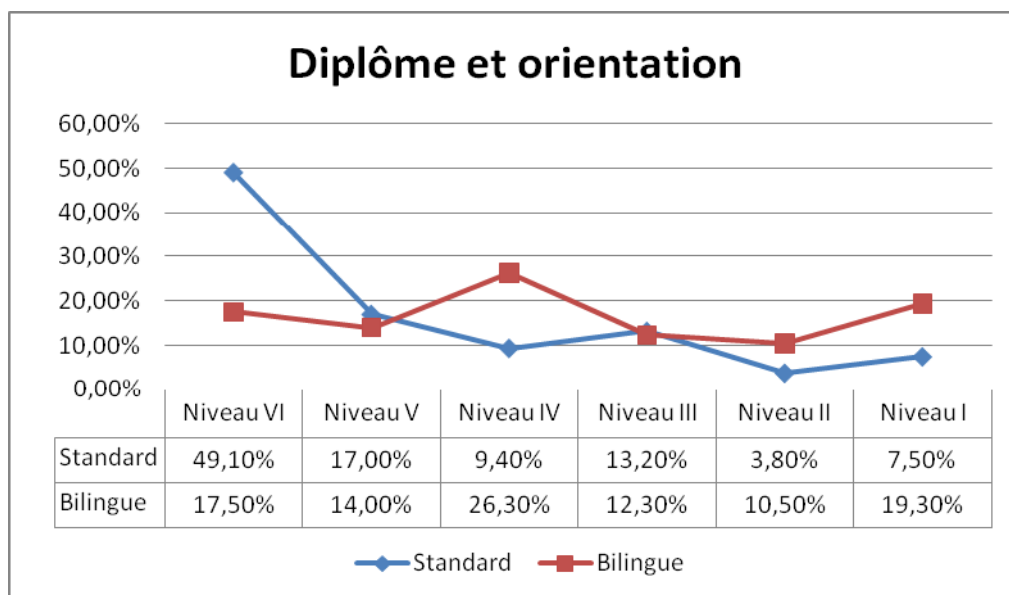
La dépendance est significative.  $\chi^2 = 10,15$ ,  $ddl = 4$ ,  $1-p = 96,20\%$

Sur l'école de l'Isula, on constate une corrélation entre la PCS de la mère et non du père avec la filière de scolarisation. Dès lors, nous pouvons faire l'hypothèse que le choix est réalisé par la mère plutôt que par le père. Quant à la situation matrimoniale des familles, elle n'est pas significative. Nous aurions en effet pu observer qu'un type de famille plus traditionnelle aurait choisi la filière standard et un type plus moderne, plus éclaté, aurait choisi la filière bilingue. Il apparaît en réalité que cette distinction n'est pas pertinente. Une famille portant des valeurs dites traditionnelles peut tout aussi bien se diriger vers l'une ou l'autre des filières. L'une par fidélité au programme institutionnel (DUBET 2002), l'autre par fidélité aux racines, peut privilégier l'enseignement bilingue. *A contrario*, une famille « moderne » va privilégier l'enseignement standard en adoptant une grille de lecture « consumériste » et utilitariste tandis qu'une autre, plus rétive à l'hégémonie culturelle et orienté vers la diversité va opter pour l'enseignement bilingue, en tant que propédeutique au plurilinguisme. Deux familles présentant des PCS semblables peuvent opter pour l'une ou l'autre des filières. Cet indicateur n'est donc pas déterminant dans l'orientation des enfants. Il nous éclaire quant à la



force du contrôle réflexif exercé par les familles et quant aux accusations de consumérisme, proférées parfois un peu facilement, à leur encontre.

### 3/ Origines culturelles des familles



Orientation selon le niveau de diplôme de la mère

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 17,31$ , ddl = 5, 1-p = 99,61%.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 15,60%

**La dépendance entre le diplôme et l'orientation est très significative.** Nous observons une surreprésentation d'enfants dont la mère n'est pas diplômée dans la filière standard, cette courbe ayant tendance à s'inverser au fur et à mesure que le niveau de diplôme augmente. **À l'Isula, près d'un élève sur deux de la filière standard provient d'une famille ne possédant aucun diplôme tandis près de 70% des parents d'élèves de la filière bilingue sont au moins bacheliers.**

#### Les pratiques culturelles des parents

En ce qui concerne les pratiques culturelles des parents en tant que spectateurs, nous n'observons pas de distinction pertinente en fonction des filières. Les pères « standards » semblent préférer le théâtre tandis que les bilingues seraient davantage portés vers la musique classique. Cette distinction s'estompe ensuite chez les mères. Quant aux autres activités, elles semblent être partagées, dans le même ordre de grandeur, quelque soit la filière. Nous pouvons remarquer que les pères "standards" semblent être davantage "artistes" que les autres. 23,5% d'entre eux s'adonneraient soit à la peinture soit au dessin. Dans le domaine du sport, nous n'observons pas de différences pertinentes selon la filière. À noter toutefois que **des**

**activités onéreuses comme le VTT, le ski alpin, le golf et l'aéronautisme sont davantage pratiquées par les pères bilingues que par les autres.** La télévision est largement regardée par l'ensemble des parents. Les "bilingues" seraient davantage abonnés au câble, au satellite ou à Canal + que les autres et ils seraient presque trois fois plus nombreux que les autres à regarder la chaîne Via Stella alors tout juste lancée, au moment de l'enquête. La lecture des journaux semble montrer que les parents de la filière bilingue lisent davantage l'unique quotidien<sup>356</sup> de la presse régionale, mais moins de quotidiens nationaux que les autres. Cependant, la dépendance n'est pas significative. L'écoute des radios montre, sans surprise, une légère surreprésentation des auditeurs corsophones ou corsophones passifs parmi les auditeurs des radios locales. Cependant, globalement, ainsi que l'observait ABDALLAH-PRETCEILLE (1999 : 39) : « on ne peut pas établir une bijection systématique entre les pratiques et des appartenances groupales ».

### **Les familles et la langue corse**

« [...] toute intervention pédagogique en matière d'éducation bilingue, c'est-à-dire où deux langues sont utilisées comme langues d'instruction, dont l'une est la langue maternelle de l'enfant, doit tenir compte des facteurs d'ordre socio-historique et socio-structural (le rapport de force entre les groupes ethniques) et du contexte socio-culturel et socio-psychologique (statut relatif objectif et subjectif des langues en contact, micro-milieu de l'enfant) dans lequel se situe l'éducation bilingue. [...] Pour que cette éducation bilingue ait des résultats positifs, il faut d'abord que les deux langues de la communauté soient valorisées par le milieu et par l'enfant ».

HAMERS J et BLANC M., 1983, *Bilinguisme et bilingualité*, Mardaga, Bruxelles.

Ce postulat posé par HAMERS et BLANC (1983 : 344) nous semble toujours pertinent, en dépit des fortes évolutions qu'a pu connaître le milieu qui nous occupe et que nous avons déclinées ci-dessus. Compte tenu du faible statut social et de la faible visibilité sociale dont bénéficie le corse, cette langue est désormais valorisée chez ceux qui la parlent le plus où chez ceux qui en ressentent le poids de la perte. C'est en ce sens que nous faisons l'hypothèse que les familles corsophones seraient plus enclines à se diriger vers l'enseignement bilingue, en dépit des résultats que nous avons montrés précédemment. Nous soutenons aussi que le paradigme de la diglossie a fortement évolué vers une postdiglossie sans sortie de la situation de minoration, car l'observation que pouvait réaliser THIERS en 1989 ne semble plus se vérifier aujourd'hui (p.55. Cf ci-dessus).

Nous avons évoqué ci-dessus les enquêtes réalisées par l'INED et par l'institut Euromosaic. Près de dix ans plus tard, nous avons estimé qu'il était nécessaire de sonder à nouveau les familles au sujet de leurs pratiques linguistiques. Les résultats obtenus sont déclaratifs et

---

<sup>356</sup> Au moment de l'enquête, il n'existait plus qu'un seul quotidien régional en Corse.

quantitatifs. Il est en effet difficile de réaliser une enquête qualitative d'observation participante au sein des familles, sous réserve qu'elles l'acceptent. Outre les biais dus à la présence de l'enquêteur, elle rencontrerait des obstacles matériels et pratiques difficilement surmontables. Lors de la collecte des données, nous nous sommes aperçus que les parents n'ont pas répondu aux quatre sous-questions. La plupart du temps, ils auraient seulement signalé leurs compétences actives. Pour que le test du Chi2 soit réalisable, nous avons regroupé la catégorie "Agriculteur" avec celles des commerçants. Elle ne comptait qu'une seule occurrence qui attestait de la corsophonie de l'individu.

---	Vous ne le comprenez pas du tout	Vous le comprenez à l'oral	TOTAL
Agriculteur ou Commerçant, Artisan et Chef d'entreprise	5,9% (2)	94,1% (32)	100% (34)
Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.	0,0% (0)	100% (7)	100% (7)
Profession intermédiaire	50,0% (2)	50,0% (2)	100% (4)
Employé	34,6% (9)	65,4% (17)	100% (26)
Ouvrier	42,9% (6)	57,1% (8)	100% (14)
Autre	25,0% (1)	75,0% (3)	100% (4)
TOTAL	22,5% (20)	77,5% (69)	100% (89)

Déclaration de compréhension orale des pères selon leur PCS

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 14,69$ , ddl = 5, 1-p = 98,82%.

Attention, 6 (50.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

En dépit du biais lié au faible effectif de six cases, nous observons que **la compréhension orale du corse est fortement corrélée avec la PCS, la nationalité et l'origine, mais faiblement avec l'âge**. Seulement 11,6% des étrangers comprennent le corse et deux d'entre eux, sur les vingt-trois qui ont répondu seraient capables de s'exprimer à l'oral en langue corse.

**Sur l'école de l'Isula, les parents employés ou ouvriers sont beaucoup moins corsophones que les parents agriculteurs, commerçants, artisans ou bien cadres. Cela avait été vérifié de façon générale lors de l'enquête de 1999.** Quant à la corsophonie active, on constate une baisse du nombre de réponses, diminution allant de pair avec la pratique. Ils ne seraient plus que 44 sur 111 à déclarer parler le corse, soit 39,6%. Nous pourrions revoir ce taux à la baisse, car les personnes ayant répondu à notre enquête sont peut-être plus corsophones que les autres. La différence s'expliquerait par l'arrivée de travailleurs immigrés

et leur concentration dans le BTP, en qualité d'ouvriers, ainsi que nous l'avons montré ci-dessus.

---	<b>Vous le parlez</b>	<b>Vous ne le parlez pas</b>	<b>TOTAL</b>
Agriculteur, Commerçant, artisan, chef d'entreprise	47,7% (21)	18,5% (5)	36,6% (26)
Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.	9,1% (4)	11,1% (3)	9,9% (7)
Profession intermédiaire ou employé	31,8% (14)	25,9% (7)	29,6% (21)
Ouvrier	6,8% (3)	37,0% (10)	18,3% (13)
Chômeur	0,0% (0)	3,7% (1)	1,4% (1)
Autre	4,5% (2)	3,7% (1)	4,2% (3)
TOTAL	100% (44)	100% (27)	100% (71)

Déclaration de compétences orales des pères selon leur PCS

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 14,17$ , ddl = 5, 1-p = 98,54%.

Attention, 7 (58.3%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

---	<b>Vous le parlez</b>	<b>TOTAL</b>
18-24	0% (0)	2
25-34	30% (3)	10
35-49	40% (30)	75
50-64	61,5% (8)	13
TOTAL	41	100

Corsophonie selon l'âge des pères

---	<b>Vous ne le comprenez pas du tout</b>	<b>Vous le comprenez à l'oral</b>	<b>TOTAL</b>
Français	69,6% (16)	88,4% (61)	83,7% (77)
Etranger <sup>357</sup>	30,4% (7)	11,6% (8)	16,3% (15)
TOTAL	100% (23)	100% (69)	100% (92)

Déclaration du niveau de compréhension orale du corse selon la nationalité du père

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 4,49$ , ddl = 1, 1-p = 96,58%.

Odd-ratio : 0,30

% de variance expliquée (V de Cramer) : 4,04%

<sup>357</sup> Selon l'INSEE, « un étranger est une personne qui réside en France et ne possède pas la nationalité française, soit qu'elle possède une autre nationalité (à titre exclusif), soit qu'elle n'en ait aucune (c'est le cas des personnes apatrides). Les personnes de nationalité française possédant une autre nationalité (ou plusieurs) sont considérées en France comme françaises. Un étranger n'est pas forcément immigré, il peut être né en France (les mineurs notamment) ». Disponible sur : <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/etranger.htm>, consulté le 12 mai 2010.

---	<b>Vous ne le comprenez pas du tout</b>	<b>Vous le comprenez à l'oral</b>	<b>TOTAL</b>
Corse	2,5% (1)	97,5% (39)	100% (40)
Continent	46,7% (14)	53,3% (16)	100% (30)
Portugal	28,6% (2)	71,4% (5)	100% (7)
Maghreb	70% (7)	30% (3)	100% (10)
TOTAL	27,6% (24)	72,4% (63)	100% (87)

Déclaration du niveau de compréhension orale du corse selon l'origine du père

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 29,80$ ,  $ddl = 4$ ,  $1-p = >99,99\%$ .

Attention, 4 (40.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

On observe dans le second tableau ci-dessus une **corrélation très forte entre la corsophonie et l'origine**. Il en ressortirait que **les Corses seraient globalement, au minimum corsophones passifs, tandis que l'on remarque une érosion de cette compétence chez les Portugais puis chez les Continentaux et les Marocains, même si à l'exception de ces derniers une majorité de parents d'élèves comprend le corse à l'oral**. Nous pourrions faire l'hypothèse que la parenté linguistique du corse avec le portugais et le français facilite l'intercompréhension, à moins qu'il ne faille y voir d'une part l'isolement de la communauté maghrébine et d'autre part, l'intégration d'une partie des continentaux à la communauté corse, sans pour autant qu'ils ne renient leurs origines. Aussi, le taux élevé d'acorsophonie d'une partie des continentaux, s'explique-t-il par le développement d'un entre-soi, de l'agrégation de négligences individuelles, ou bien de l'absence de structures sociales, éducatives et culturelles adéquates permettant l'apprentissage du corse. Quant aux Portugais, des points de vue didactiques et métalinguistiques, plusieurs enseignants, ainsi que nous-mêmes, avons remarqué que les élèves lusophones semblaient afficher des "facilités" dans la compréhension du corse. Il se pourrait que toutes choses égales par ailleurs, le chemin menant à la corsophonie soit plus court par la lusophonie que par la francophonie ou l'arabophonie. Toujours est-il que **dans les conditions actuelles, une personne qui s'installe en Corse ne trouve apparemment pas un environnement linguistique lui permettant d'apprendre le corse, de le comprendre et de le parler**.

---	Vous le lisez	Vous l'écrivez	Vous le parlez	TOTAL
Corse	72,4% (21)	60,0% (6)	75,6% (31)	72,5% (58)
Continent	17,2% (5)	30,0% (3)	19,5% (8)	20,0% (16)
Portugal	3,4% (1)	0,0% (0)	2,4% (1)	2,5% (2)
Maghreb	6,9% (2)	10,0% (1)	2,4% (1)	5,0% (4)
TOTAL	100% (29)	100% (10)	100% (41)	100% (80)

Compétences déclarées par les pères selon leur origine

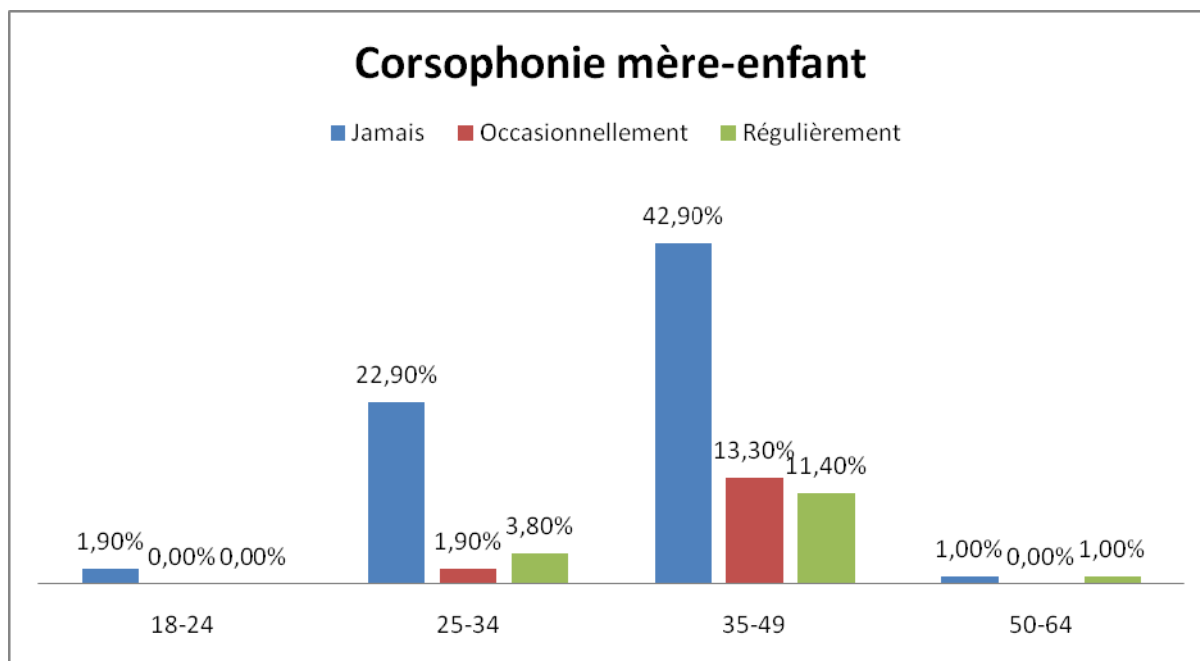
On observe en effet que 75,6% des locuteurs seraient d'origine corse. Les autres étant principalement d'origine continentale. Il faudrait peut-être y voir le résultat de mariages que nous pourrions qualifier de "mixtes", entre Corses et Continentaux ainsi qu'une installation plus ancienne que celle des deux autres grandes communautés. Quant à la lecture du corse, elle reste minoritaire. 26% des enquêtés disent lire le corse tandis que l'écriture s'affirme comme étant très sélective puisque seulement 9% (10) des pères déclarent être capables de l'écrire.

La pratique intergénérationnelle parents-enfant montrerait que moins d'un tiers des pères qui se déclarent corsophones ont une pratique régulière avec leur enfant. La transmission « naturelle » relève principalement de l'action des pères, mais lorsqu'elles sont corsophones, les mères déclareraient parler davantage corse que le père. Le corse, qui était plus une langue d'hommes aurait donc tendance à se féminiser<sup>358</sup>. Globalement, **56,7% des parents corsophones de l'école de l'Isula parleraient régulièrement corse à leur enfant, mais seulement 11,7% des pères le parleraient « très souvent » ou « assez souvent ». Aussi, les mères parleraient légèrement plus le corse à leur enfant que les pères.**

---	Jamais	Rarement	Occasionnellement	Assez souvent	Très souvent	TOTAL
Père	67,57% (75)	8,1 (9)	12,6% (14)	9% (10)	2,7% (3)	100% (111)
Mère	73,88% (82)	2,7% (3)	8,1% (9)	10,81% (12)	5,5% (5)	100% (111)

Intensité de l'usage de la langue corse en milieu familial

<sup>358</sup> On peut lire dans l'enquête Euromosaic de 1998 qu'« une enquête de l'INSEE réalisée en 1980 affirmait que 75% des hommes et 65% des femmes avaient une certaine maîtrise du corse », disponible sur : <http://www.uoc.edu/euromosaic/web/document/cors/fr/i1/i1.html#3.7>, consulté le 20 juin 2010.



Niveau de corsophonie mère-enfant selon l'âge

Pour des raisons de lisibilité, nous avons regroupé dans la catégorie « régulièrement » les mères qui déclarent parler corse « assez souvent » ou « très souvent » et dans la catégorie « occasionnellement » celles qui le parleraient « rarement ». Paradoxalement, malgré la forte visibilité des résultats obtenus, pour des raisons méthodologiques, la dépendance entre l'âge de la mère et la pratique du corse n'est pas significative statistiquement. Dans certaines catégories, les résultats obtenus sont trop faibles, voire nuls, pour que nous puissions y appliquer les tests adéquats. Il en ressort néanmoins que la transmission intergénérationnelle demeure marginale. Seulement 11,7% des mères déclarent parler très souvent le corse à leur enfant.

Plus les parents parlent corse, plus ils auront tendance à accorder de l'importance à la langue. Cette observation permet de mesurer l'ampleur de l'évolution des attitudes épilinguistiques des corsophones (THIERS 1989 et ALLEGRI-SIMONETTI 1989). La corsophonie est devenue une valeur positive, au-delà du cercle des corsophones et des militants de la langue. En effet, l'importance qui lui est attribuée ne se superpose pas ou plus à la corsophonie ou à telle ou telle idéologie politique. En ce sens, nous pouvons affirmer que **la question du corse dans la société est toujours une question politique, mais qu'elle n'est plus l'apanage d'un courant politique particulier ou qu'elle est l'objet de positionnements partisans**. Au vu des chiffres ci-dessous, nous pouvons observer, avec Ange SANTINI (2005) que la langue corse fait visiblement consensus. Nous tenons à préciser ici que les réponses des mères sont

du même ordre. 75,5% d'entre elles considèrent que le corse est "assez important" ou "très important".

---	Sans importance	Peu important	Assez important	Très important	TOTAL
TOTAL	5,1% (5)	21,4% (21)	32,7% (32)	40,8% (40)	100% (98)

Importance de la langue corse pour les mères

L'analyse de la corsophonie des parents pourrait permettre d'affiner le profil sociologique des familles qui choisissent l'enseignement bilingue. Sur le site de l'Isula, nous observons que les parents non corsophones inscrivent plutôt leur enfant dans la filière standard. L'acorsophonie n'est pas rédhibitoire, mais elle peut parfois dissuader certaines familles qui auraient peur de ne pas pour suivre leur enfant, notamment en mathématiques. C'est cela qui émerge de nos entretiens et de notre expérience en tant qu'enseignant.

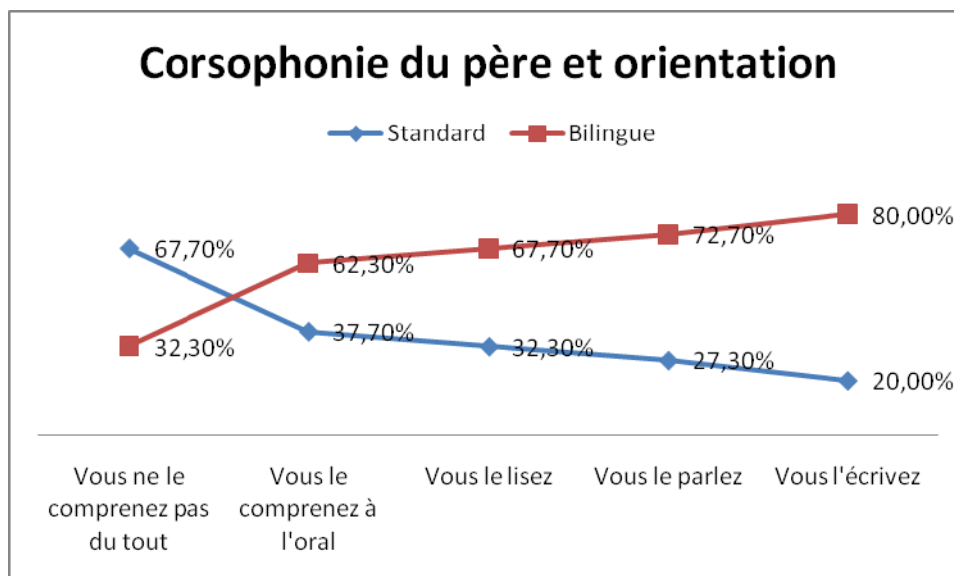
---	Standard	Bilingue	TOTAL
Vous ne le comprenez pas du tout	67,7% (21)	32,3% (10)	100% (31)
Vous le comprenez à l'oral	37,7% (26)	62,3% (43)	100% (69)
Vous le parlez	27,3% (12)	72,7% (32)	100% (44)
TOTAL	41,0% (59)	59,0% (85)	100% (144)

Orientation selon les compétences linguistiques déclarées par le père.

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 12,91$ ,  $ddl = 2$ ,  $1-p = 99,84\%$ .  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 11,63%

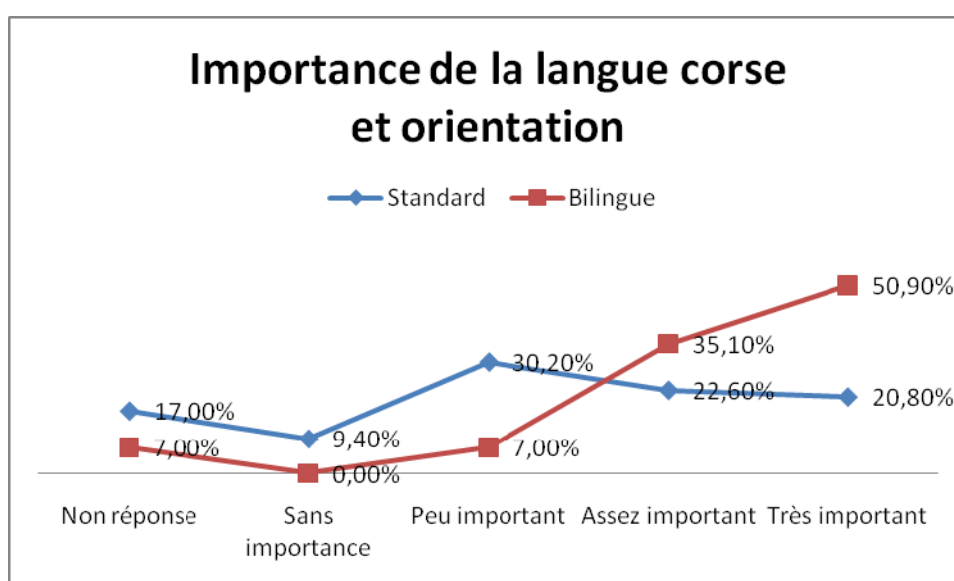
On observerait ici une corrélation croissante entre la corsophonie et l'orientation en fonction de l'intensité de leurs performances linguistiques.





Orientation selon les compétences linguistiques déclarées par le père.

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 15,53$ , ddl = 4, 1-p = 99,63%.  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 13,99%



Choix scolaires selon le niveau d'importance attribué à la langue corse

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 24,11$ , ddl = 4, 1-p = 99,99%.  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 21,72%

**La coursophonie semblant corrélée à l'importance que l'on attribue à la langue corse, on observerait une surreprésentation de parents coursophones dans la filière bilingue.** Un des lieux communs fortement répandus consiste à affirmer que les familles populaires s'occupent moins de leur enfant et qu'elles s'impliquent peu dans la vie de l'école (PERIER 2005 : 60).

Selon cette perspective, le niveau d'empowerment serait corrélé avec la PCS des parents. Pourtant, l'adhésion à une association de parents d'élèves est du même ordre, quelle que soit la filière et concerne environ 20% des familles. Il est vrai cependant qu'elle demeure marquée socialement puisque les cadres et les commerçants sont davantage représentés que les ouvriers et les employés.

Nous notons par ailleurs que les familles de trois enfants et plus privilégient la filière standard à la filière bilingue. Elles se retrouvent dans 70% des familles d'origine maghrébine, mais elles représentent moins de 10% de l'ensemble. Quant à l'enfant unique, il n'est pas surreprésenté chez les familles corses, mais c'est dans cette catégorie qu'il est le plus visible tandis qu'il est absent chez les familles d'origine maghrébine. Enfin, près de 50% des familles interrogées ont deux enfants.

En ce qui concerne les mesures glottopolitiques susceptibles d'accompagner la sortie du bilinguisme du « bocal » scolaire (COMITI 2004), lorsqu'on demande aux parents s'ils pensent que « l'enseignement bilingue serait favorablement accompagné par une mesure de coofficialité du corse et du français ? », ceux qui ont scolarisé leur enfant dans la filière standard sont significativement moins favorables (22,6%) à une telle mesure que les « bilingues » (45,6%). Ils sont également peut-être moins sensibilisés aux questions de politiques linguistiques. Dans l'ensemble, 50% des parents n'ont pas répondu à cette question où s'y déclarent indifférents et 15,5% se déclarent « pas du tout d'accord » ou « plutôt pas d'accord ».

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	72,7% (16)	27,3% (6)	100% (22)
Pas du tout d'accord ou plutôt d'accord	41,2% (7)	58,8% (10)	100% (17)
Indifférent	54,5% (18)	45,5% (15)	100% (33)
Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	31,6% (12)	68,4% (26)	100% (38)
TOTAL	48,2% (53)	51,8% (57)	100% (110)

Attitude des parents à l'égard d'une mesure de coofficialité en tant que prolongement sociétal de l'enseignement bilingue

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 10,37$ , ddl = 3, 1-p = 98,44%.  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 9,35%

Enfin, lorsqu'on demande aux parents de faire abstraction des considérations éducatives et de se prononcer quant à la coofficialité, les résultats obtenus sont du même ordre de grandeur qu'à la question précédente.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	69,2% (18)	30,8% (8)	100% (26)
Pas du tout d'accord ou plutôt d'accord	58,8% (10)	41,2% (7)	100% (17)
Indifférent	53,1% (17)	46,9% (15)	100% (32)
Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord	22,9% (8)	77,1% (27)	100% (35)
TOTAL	48,2% (53)	51,8% (57)	100% (110)

Attitude des parents à l'égard d'une mesure de coofficialité

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 14,69$ , ddl = 3, 1-p = 99,79%.  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 13,23%

Toutes filières confondues, nous obtenons le résultat suivant :

---	Standard + Bilingue
Non-réponse	23,6% (26)
Pas du tout d'accord	7,3% (8)
Plutôt pas d'accord	8,2% (9)
Indifférent	29,1% (32)
Plutôt d'accord	23,6% (26)
Tout à fait d'accord	8,2% (9)
TOTAL	100% (110)

Opinion des familles au sujet d'une mesure de coofficialité

Au vu de ces résultats, nous avons l'impression que les familles pressentent que la sauvegarde et le développement de la langue corse ne peuvent se passer d'une mesure de coofficialité mais qu'elles appréhendent les conséquences d'une telle décision sur leur quotidien. Autre remarque d'importance, contrairement à ce que l'opinion pourrait imaginer, **le désir de coofficialité ne serait pas corrélé avec l'ethnicité ou l'origine corse des familles. Les pères d'origine continentale seraient même plus favorables à une telle mesure que les Corses.** Les parents ayant scolarisé leur enfant en bilingue y seraient significativement plus ouverts, mais en la matière, c'est l'indifférence qui prédomine. Contrairement à ce que l'on peut entendre dans certaines franges de la classe politique, la coofficialité n'est donc pas perçue comme une mesure d'exclusion, mais bien plutôt d'intégration.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	34,0% (18)	14,0% (8)	23,6% (26)
Pas du tout d'accord	7,5% (4)	7,0% (4)	7,3% (8)
Plutôt pas d'accord	11,3% (6)	5,3% (3)	8,2% (9)
Indifférent	32,1% (17)	26,3% (15)	29,1% (32)
Plutôt d'accord	11,3% (6)	35,1% (20)	23,6% (26)
Tout à fait d'accord	3,8% (2)	12,3% (7)	8,2% (9)
TOTAL	100% (53)	100% (57)	100% (110)

Attitude à l'égard d'une mesure de coofficialité selon la filière

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 15,16$ ,  $ddl = 5$ ,  $1-p = 99,03\%$ .

Attention, 6 (50.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 13,66%

Enfin, la question que nous avons posée aux parents au sujet de leur satisfaction quant aux performances de leur enfant en LCC montre qu'une part des familles qui ont choisi la filière standard montre de fortes attentes en la matière. Elles sont quatre fois plus nombreuses qu'en filière bilingue, c'est-à-dire près de 20% à se déclarer "très insatisfaites" ou "insatisfaites" quant aux performances de leur enfant. Peut-être ont-elles pensé que l'enseignement extensif des trois heures, tel qu'il est prévu par la loi (Cf ci-dessus) et décrit lors des réunions d'information permettrait un apprentissage du corse de même ampleur ou presque qu'en filière bilingue. Les parents de cette filière seraient dans l'ensemble plus satisfaits que les autres.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Très insatisfait ou insatisfait	19,1% (9)	5,4% (3)	11,7% (12)
Assez satisfait	48,9% (23)	44,6% (25)	46,6% (48)
Très satisfait	31,9% (15)	50,0% (28)	41,7% (43)
TOTAL	100% (47)	100% (56)	100% (103)

Satisfaction des familles quant aux performances de leur enfant en langue corse

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 6,28$ ,  $ddl = 2$ ,  $1-p = 95,66\%$ .

% de variance expliquée (V de Cramer) : 5,65%

#### *4/ Attentes, représentations et mobilisations pour la réussite scolaire*

Du strict point de vue de l'efficacité du système éducatif, le principal enjeu posé par l'émergence de l'enseignement bilingue consiste à déterminer si toutes choses égales par ailleurs, les enfants ayant suivi leur scolarité dans un cursus bi/plurilingue seront de meilleurs

élèves et atteindront des positions sociales plus élevées que leurs pairs. Pour notre part, nous ne sommes pas allés observer les pratiques des enseignants<sup>359</sup>, mais nous nous sommes intéressés aux représentations des familles quant aux résultats de leur enfant. Nous faisons l'hypothèse que plus une famille a une bonne opinion de son enfant et de sa capacité à réussir, plus elle osera l'inscrire en site bilingue. Au cours de l'année que nous avons passée à l'Isula, en tant qu'enseignant, il est advenu, lorsque tel ou tel enfant rencontrait des difficultés scolaires passagères que les parents désignent pour responsable la surcharge de travail que le bilinguisme occasionnerait à leur enfant. L'enseignement bilingue n'est pas d'abord perçu comme une méthode d'enseignement, une pédagogie nouvelle, mais comme une « surcharge cognitive ». C'est parce qu'il est mal connu des familles qu'il est parfois un bouc émissaire commode lorsque l'enfant se retrouve en échec. Or ce genre d'accusation, souvent erronée, ne fait qu'ajourner le diagnostic final et les remédiations nécessaires.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Oui	36,5% (19)	25,0% (14)	30,6% (33)
Non	63,5% (33)	75,0% (42)	69,4% (75)
TOTAL	100% (52)	100% (56)	100% (108)

Difficultés scolaires des enfants selon leurs parents

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 1,69$ , ddl = 1, 1-p = 80,66%.

Odd-ratio : 1,73

% de variance expliquée (V de Cramer) : 1,52%

Si la dépendance n'est pas corrélée avec la filière, nous observons cependant que les parents de la filière standard auraient une moins bonne opinion des résultats scolaires de leur enfant que les parents de la filière bilingue. Nous avons vu que les familles d'origine étrangère se concentraient dans la filière standard or celles-ci formulent souvent de plus grandes attentes que les autres à l'égard de l'école. Nous faisons une autre hypothèse qui vient compléter la première. Les résultats des élèves de la filière standard sont peut-être inférieurs à ceux des élèves de la filière bilingue à la fois eu égard au profil sociologique des élèves et des bénéfices de l'enseignement bilingue. Nous présenterons ci-dessous une analyse contrastive des résultats des élèves aux évaluations nationales selon leur filière. Concernant les disciplines dans lesquelles les parents identifient les difficultés scolaires de leur enfant, la

<sup>359</sup> L'ERTE CI2E de l'UMR LISA 6240 a enquêté auprès des enseignants du primaire et du secondaire de façon à identifier les obstacles au développement du bilinguisme. La construction d'une compétence professionnelle semblerait être une des clés du problème. On a observé que même des enseignants volontaires qui ont participé aux équipes pédagogiques d'adaptation des manuels en langue corse n'utilisaient que très peu le corse lors des activités d'apprentissage. Des publications sont à paraître. Nous y reviendrons dans le chapitre 4.

littéracie (lecture, ORL, production écrite) arrive en tête, quelle que soit la filière, loin devant les mathématiques. La seule différence significative est au niveau des langues. **Les parents de la filière standard sont presque dix fois plus nombreux que les autres à y voir leur enfant en difficulté.** Dans ce cas précis, l'enseignement bilingue apparaît aux yeux des parents comme une propédeutique au plurilinguisme. Ce constat reste à nuancer, car les parents de la filière bilingue semblent en revanche plus inquiets que les autres quant aux compétences de leur enfant en littéracie.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	47,3% (35)	56,6% (43)	52,0% (78)
Littéracie	21,6% (16)	27,6% (21)	24,7% (37)
Histoire / Géographie	5,4% (4)	2,6% (2)	4,0% (6)
Sciences et Maths	14,9% (11)	11,8% (9)	13,3% (20)
Langues	10,8% (8)	1,3% (1)	6,0% (9)
TOTAL	100% (74)	100% (76)	100% (150)

Disciplines dans lesquelles les parents identifient les difficultés scolaires de leur enfant

La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 7,78$ , ddl = 4, 1-p = 90,01%.

Attention, 3 (30.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 7,01%

Le taux d'élèves suivis par le RASED indique une plus forte concentration d'élèves en difficulté dans la filière standard. Il passe de 22,4% à 10,7% selon la filière.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Oui	22,4% (11)	10,7% (6)	16,2% (17)
Non	77,6% (38)	89,3% (50)	83,8% (88)
TOTAL	100% (49)	100% (56)	100% (105)

Taux d'élèves suivis par le RASED selon la filière

La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 2,65$ , ddl = 1, 1-p = 89,66%.

Odd-ratio : 2,41

% de variance expliquée (V de Cramer) : 2,39%

Enfin, le taux de redoublement apparaît plus fort dans la filière standard. Près d'un élève sur quatre de la filière standard aurait déjà été maintenu au moins une fois dans la même classe au cours de sa scolarité en primaire. Quant au taux d'élèves qui suivent des cours particuliers, il s'inverse. Ce sont alors les élèves bilingues qui seraient deux fois plus nombreux que les autres à les suivre. Ils seraient près de 16%.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non	75,5% (40)	85,5% (47)	80,6% (87)
Oui	24,5% (13)	14,5% (8)	19,4% (21)
TOTAL	100% (53)	100% (55)	100% (108)

Taux de redoublement selon la filière

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 1,72$ , ddl = 1, 1-p = 81,00%.

Odd-ratio : 0,52

% de variance expliquée (V de Cramer) : 1,55%

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Oui	8,7% (4)	15,8% (9)	12,6% (13)
Non	91,3% (42)	84,2% (48)	87,4% (90)
TOTAL	100% (46)	100% (57)	100% (103)

Taux d'élèves qui suivent des cours particuliers selon la filière

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 1,16$ , ddl = 1, 1-p = 71,89%.

Odd-ratio : 0,51

% de variance expliquée (V de Cramer) : 1,05%

Au vu de ces résultats, il apparaît que les familles ayant scolarisé leur enfant en filière standard n'ont pas plus le sentiment que les autres qu'il rencontre des difficultés scolaires. Sans toutefois verser dans la critique de la "démission parentale", nous pourrions noter ici que les attentes et le degré de satisfaction des familles diffèrent selon leur milieu social. Aussi, dans le cas des familles d'origine étrangère, « la mise en cause des modes familiaux de socialisation est telle qu'elle empêche de considérer ces « familles » comme des « parents » (VAN ZANTEN 2001 : 150) ». Néanmoins, notre enquête montre que l'ensemble des familles accorde une grande importance à la scolarité de leur enfant. La seule différence notable liée à la satisfaction des familles apparaît au niveau de la langue corse. **Les familles de la filière bilingue sont plus satisfaites que les autres des performances linguistiques de leur enfant en langue corse.** Cet écart s'expliquerait d'une part du fait de la différence du niveau d'attente par les familles. On peut supposer qu'elles sont d'autant plus exigeantes en ce domaine qu'elles ont choisi l'enseignement bilingue. D'autre part, lorsque nous avons assisté à des réunions d'information entre l'institution et les familles, il n'était pas rare de percevoir une édulcoration de la spécificité du contenu du curriculum bilingue : « le corse est aussi enseigné dans la filière classique » ou bien « lorsque les trois heures sont correctement effectuées, les enfants accèdent à des compétences importantes ». Si ces affirmations sont

fondées, elles sont cependant parfois employées abusivement, car l'enseignement du corse, de façon extensive, c'est à dire dans les écoles les filières standards ne permet pas d'obtenir des compétences de la même ampleur. Pourquoi alors les évaluations de LCC seraient bisannuelles et distingueraient les deux types d'enseignement ? Nous aborderons ci-dessous la qualité de l'enseignement du corse dispensé dans les filières standards, ainsi que ses résultats. Pour le cas qui nous occupe, nous nous garderons de généraliser notre expérience. Toutefois, en procédant à un échange de service hebdomadaire d'une heure trente, au terme d'une année scolaire, les apprentissages linguistiques de nos élèves étaient imperceptibles et il aurait été bien mal aisé à un observateur extérieur de mesurer l'infime chemin parcouru. Loin de sensibiliser les élèves, de leur donner le goût de la langue et d'éveiller leur curiosité, ce type d'enseignement « à coups de marteau », pour reprendre la métaphore de NIETZSCHE, mais au sens propre cette fois, les rebute et leur donne le sentiment que la chose leur est inaccessible.

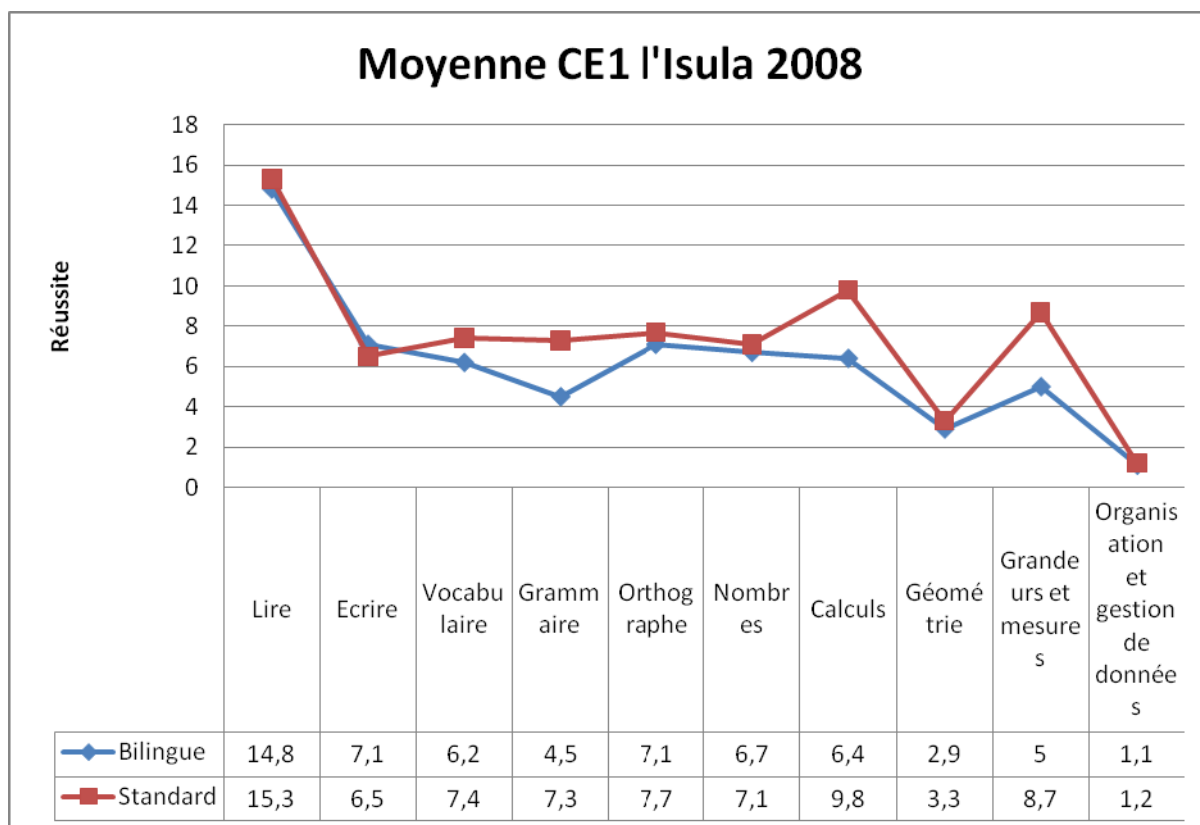
#### *5/ Filiarisation et résultats aux évaluations nationales*

Nous avons vu précédemment l'interaction entre le sentiment des familles quant aux résultats scolaires de leur enfant et l'orientation qu'elles choisissaient. Nous allons maintenant aborder la question des résultats scolaires selon la filière de scolarisation. Nous avons pour cela demandé aux directeurs d'école de nous transmettre les résultats qu'ils avaient conservés. L'enseignement bilingue est-il un facteur de variation des résultats scolaires ? La réussite scolaire est-elle plus forte dans une filière que dans l'autre ? Le cas échéant, l'objectif sera de comprendre, à l'aide de ces comparaisons, les facteurs sous-jacents aux différences constatées.

#### **Résultats aux évaluations nationales en CE1**

C'est en 2006 que l'évaluation en CE1 a été instituée. En 2009, l'école de l'Isula ne possédait plus que les résultats de 2008.

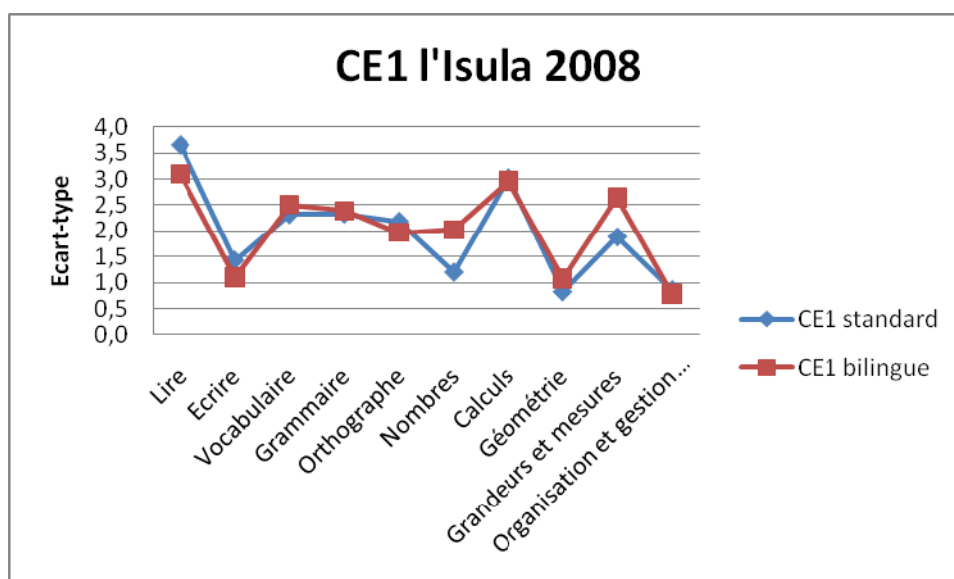




Moyenne des résultats d'élèves de CE1 de L'Isula, en 2008, par compétences évaluées

---	<b>Bilingue</b>	<b>Standard</b>
Lire	14,8	15,3
Ecrire	7,1	6,5
Vocabulaire	6,2	7,4
Grammaire	4,5	7,3
Orthographe	7,1	7,7
Nombres	6,7	7,1
Calculs	6,4	9,8
Géométrie	2,9	3,3
Grandeurs et mesures	5	8,7
Organisation et gestion de données	1,1	1,2

Moyennes des résultats des élèves de CE1 de l'Isula aux évaluations nationales de 2008



Ecart-type des résultats d'élèves de CE1 de L'Isula, en 2008, par compétences évaluées

On constate qu'en lecture, numération, orthographe, géométrie et organisation et gestion de données, les résultats obtenus sont similaires. Les CE1 standards ne seraient supérieurs aux bilingues qu'en grammaire, calcul et grandeurs et mesures. Afin d'évaluer le degré d'homogénéité des filières, nous avons calculé l'écart-type au sein de chaque filière pour les différents items. Dans le cas qui nous occupe, en lecture, et en écriture, il semblerait plus élevé dans la filière standard. En revanche, il serait plus fort dans la filière bilingue en numération et en grandeurs et mesures. La première remarque qu'il convient de dresser est que l'enseignement bilingue ne constitue pas un obstacle à l'apprentissage de la lecture, car à l'entrée en CE1, les compétences des élèves de la filière bilingue seraient légèrement supérieures et plus homogènes que ceux de la filière standard.

Enfin, du point de vue méthodologique, l'évaluation nationale CE1 nous semble restrictive. En focalisant sur le lire, écrire, compter, ne réduit-elle pas considérablement la diversité des compétences attendues à l'issue du cycle 2 ? Elle marginalise une part non négligeable des apprentissages et en l'occurrence, fait l'impasse sur les bénéfices de l'enseignement bi/plurilingue. À terme, une trop grande focalisation sur les résultats des élèves à ces évaluations risquerait d'aboutir au calque du curriculum réel sur le curriculum évalué. Peut-être faudrait-il envisager de proposer, en sus de l'évaluation nationale, une évaluation spécifique à l'Académie de Corse, de façon à ce qu'elle coïncide davantage à l'adaptation des programmes à la réalité insulaire et au curriculum bilingue. Autrement, les résultats

enregistrés lors de l'évaluation nationale pourraient dissimuler une distorsion entre les connaissances réelles des élèves et les compétences évaluées.

### **Résultats aux évaluations nationales en CM2**

Présentées comme « la clé de voûte (du) nouveau dispositif<sup>360</sup> » par Jean-Louis NEMBRINI, le directeur général de l'enseignement scolaire, les évaluations CM2 ont été mises en place en janvier 2009 en occasionnant une vaste polémique opposant le ministère de l'Éducation nationale aux enseignants "désobéisseurs" qui refusèrent de les faire passer au milieu de l'année scolaire, alors que certaines compétences évaluées n'auraient pas encore été étudiées. Selon NEMBRINI, « le grand objectif de ces évaluations est de nous aider à améliorer les résultats des élèves, en particulier ceux qui sont en difficulté », puisque « l'objectif fixé par le ministre est de diviser par trois en cinq ans le nombre d'élèves en grande difficulté ».

Le livret du maître ainsi que celui de l'élève avaient été mis en ligne sur Internet quelques jours avant la date de passation par les enseignants désobéisseurs, tant et si bien qu'une partie des parents les ont fait préparer à leurs enfants. C'est dans ce contexte que toute une classe de CM2 standard de l'école de l'Isula a obtenu la note maximale à la quasi-totalité des items proposés.

Quant à la question de la publication des résultats<sup>361</sup>, nous reproduisons ici les précisions apportées par NEMBRINI :

« Ces résultats sont connus évidemment du maître et du directeur d'école. Ils sont communiqués à chaque parent pour son enfant. Ils ne sont donc connus que de l'enseignant et des parents de l'enfant concerné.

Il y a ensuite les résultats de la classe : ils sont également connus du maître et du directeur d'école qui ne les communiquent de manière globale qu'aux parents d'élèves de la classe.

Les résultats de l'école, globaux et anonymes seront connus de tous les pilotes de la politique éducative : I.E.N, I.A, recteurs, moi-même.

Ne seront rendus publics que les résultats au niveau du département, de l'académie, de la nation, parce que ce sont des éléments que nous devons à tous les français et, en premier lieu, à la représentation nationale ».

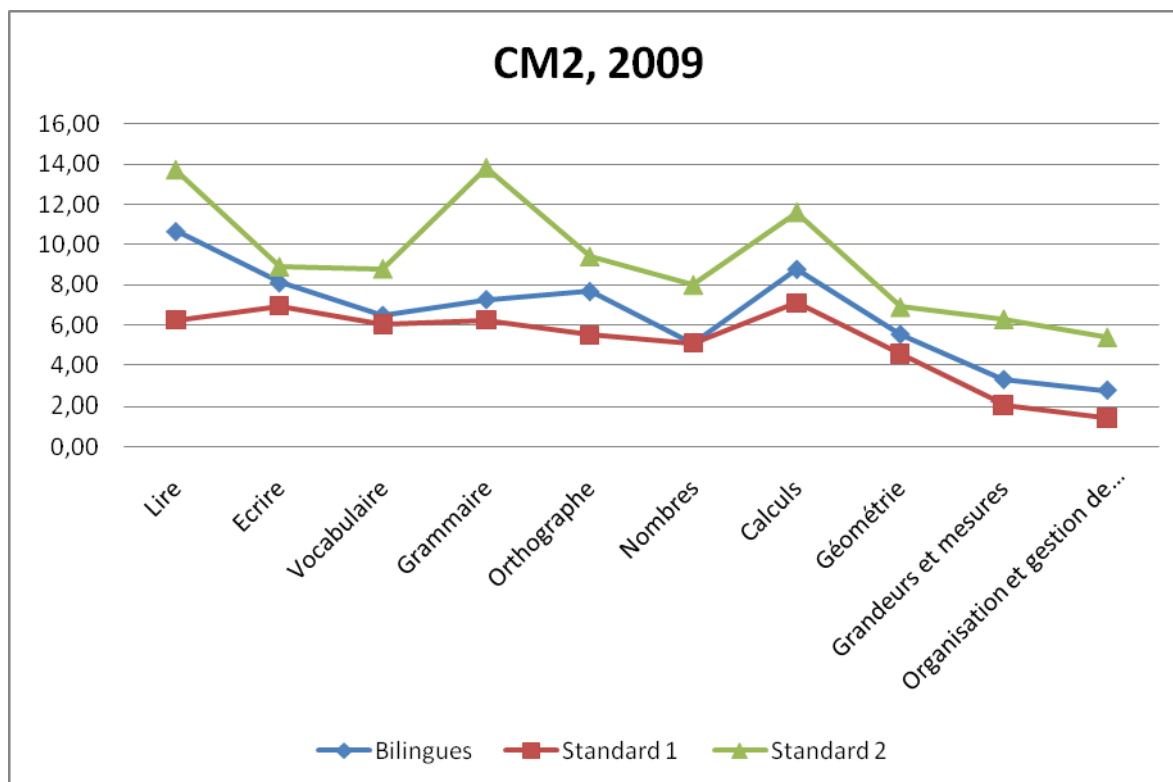
Si la non-communication au grand public - c'est-à-dire principalement et selon le point de vue de chacun, aux usagers ou aux clients de l'École que sont les parents - des résultats globaux de chaque école vise à ne pas créer les conditions d'une mise en concurrence de chaque école,

---

<sup>360</sup> Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid23466/evaluations-de-c.e.1-et-c.m.2-modalites-de-mise-en-oeuvre.html>, consulté le 2 novembre 2009.

<sup>361</sup> Disponible sur : [http://media.education.gouv.fr/file/Evaluations\\_CE1\\_et\\_CM2/89/0/evaluations-ce1-cm2-acces\\_41890.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/Evaluations_CE1_et_CM2/89/0/evaluations-ce1-cm2-acces_41890.pdf), consulté le 2 novembre 2009.

il serait bon que les « pilotes de la politique éducative » disposent des résultats en fonction de la filière suivie. Autrement, on risquerait dans certains cas de masquer aux yeux des décideurs et des concepteurs des politiques éducatives l'impact des arrangements locaux sur la constitution des classes de niveau homogène.

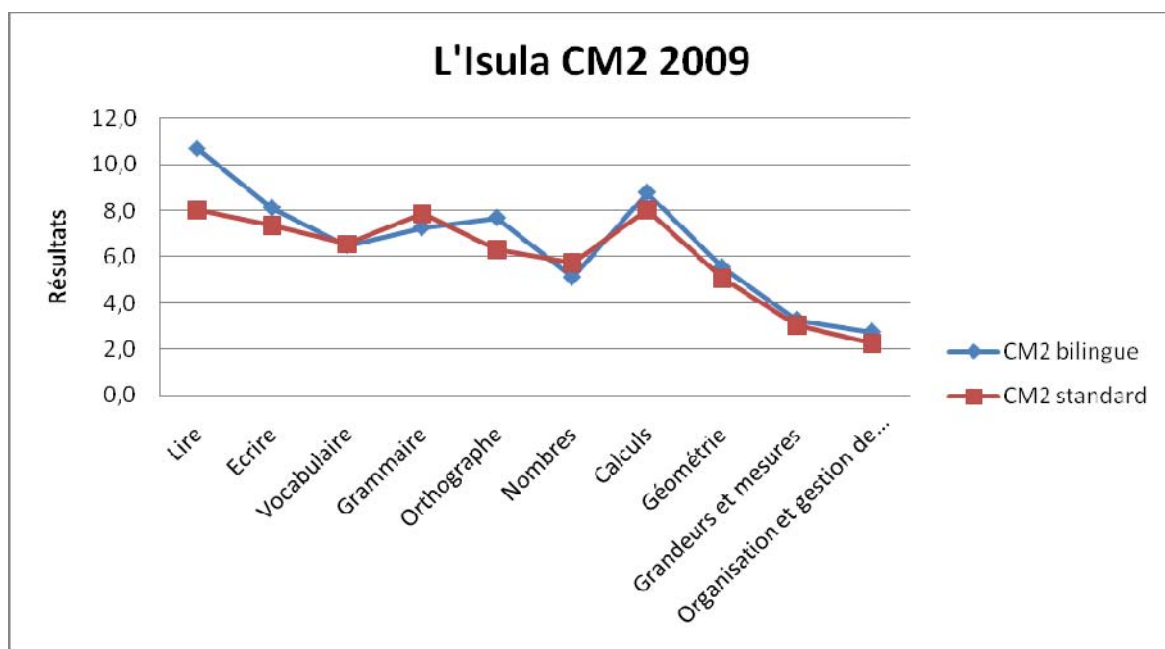


Moyenne des résultats d'élèves de CM2 de L'Isula, en 2009, par compétences évaluées

Moyenne	Bilingues	Standard 1	Standard 2
Lire	10,67	6,25	13,7
Ecrire	8,11	6,95	8,9
Vocabulaire	6,47	6,05	8,8
Grammaire	7,26	6,25	13,8
Orthographe	7,67	5,5	9,4
Nombres	5,11	5,1	8
Calculs	8,78	7,1	11,6
Géométrie	5,53	4,55	6,9
Grandeurs et mesures	3,26	2,05	6,3
Organisation et gestion de données	2,74	1,43	5,4

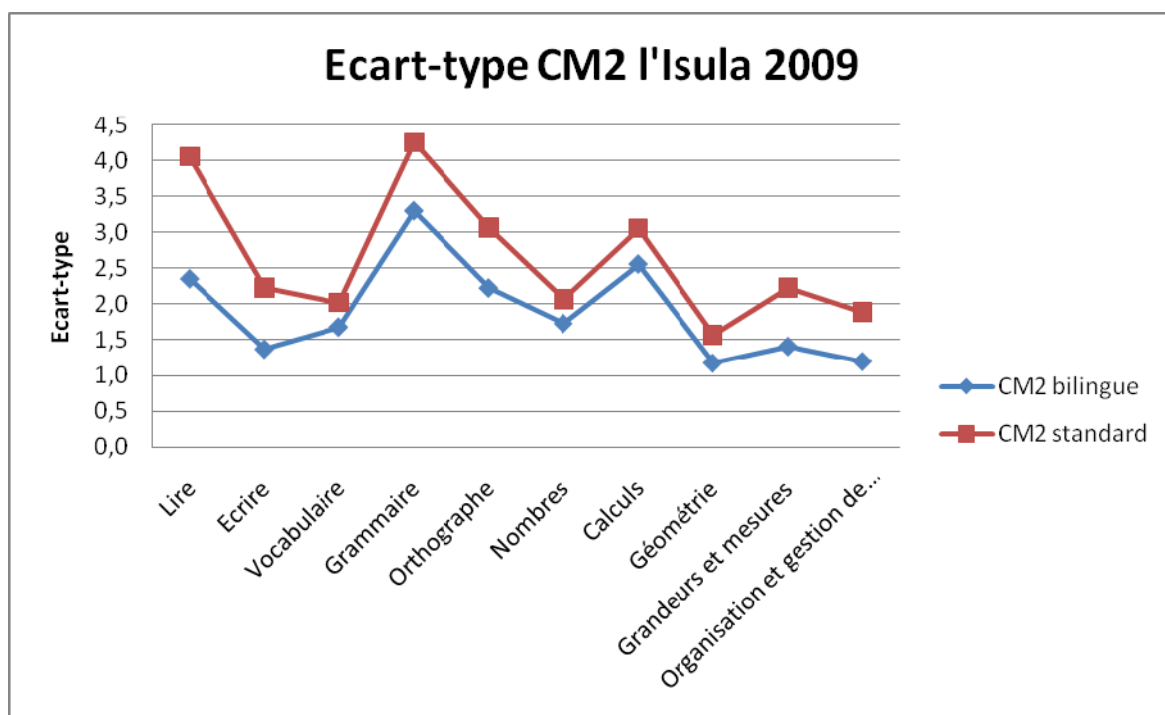
Moyennes des résultats des élèves de CM2 de l'Isula aux évaluations nationales de 2009

Si nous groupons les deux classes standards, nous obtenons les résultats suivants :



Moyenne des résultats d'élèves de CM2 de L'Isula, en 2009, par compétences évaluées et par filières

Pour le site de l'Isula, on constate un écart-type plus fort dans la filière standard que dans la filière bilingue. Les résultats sont présentés par champs de compétences dans le graphique ci-dessous :



Ecart-type des résultats d'élèves de CM2 de L'Isula, en 2009, par compétences évaluées

L'écart-type est toujours plus fort dans la filière standard que dans l'autre. Cela signifie que les résultats sont plus homogènes dans celle-ci. On observe en effet, outre la filiarisation standard/bilingue, que la composition de la filière standard soumise à une stricte gestion des flux. Les 29 élèves de CM2 de la filière standard sont répartis d'une part dans une classe à double niveau CM1-CM2 et d'autre part, dans un CM2. Il semble que cette dernière classe accueille les élèves issus de l'immigration tandis que la classe à double niveau accueille des élèves particulièrement d'origine corse ou continentale. La quasi-totalité d'entre eux a presque obtenu la note maximale à l'ensemble des items. Il faudrait ici faire la part du déterminisme sociologique et du déterminisme pédagogique dû à l'enseignement bilingue, mais les modalités de passation de l'évaluation CM2 de 2009 ne permettent pas de réaliser une analyse pertinente.

Sur l'ensemble du département, les résultats sont meilleurs que les résultats nationaux moyens<sup>362</sup>. Mais compte tenu des perturbations occasionnées par le mouvement de protestation, nous ne les tenons pas comme significatives bien que leurs résultats aient été confirmés lors de l'évaluation de 2010.

---

<sup>362</sup> Disponible sur : [http://media.education.gouv.fr/evaluations\\_des\\_acquis/eval2009-CM2-haute-corse.pdf](http://media.education.gouv.fr/evaluations_des_acquis/eval2009-CM2-haute-corse.pdf), consulté le 2 novembre 2009.

**Cm2 STANDARD L'Isula 2009**

	Français					Mathématiques				
	Lire	Ecrire	Vocabulaire	Grammaire	Orthographe	Nombres	Calculs	Géométrie	Grandeurs et mesures	Organisation et gestion de données
Note max	15	10	10	15	10	8	12	7	7	6
Elève 1	15	9	10	15	10	8	12	7	6	6
Elève 2	12	10	10	15	10	8	12	7	5	6
Elève 3	11	8	8	14	10	8	12	7	7	5
Elève 4	15	9	7	15	10	8	12	7	7	6
Elève 5	15	10	7	14	10	8	12	7	6	5
Elève 6	15	10	9	13	10	8	12	7	6	6
Elève 7	12	8	8	10	7	8	10	7	6	5
Elève 8	14	6	10	15	7	8	10	7	6	5
Elève 9	13	9	9	12	10	8	12	6	7	4

Les résultats des élèves aux évaluations nationales de 2010 sont certainement plus fiables que les précédentes. Il faudra cependant éviter de tirer des conclusions hâtives. Comme pour le CE1, une étude pluriannuelle s'avérera nécessaire pour déterminer la part qui relève de la pratique pédagogique de l'enseignement plurilingue, de la part qui relève de critères liés à la composition du public scolaire. Les résultats nous ont été fournis par l'IEN de Corti-Balagna. L'école comptait une classe bilingue de 21 élèves, une classe standard de 22 élèves et un groupe de 6 élèves dans une classe standard à double niveau.

F R A N Ç A I S	<b>Taux de Réussite</b>	Moins de 33%	De 33% à 50%	De 50 à 66%	66% et plus
	<b>Nombre d'items réussis</b>	$0 \leq nb \leq 19$	$20 \leq nb \leq 29$	$30 \leq nb \leq 39$	$40 \leq nb \leq 60$
	<b>Nombre d'élèves</b>	1	1	4	15
	<b>Pourcentage d'élèves</b>	5%	5%	19%	71%
	<b>Médiane</b>	47			
M A T H É M A T I Q U E S	<b>Taux de Réussite</b>	Moins de 33%	De 33% à 50%	De 50 à 66%	66% et plus
	<b>Nombre d'items réussis</b>	$0 \leq nb \leq 13$	$14 \leq nb \leq 19$	$20 \leq nb \leq 26$	$27 \leq nb \leq 40$
	<b>Nombre d'élèves</b>	0	8	6	7
	<b>Pourcentage d'élèves</b>		38%	29%	33%
	<b>Médiane</b>	22			

Résultats des élèves de la filière bilingue de l'école de l'Isula aux évaluations CM2 de janvier 2010

F R A N Ç A I S	<b>Taux de Réussite</b>	Moins de 33%	De 33% à 50%	De 50 à 66%	66% et plus
	<b>Nombre d'items réussis</b>	$0 \leq nb \leq 19$	$20 \leq nb \leq 29$	$30 \leq nb \leq 39$	$40 \leq nb \leq 60$
	<b>Nombre d'élèves</b>	3	10	7	2
	<b>Pourcentage d'élèves</b>	14%	45%	32%	9%
	<b>Médiane</b>	27			



M A T H É M A T I Q U E S	<b>Taux de Réussite</b>	Moins de 33%	De 33% à 50%	De 50 à 66%	66% et plus
	<b>Nombre d'items réussis</b>	$0 \leq nb \leq 13$	$14 \leq nb \leq 19$	$20 \leq nb \leq 26$	$27 \leq nb \leq 40$
	<b>Nombre d'élèves</b>	5	10	7	0
	<b>Pourcentage d'élèves</b>	23%	45%	32%	
	<b>Médiane</b>	16			

Résultats des élèves de la classe A de la filière standard de l'école de l'Isula aux évaluations CM2 de janvier 2010

F R A N Ç A I S	<b>Taux de Réussite</b>	Moins de 33%	De 33% à 50%	De 50 à 66%	66% et plus
	<b>Nombre d'items réussis</b>	$0 \leq nb \leq 19$	$20 \leq nb \leq 29$	$30 \leq nb \leq 39$	$40 \leq nb \leq 60$
	<b>Nombre d'élèves</b>	0	0	3	3
	<b>Pourcentage d'élèves</b>			50%	50%
	<b>Médiane</b>	39			
M A T H É M A T I Q U E S	<b>Taux de Réussite</b>	Moins de 33%	De 33% à 50%	De 50 à 66%	66% et plus
	<b>Nombre d'items réussis</b>	$0 \leq nb \leq 13$	$14 \leq nb \leq 19$	$20 \leq nb \leq 26$	$27 \leq nb \leq 40$
	<b>Nombre d'élèves</b>	1	2	0	3
	<b>Pourcentage d'élèves</b>	17%	33%		50%
	<b>Médiane</b>	24			

Résultats des élèves de la classe B de la filière standard de l'école de l'Isula aux évaluations CM2 de janvier 2010

La comparaison des résultats obtenus selon les deux filières montre, pour l'année 2010, un écart très significatif en faveur de la filière bilingue, notamment en français. Les résultats de la filière bilingue sont à la fois plus homogènes et plus élevés que ceux obtenus dans la filière standard. En français, 90% des élèves de la filière bilingue obtiennent des scores supérieurs ou égaux aux 40% meilleurs élèves de la filière standard. En mathématiques aussi, 32% des

élèves de la filière standard réussissent plus de la moitié des items, mais aucun d’entre eux ne résout plus de 66% des items proposés. Ils sont en revanche 33% à le réaliser dans la filière bilingue et 29% à obtenir un score entre 50% et 66%. Si un ou deux élèves bilingues présentent de grandes difficultés en français, ils obtiennent des scores supérieurs à 33% de réussite en mathématiques. Dans le cas de l’école primaire Albert Camus de L’Isula, la ségrégation sociale et ethnique que nous avons mesurée ci-dessus semble se traduire en ségrégation scolaire. Celle-ci se retrouverait aussi au sein de la filière standard. Le groupe de la classe à double niveau présente en effet des résultats moyens bien supérieurs à celui du groupe le plus important. Cela s’expliquerait par la politique de constitution des classes par la technique du *streaming*. Les doubles niveaux accueillent préférentiellement des élèves autonomes constituant *in fine*, des classes homogènes. Nous nous retrouvons ici au cœur d’un dilemme bien connu des sociologues de l’éducation, car selon DUBET :

« les débats infinis sur l’homogénéité et l’hétérogénéité des classes montrent qu’en fait, personne ne peut choisir de solution satisfaisante : les classes parfaitement hétérogènes sont ingérables – et que faire des meilleurs et des moins bons ? -, les classes homogènes sont ségréguatives et accentuent les écarts » (2002 : 147).

Ainsi, en 2010, selon les données publiées par le Ministère<sup>363</sup> de l’Éducation nationale :

F R A N Ç A I S	<b>Taux de Réussite</b>	<b>Moins de 33%</b>	<b>De 33% à 50%</b>	<b>De 50 à 66%</b>	<b>66% et plus</b>
	<b>Nombre d'items réussis</b>	0 ≤ nb ≤ 19	20 ≤ nb ≤ 29	30 ≤ nb ≤ 39	40 ≤ nb ≤ 60
	<b>France</b>	7%	20%	30%	43%
	<b>Académie de Corse</b>	5%	17%	25%	53%
M A T H É M A T I Q U E S	<b>Taux de Réussite</b>	<b>Moins de 33%</b>	<b>De 33% à 50%</b>	<b>De 50 à 66%</b>	<b>66% et plus</b>
	<b>Nombre d'items réussis</b>	0 ≤ nb ≤ 13	14 ≤ nb ≤ 19	20 ≤ nb ≤ 26	27 ≤ nb ≤ 40
	<b>France</b>	13%	20%	32%	35%
	<b>Académie de Corse</b>	10%	20%	30%	40%

Comparatif de résultats obtenus aux évaluations nationales de CM2 en 2010

<sup>363</sup> Disponible sur : [http://www.education.gouv.fr/evaluation\\_des\\_acquis/acad26/corse.html](http://www.education.gouv.fr/evaluation_des_acquis/acad26/corse.html), consulté le 2 avril 2010.

L'écart constaté fit immédiatement réagir le recteur BARAT<sup>364</sup> qui se félicita non seulement des bons résultats obtenus en 2010, mais encore de leur confirmation eu égard aux résultats obtenus les années précédentes. Il les explique par les effets de l'enseignement bilingue, notamment sur les compétences des élèves en français, et un renouveau des méthodes - l'enseignement explicite de l'apprentissage de la grammaire - qui favoriseraient les compétences des élèves. C'est la première fois qu'en Corse, l'enseignement bilingue est présenté comme la voie vers l'excellence scolaire à un si haut niveau de hiérarchie. Nous pouvons faire l'hypothèse que si ces résultats devaient se confirmer dans les prochaines années, cela ne serait pas sans influencer à l'avenir les motivations des familles et les stratégies d'orientation scolaire. Ces résultats prennent à contre-pied le rapport de l'IGEN de 2006 qui déplorait « qu'un temps insuffisant soit consacré, dans l'horaire hebdomadaire, à la lecture, à la grammaire et à l'écriture » (2006 : 62), expliquant ainsi qu'à « l'entrée en sixième, les scores en français sont régulièrement en dessous des scores nationaux » (p. 63).

### **Résultats aux évaluations nationales en 6<sup>e</sup>**

Concernant les évaluations 6<sup>e</sup>, nous ne disposons que de celles qui ont été réalisées en 2008. Les élèves bilingues de cette année-là n'ont pas suivi un parcours complet. Ils présentent cependant un net avantage en français. L'écart moyen entre les deux filières est en effet de près de 8%. La filière standard obtient même des résultats inférieurs à la moyenne du collège. En revanche, en mathématiques, les élèves standards obtiennent une moyenne supérieure de 2 points par rapport à celle des bilingues. Les élèves bilingues sont légèrement au-dessus de la moyenne du collège et de la moyenne nationale. **Peut-on alors soutenir que les avantages du bilinguisme se manifestent surtout en français, et plus largement dans les disciplines de littéracie ? Nous pouvons au moins en faire l'hypothèse.** L'analyse d'autres résultats aux évaluations nous éclairera encore davantage à ce sujet. Aussi, la différence entre les deux écarts-types montre une plus grande hétérogénéité dans la filière standard. Dès lors, faut-il y voir les effets d'un recrutement marqué scolairement ou bien les effets d'une pédagogie plus équitable et différenciée qui offre davantage de chances de réussite à l'ensemble des élèves ?

---

<sup>364</sup> Disponible sur : [http://www.alta-frequenza.com/l\\_info/l\\_actu/evaluations\\_de\\_cm2\\_les\\_ecoliers\\_corses\\_ont\\_de\\_solides\\_acquis\\_40798](http://www.alta-frequenza.com/l_info/l_actu/evaluations_de_cm2_les_ecoliers_corses_ont_de_solides_acquis_40798), consulté le 18 juin 2010.

**Évaluations Français 6e, École de L'Ile-Rousse 2008**

	Bilingue	Standard	École	Collège	National <sup>365</sup>
Score moyen	59,93	52,34	54,7	54	57,2
Moy Max	87,7	96,5			
Moy Min	31,6	8,8			
Ecart type	14,76	25,02			

Résultats des élèves de 6e aux évaluations nationales de français en 2008

**Évaluations Maths 6e, École de L'Ile-Rousse 2008**

	Bilingue	Standard	École	Collège	National <sup>366</sup>
Score moyen	64,75	66,89	66,22	64,1	64,4
Moy Max	87,7	98			
Moy Min	41,4	6,1			
Ecart type	14,72	23,77			

Résultats des élèves de 6es aux évaluations nationales de mathématiques en 2008

*6/ Enseignement bilingue et représentations des familles*

À côté des entretiens réalisés auprès des familles, nous avons souhaité demander à un plus grand nombre qu'elles étaient leurs opinions, représentations et attitudes à propos de questions fréquemment posées ou abordées au cours d'entretiens ou d'observation participante. La première question concerne les représentations des familles au sujet des résultats attendus de l'enseignement bilingue. Celui-ci est souvent présenté comme une propédeutique au plurilinguisme. Dans leur quasi-totalité, les familles ayant scolarisé leur enfant dans la filière bilingue acquiescent à cette démonstration. En revanche les familles de la filière standard semblent plus dubitatives quant au terrain que le bilinguisme serait susceptible de fonder. En ce sens, la motivation instrumentale est saillante chez les familles de la filière bilingue. Pourtant, une part conséquente des familles de la filière standard semble elle aussi reconnaître que l'enseignement bilingue permet « d'apprendre d'autres langues plus facilement ». Nous tenterons de comprendre ci-dessous les raisons ou les bonnes raisons (BOUDON 2003) de ces familles qui bien que convaincues des bénéfices du bilinguisme n'ont pas orienté leur enfant dans le cursus bilingue.

<sup>365</sup> Disponible sur : <http://evace26.education.gouv.fr/6fscore.htm>, consulté le 20 juin 2010.

<sup>366</sup> Disponible sur : <http://evace26.education.gouv.fr/6mscore.htm>, consulté le 20 juin 2010.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	7,3% (8)	0,9% (1)	8,2% (9)
Non ou plutôt non	7,3% (8)	0,9% (1)	8,2% (9)
Ne sais pas	15,5% (17)	5,5% (6)	20,9% (23)
Oui ou plutôt oui	18,2% (20)	44,5% (49)	62,7% (69)
TOTAL	48,2% (53)	51,8% (57)	100% (110)

Opinion des familles quant aux résultats de l'enseignement bilingue sur l'installation d'une compétence plurilingue

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 28,23$ , ddl = 3, 1-p = >99,99%.

Attention, 4 (50.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 25,43%

Parfois présenté comme inutile, du fait de la restriction de l'usage de corse dans l'espace public, l'enseignement bilingue pourrait, - en dépit de l'innovation pédagogique qu'il apporte - être perçu comme allant à contre sens de l'histoire. À l'heure de la mondialisation, de l'Internet et de l'hégémonie anglophone dans de nombreuses sphères, nous pourrions faire l'hypothèse que les familles ayant choisi l'enseignement standard seraient d'avis que « l'enseignement bilingue est contradictoire avec la mondialisation et la construction européenne ». Les résultats que nous avons enregistrés établissent une dépendance significative en fonction de la filière. En effet, les familles de la filière standard seraient plus réservées quant à la "modernité" de l'enseignement bilingue français-corse. Nonobstant ce résultat, comme 62,7% des parents - toutes filières confondues - considèrent que l'enseignement bilingue est une propédeutique au plurilinguisme, nous relevons ici l'indication que la communauté éducative - et en l'occurrence les parents - est perméable au discours scientifique. La continuité serait palpable entre le "savoir ordinaire" et le "savoir savant". Cette information n'est pas seulement intéressante intrinsèquement, mais elle signifie que les sciences sociales appliquées au domaine corse ont atteint un niveau de reconnaissance tel que le transfert s'effectue, notamment de l'Université en direction des acteurs sociaux. La publication de l'ouvrage « La Corse et le développement durable », dirigé par Marie-Antoinette MAUPERTUIS, (2010) illustre ce mouvement de diffusion, d'appropriation et éventuellement de critique.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Pas du tout d'accord	17,8% (16)	40,0% (36)	57,8% (52)
Indifférent	16,7% (15)	11,1% (10)	27,8% (25)
Plutôt d'accord	10,0% (9)	4,4% (4)	14,4% (13)
TOTAL	44,4% (40)	55,6% (50)	100% (90)

Opinion des familles quant à l'inadaptation de l'enseignement bilingue à la mondialisation

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 9,62$ ,  $ddl = 2$ ,  $1-p = 99,19\%$ .  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 8,67%

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	10,0% (11)	8,2% (9)	18,2% (20)
Non	32,7% (36)	13,6% (15)	46,4% (51)
Oui	5,5% (6)	30,0% (33)	35,5% (39)
TOTAL	48,2% (53)	51,8% (57)	100% (110)

Opinion des parents quant à la plus grande efficacité de l'enseignement bilingue

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 27,43$ ,  $ddl = 2$ ,  $1-p = >99,99\%$ .  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 24,71%

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	11,8% (13)	4,5% (5)	16,4% (18)
Plutôt pas d'accord	18,2% (20)	12,7% (14)	30,9% (34)
Indifférent	9,1% (10)	10,9% (12)	20,0% (22)
Plutôt d'accord	9,1% (10)	23,6% (26)	32,7% (36)
TOTAL	48,2% (53)	51,8% (57)	100% (110)

Opinion des parents quant à la plus grande motivation des enseignants bilingues

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 11,78$ ,  $ddl = 3$ ,  $1-p = 99,18\%$ .  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 10,61%

**Dans le cas de l'école de l'Isula, l'effet maître semble susceptible d'avoir un effet sur les choix scolaires des familles. Elles considèrent que les enseignants bilingues sont plus motivés que les autres. Cela peut se traduire par la mise en place de projets, notamment liés au théâtre, au sein desquels les activités permettent de jouer avec les langues.**

Aussi, un autre élément susceptible d'agir lui aussi au niveau du curriculum caché, c'est la représentation que se font les parents de l'enseignement bilingue, notamment en termes de surcharge de travail aussi bien en classe qu'à la maison. Nous observons que la plupart des

familles de la filière bilingue démentent cette question qui revient dans chaque réunion d'information. En revanche, les familles de la filière standard pensent très majoritairement que l'enseignement bilingue représente une surcharge de travail supplémentaire. Au-delà, il faut y voir souvent l'appréhension des parents face à l'apprentissage des leçons d'histoire ou des mathématiques en langue corse. On assiste alors à un évitement de la filière bilingue, non pas par rapport à la langue corse, au contraire, mais par rapport aux représentations des familles quant aux prés requis dont elles auraient besoin en langue corse.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	8,2% (9)	0,9% (1)	9,1% (10)
Pas du tout d'accord ou plutôt pas d'accord	7,3% (8)	32,7% (36)	40,0% (44)
Indifférent	3,6% (4)	2,7% (3)	6,4% (7)
Plutôt d'accord ou tout à fait d'accord	29,1% (32)	15,5% (17)	44,5% (49)
TOTAL	48,2% (53)	51,8% (57)	100% (110)

Opinion des familles quant à la charge de travail supplémentaire occasionné par l'enseignement bilingue

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 28,85$ ,  $ddl = 3$ ,  $1-p = >99,99\%$ .

Attention, 3 (37.5%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 25,99%

De façon générale, **plus les mères possèdent un niveau de diplôme élevé, moins elles auront tendance à affirmer que l'enseignement bilingue représente une surcharge de travail**. Elles choisiront ainsi l'enseignement bilingue plus facilement que les autres.

---	Non-réponse	Pas du tout d'accord ou plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord ou tout à fait d'accord	TOTAL
Niveau VI	9,0% (10)	10,8% (12)	0,9% (1)	12,6% (14)	33,3% (37)
Niveau V	0,0% (0)	7,2% (8)	0,9% (1)	7,2% (8)	15,3% (17)
Niveau IV	0,9% (1)	5,4% (6)	0,9% (1)	10,8% (12)	18,0% (20)
Niveau III	0,0% (0)	3,6% (4)	0,0% (0)	9,0% (10)	12,6% (14)
Niveau II	0,0% (0)	3,6% (4)	1,8% (2)	1,8% (2)	7,2% (8)
Niveau I	0,0% (0)	9,0% (10)	1,8% (2)	2,7% (3)	13,5% (15)
TOTAL	9,9% (11)	39,6% (44)	6,3% (7)	44,1% (49)	100% (111)

Opinion des mères quant à la surcharge de travail selon leur niveau de diplôme

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 35,20$ , ddl = 15, 1-p = 99,77%.

Attention, 14 (58.3%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 10,57%

Pour une plus grande lisibilité, nous présentons ci-dessous les résultats en regroupant les niveaux de diplôme deux à deux de façon à ce que les règles du Chi 2 soient plus applicables.

---	Non-réponse	Pas du tout d'accord ou plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord ou tout à fait d'accord	TOTAL
Niveaux V et VI	18,5% (10)	37,0% (20)	3,7% (2)	40,7% (22)	100% (54)
Niveaux III et IV	2,9% (1)	29,4% (10)	2,9% (1)	64,7% (22)	100% (34)
Niveaux I et II	0,0% (0)	60,9% (14)	17,4% (4)	21,7% (5)	100% (23)
TOTAL	9,9% (11)	39,6% (44)	6,3% (7)	44,1% (49)	100% (111)

Opinion des mères quant à la surcharge de travail selon leur niveau de diplôme

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 23,27$ , ddl = 6, 1-p = 99,93%.

Attention, 5 (41.7%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 10,48%

Aussi, nous observons une différence significative selon les filières en ce qui concerne l'opinion des familles quant aux bénéfices cognitifs de l'enseignement bilingue. Il ne nous importe pas ici de vérifier s'il est véritablement bénéfique en ce domaine, mais de savoir si les représentations des familles peuvent influencer sur les choix scolaires. Il apparaît que les familles ayant choisi la filière standard sont plutôt circonspectes à ce sujet. Si on ne trouve pas un engouement non plus chez les familles de la filière bilingue, la différence entre les familles des deux filières est néanmoins très significative.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	69,2% (9)	30,8% (4)	100% (13)
Pas du tout d'accord ou plutôt pas d'accord	61,4% (27)	38,6% (17)	100% (44)
Indifférent	20,0% (2)	80,0% (8)	100% (10)
Plutôt d'accord ou tout à fait d'accord	34,9% (15)	65,1% (28)	100% (43)
TOTAL	48,2% (53)	51,8% (57)	100% (110)

Opinion des familles quant aux bénéfices cognitifs de l'enseignement bilingue



La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 11,60$ , ddl = 3, 1-p = 99,11%.  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 10,45%

La corrélation entre cette opinion et le niveau de diplôme se vérifie. Plus la mère sera diplômée, plus elle défendra l'opinion selon laquelle l'enseignement bilingue dispense des bénéfices cognitifs aux enfants.

---	Niveaux V et VI	Niveaux III et IV	Niveaux I et II	TOTAL
Non-réponse	92,9% (13)	7,1% (1)	0,0% (0)	100% (14)
Pas du tout d'accord	50,0% (22)	31,8% (14)	18,2% (8)	100% (44)
Indifférent	20,0% (2)	70,0% (7)	10,0% (1)	100% (10)
Plutôt d'accord	39,5% (17)	27,9% (12)	32,6% (14)	100% (43)
TOTAL	48,6% (54)	30,6% (34)	20,7% (23)	100% (111)

Opinion des familles quant aux bénéfices cognitifs de l'enseignement bilingue selon le niveau de diplôme de la mère

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 22,27$ , ddl = 6, 1-p = 99,89%.  
Attention, 5 (41.7%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 10,03%

Enfin, lorsqu'on demande aux familles de se prononcer quant aux raisons qui les ont amenées à choisir la filière bilingue, ce sont les bénéfices culturels et linguistiques qui arrivent en tête, devant les bénéfices cognitifs. La pédagogie et la réputation des enseignants représentent également environ 10% des choix scolaires en la matière.

---	Bilingue
Choix des autres parents	3,1% (6)
Bénéfices cognitifs	13,5% (26)
Bénéfices linguistiques	20,3% (39)
Bénéfices culturels	23,4% (45)
Meilleure adaptation des programmes	5,7% (11)
Proximité de l'école	1,6% (3)
Réputation des enseignants	9,4% (18)
Eviter des enseignants	1,0% (2)
Pédagogie	10,4% (20)
Le niveau des autres enfants	4,7% (9)
Autre(s)	6,8% (13)

Motivations des familles quant au choix de la filière bilingue

Paradoxalement, le niveau de compétence en langue corse ne semble pas influencer sur les motivations. La corsophonie n'est pas une variable qui modifie la typologie des motivations familiales.

---	<b>Vous ne le comprenez pas du tout</b>	<b>Vous le comprenez à l'oral</b>	<b>Vous le parlez</b>	<b>TOTAL</b>
Choix des autres parents	0,0% (0)	4,0% (6)	3,6% (4)	3,6% (10)
Bénéfices cognitifs	10,0% (2)	14,8% (22)	14,3% (16)	14,2% (40)
Bénéfices linguistiques	20,0% (4)	20,1% (30)	17,9% (20)	19,2% (54)
Bénéfices culturels	25,0% (5)	23,5% (35)	22,3% (25)	23,1% (65)
Meilleure adaptation des programmes	5,0% (1)	6,7% (10)	7,1% (8)	6,8% (19)
Proximité de l'école	0,0% (0)	2,0% (3)	2,7% (3)	2,1% (6)
Réputation des enseignants	25,0% (5)	7,4% (11)	7,1% (8)	8,5% (24)
Eviter des enseignants	0,0% (0)	1,3% (2)	0,9% (1)	1,1% (3)
Pédagogie	10,0% (2)	9,4% (14)	10,7% (12)	10,0% (28)
Le niveau des autres enfants	5,0% (1)	4,0% (6)	4,5% (5)	4,3% (12)
Autre(s)	0,0% (0)	6,7% (10)	8,9% (10)	7,1% (20)
<b>TOTAL</b>	<b>100% (20)</b>	<b>100% (149)</b>	<b>100% (112)</b>	<b>100% (281)</b>

Motivations des familles quant au choix de la filière bilingue selon le niveau de compétence en langue corse du père

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 11,37$ , ddl = 20, 1-p = 6,39%.

Attention, 17 (51.5%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 5,12%

L'origine de la mère n'est pas non plus significative. Si les élèves dont la mère est d'origine étrangère ne sont presque pas représentés dans la filière bilingue, le comparatif entre les mères d'origine corse ou continentale montre des résultats très similaires. Nous relevons seulement deux petites différences, à la marge. Aucune famille d'origine corse ne déclare avoir choisi la filière bilingue par évitement à l'égard d'un enseignant. Cela est peut-être dû à la proximité qu'elles peuvent entretenir avec l'équipe pédagogique et ne reflète pas forcément la réalité.

Aussi, les familles dont la mère est corse choisiraient la filière bilingue davantage en raison des bénéfices cognitifs qu'elle est susceptible d'apporter que les autres familles.

---	Continent	Corse	Maghreb	Portugal	TOTAL
Choix des autres parents	2,6%	4,0%	0,0%	0,0%	3,3%
Bénéfices cognitifs	10,4%	17,8%	0,0%	0,0%	14,4%
Bénéfices linguistiques	19,5%	19,8%	0,0%	0,0%	19,4%
Bénéfices culturels	23,4%	23,8%	0,0%	0,0%	23,3%
Meilleure adaptation des programmes	6,5%	5,0%	0,0%	0,0%	5,6%
Proximité de l'école	0,0%	3,0%	0,0%	0,0%	1,7%
Réputation des enseignants	15,6%	5,0%	0,0%	0,0%	9,4%
Eviter des enseignants	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%
Pédagogie	6,5%	11,9%	50,0%	0,0%	10,0%
Le niveau des autres enfants	7,8%	3,0%	0,0%	0,0%	5,0%
Autre(s)	5,2%	6,9%	50,0%	0,0%	6,7%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>0,0%</b>	<b>100%</b>

Motivations des familles quant au choix de la filière bilingue selon l'origine déclarée de la mère

Environ 20% des familles de la filière bilingue auraient déjà envisagé changer de filière contre 15% pour la filière standard. Chez GIDDENS (1987 : 53), le « contrôle réflexif », serait l'élément caractéristique de toute action. Lorsque l'acteur se retrouve face à des conséquences inattendues, il va être susceptible de mobiliser les motivations potentielles afin de réorienter son action et en l'occurrence son élève.

Concernant les motivations des familles qui ont choisi la filière standard, nous pouvons en premier lieu nous interroger s'il s'agit véritablement d'un choix qui ne serait pas réalisé par défaut. En effet, lorsqu'elles s'expriment au sujet des raisons qui les ont conduites à orienter leur enfant vers la filière standard, ce sont les « difficultés pour suivre le travail » de leur enfant qui apparaît en tête des réponses, devant « le prestige de la langue française ». Nous constatons également que les « non réponses », absentes chez les bilingues représentent 12,4% des parents de la filière standard, ce qui indiquerait qu'ils n'auraient pas véritablement réalisé un choix. Une autre raison qui atteint presque 10% concerne les inquiétudes des familles quant à l'apprentissage de la lecture. Sur le site de L'Isula, nous rappelons que le choix de la filière intervenait à l'entrée en CP. Cela a pu rebuter des familles sincèrement angoissées au sujet de l'apprentissage de la lecture qui reste encore fortement associé à la classe de CP.

---	Standard
Non-réponse	12,4% (13)
Réputation des enseignants	4,8% (5)
Eviter des enseignants	1,9% (2)
Préjudices du bilinguisme	5,7% (6)
Inutilité de la langue corse	7,6% (8)
Prestige de la langue française	11,4% (12)
Proximité géographique	2,9% (3)
Incertitudes quant au contenu des enseignements	3,8% (4)
Incertitudes quant à l'apprentissage de la lecture	9,5% (10)
Difficultés pour suivre le travail de votre enfant	21,9% (23)
Influence des autres parents	3,8% (4)
Le niveau des autres enfants	6,7% (7)
Autre(s)	7,6% (8)
<b>TOTAL</b>	<b>100% (105)</b>

Motivations des familles quant au choix de la filière standard

Les raisons de l'orientation en filière standard ne sont pas corrélées avec l'origine de la mère. Les résultats sont sensiblement similaires à l'exception de l'item « difficultés pour suivre le travail de votre enfant ». Là, les mères d'origine corse sont sous-représentées par rapport aux autres. Cela indique une fois de plus que le choix de la filière standard, pour les familles non corsophones se réalise souvent par défaut.

---	Continent	Corse	Maghreb	UE	TOTAL
Non-réponse	42,6% (23)	53,6% (30)	20,0% (5)	41,2% (7)	42,8% (65)
Réputation des enseignants	1,9% (1)	3,6% (2)	4,0% (1)	0,0% (0)	2,6% (4)
Eviter des enseignants	0,0% (0)	3,6% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	1,3% (2)
Préjugés du bilinguisme	5,6% (3)	3,6% (2)	0,0% (0)	5,9% (1)	3,9% (6)
Inutilité de la langue corse	7,4% (4)	0,0% (0)	16,0% (4)	0,0% (0)	5,3% (8)
Prestige de la langue française	5,6% (3)	3,6% (2)	12,0% (3)	17,6% (3)	7,2% (11)
Proximité géographique	1,9% (1)	1,8% (1)	4,0% (1)	0,0% (0)	2,0% (3)
Incertitudes quant au contenu des enseignements	1,9% (1)	3,6% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	2,0% (3)
Incertitudes quant à l'apprentissage de la lecture	7,4% (4)	7,1% (4)	4,0% (1)	5,9% (1)	6,6% (10)
Difficultés pour suivre le travail de votre enfant	16,7% (9)	5,4% (3)	20,0% (5)	29,4% (5)	14,5% (22)
Influence des autres parents	0,0% (0)	3,6% (2)	8,0% (2)	0,0% (0)	2,6% (4)
Le niveau des autres enfants	1,9% (1)	3,6% (2)	12,0% (3)	0,0% (0)	3,9% (6)
Autre(s)	7,4% (4)	7,1% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	5,3% (8)
<b>TOTAL</b>	<b>100% (54)</b>	<b>100% (56)</b>	<b>100% (25)</b>	<b>100% (17)</b>	<b>100% (152)</b>

Motivations des familles quant au choix de la filière standard selon l'origine déclarée de la mère

La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 47,40$ ,  $ddl = 36$ ,  $1-p = 90,32\%$ .

Attention, 46 (88.5%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 14,23%

Enfin, nous concluons notre analyse des représentations des familles quant à la contribution de l'enseignement bilingue à la cohésion sociale. Les familles de la filière standard sont plutôt réservées à ce sujet tandis que les autres se montrent beaucoup plus enthousiastes.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	12,7% (14)	4,5% (5)	17,3% (19)
Plutôt non	9,1% (10)	4,5% (5)	13,6% (15)
Cela dépend	20,0% (22)	18,2% (20)	38,2% (42)
Plutôt oui	3,6% (4)	13,6% (15)	17,3% (19)
Tout à fait	2,7% (3)	10,9% (12)	13,6% (15)
<b>TOTAL</b>	<b>48,2% (53)</b>	<b>51,8% (57)</b>	<b>100% (110)</b>

Opinion des familles au sujet de la contribution de l'enseignement bilingue à la cohésion sociale

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 17,67$ , ddl = 4, 1-p = 99,86%.  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 15,92%

**Sur le site de L'Isula, la ségrégation scolaire semble très marquée selon les filières, opérant selon une distinction classes blanches, corsophones et de catégories supérieures, contre classes d'immigrés, allophones et de catégories inférieures.** Au sein même de la filière standard, les deux classes présentent des résultats scolaires très contrastés, laissant présager, par une analyse plus fine, que les différences ne s'observent pas seulement entre les filières, mais entre chacune des trois classes par niveau du site. Cela a échappé à notre questionnaire qui ne permettait pas aux familles de mentionner si leur enfant était scolarisé dans une classe standard à double niveau ou non. On constate que la nationalité, l'origine, la PCS, le niveau de corsophonie ainsi que le niveau scolaire constituent autant de variables significatives susceptibles d'indiquer les choix scolaires des parents. Une part non négligeable d'entre eux ne choisit pas la filière bilingue par appréhension, par autolimitation à l'égard d'une filière qu'ils jugent plus exigeante et destinée aux enfants des parents corsophones. À cet égard, l'absence d'accompagnement auprès des parents semble préjudiciable à la mixité dans les filières bilingues parce que si sur le site de L'Isula les effectifs de la filière bilingue sont encore inférieurs à ceux de la filière standard, les réponses des familles montrent un certain engouement pour la langue corse et l'enseignement bilingue. L'orientation en filière standard est en effet souvent un choix par défaut qu'il est difficile de quantifier d'autant plus qu'une demande surabondante par rapport à l'offre serait alors susceptible de déstabiliser l'école, ainsi que nous le verrons ci-dessous. Nous pouvons alors nous interroger si à L'Isula, la gestion de la ségrégation scolaire dont l'existence est reconnue par les enseignants, le directeur et l'IEN, n'échappe pas sciemment aux différents acteurs institutionnels au nom du libre choix. C'est ce principe omnipotent qui selon le directeur, motive l'absence de politique de diversification du recrutement. Or compte tenu de l'impact des réunions d'information sur les choix scolaires des familles et les flux entrants, nous pouvons légitimement nous interroger si la ségrégation scolaire n'est pas secondaire face aux impératifs catégoriels, à la fois professionnels et privés, des enseignants. Plutôt que de veiller à ce que la filiarisation ne soit pas un obstacle à la mixité sociale et ethnique, le mode de régulation des flux est régi par le principe de reproduction des effectifs par filière, de façon à ce que la progression de la filière bilingue ne vienne pas impacter négativement le prorata de postes attribués à la filière standard, de telle manière qu'en taisant les effets ségrégatifs de la filiarisation, les enseignants conservent leur poste sans avoir besoin de se convertir au bilinguisme, car dans l'imaginaire professionnel et corporatiste des instituteurs, il s'agit véritablement d'une conversion, et les

échelons supérieurs maintiennent une certaine paix sociale selon un mode de gestion des problèmes procrastinatoire à courte vue et quelque peu irresponsable. S'il est difficile de demander à un homme de se convertir sans lui avoir dispensé un minimum de catéchèse, il est d'autant plus difficile pour un enseignant de changer tout ou partie de sa pratique professionnelle sans que l'institution qui l'a en charge ne lui dispense le volume de formation nécessaire (Cf Chapitre 4).

## **2. L'école Sandreschi, à Corti : la citadelle de l'enseignement bilingue**

Au fil des ans, l'école Sandreschi de Corti est devenue la vitrine de l'enseignement bilingue. Lorsque l'on fait référence à une expérience réussie, à une bonne pratique, l'étudiant, l'inspecteur ou le journaliste est dirigé vers l'équipe pédagogique de cette école. C'est ici que les premières enquêtes de la période de l'expérimentation eurent lieu lors de la collaboration entre l'INRP et l'IUFM de Corse (DI MEGLIO 2002, 2004, 2005). Il faut reconnaître qu'après avoir créé le site de Riventosa dès 1996, Marylène MENOZZI et Pasqualina PERGOLA ont tenté une autre aventure en disposant pour cela d'une certaine expérience. À la différence de la petite école de Riventosa qui ne comptait que deux classes, l'école Sandreschi compte deux filières. La création d'un site bilingue a été très mal accueillie par la plupart des enseignants standards qui craignirent à juste titre que la filière bilingue ne devienne si attractive que leurs postes en deviendraient menacés. Des enseignants bilingues d'autres écoles à double filière nous ont relaté le même type d'attitudes qui peuvent aller jusqu'à la stigmatisation des élèves bilingues par les enseignants de la filière standard, tantôt en les qualifiant "d'enfants gâtés", tantôt en les désignant par le substantif de "sauvage". Aujourd'hui, pour éviter tout conflit entre les deux filières, chacune d'entre elles occupe un étage différent et les récréations sont décalées. Les deux filières sont ainsi devenues très rapidement « deux solitudes », pour reprendre la traduction du titre du roman canadien de Hugh MACLENNAN qui y analysait en 1963, les relations entre canadiens francophones et canadiens anglophones. Certains enseignants de la filière standard refusent même de procéder à un échange de service avec un enseignant habilité pour qu'il vienne y enseigner le corse car ils ne veulent pas avoir affaire aux « bilingues ». Dans ce contexte, « bilingue » renvoie davantage à une catégorie et à une relation qu'à une compétence et lorsqu'un élève standard désigne un autre par l'expression « sale bilingue », il se voit rétorquer : « est-ce que j'ai dit que tu étais un sale Arabe ? ». Nous devons nuancer ici notre propos, car ce type de relation entre les enseignants des deux filières n'est pas généralisable. Par exemple, sur le site de L'Isula, nous n'avons pas remarqué de mésentente particulière entre les enseignants selon leur filière. Dans ce cas précis, la répartition des effectifs des filières ne menaçait pas l'équilibre des postes. Aussi, nous devons indiquer que dans tous les cas que nous avons pu observer, les dotations accordées à la filière bilingue bénéficient à l'ensemble des élèves de l'école, qu'il s'agisse du petit matériel (plastifieuse...) ou bien des ouvrages didactiques de LCC. Parfois, les enseignants standards se font les porte-paroles du ressentiment de leurs parents d'élèves qui constatent avec regret que les bilingues font davantage de sorties, participent à davantage



de projets éducatifs et sont plus ouverts sur l'extérieur. Lorsque les familles standards critiquent les prétendus "avantages" dont bénéficieraient les élèves bilingues, leurs enseignants ne se sentent pas incriminés dans leurs pratiques pédagogiques souvent plus traditionnelles et désignent les prétendus avantages dont bénéficieraient les élèves bilingues comme les boucs émissaires. Ces attitudes se répercutent sur les enfants et contribue à les opposer, selon leur filière de scolarisation. Si à l'école Sandreschi, les enfants ne jouent pas au même moment dans la cour de récréation, dans d'autres écoles, comme à Calvi<sup>367</sup>, les enseignants interdisent aux enfants de jouer avec leurs pairs de l'autre filière. N'est-il pas alors illusoire, lorsque l'espace-temps de l'École n'offre plus un vivre ensemble partagé, lorsque la différence sociale, ethnique, culturelle ou scolaire présente intra-muros est stigmatisée par les enseignants eux-mêmes, de développer une éducation interculturelle qui soit aussi une éducation à la citoyenneté ?

#### *1/ Nationalité et origines ethnoculturelles des familles*

Lors de l'entretien que nous avons réalisé avec Victor CONSALVI - directeur de l'école maternelle et responsable du syndicat UNSA –ce dernier nous a décrit une école qui vivait certes une période de profonds changements, mais que la filiarisation y affectait peu la mixité ethnosociale. S'il relate des propos de certains parents qui perçoivent la filière bilingue comme étant désormais celle de « l'élite », il nous décrit la filière bilingue comme attractive, accueillant certes peu d'enfants d'origine étrangère, mais assez diversifiée socialement.

L'école Sandreschi accueille 9% d'élèves dont le père est de nationalité étrangère. Ce taux est près du double de la moyenne nationale, mais inférieur d'environ 30% par rapport à la moyenne de l'île. Nous observons qu'aucun élève dont le père est marocain n'est scolarisé dans la filière bilingue. En dépit de la faiblesse relative des effectifs de cette catégorie, une enseignante de l'école nous a expliqué que lors de l'orientation, le directeur de l'école maternelle tentait de les convaincre de rester dans la filière standard. L'objectif est d'atteindre un nombre d'élèves suffisamment important pour y maintenir les postes. En revanche, le site bilingue Sandreschi ne présente pas les indices d'une ségrégation scolaire telle que nous avons pu la décrire à L'Isula. La filière bilingue accueille des élèves dont le père est Portugais. Nous relevons aussi deux autres indices de la plus grande mixité sociale et de la plus grande hétérogénéité des classes. Les parents d'origine continentale auraient davantage tendance que les parents d'origine corse à inscrire leur enfant dans la filière bilingue. Nous

---

<sup>367</sup> Nous n'avons pas réalisé d'enquête quantitative par questionnaire sur cette école, car la démographie calvaise possède la particularité d'accueillir la légion étrangère au camp Raffalli. En revanche, nous avons rencontré des enseignants en poste sur cette école.

pouvons alors faire l'hypothèse que la langue corse représente effectivement un facteur d'intégration pour cette catégorie de population. Cela validerait le passage à une situation de postdiglossie et à une sortie relative de la situation de minoration. Le corse ne revêt plus seulement une importance symbolique pour les Corses non-corsophones, mais pour les Corses d'adoption dont le choix de vie sur l'île semble comporter comme corollaire la corsophonisation de leurs enfants, à défaut de pouvoir la réaliser personnellement.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Français	89,5% (34)	93,1% (27)	91,0% (61)
Portugais	5,3% (2)	6,9% (2)	6,0% (4)
Marocain	5,3% (2)	0,0% (0)	3,0% (2)
TOTAL	100% (38)	100% (29)	100% (67)

Composition des filières selon la nationalité du père

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 1,62$ , ddl = 2, 1-p = 55,59%.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Français	55,7% (34)	44,3% (27)	100% (61)
Portugais	50,0% (2)	50,0% (2)	100% (4)
Marocain	100% (2)	0,0% (0)	100% (2)
TOTAL	56,7% (38)	43,3% (29)	100% (67)

Orientation des élèves selon la nationalité du père

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 1,62$ , ddl = 2, 1-p = 55,59%.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Française	54,5% (36)	45,5% (30)	100% (66)
Portugaise	50,0% (2)	50,0% (2)	100% (4)
Marocaine	100% (3)	0,0% (0)	100% (3)
TOTAL	56,2% (41)	43,8% (32)	100% (73)

Orientation des élèves selon la nationalité de la mère

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 2,47$ , ddl = 2, 1-p = 70,97%.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Française	87,8% (36)	93,8% (30)	90,4% (66)
Portugaise	4,9% (2)	6,3% (2)	5,5% (4)
Marocaine	7,3% (3)	0,0% (0)	4,1% (3)
TOTAL	100% (41)	100% (32)	100% (73)

Composition des filières selon la nationalité de la mère

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 2,47$ , ddl = 2, 1-p = 70,97%.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Française	87,8% (36)	93,8% (30)	90,4% (66)
Etrangère	12,2% (5)	6,3% (2)	9,6% (7)
TOTAL	100% (41)	100% (32)	100% (73)

Composition des filières selon la nationalité de la mère

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 0,73$ , ddl = 1, 1-p = 60,80%.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	11,9% (5)	9,4% (3)	10,8% (8)
Corse	50,0% (21)	50,0% (16)	50,0% (37)
Continent	26,2% (11)	34,4% (11)	29,7% (22)
Maghreb	7,1% (3)	0,0% (0)	4,1% (3)
Portugal	4,8% (2)	6,3% (2)	5,4% (4)
TOTAL	100% (42)	100% (32)	100% (74)

Composition des filières selon l'origine de la mère

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 2,88$ , ddl = 4, 1-p = 42,14%.

Attention, 6 (60.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 3,89%

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	62,5% (5)	37,5% (3)	100% (8)
Corse	56,8% (21)	43,2% (16)	100% (37)
Continent	50,0% (11)	50,0% (11)	100% (22)
Maghreb	100% (3)	0,0% (0)	100% (3)
Portugal	50,0% (2)	50,0% (2)	100% (4)
TOTAL	56,8% (42)	43,2% (32)	100% (74)

Orientation selon l'origine de la mère

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 2,88$ , ddl = 4, 1-p = 42,14%.

Attention, 6 (60.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 3,89%

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Corse	56,8% (21)	43,2% (16)	100% (37)
Continent	50,0% (11)	50,0% (11)	100% (22)
Maghreb	100% (3)	0,0% (0)	100% (3)
Portugal	50,0% (2)	50,0% (2)	100% (4)
TOTAL	56,1% (37)	43,9% (29)	100% (66)

Orientation selon l'origine du père

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 2,75$ , ddl = 3, 1-p = 56,76%.

Attention, 4 (50.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 3,71%

## 2/ Origines sociales des familles

Concernant la composition sociale des filières, nous remarquons d'une part l'absence de parents étudiants dans une ville pourtant universitaire, mais une forte proportion de parents occupant des fonctions de cadre et un faible taux de chômage. Cela s'explique par la présence de l'Université ainsi que par une activité économique basée en complémentarité sur l'accueil de la communauté universitaire puis d'une clientèle touristique. Du point de vue social, nous ne constatons pas de différence saillante dans la composition des filières. Nous observons cependant une inversion de la proportion des cadres dans chacune des filières selon le sexe des parents. Contrairement aux pères occupant des positions de cadre, les mères issues des catégories supérieures semblent préférer la filière standard à la filière bilingue. **Sur le site de Corti, la filiarisation ne présente pas d'indices de ségrégation. Au contraire, les deux filières sont semblables du point de vue de leur composition sociale ou ethnique.**

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	11,9% (5)	9,4% (3)	10,8% (8)
Agriculteur	0,0% (0)	6,3% (2)	2,7% (2)
Commerçant, artisan, chef Entreprise	14,3% (6)	12,5% (4)	13,5% (10)
Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.	9,5% (4)	18,8% (6)	13,5% (10)
Profession intermédiaire	2,4% (1)	0,0% (0)	1,4% (1)
Employé	35,7% (15)	37,5% (12)	36,5% (27)
Ouvrier	9,5% (4)	6,3% (2)	8,1% (6)
Chômeur	4,8% (2)	0,0% (0)	2,7% (2)
Inactif	0,0% (0)	3,1% (1)	1,4% (1)
Autre	11,9% (5)	6,3% (2)	9,5% (7)
TOTAL	100% (42)	100% (32)	100% (74)

Composition des filières selon la PCS du père

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 8,39$ , ddl = 9, 1-p = 50,44%.

Attention, 16 (80.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 11,33%

Recensement de la population 2006 - Exploitation complémentaire		
Catégorie socioprofessionnelle (PCS)	Corse (%)	France (%)
Agriculteurs exploitants	1,2	1,1
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	4,8	3,2
Cadres, professions intellectuelles supérieures	5,0	8,3
Professions intermédiaires	10,6	13,6
Employés	18,2	16,7
Ouvriers (y.c agricoles)	10,6	14,0
Retraités	25,8	25,2
Autres sans activité professionnelle	23,8	17,9
Total	100,0	100,0

Répartition de la population des 15 ans ou plus selon la catégorie socioprofessionnelle en 2006<sup>368</sup>

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Agriculteur	0,0% (0)	3,1% (1)	1,4% (1)
Commerçant, artisan, chef Entreprise	14,3% (6)	12,5% (4)	13,5% (10)
Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.	11,9% (5)	6,3% (2)	9,5% (7)
Profession intermédiaire	2,4% (1)	12,5% (4)	6,8% (5)
Employé	40,5% (17)	46,9% (15)	43,2% (32)
Chômeur	0,0% (0)	3,1% (1)	1,4% (1)

<sup>368</sup>

Disponible sur : <http://insee.fr/fr/regions/corse/default.asp?page=themes/corsebref/corsebref2008/corsebref1.htm#categ>, consulté le 7 juin 2010.

Inactif	14,3% (6)	3,1% (1)	9,5% (7)
Autre	16,7% (7)	12,5% (4)	14,9% (11)
TOTAL	100% (42)	100% (32)	100% (74)

Composition des filières selon la PCS de la mère

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 8,81$ , ddl = 7, 1-p = 73,34%.

Attention, 12 (75.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 11,91%

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Agriculteur	0,0% (0)	100% (1)	100% (1)
Commerçant, artisan, chef Entreprise	60,0% (6)	40,0% (4)	100% (10)
Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.	71,4% (5)	28,6% (2)	100% (7)
Profession intermédiaire	20,0% (1)	80,0% (4)	100% (5)
Employé	53,1% (17)	46,9% (15)	100% (32)
Chômeur	0,0% (0)	100% (1)	100% (1)
Inactif	85,7% (6)	14,3% (1)	100% (7)
Autre	63,6% (7)	36,4% (4)	100% (11)
TOTAL	56,8% (42)	43,2% (32)	100% (74)

Orientation selon la PCS de la mère

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 8,81$ , ddl = 7, 1-p = 73,34%.

Attention, 12 (75.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 11,91%

Concernant le **niveau de diplôme** des familles, elles possèdent des niveaux **supérieurs à la fois à la moyenne insulaire et à la moyenne nationale**. Les derniers chiffres en la matière datent de 2006. Cet écart s'expliquerait à la fois par la présence de l'université qui exige des emplois qualifiés ainsi que par les modalités de l'enquête. Nous pouvons faire l'hypothèse que les parents qui possèdent un niveau de diplôme élevé ont plus répondu au questionnaire que les autres, se retrouvant ainsi surreprésentés. Nous avons recodé les niveaux déclarés par les parents selon la nomenclature de l'INSEE<sup>369</sup>.

<sup>369</sup> Disponible sur : <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/niveau-diplome.htm>, consulté le 7 juin 2010.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Niveau I ou II	2,8% (1)	14,8% (4)	7,9% (5)
Niveau III	25,0% (9)	18,5% (5)	22,2% (14)
Niveau IV	13,9% (5)	18,5% (5)	15,9% (10)
Niveau V	33,3% (12)	18,5% (5)	27,0% (17)
Niveau VI	25,0% (9)	29,6% (8)	27,0% (17)
TOTAL	100% (36)	100% (27)	100% (63)

Composition des filières selon le niveau de diplôme du père

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 4,69$ , ddl = 4, 1-p = 67,99%.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Niveau I ou II	20,0% (1)	80,0% (4)	100% (5)
Niveau III	64,3% (9)	35,7% (5)	100% (14)
Niveau IV	50,0% (5)	50,0% (5)	100% (10)
Niveau V	70,6% (12)	29,4% (5)	100% (17)
Niveau VI	52,9% (9)	47,1% (8)	100% (17)
TOTAL	57,1% (36)	42,9% (27)	100% (63)

Orientation selon le niveau de diplôme du père

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 4,69$ , ddl = 4, 1-p = 67,99%.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Niveaux I et II	61,5% (8)	38,5% (5)	100% (13)
Niveau III	52,4% (11)	47,6% (10)	100% (21)
Niveau IV	69,2% (9)	30,8% (4)	100% (13)
Niveau V	40,0% (2)	60,0% (3)	100% (5)
Niveau VI	52,4% (11)	47,6% (10)	100% (21)
TOTAL	56,2% (41)	43,8% (32)	100% (73)

Orientation selon le niveau de diplôme de la mère

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 1,83$ , ddl = 4, 1-p = 23,28%.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Niveaux I et II	19,5% (8)	15,6% (5)	17,8% (13)
Niveau III	26,8% (11)	31,3% (10)	28,8% (21)
Niveau IV	22,0% (9)	12,5% (4)	17,8% (13)
Niveau V	4,9% (2)	9,4% (3)	6,8% (5)
Niveau VI	26,8% (11)	31,3% (10)	28,8% (21)
TOTAL	100% (41)	100% (32)	100% (73)

Composition des filières selon le niveau de diplôme de la mère

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 1,83$ , ddl = 4, 1-p = 23,28%.

<b>Recensements de la population 1999 et 2006 - Exploitation principale</b>				
	<b>Corse</b>		<b>France</b>	
	<b>1999</b>	<b>2006</b>	<b>1999</b>	<b>2006</b>
Population des 15 ans ou plus (nombre)	198 650	226 403	42 644 956	44 362 950
Sans diplôme (%)	41,3	35,0	37,3	32,0
BEPC (%)	12,4	9,9	8,1	6,5
CAP,BEP (%)	18,0	18,0	24,8	24,0
BAC (%)	14,7	19,3	12,2	15,1
Diplôme de l'enseignement supérieur (%)	13,6	17,8	17,6	22,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Diplômes des 15 ans ou plus ayant terminé leurs études

Selon une enseignante de l'école, au moment de l'ouverture du site bilingue, on aurait assisté à un étiquetage social de chaque filière, au détriment de la filière bilingue qui apparaissait alors comme un ghetto, avant d'assister à un renversement. Plusieurs parents ont ainsi inscrit leur premier enfant dans la filière standard avant de se raviser au moment de l'orientation du second et de préférer alors la filière bilingue. Aujourd'hui, **l'attractivité de cette filière est telle que pour l'année scolaire 2009-2010, la classe de CP bilingue comptait 31 élèves.** La massification que connaît la filière bilingue agit comme un révélateur sociolinguistique, car par l'attractivité qu'elle suscite, elle contribue au dépassement de la situation décrite par THIERS (1989 : 59) dont nous avons traité ci-dessus. Aussi, l'embourgeoisement continu de cette filière, tel qu'il peut être observé par l'enseignante pionnière de ce site, l'interroge non pas quant aux motivations des familles qui apparaissent de plus en plus favorables à l'enseignement bilingue, mais quant à la réaction d'une partie du corps enseignant qui va y opposer son droit au mouvement. Le directeur de l'école maternelle, qui est aussi un syndicaliste, nous a expliqué que la filiarisation : « ça crée des dissensions entre les personnels », notamment « par le biais d'un afflux dans une filière ». Comme « la ville de Corte est un petit noyau » qui offre peu de postes, et qu'« il y a un engouement pour la filière bilingue », il explique que « dans le standard, on a vécu des années difficiles ». Des postes ont été fléchés pour permettre à la filière bilingue d'adapter l'offre à la demande croissante des familles. Or par le jeu des vases communicants, on peut dire que la filière bilingue a siphonné la filière standard et qu'elle a ainsi concouru à la suppression de postes pour les personnels non habilités (Cf-ci-dessus). Nous y reviendrons dans le chapitre 4.



### 3/ Origines culturelles des familles

Concernant les origines culturelles des familles, le premier élément significatif, c'est que **le corse est compris à l'oral par environ 85% des pères, quelle que soit leur PCS**. On remarquera que le niveau de compréhension déclarée du corse est d'autant plus fin que la position sociale est élevée. Cela s'expliquerait par l'occupation des emplois d'ouvriers par la main d'œuvre d'origine étrangère et non-corsophone.

---	Vous ne le comprenez pas du tout	Vous le comprenez à l'oral	TOTAL
Agriculteur	0,0% (0)	100% (1)	100% (1)
Commerçant, artisan, chef Entreprise	0,0% (0)	100% (9)	100% (9)
Cadre.Prof. Intellectuelle.Sup.	0,0% (0)	100% (10)	100% (10)
Profession intermédiaire	100% (1)	0,0% (0)	100% (1)
Employé	15,4% (4)	84,6% (22)	100% (26)
Ouvrier	33,3% (2)	66,7% (4)	100% (6)
Chômeur	0,0% (0)	100% (2)	100% (2)
Autre	28,6% (2)	71,4% (5)	100% (7)
TOTAL	14,5% (9)	85,5% (53)	100% (62)

Niveau de compréhension orale déclarée par les pères selon leur PCS

La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 12,47$ ,  $ddl = 7$ ,  $1-p = 91,38\%$ .

Attention, 11 (68.8%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 16,85%

En ce qui concerne non seulement les compétences passives, mais les performances déclarées par les locuteurs, nous observons une érosion de la pratique déclarée notamment au niveau des classes moyennes : 75% des corsophones passifs seraient aussi des locuteurs actifs. Les compétences de producteur ou de lecteur sont quant à elles marginales. Un peu plus de la moitié des corsophones passifs comprennent aussi le corse à l'écrit. Ce taux diminue de près de 75% lorsqu'il s'agit d'écrire le corse.

---	Vous le comprenez à l'oral	Vous le parlez
Agriculteur	1,9% (1)	0,0% (0)
Commerçant, artisan, chef Entreprise	17,0% (9)	22,5% (9)
Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.	18,9% (10)	25,0% (10)
Employé	41,5% (22)	35,0% (14)
Ouvrier	7,5% (4)	2,5% (1)
Chômeur	3,8% (2)	5,0% (2)
Autre	9,4% (5)	10,0% (4)
TOTAL	100% (53)	100% (40)

Compréhension et performances orales des pères selon leur PCS

---	Vous le lisez	Vous l'écrivez
Agriculteur	0,0% (0)	12,5% (1)
Commerçant, artisan, chef Entreprise	26,7% (8)	25,0% (2)
Cadre.Prof. Intellectuelle.Sup.	26,7% (8)	25,0% (2)
Profession intermédiaire	0,0% (0)	0,0% (0)
Employé	36,7% (11)	25,0% (2)
Ouvrier	3,3% (1)	0,0% (0)
Chômeur	3,3% (1)	0,0% (0)
Autre	3,3% (1)	12,5% (1)
TOTAL	100% (30)	100% (8)

Performances déclarées des pères à l'écrit selon leur PCS

La situation est légèrement différente **chez les mères**. **Nous observons en effet une corrélation significative entre les compétences linguistiques déclarées et la PCS. Les mères inactives sont moins corsophones que les autres.** Il s'agirait de mères issues de l'immigration qui n'entretiendraient que peu de contact avec l'extérieur.

---	<b>Vous ne le comprenez pas du tout</b>	<b>Vous le comprenez à l'oral</b>	<b>TOTAL</b>
Agriculteur	0,0% (0)	1,8% (1)	1,5% (1)
Commerçant, artisan, chef d'entreprise	0,0% (0)	17,5% (10)	14,7% (10)
Cadre.Prof. Intellectuelle.Sup.	0,0% (0)	12,3% (7)	10,3% (7)
Profession intermédiaire	0,0% (0)	3,5% (2)	2,9% (2)
Employé	27,3% (3)	47,4% (27)	44,1% (30)
Chômeur	0,0% (0)	1,8% (1)	1,5% (1)
Inactif	45,5% (5)	1,8% (1)	8,8% (6)
Autre	27,3% (3)	14,0% (8)	16,2% (11)
<b>TOTAL</b>	<b>100% (11)</b>	<b>100% (57)</b>	<b>100% (68)</b>

Compétences déclarées par les mères selon leur PCS

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 25,85$ ,  $ddl = 7$ ,  $1-p = 99,95\%$ .

Attention, 11 (68.8%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 34,93%

Concernant le niveau de production orale, là encore, l'écart entre la compréhension et l'expression est important. Près de la moitié des mères qui se déclarent être des corsophones passives ne parlent pas corse.

---	<b>Vous le comprenez à l'oral</b>	<b>Vous le parlez</b>	<b>TOTAL</b>
Agriculteur	1,8% (1)	0,0% (0)	1,2% (1)
Commerçant, artisan, chef Entreprise	17,5% (10)	10,3% (3)	15,1% (13)
Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.	12,3% (7)	10,3% (3)	11,6% (10)
Profession intermédiaire	3,5% (2)	6,9% (2)	4,7% (4)
Employé	47,4% (27)	51,7% (15)	48,8% (42)
Chômeur	1,8% (1)	0,0% (0)	1,2% (1)
Inactif	1,8% (1)	3,4% (1)	2,3% (2)
Autre	14,0% (8)	17,2% (5)	15,1% (13)
<b>TOTAL</b>	<b>100% (57)</b>	<b>100% (29)</b>	<b>100% (86)</b>

Compétences orales déclarées par les mères, selon leur PCS

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 2,66$ ,  $ddl = 7$ ,  $1-p = 8,50\%$ .

Attention, 11 (68.8%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 3,59%

Compte tenu du taux élevé de corsophonie passive, nous ne relevons pas de corrélation significative entre la compétence passive des pères et l'orientation. Cependant, la plupart des pères dont l'enfant est scolarisé en filière bilingue comprennent au moins le corse.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Vous ne le comprenez pas du tout	18,4% (7)	8,0% (2)	14,3% (9)
Vous le comprenez à l'oral	81,6% (31)	92,0% (23)	85,7% (54)
TOTAL	100% (38)	100% (25)	100% (63)

Orientation de l'enfant selon la corsophonie déclarée du père

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 1,34$ , ddl = 1, 1-p = 75,25%.

Attention, 1 case a un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

Odd-ratio : 2,60

% de variance expliquée (V de Cramer) : 1,81%

Plus que la corsophonie des parents, c'est l'importance qu'ils attribuent à la langue corse ou l'attachement qu'ils éprouvent à son égard qui est très significatif. Il nous faut cependant nuancer le résultat du test du Chi 2, car si 65,6% des parents de la filière bilingue déclarent que le corse est très important, ils sont près de 75% dans la filière standard à déclarer qu'il est "assez" ou "très important". **L'attachement à la langue est donc un sentiment qui ne se réduit pas à un choix scolaire. Au contraire, il les transcende.**

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	4,8% (2)	12,5% (4)	8,1% (6)
Sans importance	9,5% (4)	3,1% (1)	6,8% (5)
Peu important	11,9% (5)	6,3% (2)	9,5% (7)
Assez important	45,2% (19)	12,5% (4)	31,1% (23)
Très important	28,6% (12)	65,6% (21)	44,6% (33)
TOTAL	100% (42)	100% (32)	100% (74)

Orientation selon l'importance de la langue pour la mère

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 14,91$ , ddl = 4, 1-p = 99,51%.

Attention, 6 (60.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 20,15%

Alors faut-il y lire la prégnance d'un facteur idéologique qui va faire basculer une famille dans l'enseignement bilingue, ou bien un marqueur ethnique ? On constate que **l'attachement à la langue est corrélé avec l'origine des parents. La plupart des parents d'origine corse se déclarent attachés à la langue. Ils sont presque unanimes à ce sujet et cette forte proportion est à l'image du consensus politique que l'on rencontre dans la classe**

**politique. Les continentaux sont aussi très favorables à la langue, mais ils se montrent un peu plus partagés.** En revanche, bien qu'ils soient peu nombreux dans notre échantillon, les parents d'origine étrangère déclarent le corse "sans importance" ou "peu important", notamment lorsqu'ils sont d'origine portugaise. Cela corrobore les observations d'une enseignante de l'école de Ghisonaccia en plaine orientale. Il nous faut néanmoins rappeler qu'en dépit d'une apparente ethnicisation des attitudes des parents à l'égard de la langue corse, le contexte social de chaque école et plus largement, de chaque microrégion, peut orienter ces attitudes dans un sens ou dans l'autre.

---	Sans importance ou peu important	Assez important	Très important	TOTAL
Corse	10,0% (1)	60,0% (12)	62,5% (20)	53,2% (33)
Continent	40,0% (4)	25,0% (5)	34,4% (11)	32,3% (20)
Maghreb	20,0% (2)	10,0% (2)	3,1% (1)	8,1% (5)
Portugal	30,0% (3)	5,0% (1)	0,0% (0)	6,5% (4)
TOTAL	100% (10)	100% (20)	100% (32)	100% (62)

Importance attribuée à la langue corse selon les origines de la mère

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 18,31$ , ddl = 6, 1-p = 99,45%.

---	Sans importance ou peu important	Assez important	Très important	TOTAL
Corse	3,0% (1)	36,4% (12)	60,6% (20)	100% (33)
Continent	20,0% (4)	25,0% (5)	55,0% (11)	100% (20)
Maghreb	40,0% (2)	40,0% (2)	20,0% (1)	100% (5)
Portugal	75,0% (3)	25,0% (1)	0,0% (0)	100% (4)
TOTAL	16,1% (10)	32,3% (20)	51,6% (32)	100% (62)

Importance attribuée à la langue corse selon les origines de la mère

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 18,31$ , ddl = 6, 1-p = 99,45%.

---	Sans importance	Peu important	Assez important	Très important	TOTAL
Française	1,7% (1)	10,0% (6)	35,0% (21)	53,3% (32)	100% (60)
Portugaise	75,0% (3)	0,0% (0)	25,0% (1)	0,0% (0)	100% (4)
Marocaine	33,3% (1)	33,3% (1)	0,0% (0)	33,3% (1)	100% (3)
TOTAL	7,5% (5)	10,4% (7)	32,8% (22)	49,3% (33)	100% (67)

Importance attribuée à la langue corse selon la nationalité de la mère

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 35,25$ , ddl = 6, 1-p = >99,99%.

Lors de l'entretien que nous avons réalisé avec le directeur de l'école, c'est l'absence de suivi, de prolongement de l'action linguistique dans la société qui sert d'argument à un refus d'une montée en puissance de l'enseignement bilingue. Celle-ci ferait des enseignants non habilités les victimes collatérales d'une politique linguistique sectorielle inefficace et socialement injuste. D'une certaine manière, il abonde dans le sens du syndrome du bocal décrit par COMITI, mais pour en tirer les conclusions inverses. Si l'École ne peut à elle seule sauver la langue corse et si les familles ne sont plus en mesure du point de vue des compétences dont elles disposent de prolonger l'action linguistique de l'École, sont-elles pour autant favorables à une mesure de coofficialité ? Quels que soient leurs choix scolaires, elles ne s'y montrent ni favorables, ni défavorables. C'est plutôt l'indifférence qui prime.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	21,4% (9)	18,8% (6)	20,3% (15)
Pas du tout d'accord ou plutôt pas d'accord	16,7% (7)	15,6% (5)	16,2% (12)
Indifférent	42,9% (18)	37,5% (12)	40,5% (30)
Plutôt d'accord ou tout à fait d'accord	19,0% (8)	28,1% (9)	23,0% (17)
TOTAL	100% (42)	100% (32)	100% (74)

Opinion des familles à l'égard d'une mesure de coofficialité

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 0,86$ , ddl = 3, 1-p = 16,41%.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 1,16%

Sur les 74 pères qui ont répondu à notre questionnaire, seulement 7,5% de ceux qui parlent corse déclarent le parler « très souvent » avec leur enfant. En revanche, si l'on groupe les pères qui parlent « assez souvent » le corse avec ceux qui le parlent « très souvent », nous obtenons un taux de transmission naturelle de 47,5% chez les corsophones et de 25,7% par rapport à la population totale de notre échantillon.

---	Jamais	Rarement	Occasionnellement	Assez souvent	Très souvent	TOTAL
Vous le parlez	2,5% (1)	22,5% (9)	27,5% (11)	40,0% (16)	7,5% (3)	100% (40)

Intensité déclarée de l'usage de la langue corse entre le père et son enfant

Nous observons également une plus forte concentration de parents non corsophones en filière standard et un usage de la langue relativement similaire de la langue corse chez les pères corsophones selon la filière de scolarisation de leur enfant. Ainsi, l'orientation ne semblerait pas impacter significativement les pratiques linguistiques des parents. Il faudrait réaliser un sondage en amont puis en aval de la scolarisation de façon à mesurer une modification des pratiques langagières des parents. Mais il apparaîtrait qu'au contraire, c'est de leur background linguistique que dépendrait l'orientation scolaire. Cela ne constituerait pas un signe tout à fait positif en matière de revitalisation linguistique, mais indiquerait néanmoins un élargissement de la population des élèves scolarisés en enseignement bilingue par rapport à celle des locuteurs natifs, au risque de voir néanmoins leurs compétences régresser par rapport à celles de leurs parents, du fait de l'absence relative de continuités entre le milieu scolaire et le milieu social dans lesquels les enfants se socialisent et s'acculturent.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse ou jamais	45,2% (19)	31,3% (10)	39,2% (29)
Rarement	14,3% (6)	18,8% (6)	16,2% (12)
Occasionnellement	14,3% (6)	21,9% (7)	17,6% (13)
Assez souvent ou très souvent	26,2% (11)	28,1% (9)	27,0% (20)
TOTAL	100% (42)	100% (32)	100% (74)

Intensité déclarée de l'usage de la langue corse entre le père et son enfant selon la filière

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 1,75$ , ddl = 3, 1-p = 37,43%.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 2,37%

#### *4/ Attentes, représentations et mobilisations pour la réussite scolaire*

Présentée comme une filière d'élite par certains parents, elle pourrait intimider ou rebuter ceux qui ont une moins bonne opinion du niveau scolaire de leur enfant. Ceux-ci sont en effet plus nombreux dans la filière standard, mais la différence n'est pas significative. Nous observons aussi que les parents semblent beaucoup plus satisfaits du niveau scolaire de leur enfant qu'à l'école de L'Isula. Cela s'explique-t-il par des facteurs pédagogiques ou bien par une appréhension objective des résultats de chaque groupe d'élève. Nous faisons l'hypothèse que ces deux facteurs expliquent une telle différence. Nous y reviendrons lors de la présentation des résultats des élèves aux évaluations nationales.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	2,4% (1)	3,1% (1)	2,7% (2)
Oui	14,3% (6)	6,3% (2)	10,8% (8)

Non	83,3% (35)	90,6% (29)	86,5% (64)
TOTAL	100% (42)	100% (32)	100% (74)

Opinion des familles quant aux difficultés scolaires de leur enfant

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 1,23$ , ddl = 2, 1-p = 46,04%.

Attention, 4 (66.7%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 1,67%

Concernant les matières dans lesquelles les parents identifient des difficultés, ces derniers sont près de quatre fois plus nombreux dans la filière standard que dans la filière bilingue à considérer que leur enfant en rencontre dans le domaine de la littéracie. Si de façon générale l'entrée en CP bilingue inquiète les parents, ce sont ceux de la filière standard qui se montrent en toute logique les plus inquiets. Faut-il alors lire les choix scolaires des familles de la filière standard à la lumière de leur propension à l'angoisse, ou bien faire l'hypothèse que sur le site de Sandreschi, les relations École-familles sont plus approfondies dans la filière bilingue, ou bien que la pédagogie coopérative, plurilingue et interculturelle mise en place par l'enseignante de CP et ses collègues améliore les résultats des élèves au point qu'elle dissipe les angoisses des familles ? Il est difficile de quantifier la part de ces trois facteurs potentiels, mais nous soutenons qu'ils participent à des degrés divers, à la fois à la construction des représentations des parents quant au niveau de leur enfant et à celle des compétences de leur enfant.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	80,4% (37)	85,7% (30)	82,7% (67)
Littéracie	19,6% (9)	5,7% (2)	13,6% (11)
Maths	0,0% (0)	2,9% (1)	1,2% (1)
Italien	0,0% (0)	2,9% (1)	1,2% (1)
Arts	0,0% (0)	2,9% (1)	1,2% (1)
TOTAL	100% (46)	100% (35)	100% (81)

Disciplines dans lesquelles les parents identifient des difficultés scolaires rencontrées par leur enfant

La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 6,82$ , ddl = 4, 1-p = 85,42%.

Attention, 7 (70.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 9,21%



Les familles d'origine portugaise ne semblent pas nourrir d'inquiétude particulière dans l'une ou l'autre des disciplines. Les plus inquiets seraient les parents d'origine maghrébine et les parents d'origine corse. Faut-il y lire la persistance, dans les représentations de ces groupes minorés, de la suprématie de la langue française ?

---	Non-réponse	Littéracie	Maths	Italien	Arts	TOTAL
Corse	85,0% (34)	15,0% (6)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (40)
Continent	79,2% (19)	8,3% (2)	4,2% (1)	4,2% (1)	4,2% (1)	100% (24)
Maghreb	66,7% (4)	33,3% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (6)
Portugal	100% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (4)
TOTAL	82,4% (61)	13,5% (10)	1,4% (1)	1,4% (1)	1,4% (1)	100% (74)

Disciplines dans lesquelles les parents identifient des difficultés scolaires rencontrées par leur enfant selon leur origine

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 9,47$ , ddl = 12, 1-p = 33,77%.

L'indicateur RASED ne peut pas être retenu du fait de l'absence d'un tel dispositif d'aide et de soutien dans cette école.

Si la dépendance entre le taux de redoublement et la filière de scolarisation est peu significative, nous observons néanmoins qu'aucun élève de la filière bilingue n'est redoublant et que le taux moyen est beaucoup plus faible que celui que nous avons constaté sur l'école de L'Isula. La population scolaire est certes plus favorisée à Corti qu'à L'Isula, mais nous pouvons nous interroger s'il ne s'agit pas aussi d'un effet de l'enseignement bilingue, et plus largement, de la pédagogie mise en œuvre sur ce site. L'analyse des élèves aux évaluations nationales nous montrera si le passage automatique est régi par des considérations seulement philosophiques ou s'il obéit aussi à l'excellence du niveau scolaire de ces élèves.

---	Oui	Non	TOTAL
Standard	9,5% (4)	90,5% (38)	100% (42)
Bilingue	0,0% (0)	100% (32)	100% (32)
TOTAL	5,4% (4)	94,6% (70)	100% (74)

Taux de redoublement des élèves en fonction de leur filière

La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 3,22$ , ddl = 1, 1-p = 92,73%.

Attention, 2 (50.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 4,35%

5/ Filiarisation et résultats aux évaluations nationales

Concernant le site de Corti, nous observons une forte évolution des résultats des élèves aux évaluations nationales. Nous n'avons pu recueillir que les résultats de 2002, 2008 aux évaluations de 6<sup>e</sup> et de CM2 pour l'année 2010. Ils mettent néanmoins en lumière l'intérêt d'une analyse pluriannuelle et l'importance des évolutions du système éducatif en Corse au cours des dix dernières années. En 2002, les résultats montrent des écarts importants entre les acquis selon les filières, au profit de la filière standard. Il nous faut noter que les élèves de cette génération n'ont pas suivi un cursus bilingue complet. Il s'agissait des premiers élèves et l'écart s'expliquerait davantage par leurs origines sociales que par la spécificité d'un curriculum bilingue qui se construisait. Bien que nous ne disposions pas d'éléments chiffrés pour cette première période, Marilène MENOZZI nous explique au cours d'un entretien que dans un premier temps, les parents les plus favorisés n'ont pas choisi la filière bilingue. Cet effet d'attente aurait été motivé à la fois par des attitudes négatives à l'égard de la langue corse et de l'innovation pédagogique, parfois même *intra-muros*, par les collègues de l'autre filière qui virent d'un mauvais œil l'apparition d'une concurrence publique et gratuite sur ce qu'ils pouvaient considérer comme étant leur territoire (Cf Chapitre 4).

<b>Évaluations nationales 6e École Sandreschi 2002</b>		
	Français	Maths
Bilingues	56,24	60,37
Standards	62,43	69,22
École	60,1	65,2

Résultats des élèves de CM2 de l'école Sandreschi aux évaluations nationales de 6e, en 2002.

Quelques années plus tard, en 2008, la situation s'est inversée. Ainsi que nous l'avons vu ci-dessus, le public scolaire s'est diversifié. Sur le site de Corti, les filières accueillent une population scolaire relativement similaire et homogène. Les élèves d'origine étrangère représentent moins de 10% des effectifs et du fait de la proximité de l'Université, l'école accueille une proportion relativement importante d'enfants issus de catégories supérieures. Non seulement les résultats des élèves de la filière bilingue dépassent ceux obtenus par les élèves de l'autre filière, mais en français, ils dépassent de plus de 12% ceux de la moyenne du collège, et de plus de 17% en mathématiques.

#### **Évaluations 6e Corti 2008**

École	Français	Maths	Effectifs
Sandreschi / Standard	43	62,74	11
Sandreschi / Bilingue	66,5	78,4	14
Purette	51,3	57	23
Ecole Sandreschi	56,5	71,5	
Collège Pascal Paoli	53,9	61,1	

Résultats des élèves de 6<sup>e</sup> aux évaluations nationales de 6e, en 2008.

Si l'effet maître est bien connu (BRESSOUX 1995), les résultats que nous présentons sembleraient outrepasser l'impact moyen de celui-ci. Selon DURU-BELLAT :

« Au cours des premières années du primaire, les progressions sont plus affectées par le maître de l'enfant que par son origine sociale. Cet « effet maître », qui peut aller jusqu'à expliquer, selon les recherches jusqu'à expliquer, selon les recherches, entre 10% et 15% de la variance des progressions une année donnée, est en outre durable, les élèves ayant eu alors un maître efficace progressant mieux (encore) deux années plus tard » (2002 : 122).

Poursuivons la présentation des résultats avec ceux de 2010. Les modalités de l'évaluation sont différentes. Nous présentons ci-dessous les résultats extraits d'une synthèse de circonscription. La nouvelle grille ne donne plus la moyenne de la classe ou de l'école. Elle permet de mieux se représenter la diversité de chaque classe en découpant les résultats en quatre catégories selon le nombre d'items réussis. En français, 90% des élèves de la filière bilingue ont validé plus de 66% des exercices. Sur les vingt élèves de la classe, un seul se présente en grande difficulté. Si les résultats obtenus dans la filière standard sont satisfaisants, ils sont néanmoins inférieurs. Ce n'est pas tant le nombre d'élèves en difficulté qui n'est pas beaucoup plus important, mais le nombre d'élèves moyens. Tandis que la filière bilingue semble permettre à la plupart des élèves d'atteindre en fin de scolarité primaire un certain niveau d'excellence, avec une médiane de 51 sur 60 en français et de 45 sur 60 en mathématiques, la filière standard semble dresser un plafond de verre, la médiane se situant à 28 en français et à 25 en mathématiques. La situation est en effet du même ordre en mathématiques. Tandis que 62% des élèves de la filière bilingue obtiennent plus de 66% de réussite, ils ne sont plus que 38% pour la filière standard.

F R A N Ç	<b>Taux de Réussite</b>	Moins de 33%	De 33% à 50%	De 50 à 66%	66% et plus
	<b>Nombre d'items réussis</b>	$0 \leq nb \leq 19$	$20 \leq nb \leq 29$	$30 \leq nb \leq 39$	$40 \leq nb \leq 60$

A I S	<b>Nombre d'élèves</b>	1	0	1	19
	<b>Pourcentage d'élèves</b>	5%		5%	90%
	<b>Médiane</b>	51			
M A T H É M A T I Q U E S	<b>Taux de Réussite</b>	Moins de 33%	De 33% à 50%	De 50 à 66%	66% et plus
	<b>Nombre d'items réussis</b>	$0 \leq nb \leq 13$	$14 \leq nb \leq 19$	$20 \leq nb \leq 26$	$27 \leq nb \leq 40$
	<b>Nombre d'élèves</b>	2	0	6	13
	<b>Pourcentage d'élèves</b>	10%		29%	62%
	<b>Médiane</b>	28			

Résultats des élèves de la filière bilingue de l'école Sandreschi aux évaluations nationales de CM2 en 2010

F R A N Ç A I S	<b>Taux de Réussite</b>	Moins de 33%	De 33% à 50%	De 50 à 66%	66% et plus
	<b>Nombre d'items réussis</b>	$0 \leq nb \leq 19$	$20 \leq nb \leq 29$	$30 \leq nb \leq 39$	$40 \leq nb \leq 60$
	<b>Nombre d'élèves</b>	1	2	4	17
	<b>Pourcentage d'élèves</b>	4%	8%	17%	71%
	<b>Médiane</b>	45			
M A T H É M A T I Q U E S	<b>Taux de Réussite</b>	Moins de 33%	De 33% à 50%	De 50 à 66%	66% et plus
	<b>Nombre d'items réussis</b>	$0 \leq nb \leq 13$	$14 \leq nb \leq 19$	$20 \leq nb \leq 26$	$27 \leq nb \leq 40$
	<b>Nombre d'élèves</b>	3	4	8	9
	<b>Pourcentage d'élèves</b>	13%	17%	33%	38%
	<b>Médiane</b>	25			

Résultats des élèves de la filière standard de l'école Sandreschi aux évaluations nationales de CM2 en 2010

Cet écart entre les deux filières est-il spécifique au site de l'école Sandreschi ou se retrouve-t-il dans les autres sites bilingues ? Nous disposons pour cela des résultats aux évaluations

nationales de CM2 des écoles de la circonscription Corti-Balagna pour l'année 2010. À Calvi, on compte trois classes de CM2, dont une bilingue. Nous présentons les résultats ci-dessous :

F R A N Ç A I S	<b>Taux de Réussite</b>	Moins de 33%	De 33% à 50%	De 50 à 66%	66% et plus
	<b>Nombre d'items réussis</b>	$0 \leq nb \leq 19$	$20 \leq nb \leq 29$	$30 \leq nb \leq 39$	$40 \leq nb \leq 60$
	<b>Nombre d'élèves</b>	3	5	4	9
	<b>Pourcentage d'élèves</b>	14%	24%	19%	43%
	<b>Médiane</b>	35			
M A T H É M A T I Q U E S	<b>Taux de Réussite</b>	Moins de 33%	De 33% à 50%	De 50 à 66%	66% et plus
	<b>Nombre d'items réussis</b>	$0 \leq nb \leq 13$	$14 \leq nb \leq 19$	$20 \leq nb \leq 26$	$27 \leq nb \leq 40$
	<b>Nombre d'élèves</b>	4	5	6	6
	<b>Pourcentage d'élèves</b>	19%	24%	29%	29%
	<b>Médiane</b>	20			

Résultats des élèves de la filière bilingue de l'école Loviconi à Calvi aux évaluations nationales de CM2 en 2010

F R A N Ç A	<b>Taux de Réussite</b>	Moins de 33%	De 33% à 50%	De 50 à 66%	66% et plus
	<b>Nombre d'items réussis</b>	$0 \leq nb \leq 19$	$20 \leq nb \leq 29$	$30 \leq nb \leq 39$	$40 \leq nb \leq 60$

<b>I S</b>	<b>Nombre d'élèves</b>	2	7	7	10
	<b>Pourcentage d'élèves</b>	8%	27%	27%	38%
	<b>Médiane</b>	32			
<b>M A T H É M A T I Q U E S</b>	<b>Taux de Réussite</b>	Moins de 33%	De 33% à 50%	De 50 à 66%	66% et plus
	<b>Nombre d'items réussis</b>	$0 \leq nb \leq 13$	$14 \leq nb \leq 19$	$20 \leq nb \leq 26$	$27 \leq nb \leq 40$
	<b>Nombre d'élèves</b>	3	9	6	8
	<b>Pourcentage d'élèves</b>	12%	35%	23%	31%
	<b>Médiane</b>	24			

Résultats des élèves de la classe 1 de la filière standard de l'école Loviconi à Calvi aux évaluations nationales de CM2 en 2010

<b>F R A N Ç A I S</b>	<b>Taux de Réussite</b>	Moins de 33%	De 33% à 50%	De 50 à 66%	66% et plus
	<b>Nombre d'items réussis</b>	$0 \leq nb \leq 19$	$20 \leq nb \leq 29$	$30 \leq nb \leq 39$	$40 \leq nb \leq 60$
	<b>Nombre d'élèves</b>	4	3	5	5
	<b>Pourcentage d'élèves</b>	24%	18%	29%	29%
	<b>Médiane</b>	31			
<b>M A T H É M A T I Q U E S</b>	<b>Taux de Réussite</b>	Moins de 33%	De 33% à 50%	De 50 à 66%	66% et plus
	<b>Nombre d'items réussis</b>	$0 \leq nb \leq 13$	$14 \leq nb \leq 19$	$20 \leq nb \leq 26$	$27 \leq nb \leq 40$
	<b>Nombre d'élèves</b>	9	4	3	2
	<b>Pourcentage d'élèves</b>	50%	22%	17%	11%
	<b>Médiane</b>	14			

Résultats des élèves de la classe 2 de la filière standard de l'école Loviconi à Calvi aux évaluations nationales de CM2 en 2010

Nous observons une nouvelle fois que les élèves bilingues obtiennent de meilleurs résultats en français que les élèves de la filière standard. Les élèves bilingues de l'école Loviconi présentent néanmoins une plus grande hétérogénéité dans leurs résultats que ceux de L'Isula

ou de Sandreschi. En mathématiques, les résultats sont moins tranchés. La classe bilingue se situe entre les deux classes standards. De façon générale, sur cette circonscription, on observe que les classes bilingues obtiennent des résultats supérieurs en français, mais relativement équivalents en mathématiques. Nous présentons ci-dessous les résultats obtenus sur l'ensemble de la circonscription, selon la filière de scolarisation.

F R A N Ç A I S	<b>Taux de Réussite</b>	Moins de 33%	De 33% à 50%	De 50 à 66%	66% et plus
	<b>Nombre d'items réussis</b>	$0 \leq nb \leq 19$	$20 \leq nb \leq 29$	$30 \leq nb \leq 39$	$40 \leq nb \leq 60$
	<b>Nombre d'élèves</b>	6	8	17	64
	<b>Pourcentage d'élèves</b>	6%	8%	18%	67%
	<b>Médiane</b>	44			
M A T H É M A T I Q U E S	<b>Taux de Réussite</b>	Moins de 33%	De 33% à 50%	De 50 à 66%	66% et plus
	<b>Nombre d'items réussis</b>	$0 \leq nb \leq 13$	$14 \leq nb \leq 19$	$20 \leq nb \leq 26$	$27 \leq nb \leq 40$
	<b>Nombre d'élèves</b>	11	19	32	33
	<b>Pourcentage d'élèves</b>	12%	20%	34%	35%
	<b>Médiane</b>	23			

Résultats aux évaluations nationales de CM2 en 2010 des élèves scolarisés en filière bilingue sur la circonscription de Corti-Balagna

F R A N Ç A I	<b>Taux de Réussite</b>	Moins de 33%	De 33% à 50%	De 50 à 66%	66% et plus
	<b>Nombre d'items réussis</b>	$0 \leq nb \leq 19$	$20 \leq nb \leq 29$	$30 \leq nb \leq 39$	$40 \leq nb \leq 60$
	<b>Nombre d'élèves</b>	19	40	73	133

S	<b>Pourcentage d'élèves</b>	7 %	13,5 %	28 %	51,5 %
	<b>Médiane</b>	40			
M A T H É M A T I Q U E S	<b>Taux de Réussite</b>	Moins de 33%	De 33% à 50%	De 50 à 66%	66% et plus
	<b>Nombre d'items réussis</b>	0 ≤ nb ≤ 13	14 ≤ nb ≤ 19	20 ≤ nb ≤ 26	27 ≤ nb ≤ 40
	<b>Nombre d'élèves</b>	41	64	73	88
	<b>Pourcentage d'élèves</b>	15 %	21 %	29 %	35 %
	<b>Médiane</b>	23			

Résultats aux évaluations nationales de CM2 en 2010 des élèves scolarisés en filière standard sur la circonscription de Corti-Balagna

#### 6/ Enseignement bilingue et représentations des familles

Présentés comme un paradigme éducatif non seulement identitaire, mais citoyen et orienté vers la construction d'une compétence plurilingue, les choix scolaires des familles sont-ils corrélés avec ce nouveau modèle de l'enseignement bilingue ? Les familles de la filière bilingue se montrent en effet de façon significative davantage en accord avec l'affirmation selon laquelle « l'enseignement bilingue corse-français permet de préparer les enfants au plurilinguisme ». Nous pouvons faire l'hypothèse que pour les autres familles, les effets de l'enseignement bilingue se limitent à l'enseignement du corse. C'est par exemple l'opinion du principal d'un collège, lorsque lors d'une réunion d'information<sup>370</sup> auprès des parents dont l'enfant va rentrer en 6<sup>e</sup>, à une question qu'il s'est lui-même posée, il répond que « le corse ne sert à rien ».

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	100% (5)	0,0% (0)	100% (5)
Pas du tout d'accord	66,7% (4)	33,3% (2)	100% (6)

<sup>370</sup> Le 7 juin 2010.



Plutôt pas d'accord	100% (1)	0,0% (0)	100% (1)
Indifférent	83,3% (10)	16,7% (2)	100% (12)
Plutôt d'accord	53,6% (15)	46,4% (13)	100% (28)
Tout à fait d'accord	31,8% (7)	68,2% (15)	100% (22)
TOTAL	56,8% (42)	43,2% (32)	100% (74)

Opinion des familles quant aux résultats de l'enseignement bilingue sur l'installation d'une compétence plurilingue

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 13,96$ , ddl = 5, 1-p = 98,41%.

Attention, 6 (50.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 18,86%

Nous ne reviendrons pas ici sur les résultats des élèves aux évaluations nationales. Ce qui nous importe aussi, ce sont les représentations des familles quant à l'efficacité de l'enseignement bilingue, c'est-à-dire sur sa plus grande propension supposée de faire acquérir les savoirs, savoirs-être et savoir-faire aux élèves.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	69,2% (9)	30,8% (4)	100% (13)
Non	77,1% (27)	22,9% (8)	100% (35)
Oui	23,1% (6)	76,9% (20)	100% (26)
TOTAL	56,8% (42)	43,2% (32)	100% (74)

Opinion des parents quant à la plus grande efficacité de l'enseignement bilingue

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 18,77$ , ddl = 2, 1-p = 99,99%.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 25,36%

Si les parents de la filière standard sont très réservés quant à la suprématie du curriculum bilingue, les familles de la filière bilingue affichent très majoritairement leur foi en son efficacité. Cependant, lorsqu'on leur demande d'en expliquer les raisons, nous nous retrouvons confrontés face à une multitude d'attitudes. Nous remarquons les occurrences réitérées de la notion de propédeutique au plurilinguisme et de « meilleur développement intellectuel ». Le terme d'« ouverture » revient comme un leitmotiv, peut-être pour compenser l'enfermement identitaire dans lequel l'enseignement bilingue a d'abord été réduit par ses adversaires. D'autres se montrent plus circonspects et préfèrent procrastiner leur jugement dans « dix ans », soit à l'issue de la scolarité de leur enfant. Enfin, certains parents attribuent cette efficacité aux professeurs, à leur pédagogie ou à leur motivation.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	85,7% (6)	14,3% (1)	100% (7)

Pas du tout d'accord	83,3% (15)	16,7% (3)	100% (18)
Plutôt pas d'accord	60,0% (3)	40,0% (2)	100% (5)
Indifférent	52,4% (11)	47,6% (10)	100% (21)
Plutôt d'accord	54,5% (6)	45,5% (5)	100% (11)
Tout à fait d'accord	8,3% (1)	91,7% (11)	100% (12)
TOTAL	56,8% (42)	43,2% (32)	100% (74)

Opinion des parents quant à la plus grande motivation des enseignants bilingues

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 19,24$ , ddl = 5, 1-p = 99,83%.

Attention, 5 (41.7%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 26,00%

Les parents de la filière bilingue sont pour environ un tiers d'entre eux convaincus que les enseignants de la filière qu'ils ont choisie sont plus motivés que les autres. En revanche, les parents de la filière standard ne voient pas de corrélation entre la motivation de la filière et la motivation de l'enseignant. Faut-il y lire que les relations Ecole-familles ne sont pas toujours fondées sur de la défiance ? Dans le cas de l'école Sandreschi, nous observerions plutôt, quelle que soit la filière, que les relations entre les familles et l'école sont fondées sur la confiance et le respect.

Intéressons-nous maintenant à un facteur qui serait susceptible de rebuter certaines familles. Alors même que le ministre de l'Éducation nationale Luc Chatel a installé le comité de pilotage de la conférence nationale sur les rythmes scolaires, en 7 juin 2010<sup>371</sup>, on entend fréquemment que l'enseignement bilingue représente une surcharge de travail pour les enfants. Sur le site de Sandreschi, ce n'est pourtant pas l'avis des familles, quelle que soit la filière de scolarisation de leur enfant.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	88,9% (8)	11,1% (1)	100% (9)
Pas du tout d'accord	46,2% (12)	53,8% (14)	100% (26)
Plutôt pas d'accord	50,0% (7)	50,0% (7)	100% (14)

<sup>371</sup> Disponible sur : <http://education.gouv.fr/cid51928/la-reflexion-sur-les-rythmes-scolaires.html>, consulté le 8 juin 2010.

Indifférent	57,1% (4)	42,9% (3)	100% (7)
Plutôt d'accord	58,3% (7)	41,7% (5)	100% (12)
Tout à fait d'accord	66,7% (4)	33,3% (2)	100% (6)
TOTAL	56,8% (42)	43,2% (32)	100% (74)

Opinion des familles quant à la charge de travail supplémentaire occasionnée par l'enseignement bilingue

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 5,49$ , ddl = 5, 1-p = 64,10%.

Attention, 5 (41.7%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 7,42%

Nous pourrions faire l'hypothèse d'une corrélation de cette représentation avec le niveau de diplôme, mais là encore, les résultats ne sont pas très significatifs bien que plus le niveau de diplôme est élevé, plus les familles réfutent l'idée de la surcharge de travail en filière bilingue. En revanche, les mères peu diplômées des niveaux V et VI sont assez partagées.

---	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOTAL
Niveaux I, II et III	44,8% (13)	17,2% (5)	10,3% (3)	27,6% (8)	0,0% (0)	100% (29)
Niveau IV	63,6% (7)	9,1% (1)	18,2% (2)	9,1% (1)	0,0% (0)	100% (11)
Niveaux V et VI	25,0% (6)	33,3% (8)	8,3% (2)	12,5% (3)	20,8% (5)	100% (24)
TOTAL	40,6% (26)	21,9% (14)	10,9% (7)	18,8% (12)	7,8% (5)	100% (64)

Opinion des mères quant à la surcharge de travail selon leur niveau de diplôme

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 16,82$ , ddl = 8, 1-p = 96,80%.

Attention, 10 (66.7%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 11,37%

Nous avons vu ci-dessus qu'une part importante des parents mettait en avant les bénéfices cognitifs de l'enseignement bilingue. La dépendance est en effet significative selon la filière. Plus les parents choisissent l'enseignement bilingue, plus ils auront tendance à penser que l'enseignement standard n'exploite pas toutes les capacités des enfants.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	80,0% (4)	20,0% (1)	100% (5)
Pas du tout d'accord ou plutôt pas d'accord	74,2% (23)	25,8% (8)	100% (31)
Indifférent	33,3% (2)	66,7% (4)	100% (6)

Plutôt d'accord ou tout à fait d'accord	40,6% (13)	59,4% (19)	100% (32)
TOTAL	56,8% (42)	43,2% (32)	100% (74)

Opinion des familles quant aux bénéfices cognitifs de l'enseignement bilingue

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 9,68$ ,  $ddl = 3$ ,  $1-p = 97,85\%$ .

Attention, 4 (50.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 13,07%

Nous remarquons que cette opinion n'est pas corrélée avec le niveau de diplôme de la mère.

---	Non-réponse	Pas du tout d'accord ou plutôt pas d'accord	Indifférent	Plutôt d'accord ou tout à fait d'accord	TOTAL
Niveaux I et II	5,0% (1)	25,0% (5)	10,0% (2)	60,0% (12)	100% (20)
Niveau III	7,1% (1)	57,1% (8)	7,1% (1)	28,6% (4)	100% (14)
Niveau IV	7,7% (1)	30,8% (4)	0,0% (0)	61,5% (8)	100% (13)
Niveau V	0,0% (0)	60,0% (3)	40,0% (2)	0,0% (0)	100% (5)
Niveau VI	9,5% (2)	47,6% (10)	4,8% (1)	38,1% (8)	100% (21)
TOTAL	6,8% (5)	41,1% (30)	8,2% (6)	43,8% (32)	100% (73)

Opinion quant aux bénéfices cognitifs de l'enseignement bilingue selon le niveau de diplôme de la mère

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 16,63$ ,  $ddl = 12$ ,  $1-p = 83,61\%$ .

Attention, 12 (60.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 7,49%

Concernant les motivations des familles pour lesquelles elles ont choisi l'enseignement bilingue, la motivation linguistique devance ici aussi les bénéfices culturels. Nous remarquons que la pédagogie arrive en bonne place avec 14,6%. Aussi, la réputation des enseignants semble être un facteur plus visible qu'à L'Isula. Ainsi que nous l'avons vu ci-dessus, une relation de confiance unit la communauté éducative, car aucun parent ne déclare avoir choisi la filière bilingue par évitement à l'endroit d'un enseignant. L'orientation en filière bilingue

n'est pas un choix par défaut. C'est une véritable adhésion, soit à un projet éducatif et citoyen, soit à une méthode, soit à une personnalité qui incarne les deux à la fois.

---	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	0,8% (1)	0,8% (1)
Choix des autres parents	1,5% (2)	1,5% (2)
Bénéfices cognitifs	10,8% (14)	10,8% (14)
Bénéfices linguistiques	22,3% (29)	22,3% (29)
Bénéfices culturels	20,8% (27)	20,8% (27)
Meilleure adaptation des programmes	7,7% (10)	7,7% (10)
Proximité de l'école	3,1% (4)	3,1% (4)
Réputation des enseignants	13,1% (17)	13,1% (17)
Eviter des enseignants	0,0% (0)	0,0% (0)
Pédagogie	14,6% (19)	14,6% (19)
Le niveau des autres enfants	2,3% (3)	2,3% (3)
Autre(s)	3,1% (4)	3,1% (4)
TOTAL	100% (130)	100% (130)

Motivations des familles quant au choix de la filière bilingue

Sur le site de Corti, compte tenu de la très forte consphonie des parents, il est difficile d'établir une corrélation entre l'orientation et la pratique linguistique (Cf ci-dessus). Le type de motivation ne semble pas non plus corrélé avec le niveau de consphonie.

---	Vous ne le comprenez pas du tout	Vous le comprenez à l'oral	Vous le parlez	TOTAL
Non-réponse	53,8% (7)	23,7% (31)	20,6% (21)	24,0% (59)
Choix des autres parents	7,7% (1)	0,8% (1)	1,0% (1)	1,2% (3)
Bénéfices cognitifs	7,7% (1)	9,2% (12)	9,8% (10)	9,3% (23)
Bénéfices linguistiques	7,7% (1)	16,8% (22)	17,6% (18)	16,7% (41)
Bénéfices culturels	7,7% (1)	15,3% (20)	17,6% (18)	15,9% (39)
Meilleure adaptation des programmes	7,7% (1)	4,6% (6)	6,9% (7)	5,7% (14)
Proximité de l'école	0,0% (0)	3,1% (4)	2,9% (3)	2,8% (7)
Réputation des enseignants	0,0% (0)	10,7% (14)	10,8% (11)	10,2% (25)
Eviter des enseignants	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Pédagogie	7,7% (1)	11,5% (15)	10,8% (11)	11,0% (27)
Le niveau des autres enfants	0,0% (0)	2,3% (3)	1,0% (1)	1,6% (4)
Autre(s)	0,0% (0)	2,3% (3)	1,0% (1)	1,6% (4)
TOTAL	100% (13)	100% (131)	100% (102)	100% (246)

Motivations des familles quant au choix de la filière bilingue selon le niveau de compétence en langue corse du père

Pour terminer l'analyse des motivations qui ont conduit au choix de l'enseignement bilingue, nous nous intéressons aux origines des familles. Le nombre limité d'élèves d'origine étrangère ayant choisi l'enseignement bilingue ne permet pas de tirer quelque conclusion que ce soit à leur sujet. Entre les mères d'origine corse et celles qui sont d'origine continentale, les différences sont minces. L'ordre des principales motivations est en effet identique.

---	Corse	Continent	Maghreb	UE	TOTAL
Choix des autres parents	0,0% (0)	0,0% (0)	20,0% (1)	16,7% (1)	1,6% (2)
Bénéfices cognitifs	9,8% (6)	13,5% (7)	0,0% (0)	0,0% (0)	10,5% (13)
Bénéfices linguistiques	23,0% (14)	25,0% (13)	0,0% (0)	16,7% (1)	22,6% (28)
Bénéfices culturels	19,7% (12)	25,0% (13)	20,0% (1)	0,0% (0)	21,0% (26)
Meilleure adaptation des programmes	9,8% (6)	5,8% (3)	20,0% (1)	0,0% (0)	8,1% (10)
Proximité de l'école	0,0% (0)	5,8% (3)	0,0% (0)	16,7% (1)	3,2% (4)
Réputation des enseignants	14,8% (9)	11,5% (6)	20,0% (1)	0,0% (0)	12,9% (16)
Pédagogie	18,0% (11)	11,5% (6)	20,0% (1)	16,7% (1)	15,3% (19)
Le niveau des autres enfants	1,6% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	16,7% (1)	1,6% (2)
Autre(s)	3,3% (2)	1,9% (1)	0,0% (0)	16,7% (1)	3,2% (4)
TOTAL	100% (61)	100% (52)	100% (5)	100% (6)	100% (124)

Motivations des familles quant au choix de la filière bilingue selon l'origine déclarée de la mère

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 49,11$ , ddl = 27, 1-p = 99,42%.

Attention, 30 (75.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 22,12%

Trois raisons principales émergent lorsqu'on demande aux familles les raisons de leur choix de la filière standard : les incertitudes quant à l'apprentissage de la lecture, les difficultés pour suivre leur enfant et les incertitudes quant au contenu, c'est-à-dire quant au curriculum réel de

l'enseignement bilingue. Ce ne sont donc pas des oppositions idéologiques telles qu'on pouvait les rencontrer lors de la création des premiers sites. La langue corse n'apparaît pas non plus comme dévalorisée par les parents. Seulement 5,4% d'entre eux la disent inutile. Ils sont encore moins nombreux à mettre en exergue le prestige de la langue française.

---	Standard
Non-réponse	7,5% (7)
Réputation des enseignants	7,5% (7)
Eviter des enseignants	1,1% (1)
Préjugés du bilinguisme	1,1% (1)
Inutilité de la langue corse	5,4% (5)
Prestige de la langue française	3,2% (3)
Proximité géographique	2,2% (2)
Incertitudes quant au contenu des enseignements	11,8% (11)
Incertitudes quant à l'apprentissage de la lecture	15,1% (14)
Difficultés pour suivre le travail de votre enfant	15,1% (14)
Influence des autres parents	7,5% (7)
Le niveau des autres enfants	9,7% (9)
Autre(s)	12,9% (12)
TOTAL	100% (93)

Motivations des familles quant au choix de la filière standard

En revanche, ce sont les familles d'origine corse qui se déclarent les plus inquiètes au sujet de l'apprentissage de la lecture. Faut-il y lire une survivance de l'ancien prestige du français, langue de l'émancipation et de l'amalgame entre bilinguisme et handicap cognitif ?

---	Corse	Continent	Maghreb	UE	TOTAL
Réputation des enseignants	7,0% (3)	18,8% (3)	5,6% (1)	0,0% (0)	8,9% (7)
Eviter des enseignants	0,0% (0)	6,3% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	1,3% (1)
Préjudices du bilinguisme	0,0% (0)	0,0% (0)	5,6% (1)	0,0% (0)	1,3% (1)
Inutilité de la langue corse	4,7% (2)	12,5% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	5,1% (4)
Prestige de la langue française	2,3% (1)	0,0% (0)	11,1% (2)	0,0% (0)	3,8% (3)
Proximité géographique	0,0% (0)	6,3% (1)	5,6% (1)	0,0% (0)	2,5% (2)
Incertitudes quant au contenu des enseignements	16,3% (7)	12,5% (2)	11,1% (2)	0,0% (0)	13,9% (11)
Incertitudes quant à l'apprentissage de la lecture	20,9% (9)	6,3% (1)	11,1% (2)	50,0% (1)	16,5% (13)
Difficultés pour suivre le travail de votre enfant	14,0% (6)	12,5% (2)	11,1% (2)	50,0% (1)	13,9% (11)
Influence des autres parents	7,0% (3)	6,3% (1)	16,7% (3)	0,0% (0)	8,9% (7)
Le niveau des autres enfants	9,3% (4)	6,3% (1)	16,7% (3)	0,0% (0)	10,1% (8)
Autre(s)	18,6% (8)	12,5% (2)	5,6% (1)	0,0% (0)	13,9% (11)
TOTAL	100% (43)	100% (16)	100% (18)	100% (2)	100% (79)

Motivations des familles quant au choix de la filière standard selon l'origine déclarée de la mère

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 29,18$ , ddl = 33, 1-p = 34,19%.

Attention, 44 (91.7%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 13,14%

Enfin, une majorité de familles qui ont choisi l'enseignement bilingue semble souscrire à l'idée selon laquelle « l'enseignement bilingue peut contribuer à accroître la cohésion sociale ». Pour elles, la langue corse représenterait un facteur d'intégration. C'est sans doute pour cela que de nombreuses familles d'origine continentale choisissent cette filière. Dans son entretien, le directeur de l'école maternelle nous a confirmé cette motivation. Il observe qu'avec l'enseignement bilingue, « on a l'impression d'intégrer plus », mais il regrette que l'on charge ainsi l'École d'une nouvelle mission. La socialisation primaire, c'est-à-dire « la



première socialisation que l'individu subit dans son enfance, et grâce à laquelle il devient un membre de la société » (BERGER & LUCKMAN 1966 : 225) comptait pourtant parmi les principales fonctions de l'École. Selon une célèbre formule d'un classique des sciences sociales : Emile DURKHEIM (1922), « l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération ». **Derrière la position syndicaliste qui vise à limiter les missions de l'École et le travail des enseignants, se dissimule en réalité une opposition corporatiste à l'enseignement bilingue, désormais indicible explicitement, car politiquement incorrecte.**

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	19,0% (8)	6,3% (2)	13,5% (10)
Pas du tout ou plutôt non	14,3% (6)	6,3% (2)	10,8% (8)
Cela dépend	42,9% (18)	31,3% (10)	37,8% (28)
Plutôt oui ou tout à fait	23,8% (10)	56,3% (18)	37,8% (28)
TOTAL	100% (42)	100% (32)	100% (74)

Opinion des familles au sujet de la contribution de l'enseignement bilingue à la cohésion sociale

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 8,98$ , ddl = 3, 1-p = 97,05%.

Attention, 3 (37.5%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 12,14%

Du point de vue sociolinguistique, nous observons des attitudes très positives des familles continentales à l'égard de la langue corse, proche des familles d'origine insulaire. Serait-ce à dire qu'elles identifient dans la corsophonie l'attribut nécessaire à leur intégration ? Tout l'indique. Elles semblent ressentir ce manque d'une façon d'autant plus cruelle que sur Corti, la plupart des familles sont corsophones, contrairement au site de L'Isula où leur part était plus faible. Cependant, nous devons nuancer ce propos en rappelant que nous nous situons sur du déclaratif et que la corsophonie entre les parents et les enfants est très faible.

Du point de vue scolaire, les élèves qui suivent un enseignement bilingue sur le site de Sandreschi obtiennent en moyenne, des résultats supérieurs à ceux obtenus par la moyenne des enfants de cadres, au niveau national ! La performance n'est pas anodine, d'autant plus que la composition sociale des filières, si elle est certes plus favorisée que sur les autres sites sur lesquels nous avons enquêté, présente une plus grande mixité et une plus grande similarité selon les filières. La différence de résultat ne serait donc pas seulement due à des déterminismes sociaux, mais bien aux bénéfices de l'enseignement bi/plurilingue, conjugués à l'effet maître, à la pédagogie coopérative, et à l'environnement mobilisé par l'équipe pédagogique. Dès lors, on comprend mieux, au vu de ces résultats, pourquoi ce site bilingue

est devenu une véritable vitrine. Ainsi que l'a déclaré le Recteur Michel BARAT, sur l'Académie de Corse, « on réussit très bien, et on échoue très bien aussi<sup>372</sup> », indiquant par cette formule combien les différences de niveau scolaire ne cessent de se creuser entre les élèves et une école qui à l'image de la diversification de l'offre dans le primaire a tendance à se dualiser malgré la multiplication de programmes personnalisés et du soutien scolaire. À la différence des autres sites enquêtés, l'école Sandreschi a véritablement réussi à se construire en un établissement scolaire, c'est-à-dire en une unité pédagogique et éducative dont l'esprit d'innovation et l'autonomie, gagnée certes informellement auprès de l'IEN, reposent sur une relation de confiance entre l'Administration, les professeurs des écoles et les familles. Ce degré de maturité dans la réflexion et la pratique pédagogiques ne doit pas cependant dissimuler la grande variété des situations. Les relations sociales, le contexte sociolinguistique et la mobilisation des enseignants font que l'effet établissement (COUSIN 1993) rencontré à l'école Sandreschi relève plutôt de l'exception.

---

<sup>372</sup> Disponible sur : <http://www.corsematin.com/ra/derniere-minute/260166/chronique-sept-jours-en-corse-speculations-et-speculateurs-a-la-petite-semaine>, consulté le 20 juin 2010.

### 3. L'école de Bonifaziu : un château en Espagne

Le site bilingue de Bonifaziu se caractérise par son implantation sur un territoire historiquement non couvert par l'aire linguistique du corse et sa situation frontalière à l'extrémité sud de l'île, avec la Sardaigne. Ces deux facteurs ne semblent cependant pas suffire à expliquer, même pour partie, l'absence d'enseignants bilingues originaires de la ville. Paradoxalement, celle-ci fournit des chercheurs et des écrivains à la Corse avec Alain DI MEGLIO et Jean-Marie COMITI, mais elle s'avère incapable de fournir le quota d'enseignants bilingues nécessaire à l'installation durable d'une filière bilingue dans son unique école primaire. Ces considérations ne sont pas superflues. L'absence d'enseignant bilingue originaire de la région impacte négativement la structuration de la filière sur cette commune. Victor CONSALVI, le directeur de l'école maternelle Sandreschi explique en effet au sujet de Corti, que c'est la forte pression exercée sur la ville lors du mouvement qui a permis l'alimentation de la filière en maîtres habilités. En revanche, si Bonifaziu est une cité balnéaire prisée par les touristes, elle n'attire guère les Corses issus d'autres régions de l'île. Ce problème se pose au primaire comme au secondaire. Certains professeurs refusent même d'y prendre leur poste. Un autre facteur qui explique l'absence d'enseignants bilingues sur le site de Bonifaziu, c'est la distorsion entre le nombre de postes fléchés et le nombre d'enseignants habilités pour les occuper. À la différence de la Haute-Corse où le SNUIPP FSU qui est plutôt réticent face au développement de l'enseignement bilingue, est majoritaire, en Corse-du-Sud, le syndicat enseignant majoritaire est le STC Educazione, de tendance nationaliste. C'est pour développer le nombre de sites bilingues et éviter l'éparpillement des ressources humaines que ce syndicat a agi pour qu'un maximum de postes soit fléché. En outre, répondant à l'objectif initial de créer une filière bilingue par bassin de collège l'exemple du site de Bonifaziu montre que cet objectif n'a toujours pas été atteint. Ainsi, l'insistance du STC sur les aspects quantitatifs a mis en lumière le manque de ressources humaines habilitées. Dans ce contexte, les sites bilingues des communes les moins prisées sont les premiers à en payer les frais, avec un turn-over important des maîtres habilités ou bien l'occupation de postes fléchés par des maîtres non habilités. Sur le papier, le site de Bonifaziu est comptabilisé comme un véritable site bilingue, mais dans les faits, pour l'année scolaire 2009-2010, il ne comptait aucun maître habilité. C'est-à-dire que **même les trois heures ne sont pas assurées. Cette distorsion entre l'enregistrement statistique et l'enseignement réel participe à la crise de confiance entre l'opinion et les affichages très optimistes du Rectorat. Nous renvoyons ici à notre analyse sur « l'impossible état des**

**lieux** » (Chapitre premier). Mais plus largement, si ces résultats sont régulièrement brocardés par les mouvements nationalistes, cette attitude ne participe-t-elle pas paradoxalement à la construction d'une représentation selon laquelle, ce n'est pas seulement l'état des lieux qui serait impossibles, mais plus largement, la structuration de l'enseignement bilingue ? Cette spécificité de l'offre scolaire bonifacienne qui propose une filière standard avec notamment un maître bénéficiant d'une excellente réputation auprès des familles de la région et une filière bilingue sans leader, sans maître référent, à la fois connu et reconnu par les parents, n'incite guère les familles à choisir une orientation en site bilingue. **Nous faisons alors l'hypothèse que l'effet maître est déterminant dans l'orientation scolaire des enfants, d'autant plus que c'est de la personnalité de l'enseignant que dépendrait l'opinion des familles quant au niveau de telle ou telle filière. Le site de Bonifaziu apparaîtrait alors comme en négatif de celui de Corti Sandreschi.** C'est ce que nous laissons en effet présager l'entretien réalisé avec l'ancien directeur de l'école en 2007, avant que nous ne réalisions le questionnaire. Il faisait alors prévaloir les critères de mixité ethnosociale sur les critères linguistiques et même sur les choix scolaires des familles. En réalité, à Bonifaziu, c'est davantage le directeur que les familles qui décidait de l'orientation scolaire des élèves. La mixité allait très loin, puisque s'il répartissait les élèves maghrébins dans les deux filières, il séparait également les fratries et même les cousins<sup>373</sup>, et veillait à une répartition équilibrée des élèves selon leur sexe. Ce type de constitution des filières aurait parfois mécontenté certains parents qui en choisissant la filière auraient souhaité en réalité choisir le maître. Autre spécificité, l'orientation en filière bilingue n'est pas définitive, mais provisoire<sup>374</sup>. En chaque fin d'année scolaire, le directeur demande aux familles si elles réitèrent le choix de la filière bilingue ou si elles souhaitent réintégrer la filière standard, de telle sorte que la continuité de l'enseignement n'est pas garantie aux élèves. Outre cette différence notable avec les autres sites, le directeur concède que la différence curriculaire est minime entre les deux filières. Pourtant, selon lui, huit enseignants sur dix étaient de très bons corsophones ! C'est ici que nous mesurons l'écart entre la corsophonie et la compétence professionnelle bilingue. Cependant, le directeur observe que le premier obstacle est le manque de courage des enseignants. La plupart d'entre eux ne souhaitant pas s'engager dans la filière bilingue, car ils redoutent d'avoir à supporter une charge de travail bien trop lourde. Les dysfonctionnements que nous pouvons constater sur Bonifaziu se rencontrent-ils ailleurs et dans quelles proportions ?

---

<sup>373</sup> La lettre de cadrage du Recteur préconise pourtant le contraire.

<sup>374</sup> Idem.

### 1/ Nationalité et origines ethnoculturelles des familles

Pour un total de 69 réponses, nous comptons seulement 18 retours de questionnaires de la part des familles de la filière standard, contre 51 pour la filière bilingue. La proportion d'enfants de père étranger est similaire à celle du site de L'Isula. Le père de près de 16% des élèves de l'école est de nationalité étrangère. Contrairement aux autres sites, les Marocains sont deux fois plus nombreux que les Portugais. Nous n'observons pas de distorsion significative entre la composition des filières ou l'orientation des élèves selon la nationalité de leur père. En ce qui concerne leurs origines, près d'un quart des pères est d'origine d'étrangère. Contrairement au site de Corti Sandreschi, les 12,8% de pères originaires du Maghreb ont tous orienté leur enfant dans la filière bilingue. Est-il à penser qu'il s'agisse du choix du directeur ? Quant aux élèves d'origine portugaise, ils se répartissent équitablement entre les deux filières. Enfin, les parents d'élèves d'origine corse ou continentale font des choix scolaires similaires. Ceux qui ont répondu à notre enquête s'orienteraient massivement dans la filière bilingue. En 2006, selon l'INSEE, 16,6% de la population de la commune était immigrée<sup>375</sup>. Nous retrouvons un chiffre de même ampleur, légèrement supérieur, car la population immigrée est plutôt jeune, et donc davantage représentée parmi la sous-population des parents d'élèves.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Français	88,9% (16)	82,4% (42)	84,1% (58)
Marocain	0,0% (0)	13,7% (7)	10,1% (7)
Portugais	11,1% (2)	3,9% (2)	5,8% (4)
TOTAL	100% (18)	100% (51)	100% (69)

Composition des filières selon la nationalité du père

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 3,72$ , ddl = 2, 1-p = 84,47%.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Français	27,6% (16)	72,4% (42)	100% (58)
Marocain	0,0% (0)	100% (7)	100% (7)
Portugais	50,0% (2)	50,0% (2)	100% (4)
TOTAL	26,1% (18)	73,9% (51)	100% (69)

Orientation selon la nationalité déclarée par le père

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 3,72$ , ddl = 2, 1-p = 84,47%.

<sup>375</sup> Disponible sur : <http://recensement.insee.fr/tableauxDetailles.action?zoneSearchField=&codeZone=2A07-CV&idTheme=9&idTableauDetaille=22&niveauDetail=1>, consulté le 14 juin 2010.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Corse	46,7% (7)	39,6% (19)	41,3% (26)
Continent	33,3% (5)	37,5% (18)	36,5% (23)
Maghreb	0,0% (0)	16,7% (8)	12,7% (8)
Portugal	20,0% (3)	6,3% (3)	9,5% (6)
TOTAL	100% (15)	100% (48)	100% (63)

Composition des filières selon l'origine déclarée par les pères

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 4,96$ , ddl = 3, 1-p = 82,54%.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Corse	26,9% (7)	73,1% (19)	100% (26)
Continent	21,7% (5)	78,3% (18)	100% (23)
Maghreb	0,0% (0)	100% (8)	100% (8)
Portugal	50,0% (3)	50,0% (3)	100% (6)
TOTAL	23,8% (15)	76,2% (48)	100% (63)

Orientation selon la nationalité du père

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 4,96$ , ddl = 3, 1-p = 82,54%.

Concernant les origines des mères, il ne semble pas que cela soit une variable significative dans l'orientation. Nous observons néanmoins que sur le site de Bonifaziu, les enfants des mères d'origine maghrébine sont toujours scolarisés dans la filière bilingue. C'est donc tout logiquement que cette filière accueille davantage d'élèves dont les parents sont étrangers ou d'origine étrangère.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Française	27,1% (16)	72,9% (43)	100% (59)
Marocaine	0,0% (0)	100% (7)	100% (7)
Portugaise	50,0% (2)	50,0% (2)	100% (4)
Brésilienne	0,0% (0)	100% (1)	100% (1)
TOTAL	25,4% (18)	74,6% (53)	100% (71)

Orientation de l'enfant selon la nationalité de la mère

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 4,10$ , ddl = 3, 1-p = 74,90%.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Française	88,9% (16)	81,1% (43)	83,1% (59)
Marocaine	0,0% (0)	13,2% (7)	9,9% (7)
Portugaise	11,1% (2)	3,8% (2)	5,6% (4)
Brésilienne	0,0% (0)	1,9% (1)	1,4% (1)
TOTAL	100% (18)	100% (53)	100% (71)

Composition des filières selon la nationalité de la mère

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 4,10$ , ddl = 3, 1-p = 74,90%.

Nous observons également une forte endogamie. Le nombre de pères marocains ou portugais correspond exactement avec le nombre de mères de ces nationalités.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Continent	25,0% (9)	75,0% (27)	100% (36)
Corse	25,0% (5)	75,0% (15)	100% (20)
Maroc	0,0% (0)	100% (7)	100% (7)
Portugal	50,0% (2)	50,0% (2)	100% (4)
Brésil	0,0% (0)	100% (1)	100% (1)
TOTAL	23,5% (16)	76,5% (52)	100% (68)

Orientation de l'enfant selon les origines de la mère

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 4,09$ , ddl = 4, 1-p = 60,56%.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Continent	56,3% (9)	51,9% (27)	52,9% (36)
Corse	31,3% (5)	28,8% (15)	29,4% (20)
Maroc	0,0% (0)	13,5% (7)	10,3% (7)
Portugal	12,5% (2)	3,8% (2)	5,9% (4)
Brésil	0,0% (0)	1,9% (1)	1,5% (1)
TOTAL	100% (16)	100% (52)	100% (68)

Composition des filières selon les origines de la mère

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 4,09$ , ddl = 4, 1-p = 60,56%.

## 2/ Origines sociales des familles

Le premier tableau présente la répartition des PCS sur la commune de Bonifaziu, en 2006 et selon l'INSEE<sup>376</sup>.

<sup>376</sup> Disponible sur : <http://recensement.insee.fr/tableauxDetaillés.action?zoneSearchField=&codeZone=2A07-CV&idTheme=15&idTableauDetaillé=6&niveauDetail=1>, consulté le 14 juin 2010.

---	Ensemble
Agriculteurs exploitants	22 (2%)
Artisans, commerçants, chefs d'entreprises	180 (16,45%)
Cadres, professions intellectuelles sup.	76 (6,95%)
Professions intermédiaires	187 (17,09%)
Employés	391 (35,74%)
Ouvriers	239 (21,85%)
Ensemble	1094 (100%)

PCS des habitants de Bonifaziu en 2006 selon l'INSEE

Nationalité regroupée	PCS regroupée								
	Agriculteurs exploitants	Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	Cadres, professions intellectuelles sup.	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Retraités	Autres sans activité professionnelle	Ensemble
Français	21	176	77	194	444	188	514	884	2497
Etrangers	1	10	2	9	57	84	18	153	333
Ensemble	22	186	79	203	501	272	532	1037	2830

PCS des habitants de Bonifaziu en 2006 selon l'INSEE<sup>377</sup>

Comme à l'Isula, l'enquête auprès des pères de famille, montre une surreprésentation des étrangers dans la catégorie « ouvrier », mais pas de corrélation entre la PCS du père et les choix scolaires. Cela est aussi dû au faible nombre de réponses de la part des familles de la filière standard. Cela ne permet pas une application fiable du test du Chi 2.

<sup>377</sup> Disponible sur : <http://recensement.insee.fr/tableauxDetailles.action?zoneSearchField=&codeZone=2A07-CV&idTheme=11&idTableauDetaille=36&niveauDetail=1>, consulté le 14 juin 2010.



---	Français	Marocain	Portugais	TOTAL
Non-réponse	3,4% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	2,9% (2)
Agri	1,7% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	1,4% (1)
Commerçant, artisan, chef Entreprise	36,2% (21)	0,0% (0)	0,0% (0)	30,4% (21)
Cadre.Prof. Intellectuelle.Sup.	3,4% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	2,9% (2)
Profession intermédiaire	6,9% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	5,8% (4)
Employé	34,5% (20)	42,9% (3)	50,0% (2)	36,2% (25)
Ouvrier	3,4% (2)	57,1% (4)	50,0% (2)	11,6% (8)
Chômeur	1,7% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	1,4% (1)
Autre	8,6% (5)	0,0% (0)	0,0% (0)	7,2% (5)
Total	100% (58)	100% (7)	100% (4)	100% (69)

PCS des parents d'élèves de l'école de Bonifaziu en 2007 selon leur nationalité

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 28,10$ , ddl = 16, 1-p = 96,93%.

Les PCS des pères des élèves montrent une surreprésentation des pères corses dans la catégorie « Commerçant, artisan, chef d'entreprise » et leur absence de la catégorie « ouvrier ». En revanche, chez les populations immigrées, la part occupée par les chefs d'entreprise est nulle et la part des ouvriers monte jusqu'à 62,5% chez les pères d'origine maghrébine et 33,3% chez les pères d'origine portugaise. Les pères qui se déclarent de ces deux origines ne se retrouvent que parmi les ouvriers et les employés. Cela contraste avec les pères d'origine continentale qui occupent une plus grande diversité de places.

---	Corse	Continent	Maghreb	Portugal	TOTAL
Commerçant, artisan, chef Entreprise	52,0% (13)	30,4% (7)	0,0% (0)	0,0% (0)	32,3% (20)
Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.	4,0% (1)	4,3% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	3,2% (2)
Profession intermédiaire	8,0% (2)	8,7% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	6,5% (4)
Employé	28,0% (7)	39,1% (9)	37,5% (3)	66,7% (4)	37,1% (23)
Ouvrier	0,0% (0)	4,3% (1)	62,5% (5)	33,3% (2)	12,9% (8)
Chômeur	4,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	1,6% (1)
Autre	4,0% (1)	13,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	6,5% (4)
Total	100% (25)	100% (23)	100% (8)	100% (6)	100% (62)

PCS des pères des élèves de l'école de Bonifaziu en 2007 selon leur origine déclarée

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 37,21$ , ddl = 18, 1-p = 99,51%.

### PCS du père et filière

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	0,0% (0)	7,5% (4)	5,6% (4)
Agriculteur	5,6% (1)	0,0% (0)	1,4% (1)
Commerçant, artisan, chef Entreprise	27,8% (5)	30,2% (16)	29,6% (21)
Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.	5,6% (1)	1,9% (1)	2,8% (2)
Profession intermédiaire	5,6% (1)	5,7% (3)	5,6% (4)
Employé	27,8% (5)	37,7% (20)	35,2% (25)
Ouvrier	16,7% (3)	9,4% (5)	11,3% (8)
Chômeur	5,6% (1)	0,0% (0)	1,4% (1)
Autre	5,6% (1)	7,5% (4)	7,0% (5)
TOTAL	100% (18)	100% (53)	100% (71)

Orientation selon la PCS du père

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 8,99$ , ddl = 8, 1-p = 65,72%.

Attention, 13 (72.2%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 12,67%

## La PCS de la mère et filière

Nous avons précisé en introduction que le site de Bonifaziu était situé dans une station balnéaire. Nous y recensons très peu de cadres, mais une forte proportion d'employés ou d'ouvriers et de commerçants. Cette variable n'est pas significative dans l'orientation ou dans la composition des filières. Cela s'explique soit par la forte homogénéité sociale de la population de la commune qui comprend de fortes proportions d'employés et probablement à un degré moindre par la gestion de la composition des filières par le directeur.

---	Agric lteur	Comme rçant, artisan, chef Entrepr ise	Cadre.Pro f. Intellectue lle.Sup.	Professi on intermé diaire	Emp loyé	Ouv rier	Chô meur	Ina ctif	Au tre	TO TAL
Stan dard	5,6% (1)	27,8% (5)	0,0% (0)	5,6% (1)	44,4 % (8)	11,1 % (2)	5,6% (1)	0,0 % (0)	0,0 % (0)	100 % (18)
Bilin gue	1,9% (1)	20,8% (11)	1,9% (1)	3,8% (2)	47,2 % (25)	1,9 % (1)	0,0% (0)	15, 1% (8)	7,5 % (4)	100 % (53)
TOT AL	2,8% (2)	22,5% (16)	1,4% (1)	4,2% (3)	46,5 % (33)	4,2 % (3)	1,4% (1)	11, 3% (8)	5,6 % (4)	100 % (71)

Composition des filières selon la PCS de la mère

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 11,12$ , ddl = 8, 1-p = 80,52%.

Attention, 14 (77.8%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 15,67%

**Ni l'origine, ni la nationalité ni la PCS des familles ne semblent être corrélées avec les choix scolaires des familles, bien que nous observions une orientation en filière bilingue de toutes les familles d'origine maghrébine.** Cela contraste avec ce que nous avons vu à Corti. Cependant, sur Bonifaziu, les PCS sont corrélées avec les origines.

### 3/ Origines culturelles des familles

Intéressons-nous maintenant aux identités culturelles des familles. Le niveau de diplôme n'est ne semble pas déterminer les choix scolaires des parents.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Niveaux I et II	50,0% (1)	50,0% (1)	100% (2)
Niveau III	14,3% (1)	85,7% (6)	100% (7)
Niveau IV	21,4% (3)	78,6% (11)	100% (14)
Niveau V	37,5% (6)	62,5% (10)	100% (16)
Niveau VI	26,7% (4)	73,3% (11)	100% (15)
TOTAL	27,8% (15)	72,2% (39)	100% (54)

Orientation selon le niveau de diplôme du père

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 2,17$ , ddl = 4, 1-p = 29,58%.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Niveaux I et II	6,7% (1)	2,6% (1)	3,7% (2)
Niveau III	6,7% (1)	15,4% (6)	13,0% (7)
Niveau IV	20,0% (3)	28,2% (11)	25,9% (14)
Niveau V	40,0% (6)	25,6% (10)	29,6% (16)
Niveau VI	26,7% (4)	28,2% (11)	27,8% (15)
TOTAL	100% (15)	100% (39)	100% (54)

Composition des filières selon le niveau de diplôme du père

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 2,17$ , ddl = 4, 1-p = 29,58%.

#### Les familles et la langue corse

Lors de l'entretien avec le directeur, il nous a expliqué que la corsophonie des familles était le dernier critère retenu dans l'orientation des enfants, de façon à ne pas ségréger les corsophones. La corsophonie est en effet fortement corrélée avec la catégorie sociale. **Si la plupart des pères sont au moins des corsophones passifs, les ouvriers représentent la catégorie la moins acculturée au corse puisqu'ils représentent 40% des parents d'élèves non corsophones. Cela s'explique par l'ethnisation de l'occupation des catégories sociales.** Tous les ouvriers sont en effet d'origine étrangère. Nous observons une différence de près de 50% entre le nombre de locuteurs actifs et le nombre de locuteurs passifs. Environ un quart des parents ne comprennent pas le corse. Tandis que les parents restants se répartissent d'une échelle qui va du locuteur passif au locuteur actif et lettré.

---	<b>Vous ne le comprenez pas du tout</b>	<b>Vous le comprenez à l'oral</b>	<b>TOTAL</b>
Agriculteur	0,0% (0)	2,5% (1)	1,8% (1)
Commerçant, artisan, chef Entreprise	6,7% (1)	32,5% (13)	25,5% (14)
Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.	0,0% (0)	5,0% (2)	3,6% (2)
Profession intermédiaire	13,3% (2)	5,0% (2)	7,3% (4)
Employé	26,7% (4)	45,0% (18)	40,0% (22)
Ouvrier	40,0% (6)	2,5% (1)	12,7% (7)
Chômeur	0,0% (0)	2,5% (1)	1,8% (1)
Autre	13,3% (2)	5,0% (2)	7,3% (4)
<b>TOTAL</b>	<b>100% (15)</b>	<b>100% (40)</b>	<b>100% (55)</b>

Déclaration de compréhension orale des pères selon leur PCS

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 19,41$ ,  $ddl = 7$ ,  $1-p = 99,30\%$ .

Attention, 12 (75.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 27,34%

---	<b>Vous ne le comprenez pas du tout</b>	<b>Vous le comprenez à l'oral</b>	<b>Vous le parlez</b>	<b>TOTAL</b>
Non-réponse	0,0% (0)	50,0% (1)	50,0% (1)	100% (2)
Agriculteur	0,0% (0)	100% (1)	0,0% (0)	100% (1)
Commerçant, artisan, chef Entreprise	4,5% (1)	59,1% (13)	36,4% (8)	100% (22)
Cadre.Prof. Intellectuelle.Sup.	0,0% (0)	100% (2)	0,0% (0)	100% (2)
Profession intermédiaire	40,0% (2)	40,0% (2)	20,0% (1)	100% (5)
Employé	12,9% (4)	58,1% (18)	29,0% (9)	100% (31)
Ouvrier	75,0% (6)	12,5% (1)	12,5% (1)	100% (8)
Chômeur	0,0% (0)	50,0% (1)	50,0% (1)	100% (2)
Autre	33,3% (2)	33,3% (2)	33,3% (2)	100% (6)
<b>TOTAL</b>	<b>19,0% (15)</b>	<b>51,9% (41)</b>	<b>29,1% (23)</b>	<b>100% (79)</b>

Niveau de compétence en langue corse déclaré par les pères selon leur PCS

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 26,90$ ,  $ddl = 16$ ,  $1-p = 95,74\%$ .

Attention, 22 (81.5%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 18,95%

De même que l'origine, la nationalité des familles sont corrélées avec leur niveau de corsophonie. Sur Bonifaziu, les étrangers semblent se répartir selon deux catégories. Nous rencontrons des étrangers allophones, portugais ou marocains, probablement installés en

Corse depuis une date récente et d'autres, beaucoup moins nombreux, les exceptions à la règle, qui sont devenus des corsophones actifs.

---	<b>Vous ne le comprenez pas du tout</b>	<b>Vous le comprenez à l'oral</b>	<b>Vous le parlez</b>	<b>TOTAL</b>
Français	60,0% (9)	95,1% (39)	91,3% (21)	87,3% (69)
Marocain	26,7% (4)	2,4% (1)	4,3% (1)	7,6% (6)
Portugais	13,3% (2)	2,4% (1)	4,3% (1)	5,1% (4)
TOTAL	100% (15)	100% (41)	100% (23)	100% (79)

Niveau de compétence en langue corse déclaré par les pères selon leur nationalité

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 13,15$ , ddl = 4, 1-p = 98,95%.

---	<b>Vous ne le comprenez pas du tout</b>	<b>Vous le comprenez à l'oral</b>	<b>Vous le parlez</b>	<b>TOTAL</b>
Corse	0,0% (0)	60,5% (23)	71,4% (15)	51,4% (38)
Continent	46,7% (7)	31,6% (12)	19,0% (4)	31,1% (23)
Maghreb	33,3% (5)	2,6% (1)	4,8% (1)	9,5% (7)
Portugal	20,0% (3)	5,3% (2)	4,8% (1)	8,1% (6)
TOTAL	100% (15)	100% (38)	100% (21)	100% (74)

Niveau de compétence en langue corse déclaré par les pères selon leur origine

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 26,81$ , ddl = 6, 1-p = 99,98%.

En revanche, **la compétence corsophone des parents ne se traduit pas par un usage avec les enfants**. Seulement 8,4% des parents déclarent parler corse « assez souvent » ou « très souvent » à leur enfant.

---	<b>Nb. cit.</b>	<b>Fréq.</b>
Non-réponse	37	52,1%
Jamais	9	12,7%
Rarement	7	9,9%
Occasionnellement	12	16,9%
Assez souvent	2	2,8%
Très souvent	4	5,6%
TOTAL OBS.	71	100%

Intensité déclarée de l'usage du corse par les pères avec leur enfant

Moyenne = 2,56 Ecart-type = 1,28

La question est à réponse unique sur une échelle.

Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (Jamais) à 5 (Très souvent).  
Les calculs sont effectués sans tenir compte des non-réponses.

---	Nb. cit.	Fréq.
Non-réponse	43	60,6%
Jamais	9	12,7%
Rarement	4	5,6%
Occasionnellement	8	11,3%
Assez souvent	4	5,6%
Très souvent	3	4,2%
TOTAL OBS.	71	100%

Intensité déclarée de l'usage du corse par les mères avec leur enfant

Moyenne = 2,57 Ecart-type = 1,37

La question est à réponse unique sur une échelle.

Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (Jamais) à 5 (Très souvent).

Les calculs sont effectués sans tenir compte des non-réponses.

Si l'on croise les déclarations des pères avec celles des mères, nous obtenons alors un taux très réduit de parents qui utilisent régulièrement le corse avec leur enfant. Seulement 2,8% des deux parents déclarent parler très souvent le corse à leur enfant. En revanche, si l'on fusionne les non-réponses et les « jamais », nous obtenons un taux de 64,8%. Dès lors, on comprend mieux pourquoi le directeur de l'école ne souhaite pas retenir la corsophonie parmi les critères de sélection des demandes. Ce n'est pas tant parce que cet indicateur conduirait à une ségrégation selon le background linguistique des enfants, mais parce que dans le contexte bonifacien, il est tout simplement inopérant en vue de sélectionner.

---	Non-réponse	Jama is	Rarement	Occasionnellem ent	Assez souve nt	Très souve nt	TOTAL
Non-réponse	42,3% (30)	4,2% (3)	4,2% (3)	8,5% (6)	0,0% (0)	1,4% (1)	60,6% (43)
Jamais	2,8% (2)	7,0% (5)	1,4% (1)	1,4% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	12,7% (9)
Rarement	1,4% (1)	0,0% (0)	1,4% (1)	2,8% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	5,6% (4)
Occasionnellem ent	2,8% (2)	1,4% (1)	1,4% (1)	2,8% (2)	1,4% (1)	1,4% (1)	11,3% (8)
Assez souvent	2,8% (2)	0,0% (0)	1,4% (1)	1,4% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	5,6% (4)
Très souvent	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	1,4% (1)	2,8% (2)	4,2% (3)
TOTAL	52,1% (37)	12,7% (9)	9,9% (7)	16,9% (12)	2,8% (2)	5,6% (4)	100% (71)

Intensité de l'usage de la langue corse en milieu familial

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 66,05$ ,  $ddl = 25$ ,  $1-p = >99,99\%$ .

Attention, 33 (91.7%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 18,61%

Un indice de l'efficacité de la politique de gestion des effectifs et de l'orientation conduite par le directeur est l'absence de corrélation entre la corsophonie des parents et l'orientation de leur enfant. Nous pouvons cependant nous interroger si la gestion des effectifs telle qu'elle est réalisée par le directeur pourrait s'appliquer dans un site bilingue proposant réellement deux filières différentes ? Le directeur ne se retrouve-t-il pas en fait dans une situation similaire à la celle des directeurs d'école de plus de cinq classes devant veiller à la mixité sociale et scolaire de chaque groupe ? Sa seule spécificité ne réside-t-elle pas dans l'étiquette « bilingue » que l'on a apposée sur le fronton d'une filière, sans pour autant que celle-ci dispose d'une puissance performative ? À cet égard, le site de Bonifaziu constitue une école test en vue de comparer les résultats obtenus sur de véritables sites bilingues.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Vous ne le comprenez pas du tout	40,0% (6)	60,0% (9)	100% (15)
Vous le comprenez à l'oral	22,0% (9)	78,0% (32)	100% (41)
Vous le parlez	26,1% (6)	73,9% (17)	100% (23)
Vous le lisez	25,0% (5)	75,0% (15)	100% (20)
Vous l'écrivez	20,0% (1)	80,0% (4)	100% (5)
TOTAL	26,0% (27)	74,0% (77)	100% (104)



Orientation selon les compétences linguistiques déclarées par le père.

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 1,98$ , ddl = 4, 1-p = 26,12%.

Attention, 3 (30.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 2,79%

Est-ce l'importance que les familles attribuent à la langue ou bien la fréquentation de la filière bilingue qui indique l'importance que les familles attribuent à la langue corse ? Le cas de l'école de Bonifaziu qui dispense un enseignement sensiblement identique dans les deux filières montre que ce serait bien l'attitude des familles à l'égard de la langue en amont de l'orientation qui détermine cette dernière.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	1,4% (1)	7,0% (5)	8,5% (6)
Sans importance	4,2% (3)	1,4% (1)	5,6% (4)
Peu important	4,2% (3)	5,6% (4)	9,9% (7)
Assez important	8,5% (6)	29,6% (21)	38,0% (27)
Très important	7,0% (5)	31,0% (22)	38,0% (27)
TOTAL	25,4% (18)	74,6% (53)	100% (71)

Importance de la langue corse pour les mères

La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 7,39$ , ddl = 4, 1-p = 88,33%.

Attention, 5 (50.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 10,41%

Enfin, plus encore que le niveau de corsophonie des parents, il semblerait que l'importance attribuée à la langue corse soit identique pour les pères des deux filières. Cela corrobore notre observation précédente, montrant que **l'école de Bonifaziu est en réalité une école standard disposant de presque deux classes par niveau (9 classes) et qui essaie d'installer apparemment en vain - selon une volonté top-down qui ne tient pas compte de la spécificité de chaque école et notamment de ses ressources humaines réelles - une filière bilingue en l'absence d'enseignant emblématique fixé sur l'école.** Cela indiquerait que la création d'un site bilingue, qui est pourtant un projet concerté entre l'Éducation nationale, le conseil d'école et la municipalité, requiert comme préalable, plus encore que la volonté des familles, et le consensus de ces trois acteurs, l'appui d'un enseignant référant, tel que les sites de Corti-Sandreschi ou celui de L'Isula ont pu connaître au moment de leur création, au moment de l'enquête, et aujourd'hui encore. **La bonne gouvernance de l'école bilingue**

**semble devoir s'opérer depuis les échelons le plus bas : un enseignant local attaché et rattaché à l'école.** La stabilité de l'équipe pédagogique semblerait être une autre condition de la réussite. C'est elle qui permet de convaincre les familles, de diffuser les bonnes pratiques, de transmettre le relais le moment venu, comme cela a pu se passer notamment dans les écoles bilingues pionnières de Bastia (Cf ci-dessous).

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Sans importance	11,8% (2)	4,3% (2)	6,3% (4)
Peu important	29,4% (5)	12,8% (6)	17,2% (11)
Assez important	29,4% (5)	31,9% (15)	31,3% (20)
Très important	29,4% (5)	51,1% (24)	45,3% (29)
TOTAL	100% (17)	100% (47)	100% (64)

Choix scolaires selon le niveau d'importance attribué à la langue corse

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 4,46$ , ddl = 3, 1-p = 78,37%.  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 6,28%

Concernant attitudes des familles à l'égard des mesures glottopolitiques susceptibles de prolonger l'action de l'École, nous n'observons pas de corrélation significative entre celles-ci et l'orientation scolaire de leur enfant.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	16,7% (3)	13,2% (7)	14,1% (10)
Pas du tout d'accord	5,6% (1)	5,7% (3)	5,6% (4)
Plutôt pas d'accord	11,1% (2)	3,8% (2)	5,6% (4)
Indifférent	44,4% (8)	32,1% (17)	35,2% (25)
Plutôt d'accord	22,2% (4)	35,8% (19)	32,4% (23)
Tout à fait d'accord	0,0% (0)	9,4% (5)	7,0% (5)
TOTAL	100% (18)	100% (53)	100% (71)

Attitude des parents à l'égard d'une mesure de coofficialité en tant que prolongement sociétal de l'enseignement bilingue

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 4,45$ , ddl = 5, 1-p = 51,35%.  
Attention, 7 (58.3%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 6,27%

En revanche, les parents d'élèves de la filière standard ont l'air moins satisfait que ceux de la filière bilingue des performances de leur enfant en langue corse. Faut-il attribuer cet écart aux représentations des familles quant aux différences des deux curriculums réels ou bien à leur évaluation du niveau réel de leur enfant en langue corse ?

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	38,9% (7)	7,5% (4)	15,5% (11)
Très insatisfait	0,0% (0)	3,8% (2)	2,8% (2)
Insatisfait	5,6% (1)	9,4% (5)	8,5% (6)
Assez satisfait	55,6% (10)	49,1% (26)	50,7% (36)
Très satisfait	0,0% (0)	30,2% (16)	22,5% (16)
TOTAL	100% (18)	100% (53)	100% (71)

Satisfaction des familles quant aux performances de leur enfant en langue corse

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 14,98$ , ddl = 4, 1-p = 99,53%.

Attention, 6 (60.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 21,10%

*4/ Attentes, représentations et mobilisations pour la réussite scolaire*

Si l'orientation ne semble pas corrélée avec les origines ethnosociales ou culturelles des parents, allons-nous observer des différences d'ordre scolaire ? Contrairement au site Sandreschi, les parents d'élèves de l'école de Bonifaziu semblent beaucoup plus inquiets pour la scolarité de leur enfant. Près d'un parent sur cinq pense que son enfant rencontre des difficultés.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Oui	27,8% (5)	15,1% (8)	18,3% (13)
Non	72,2% (13)	84,9% (45)	81,7% (58)
TOTAL	100% (18)	100% (53)	100% (71)

Difficultés scolaires des enfants selon leurs parents

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 1,45$ , ddl = 1, 1-p = 77,07%.

Attention, 1 case a un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

Odd-ratio : 2,16

% de variance expliquée (V de Cramer) : 2,04%

C'est au niveau des matières dans lesquelles les parents pensent que leur enfant rencontre des difficultés scolaires que nous observons des différences significatives entre les deux filières. Les parents de la filière standard semblent plus inquiets concernant les matières liées au domaine de la littéracie et en particulier pour l'histoire-géographie.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	52,0% (13)	75,0% (45)	68,2% (58)
Littéracie	28,0% (7)	15,0% (9)	18,8% (16)
Histoire et géographie	16,0% (4)	1,7% (1)	5,9% (5)
Sciences et mathématiques	4,0% (1)	6,7% (4)	5,9% (5)
Anglais	0,0% (0)	1,7% (1)	1,2% (1)
TOTAL	100% (25)	100% (60)	100% (85)

Disciplines dans lesquelles les parents identifient les difficultés scolaires de leur enfant

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 9,75$ ,  $ddl = 4$ ,  $1-p = 95,51\%$ .

Attention, 7 (70.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 13,73%

Cependant, peu d'élèves sont suivis par le RASED. Ils seraient moins de 10%.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Oui	11,1% (2)	7,5% (4)	8,5% (6)
Non	88,9% (16)	92,5% (49)	91,5% (65)
TOTAL	100% (18)	100% (53)	100% (71)

Taux d'élèves suivis par le RASED selon la filière

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 0,22$ ,  $ddl = 1$ ,  $1-p = 36,14\%$ .

Attention, 2 (50.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

Odd-ratio : 1,53

% de variance expliquée (V de Cramer) : 0,31%

Le taux de redoublement est lui aussi beaucoup plus faible que celui de l'école de L'Isula. En

2007, 7% des élèves auraient déjà été maintenus dans une classe.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non	94,4% (17)	92,5% (49)	93,0% (66)
Oui	5,6% (1)	7,5% (4)	7,0% (5)
TOTAL	100% (18)	100% (53)	100% (71)

Taux de redoublement selon la filière

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 0,08$ ,  $ddl = 1$ ,  $1-p = 22,46\%$ .

Attention, 2 (50.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

Odd-ratio : 1,39

% de variance expliquée (V de Cramer) : 0,11%

Ils sont un peu plus nombreux à suivre des cours particuliers complémentaires de ceux suivis à l'école.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Oui	16,7% (3)	6,0% (3)	8,8% (6)
Non	83,3% (15)	94,0% (47)	91,2% (62)
TOTAL	100% (18)	100% (50)	100% (68)

Taux d'élèves qui suivent des cours particuliers selon la filière

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 1,87$ , ddl = 1, 1-p = 82,87%.

Attention, 2 (50.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

Odd-ratio : 3,13

% de variance expliquée (V de Cramer) : 2,64%

#### 5/ Filiarisation et résultats aux évaluations nationales

Nous ne pouvons pas, pour l'école de Bonifaziu, confronter les représentations des familles aux résultats réels de leur enfant aux évaluations nationales. Après diverses sollicitations, la directrice de l'école puis le conseiller pédagogique de circonscription ont refusé de nous communiquer ces résultats. Cela contraste avec l'attitude coopérante que nous avons rencontrée, de façon générale, en Haute-Corse.

#### 6/ Enseignement bilingue et représentations des familles

Concernant les représentations des familles, il semblerait que sur Bonifaziu, les familles de la filière bilingue considèrent très majoritairement qu'il constitue une propédeutique au plurilinguisme, tandis que les parents de l'autre filière se montrent beaucoup plus circonspects.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	5,6% (1)	5,7% (3)	5,6% (4)
Non	5,6% (1)	0,0% (0)	1,4% (1)
Ne sais pas	50,0% (9)	15,1% (8)	23,9% (17)
Plutôt oui	22,2% (4)	43,4% (23)	38,0% (27)
Oui	16,7% (3)	35,8% (19)	31,0% (22)
TOTAL	100% (18)	100% (53)	100% (71)

Opinion des familles quant aux résultats de l'enseignement bilingue sur l'installation d'une compétence plurilingue

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 12,96$ ,  $ddl = 4$ ,  $1-p = 98,85\%$ .

Attention, 5 (50.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 18,26%

Ceci expliquant cela, à l'heure de la mondialisation, les familles n'opposent pas l'enseignement bilingue et celui des autres langues. C'est bien ce passage d'un pôle identitaire grégaire à un pôle communicatif affirmé, sur un territoire communal à la fois animé par l'activité touristique drainant un multilinguisme estival et la conscience de sa position frontalière en Europe et en Méditerranée qui peuvent influencer les représentations des familles.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	16,7% (3)	9,4% (5)	11,3% (8)
Pas du tout d'accord	33,3% (6)	56,6% (30)	50,7% (36)
Plutôt pas d'accord	5,6% (1)	3,8% (2)	4,2% (3)
Indifférent	22,2% (4)	9,4% (5)	12,7% (9)
Plutôt d'accord	22,2% (4)	17,0% (9)	18,3% (13)
Tout à fait d'accord	0,0% (0)	3,8% (2)	2,8% (2)
TOTAL	100% (18)	100% (53)	100% (71)

Opinion des familles quant à l'inadaptation de l'enseignement bilingue à la mondialisation

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 4,77$ ,  $ddl = 5$ ,  $1-p = 55,59\%$ .

Attention, 7 (58.3%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 6,72%

Du point de vue de l'efficacité scolaire, chaque groupe de parent semble défendre sa filière, bien que l'on observe que ceux de la filière standard sont plus négatifs à l'égard de l'enseignement bilingue que les parents bilingues ne sont positifs au sujet de la filière qu'ils ont choisie. Quant aux quelques parents standards qui prennent parti pour la filière bilingue, s'agit-il de parents déçus qui auraient souhaité y inscrire leur enfant ?

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	27,8% (5)	18,9% (10)	21,1% (15)
Non	55,6% (10)	30,2% (16)	36,6% (26)
Oui	16,7% (3)	50,9% (27)	42,3% (30)
TOTAL	100% (18)	100% (53)	100% (71)

Opinion des parents quant à la plus grande efficacité de l'enseignement bilingue

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 6,60$ ,  $ddl = 2$ ,  $1-p = 96,32\%$ .

% de variance expliquée (V de Cramer) : 9,30%

Nous avons vu dans l'entretien avec le directeur de l'école que certains parents pourraient être tentés de choisir le maître en choisissant la filière. Dans le cas qui nous occupe, il semblerait, selon le témoignage du directeur et celui concordant des parents, qu'un enseignant de l'école, particulièrement reconnu et connu pour sa pédagogie très traditionnelle, frontale soit déterminant dans l'orientation d'une partie des élèves en CM2 standard. En revanche, la filière bilingue de cette école accueille la plupart de temps de jeunes PE2, tout juste titularisés qui y effectuent leur première année d'enseignement, à la sortie de l'IUFM. C'est dans ce contexte que nous obtenons des résultats inverses à ceux que nous avons pour l'école Sandreschi. La plupart des parents, toutes filières confondues, ne pensent pas que les enseignants bilingues soient plus motivés que les autres.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	11,1% (2)	7,5% (4)	8,5% (6)
Pas du tout d'accord	33,3% (6)	28,3% (15)	29,6% (21)
Plutôt pas d'accord	11,1% (2)	5,7% (3)	7,0% (5)
Indifférent	33,3% (6)	34,0% (18)	33,8% (24)
Plutôt d'accord	5,6% (1)	13,2% (7)	11,3% (8)
Tout à fait d'accord	5,6% (1)	11,3% (6)	9,9% (7)
TOTAL	100% (18)	100% (53)	100% (71)

Opinion des parents quant à la plus grande motivation des enseignants bilingues

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 2,04$ , ddl = 5, 1-p = 15,59%.

Attention, 6 (50.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 2,87%

En outre, si selon le directeur, la surcharge de travail occasionnée par l'enseignement bilingue était de nature à dissuader les enseignants corsesophones de s'y investir, les familles ne pensent pas que la charge de travail sera plus lourde pour leur enfant dans la filière bilingue. Il faut ici encore recontextualiser ce résultat. Rappelons que de nombreuses familles préfèrent le CM2 bilingue justement parce que l'enseignant a la réputation de donner de nombreux devoirs à faire à la maison, contrairement à l'arrêté du 29 décembre 1956<sup>378</sup> qui stipule qu' :

« aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe. Cette prescription a un caractère impératif et les inspecteurs départementaux de l'enseignement du premier degré sont invités à veiller à son application stricte. Ces devoirs, qu'on ne fera plus hors de la classe, c'est pendant la classe qu'ils seront faits... Libérés des devoirs du soir, les enfants de 7 à 11 ans pourront consacrer plus aisément le temps nécessaire à l'étude des leçons ».

<sup>378</sup> Disponible sur : [http://ecoles.ac-rouen.fr/circ-yvetot/IMG/pdf/devoirs\\_maison.pdf](http://ecoles.ac-rouen.fr/circ-yvetot/IMG/pdf/devoirs_maison.pdf), consulté le 15 juin 2010.

Au contraire, par un étrange renversement de l'espace-temps dédié aux apprentissages, il semblerait que pour les familles, la somme de devoirs donnée par le maître indique l'efficacité du travail réalisé en classe ainsi que son sérieux et son implication auprès des enfants. L'opinion des mères à ce sujet ne dépend pas de leur niveau de diplôme.

---	Standard	Bilingue	TOTAL
Non-réponse	11,1% (2)	7,5% (4)	8,5% (6)
Pas du tout d'accord	22,2% (4)	52,8% (28)	45,1% (32)
Plutôt pas d'accord	22,2% (4)	20,8% (11)	21,1% (15)
Indifférent	16,7% (3)	5,7% (3)	8,5% (6)
Plutôt d'accord	22,2% (4)	11,3% (6)	14,1% (10)
Tout à fait d'accord	5,6% (1)	1,9% (1)	2,8% (2)
TOTAL	100% (18)	100% (53)	100% (71)

Opinion des familles quant à la charge de travail supplémentaire occasionné par l'enseignement bilingue

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 6,71$ , ddl = 5, 1-p = 75,69%.

Attention, 8 (66.7%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 9,45%

Connaissant maintenant un peu mieux les spécificités du site de Bonifaziu, nous pouvons nous intéresser aux motivations des familles. Arrivent en tête, presque ex aequo, les bénéfices culturels et linguistiques, loin devant la pédagogie. Faut-il y voir un attachement des familles aux IUFM et au pédagogisme que certains ont pu dénoncer ? Les autres motivations comme l'adaptation des programmes ou la réputation des enseignants sont beaucoup plus marginales.

---	Bilingue
Bénéfices culturels	23,1% (42)
Bénéfices linguistiques	22,5% (41)
Pédagogie	11,0% (20)
Bénéfices cognitifs	9,9% (18)
Meilleure adaptation des programmes	7,7% (14)
Réputation des enseignants	5,5% (10)
Autre(s)	5,5% (10)
Proximité de l'école	4,9% (9)
Choix des autres parents	4,4% (8)
Éviter des enseignants	2,2% (4)
Le niveau des autres enfants	2,2% (4)
Non-réponse	1,1% (2)
TOTAL	100% (182)

Motivations des familles quant au choix de la filière bilingue



L'écart est faible, mais sans doute significatif. La part des mères non corsophones qui déclarent avoir choisi l'enseignement bilingue pour les bénéfices linguistiques est plus forte que celle des mères corsophones. Les premières sont alors susceptibles de considérer davantage que les autres que l'école représente le moyen permettant l'accès au bilinguisme.

---	<b>Vous ne le comprenez pas du tout</b>	<b>Vous le comprenez à l'oral</b>	<b>Vous le parlez</b>	<b>TOTAL</b>
Choix des autres parents	6,5% (3)	4,1% (5)	0,0% (0)	3,8% (8)
Bénéfices cognitifs	8,7% (4)	10,6% (13)	14,6% (6)	11,0% (23)
Bénéfices linguistiques	26,1% (12)	22,0% (27)	24,4% (10)	23,3% (49)
Bénéfices culturels	21,7% (10)	23,6% (29)	22,0% (9)	22,9% (48)
Meilleure adaptation des programmes	13,0% (6)	5,7% (7)	7,3% (3)	7,6% (16)
Proximité de l'école	4,3% (2)	4,9% (6)	7,3% (3)	5,2% (11)
Réputation des enseignants	4,3% (2)	5,7% (7)	7,3% (3)	5,7% (12)
Éviter des enseignants	0,0% (0)	3,3% (4)	0,0% (0)	1,9% (4)
Pédagogie	8,7% (4)	12,2% (15)	9,8% (4)	11,0% (23)
Le niveau des autres enfants	4,3% (2)	1,6% (2)	0,0% (0)	1,9% (4)
Autre(s)	2,2% (1)	6,5% (8)	7,3% (3)	5,7% (12)
<b>TOTAL</b>	<b>100% (46)</b>	<b>100% (123)</b>	<b>100% (41)</b>	<b>100% (210)</b>

Motivations des familles quant au choix de la filière bilingue selon le niveau de compétence en langue corse du père

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 13,57$ , ddl = 20, 1-p = 14,85%.

Attention, 19 (57.6%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 9,56%

Les motivations des familles ne semblent pas être corrélées avec leurs origines. Les classes de trois catégories sur cinq nous permettent de réaliser une analyse, mais en revanche, celles des parents d'origine portugaise ou brésilienne sont trop faibles pour en tirer de quelconques résultats. Nous observons en revanche que si la motivation linguistique est partagée par près d'un quart des familles qui choisissent l'enseignement bilingue, ce taux est relativement faible au regard du caractère formellement bilingue de la filière choisie. Il est encore plus faible chez les familles d'origine marocaine. Cela s'explique peut-être par le phénomène d'amalgame de l'expression raciste et de la langue corse que GEA a pu analyser (Cf ci-dessus) ou qu'Alain DI MEGLIO évoque lors de son entretien avec le directeur. Les familles

d'origine marocaine semblent avoir choisi l'enseignement bilingue aussi pour la meilleure adaptation des programmes au milieu local. Nous y voyons un indice de la relation d'ordre postcoloniale qu'entretiennent aujourd'hui les familles d'origine marocaine avec l'École. Selon cette perspective, l'enseignement bilingue, plus adapté au milieu, à la région, serait moins empreint de cette relation top-down entre un centre qui définit le curriculum et une périphérie qui reçoit ces contenus sans les adapter.

---	Continent	Corse	Maroc	Portugal	Brésil	TOTAL
Choix des autres parents	5,5% (5)	0,0% (0)	13,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	4,6% (8)
Bénéfices cognitifs	9,9% (9)	12,2% (6)	4,3% (1)	0,0% (0)	20,0% (1)	9,7% (17)
Bénéfices linguistiques	23,1% (21)	24,5% (12)	17,4% (4)	28,6% (2)	20,0% (1)	22,9% (40)
Bénéfices culturels	26,4% (24)	24,5% (12)	8,7% (2)	28,6% (2)	20,0% (1)	23,4% (41)
Meilleure adaptation des programmes	4,4% (4)	6,1% (3)	21,7% (5)	0,0% (0)	20,0% (1)	7,4% (13)
Proximité de l'école	2,2% (2)	6,1% (3)	17,4% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	5,1% (9)
Réputation des enseignants	5,5% (5)	8,2% (4)	0,0% (0)	14,3% (1)	0,0% (0)	5,7% (10)
Éviter des enseignants	3,3% (3)	2,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	2,3% (4)
Pédagogie	12,1% (11)	10,2% (5)	4,3% (1)	14,3% (1)	20,0% (1)	10,9% (19)
Le niveau des autres enfants	3,3% (3)	0,0% (0)	4,3% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	2,3% (4)
Autre(s)	4,4% (4)	6,1% (3)	8,7% (2)	14,3% (1)	0,0% (0)	5,7% (10)
Total	100% (91)	100% (49)	100% (23)	100% (7)	100% (5)	100% (175)

Motivations des familles quant au choix de la filière bilingue selon l'origine déclarée de la mère

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 39,80$ , ddl = 40, 1-p = 52,09%.

En ce qui concerne les familles de la filière standard, la réputation des enseignants qui a été évoquée à la fois par le directeur et les familles n'apparaît pas de façon significative dans notre enquête. Faut-il y voir un biais causé par le questionnaire qui en dépit de son anonymat, ne présenterait pas un choix facilement avouable ?

---	Continent	Corse	TOTAL
Réputation des enseignants	16,7% (2)	0,0% (0)	11,8% (2)
Éviter des enseignants	0,0% (0)	20,0% (1)	5,9% (1)
Préjudices du bilinguisme	8,3% (1)	0,0% (0)	5,9% (1)
Prestige de la langue française	0,0% (0)	20,0% (1)	5,9% (1)
Incertitudes quant au contenu des enseignements	0,0% (0)	20,0% (1)	5,9% (1)
Difficultés pour suivre le travail de votre enfant	25,0% (3)	20,0% (1)	23,5% (4)
Influence des autres parents	8,3% (1)	0,0% (0)	5,9% (1)
Le niveau des autres enfants	25,0% (3)	0,0% (0)	17,6% (3)
Autre(s)	16,7% (2)	20,0% (1)	17,6% (3)
<b>TOTAL</b>	<b>100% (12)</b>	<b>100% (5)</b>	<b>100% (17)</b>

Motivations des familles quant au choix de la filière standard selon l'origine déclarée de la mère

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 10,18$ , ddl = 8, 1-p = 74,71%.

Enfin, l'opinion des familles quant à la portée sociale de l'enseignement bilingue, et en particulier en faveur de la cohésion sociale est davantage affirmée par les familles d'origine continentale et marocaine que par les familles corses. Ces dernières sont plus dubitatives en affirmant à une très large majorité (65%), que « cela dépend ».

---	Non-réponse	Pas du tout	Plutôt non	Cela dépend	Plutôt oui	Tout à fait	TOTAL
Continent	5,6% (2)	2,8% (1)	0,0% (0)	44,4% (16)	36,1% (13)	11,1% (4)	100% (36)
Corse	10,0% (2)	0,0% (0)	10,0% (2)	65,0% (13)	15,0% (3)	0,0% (0)	100% (20)
Maroc	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	57,1% (4)	14,3% (1)	28,6% (2)	100% (7)
Portugal	25,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (2)	25,0% (1)	0,0% (0)	100% (4)
TOTAL	7,5% (5)	1,5% (1)	3,0% (2)	52,2% (35)	26,9% (18)	9,0% (6)	100% (67)

Opinion des familles au sujet de la contribution de l'enseignement bilingue à la cohésion sociale

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 17,11$ , ddl = 15, 1-p = 68,79%.

Contrairement aux deux autres sites bilingues sur lesquels nous avons enquêté, celui de Bonifaziu constitue un échec de l'expérimentation de l'enseignement bilingue. Si nous n'observons pas de ségrégation entre les filières, nous n'observons pas non plus l'existence ou les prémices de la structuration d'un véritable site. En effet, suite à notre enquête, pour l'année scolaire 2009-2010, l'école ne comptait plus aucun maître habilité, corroborant ainsi les propos de l'ancien directeur qui avouait avoir du mal à « fixer les enseignants sur l'école ». Plus encore que l'inexistence du site bilingue, l'enquête académique montre que même les trois heures hebdomadaires, pourtant inscrites dans la loi depuis le 22 janvier 2002, ne sont toujours pas dispensées. La construction d'un site bilingue ne semble pas procéder selon les mécanismes d'une prophétie auto-réalisatrice. À l'image du site de Bonifaziu, le site de Luri, situé dans le Cap Corse présentait en partie les mêmes difficultés. Créé ex nihilo pour répondre à l'objectif de création d'un site bilingue par bassin de collège, il ne propose pas le choix entre les filières puisqu'il s'agit d'une petite école de quatre classes dont deux maîtres n'étaient pas habilités jusqu'à la rentrée 2009. Le préalable à l'ouverture de tout site bilingue, c'est la présence intra-muros, d'un élément moteur qui soit capable d'impulser, par

mimétisme, sympathie ou contagion, un véritable projet pour l'école, fondé sur le bi/plurilinguisme. C'est lorsque ces pratiques pédagogiques sont diffusées et partagées au sein de l'école que son départ ne remettra pas en cause le projet initial puisque les postes seront fléchés et a priori occupés par des enseignants bilingues, à l'image des écoles Subissi ou Campanari à Bastia. Il apparaît également que c'est la grande détermination d'un enseignant d'histoire-géographie qui a permis au collège puis au lycée de Balagne de devenir la figure de proue de l'enseignement bilingue dans le secondaire (Cf Chapitre 4). Au primaire, la transformation de cette volonté individuelle qui peut s'exprimer dans un premier temps de façon informelle ou officieuse est plus rapidement et facilement intégrée et reconnue par le système qu'au secondaire où l'on retrouve une multitude d'acteurs et un poids hiérarchique plus marqué. Est-il alors souhaitable que les écoles se transforment en établissements, ainsi que le propose le rapport sur l'école de l'institut Montaigne<sup>379</sup> ? Celui-ci observe que : « l'absence de statut pour les écoles primaires nuit à leur bonne gestion comme à la mise en oeuvre de projets et d'objectifs réellement en phase avec les problèmes spécifiques de chaque établissement ». Or quand bien même les directeurs auraient le droit de choisir les enseignants de leur école, en tant que syndicaliste UNSA, Victor CONSALVI observe que les ressources humaines sont insuffisantes et que l'Éducation nationale ne sait pas former ses personnels. Plus encore que cela, nous pensons qu'il s'agit à la fois de questions d'ordre budgétaire qui dépendent elles-mêmes fortement de la volonté politique des décideurs de hâter la généralisation de l'enseignement bi/plurilingue. Ici, les considérations glottopolitiques chevauchent le champ de la politique éducative. Or les compétences respectives de la CTC en matière de la langue corse et de l'État au travers de l'Éducation nationale ne permettent pas, par leur éclatement, la gestion par un seul acteur de la politique éducative. Partageant ce constat, la motion du STC Educazione<sup>380</sup> lors du congrès de juin 2010 demande :

« Una furmazioni putenti pà l'insignanti : u STC rivendicheghja par via di una carta sculari specifica à parta si da 2010 chì s'appughjaria à nant'à un quattru fora di norma di pettu à a situazioni di pianificazioni linguistica particolari vulsuta pà l'insignanti bislingui :

<sup>379</sup> Disponible sur : [http://www.institutmontaigne.org/medias/documents/rapport\\_echec\\_scolaire.pdf](http://www.institutmontaigne.org/medias/documents/rapport_echec_scolaire.pdf), consulté le 16 juin 2010. Il préconise de « Mettre en oeuvre une gouvernance efficace des écoles primaires et un pilotage effectif du système.

- a. Prendre le décret d'application pour la création d'établissements publics d'enseignement primaire<sup>2</sup> (EPEP) expérimentaux tel que prévu par la loi relative aux libertés et responsabilités locales du 13 août 2004.
- b. Sélectionner et former des directeurs d'écoles de qualité exerçant un réel pilotage de leur établissement.
- c. Revoir complètement le rôle des Inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN).
- d. D'ici 2012, créer des EPEP qui permettent des expérimentations dans les écoles primaires.

<sup>380</sup> Motion de la section éducation. Disponible sur : <http://portail.unita-naziunale.org/13096-congres-national-du-stc-2010-stc-educazione-lingua-corsa-lingua-ufficializata>, consulté le 17 juin 2010.

-25 posti di risorse di rimpiazzanti di i stazianti ind'è u primu gradu pà assicurà u pianu di furmazioni bislingua cuntinua ch'è passaria à 30 posti in 2015.

-20 posti di risorse di rimpiazzanti di i stazianti ind'è u sicondu gradu pà assicurà u pianu di furmazioni bislingua cuntinua ch'è passaria à 25 posti in 2015<sup>381</sup> ».

La formation du personnel apparaît alors comme un leitmotiv de la revendication syndicale. Nous développerons cette question dans le chapitre 4. Intéressons-nous maintenant aux effets linguistiques réels, aux compétences langagières produites par le système éducatif.

#### 4. Les résultats aux évaluations de langue corse en CM2

Les écoles bilingues forment-elles des élèves corsophones ? C'est la question que se posent à la fois les militants de la langue, les enseignants, mais aussi les parents et les pilotes des politiques éducatives. En *off*, les parents se plaignent parfois de voir leur enfant ne pas parler corse et ne disposant pas d'indicateurs, certains politiques peuvent se faire l'écho de la vox *populi* à peu de frais tantôt pour demander plus de moyens, tantôt pour observer que l'École ne sert à rien. C'est dans ce contexte qu'un groupe de travail académique a conçu les évaluations standardisées de CM2 de LCC, selon un modèle qui a été établi par un groupe interacadémique à Quimper, en 2002. À l'image du mouvement d'*accountability* fondé sur la performance, les acquis des élèves sont évalués par une procédure biennale. Les items proposés sont déclinés suivant les compétences du Cadre européen commun pour les langues<sup>382</sup> et les programmes officiels<sup>383</sup>. Dans le propos liminaire du document « Résultats et analyse » des évaluations passées par les élèves de CM2 des écoles bilingues en 2006, l'évaluation est présentée comme : « un instrument permettant de vérifier que la société respecte les engagements qu'elle a pris envers ses enfants ». C'est dans le fond ce que dit un parent d'élève dont la fille est scolarisée en filière bilingue et qui serait une bonne élève, mais qui à son grand regret « perçoit le corse comme une langue étrangère ».

Cette évaluation standardisée vérifie l'acquisition de compétences dans les quatre domaines suivants : compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites. À la différence du Cadre européen, l'interaction avec un pair n'apparaît pas. Les évaluateurs

---

<sup>381</sup> Tda : « Une formation importante pour les enseignants : le STC revendique une carte scolaire spécifique à partir de la rentrée 2010 qui s'appuierait sur un cadre hors norme face à la situation de planification linguistique particulière élaborée pour les enseignants bilingues :

-25 postes ressources de remplaçants des stagiaires dans le premier degré pour assurer le plan de formation bilingue continue qui passerait à 30 postes en 2015.

-20 postes ressources de remplaçants des stagiaires dans le second degré pour assurer le plan de formation bilingue continue qui passerait à 25 postes en 2015 ».

<sup>382</sup> Disponible sur : <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>, consulté le 8 novembre 2009.

<sup>383</sup> Disponible sur : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2003/hs2/corse.pdf>, consulté le 8 novembre 2009.

étaient des personnels extérieurs à l'école. Il s'agissait de conseillers pédagogiques. Les auteurs du document semblent cependant limiter la portée du dispositif puisque, « il va de soi que l'évaluation ultime, dans toutes ses dimensions, restera l'utilisation de la langue dans la vie réelle » (p.5). Dès lors, quelle est la fonction de ces évaluations standardisées ? Doivent-elles mettre en lumière les efforts consentis par l'École en faveur de la langue corse ou alerter l'opinion et les décideurs publics sur les limites de l'action scolaire en matière de revitalisation linguistique ? Aussi, du point de vue méthodologique, il convient de rester circonspect face aux évaluations standardisées. MONS (2009) rapporte en effet l'expérience des évaluations mises en place au Texas (Texas Assessment of Academic Skills). Elles avaient donné des résultats inverses à ceux obtenus en procédant à l'évaluation nationale. Alors cette assertion très précautionneuse s'adresse-t-elle à la classe politique puisqu'elle vise à déléster l'École d'une partie de la responsabilité de la transmission linguistique ou à d'autres acteurs que les auteurs entendent mobiliser, car selon eux : « conduire l'enfant à un usage spontané de la parole en situation authentique de communication ne relève pas de la compétence exclusive de l'école, mais de la société tout entière » ? Doivent-elles permettre aux évaluateurs d'identifier les meilleures pratiques pour les diffuser auprès du plus grand nombre d'enseignants au cours des stages de formation continue ? À cet égard, Claude THELOT<sup>384</sup> observe sur son blog que « la tâche essentielle n'est pas d'améliorer les évaluations, mais de vouloir et de savoir utiliser leurs enseignements. Le talon d'Achille de notre système éducatif, et cela vaut pour tout le secteur public français, n'est pas l'évaluation, mais son usage ». L'enquête de MONS (idem) abonde en ce sens lorsqu'elle conclut que « tant en termes d'efficacité que d'égalité scolaire, les effets de l'évaluation standardisée sont difficiles à appréhender, car aucun consensus empirique net ne se dessine autour d'un bénéfice de ces réformes ». Aussi, du point de vue méthodologique, un effet pervers de la multiplication des évaluations standardisée est le « teaching to the test » qui conduit à un rétrécissement des curricula au spectre des compétences évaluées. Dans son enquête, GARNIER (2004) constate que dans une grande école de sept classes de la plaine orientale, dans laquelle l'équipe pédagogique est stable, les évaluations nationales passées à l'entrée en CE2 servaient de base à la programmation du travail du CE1 et qu'il paraissait « plus simple d'entraîner les élèves à réussir les tests qu'à construire des situations d'apprentissage destinées à faire acquérir des compétences ». Dès lors, la confusion s'opère entre les fonctions d'évaluation formative à l'attention des élèves en difficulté et de l'évaluation sommative du

---

<sup>384</sup> Disponible sur : <http://blog.educpros.fr/cthelot/2010/01/12/evaluer-mais-surtout-tenir-compte-de-levaluation/>, consulté le 18 juin 2010.



groupe classe, du travail de l'enseignant de CE1<sup>385</sup> et de l'école. GARNIER voit dans les « évaluations institutionnalisées » une fonction d'information à l'attention des « autorités sur l'efficacité du système éducatif » et une fonction de « renseignement des enseignants afin de promouvoir une approche globale et qualitative de l'élève ». L'évaluation de LCC est d'un autre ordre. Elle intervient en fin de primaire et ne paraît pas encore avoir atteint un certain niveau d'institutionnalisation pour peser aussi lourdement sur les activités réalisées en classe. Elle indique le niveau des élèves ainsi que la qualité de l'enseignement dispensé sur le site. En ce sens, elle s'apparente à une évaluation de l'école et du processus de structuration de l'enseignement bilingue, tant à cet échelon, qu'au niveau de chaque circonscription et de celui de l'Académie. C'est pour cela que les résultats obtenus par les écoles ne doivent pas être confrontés, mais analysés en fonction des conditions de création, de l'ancienneté de chaque site et de l'expérience des équipes pédagogiques qui les animent.

Ainsi que nous l'avons montré ci-dessus (Chapitre 1), la typification binaire bilingue/standard nous semble mutilante et artificielle. D'une part, le passage d'une année sur l'autre d'une école en site bilingue biaise les résultats, car si nous prenons l'exemple de l'école de Petrapola, devenue « bilingue » en 2008, les enfants qui ont été évalués parmi les autres élèves des sites bilingues n'ont en réalité effectué que leur année de CM2 sous une telle étiquette. Il est bien évident que l'on ne peut escompter qu'ils présentent au terme d'une seule année des compétences linguistiques de même ampleur que celles que l'on pourra mesurer chez des élèves ayant suivi l'intégralité de leur scolarité en site bilingue, comme à A Riventosa, où le taux de réussite atteint 97,5%.

Cette évaluation présente donc simultanément des fonctions sommatives, pour mesurer l'état des compétences acquises à l'issue du primaire et formatives pour concevoir les remédiations à envisager auprès des futurs élèves. En ce sens, elle est un outil au service de l'amélioration de la performativité de l'innovation pédagogique qu'est l'enseignement bi/plurilingue.

#### *1/ Les évaluations bilingues de 2006*

Nous présentons ci-dessous les résultats qui nous ont été transmis par les conseillers pédagogiques de la circonscription de Corti-Balagna. L'échantillon de 176 élèves peut paraître faible au regard des 24005 élèves du primaire et des 4364 élèves qui suivaient alors un cursus bilingue, mais il s'agissait d'évaluer des élèves de CM2 ayant réalisé un parcours en enseignement bilingue relativement complet, de façon à ce que les évaluations soient

---

<sup>385</sup> GARNIER observe que "l'évaluation des élèves (de CE2) est perçue comme étant l'évaluation individuelle du maître de CE1".

significatives. Elles ne retiennent pas les élèves ayant intégré le cursus bilingue en cours de route. Il serait ainsi souhaitable de procéder, à l'avenir, à un profilage individualisé de la procédure d'évaluation, de façon à la rendre plus significative et instructive, éventuellement en ajoutant un module à la base élève.

		Langue orale		Langue écrite		Total général ../95	Note ../20
		Compréhension	Expression	Compréhension	Expression		
		Moyenne	Moyenne	Moyenne	Moyenne		
		.. / 15	.. / 40	.. / 20	.. / 20		
Haute-Corse	93	12,47	27,74	13,26	10,87	64,34	13,55
Corse du sud	83	10,66	24,82	15,10	10,80	61,38	12,92
Académie	176	11,61	26,36	14,12	10,63	62,94	13,25

Tableau des scores à l'évaluation de langue corse de juin 2006, in Académie de Corse, 2007.

L'analyse produite par les évaluateurs laisse apparaître une distinction entre les élèves scolarisés et surtout socialisés en milieu rural et les autres<sup>386</sup>. Nous pourrions faire l'hypothèse que cette classification territoriale des performances indique une continuité entre le bain linguistique du milieu familial et les activités mises en œuvre à l'école, mais nous présageons plutôt qu'il faut y lire la plus grande ancienneté de l'enseignement bilingue en milieu rural (Cf chapitre 1) et par voie de conséquence, la plus grande aisance didactique des enseignants. Mais il pourrait aussi s'agir d'une tendance des jeunes enseignants bilingues qui sont des locuteurs de « corse élaboré » ou en cours d'élaboration à calquer leur syntaxe sur celle du français. À ce titre, l'effet de l'École sur la langue et le registre de langue n'est pas négligeable. Dans un entretien, un directeur d'école, ML nous a relaté un certain nombre de conséquences dues à cet écart perçu par les familles corsophones entre le corse élaboré de l'École, perçu comme artificiel, corrompu et celui de la maison, naturel, authentique. Nous observons ici, avec FABIANI (2001), la construction d'une authenticité. Or celle-ci n'est pas attribuée à tel ou tel objet, signe ou événement en fonction de son essence. L'authenticité « n'est pas un trait inhérent à l'objet ou à l'événement que l'on déclare "authentique" : il s'agit en fait d'une construction qui déforme partiellement le passé » (PETERSON, p. 4, in FABIANI 2001). En l'occurrence, l'authenticité fantasmée du corse de la maison, de la rue ou des grands-parents indique l'« amnésie de la genèse ». D'une différence de variété dialectale

<sup>386</sup> "Les élèves produisent de nombreux gallicismes grammaticaux et lexicaux. Les phrases, même lorsqu'elles sont construites à partir d'un lexique correct, sont presque toujours calquées sur les structures du français, sauf pour les élèves du milieu rural profond."

assumée par l'enseignant (OTTAVI 2009a), la critique peut également porter sur le lexique usité, à l'instar des critiques émises à l'encontre des médias (THIERS 1989). Les scores obtenus par les élèves sont plus forts en compréhension qu'en expression écrite et inversement, ils sont plus forts en expression qu'en compréhension orale. Faut-il y lire une reproduction du modèle français d'enseignement des langues, basé sur l'écrit, ou bien le processus standard de progression dans l'apprentissage d'une langue ?

## *2/ Les évaluations bilingues de 2008*

L'échantillon évalué en 2008 a substantiellement progressé quantitativement par rapport à 2006, notamment en Haute-Corse où 146 élèves de CM2 ont été évalués. Signe des difficultés rencontrées, il a en revanche légèrement diminué en Corse-du-Sud pour se réduire à 83 élèves. Globalement, les résultats obtenus sont supérieurs à ceux enregistrés en 2006. La note moyenne est passée de 13,25 sur 20 à 15,06. Comme en 2006, les résultats des écoles situées en milieu rural outrepassent ceux des écoles des circonscriptions de Bastia I et de Bastia II. Il faudrait cependant croiser le déterminisme urbain avec le déterminisme social et nuancer la représentation d'une corsophonie persistante en milieu rural et déclinante voire nulle en milieu urbain. Les premières écoles bilingues créées en milieu urbain étant situées en ZEP, il semblerait que ce facteur détermine pour partie les résultats enregistrés aux évaluations de LCC. Au regard des tableaux, du point de vue quantitatif, on constate d'emblée une corrélation entre la localisation de l'IEN-LCC sur la circonscription de Corti-Balagna et les effectifs de celle-ci. La structuration de l'école bilingue procède donc d'une forte implication de l'IEN de circonscription et de son équipe, notamment dans la connaissance du terrain et donc du possible en matière d'ouverture de sites et de fléchage des postes<sup>387</sup>. L'analyse quantitative met en exergue la très bonne compréhension orale et écrite des élèves. En ce qui concerne l'expression orale, on constate qu'elle est davantage maîtrisée en milieu rural. En revanche, dans le domaine de l'expression écrite, ce sont plutôt les élèves issus du milieu urbain qui seraient plus performants. Nous pouvons faire l'hypothèse que dans le domaine de la LCC, les enseignants s'appuient sur les compétences sociales des enfants et que le milieu urbain offrant un panel de supports écrits plus divers et variés que le milieu rural, serait susceptible de développer davantage les compétences transversales écrites des élèves tandis que le milieu rural serait plus propice au développement de compétences langagières orales.

---

<sup>387</sup> La mission LCC a toujours été attribuée à l'IEN de Corti-Balagna. Avant Michel FRASSATI, il s'agissait de Roch ALBERTINI. Or sans pour autant devenir des IEN-LCC, tous les IEN ne devraient-ils pas s'investir également dans ce domaine ?

Evaluations CM2 bilingues mai 2008		ORAL			ECRIT			TO- TA L	NO- TE
Circon- scription	Effectif	Compré- hension	Expressi- on	No- te	Compré- hension	Expressi- on	No- te		
		Moyen- ne	Moyen- ne		Moyen- ne	Moyen- ne			
		.. / 10	.. / 40	../20	.. / 20	.. / 20	../20	../90	../20
Bastia 1	22	8,64	26,99	14,2 5	14,55	16,47	15,5 1	66,6 5	14,8 1
Bastia 2	20	8,75	30,50	15,7 0	17,95	13,93	15,9 4	71,1 3	15,8 1
Cervioni	37	9,18	32,35	16,6 1	17,41	16,08	16,7 5	75,0 2	16,6 7
Corti Balagna	69	8,65	30,70	15,7 4	15,65	13,87	14,7 6	68,8 7	15,3 0
Haute-Corse	148	8,86	31,18	16,0 2	17,00	14,63	15,8 2	71,6 7	15,9 3

Tableau des scores à l'évaluation de langue corse en mai 2008 pour la Haute-Corse

Evaluations	CM2	ORAL	ECRIT	TOT	NO
-------------	-----	------	-------	-----	----

<b>bilingue mai 2008</b>								<b>AL</b>	<b>TE</b>
Circonscription	Effectif	Compréhension	Expression	Note	Compréhension	Expression	Note		
		Moyenne	Moyenne		Moyenne	Moyenne			
		.. / 10	.. / 40	../20	.. / 20	.. / 20	../20		
Aiacciu 1	20	7,20	26,70	13,56	13,50	6,20	9,85	53,60	11,91
Aiacciu 2	40	8,70	28,90	15,04	15,40	10,80	13,10	63,80	14,18
Sartè	21	8,80	24,70	13,40	15,50	14,90	15,20	63,90	14,20
Corse-du-Sud	81	8,75	26,80	14,22	15,45	12,85	14,15	63,85	14,19

Tableau des scores à l'évaluation de langue corse en mai 2008 pour la Corse-du-Sud

<b>Evaluations CM2 bilingue mai 2008</b>		<b>ORAL</b>			<b>ECRIT</b>			<b>TO-TAL</b>	<b>NOTE</b>
Circon-	Effect	Compré	Expres-	No-	Compré	Expres-	No-		

description	nif	extension	extension	extension	extension	extension	extension	extension	extension
		Moyenne	Moyenne	Moyenne	Moyenne				
		.. / 10	.. / 40	.. / 20	.. / 20	.. / 20			
Haute-Corse	148	8,86	31,18	16,02	17,00	14,63	15,82	71,67	15,93
Corse-du-Sud	81	8,75	26,80	14,22	15,45	12,85	14,15	63,85	14,19
Académie	229	8,81	28,99	15,12	16,23	13,74	14,98	67,76	15,06

Synthèse des scores à l'évaluation de LCC de mai 2008

### 3/ Les évaluations générales de 2007

L'analyse des résultats des élèves aux évaluations pose des problèmes d'ordre méthodologique. À défaut de résultats individualisés en fonction du parcours scolaire de l'élève, du volume horaire global qu'il est susceptible d'avoir reçu et d'indicateurs socioculturels, nous avons analysé les résultats à partir d'une typification des écoles construite selon le volume horaire hebdomadaire déclaré par les différents enseignants de CM2, à partir des données dont dispose l'Éducation nationale et qu'elle nous a transmises. Elle ne permet donc pas de réaliser une conjonction rigoureuse entre la continuité et la quantité de l'enseignement dispensé et les résultats obtenus. Dans ces conditions, sauf à penser que l'année précédant les évaluations soit déterminante, nous admettons que les résultats sont susceptibles d'être biaisés. À l'avenir, ne faudrait-il pas **constituer un échantillon d'élèves suivis individuellement, avec l'accord de leurs parents, par un partenariat entre l'EN et l'Université, afin de mesurer leur progression en LCC, selon le volume horaire de LCC reçu et les modalités de sa dispense** ? Le maître de CM2 peut en effet déclarer n'enseigner le corse qu'à raison d'une heure trente hebdomadaires tandis qu'il ne l'enseigne pas ou très peu, tandis qu'un autre va déclarer enseigner le corse à raison d'une heure trente alors que l'aisance venant avec l'expérience, le volume horaire est de loin supérieur à l'annonce initiale. En outre, un groupe classe de CM2 peut recevoir un enseignement dispensé par un intervenant à raison d'une heure hebdomadaire alors qu'il aurait auparavant bénéficié d'un enseignement de trois heures dispensé par son maître, au cours des années scolaires précédentes. Ces quelques exemples illustrent la possibilité de biais inhérente à l'insuffisante caractérisation des maîtres et du parcours des apprenants, c'est-à-dire des différents acteurs et contextes. Les évaluations ont concerné l'ensemble des élèves de CM2. En Haute-Corse, elle s'est déroulée dans 111 écoles et a concerné 1435 élèves. Nous présenterons les résultats selon le degré d'exposition scolaire à la langue corse et la typification conçue par les conseillers pédagogiques qui ont réalisé l'enquête et selon les circonscriptions :

<b>A=3h</b>	<b>B= 1h30 maître</b>	<b>C= 1h30 intervenant</b>	<b>D= Bilingue 9h et plus</b>	<b>E= Bilingue moins de 9h</b>	<b>F= Pas de LCC</b>
-------------	---------------------------	--------------------------------	-----------------------------------	------------------------------------	--------------------------

Classification des écoles selon les modalités d'enseignement de la LCC l'année de l'évaluation

Cette grille indique combien l'approche dichotomique standard/bilingue est aujourd'hui désuète. Pourquoi ne pas envisager alors de réaliser une évaluation annuelle selon la typologie

présentée ci-dessus, selon ces six types d'enseignement de la LCC ? Les résultats de l'école privée Jeanne d'Arc à Bastia ne sont pas comptabilisés. Les cases correspondantes étaient laissées vierges. Malgré nos multiples sollicitations, la directrice de l'école ne nous a rien communiqué.

<b>Volume horaire hebdomadaire de langue corse</b>							
	A	B	C	D	E	F	Total
Écoles	49	14	19	23	2	4	111
Élèves	551	238	418	166	26	36	1435

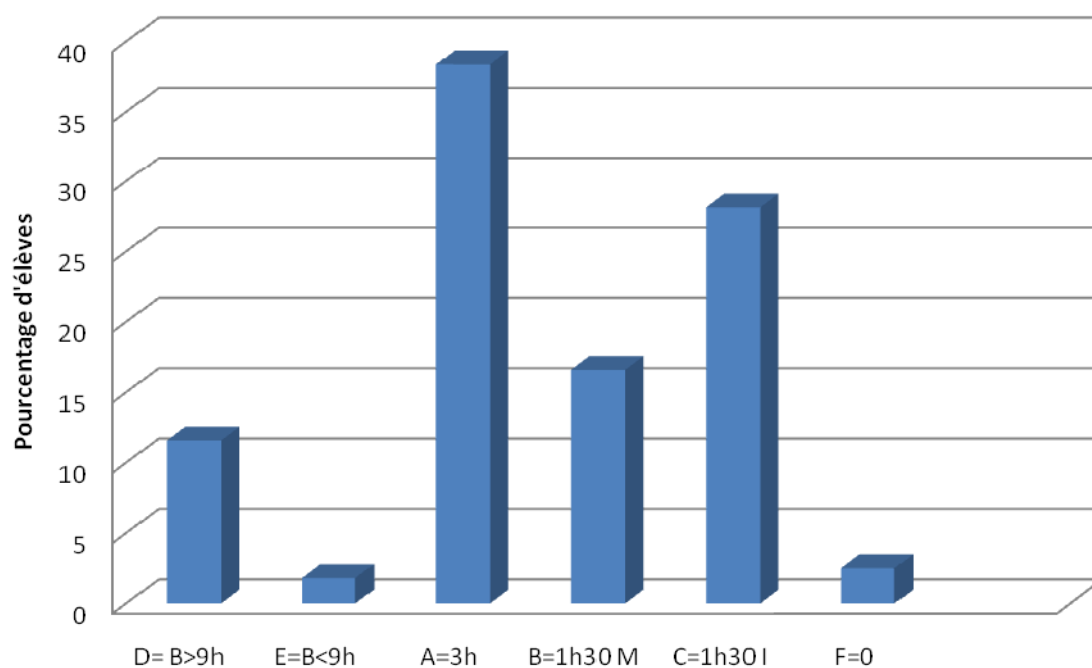
Répartition des écoles selon le volume horaire de langue corse

Voici les résultats en langue corse aux évaluations en fonction du volume horaire hebdomadaire déclaré par l'enseignant. Les résultats qui nous ont été communiqués ne faisaient pas ressortir les poids respectifs des effectifs des différentes écoles. Dans un souci d'exactitude, nous avons choisi de recalculer les moyennes en les pondérant par le nombre d'élèves évalués. Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

<b>Évaluation L.C.C toutes classes - Mai 2007</b>						
Type	LANGUE ORALE - Compréhension	LANGUE ORALE - Expression	LANGUE ÉCRITE - Compréhension	LANGUE ÉCRITE - Expression	TOTAL GÉNÉRAL	Élèves évalués
	25p	25p	25p	25p	100p	
A	21,85	12,02	17,84	15,04	66,76	551
B	22,05	12,55	18,47	13,90	66,97	238
C	21,02	11,34	17,85	13,20	63,41	418
D	24,45	21,64	22,37	22,44	90,90	166
E	22,33	11,54	18,85	18,44	71,15	26
F	23,27	12,32	19,99	15,53	71,11	36



## Volume horaire hebdomadaire de langue corse



### Effectifs en pourcentage selon le type de classe

Type	D= Bilingue >9h	E=Bilingue <9h	A=3h	B=1h30 par le maître	C=1h30 Intervenant	F=0
Élèves en %	11,57	1,81	38,4	16,58	28,13	2,51

L'analyse des résultats montre que les élèves scolarisés en site bilingue ont des résultats très supérieurs aux autres élèves, notamment en expression orale et écrite. En compréhension, ils atteignent presque la note maximale avec 24,45 points de moyenne sur 25. Concernant les sites bilingues de type "E", ils présentent des élèves qui n'ont pas suivi le cursus bilingue dans son intégralité. Il est toutefois surprenant de constater qu'ils obtiennent des résultats parfois inférieurs à ceux des élèves de la catégorie "D ».

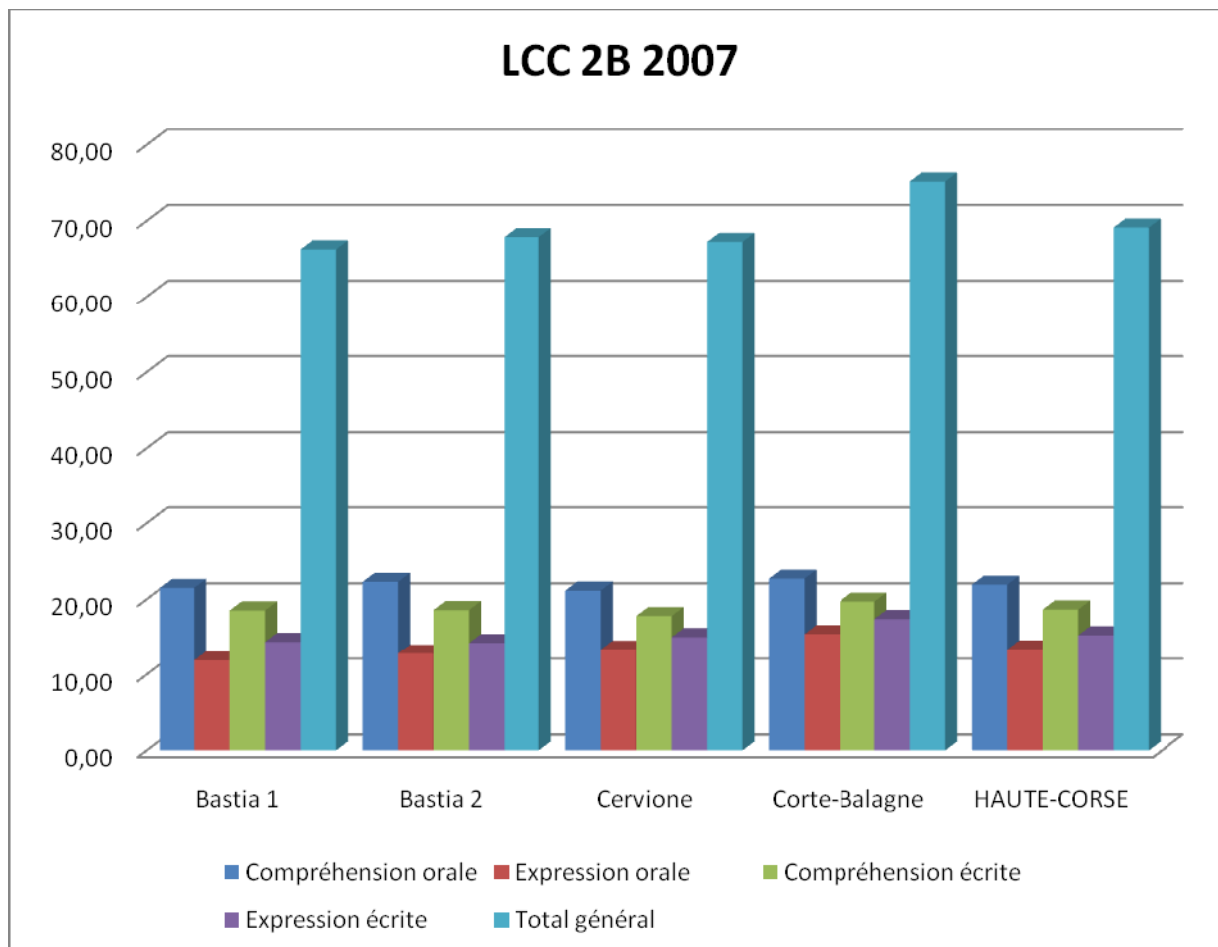
Concernant les autres classes, les élèves "F" qui ne suivraient pas d'enseignement de corse ont obtenu des résultats supérieurs aux élèves dont le maître dispenserait trois heures hebdomadaires du type "A". Dans ce cas, soit la transmission familiale opère davantage pour les élèves de ces écoles - ce dont nous doutons fortement compte tenu des résultats de notre enquête sur Bastia (cf ci-dessous) -, soit les modalités de passation des évaluations ne permettent pas d'en tirer un quelconque enseignement sur le niveau réel des élèves en langue corse. Elles mettent ainsi en évidence les limites du pilotage du système éducatif par les évaluations. Les résultats semblent toutefois cohérents lorsque l'on compare les types "A", "B" et "C ». Les résultats des élèves sont alors proportionnels à la quantité et à la qualité de l'enseignement dispensé. Les élèves qui suivent trois heures hebdomadaires ont des résultats supérieurs aux élèves qui n'en reçoivent qu'une heure trente par leur maître et ces derniers obtiennent des résultats supérieurs à ceux des élèves qui suivent un enseignement du corse dispensé à raison d'une heure ou une heure trente hebdomadaire par un intervenant. Mis à part les écoles de type "F" pour lesquelles les résultats obtenus semblent adhérents, ils seraient globalement indexés sur la quantité d'exposition et la qualité, c'est-à-dire que l'utilisation du corse en tant que langue instrument dans les DNL et par le maître s'avérerait préférable à un enseignement dispensé par un intervenant uniquement en langue objet.

Quant aux résultats obtenus suivant les circonscriptions, ils sont globalement de même grandeur à l'exception de la circonscription de Corti-Balagna qui bénéficie peut-être d'une surreprésentation de familles corsophones et de l'animation pédagogique impulsée par l'IEN LCC, son équipe pédagogique et des équipes d'enseignants particulièrement dynamiques et plus stables qu'en plaine orientale. Nous pouvons donc faire l'hypothèse qu'un effet établissement<sup>388</sup> impacte les résultats obtenus dans certaines écoles, a fortiori les écoles bilingues.

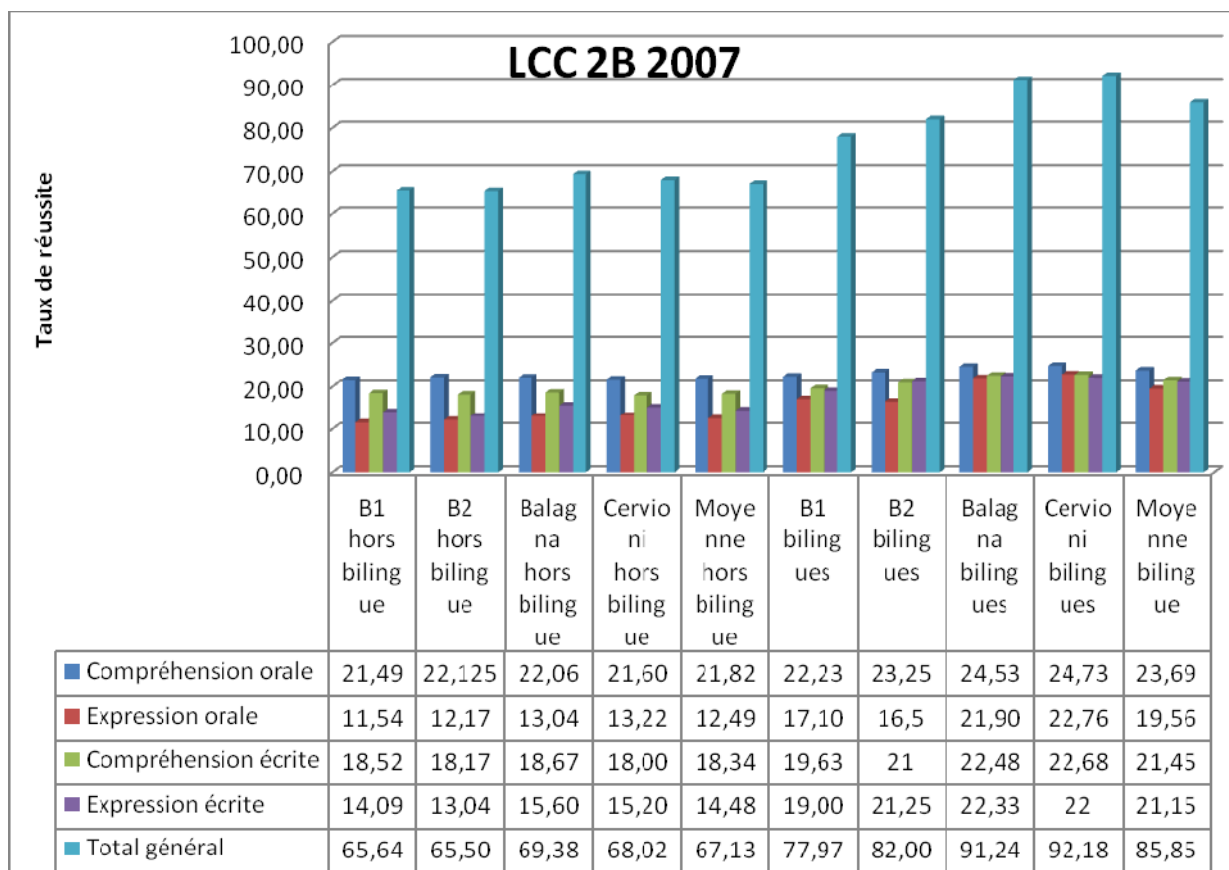
---

<sup>388</sup> Nous pouvons lire dans la synthèse du rapport POCHARD (2008 : 137) que "les observateurs constatent de plus en plus, dans les systèmes éducatifs de très nombreux pays développés, un effet établissement au moins aussi déterminant, dans la réussite des élèves, que l'effet maître : à populations scolaires comparables, les résultats collectifs sont différents".

Quant au milieu rural que l'on qualifie souvent de "Corse profonde" pour en souligner l'authenticité et l'éloignement par rapport aux centres urbains, à niveau d'exposition scolaire égal, c'est lui qui enregistre les résultats les plus faibles, dans le Niolu, le Cap corse ou bien encore dans le Fium'Orbu. En revanche l'école du Centre 1 affiche un score global supérieur de 3,6% à une école estampillée bilingue, mais dans une ZEP du centre-ville ancien. Est-ce à dire que le niveau des élèves en langue corse indique aussi le niveau scolaire moyen des élèves ?



Résultats aux évaluations de LCC en Haute-Corse, par circonscription



Résultats aux évaluations de LCC en Haute-Corse par circonscription et par filière

	LANGUE ORALE - Compréhension					Total	LANGUE ORALE - Expression					Total	LANGUE ÉCRITE - Compréhension					Total	LANGUE ÉCRITE- Expression					Total	TOTAL GÉNÉRAL	Élèves évalués
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5		2.1	2.2	2.3	2.4	2.5		3.1	3.2	3.3	3.4	3.5		4.1	4.2	4.3	4.4	4.5			
	5p	5p	5p	5p	5p		5p	5p	5p	5p	5p		5p	5p	5p	5p	5p		5p	5p	5p	5p	5p			
<b>Bastia 1</b>	4,77	4,80	4,04	3,29	4,59	<b>21,49</b>	2,48	2,26	2,80	2,35	1,97	<b>11,87</b>	4,13	3,11	4,79	3,93	2,56	<b>18,52</b>	3,65	3,13	2,65	2,74	2,20	14,36	<b>66,24</b>	<b>387</b>
<b>Bastia 2</b>	4,86	4,86	4,32	3,71	4,54	<b>22,29</b>	2,86	2,43	2,86	2,57	2,07	<b>12,79</b>	3,79	3,00	4,93	3,89	2,96	<b>18,57</b>	3,00	2,82	2,71	3,11	2,57	14,21	<b>67,86</b>	<b>355</b>
<b>Cervioni</b>	4,88	4,84	4,56	3,57	4,56	21,14	2,34	2,91	3,13	3,06	2,70	<b>13,33</b>	4,47	3,15	4,64	4,10	2,51	<b>17,78</b>	4,25	3,44	2,60	3,02	2,57	14,98	<b>67,23</b>	<b>256</b>
<b>Cortina - Balagna</b>	4,86	4,78	4,64	3,75	4,69	<b>22,71</b>	3,02	3,10	3,52	2,91	2,84	<b>15,39</b>	4,62	3,27	4,81	4,18	2,80	<b>19,68</b>	4,25	3,73	3,16	3,48	2,76	17,38	<b>75,17</b>	<b>355</b>
<b>Haut-Corse</b>	4,84	4,82	4,39	3,58	4,59	<b>21,91</b>	2,67	2,67	3,08	2,72	2,40	<b>13,34</b>	4,25	3,13	4,79	4,03	2,71	<b>18,64</b>	3,79	3,28	2,78	3,09	2,53	15,23	<b>69,12</b>	<b>1353</b>

Résultats aux évaluations de LCC en Haute-Corse en 2007 par circonscription et par item

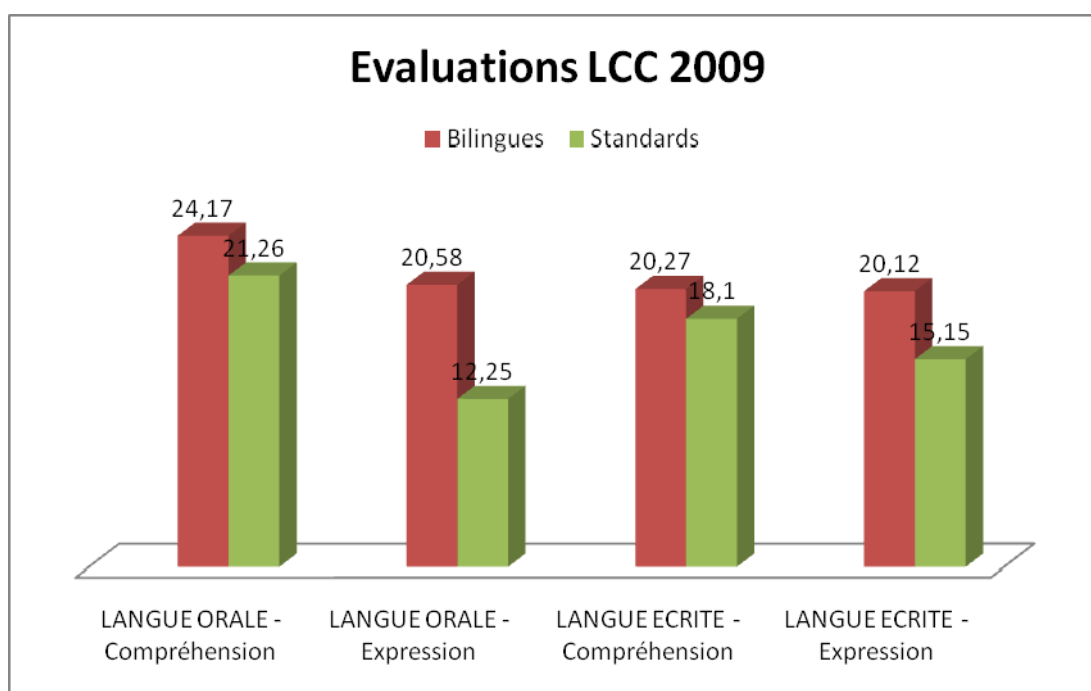
#### *4/ Les évaluations générales de 2009*

Pour l'enquête 2009, 1341 élèves ont été évalués en Haute-Corse et 1260 en Corse-du-Sud. Les documents qui nous ont été transmis ne présentent de typification que pour les écoles de la circonscription de Corti-Balagna et les écoles bilingues. Par exemple, les résultats de l'école de Borgu Revincu ne distinguent pas les scores des élèves bilingues des élèves standards. Il est également fort regrettable que les résultats des écoles de Gaudin et de Jeanne d'Arc n'apparaissent pas dans les tableaux, car ce sont deux écoles aux publics très contrastés (Cf ci-dessous). Ainsi que nous l'avons fait pour les résultats de l'année 2007, nous avons recalculé les résultats moyens selon la moyenne pondérée de façon à ce que le très bon score du seul élève de CM2 de San Lorenzu ne compte pas autant dans la moyenne générale que le score moyen des 29 élèves de Casatorra. La moyenne passe alors de 72,02% à 69,7% de réussite. Globalement, c'est en compréhension orale et écrite que les élèves ont obtenu les résultats les plus élevés avec respectivement 21,74 et 18,45 points sur 25. En revanche, le niveau atteint en expression orale et écrite est faible avec 13,6 et 15,96 points sur 25. Cette fois, les tableaux présentent les résultats en fonction de la filière et de la circonscription. Nous constatons alors des hésitations méthodologiques qui indiquent le caractère à la fois simpliste et mutilant de la distinction standard/bilingue. Elles représentent aussi un obstacle à une approche comparative des résultats. Par exemple, les élèves de Petrapola dont le site est passé bilingue en 2007 ont été évalués seulement au terme de deux années d'enseignement bilingue, tandis que d'autres élèves y ont suivi la totalité de leur scolarité. Cela explique probablement l'écart entre les résultats obtenus sur le site pionnier de Riventosa et ce nouveau site. De façon générale, les différences affleurent en expression écrite ou orale, mais les élèves des sites bilingues obtiennent de très bons résultats. Nous les avons extraits ci-dessous :

Écoles bilingues 2B 2009	Langue orale Compréhension	Langue orale - Expression	Langue écrite - Compréhension	Langue écrite - Expression	Total	Élèves évalués
	25p	25p	25p	25p	100p	
Subissi	22,75	19,5	18	19,5	79,75	43
U Borgu	25	20	21	20	86	23
Cardu	25	25	25	23	98	2
Luri	21	16	18,5	18	73,5	9
Santu Petru	25	25	25	25	100	4
Campanari	24,25	20,35	16	16	76,6	36
Calvi Bil	24,4	17,4	21,1	18,5	81,4	13
Corti Sand.bil	25	22,9	23,5	23,9	95,3	11
Galeria	24,5	22,1	21,7	20,7	89	7
L'Isula	25	22	22,5	21,5	91	24
Morosaglia	25	25	25	25	100	3
Ponte Leccia	24,6	21,5	21,1	23,6	90,8	11
Riventosa	24	25	23,5	25	97,5	2
Santa Riparata	24,05	17,1	18,85	18,2	78,2	8
Loretu	25	20	22,5	18,6	86,1	5
Cervioni	25	23	23	21	92	19
Ghisunaccia	24,44	21,75	22,4	24,3	92,89	18
Petrapola	23	14	17,25	10,5	64,75	2
Moyenne pondérée	24,17	20,58	20,27	20,12	85,15	240

Écoles 2B 2009	Langue orale - Compréhension	Langue orale - Expression	Langue écrite - Compréhension	Langue écrite - Expression	Total	Élèves évalués
Bilingues	24,17	20,58	20,27	20,12	85,15	240
Standards	21,26	12,25	18,10	15,15	66,75	1224

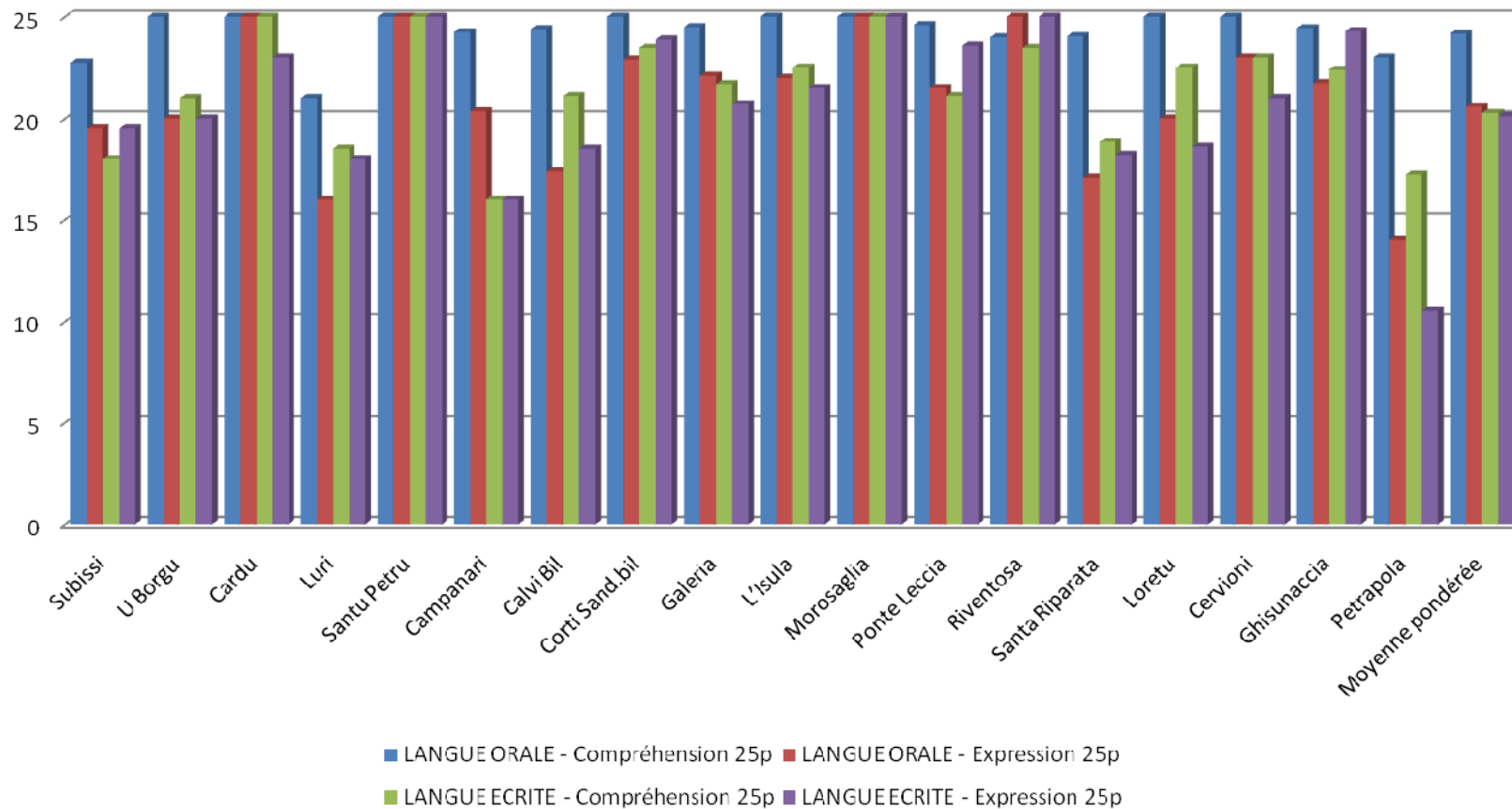
Moyenne des écoles de Haute-Corse aux évaluations de LCC de 2009



Comparatif bilingue/standard aux évaluations de LCC de mai 2009



### Evaluations LCC des élèves bilingues 2B 2009



Résultats aux évaluations de LCC des élèves de Haute-Corse scolarisés en site bilingue en 200

Lorsque l'on s'intéresse aux résultats obtenus par circonscription, on observe de meilleurs résultats en milieu rural ou périurbain, notamment en expression orale ou écrite. Les circonscriptions de Bastia 1 et de Bastia 2 présentent en effet des scores inférieurs à ceux obtenus sur les deux autres circonscriptions. Il nous faut cependant nuancer notre propos, car les scores les plus faibles sont aussi enregistrés sur ces deux circonscriptions.

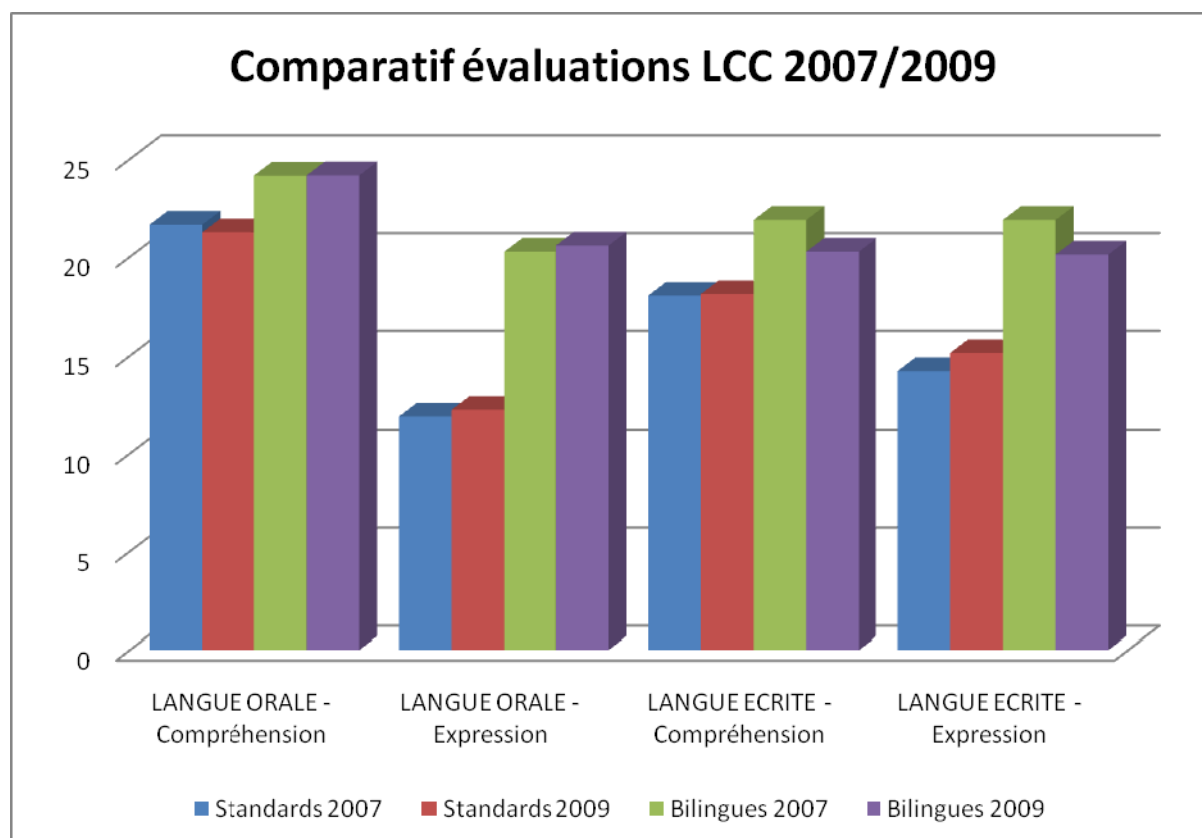
Circonscription	Langue orale - Compréhension	Langue orale - Expression	Langue écrite - Compréhension	Langue écrite - Expression	Total	Élèves évalués
	25p	25p	25p	25p		
Bastia 1	20,98	11,11	17,41	13,87	63,37	327
Bastia 2	21,02	12,48	18,38	14,69	66,56	317
Corti-Balagna	22,24	13,76	18,77	17,28	72,05	278
Cervioni	22,20	14,78	19,11	17,40	73,49	302

Résultats moyens aux évaluations de LCC de mai 2009 par circonscription

L'analyse comparative des résultats obtenus en 2007 et en 2009 montre une légère hausse des résultats en filière standard et une légère baisse en filière bilingue. Cette tendance devra être vérifiée dans la prochaine année. Elle s'expliquerait d'une part par la montée en puissance de la généralisation de l'enseignement extensif et la relative massification de l'enseignement bilingue qui s'accompagne par l'ouverture de nouveaux sites et l'intégration dans cet échantillon, d'élèves n'ayant pas suivi la totalité de leur scolarité dans la filière bilingue. Aussi, l'apparition d'une nouvelle génération d'enseignants qui considèrent l'enseignement bilingue davantage du point de vue quantitatif, au regard de l'objectif de parité horaire, aurait pour effet d'obtenir des scores inférieurs aux enseignants pionniers qui ont forgé une éducation plurilingue et interculturelle transversale, interdisciplinaire, de tous les instants, qui n'établit pas de césure entre les langues. En ce sens, l'intégration de l'IUFM à l'Université est susceptible de mieux diffuser les meilleures pratiques articulées à l'appareillage théorique qui les sous-tend auprès des étudiants candidats au concours de professeurs des écoles et des professeurs des écoles titulaires, qu'ils soient habilités ou non. Cependant, l'écart entre les écoles bilingues et les écoles standards demeure important en termes de compétences acquises en fin de cycle 3. Sur la circonscription de Corti-Balagna, l'écart est de 28% (72,5% / 90,4%), 10% sur Cervioni (73,67% / 83,94%), 16% sur Bastia 1 (63,37% / 87,03%) et Bastia 2 (66,56% / 82,88%). Compte tenu du poids respectif des effectifs de chaque filière, le score moyen total est de 72,02%. Il est légèrement supérieur de 3,10%, au score moyen de 2007.

Comparatif Écoles 2B	Langue orale - Compréhension	Langue orale - Expression	Langue écrite - Compréhension	Langue écrite - Expression	Total	Élèves
Standards 2007	21,65	11,9	18,02	14,22	65,8	1243
Standards 2009	21,26	12,25	18,1	15,15	66,75	1224
Bilingues 2007	24,16	20,27	21,89	21,89	88,22	192
Bilingues 2009	24,17	20,58	20,27	20,12	85,15	240

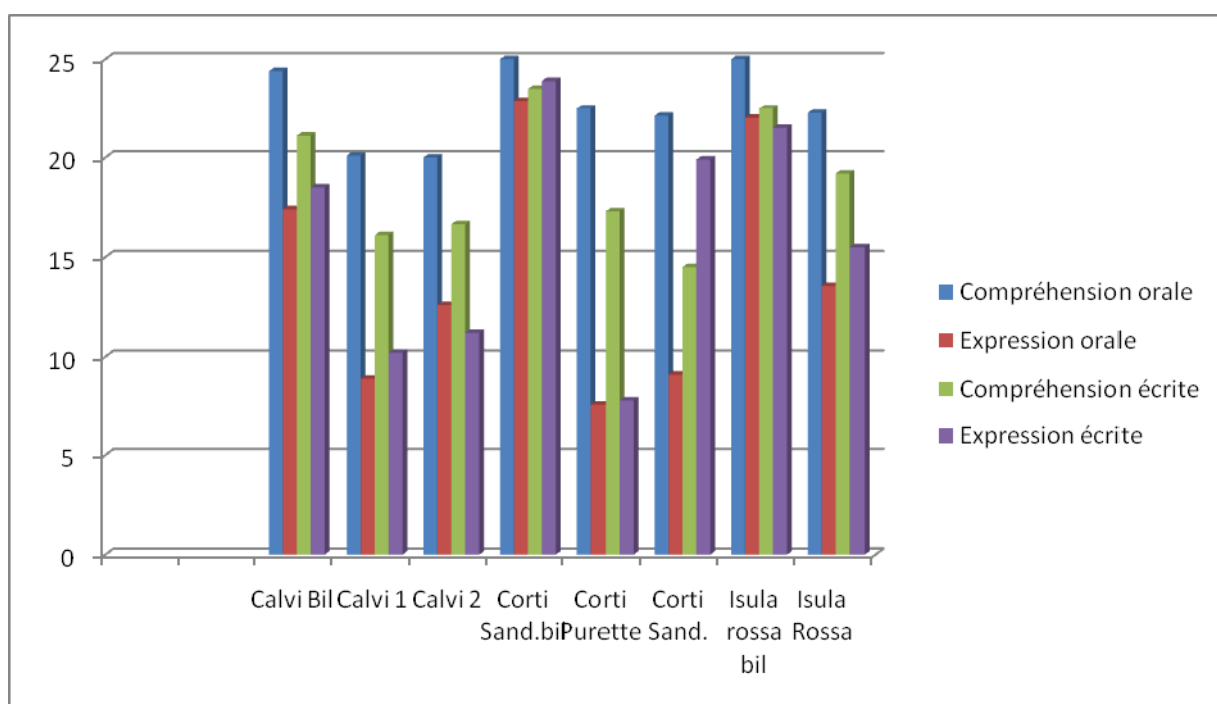
Comparatif 2007/2009 des résultats aux évaluations de LCC par filière



Comparaison des résultats aux évaluations de LCC entre 2007 et 2009

Il est également intéressant d'analyser les différences de scores obtenus selon les filières d'une même école et entre une filière standard d'un site bilingue et une école standard. Pour

cela, nous avons retenu les écoles de Calvi, Corti et L'Isula. Pour le cas de Corti, nous avons également retenu l'école standard de Purette. Comme nous pouvons nous y attendre, les résultats obtenus des élèves des filières bilingues sont toujours très au-dessus de ceux obtenus par ceux des filières standards. Aussi, il semble que l'existence d'une filière bilingue dans une école ait un effet bénéfique sur l'enseignement du corse auprès des élèves de la filière standard puisque sur Corti et Calvi, les élèves des filières standards obtiennent de meilleurs résultats que les élèves issus des écoles standards. En ce sens, la filiarisation est-elle une étape avant le passage total de l'école en site bilingue ? Les problèmes posés par la filiarisation seraient alors réglés, à condition de trouver les ressources humaines suffisantes. C'est semblait-il le souhait de l'IEN.



Scores obtenus aux évaluations LCC de 2009 selon la filière

<b>École</b>	<b>Compréhension orale</b>	<b>Expression orale</b>	<b>Compréhension écrite</b>	<b>Expression écrite</b>
Calvi Bilingue	24,4	17,4	21,1	18,5
Calvi 1	20,1	8,9	16,1	10,2
Calvi 2	20	12,6	16,65	11,2
Corti Sand.bilingue	25	22,9	23,5	23,9
Corti Purette	22,5	7,6	17,3	7,8
Corti Sand.	22,1	9,1	14,5	19,9
Isula rossa bilingue	25	22	22,5	21,5
Isula Rossa	22,25	13,55	19,2	15,5

Tableau des scores obtenus aux évaluations LCC de 2009 selon la filière

## 5. Les élections des représentants des parents d'élèves aux conseils d'école

L'Inspection académique de Haute-Corse nous a transmis les résultats pour les années scolaires 2007-2008, 2008-2009 et 2009-2010. Le contexte corse présente la particularité de voir l'existence d'une association de parents d'élèves proche des mouvements nationalistes, mais néanmoins autonome. Il s'agit de l'Associu di i Parenti Corsi<sup>389</sup>. **Nous faisons l'hypothèse que l'analyse des résultats des élections des représentants des parents d'élèves aux conseils d'école est susceptible d'indiquer les évolutions des représentations et des attitudes des familles envers le curriculum scolaire et leurs stratégies identitaires.** L'APC aurait tendance à s'imposer dans les sites et écoles bilingues. Nous observons cependant que les associations de parents d'élèves ne sont affiliées à une association que dans les écoles accueillant des effectifs scolaires importants. Dans quelques écoles rurales, en l'absence de candidats, la désignation procède par tirage au sort. C'est pour cela que la somme des scores obtenus par les différentes listes est inférieure à 100%. Les candidats n'appartenant pas à une association de parents d'élèves déclarée représentent près de 60% des élus.

	2007	2008	2009
FCPE	8,66	8,26	9,09
PEEP	0,88	1,41	1,22
APC	15,19	15,82	15,73
Listes d'union	11,48	10,19	7,69
Sans affiliation	59,19	59,58	59,27

Résultats aux élections des représentants des parents d'élèves aux conseils d'école en Haute-Corse

Sur les trois années, on observe la grande stabilité des résultats. L'APC se maintient en tête avec des scores supérieurs à 15%, tandis que la FCPE obtient des scores inférieurs à 10%. Ces résultats contrastent finalement peu avec ceux que l'on peut observer au niveau national en 2009<sup>390</sup>. Les listes de parents d'élèves non constituées en association représentaient 56,47 % des élus en 2009. La grande différence se situe au niveau du marquage nationaliste de l'APC et de sa position de leader face à la FCPE qui est la première association au niveau national avec 18,92 %. Enfin, la PEEP est très peu représentée en Corse et l'ANAPE n'existe pas.

<sup>389</sup> Tda : Association des Parents Corses

<sup>390</sup> Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid50295/resultats-des-elections-des-representants-des-parents-eleves.html>, consulté le 4 juillet 2010.

L'analyse plus fine des scores obtenus montre que la PEEP n'est présente qu'à l'école de l'Isula, tandis que l'APC semble devoir son score aux parents d'élèves des sites bilingues. En 2007, 39 élus sur 65 sont issus des sites bilingues et une partie des élus restante l'a été dans des écoles dans lesquelles le processus de création du site était en débat, comme à l'école du Centre. Il apparaît cependant que le rôle joué par un parent d'élève fortement impliqué dans l'école est déterminant. La proximité partisane ou bien familiale, le voisinage ou la simple volonté de délégation font que les autres parents suivent généralement les orientations du candidat. Dans les écoles à double filière comme à L'Isula ou à Corti Sandreschi, on observe une répartition des associations de parents d'élèves par filière, l'APC et la FCPE disposant d'un électorat captif puisque seules candidates dans chacune des filières. En revanche, l'autre école de Corti : Porette, ne propose pas d'alternative à la FCPE. Nous observons cependant que la répartition étanche des postes lui succéderait une plus grande perméabilité entre les associations et la construction de listes d'union. Cela s'explique-t-il par l'entrée en collège de l'enfant du parent d'élève animant l'association, ou bien par le déclin de l'opposition idéologique à l'enseignement du corse qui pouvait exister au moment de la fondation de l'APC ? **Les affiliations parentales semblent ainsi évoluer au gré des modifications curriculaires, bien que le rôle et le pouvoir des parents soient finalement plus faibles au niveau collectif qu'au niveau individuel.** Concrètement, dans le premier cas, il s'agit d'animer l'école, de récolter des fonds pour réaliser des projets pédagogiques, tandis que dans le second, c'est principalement le refus du maintien qui illustre le pouvoir des parents sur l'école et les enseignants. On observe donc une distorsion entre l'affichage idéologique et le discours des associations de parents d'élèves et leur champ d'action réel qui les confine à l'impuissance. Cela expliquerait leur relatif rapprochement. Enfin, **si un groupe de parents peut se mobiliser en faveur de la création d'une école bilingue ou bien éventuellement pour la suppression d'un site, il s'agit d'une attitude rarissime pour la première et encore inusitée pour la seconde.** Il faut y voir la proximité des relations entre les enseignants et les familles, qui interdisent moralement aux familles de revendiquer la création d'un site bilingue au risque de menacer ainsi les enseignants de perdre leur poste. Il s'agit également d'une attitude réaliste, car lorsque l'enseignant n'est pas habilité et ne désire pas le devenir, il est inutile de transformer institutionnellement l'école en site bilingue et d'en faire une coquille vide, comme cela a pu se produire parfois, notamment lors de la création d'un site bilingue par bassin de collège.

La structuration de l'École bilingue apparaît ici comme un processus négocié entre différents acteurs, enseignants, familles, municipalités, IA et CTC au sein duquel les parents jouent une

part significative dans sa gouvernance, par son accompagnement, notamment durant les premières années de sa création. Cette telle multiplicité d'acteurs est parfois de nature à rendre illisible le processus de structuration tant il peut paraître contradictoire et dérégulé. C'est en ce sens que la structuration de l'École bilingue est fortement contextualisée et que des règles communes peuvent aboutir à des résultats très différents selon les situations et les acteurs locaux. C'est ce que nous avons démontré pour les écoles de l'Isula, Corti et Bonifaziu. Nous allons maintenant aborder un nouveau terrain en milieu urbain, où la palette de choix entre les écoles est plus grande encore, bien que les stratégies des familles dont l'enfant est scolarisé en primaire aient été peu étudiées, car la recherche à ce sujet postule que les stratégies ne se développent que lorsque débute la sélection, durant le collège. Nous pensons en revanche que l'offre d'un enseignement bilingue de la maternelle au baccalauréat est de nature à prédéterminer l'orientation scolaire dès le primaire, car en 6<sup>e</sup>, l'accès à certaines filières dépend parfois du cursus dans lequel s'est déroulée la scolarité primaire.



## 2. L'enseignement bilingue à Bastia : une enquête en milieu urbain

Bianca è grisgia, Bastia a si ghjace, allungata nant' à u mare, esposta à u sole di u levante.  
Bastia ghjè una cità strana.  
Figuratevi una bella persona, lucente di pulizia da mezu inghjò, è da mezu insù cuperta di macagne leprose.  
Una di 'sse macagne, frà tant'altre, ghjè u Puntettu.  
U Puntettu è sempre statu u nidu di e belle zitelle chì facenu cummerciu di a so carne.  
Quartieru tristu, bruttu, è succiosu induve a Corsica esprime tutta a so angoscia è a so miseria.  
E case anu l'aspettu orribile è decrepitu di a vechjaia, i muri minacciavanu ruvina, e scale bughjicose si prestanu à tutti i cattivi colpi di ruffiani chì ci anu elettu dumiciliu.  
Luntanu da noi di pretende chì ind' u Puntettu ùn ci sianu oneste ghjente. L'oneste ghjente, per fortuna, sò dapertuttu. Quelli chì alloggia à u Puntettu, ghjè chì ùn pò fà altrimenti. À chì hè riccu, à chì hè povaru. À chì hè miseriosu, à chì gode di prusperità.

Sebastianu Dalzeto, 1929, *Pesciu Anguilla*<sup>391</sup>, La Marge, 1990.

---

<sup>391</sup> Traduction de François Michel DURAZZO, 2010, *Pépé l'Anguille*, Fédérop, Gardonne.

« Blanche et grise, couchée sur la mer, Bastia s'étire face au soleil levant.

Bastia est une ville étrange. Imaginez une belle créature, dont le bas serait d'une propreté éclatante, le haut couvert de plaies lépreuses.

L'une de ces plaies parmi tant d'autres a pour nom le Pontetto.

Cet endroit a toujours été un nid de jolies filles faisant commerce de leur corps. Un quartier triste, laid, sale, où s'expriment toute l'angoisse et la misère de la Corse. Les maisons y exhibent l'horrible décrépitude de la vieillesse, les murs menacent ruine, de sombres escaliers se prêtent à tous les mauvais coups des ruffians qui y ont élu domicile.

Loin de nous l'idée de prétendre qu'au Pontetto il n'y ait pas d'honnêtes gens. D'honnêtes gens, grâce à Dieu, on en trouve partout. Si l'on se loge au Pontetto, c'est que l'on ne peut faire autrement. En effet tout le monde n'a pas les moyens de se permettre d'habiter à Saint-Nicolas ou sur la Traverse. Certains sont riches, d'autres sont pauvres. »

## *1. La base élève et les autres indicateurs de pilotage de l'action publique*

Géographiquement, la ville de Bastia est une commune bipolaire, enclavée à l'Est par la mer Tyrrhénienne et à l'Ouest par le massif du Pignu. Pierre SIMI la considère 'esclave du relief'. À cette particularité géographique s'adjoint un étranglement des voies de circulation au niveau de la citadelle et du quartier de Saint-Joseph qui sépare la partie nord de la partie sud de la ville. Même le percement d'un tunnel en 1982 n'a pas modifié les représentations et la morphologie urbaine. Elle comptait 43949 habitants lors du recensement de 2007<sup>392</sup>. À des degrés divers, la gentrification touche une partie du centre ville (Boulevard Paoli, Place Saint Nicolas), bien que le centre ancien ait été classé NQP<sup>393</sup> en 2006<sup>394</sup> par l'Agence Nationale pour la Rénovation urbaine parmi les 188 quartiers prioritaires de France. Le Contrat Urbain de Cohésion Sociale reconnaît les 'difficultés urbaines et sociales' de ces quartiers<sup>395</sup>. Tandis que celui du Fangu offre davantage de mixité sociale, les quartiers sud de Lupinu et Montesoru, classés en ZUS<sup>396</sup>, sont principalement composés de logements sociaux : 71,8%, selon l'INSEE<sup>397</sup>. Bastia s'avère un terrain intéressant tant du point de vue des stratégies scolaires qu'identitaires des familles, car selon VAN ZANTEN (2004) :

'Dans les transformations actuelles des stratégies éducatives des classes moyennes, c'est aussi l'espace urbain métropolitain qui constitue le cadre privilégié des stratégies identitaires et instrumentales. En effet, la concentration et l'accessibilité des ressources de toutes sortes qui caractérisent les grandes villes offrent aux habitants, notamment aux catégories sociales les plus mobiles sur le plan spatial et social, les conditions les plus favorables pour développer des schémas d'action, mais aussi de nouvelles formes d'identification et d'appartenance'.

Aussi, du seul point de vue pratique, le milieu urbain offre potentiellement davantage de choix que le milieu rural aux familles<sup>398</sup>, entre le privé et le public, mais aussi entre les différentes écoles publiques bilingues et standards ou simplement entre deux écoles standards, sous réserve de pouvoir bénéficier d'une dérogation. En outre, selon FELOUZIS et alii : 'le choix de l'établissement est un sujet sensible qui ne se nourrit pas d'indicateurs scolaires', mais essentiellement de la situation urbaine des établissements" (118- 2005), ainsi, les choix

<sup>392</sup> Disponible sur : <http://insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/recensement/populations-legales/commune.asp?annee=2007&depcom=2B033>, consulté le 6 avril 2010.

<sup>393</sup> Nouveau Quartier Prioritaire.

<sup>394</sup> Disponible sur : [http://www.anru.fr/IMG/pdf/Liste\\_quartiers\\_prioritaires\\_et\\_supplementaires\\_12juillet06.pdf](http://www.anru.fr/IMG/pdf/Liste_quartiers_prioritaires_et_supplementaires_12juillet06.pdf), consulté le 8 avril 2010.

<sup>395</sup> Disponible sur : [http://www.bastia.fr/rubrique.php?id\\_article=2257&id\\_rub=politique](http://www.bastia.fr/rubrique.php?id_article=2257&id_rub=politique), consulté le 6 avril 2010.

<sup>396</sup> Zone Urbaine Sensible.

<sup>397</sup> Disponible sur : [http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/donnees-detaillees/duicq/xls/indcle/indcle\\_R94.xls](http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/donnees-detaillees/duicq/xls/indcle/indcle_R94.xls), consulté le 8 avril 2010.

<sup>398</sup> VAN ZANTEN (2009 :11) : « En matière de choix, on observe également d'importants écarts territoriaux qui redoublent en effet les écarts sociaux. En effet, en milieu rural, la proximité et les transports scolaires déterminent le plus souvent l'inscription des élèves. Les demandes des familles sont plus fréquentes dans les zones urbanisées présentant une forte densité d'établissements bien desservis par les transports en commun ».

scolaires seraient des choix d'abord liés à l'opinion des parents quant à la qualité de l'implantation urbaine de l'école.

Nous avons enquêté auprès de la Mairie de Bastia, tout d'abord pour connaître l'étendue des données sociologiques dont disposent les décideurs publics, afin de caractériser le contexte et de décrire les établissements scolaires ainsi que leurs situations d'interdépendance. La municipalité ne connaît ni la nationalité des élèves, ni celle de leurs parents. Nous pouvons cependant remarquer, avec Choukri BEN-AYED et Nathalie MONS (2010), une attitude consistant à pratiquer la rétention d'informations, au niveau local, en l'occurrence, à l'échelon municipal. Faut-il y lire la crainte, de la part des employés municipaux de s'exprimer, ou bien leur manque de connaissance du terrain ? En entretien non enregistré, pour respecter son souhait, la responsable de la scolarité nous a expliqué que cet indicateur ne reflétait pas la diversité présente dans les écoles. Le nombre de primoarrivants aurait fortement chuté, pour devenir quasiment nul et l'origine étrangère d'élèves de nationalité française ne pouvant être recueillie, la municipalité ne dispose d'aucun instrument statistique, d'aucun indicateur permettant une connaissance plus fine des interactions entre l'offre scolaire et la diversité ethnosociale. Pourtant, lorsqu'ils évoquent le rôle de la municipalité en matière de lutte contre la ségrégation, FELOUZIS et alii (2005 : 217) y identifient un rouage décisif, même dans les détails qui pourraient paraître les plus triviaux :

“les communes ont à charge l'entretien et l'équipement des écoles maternelles et primaires et également l'inscription des enfants. C'est à ce niveau qu'il faut chercher l'influence des politiques municipales sur des stratégies de scolarisation des familles, qui commencent à l'école primaire et parfois même dès la maternelle”.

Du côté de l'INSEE, les cases concernant la “part de retards d'au moins 2 ans en 6ème 2008” dans le tableau présentant les “Indicateurs clés pour les quartiers de la politique de la ville<sup>399</sup> » ne sont pas renseignées. Au final, la municipalité agit à l'aveugle, comme si le groupe d'élèves scolarisés était totalement homogène. De ce fait, la cinquième République est peut-être plus sourde et aveugle à la diversité que ne l'était encore la troisième. Il s'agit en l'occurrence d'une véritable hypocrisie scolaire puisque l'hétérogénéité est explicitement reconnue avec l'abandon de la nationalité en tant qu'indicateur fiable, sans pour autant que ne lui soit substitué de palliatif susceptible d'accompagner le pilotage des politiques publiques. En ce qui concerne les professions des parents d'élèves, la connaissance est ici aussi limitée puisqu'elle n'enregistre que la catégorie professionnelle : chômeur, cadre, salarié... Par exemple, les fonctionnaires apparaissent groupés, en faisant abstraction de leur niveau de

---

<sup>399</sup> Disponible sur : [http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/donnees-detaillees/duicq/xls/indcle/indcle\\_2B501.xls](http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/donnees-detaillees/duicq/xls/indcle/indcle_2B501.xls), consulté le 6 avril 2010.

recrutement. Cette situation n'est pas particulière à la ville de Bastia. La longue polémique qui a agité la mise en place de la Base élève<sup>400</sup> a abouti à ne plus retenir que l'identification et les coordonnées de l'élève et de ses responsables légaux, les informations sur sa scolarité : classe, niveau, date d'inscription, d'admission ou de radiation, ainsi que ses activités périscolaires. Les réserves soulevées à l'égard de la base élève reposèrent sur une double critique. La première, légitime au regard de l'histoire, porte sur le fichage des enfants et les risques de détournement de cette ressource afin de contrôler les flux migratoires. Or du fait de l'autonomie de ce fichier et des données qu'il contient, on voit mal comment il pourrait être exploité par des acteurs autres qu'éducatifs. La seconde critique s'inscrit dans le droit fil du républicanisme post guerre froide qui s'érige en conservateur des principes démocratiques révolutionnaires. En dépit de la diversité croissante de la population française, la conception abstraite du citoyen ne peut s'accommoder de caractérisations ethniques (Cf ci-dessus). Celles-ci sont formellement proscrites par l'article 4 qui stipule que : "aucune donnée relative à la nationalité et l'origine raciale ou ethnique des élèves et de leurs parents ou responsables légaux ne peut être enregistrée". En définitive, "l'allègement du périmètre des informations collectées<sup>401</sup> » est tel qu'au nom de l'égalité, la vacuité de la base élève la rend inapte à combattre inégalités. À cet égard, il est important de remarquer que l'opposition à la base élève dépasse le traditionnel clivage idéologique gauche/droite et que la FCPE comme la PEEP se sont engagées en faveur de l'élagage des données recueillies et contre l'interconnexion de la base élève avec les fichiers d'autres administrations. Au niveau international, c'est le Comité des Droits de l'Enfant<sup>402</sup> qui a posé comme principe l'absence d'interconnexion et le droit des parents de "rectification et d'effacement"<sup>403</sup> » des données. De façon générale, François JARRAUD, l'animateur du Café pédagogique constate que "chaque enquête venue du ministère suscite le trouble et l'inquiétude. Les enseignants craignent la récupération politique, voire policière, des données. Ils manifestent ainsi, souvent involontairement, leur absence de confiance dans l'institution<sup>404</sup> ». Un autre élément que nous pensons pertinent dans l'analyse de la fronde contre la base élève, c'est d'une part l'échec des

---

<sup>400</sup> Arrêté du 20 octobre 2008 portant création d'un traitement automatisé de données à caractère personnel relatif au pilotage et à la gestion des élèves de l'enseignement du premier degré, <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000019712192&dateTexte>

<sup>401</sup> Lettre du ministre Xavier DARCOS à Madame KERKHOVE, présidente de la PEEP : [http://media.education.gouv.fr/file/06\\_juin/55/4/LETTRE\\_PEEP\\_BASE\\_ELEVES\\_28554.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/06_juin/55/4/LETTRE_PEEP_BASE_ELEVES_28554.pdf)

<sup>402</sup> Disponible sur : <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/co/CRC-C-FRA-CO-4.pdf>, consulté le 10 avril 2010.

<sup>403</sup> Disponible sur : [http://www.fcpe.asso.fr/ewb\\_pages/a/actualite-fcpe-2304.php](http://www.fcpe.asso.fr/ewb_pages/a/actualite-fcpe-2304.php), consulté le 20 août 2010.

<sup>404</sup> Disponible sur : [http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2008/93\\_Cesquestionnairesquiinquietent.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2008/93_Cesquestionnairesquiinquietent.aspx) consulté le 11 octobre 2009.

politiques de compensation et l'idée héritée de TOCQUEVILLE (1835)<sup>405</sup> qui fait de l'égalité des conditions, un "fait providentiel", car "il est universel, il est durable, il échappe chaque jour à la puissance humaine". De ce fait, la cécité aux différences et la non-intervention de la puissance publique n'apparaissent pas comme un obstacle à l'égalisation des conditions. Celle-ci étant présentée comme un fatum, un résultat que l'on atteindra, *volens nolens*.

C'est dans ce contexte de suspicion entre des parents à l'égard de l'École mais également de spéculation des parents sur l'École que nous avons décidé d'engager une enquête quantitative sur le territoire de la ville de Bastia, auprès d'environ 2400 élèves<sup>406</sup>, afin de mesurer les stratégies familiales d'évitement, mais également l'impact de la structure différenciée de l'École primaire sur l'équité et la mixité socio-ethnique. Une offre éducative différenciée conduit-elle à une homogénéisation des publics scolaires ? Nous avons préalablement réalisé des entretiens avec les directeurs des écoles bilingues et des enseignants. Bastia compte deux sites bilingues ouverts durant la période de l'expérimentation en 1997 pour Campanari et en 2003 pour Subissi. Le site de Cardu est passé bilingue en 2006. Quant aux autres sites : Toga, Annonciade (Desanti) et Centre, ils sont passés bilingues en vertu de la convention Etat-CTC sur les maternelles de plus de quatre classes en 2007, 2008 et 2009. Au cours des entretiens que nous avons réalisés, tous les directeurs ont reconnu être confrontés à l'insuffisance des ressources humaines de leur école et à la supériorité de la demande familiale sur l'offre scolaire. Seule exception, la filière bilingue de l'école du Centre aurait reçu un nombre de demandes égal à sa capacité d'accueil, évitant ainsi aux enseignants de mettre en place des procédures de sélection des candidatures.

---

<sup>405</sup>

Disponible sur : [http://classiques.uqac.ca/classiques/De\\_tocqueville\\_alexis/democratie\\_1/democratie\\_1\\_intro.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/De_tocqueville_alexis/democratie_1/democratie_1_intro.html), consulté le 20 avril 2010.

<sup>406</sup> Le nombre exact d'élèves scolarisés sur Bastia varie presque chaque jour, en fonction de la mobilité des familles. Le questionnaire est disponible en annexes.

## 2. Des effectifs scolaires en forte baisse, sauf en site bilingue

Nous avons recueilli les effectifs par école, par classe et par année, de 1996 à 2008 auprès du bureau délégué à la scolarité de la mairie de Bastia. Nous présentons les résultats ci-dessous.

	1997	1998	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
DESANTI	141	141	141	136	136	138	128	128	147	161	160
TOGA	147	145	138	136	146	150	130	129	135	134	152
CENTRE 1	71	76	71	75	75	77	72	67	61	132	143
CENTRE 2	135	130	125	103	108	97	91	76	69		
GAUDIN	78	82	51	39	51	51	63	57	70	59	61
CITADELLE	26	19	18	26	20	15					
CAMPANARI	56	62	76	84	75	79	65	72	80	82	75
CARDO	17	21	20	14	17	16	14	13	10	11	17
CALLONI	134	146	133	136	137	133	123	120	140	155	147
ANDREI	102	74	66	80	80	70	59	52	53	44	56
PN 2	80	79	61	71	90	99	89	82	80	66	82
PN 1 AMADEI	78	71	46	44							
SUBISSI	77	84	70	78	80	80	76	79	75	80	78
REYNOARD	78	84	72	74	81	83	81	70	76	71	81
DEFENDINI	83	88	84	81	78	85	75	78	75	77	71
JEANNE D'ARC	NC	NC	NC	NC	NC	103	100	99	89	103	101
TOTAL	1303	1302	1172	1177	1174	1173	1066	1023	1071	1072	1224

Effectifs des écoles maternelles de Bastia

En vert : l'école privée. En rouge : les sites bilingues. En noir : les écoles fermées. En beige : l'école CHAM. En gras : l'année du plus fort effectif. En blanc : l'année du plus faible effectif.

L'étude des effectifs des écoles maternelles est pertinente dans la mesure où ils indiquent à la fois les mutations de l'habitat urbain et les tendances en matière de scolarisation. Nous observons ainsi une hausse importante des effectifs sur l'école Desanti au moment de son passage en site bilingue. Au regard des demandes de dérogation enregistrées à la mairie, elle s'expliquerait davantage par une plus forte rétention des élèves de son secteur que par l'arrivée d'autres élèves. Il ne faut pas pour autant conclure à l'absence de stratégies de scolarisation et de mobilisation des familles en faveur de la carrière scolaire de leur enfant. Rester dans son école est aussi un choix, d'autant plus lorsque celle-ci offre la possibilité de choisir une filière spécifique, dès la maternelle. La première année, en 2007, compte tenu du nombre trop important de demandes par rapport à l'offre, les enseignants ont dû élaborer une procédure de sélection des élèves qui soit transparente et équitable. Ils décidèrent de procéder à un tirage au sort des élèves devant les parents. Ce choix peut-être soumis à la critique. Les

autres directeurs que nous avons rencontrés désapprouvent cette méthode qu'ils jugent "injuste". Ils préfèrent pour leur part s'enquérir préalablement des véritables motivations des familles par la multiplication des entretiens, de façon à éviter qu'une famille peu disposée ou incapable de poursuivre les efforts de l'École en faveur du bilinguisme à la maison n'intègre pas la filière. Cette méthode est déjugée par d'autres qui considèrent que l'on ne peut jamais connaître leurs véritables motivations. En l'occurrence, l'orientation en filière bilingue procède d'un projet sociétal, mais peut conduire à des discriminations à l'égard des non-corsophones ou des non-Corses. De même, compte tenu de la rareté des places, les enfants dont les parents sont de passage sont subtilement invités à ne pas s'orienter dans cette filière. Dans une autre école, une mère de famille d'origine kabyle, mais née en Corse et très intégrée (elle avait été élue au conseil d'école), n'a pas souhaité inscrire son troisième enfant dans la filière bilingue parce que lorsqu'elle a retiré le second de la filière, après qu'il eut été tiré au sort, des parents qui n'avaient pas eu cette chance lui auraient reproché d'être trop versatile et d'avoir éventuellement empêché leur enfant d'y avoir accès. Certains parents dont l'enfant n'a pas été tiré au sort l'ont même retiré de l'école pour l'inscrire dans l'enseignement privé.

Quant à l'école de Toga, ses effectifs ont connu une hausse sensible au moment de l'ouverture du site bilingue. L'école d'application du Centre 1 a des effectifs stables. Sa fusion avec l'école du Centre 2 - qui a vu ses effectifs se diviser par 2 en 10 ans - en 2007, a provoqué le départ de l'équivalent de l'effectif d'une classe vers l'école privée voisine. Ainsi que nous le relate une professeure des écoles de la maternelle dans un entretien, certains parents ont alors regretté la disparition du "fleuron de la ville" et décidé d'y retirer leur enfant. On remarque, mais cela devra se confirmer dans les années à venir, que le fléchage des postes bilingues aurait provoqué un léger frémissement des effectifs lors de la rentrée 2008. En fait, **la filiarisation serait susceptible de recréer l'ancien clivage social qui existait entre les deux écoles au sein du même établissement.** Aussitôt qu'un mur tombe, un autre se construit, certes en poursuivant un projet éducatif et sociétal porteur d'innovation pédagogique, mais dont les effets, à terme, pourraient recréer l'ancienne répartition socio-ethnique que la fusion des écoles était sensée abolir. Toutefois, l'enregistrement du départ de l'équivalent d'une classe vers l'enseignement privé conduit peut-être l'école publique à proposer une offre éducative originale, de façon à capter ou bien à retenir des parents recherchant un certain entre-soi pour leurs enfants. Dans cette optique, **ce n'est pas l'enseignement bilingue qui est facteur de différenciation, mais l'usage que font les familles de la filiarisation.** Les effectifs de l'école Gaudin connaissent eux aussi une forte baisse. Elle semble happée par la spirale du déclin, malgré le passage en CHAM en 2001. La stratégie de reconquête d'un

public plus favorisé s'essouffle année après année. Jouxant deux sites bilingues (Centre et Campanari) et l'école privée de la ville, la grande diversité des offres pédagogiques vient contrebalancer les efforts de l'équipe pédagogique. Dans ce cas, le projet éducatif n'a pas permis de redynamiser l'école dont la cour de récréation, plus hors-norme que pittoresque, est située sur le toit de la cantine du collège Vinciguerra. Installée elle aussi dans un quartier vieillissant classé NQP, la petite école de la Citadelle a fermé ses portes en 2004. Ses effectifs se sont ensuite répartis sur Gaudin et **Campanari qui est la seule école du centre-ville dont les effectifs sont en progression. Est-ce dû à l'attractivité du projet d'école bilingue ou bien à l'afflux d'une population immigrée dans le quartier de St Joseph ?** L'explication est sans doute à chercher dans les deux directions. Cardu est un isolat dans le paysage scolaire bastiais. Passée bilingue depuis 2006, sa position géographique est un obstacle à son insertion dans le jeu des stratégies familiales de scolarisation. D'ailleurs, malgré le niveau d'étiage de 2006, les effectifs sont plutôt stables. Enfin, dans le secteur de Bastia Nord, les effectifs de l'école privée Jeanne d'Arc sont stables. S'ils ne sont pas en hausse, c'est probablement parce qu'elle ne peut accueillir davantage d'élèves<sup>407</sup>, malgré le coût annuel de l'inscription : 478€ et éventuellement 747€ pour la demi-pension. En revanche, **l'analyse de ses effectifs vient contredire l'opinion qui veut que les insulaires soient plus attachés à l'enseignement public et que l'enseignement privé y soit marginal.** En 2007, si l'on considère la part de l'enseignement sur l'ensemble de la ville de Bastia, il représentait 8,25% en maternelle et 12,88% en élémentaire. Mais, une analyse plus fine tenant compte de la bipolarité de la ville fait passer le taux de scolarisation dans l'enseignement privé à 14,25% pour la maternelle et à 21,5% pour l'élémentaire. Ainsi, les moyennes académiques de 4,5% ou départementales de 3,1% pour la Haute-Corse cachent de fortes disparités quand le taux moyen national est de 13,6%. Sur Bastia, l'enseignement privé est certes plus faible que dans l'académie de Rennes, mais il est de loin supérieur à la moyenne nationale. Compte tenu du faible taux de parents qui choisissent l'enseignement privé pour son caractère confessionnel, l'orientation vers ce type d'établissement peut être motivée par une demande de discipline, d'encadrement, de réussite (BALLION 1980), mais aussi par les avantages procurés par le curriculum caché : l'entre-soi. Aussi, Jean-Louis DEROUET (1992 : 38) explique que « beaucoup de parents vont donc chercher dans l'enseignement privé une sécurité qu'ils ne trouvent plus dans le service public ».

---

<sup>407</sup> Disponible sur : <http://www.leparisien.fr/societe/l-enseignement-prive-victime-de-son-succes-10-09-2005-2006281659.php>, consulté le 23 juin 2010



---	ZEP / REP	Privé
Bastia maternelle	48,20%	8,25%
Bastia Nord		14,25%
Bastia Elémentaire	45,8%	12,88%
Bastia Nord		21,5%
Haute-Corse	56,6%	3,1%
Académie	25,17%	4,5%
Rennes		38,9%
France	13,9%	13,6%

Part des réseaux ZEP / REP et du privé en pourcentage d'élèves en 2007

Concernant les écoles du secteur de Bastia Sud, la responsable de la scolarité de la municipalité reconnaît que **l'école Charles Andrei est évitée par la plupart des familles qui le peuvent**. Ses effectifs ont été plus que divisés par deux en dix ans, passant de 102 en 1997 pour descendre à 44 en 2007. L'école bilingue du secteur : Subissi, a des effectifs stables sur l'ensemble de la période étudiée. En revanche, une école située à proximité a fermé ses portes pour fusionner avec l'école de Paese Novu 2. L'école Defendini connaît une légère chute d'effectifs tandis que l'école voisine du site bilingue de Subissi, l'école Reynoard accueille quelques élèves de plus en 2008 qu'en 1997.

**Dans l'ensemble, entre 1997 et 2008, tandis que la ville a perdu 3 écoles, 12,76% de ses effectifs dans ses écoles maternelles et 17% dans l'élémentaire, seules les écoles privées et bilingues ont maintenu leurs effectifs. Malgré le projet de CHAM et la fermeture de l'école de la citadelle, un certain déclin s'annonce pour l'école Gaudin, dans l'attente d'un renouvellement urbain du quartier qui devient plus urgent chaque année.** Le drame survenu dans la rue droite le 19 mars 2005<sup>408</sup>, au cours duquel une fuite de gaz a engendré la mort d'un homme et l'effondrement d'un immeuble nous indique la gravité de la situation et la vétusté des logements de ce quartier.

Nous présentons ci-dessous les effectifs des écoles élémentaires de Bastia. Leur courbe suit celle suivie par leurs écoles maternelles à la seule différence que les effets de l'enseignement bilingue sur les effectifs ne sont pas encore perceptibles mis à part pour les écoles Subissi et Campanari.

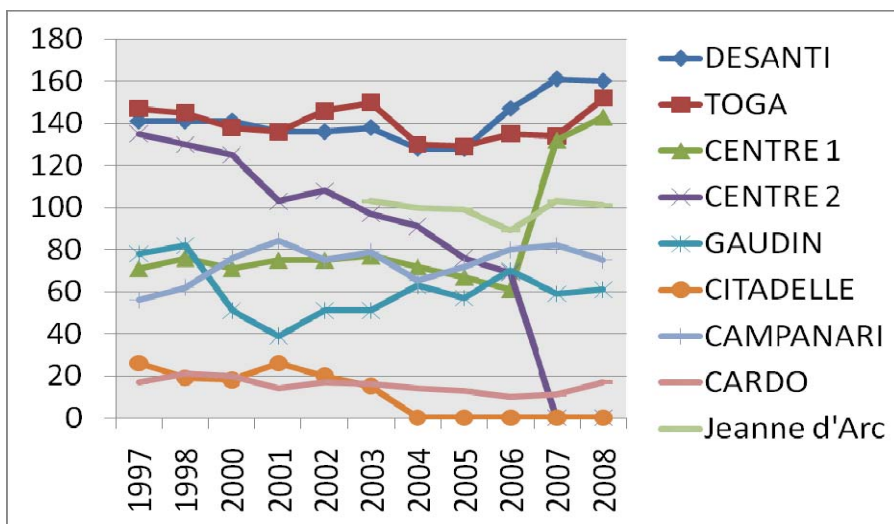
<sup>408</sup> Disponible sur : <http://www.corsematin.com/ra/societe/243498/bastia-l-explosion-de-la-rue-droite-en-attente-de-jugement-cinq-ans-apres> ou <http://www.corsematin.com/ta/gaz/243415/bastia-la-rue-droite-cinq-ans-apres-l-explosion>, consulté le 9 avril 2010.

	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Toga	<b>250</b>	242	224	249	230	215	222	220	235	229	226	229 <sup>409</sup>
Desanti	235	248	<b>254</b>	226	239	223	228	217	216	207	200	224
Centre 1	<b>127</b>	127	126	114	115	117	<b>111</b>	117	119	113	226	<b>243</b>
Centre 2	<b>223</b>	221	213	214	208	184	175	157	140	128		
Cardu	18	18	18	16	18	16	21	20	20	<b>24</b>	<b>24</b>	19
Gaudin	<b>160</b>	130	116	134	115	116	98	98	94	105	101	123
Citadelle	<b>32</b>	30	19	16	19	20						
Campanari	102	104	96	109	<b>112</b>	<b>121</b>	<b>118</b>	<b>115</b>	<b>123</b>	<b>128</b>	123	121
Calloni	<b>247</b>	<b>247</b>	239	239	236	245	231	216	225	211	215	225
Andrei	<b>174</b>	165	152	151	131	136	123	109	101	120	87	92
Defendini	141	134	139	139	144	<b>149</b>	138	122	117	126	133	142
Reynoard/PL	131	143	138	133	136	<b>154</b>	<b>154</b>	145	131	140	126	123
Subissi	115	<b>154</b>	120	118	114	150	<b>138</b>	<b>129</b>	<b>124</b>	<b>118</b>	<b>113</b>	<b>121</b>
Paese novu 2	115	<b>119</b>	115	111	110	135	124	135	110	114	104	110
Paese novu 1	116	<b>118</b>	115	116	104							
Jeanne d'Arc	NC	NC	NC	NC	NC	NC	<b>277</b>	269	262	272	<b>255</b>	262
TOTAL	2186	2200	2084	2085	2031	1981	2158	2069	2017	2035	1933	2034

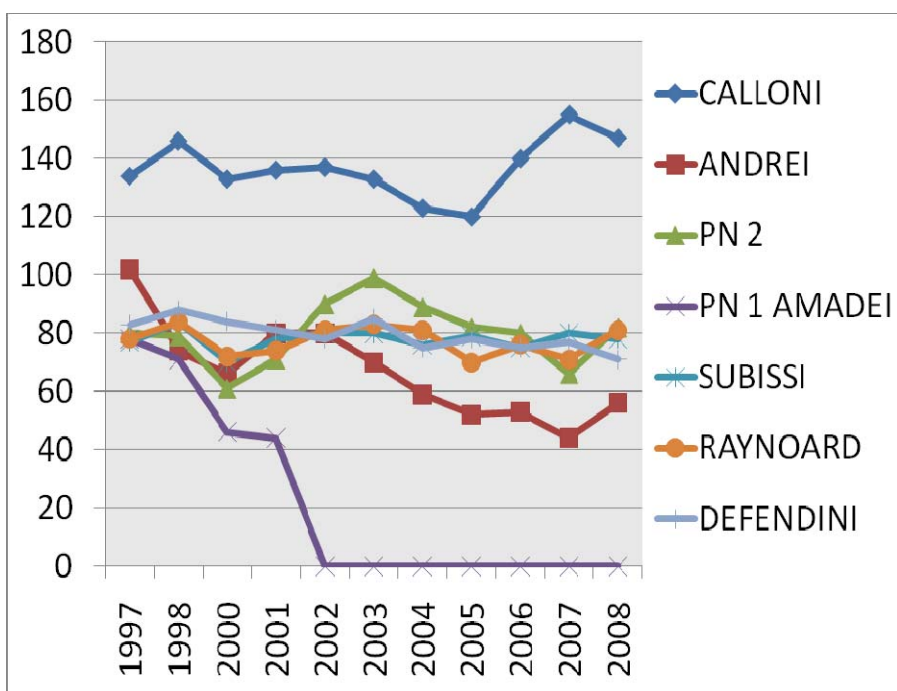
Effectifs des écoles élémentaires de Bastia

Les tableaux synthétiques suivants nous présentent une vue simplifiée des résultats. De façon à les rendre plus lisibles et à mettre une nouvelle fois en exergue la bipolarité de la commune, nous les présentons selon une répartition Bastia Nord / Bastia Sud. Le classement de l'école Campanari parmi les écoles de Bastia Nord est cependant discutable dans la mesure où le collège de secteur est celui de St Joseph et qu'il recrute les élèves des écoles Calloni et Charles Andrei, pleinement situées dans la partie sud de la ville, tant et si bien que pour des raisons de commodités personnelles, de nombreuses familles lui préfèrent le collège de Montesoru.

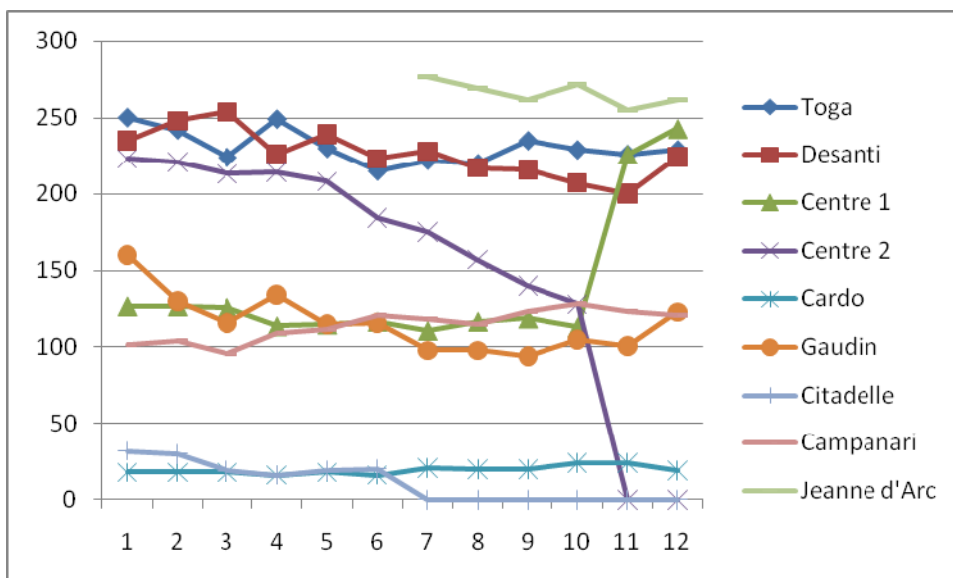
<sup>409</sup> Une classe de CP était bilingue.



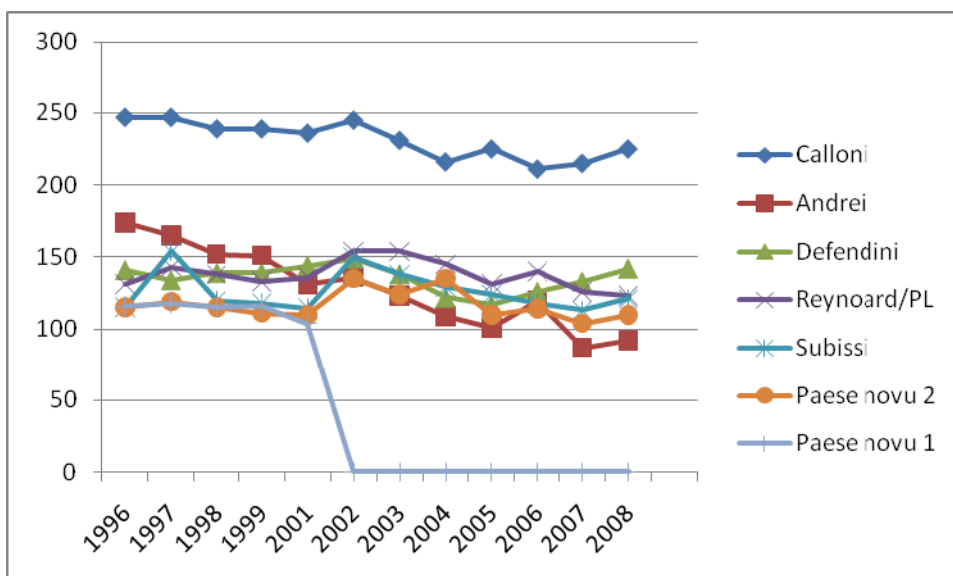
Effectifs des écoles maternelles de Bastia Nord



Effectifs des écoles maternelles de Bastia Sud



Effectifs des écoles élémentaires de Bastia Nord



Effectifs des écoles élémentaires de Bastia Sud

Les effectifs des écoles dépendent pour partie des demandes de dérogation. Nous devons préalablement considérer que dans une ville moyenne de la dimension de Bastia, il n'est pas certain qu'elles cheminent toutes par les procédures réglementaires et qu'elles soient toutes répertoriées. Nous observons cependant une forte hausse de 248% entre 2001 et 2006, pour revenir au niveau de 2001 en 2008. Au vu des résultats, l'école bilingue apparaîtrait comme la plus attractive, mais peut-on cependant attribuer ce phénomène à l'équipe enseignante, à son classement en site bilingue, ou à sa position géographique ? La déssectorisation est obtenue de droit, dans la limite des places disponibles, pour toute demande de dérogation vers ou depuis

un site bilingue. Nous observons que pour l'école Subissi, depuis son passage en site bilingue, le solde est toujours positif (2003-2008) tandis qu'il est plutôt globalement neutre pour Campanari. Aussi, **nous faisons l'hypothèse que les stratégies d'évitement liées à l'implantation des sites bilingues relèvent davantage de l'orientation interne à chaque école plutôt qu'entre chacune d'entre elles pour deux raisons. Six écoles de la ville (Toga, Desanti, Campanari, Centre, Subissi, Cardu) offrent la possibilité de suivre un cursus bilingue et l'offre de chacune étant inférieure à la demande interne, les stratégies d'évitement inter-écoles semblent ainsi neutralisées. De façon générale, on choisirait davantage une filière qu'un établissement particulier.**

Années	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Nombre de demandes	110	164	221	264	272	273	243	133
Oui	98	142	196	230	240	250	188	127
Non	12	22	25	34	32	23	25	6
Convenance personnelle	0	0	0	0	0	0	22	63
Fratrie	39	63	83	93	87	84	73	19
Mode de garde	71	99	138	171	185	190	148	50
Intégrer un site bilingue	0	0	0	0	0	0	11	6
Quitter un site bilingue	0	0	0	0	0	0	1	3

#### Demandes de dérogation sur la ville de Bastia

Malgré l'ouverture du premier site bilingue sur Bastia en 1997, le critère « école bilingue » ne figure que depuis 2007 sur les registres de la mairie. Nous présentons les demandes de dérogation entre 2002 et 2008 en annexes. Les chiffres des autres années sont indisponibles auprès de la Mairie. Par ailleurs, ainsi que nous l'avait annoncé la responsable de la scolarité, l'analyse montre l'existence de phénomènes d'évitement très marqués, notamment à l'égard des écoles Gaudin et Charles Andrei dont le déclin semble inexorable, en attendant la fin des chantiers de renouvellement urbain et la construction d'une école Haute Qualité Environnementale<sup>410</sup>. Avec un taux de chômage de près de 28,28%, c'est la seule école qui accueille les enfants de forains et les populations les plus défavorisées.

<sup>410</sup> Projet disponible sur : [http://www.ville-bastia.fr/rubrique.php?id\\_rub=quartiers\\_lupino&num\\_photo=2&id\\_article=1947](http://www.ville-bastia.fr/rubrique.php?id_rub=quartiers_lupino&num_photo=2&id_article=1947), consulté le 10 mai 2009.

### 3. Gestion de la diversité et offre scolaire sur Bastia Nord

De façon à faciliter la lecture des résultats, nous avons distingué les écoles des quartiers nord de celles des quartiers sud. Ainsi que l'explique FELOUZIS et alii (2005 : 223) :

« On ne peut comprendre la ségrégation ethnique et sociale à l'école sans considérer des facteurs aussi divers que l'histoire des quartiers, les structures urbaines des communes alentour, l'évolution du prix de l'immobilier et le degré de mixité dans les différents secteurs de la ville. En d'autres termes, la ségrégation est aujourd'hui ce que Marcel Mauss appelait un fait social total ».

C'est pour cela que nous avons distingué les écoles de la moitié nord de celles de la moitié sud. Il apparaît au premier coup d'œil que toutes les premières disposent d'un projet et d'une étiquette particulière. L'école Jeanne d'Arc est privée, l'école Gaudin est une Classe à Horaire Aménagés Musique et dessin et les écoles de Cardu, de Toga et Desanti à l'Annonciade ont vu l'installation de filières bilingues. Un tel dynamisme ne se retrouve pas dans les écoles de Bastia Sud où une seule école est bilingue. Il nous faut cependant noter l'ouverture d'une école HQE en mai 2010 : l'école Charles Andrei. Aussi, **nous souhaitons nous départir de l'opinion selon laquelle les quartiers nord de Bastia seraient beaucoup plus favorisés socialement que ceux de Bastia Sud.**

1/ La filiarisation

---	Non-réponse	Bilingue	Standard	TOTAL
Toga	0,0% (0)	21,3% (34)	43,1% (97)	33,9% (131)
Annonciade	0,0% (0)	20,6% (33)	20,0% (45)	20,2% (78)
Centre	100% (1)	8,8% (14)	23,1% (52)	17,4% (67)
Gaudin	0,0% (0)	0,0% (0)	6,2% (14)	3,6% (14)
Campanari	0,0% (0)	35,0% (56)	0,0% (0)	14,5% (56)
Jeanne d'Arc	0,0% (0)	0,0% (0)	7,6% (17)	4,4% (17)
Cardu	0,0% (0)	14,4% (23)	0,0% (0)	6,0% (23)
TOTAL	100% (1)	100% (160)	100% (225)	100% (386)

Retours de questionnaires sur Bastia Nord selon la filière

Nous remarquons une surreprésentation des élèves scolarisés en filière bilingue. Cela est sans doute dû à l'orientation linguistique du questionnaire. De ce fait, une partie des familles dont l'enfant est scolarisé dans une école standard n'a sans doute pas jugé opportun de répondre au questionnaire. De la même façon, nous remarquons que seulement 5% des familles de l'école privée Jeanne d'Arc nous ont répondu, contre 80% pour l'école de Cardu. Outre le sentiment des familles, nous pouvons faire l'hypothèse que sur l'école Jeanne d'Arc les enseignants et

les familles sont moins sensibles aux questions linguistiques et sociales. Nous faisons pour notre part l'hypothèse que les parents qui choisissent cette école privée correspondent au profil suivant décrit par VAN ZANTEN, en y apportant la nuance conséquente dans le contexte corse, que l'identité française dont le désir de préservation semble déterminant dans les choix scolaires des familles sur le continent, pourrait être substituée ici par le désir communautariste de se protéger de l'altération de son identité imaginée par la fréquentation d'élèves et de familles d'origine étrangère :

« parce qu'ils craignent aussi bien les effets de l' « invasion » par d'autres cultures sur l'idéal civilisateur occidental et l'identité française que les effets des logiques communautaristes sur l'unité nationale, ces parents sont séparatistes dans leurs pratiques individuelles, mais assimilationnistes sur le plan des principes » (2009 : 65).

Au regard des résultats, il est évident que certains maîtres n'ont pas joué le jeu et ont boycotté l'enquête. Il apparaît au regard du tableau ci-dessous que la quantité de retours diverge fortement d'une classe à l'autre, au sein d'une même école.

---	Toga	Desanti	Subissi	Centre	Gaudin	Campa- nari	Jeanne d'Arc	Paese Novu	Defen- dini	Joseph Calloni	Ch. Andrei	Marie Reynoard	Cardu	Total
Non- réponse	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	1,8% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,1% (1)
PS	3,1% (4)	29,5% (23)	0,0% (0)	17,9% (12)	28,6% (4)	23,2% (13)	5,9% (1)	16,7% (7)	0,0% (0)	0,0% (0)	8,7% (4)	11,7% (7)	8,7% (2)	11,4% (77)
MS	9,2% (12)	9,0% (7)	3,2% (2)	1,5% (1)	28,6% (4)	12,5% (7)	5,9% (1)	19,0% (8)	0,0% (0)	0,0% (0)	10,9% (5)	8,3% (5)	4,3% (1)	7,8% (53)
GS	4,6% (6)	28,2% (22)	0,0% (0)	13,4% (9)	35,7% (5)	17,9% (10)	11,8% (2)	11,9% (5)	0,0% (0)	3,6% (1)	0,0% (0)	18,3% (11)	13,0% (3)	10,9% (74)
CP	19,1% (25)	16,7% (13)	14,3% (9)	7,5% (5)	7,1% (1)	16,1% (9)	5,9% (1)	0,0% (0)	26,9% (14)	3,6% (1)	19,6% (9)	8,3% (5)	4,3% (1)	13,7% (93)
CE1	9,2% (12)	1,3% (1)	20,6% (13)	14,9% (10)	0,0% (0)	0,0% (0)	11,8% (2)	16,7% (7)	1,9% (1)	0,0% (0)	10,9% (5)	1,7% (1)	13,0% (3)	8,1% (55)
CE2	6,9% (9)	1,3% (1)	28,6% (18)	4,5% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	17,6% (3)	2,4% (1)	25,0% (13)	0,0% (0)	23,9% (11)	20,0% (12)	13,0% (3)	10,9% (74)
CM1	18,3% (24)	0,0% (0)	19,0% (12)	37,3% (25)	0,0% (0)	1,8% (1)	11,8% (2)	31,0% (13)	17,3% (9)	46,4% (13)	19,6% (9)	18,3% (11)	17,4% (4)	18,2% (123)
CM2	29,8% (39)	14,1% (11)	14,3% (9)	0,0% (0)	0,0% (0)	26,8% (15)	29,4% (5)	2,4% (1)	28,8% (15)	46,4% (13)	6,5% (3)	13,3% (8)	26,1% (6)	18,5% (125)
CLIS	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	3,0% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,3% (2)
TOTAL	100% (131)	100% (78)	100% (63)	100% (67)	100% (14)	100% (56)	100% (17)	100% (42)	100% (52)	100% (28)	100% (46)	100% (60)	100% (23)	100% (677)

Retours de questionnaires sur Bastia



Nous avons remarqué, au fil des enquêtes que nous avons réalisées et des demandes de renseignement auprès des différentes écoles qu'une se distinguât par son attitude réfractaire. Jouant le rôle de la grande muette, l'école privée Jeanne d'Arc ne transmet pas ses résultats aux évaluations en langue corse et la directrice a préféré ne pas nous communiquer les résultats aux évaluations nationales de ses élèves pour ne pas nuire à une certaine thèse qu'elle a imaginé que nous défendions. Nous lui adressons ici l'expression de notre plus vive gratitude pour sa bienveillance à notre égard. Cette attitude est finalement devenue un observable car en l'occurrence, le refus de nous transmettre les résultats obtenus par cette école est pour nous un résultat significatif. Il nous informe sur le malaise que l'émergence d'une offre pédagogique originale dispense à cette institution privée. En ce sens, l'innovation pédagogique dans l'enseignement public et laïque est peut-être une réponse aux angoisses des familles qui se dirigent vers l'enseignement privé par dépit, comme si c'était un refuge. Un refuge face à la grande diversité des écoles publiques. Car contrairement à ce qu'entend Alain RENAUT (2009), l'enjeu ne consiste peut-être pas tant dans la promotion de la diversité qui est un état de fait, mais dans sa gestion, qui peut être un projet. La diversité des élèves est une des raisons qui peut entraîner la fuite d'une partie du public scolaire en direction de l'enseignement privé ou de filières d'élite. Cette attitude s'appuie également sur des observations partagées par les scientifiques, car « des classes trop hétérogènes empêchent les élèves les plus performants d'aller au bout de leurs possibilités, mais répartir les élèves en fonction de leur niveau risque d'aboutir à une sélection précoce » (DEROUET 1992 : 173).

## 2/ École et nationalité de l'enfant

Nous avons choisi de regrouper au sein d'une même catégorie les enfants de nationalité algérienne, marocaine ou tunisienne. Nous obtenons ainsi la répartition entre les enfants français et les étrangers. Nous avons ici intégré les écoles de Bastia Sud de façon à mieux mettre en exergue les différences de public entre les deux secteurs.

---	Français	Algérien	Marocain	Portugais	Tunisien	Autre	TOTAL
Toga	83,2%	0,8% (1)	10,7%	3,1% (4)	1,5% (2)	0,8%	100%

	(109)		(14)			(1)	(131)
Annonciade	96,2% (75)	0,0% (0)	0,0% (0)	2,6% (2)	0,0% (0)	1,3% (1)	100% (78)
Subissi	92,1% (58)	1,6% (1)	4,8% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	1,6% (1)	100% (63)
Centre	88,0% (44)	2,0% (1)	10,0% (5)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (50)
Gaudin	57,1% (8)	0,0% (0)	28,6% (4)	14,3% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (14)
Campanari	71,4% (40)	1,8% (1)	8,9% (5)	17,9% (10)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (56)
Jeanne d'Arc	100% (17)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (17)
Paese Novu	90,5% (38)	0,0% (0)	2,4% (1)	7,1% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (42)
Defendini	88,5% (46)	0,0% (0)	7,7% (4)	3,8% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (52)
Joseph Calloni	78,6% (22)	3,6% (1)	3,6% (1)	10,7% (3)	3,6% (1)	0,0% (0)	100% (28)
Charles Andrei	80,4% (37)	0,0% (0)	13,0% (6)	6,5% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (46)
Marie Reynoard	93,3% (56)	0,0% (0)	3,3% (2)	1,7% (1)	1,7% (1)	0,0% (0)	100% (60)
Cardu	95,7% (22)	4,3% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (23)
TOTAL	86,7% (572)	0,9% (6)	6,8% (45)	4,5% (30)	0,6% (4)	0,5% (3)	100% (660)

Composition des effectifs par école selon la nationalité

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 94,69$ ,  $ddl = 60$ ,  $1-p = 99,71\%$ .

Attention, 62 (79.5%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 2,87%

---	Français	Algérien	Marocain	Portugais	Tunisien	Autre	TOTAL
Toga	19,1% (109)	16,7% (1)	31,1% (14)	13,3% (4)	50,0% (2)	33,3% (1)	19,8% (131)
Annonciade	13,1% (75)	0,0% (0)	0,0% (0)	6,7% (2)	0,0% (0)	33,3% (1)	11,8% (78)
Subissi	10,1% (58)	16,7% (1)	6,7% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	33,3% (1)	9,5% (63)
Centre	7,7% (44)	16,7% (1)	11,1% (5)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	7,6% (50)
Gaudin	1,4% (8)	0,0% (0)	8,9% (4)	6,7% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	2,1% (14)
Campanari	7,0% (40)	16,7% (1)	11,1% (5)	33,3% (10)	0,0% (0)	0,0% (0)	8,5% (56)
Jeanne d'Arc	3,0% (17)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	2,6% (17)
Paese Novu	6,6% (38)	0,0% (0)	2,2% (1)	10,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	6,4% (42)
Defendini	8,0% (46)	0,0% (0)	8,9% (4)	6,7% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	7,9% (52)
Joseph Calloni	3,8% (22)	16,7% (1)	2,2% (1)	10,0% (3)	25,0% (1)	0,0% (0)	4,2% (28)
Charles Andrei	6,5% (37)	0,0% (0)	13,3% (6)	10,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	7,0% (46)
Marie Reynoard	9,8% (56)	0,0% (0)	4,4% (2)	3,3% (1)	25,0% (1)	0,0% (0)	9,1% (60)
Cardu	3,8% (22)	16,7% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	3,5% (23)
TOTAL	100% (572)	100% (6)	100% (45)	100% (30)	100% (4)	100% (3)	100% (660)

Répartition des élèves par nationalité et par école

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 94,69$ , ddl = 60, 1-p = 99,71%.

Attention, 62 (79.5%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 2,87%

---	Etranger	Français	TOTAL
Toga	16,8% (22)	83,2% (109)	100% (131)
Annonciade	3,8% (3)	96,2% (75)	100% (78)
Subissi	7,9% (5)	92,1% (58)	100% (63)
Centre	11,9% (8)	88,1% (59)	100% (67)
Gaudin	42,9% (6)	57,1% (8)	100% (14)
Campanari	28,6% (16)	71,4% (40)	100% (56)
Jeanne d'Arc	0,0% (0)	100% (17)	100% (17)
Paese Novu	9,5% (4)	90,5% (38)	100% (42)
Defendini	11,5% (6)	88,5% (46)	100% (52)
Joseph Calloni	21,4% (6)	78,6% (22)	100% (28)
Charles Andrei	19,6% (9)	80,4% (37)	100% (46)
Marie Reynoard	6,7% (4)	93,3% (56)	100% (60)
Cardu	4,3% (1)	95,7% (22)	100% (23)
TOTAL	13,3% (90)	86,7% (587)	100% (677)

Nationalité des élèves par école

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 41,39$ ,  $ddl = 12$ ,  $1-p = >99,99\%$ .  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 6,11%

Sur Bastia, 13,3% des élèves seraient de nationalité étrangère. Cette moyenne dissimule de fortes différences entre les écoles. L'enseignement privé accueille uniquement des élèves français tandis que deux écoles voisines situées dans le centre ancien de la ville : Campanari et Gaudin accueillent 28,6% d'élèves étrangers pour la première et 42,9% pour la seconde. Tandis que l'autre école publique voisine n'en accueille que 11,9%. Dans les quartiers sud, les écoles Calloni et Andrei accueillent elles aussi un taux important d'élèves étrangers. Il nous faut souligner que l'école bilingue Subissi accueille un nombre d'élèves étrangers équivalent à celui de l'école voisine Marie Reynoard, avec 7,9% pour la première et 6,7% pour la seconde. Enfin, dans les quartiers nord, l'école de Toga accueille elle aussi une population issue de la diversité. C'est donc dans le centre-ville que se concentre la majeure partie de la population de nationalité étrangère.

### 3/ École et origines du père ou de la mère

Afin de mieux connaître cette diversité, nous avons demandé aux familles de nous préciser leurs origines. Nous nous sommes déjà expliqués sur la méthodologie employée.

---	Corse	Continent	Portugal	Maghreb	Autres	TOTAL
Toga	57,7% (79)	17,5% (24)	4,4% (6)	15,3% (21)	5,1% (7)	100% (137)
Annonciade	69,0% (58)	19,0% (16)	3,6% (3)	4,8% (4)	3,6% (3)	100% (84)
Centre	55,6% (40)	9,7% (7)	4,2% (3)	22,2% (16)	8,3% (6)	100% (72)
Gaudin	21,4% (3)	14,3% (2)	14,3% (2)	50,0% (7)	0,0% (0)	100% (14)
Campanari	50,0% (29)	10,3% (6)	19,0% (11)	17,2% (10)	3,4% (2)	100% (58)
Jeanne d'Arc	52,9% (9)	35,3% (6)	0,0% (0)	5,9% (1)	5,9% (1)	100% (17)
Cardu	91,3% (21)	8,7% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (23)
TOTAL	59,0% (239)	15,6% (63)	6,2% (25)	14,6% (59)	4,7% (19)	100% (405)

Composition des effectifs des écoles de Bastia Nord selon les origines des parents

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 69,30$ ,  $ddl = 24$ ,  $1-p = >99,99\%$ .

Attention, 17 (48.6%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 2,56%

Les six écoles du centre-ville de Bastia présentent toutes des visages différents. Nous commencerons par l'école de Cardu. Village excentré de la ville, la population y est presque exclusivement d'origine corse. Seulement deux familles d'origine continentale y scolarisent leurs enfants. En revanche, les phénomènes de ségrégation et de ghettoïsation sont significatifs dans le centre ancien. Assiste-t-on alors à la transformation des immigrations en minorités ? Ainsi que l'explique DUBET : « alors que les immigrés sont la frange inférieure du prolétariat, les minorités ne sont définies que par leurs identités et les stigmatisations ethniques et culturelles ; la minorité finit par n'exister que dans le regard qui la stigmatise et engendre son inégalité » (2000 : 32). Avec seulement 21,4% de parents d'origines corses et 14,7% d'origines continentales, l'école Gaudin apparaît ici comme un ghetto accueillant presque exclusivement une population d'origine étrangère avec 50% des parents qui se déclarent d'origine maghrébine. En revanche, malgré la fusion de 2007, l'école du Centre n'enregistrerait que 30,7% d'élèves d'origines étrangères pour une majorité de corses : 55,6%.

L'école Desanti de l'Annonciade est celle qui accueille le public le moins diversifié. La part des élèves d'origine étrangère y est plus faible : 12%.

#### 4/ Les catégories professionnelles en 2008

Concernant les PCS, sur Bastia Nord, notre enquête montre qu'il n'y a pas de parents d'élèves agriculteurs. La dépendance entre l'orientation et la PCS des parents serait peu significative. Cependant, cette approche agrégée nous semble biaisée puisqu'elle mélange des parents d'élèves qui n'ont pas eu le choix entre les deux filières, car les sites bilingues n'étaient pas encore créés. C'est pour cela que nous présenterons ci-dessous une approche par étude de cas de chaque site bilingue de la commune de Bastia.

---	Commerçant, artisan	Cadre.Prof. Intellectuelle. Sup.	Prof. Intermédiaire	Employé	Ouvrier	Retraité	Inactif, Autre	TOTAL
Bilingue	9,0% (13)	12,4% (18)	9,0% (13)	51,7% (75)	4,8% (7)	1,4% (2)	11,7% (17)	100% (145)
Standard	7,8% (16)	20,6% (42)	6,9% (14)	41,7% (85)	9,3% (19)	0,0% (0)	13,7% (28)	100% (204)
TOTAL	8,3% (29)	17,2% (60)	7,7% (27)	45,8% (160)	7,4% (26)	0,6% (2)	12,9% (45)	100% (349)

Composition des filières selon les PCS des parents sur Bastia Nord

La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 11,14$ , ddl = 6, 1-p = 91,60%.  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 3,17%

Les résultats que nous avons obtenus par notre enquête de 2009 vérifient ceux que la scolarité de la municipalité nous avait transmis pour l'année scolaire précédente. Le tableau suivant présente une vue simplifiée des 31 CSP recensées parmi les professions des parents d'élèves de Bastia. La liste des abréviations est disponible en annexe n°3.

---	Prof. inconn ue	CH, DEME, RMI, SP	A PI	AR, CO, GE, PE	AU	CAD R	CS, EJ, ET, ST, VA	EMPL, SA	FO	F R	IN	PL
Toga	3,86	6,01	2,1 5	5,59	6,8 7		0,86	45,5	25, 32		1,7 2	1,2 9
Desanti	4,52	8,14	0,9	11,76	5,8 8	0,45	1,81	44,39	18, 1			1,3 6
Centre 1	2,44	10,17		8,85	4,8 8	1,63	1,23	44,29	19, 11		0,4 1	6,5
Cardo				15,79	10, 53			36,86	31, 58		5,2 6	
Gaudin	1,79	15,18	1,7 9	7,14	3,5 7			51,61	10, 71		1,7 9	2,6 8
Campana ri	2,34	13,28	2,3 4	8,6			2,34	55,49	9,3 8		4,6 9	1,5 6
Calloni	5,51	9,74	2,9 7	6,77	1,2 7		0,84	52,59	14, 83	1,6 9	1,2 7	0,4 2
Andrei	10,1	28,28	1,0 1			2,02		35,35	9,0 9	9,0 9	2,0 2	
Defendini	7,8	8,52	0,7 1	7,1	4,2 6		0,71	34,09	36, 17		0,7 1	0,7 1
Reynoard /PL	6,67	22,96	0,7 4	2,96	2,9 6		1,48	39,89	19, 26		2,2 2	
Subissi	5,88	10,08	0,8 4	4,02	3,3 6		2,52	48,72	19, 33		2,5 2	0,8 4
Paese novu 2	3,64	13,63	0,9 1	8,18	1,8 2			49,06	20			
<b>TOTAL</b>	<b>3,99</b>	<b>13,11</b>	<b>1,7 3</b>	<b>7,58</b>	<b>3,7 8</b>	<b>0,62</b>	<b>1,21</b>	<b>45,9</b>	<b>18, 11</b>	<b>0,6 6</b>	<b>1,7</b>	<b>1,6</b>

CSP des parents d'élèves des écoles de Bastia en 2008-2009

5/ Le type de logement

Selon l'INSEE<sup>411</sup>, en 1999, 53% des ménages étaient propriétaires de leur logement. Si le taux est plus fort en milieu rural qu'en milieu urbain, le taux de propriétaires qui ressort de notre enquête nous semble plutôt faible. En dépit des évolutions démographiques qu'a connues la Corse depuis 1999, l'INSEE ne dispose pas d'autres chiffres à ce sujet. Il serait de 36,7% contre 65% pour l'Union européenne à 27 en 2007<sup>412</sup>. C'est l'école de Cardu qui comptabilise le plus de familles propriétaires de leur logement. L'école de l'Annonciade présente une

<sup>411</sup> Disponible sur : [http://www.insee.fr/fr/insee\\_regions/corse/themes/tabeco/tec2005/t05\\_2.pdf](http://www.insee.fr/fr/insee_regions/corse/themes/tabeco/tec2005/t05_2.pdf), consulté le 9 avril 2010.

<sup>412</sup> Disponible sur : [http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg\\_id=98&ref\\_id=CMPTEF05249](http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=98&ref_id=CMPTEF05249), consulté le 9 avril 2010.

faible diversité ethnique, mais une grande mixité sociale du fait du partage équitable entre propriétaires et locataires. Ce partage se retrouve également pour l'école de Toga, malgré la récente construction de logements sociaux. Même les familles ayant scolarisé leur enfant dans l'école Jeanne d'Arc ne sont propriétaires de leur logement que pour 31,3% d'entre elles. Cela s'expliquerait d'une part par la forte proportion d'enfants dont les parents sont d'origine continentale et se sont récemment installés en Corse et parce que contrairement aux idées reçues, l'enseignement privé n'est pas forcément une « école de droite » (BALLION 1980). Ainsi que l'a démontré MAURIN (2004) dans son enquête sur le séparatisme social, la sectorisation étant le reflet de la ségrégation urbaine, les familles qui ressentent le besoin d'orienter leur enfant vers l'enseignement privé ne sont pas forcément celles qui résident dans des quartiers bourgeois, mais plutôt celles qui issues des classes moyennes, se sentent moyennisées, et cherchent dans l'enseignement privé à la fois un moyen pour constituer un entre-soi et un profit de distinction qui illustre le projet de distinction de la famille. Nous ne connaissons pas l'école d'origine des élèves scolarisés à l'école Jeanne d'Arc. Cette donnée n'était ni disponible en mairie, ni à cette école. Nous renvoyons ici aux tableaux des demandes de dérogation disponibles en Annexe 6.

---	Propriétaire	Locataire	TOTAL
Toga	50,9% (56)	49,1% (54)	100% (110)
Annonciade	49,2% (32)	50,8% (33)	100% (65)
Subissi	24,5% (12)	75,5% (37)	100% (49)
Centre	45,3% (24)	54,7% (29)	100% (53)
Gaudin	23,1% (3)	76,9% (10)	100% (13)
Campanari	26,1% (12)	73,9% (34)	100% (46)
Jeanne d'Arc	31,3% (5)	68,8% (11)	100% (16)
Paese Novu	25,9% (7)	74,1% (20)	100% (27)
Defendini	25,6% (10)	74,4% (29)	100% (39)
Joseph Calloni	36,8% (7)	63,2% (12)	100% (19)
Charles Andrei	13,9% (5)	86,1% (31)	100% (36)
Marie Reynoard	26,0% (13)	74,0% (37)	100% (50)
Cardu	68,4% (13)	31,6% (6)	100% (19)
TOTAL	36,7% (199)	63,3% (343)	100% (542)

Part des familles propriétaires de leur domicile par école

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 44,40$ ,  $ddl = 12$ ,  $1-p = >99,99\%$ .  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 6,56%

Sans surprise, ce sont les parents étrangers ou d'origine étrangère qui ont le moins tendance à être propriétaires de leur logement.



---	Propriétaire	Locataire	TOTAL
Étranger	8,2% (6)	91,8% (67)	100% (73)
Français	41,2% (193)	58,8% (276)	100% (469)
TOTAL	36,7% (199)	63,3% (343)	100% (542)

Part des familles propriétaires de leur domicile selon leur nationalité

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 29,48$ , ddl = 1, 1-p = >99,99%.

Odd-ratio : 0,13

% de variance expliquée (V de Cramer) : 4,36%

Seulement 8,2% des étrangers sont propriétaires de leur logement contre 41,2% pour les Français. Ce taux est plus précisément de 47,6% pour les familles corses contre 35,9% pour les familles continentales. Parmi les familles d'origine étrangère propriétaires de leur logement, les familles maghrébines sont deux fois plus représentées que les familles portugaises plus récemment installées en Corse, mais ce sont celles qui sont issues d'autres pays qui sont davantage propriétaires de leur logement.

---	Propriétaire	Locataire	TOTAL
Corse	47,6% (162)	52,4% (178)	100% (340)
Continent	35,9% (33)	64,1% (59)	100% (92)
Portugal	4,3% (1)	95,7% (22)	100% (23)
Maghreb	9,2% (8)	90,8% (79)	100% (87)
Autres	22,9% (8)	77,1% (27)	100% (35)
TOTAL	36,7% (212)	63,3% (365)	100% (577)

Part des familles propriétaires de leur domicile selon leurs origines

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 59,12$ , ddl = 4, 1-p = >99,99%.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 8,73%

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 577 citations.

6/ Les langues secondes des enfants

Nous nous sommes ensuite intéressés aux langues parlées à la maison par les familles en leur demandant : « Parlez-vous une autre langue que le français à la maison? ».

---	Oui	Non	TOTAL
Corse	55,6% (232)	44,4% (185)	100% (417)
Continent	14,7% (17)	85,3% (99)	100% (116)
Portugal	91,9% (34)	8,1% (3)	100% (37)
Maghreb	91,5% (97)	8,5% (9)	100% (106)
Autres	52,6% (20)	47,4% (18)	100% (38)
TOTAL	56,0% (400)	44,0% (314)	100% (714)

Part des familles parlant une seconde langue à la maison par origine

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 154,28$ ,  $ddl = 4$ ,  $1-p = >99,99\%$ .  
 % de variance expliquée (V de Cramer) : 22,79%

Les familles les plus monolingues sont les continentales. Les familles portugaises ou maghrébines parlent encore leur langue d'origine tandis que les Corses ne sont que 55,6% à déclarer parler une autre langue à la maison. Il est intéressant de remarquer qu'à telle origine déclarée ne correspond pas forcément la langue parlée sur ce territoire. Ainsi, parmi les familles qui se déclarent d'origine corse 12,2% parlent une autre langue que le français et le corse à la maison : l'arabe, le portugais, le tamazigh, ou d'autres encore. Autre particularité, la déclaration de l'origine corse traverse l'ensemble des allophones. Le corse serait parlé par 32,7% des familles. Cette proportion varie sensiblement selon l'origine : 51,1% de Corses et seulement 2,6% de Portugais, en dépit de la proximité des langues. Les Maghrébins le parlent peu. En fait, ce sont les personnes qui proviennent d'autres pays qui le parlent le plus, peut-être des Italiens ou des enfants d'Italiens installés de longue date en Corse. Cependant, seulement 7,25% des personnes qui ne se déclarent pas d'origine corse déclarent parler corse à la maison.

---	Non-réponse	Arabe	Corse	Portugais	Tamazigh	Autre	TOTAL
Corse	41,7% (182)	0,2% (1)	51,1% (223)	1,8% (8)	0,2% (1)	4,8% (21)	100% (436)
Continent	83,9% (99)	0,0% (0)	9,3% (11)	1,7% (2)	0,0% (0)	5,1% (6)	100% (118)
Portugal	7,9% (3)	0,0% (0)	2,6% (1)	84,2% (32)	0,0% (0)	5,3% (2)	100% (38)
Maghreb	7,4% (9)	68,6% (83)	3,3% (4)	0,8% (1)	15,7% (19)	4,1% (5)	100% (121)
Autres	45,0% (18)	0,0% (0)	17,5% (7)	2,5% (1)	0,0% (0)	35,0% (14)	100% (40)
TOTAL	41,3% (311)	11,2% (84)	32,7% (246)	5,8% (44)	2,7% (20)	6,4% (48)	100% (753)

Langues parlées par les familles selon leurs origines

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 1200,41$ ,  $ddl = 20$ ,  $1-p = >99,99\%$ .  
 Attention, 10 (33.3%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.  
 % de variance expliquée (V de Cramer) : 44,33%

Nous faisons remarquer ici que le cas du corse est atypique. Après avoir déclaré qu'aucune autre langue que le français n'était parlée à la maison, certaines familles rectifient leur réponse et soutiennent, lorsqu'on leur propose, qu'elles parlent corse. On mesure ici, pour

partie, le décalage entre la réalité de la pratique langagière et le désir réel de pratique. Autre information intéressante, dans un pays de forte tradition monolingue, les bi/plurilingues sont majoritaires en 2009. Ils sont 56,8%. Cela s'explique à la fois par la persistance du corse et par la pratique des langues d'origines des personnes issues de l'immigration.

Plus précisément, si l'on ne considère que la strate de population des écoles de Bastia Nord, le portugais et l'arabe apparaissent comme les deux langues les plus parlées par leurs communautés respectives. On observe également que les familles bilingues sont légèrement plus nombreuses sur Bastia Nord.

---	Non-réponse	Arabe	Corse	Portugais	Tamazigh	Autre	TOTAL
Corse	41,7% (98)	0,4% (1)	49,8% (117)	2,1% (5)	0,0% (0)	6,0% (14)	100% (235)
Continent	83,9% (47)	0,0% (0)	12,5% (7)	0,0% (0)	0,0% (0)	3,6% (2)	100% (56)
Portugal	8,7% (2)	0,0% (0)	4,3% (1)	87,0% (20)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (23)
Maghreb	3,2% (2)	66,7% (42)	4,8% (3)	0,0% (0)	20,6% (13)	4,8% (3)	100% (63)
Autres	42,1% (8)	0,0% (0)	15,8% (3)	5,3% (1)	0,0% (0)	36,8% (7)	100% (19)
TOTAL	39,6% (157)	10,9% (43)	33,1% (131)	6,6% (26)	3,3% (13)	6,6% (26)	100% (396)

Langues parlées par les familles selon leurs origines, sur Bastia Nord

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 658,56$ , ddl = 20, 1-p = >99,99%.  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 46,77%

Lorsqu'on s'intéresse à la pratique intergénérationnelle déclarée, les chiffres ont toujours tendance à diminuer. Nous avons demandé aux familles de situer l'intensité de leur pratique sur une échelle allant de « rarement » à « très souvent », en passant par « occasionnellement » et « assez souvent ».

---	Jamais / Rarement	Occasionnellement	Assez souvent	Très souvent	TOTAL
Arabe	25,0% (21)	19,0% (16)	28,6% (24)	27,4% (23)	100% (84)
Corse	13,2% (31)	38,5% (90)	38,0% (89)	10,3% (24)	100% (234)
Portugais	14,3% (6)	14,3% (6)	23,8% (10)	47,6% (20)	100% (42)
Tamazigh	20,0% (4)	20,0% (4)	30,0% (6)	30,0% (6)	100% (20)
Autre	17,8% (8)	37,8% (17)	26,7% (12)	17,8% (8)	100% (45)

TOTAL	16,5% (70)	31,3% (133)	33,2% (141)	19,1% (81)	100% (425)
-------	------------	-------------	-------------	------------	------------

Intensité déclarée de la transmission intergénérationnelle par langue

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 54,46$ , ddl = 12, 1-p = >99,99%.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 2,68%

**Les résultats du tableau ci-dessus nuancent les résultats obtenus dans l'analyse précédente, car si le corse est la langue seconde de près de 35% des enfants, elle n'est que très souvent utilisée chez 10,2% de ses locuteurs, c'est-à-dire chez environ 3,5% de la population.** Le désir de pratique du corse est inverse à sa pratique réelle. En revanche, si le portugais n'est parlé que par 6,1% de la population, 51,3% de ses locuteurs l'emploient « très souvent » et 20,5% d'entre eux, « assez souvent ». Quant à l'arabe, troisième langue de l'île, du point de vue de la population qui la parle, sa pratique connaît une plus grande érosion que le portugais. 53,2% de ses locuteurs l'utilisent souvent ou assez souvent avec leurs enfants. Il en résulte que quantitativement, au regard du nombre de locuteurs, le corse est la seconde langue parlée de l'île, mais une approche plus qualitative laisse apparaître que la plus grande labilité dans la pratique. Ainsi, compte tenu des résultats obtenus sur Bastia, **nous pouvons faire l'hypothèse qu'en volume, le corse pourrait être la quatrième langue de l'île, derrière le français, le portugais et l'arabe (le portugais ayant tendance à le devancer), mais devant le tamazigh.**

Si l'on ne considère maintenant plus que la strate de Bastia Nord, nous obtenons les résultats suivants :

---	Jamais / rarement	Occasionnellement	Assez souvent	Très souvent	TOTAL
Arabe	27,9% (12)	20,9% (9)	20,9% (9)	30,2% (13)	100% (43)
Corse	12,9% (16)	37,1% (46)	34,7% (43)	15,3% (19)	100% (124)
Portugais	16,0% (4)	16,0% (4)	12,0% (3)	56,0% (14)	100% (25)
Tamazigh	23,1% (3)	7,7% (1)	38,5% (5)	30,8% (4)	100% (13)
Autre	12,5% (3)	37,5% (9)	29,2% (7)	20,8% (5)	100% (24)
TOTAL	16,6% (38)	30,1% (69)	29,3% (67)	24,0% (55)	100% (229)

Intensité déclarée de la transmission intergénérationnelle par langue, sur Bastia Nord

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 33,15$ , ddl = 12, 1-p = 99,91%.

Attention, 6 (30.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 3,14%

Dans l'absolu, le corse est la langue dont l'intensité de l'usage serait la plus forte, proportionnellement à la part de ses locuteurs, mais c'est aussi la langue dont l'intensité de l'usage par ses locuteurs est la plus faible. En revanche, le portugais qui n'est parlé que par 10,9% de la population est parlé « très souvent » par 56% de ses locuteurs. Aussi, à l'inverse des résultats montrés par les études qualitatives de GEA (Cf ci-dessus), la transmission de l'arabe semblerait régresser, car près de 27,9% des parents d'élèves arabophones ne parlent jamais ou rarement à leur enfant en cette langue. Faut-il y voir un effet du milieu urbain sur ces pratiques, les enquêtes de GEA étant situées en milieu rural, en plaine orientale ?

---	Jamais/rarement	Occasion- nellement	Assez souvent	Très souvent	TOTAL
Arabe	31,6% (12)	13,0% (9)	13,4% (9)	23,6% (13)	18,8% (43)
Corse	42,1% (16)	66,7% (46)	64,2% (43)	34,5% (19)	54,1% (124)
Portugais	10,5% (4)	5,8% (4)	4,5% (3)	25,5% (14)	10,9% (25)
Tamazigh	7,9% (3)	1,4% (1)	7,5% (5)	7,3% (4)	5,7% (13)
Autre	7,9% (3)	13,0% (9)	10,4% (7)	9,1% (5)	10,5% (24)
TOTAL	100% (38)	100% (69)	100% (67)	100% (55)	100% (229)

Intensité déclarée de la transmission intergénérationnelle par langue, sur Bastia Nord

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 33,15$ , ddl = 12, 1-p = 99,91%.

Attention, 6 (30.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 3,14%

Considérant la relative bonne santé du corse à Bastia, peut-on faire l'hypothèse que sa pratique outrepassse les limites des personnes qui se catégorisent parmi les individus d'origine corse ? Notre enquête montre plutôt que la compréhension du corse à l'oral dépend fortement de l'origine déclarée par les familles. La fracture linguistique se traduit-elle par une fracture scolaire et sociale ?

---	Insuffisante	Moyenne	Bonne	Excellente	Total
Corse	8,6% (36)	29,0% (121)	41,5% (173)	20,9% (87)	100% (417)
Continent	60,3% (70)	26,7% (31)	9,5% (11)	3,4% (4)	100% (116)
Portugal	64,9% (24)	27,0% (10)	5,4% (2)	2,7% (1)	100% (37)
Maghreb	62,3% (66)	31,1% (33)	3,8% (4)	2,8% (3)	100% (106)
Autres	31,6% (12)	31,6% (12)	28,9% (11)	7,9% (3)	100% (38)
TOTAL	29,1% (208)	29,0% (207)	28,2% (201)	13,7% (98)	100% (714)

Niveau de compréhension orale du corse par origines

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 263,37$ , ddl = 12, 1-p = >99,99%.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 12,97%

Si les Corses parlent peu le corse, ils sont néanmoins 62,3% à avoir une compréhension qu'ils qualifient de « bonne » ou d' « excellente » et seulement 7,8% à déclarer leur compréhension orale « insuffisante ». En revanche, la compréhension du corse par les personnes issues d'autres horizons reste très faible. L'enquête infirme le mythe universaliste latin de la madre latina et de ses potentialités quant à l'exploitation de l'intercompréhension, sur un axe allant du Portugal à la Roumanie. Les Portugais sont en effet les seuls à ne pas comprendre le corse de manière « excellente » et 67,6% d'entre eux ont une compréhension « insuffisante ». Enfin, n'était-il pas illusoire d'escompter une fraternité exacerbée entre le portugais et le corse quand le corse et le français, pourtant tous deux issus d'une aire romane et du latin ne semblent pas ouvrir de possibilités d'intercompréhension aux yeux des locuteurs francophones continentaux ? L'aire italo-romane à laquelle appartient le corse est belle et bien distincte des aires ibériques et de l'aire « galloromaine ».

Quant à la corrélation entre l'origine et la compréhension du corse à l'écrit, elle confirme d'une part, que les Corses sont analphabètes dans leur propre langue, mais qu'ils le sont moins que les autres ! 30,1% à 68,3% d'entre eux sont capables de lire un texte tandis que le taux régresse considérablement chez les continentaux. Il oscille alors entre 4,4% et 20,2%. Il est à peu près du même ordre chez les personnes d'origine portugaise et un peu plus faible chez les personnes maghrébines.

Si nous ne considérons que la strate de Bastia Nord, la corrélation entre les origines et la compréhension du corse à l'oral se vérifie. Les Portugais, dont l'immigration est plus récente seraient de moins bons corsophones passifs que les parents d'élèves d'origine maghrébine. Globalement, le niveau de compréhension du corse serait un indicateur du niveau d'intégration. Par exemple, si les continentaux sont 58,5% à avoir une compréhension insuffisante du corse, ils sont plus de 40% à avoir le sentiment de le comprendre au moins « moyennement ». **Nous pouvons aussi nous interroger si la déclaration de l'origine est corrélée avec le niveau de corsophonie ressenti ?** Nous pouvons faire ici l'hypothèse que des parents de deuxième ou troisième génération ne se déclarent pas comme étant originaires d'un ailleurs, d'autant plus qu'ils sont nés en Corse, qu'ils y ont grandi, qu'ils comprennent ou qu'ils parlent cette langue et que leurs enfants eux-mêmes se sentent corses et parlent cette langue, ou du moins l'apprennent à l'École. Cette part de subjectivité représente une limite de l'indicateur de diversité que nous avons élaboré.

---	Insuffisante	Moyenne	Bonne ou excellente	TOTAL
Corse	7,3% (16)	31,4% (69)	61,4% (135)	100% (220)
Continent	58,5% (31)	26,4% (14)	15,1% (8)	100% (53)
Portugal	78,3% (18)	17,4% (4)	4,3% (1)	100% (23)
Maghreb	62,3% (33)	34,0% (18)	3,8% (2)	100% (53)
Autres	35,3% (6)	17,6% (3)	47,1% (8)	100% (17)
TOTAL	28,4% (104)	29,5% (108)	42,1% (154)	100% (366)

Niveau de compréhension orale du corse selon les origines déclarées des familles, sur Bastia Nord

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 150,97$ , ddl = 8, 1-p = >99,99%.  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 21,44%

---	Insuffisante	Moyenne	Bonne	Excellente	Total
Corse	31,1% (128)	39,1% (161)	22,6% (93)	7,3% (30)	100% (412)
Continent	79,5% (89)	16,1% (18)	4,5% (5)	0,0% (0)	100% (112)
Portugal	78,4% (29)	16,2% (6)	2,7% (1)	2,7% (1)	100% (37)
Maghreb	80,0% (84)	15,2% (16)	3,8% (4)	1,0% (1)	100% (105)
Autres	50,0% (19)	31,6% (12)	13,2% (5)	5,3% (2)	100% (38)
TOTAL	49,6% (349)	30,3% (213)	15,3% (108)	4,8% (34)	100% (704)

Niveau de compréhension orale du corse par origines

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 152,68$ , ddl = 12, 1-p = >99,99%.  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 7,52%

#### 7/ Corsophonie et choix scolaires

Les choix scolaires des familles pourraient procéder soit d'une appréhension vis-à-vis du bilinguisme, soit d'un désir de bilinguisme de la part des familles monolingues. Nous observons ainsi que sur Bastia Nord, 51,5% des familles bilingues choisissent la filière bilingue. Ainsi, le bilinguisme n'apparaîtrait pas ici comme une des conditions de l'orientation en site bilingue puisque parmi celles-ci, une part non négligeable des familles bilingues dont l'enfant est scolarisé en site bilingue sur l'école Campanari ne formule pas véritablement un choix. En revanche, la population scolaire des filières bilingues de Bastia Nord comprend 70,9% d'enfants dont les familles utilisent une autre langue que le français à la maison contre 48,5% en filière standard. Il peut s'agir soit d'une situation de bilinguisme français/L2 soit d'une situation d'immersion et de bain linguistique totaux.

---	Oui	Non	TOTAL
Bilingue	70,9% (105)	29,1% (43)	100% (148)
Standard	48,5% (99)	51,5% (105)	100% (204)
TOTAL	58,0% (204)	42,0% (148)	100% (352)

Orientation des enfants selon l'usage d'une langue autre que le français à la maison

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 17,69$ , ddl = 1, 1-p = >99,99%.

Odd-ratio : 2,59

% de variance expliquée (V de Cramer) : 5,03%

**En dépit de la relative captivité des familles de l'école Campanari, nous observons une surreprésentation des familles corsophones dans la filière bilingue, une sous-représentation des familles monolingues (les « non-réponses ») et une sous-représentation des familles corsophones en filière standard.**

---	Non-réponse	Arabe	Corse	Portugais	Tamazigh	Autre	TOTAL
Bilingue	26,6% (42)	8,9% (14)	48,7% (77)	8,2% (13)	1,9% (3)	5,7% (9)	100% (158)
Standard	47,9% (104)	13,4% (29)	21,7% (47)	5,5% (12)	4,6% (10)	6,9% (15)	100% (217)
TOTAL	38,9% (146)	11,5% (43)	33,1% (124)	6,7% (25)	3,5% (13)	6,4% (24)	100% (375)

Composition des filières selon les langues parlées à la maison

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 35,73$ , ddl = 5, 1-p = >99,99%.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 10,15%

Sur Bastia Nord, nous constatons que les familles corsophones choisissent à 62,1% la filière bilingue. Nous pouvons faire l'hypothèse que ce taux ne cessera de croître à l'avenir sous réserve que l'offre d'enseignement bilingue poursuive sa montée en puissance. Cela entraînerait aussi une diminution de la part relative occupée par les familles corsophones dans les filières bilingues. Nous observons d'ores et déjà un équilibre dans les choix scolaires des familles lusophones entre les deux filières, avec une légère supériorité en faveur de la filière bilingue. Ce n'est pas le cas des familles arabophones. Cependant, l'analyse de l'orientation scolaire selon le background linguistique des familles ne saurait écarter les facteurs liés à la l'occupation ethnique de l'espace urbain et à la ségrégation urbaine. Les familles lusophones sont en effet près de six fois moins nombreuses sur l'école Gaudin que sur l'école Campanari. Le quartier de St Joseph se caractérise ainsi par certes par une grande diversité, mais par une représentation démographique légèrement plus importante des familles lusophones



qu'arabophones, contrairement au quartier du centre ancien qui le jouxte, où sont scolarisés les élèves de l'école Auguste Gaudin.

---	Non-réponse	Arabe	Corse	Portugais	Tamazigh	Autre	TOTAL
Bilingue	28,8% (42)	32,6% (14)	62,1% (77)	52,0% (13)	23,1% (3)	37,5% (9)	42,1% (158)
Standard	71,2% (104)	67,4% (29)	37,9% (47)	48,0% (12)	76,9% (10)	62,5% (15)	57,9% (217)
TOTAL	100% (146)	100% (43)	100% (124)	100% (25)	100% (13)	100% (24)	100% (375)

Orientation selon les langues parlées à la maison

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 35,73$ , ddl = 5, 1-p = >99,99%.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 10,15%

---	Non-réponse	Arabe	Corse	Portugais	Tamazigh	Autre	TOTAL
Gaudin	26,7% (4)	26,7% (4)	13,3% (2)	13,3% (2)	20,0% (3)	0,0% (0)	100% (15)
Campanari	16,1% (10)	14,5% (9)	41,9% (26)	17,7% (11)	3,2% (2)	6,5% (4)	100% (62)
TOTAL	18,2% (14)	16,9% (13)	36,4% (28)	16,9% (13)	6,5% (5)	5,2% (4)	100% (77)

Langues parlées à la maison, par école

La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 10,85$ , ddl = 5, 1-p = 94,56%.

Attention, 7 (58.3%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 15,50%

Intéressons-nous maintenant à la première école bilingue de Bastia : Campanari dans le quartier de St Joseph.

8/ L'école bilingue Campanari du quartier St Joseph : ni rejet ni engouement

L'école bilingue Campanari compte parmi les sites pionniers. Créé en 1997 sous l'impulsion d'une équipe pédagogique que nous pouvons qualifier de militante, tant envers la langue corse qu'envers les élèves en difficultés, elle a développé ce projet de façon à améliorer les compétences langagières des enfants qui pour la plupart, étaient issus de l'immigration. Souvent abordée en termes de déficit ou d'obstacle, la grande diversité linguistique a été appréhendée comme un atout, une richesse que loin d'enfouir, l'École devait mettre en valeur

et en partage. Cependant, comme l'explique Mattea LACAVE, « au départ, c'est une volonté politique. C'est après que nous avons découvert les avantages pédagogiques du bilinguisme ». Ici, ce n'est pas tant le classement en ZEP, qui relève davantage du constat que de la prescription, qui a permis cette nouvelle donne, mais la mobilisation de cette équipe pédagogique et in fine de la communauté éducative autour de deux piliers : Mattea LACAVE pour la maternelle et Françoise BOURGEOIS pour l'élémentaire, vite rejoints par de jeunes collègues dynamiques. Elles n'ont cependant pas rencontré d'opposition de la part de la municipalité. Selon ML, celle-ci aurait été plutôt indifférente à leur projet, si ce n'est qu'elle aurait déconseillé aux familles d'y inscrire leur enfant du fait de la forte présence d'élèves étrangers.

Pour l'école Campanari, nous avons recueilli 56 réponses réparties comme suit selon les classes. Elles sont principalement issues de l'école maternelle. Elles nous offrent ainsi une vision de l'école en devenir, ainsi que de celui du quartier St Joseph, situé dans le centre ancien de la ville. En entretien, l'ancienne directrice de l'école maternelle nous a fait part de sa surprise lorsque des parents se réclamant du nationalisme ont décliné son invitation à y inscrire leur enfant. L'École a cependant attiré quelques enfants « hors secteur » di Petranera, Grigione ou Siscu, notamment au moment de la création du site, mais l'exiguïté des locaux ne permettait pas d'accepter un éventuel afflux important de demandes. En revanche, ML ne relève pas de départ à cause du passage de l'école en site bilingue. S'il pouvait parfois s'agir de raisons pratiques, pour d'autres, c'est le public de l'école qui représentait un obstacle plus grand encore que le projet pédagogique des pionniers. Ce phénomène n'est pas propre à la Corse. Dans son enquête en région parisienne, VAN ZANTEN observe que « seule une petite fraction de parents militants tient néanmoins des propos aussi exigeants sur le plan éthique et fait preuve d'une parfaite cohérence entre ses discours et ses pratiques » (2009 : 68).

---	<b>Campanari</b>
Non-réponse	1
PS	13
MS	7
GS	10
CP	9
CM1	1
CM2	15
TOTAL	56

Retours de questionnaires par classe pour l'école Campanari

Concernant le profil social des familles, nous constatons une représentation importante des employés et des inactifs.

---	Campanari
Non-réponse	1,8% (1)
Agriculteur	0,0% (0)
Commerçant, artisan	5,4% (3)
Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.	8,9% (5)
Prof.Intermédiaire	3,6% (2)
Employé	46,4% (26)
Ouvrier	8,9% (5)
Retraité	3,6% (2)
Inactif, Autre	21,4% (12)
TOTAL	100% (56)

PCS des parents sur l'école Campanari

Mais c'est peut-être la répartition entre locataires et propriétaires qui nous renseigne le plus sur la population de l'école. Elle est presque inversement proportionnelle à celle que l'on observe au niveau européen. Presque 75% des parents d'élèves de cette école seraient locataires.

---	Propriétaire	Locataire	TOTAL
Campanari	26,1% (12)	73,9% (34)	100% (46)

Part des parents d'élèves propriétaires et locataires pour l'école Campanari

Le taux d'élèves étrangers est de 28,6% et se répartit comme suit :

---	Algérien	Français	Marocain	Portugais	TOTAL
Campanari	1,8% (1)	71,4% (40)	8,9% (5)	17,9% (10)	100% (56)

Nationalité des élèves de l'école Campanari

Le nombre de parents de nationalité étrangère est légèrement supérieur, avec 30,4%. En revanche, **on comprend mieux l'intérêt du renseignement au sujet des origines des élèves, seulement 50% sont d'origine corse et 10% d'origine continentale, ce qui porte à 39,7% le taux d'élèves d'origines étrangères. Par rapport à l'école Desanti, il est près de dix fois plus fort.** Nous remarquons aussi la part plus importante occupée par les élèves d'origine portugaise sur les élèves d'origine maghrébine, continentale ou autre.

---	Corse	Continent	Portugal	Maghreb	Autres	TOTAL
Campanari	50,0% (29)	10,3% (6)	19,0% (11)	17,2% (10)	3,4% (2)	100% (58)

Origines des parents d'élèves de l'école Campanari

Dans ce contexte de grande diversité, le bilinguisme familial est la norme pour 82,1% des familles.

---	Oui	Non	TOTAL
Campanari	82,1% (46)	17,9% (10)	100% (56)

Part des familles bilingues

Les familles maghrébines sont la population la plus bilingue de notre échantillon, devant les Portugais et les Corses. Les continentaux sont de façon générale monolingues.

---	Oui	Non	TOTAL
Corse	82,8% (24)	17,2% (5)	100% (29)
Continent	16,7% (1)	83,3% (5)	100% (6)
Portugal	90,9% (10)	9,1% (1)	100% (11)
Maghreb	100% (10)	0,0% (0)	100% (10)
Autres	100% (2)	0,0% (0)	100% (2)
TOTAL	81,0% (47)	19,0% (11)	100% (58)

Langues secondes des familles bilingues de l'école Campanari

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 19,74$ , ddl = 4, 1-p = 99,94%.

Attention, 6 (60.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 35,25%

Le corse est la première langue parlée par les familles bilingues devant le portugais et l'arabe.

---	Campanari
Non-réponse	16,1% (10)
Arabe	14,5% (9)
Corse	41,9% (26)
Portugais	17,7% (11)
Tamazigh	3,2% (2)
Autre	6,5% (4)
TOTAL	100% (62)

Secondes langues parlées par les parents d'élèves de l'école Campanari

La dépendance apparaît presque systématique entre la langue et l'origine culturelle déclarée. Aucune famille d'origine continentale ne déclare parler une autre langue que le français. En revanche, une famille qui se déclare d'origine corse parle le portugais. S'agit-il d'un mariage mixte ? Si 100% des familles maghrébines parlent arabe, une d'entre elles déclare aussi parler corse et deux le tamazigh. Ces variations se situent certes à la marge, mais n'indiquent-elles

pas une recomposition de l'univers de référence des acteurs dans lequel non seulement la pratique du français n'exclue pas celle du corse et dans lequel les langues d'origine se transmettraient encore en famille. Cette socialisation trilingue par la famille, l'École et la société est le lot quotidien de près de 40% des élèves de cette école.

---	Non-réponse	Arabe	Corse	Portugais	Tamazigh	Autre	TOTAL
Corse	45,5% (5)	0,0% (0)	88,9% (24)	9,1% (1)	0,0% (0)	60,0% (3)	50,8% (33)
Continent	45,5% (5)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	20,0% (1)	9,2% (6)
Portugal	9,1% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	90,9% (10)	0,0% (0)	0,0% (0)	16,9% (11)
Maghreb	0,0% (0)	100% (9)	3,7% (1)	0,0% (0)	100% (2)	0,0% (0)	18,5% (12)
Autres	0,0% (0)	0,0% (0)	7,4% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	20,0% (1)	4,6% (3)
TOTAL	100% (11)	100% (9)	100% (27)	100% (11)	100% (2)	100% (5)	100% (65)

Seconde langue parlée en fonction des origines déclarées

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 133,59$ ,  $ddl = 20$ ,  $1-p = >99,99\%$ .

Attention, 27 (90.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 59,64%

C'est au niveau de l'intensité du bilinguisme que l'on observe les plus grandes différences. Ce sont les familles lusophones qui déclarent les pratiques les plus fortes. 81,8% d'entre elles l'utiliseraient « très souvent » contre seulement 11,1% des familles arabophones et 34,6% des familles corsophones. Ainsi que nous l'avons vu ci-dessus, on observerait une rupture de la transmission familiale de l'arabe. En revanche, les Portugais étant issus d'une immigration plus récente, ne connaissent que très peu le processus d'érosion.

---	Rarement ou occasionnellement	Assez souvent	Très souvent	TOTAL
Arabe	55,6% (5)	33,3% (3)	11,1% (1)	100% (9)
Corse	30,8% (8)	34,6% (9)	34,6% (9)	100% (26)
Portugais	18,2% (2)	0,0% (0)	81,8% (9)	100% (11)
Tamazigh	100% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (2)
Autre	25,0% (1)	25,0% (1)	50,0% (2)	100% (4)
TOTAL	34,6% (18)	25,0% (13)	40,4% (21)	100% (52)

Intensité de la transmission intergénérationnelle selon la langue

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 16,85$ ,  $ddl = 8$ ,  $1-p = 96,83\%$ .

Attention, 12 (80.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 15,04%

Une majorité de familles déclare comprendre le corse à l'oral, avec des niveaux de compétence différents. En revanche, l'écrit semble représenter un obstacle plus important. La scolarisation de leur enfant en partie en langue corse n'indique pas une plus grande acculturation des familles à l'écrit. En outre, lorsqu'on s'intéresse au niveau de compréhension du corse à l'oral en fonction des autres langues parlées par les familles, on constate que seules les familles corsophones disposent d'une compréhension « bonne » ou « excellente » du corse à l'oral. Plutôt que de plurilinguisme, nous observons une juxtaposition de bilinguismes de la part des familles, le français jouant alors le rôle de la *koinè*.

---	Insuffisante	Moyenne	Bonne	Excellente	TOTAL
Oral	39,3% (22)	21,4% (12)	17,9% (10)	21,4% (12)	100% (56)
Écrit	51,8% (29)	19,6% (11)	14,3% (8)	14,3% (8)	100% (56)

Niveau de compréhension du corse des parents d'élèves de l'école Campanari

---	Arabe	Corse	Portugais	Tamazigh	Autre	TOTAL
Très mauvaise	55,6% (5)	0,0% (0)	63,6% (7)	50,0% (1)	25,0% (1)	26,9% (14)
Mauvaise	11,1% (1)	0,0% (0)	27,3% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	7,7% (4)
Moyenne	33,3% (3)	19,2% (5)	9,1% (1)	50,0% (1)	0,0% (0)	19,2% (10)
Bonne	0,0% (0)	34,6% (9)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	17,3% (9)
Excellente	0,0% (0)	46,2% (12)	0,0% (0)	0,0% (0)	75,0% (3)	28,8% (15)
TOTAL	100% (9)	100% (26)	100% (11)	100% (2)	100% (4)	100% (52)

Niveau de compréhension du corse à l'oral en fonction des langues parlées par les familles

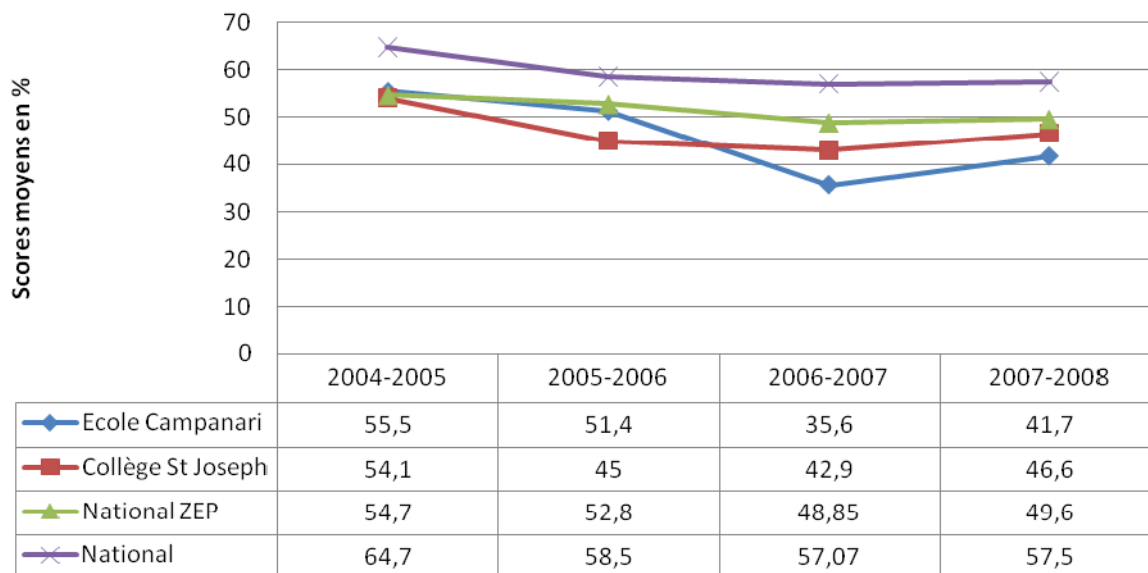
La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 48,00$ ,  $ddl = 16$ ,  $1-p = >99,99\%$ .

Attention, 22 (88.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 21,43%

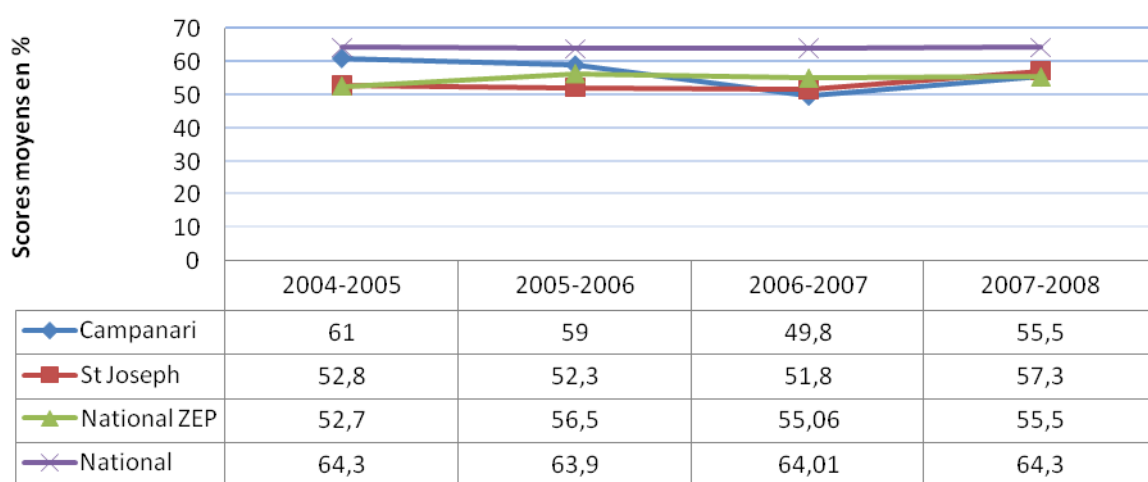
Concernant les résultats des élèves aux évaluations nationales, nous n'avons pu recueillir que les résultats aux évaluations de 6<sup>e</sup> pour les années 2004-2007. Les changements de directeurs et d'enseignants, ainsi que le manque de place ont progressivement conduit les maîtres à ne pas conserver ces résultats. De façon à analyser ces évaluations pour le mieux, nous avons rencontré le proviseur du collège voisin, Mr TABANELLI, qui représente à la fois la mémoire et le gestionnaire de ces résultats. Ainsi que nous l'avons vu précédemment, ceux de cette école étaient les plus faibles de la circonscription. Paradoxalement, si les résultats ont connu une hausse sensible après quelques années de fonctionnement en site bilingue, au point de fleurter avec la moyenne nationale aussi bien en français qu'en mathématiques en 2004 et 2005, on observe une chute très inquiétante en 2006 qui avait alors été mise en exergue par un syndicaliste opposé à l'ouverture d'autres sites bilingues à Bastia. En 2007, les résultats demeurent inférieurs à la moyenne du collège St Joseph et à la moyenne nationale des ZEP. Les enseignants expliquent ces résultats par la conjonction d'une promotion d'élèves moins brillante que les précédentes ainsi qu'à des mouvements de personnels qui ont affaibli le projet d'école. Par exemple, le projet de radio de l'école a été interrompu. Dès lors, on peut s'interroger si les bons résultats obtenus après quelques années d'existence du site bilingue relèvent davantage de l'effet-maître que de la pédagogie bilingue. En réalité, il est là encore difficile de distinguer les deux. Ce qu'il apparaît difficile de maintenir, c'est la persistance de l'engagement de l'équipe éducative qui après avoir tourné à plein régime, s'essouffle ou s'écroule. Le même phénomène avait été observé dans les années quatre-vingt par DEROUET (1992).

## Synthèse évaluations 6e, Français, Campanari 2004-2007



Résultats des élèves de l'école Campanari aux évaluations nationales en français de 6e de 2004 à 2007

## Synthèse évaluations 6e Maths, Campanari 2004-2007



Résultats des élèves de l'école Campanari aux évaluations nationales en français de 6e de 2004 à 2007



## 9/ L'école bilingue de Cardu

Nous évoquerons enfin le cas de l'école bilingue de Cardu. Elle a été créée en 2006 afin d'alimenter la filière bilingue du collège Giraud. Cette école compte deux classes. Or comme il s'agit d'une petite école qui n'envoie en 6<sup>e</sup> que 3 à 4 élèves par ans, les flux sont trop faibles pour permettre au collège de créer une filière bilingue au collège. Dans ce cas, la création du site procède plutôt d'un processus top-down, bien qu'elle ait été permise par la disponibilité d'une ressource humaine sur ce site. Elle possède la particularité d'être située sur les hauteurs de la ville, dans un cadre villageois.

Lors de notre passage à l'école en 2010, les élèves ayant suivi l'intégralité de leur scolarité en bilingue n'étaient qu'en GS et les autres élèves ne reçoivent pas encore un enseignement à parité horaire. La montée en puissance se fait progressivement. Nous ne l'intégrerons pas dans l'analyse des effets de la filiarisation, tant du fait de sa position géographique que de ses faibles effectifs.

Les cas des écoles que nous allons analyser maintenant présentent de grands contrastes.

#### 4. Les effets de la filiarisation en milieu urbain

1/ Le site bilingue de Toga, dans les quartiers nord

« Avemu una surpresa. Sò piuttosto zitelli socialmente in pusizione favurevule chì venenu in bislinguu. Per noi, ghjè bè, ma per l'altri<sup>413</sup> ... »

Un professeur des écoles

Pour étudier les stratégies des familles au sein de chaque école, nous avons dégagé une strate ne comprenant que les élèves des classes de GS, CP et CE1 de Toga, l'enseignement bilingue y étant proposé pour ces trois niveaux seulement au moment de notre enquête, en octobre 2009. Nous avons obtenu 44 réponses, la plupart provenant des familles ayant scolarisé leur enfant dans la filière bilingue : 32, contre 12 pour la filière standard. Comme 80% des cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du chi2 ne sont pas réellement applicables. Nous observons néanmoins que les familles d'origine corse ou continentale s'orientent très majoritairement vers l'enseignement bilingue. La tendance semble s'inverser pour les familles maghrébines. Nous savons par ailleurs que les deux élèves d'origine maghrébine du CP bilingue y ont été placés sur demande du directeur, suite à leur redoublement en CP standard. Cette orientation relève donc davantage du choix du directeur que de celui des familles. Nous nous interrogeons au sujet des effets de la « politique de constitution des classes » (DURU & MINGAT 1987). Participe-t-elle à l'homogénéisation ou dans le cas contraire à la mixité socioethnique des classes ? Cette orientation dirigée, dans une des trois écoles de la ville qui accueille le plus fort taux d'élèves de nationalité marocaine procède-t-elle de la mise en place de « quotas implicites<sup>414</sup> » ?

---	Corse	Continent	Portugal	Maghreb	Autres	TOTAL
Bilingue	77,4% (24)	75,0% (3)	50,0% (1)	40,0% (2)	100% (2)	72,7% (32)
Standard	22,6% (7)	25,0% (1)	50,0% (1)	60,0% (3)	0,0% (0)	27,3% (12)
TOTAL	100% (31)	100% (4)	100% (2)	100% (5)	100% (2)	100% (44)

Composition des filières selon les origines des parents

Nous présentons dans le tableau ci-dessous l'orientation selon les origines avec les résultats en ligne. On constate alors que 75% des élèves de la filière bilingue ont des parents qui se

<sup>413</sup> Tda : « Nous sommes surpris. Ce sont plutôt des élèves issus de milieux favorisés qui viennent chez nous. Pour nous, c'est bien, mais pour les autres... »

<sup>414</sup> Disponible sur : <http://www.economics.harvard.edu/faculty/fryer/files/fryer-audit-jan08-v3.pdf>, consulté le 21 juin 2010.

déclarent d'origine corse contre 58,3% pour les élèves de la filière bilingue. Aussi, 25% des élèves de la filière standard seraient d'origine maghrébine, contre seulement 6,3% dans la filière bilingue. Malgré l'inopérabilité de test du Chi2 nous observons une distorsion des orientations des élèves en fonction de leurs origines.

---	Corse	Continent	Portugal	Maghreb	Autres	TOTAL
Bilingue	75% (24)	9,4% (3)	3,1% (1)	6,3% (2)	6,3% (2)	100% (32)
Standard	58,3% (7)	8,3% (1)	8,3% (1)	25% (3)	0,0% (0)	100% (12)
TOTAL	70,5% (31)	9,1% (4)	4,5% (2)	11,4% (5)	4,5% (2)	100% (44)

Orientation selon les origines des parents

Concernant la nationalité des élèves de ces six classes, on constate un taux d'élèves étrangers plus faible que sur l'ensemble de l'île avec une sous représentation des Portugais.

---	Français	Marocain	Portugais	TOTAL
Toga	88,4% (38)	9,3% (4)	2,3% (1)	100% (43)

Nationalité des parents d'élèves de l'école de Toga

Au niveau des critères sociaux parmi lesquels les PCS des parents, nous observons des différences selon les filières. L'élément le plus frappant est sans doute la surreprésentation des cadres dans la filière bilingue et leur absence dans la filière standard. Ensuite, les inactifs et les ouvriers sont cinq fois plus représentés dans la filière standard que dans la filière bilingue. Concernant les professions intermédiaires et les employés, la somme de ces deux catégories est équivalente entre les deux filières.

---	Bilingue	Standard	TOTAL
Non-réponse	3,2% (1)	0,0% (0)	2,3% (1)
Agriculteur	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Commerçant, artisan	9,7% (3)	0,0% (0)	7,0% (3)
Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.	16,1% (5)	0,0% (0)	11,6% (5)
Prof.Intermédiaire	12,9% (4)	25,0% (3)	16,3% (7)
Employé	51,6% (16)	41,7% (5)	48,8% (21)
Ouvrier	3,2% (1)	16,7% (2)	7,0% (3)
Retraité	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Inactif, Autre	3,2% (1)	16,7% (2)	7,0% (3)
TOTAL	100% (31)	100% (12)	100% (43)

Composition des filières selon la PCS de la mère

Au vu des réponses de notre échantillon, il apparaît que les PCS des mères seraient corrélées avec leurs origines. Sur cette strate de l'École de Toga, les seules familles-cadres sont corses et les ouvriers sont seulement d'origine étrangère. En revanche, les positions d'employé et les professions intermédiaires sont occupées à la fois par des Corses et des Continentaux. Aussi, les Corses seraient les seuls à occuper des postes d'encadrement.

---	Corse	Continent	Portugal	Maghreb	TOTAL
Commerçant, artisan	0,0% (0)	25,0% (1)	0,0% (0)	25,0% (1)	4,9% (2)
Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.	16,1% (5)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	12,2% (5)
Prof.Intermédiaire	19,4% (6)	0,0% (0)	50,0% (1)	0,0% (0)	17,1% (7)
Employé	58,1% (18)	75,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	51,2% (21)
Ouvrier	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (1)	50,0% (2)	7,3% (3)
Inactif, Autre	6,5% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (1)	7,3% (3)
TOTAL	100% (31)	100% (4)	100% (2)	100% (4)	100% (41)

PCS des mères selon leurs origines

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 36,07$ , ddl = 15, 1-p = 99,83%.

Attention, 22 (91.7%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 27,96%

L'autre indicateur social que nous avons retenu concerne le type de logement occupé par les familles, à savoir si elles en sont propriétaires ou non. Bien que le test du  $\chi^2$  montre que la dépendance n'est pas significative, 63% des familles qui choisissent la filière bilingue sont propriétaires de leur logement contre 50% pour les familles standard.

---	Bilingue	Standard	TOTAL
Propriétaire	63,0% (17)	50,0% (6)	59,0% (23)
Locataire	37,0% (10)	50,0% (6)	41,0% (16)
TOTAL	100% (27)	100% (12)	100% (39)

Composition des filières selon le type d'habitat des parents

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 0,58$ , ddl = 1, 1-p = 55,25%.

Attention, 1 case a un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

Odd-ratio : 1,70

% de variance expliquée (V de Cramer) : 1,34%

Cela s'explique par une surreprésentation des familles corses dans la catégorie des propriétaires. 83,3% des propriétaires de notre échantillon seraient corses. En revanche, les locataires sont plutôt des Maghrébins ou des Portugais.

---	Propriétaire	Locataire	TOTAL
Corse	83,3% (20)	43,8% (7)	67,5% (27)
Continent	12,5% (3)	6,3% (1)	10,0% (4)
Portugal	0,0% (0)	12,5% (2)	5,0% (2)
Maghreb	0,0% (0)	31,3% (5)	12,5% (5)
Autres	4,2% (1)	6,3% (1)	5,0% (2)
TOTAL	100% (24)	100% (16)	100% (40)

Type d'habitat selon les origines des parents

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 13,19$ , ddl = 4, 1-p = 98,96%.

Attention, 8 (80.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 30,67%

Nous pourrions penser que les familles qui portent un regard très positif sur leur enfant s'orienteraient davantage vers la filière bilingue que les autres. Dans le cas des familles qui ont choisi l'enseignement à l'école de Toga, ce facteur ne semble pas du tout significatif. Quelle que soit la filière, les parents ont une opinion globalement positive des résultats scolaires de leur enfant. Il nous faut remarquer ici que nous nous situons au tout début de leur scolarité obligatoire, et parfois même en deçà.

---	Non-réponse	Insuffisants	Moyen	Bon	Excellent	TOTAL
Bilingue	9,7% (3)	0,0% (0)	6,5% (2)	64,5% (20)	19,4% (6)	100% (31)
Standard	8,3% (1)	0,0% (0)	8,3% (1)	66,7% (8)	16,7% (2)	100% (12)
TOTAL	9,3% (4)	0,0% (0)	7,0% (3)	65,1% (28)	18,6% (8)	100% (43)

Opinion des familles quant aux résultats scolaires de leur enfant selon sa filière de scolarisation

Les langues parlées par les familles se distribuent de la façon suivante :

---	Arabe	Corse	Portugais	Tamazigh	Autre	TOTAL
<b>Langues parlées</b>	12,9% (4)	67,7% (21)	3,2% (1)	6,5% (2)	9,7% (3)	100% (31)

Langues parlées par les familles de l'école de toga

Le corse est la première seconde langue devant l'arabe le portugais et le tamazigh. L'usage d'une langue seconde à la maison est-il déterminant dans l'orientation en site bilingue ? Est-ce un préalable ? Quelle est la seconde langue qui serait susceptible de favoriser l'orientation en filière bilingue ? Du point de vue sociolinguistique et des langues parlées à la maison, sur l'école de Toga, le bilinguisme apparaît presque comme une condition de l'orientation en filière bilingue, mais une condition insuffisante, car une famille sur deux qui choisit

l'enseignement standard parle elle aussi une autre langue que le français à la maison. La diversité linguistique des habitants de l'île est telle qu'il nous faut maintenant tenter de la caractériser avec davantage de précision.

---	Bilingue	Standard	TOTAL
Oui	71,0% (22)	50,0% (6)	65,1% (28)
Non	29,0% (9)	50,0% (6)	34,9% (15)
TOTAL	100% (31)	100% (12)	100% (43)

Autre langue parlée selon la filière

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 1,67$ , ddl = 1, 1-p = 80,43%.

Odd-ratio : 2,44

% de variance expliquée (V de Cramer) : 3,89%

Les langues parlées par les familles bilingues sont le corse (46,8%), l'arabe (8,5%), le portugais (2,1%) et le tamazigh (4,3%). Nous observons une correspondance totale entre la seconde langue parlée et l'origine déclarée, sauf dans le cas de l'origine corse. Deux familles parleraient une autre langue que le corse à la maison : l'italien. **Il existe donc une relation asymétrique entre les langues et les identités culturelles puisque si une part des familles qui ne sont pas corsophones se déclarent corses, toutes les familles corsophones se catégorisent parmi les Corses, confirmant ainsi la fonction identitaire de la langue.**

---	Non-réponse	Arabe	Corse	Portugais	Tamazigh	Autre	TOTAL
Corse	27,3% (9)	0,0% (0)	66,7% (22)	0,0% (0)	0,0% (0)	6,1% (2)	100% (33)
Continent	100% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (4)
Portugal	50,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (2)
Maghreb	0,0% (0)	66,7% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	33,3% (2)	0,0% (0)	100% (6)
Autres	50,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (1)	100% (2)
TOTAL	31,9% (15)	8,5% (4)	46,8% (22)	2,1% (1)	4,3% (2)	6,4% (3)	100% (47)

Seconde langue parlée selon les origines des familles

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 87,92$ , ddl = 20, 1-p = >99,99%.

Attention, 28 (93.3%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 51,12%

Concernant l'intensité des pratiques, nous constatons une relative similarité entre les familles des deux filières. Les langues secondes sont surtout parlées occasionnellement. Notre enquête ne permet pas d'apporter davantage de précisions. Seulement 28% des familles bilingues utilisent souvent ou très souvent leur seconde langue avec leurs enfants.

Nous pouvons en revanche dire quelle est l'intensité de l'usage des langues secondes. Nous constatons alors que le corse qui arrivait en tête des langues secondes du point de vue du nombre de locuteurs, régresse qualitativement, car il est parlé rarement ou occasionnellement dans 72,7% des familles qui l'emploient. Dans ce contexte, la pratique intergénérationnelle réelle semble très faible.

---	Rarement ou occasionnellement	Assez souvent	Très souvent	TOTAL
Arabe	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)	100% (4)
Corse	72,7% (16)	18,2% (4)	9,1% (2)	100% (22)
Portugais	100% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (1)
Tamazigh	0,0% (0)	50,0% (1)	50,0% (1)	100% (2)
Autre	66,7% (2)	0,0% (0)	33,3% (1)	100% (3)
TOTAL	59,4% (19)	18,8% (6)	21,9% (7)	100% (32)

Intensité de la transmission intergénérationnelle selon la seconde langue parlée

La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 14,33$ , ddl = 8, 1-p = 92,65%.

Attention, 14 (93.3%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 16,67%

En outre, ainsi que nous l'avons vu par ailleurs, **la pratique intergénérationnelle ne semble pas encouragée par l'enseignement bilingue**. Cette remarque semble également corroborée par les entretiens que nous avons réalisés avec des familles. Celles qui parlent corse à leur enfant ont choisi l'enseignement bilingue, car il constitue un « plus », mais celles qui ne le parlaient pas auparavant ne disposent pas forcément des ressources linguistiques pour impulser un changement de cap et semblent déléguer la fonction de transmission linguistique sur l'École. Parfois, ces familles semblent même vouloir s'illusionner quant au pouvoir de l'École sur la construction identitaire, la socialisation et la corsophonisation, tant elles surinvestissent sa mission de recorsophonisation. En ce sens, les stratégies identitaires des parents n'indiquent pas, bien au contraire, les signes d'un « déclin de l'institution » dans leurs représentations, ou plutôt dans leurs désirs de parents, tantôt incompetents, tantôt passifs, ou bien les deux. Pourtant, en matière de biens linguistiques, il en va comme des placements en bourse, au risque de tout placer dans une seule niche, l'absence de diversification des

investissements risquent de conduire à la perte de l'apport. Il s'agirait en l'occurrence du capital symbolique, instrumental, esthétique et patrimonial de la langue corse dont la perte serait irréversible, malgré le contre-exemple hébreu.

Ainsi, le travail de l'École n'influe pas sur les pratiques langagières du foyer et semble opérer comme un véritable bocal (COMITI 2004). Nous comprenons ici le découragement ou parfois l'exaspération manifestés par certains enseignants bilingues qui ressentent cette césure quasi schizophrénique entre l'École et la société. En site bilingue, la communauté éducative est plus une communauté du désir langagier que de la pratique langagière. **Nous pouvons donc conclure en une corrélation de la motivation des familles à voir leur enfant parler corse avec l'orientation en filière bilingue, quand bien même celles-ci ne le parleraient pas. Pour la plupart des familles, le corse est plus la langue de l'identité imaginée que de l'identité vécue.**

---	Bilingue	Standard	TOTAL
Non-réponse	25,8% (8)	50,0% (6)	32,6% (14)
Jamais	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Rarement	6,5% (2)	25,0% (3)	11,6% (5)
Occasionnellement	38,7% (12)	0,0% (0)	27,9% (12)
Assez souvent	16,1% (5)	8,3% (1)	14,0% (6)
Très souvent	12,9% (4)	16,7% (2)	14,0% (6)
TOTAL	100% (31)	100% (12)	100% (43)

Pratique intergénérationnelle du corse selon la filière

Enfin, **la compréhension du corse à l'oral est significativement corrélée avec l'origine des familles.** Celles qui sont d'origine corse ne semblent pas rencontrer de difficulté particulière, contrairement aux familles d'origine continentale, communautaire ou maghrébine. Cela vient peut-être corroborer la thèse du « syndrome du bocal » défendue par COMITI (2004). La langue corse a du mal à se diffuser auprès des populations récemment installées sur l'île et perd donc peu à peu de son pouvoir intégrateur en faveur de la cohésion sociale.

---	Très mauvaise	Mauvaise	Moyenne	Bonne	Excellente	TOTAL
Corse	25,0% (1)	0,0% (0)	61,5% (8)	94,1% (16)	100% (6)	70,5% (31)
Continent	25,0% (1)	25,0% (1)	15,4% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	9,1% (4)
Portugal	0,0% (0)	25,0% (1)	7,7% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	4,5% (2)
Maghreb	50,0% (2)	25,0% (1)	15,4% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	11,4% (5)
Autres	0,0% (0)	25,0% (1)	0,0% (0)	5,9% (1)	0,0% (0)	4,5% (2)
TOTAL	100% (4)	100% (4)	100% (13)	100% (17)	100% (6)	100% (44)

Compréhension du corse à l'oral selon les origines des familles



La dépendance est significative.  $\chi^2 = 29,81$ , ddl = 16, 1-p = 98,10%.

Attention, 23 (92.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 17,33%

Les compétences de locuteur passif sont similaires à l'écrit. La seule différence vient cependant du fait que les Corses se sentent moins disposés à comprendre leur langue à l'écrit qu'à l'oral.

---	Très mauvaise	Mauvaise	Moyenne	Bonne	Excellente	TOTAL
Corse	14,3% (1)	50,0% (5)	94,4% (17)	87,5% (7)	100% (1)	70,5% (31)
Continent	14,3% (1)	30,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	9,1% (4)
Portugal	14,3% (1)	10,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	4,5% (2)
Maghreb	42,9% (3)	10,0% (1)	5,6% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	11,4% (5)
Autres	14,3% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	12,5% (1)	0,0% (0)	4,5% (2)
TOTAL	100% (7)	100% (10)	100% (18)	100% (8)	100% (1)	100% (44)

Compréhension du corse à l'écrit selon les origines des familles

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 28,04$ , ddl = 16, 1-p = 96,88%.

Attention, 22 (88.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 16,30%

Le bilinguisme des familles ne dépend pas de la PCS des parents. Cela indique qu'il est encore une source potentiellement exploitable en faveur de l'intégration.

---	Oui	Non	TOTAL
Non-réponse	3,6% (1)	0,0% (0)	2,3% (1)
Commerçant, artisan	7,1% (2)	6,7% (1)	7,0% (3)
Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.	17,9% (5)	0,0% (0)	11,6% (5)
Prof.Intermédiaire	14,3% (4)	20,0% (3)	16,3% (7)
Employé	39,3% (11)	66,7% (10)	48,8% (21)
Ouvrier	10,7% (3)	0,0% (0)	7,0% (3)
Inactif, Autre	7,1% (2)	6,7% (1)	7,0% (3)
TOTAL	100% (28)	100% (15)	100% (43)

Autre langue parlée selon la PCS de la mère

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 6,52$ , ddl = 6, 1-p = 63,28%.

Attention, 12 (85.7%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 15,17%

Néanmoins, le bilinguisme peut être présenté tantôt comme une valeur, tantôt comme un fait, une pratique. S'agissant de celles-ci, on observe une très forte dépendance entre la seconde langue parlée et la PCS. Seul le corse est parlé par les différentes catégories. En revanche, l'arabe et le portugais seraient davantage marqués socialement, chez les ouvriers.

---	Non-réponse	Arabe	Corse	Portugais	Tamazigh	Autre	TOTAL
Commerçant, artisan	7,1% (1)	33,3% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	50,0% (1)	33,3% (1)	8,9% (4)
Cadre.Prof. Intellectuelle.Sup.	0,0% (0)	0,0% (0)	22,7% (5)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	11,1% (5)
Prof.Intermédiaire	21,4% (3)	0,0% (0)	18,2% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	66,7% (2)	20,0% (9)
Employé	64,3% (9)	0,0% (0)	54,5% (12)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	46,7% (21)
Ouvrier	0,0% (0)	66,7% (2)	0,0% (0)	100% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	6,7% (3)
Inactif, Autre	7,1% (1)	0,0% (0)	4,5% (1)	0,0% (0)	50,0% (1)	0,0% (0)	6,7% (3)
TOTAL	100% (14)	100% (3)	100% (22)	100% (1)	100% (2)	100% (3)	100% (45)

Langue parlée selon les PCS de la mère

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 63,35$ ,  $ddl = 25$ ,  $1-p = >99,99\%$ .

Attention, 34 (94.4%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 29,47%

2/ Le site bilingue de l'école du Centre

Ouvert en 2009, il ne compte qu'une seule classe de maternelle. La faiblesse des effectifs ne nous permet pas de réaliser une analyse approfondie des réponses que nous avons recueillies lors de notre enquête. Cependant, concernant ce site, nous faisons l'hypothèse que son ouverture s'inscrit autant dans le cadre de la convention Etat-CTC qui prévoit la création de filières bilingues dans les écoles maternelles de quatre classes et plus, autant que pour lutter contre la concurrence du privé de l'école Jeanne d'Arc. Après la fermeture de l'école du Centre 2 et la fusion des effectifs, une partie des familles de l'école du Centre 1 auraient quitté l'école en direction du privé pour ne pas voir leurs enfants mélangés avec des élèves maghrébins. Ainsi, l'ouverture d'une filière bilingue permettrait à peu de frais de procéder à un screening scolaire et ethnique. Cette pratique n'a rien de spécifique ni à la filière bilingue, ni à cette école puisque DURU-BELLAT et VAN ZANTEN (1999 : 104) observaient que :

« des études récentes montrent qu'une proportion non négligeable d'établissements constitue de fait des classes de niveau, et ce d'autant plus qu'ils accueillent un public défavorisé. Ces derniers, dans un contexte de concurrence entre établissements, chercheraient à « retenir » de bons élèves en leur proposant des classes « réservées ».

Selon (PAYET 1995), « en voulant éviter une ségrégation entre établissements, il se créerait ainsi une ségrégation entre classes ». C'est un phénomène que l'on retrouve particulièrement en milieu urbain, lorsque les parents disposent d'un panel de choix important. Ainsi, **les stratégies identitaires des parents peuvent dissimuler ou se combiner avec des stratégies scolaires. En ce sens, un choix scolaire est multifactoriel. C'est pour cela que même en entretien, il est difficile de déterminer avec précision la part des différentes motivations des familles.**

3/ Le site bilingue Desanti du quartier de l'Annonciade

L'ouverture de ce site, en 2007, s'est réalisée après un mouvement de protestation du syndicat enseignant nationaliste : le STC. Il demandait l'application de la convention Etat-CTC et l'ouverture de sites bilingues avec fléchage des postes dans les écoles maternelles d'au moins 4 classes, en milieu urbain comme en milieu rural. Malgré un vote en bloc du conseil des maîtres de cette école contre l'ouverture du site, elle eut lieu. Le départ à la retraite de l'enseignante la plus réfractaire a permis de tourner la page de cette fronde anti-contractualiste menée par les enseignants se réclamant du républicanisme le plus aigu. Immédiatement après le passage de l'école en site bilingue, deux enseignantes ont passé l'habilitation. Paradoxalement, c'est dans cette école que les enseignants ont rencontré le plus de difficulté au moment de la constitution des classes. Contre toute attente, malgré le contexte difficile d'ouverture du site, la filière bilingue a été plébiscitée par les familles, contraignant ainsi les enseignants et la directrice en particulier à installer une procédure de sélection des demandes. Elle en avait en effet reçu 47 pour 27 places. En accord avec les parents, on procéda à un tirage au sort. Nous l'avons déjà évoqué ci-dessus. En revanche, la seconde année, les demandes des familles ont correspondu avec l'offre. Ce sont les caractéristiques de ces élèves et de ces familles que nous allons étudier.

La filière compte aujourd'hui deux classes : les GS et les CP. Nous n'avons pas obtenu de réponses de la part des CP standard. Nous développerons donc notre analyse sur l'étude comparée des deux classes de GS. Cela n'est pas dommageable à l'analyse, car les élèves scolarisés en CP pour l'année scolaire 2009-2010 avaient été tiré au sort. Contrairement aux autres sites bilingues que nous avons enquêté, la population d'origine immigrée ou non corse y est faible. Sur l'ensemble de l'école, nous obtenons les résultats suivants :

---	Corse	Continent	Portugal	Maghreb	Autres	TOTAL
Ecole Desanti	69,0% (58)	19,0% (16)	3,6% (3)	4,8% (4)	3,6% (3)	100% (84)

Origines des parents d'élèves de l'école Desanti

La strate de population que nous retenons pour cette analyse présente une plus faible diversité. Les familles d'origine continentale sont moins nombreuses. Nous noterons également l'absence de familles d'origine portugaise. La population y présente une plus forte homogénéité. Seulement 12% des élèves de cette école et 9% des élèves de grande section sont d'origines étrangères.

---	Corse	Continent	Maghreb	Autres	Portugal	TOTAL
Bilingue	90,0% (9)	10,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0%	100% (10)
Standard	83,3% (10)	0,0% (0)	8,3% (1)	8,3% (1)	0,0%	100% (12)
Total GS	86,4% (19)	4,5% (1)	4,5% (1)	4,5% (1)	0,0%	100% (22)
École	69% (58)	19% (16)	4,8% (4)	3,6% (3)	3,6% (3)	100%

Composition des filières de l'école Desanti selon les origines des familles

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 2,89$ , ddl = 3, 1-p = 59,19%.  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 13,16%

Dans le contexte urbain du quartier de l'Annonciade, sur l'école Desanti, la filiarisation ne présente guère d'intérêt dans la perspective de l'usage de stratégies scolaires d'évitement. De même, lorsque l'on s'intéresse à la nationalité des familles, seulement 4,5% des enquêtés de notre strate sont étrangers.

---	Française	Autre	TOTAL
Bilingue	100% (10)	0,0% (0)	100% (10)
Standard	91,7% (11)	8,3% (1)	100% (12)
TOTAL	95,5% (21)	4,5% (1)	100% (22)

Composition des filières de l'école Desanti selon la nationalité des familles

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 0,87$ , ddl = 1, 1-p = 64,99%.

Les indicateurs sociaux mettent-ils en exergue une diversité de ce point de vue ? La dépendance entre la filiarisation et la PCS des parents ne semble pas significative.

---	<b>Commerçant, artisan</b>	<b>Cadre.Prof. Intellectuelle.Sup.</b>	<b>Employé</b>	<b>Inactif, Autre</b>	<b>TOTAL</b>
Bilingue	10,0% (1)	10,0% (1)	70,0% (7)	10,0% (1)	100% (10)
Standard	0,0% (0)	33,3% (4)	41,7% (5)	25,0% (3)	100% (12)
TOTAL	4,5% (1)	22,7% (5)	54,5% (12)	18,2% (4)	100% (22)

PCS des parents d'élèves selon la filière

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 3,98$ , ddl = 3, 1-p = 73,69%.

Attention, 6 (75.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 18,11%

Du point de vue du logement, les parents de la filière bilingue auraient davantage tendance à être propriétaires, mais la dépendance n'est pas significative.

---	<b>Propriétaire</b>	<b>Locataire</b>	<b>TOTAL</b>
Bilingue	50,0% (4)	50,0% (4)	100% (8)
Standard	66,7% (8)	33,3% (4)	100% (12)
TOTAL	60,0% (12)	40,0% (8)	100% (20)

Part des propriétaires selon la filière de scolarisation des enfants

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 0,56$ , ddl = 1, 1-p = 54,39%.

Par contre, si les différences entre les familles ne sont pas significatives du point de vue de leurs origines et de leurs positions sociales, le sont-elles du point de vue sociolinguistique ? Les familles qui choisissent la filière bilingue auraient effectivement tendance à être davantage bilingues que les autres : 80% contre 50%, mais cet écart est à relativiser compte tenu de la faiblesse de l'échantillon.

---	<b>Oui</b>	<b>Non</b>	<b>TOTAL</b>
Bilingue	80,0% (8)	20,0% (2)	100% (10)
Standard	50,0% (6)	50,0% (6)	100% (12)
TOTAL	63,6% (14)	36,4% (8)	100% (22)

Part des familles qui parlent une seconde langue selon la filière de scolarisation de leur enfant

La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 2,12$ , ddl = 1, 1-p = 85,47%.

Notre échantillon est presque exclusivement bilingue par la langue corse. C'est le cas de 78,6% des familles déclarant utiliser une autre langue que le français à la maison.

---	Arabe	Corse	Autre	TOTAL
Bilingue	0,0% (0)	87,5% (7)	12,5% (1)	100% (8)
Standard	16,7% (1)	66,7% (4)	16,7% (1)	100% (6)
TOTAL	7,1% (1)	78,6% (11)	14,3% (2)	100% (14)

Seconde langue parlée par les familles bilingues

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 1,56$ , ddl = 2, 1-p = 54,26%.

**À l'école Desanti, c'est la pratique intergénérationnelle qui est la différence la plus significative entre les filières. 80% des familles de la filière bilingue parleraient « assez souvent » ou « très souvent » une seconde langue à leur enfant, contre 25% pour la filière standard.**

---	Non-réponse	Occasionnellement	Assez souvent	Très souvent	TOTAL
Bilingue	20,0% (2)	0,0% (0)	60,0% (6)	20,0% (2)	100% (10)
Standard	50,0% (6)	25,0% (3)	8,3% (1)	16,7% (2)	100% (12)
TOTAL	36,4% (8)	13,6% (3)	31,8% (7)	18,2% (4)	100% (22)

Pratique intergénérationnelle du corse selon la filière de scolarisation

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 8,46$ , ddl = 3, 1-p = 96,26%.

Attention, 8 (100.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 38,45%

Une majorité de familles comprennent le corse à l'oral. C'est le cas de 54,5% d'entre elles, mais le niveau de compréhension ne semble pas corrélé avec la filière de scolarisation. Dans le contexte de l'école Desanti, ce sont les pratiques langagières, plus encore que le désir de langue, qui détermineraient l'orientation.

---	Très mauvaise	Insuffisante	Bonne	Excellente	TOTAL
Bilingue	0,0% (0)	40,0% (4)	50,0% (5)	10,0% (1)	100% (10)
Standard	25,0% (3)	25,0% (3)	33,3% (4)	16,7% (2)	100% (12)
TOTAL	13,6% (3)	31,8% (7)	40,9% (9)	13,6% (3)	100% (22)

Compréhension du corse à l'oral par les parents selon la filière de scolarisation

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 3,43$ , ddl = 3, 1-p = 67,06%.

---	Insuffisante	Moyenne	Bonne	Excellente	TOTAL
Bilingue	10,0% (1)	40,0% (4)	40,0% (4)	10,0% (1)	100% (10)
Standard	41,7% (5)	25,0% (3)	16,7% (2)	16,7% (2)	100% (12)
TOTAL	27,3% (6)	31,8% (7)	27,3% (6)	13,6% (3)	100% (22)

Compréhension du corse à l'écrit par les parents d'élèves selon la filière de scolarisation

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 3,66$ , ddl = 3, 1-p = 69,92%.

Enfin, **la pratique intergénérationnelle serait peut-être plus forte pour les familles de l'école Desanti que pour celles de l'école de Toga. Plus de 90% des familles qui parlent corse à leur enfant le font « assez souvent » ou « très souvent » contre moins de 30% à Toga.**

---	Occasionnellement	Assez souvent	Très souvent	TOTAL
Non-réponse	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)
Arabe	100% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (1)
Corse	9,1% (1)	54,5% (6)	36,4% (4)	100% (11)
Autre	50,0% (1)	50,0% (1)	0,0% (0)	100% (2)
TOTAL	21,4% (3)	50,0% (7)	28,6% (4)	100% (14)

Intensité de la pratique intergénérationnelle selon la seconde langue

Si le caractère encore embryonnaire de l'enseignement bilingue sur Bastia nous interdit toute analyse de stratégies d'intégration et de différenciation sur l'école du Centre, notre enquête sur les écoles de Toga et Desanti montre l'hétérogénéité du public scolaire et la diversité des cas. Situées toutes deux dans le secteur nord de la ville de Bastia, ces deux écoles accueillent un public très contrasté, davantage issu de la diversité sur l'école de Toga. Sur l'école Desanti, ce sont les pratiques linguistiques des familles qui constituent la principale différence entre les publics des deux filières, en dépit de la plus grande homogénéité sociale et ethnique. Pourtant, sur le site de l'Annonciade, les défections enregistrées sont seulement le fait des familles d'origine étrangère. Faut-il y lire des stratégies d'autolimitation, ou bien l'existence de prérequis linguistiques en famille pour pouvoir suivre un enseignement bilingue ?

4/ Un test de la ségrégation scolaire sur deux écoles standards du centre-ville

Afin de vérifier si la ségrégation scolaire dépend de l'offre scolaire ou bien de la ségrégation urbaine, nous avons comparé les populations scolaires de deux écoles du centre-ville : Gaudin et Centre. Elles sont distantes d'une centaine de mètres. La première jouxte le collègue Simon

Jean Vinciguerra tandis que la seconde est en haut de la rue César Campinchi, au niveau du cinéma Le Régent. Ces deux écoles sont proches de l'école privée, ce qui serait susceptible de diminuer les différences éventuelles de population scolaire liées à la répartition sociale de l'espace urbain. En effet, la dépendance entre l'école et la PCS des familles est « peu significative ». Cela montre combien les indicateurs traditionnels sont devenus inaptes à décrire les transformations sociales survenues ces dernières années. On observe néanmoins que l'école du Centre accueille au moins trois fois plus d'enfants de cadres que l'école Gaudin et près de deux fois moins d'enfants d'ouvriers.

---	<b>Com- merçant, artisan</b>	<b>Cadre.Prof. Intellectuelle. Sup.</b>	<b>Prof. Inter- médiaire</b>	<b>Employé</b>	<b>Ouvrier</b>	<b>Inactif, Autre</b>	<b>TOTAL</b>
Centre	6,0% (3)	24,0% (12)	8,0% (4)	40,0% (20)	12,0% (6)	10,0% (5)	100% (50)
Gaudin	0,0% (0)	7,1% (1)	14,3% (2)	21,4% (3)	21,4% (3)	35,7% (5)	100% (14)
TOTAL	4,7% (3)	20,3% (13)	9,4% (6)	35,9% (23)	14,1% (9)	15,6% (10)	100% (64)

PCS des parents

La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 9,20$ , ddl = 5, 1-p = 89,87%.

Attention, 7 (58.3%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 14,38%

Aussi, les familles de l'école du Centre se répartissent équitablement entre familles locataires et familles propriétaires, les premières sont trois fois plus représentées que les secondes à l'école Gaudin. Cette proportion s'inverse au sujet des familles parlant une autre langue que le français à la maison.

---	<b>Propriétaire</b>	<b>Locataire</b>	<b>TOTAL</b>
Centre	50,0% (19)	50,0% (19)	100% (38)
Gaudin	23,1% (3)	76,9% (10)	100% (13)
TOTAL	43,1% (22)	56,9% (29)	100% (51)

Part des familles propriétaires

La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 2,86$ , ddl = 1, 1-p = 90,93%.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 4,47%

Plus de 40% des élèves de l'école Auguste Gaudin sont de nationalité étrangère contre 12% pour l'école du Centre. La plupart sont Marocains.



---	Algérien	Français	Marocain	Portugais	TOTAL
Centre	2,0% (1)	88,0% (44)	10,0% (5)	0,0% (0)	100% (50)
Gaudin	0,0% (0)	57,1% (8)	28,6% (4)	14,3% (2)	100% (14)
TOTAL	1,6% (1)	81,3% (52)	14,1% (9)	3,1% (2)	100% (64)

Nationalité des élèves

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 11,39$ ,  $ddl = 3$ ,  $1-p = 99,02\%$ .

Attention, 5 (62.5%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 17,79%

L'opinion des familles quant au niveau scolaire de leur enfant est très tranchée selon l'école. Si les familles de l'école du Centre sont plutôt satisfaites, la moitié des familles de l'école Gaudin n'a pas répondu à la question.

---	Non-réponse	Moyen	Bon	Excellent	TOTAL
Centre	10,0% (5)	20,0% (10)	58,0% (29)	12,0% (6)	100% (50)
Gaudin	50,0% (7)	7,1% (1)	35,7% (5)	7,1% (1)	100% (14)
TOTAL	18,8% (12)	17,2% (11)	53,1% (34)	10,9% (7)	100% (64)

Opinion des familles quant aux résultats scolaires de leur enfant

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 11,64$ ,  $ddl = 3$ ,  $1-p = 99,13\%$ .

Attention, 3 (37.5%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 18,19%

Dans les deux écoles, les publics sont issus de la diversité. L'école du Centre accueille un public plus diversifié que l'école Gaudin mais en moins grande quantité. Les enfants d'origine portugaise et maghrébine y sont surreprésentés. Les seconds représentent la moitié des élèves, contre seulement 21,4% pour les enfants dont les familles sont d'origine corse.

---	Corse	Continent	Portugal	Maghreb	Autres	TOTAL
Centre	58,2% (32)	10,9% (6)	1,8% (1)	20,0% (11)	9,1% (5)	100% (55)
Gaudin	21,4% (3)	14,3% (2)	14,3% (2)	50,0% (7)	0,0% (0)	100% (14)
TOTAL	50,7% (35)	11,6% (8)	4,3% (3)	26,1% (18)	7,2% (5)	100% (69)

Composition des populations scolaires selon leurs origines

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 12,19$ ,  $ddl = 4$ ,  $1-p = 98,40\%$ .

Attention, 6 (60.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 19,05%

---	Oui	Non	TOTAL
Centre	48,0% (24)	52,0% (26)	100% (50)
Gaudin	71,4% (10)	28,6% (4)	100% (14)
TOTAL	53,1% (34)	46,9% (30)	100% (64)

Part des familles parlant une autre langue que le français à la maison

La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 2,41$ , ddl = 1, 1-p = 87,95%.

Odd-ratio : 0,37

% de variance expliquée (V de Cramer) : 3,77%

Presque toutes les familles de l'école Gaudin parlent une autre langue que le français à la maison. Elles ont en revanche moins tendance à être corsophones que celles de l'école du Centre qui le sont pourtant peu. Seulement 25,5% des parents d'élèves de cette école parlent le corse. Sur l'ensemble de l'échantillon, c'est la première seconde langue parlée à la maison, mais il est probable que certaines familles n'y parlent pas français. L'arabe viendrait derrière le corse.

---	Non-réponse	Arabe	Corse	Portugais	Tamazigh	Autre	TOTAL
Centre	49,0% (25)	11,8% (6)	25,5% (13)	2,0% (1)	9,8% (5)	2,0% (1)	100% (51)
Gaudin	26,7% (4)	26,7% (4)	13,3% (2)	13,3% (2)	20,0% (3)	0,0% (0)	100% (15)
TOTAL	43,9% (29)	15,2% (10)	22,7% (15)	4,5% (3)	12,1% (8)	1,5% (1)	100% (66)

Langue seconde parlée par les familles

La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 8,36$ , ddl = 5, 1-p = 86,24%.

Attention, 7 (58.3%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 13,06%

---	Non-réponse	Autre langue	Corse	TOTAL
Centre	49,0% (25)	25,5% (13)	25,5% (13)	100% (51)
Gaudin	26,7% (4)	60,0% (9)	13,3% (2)	100% (15)
TOTAL	43,9% (29)	33,3% (22)	22,7% (15)	100% (66)

Langue seconde parlée par les familles

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 6,21$ , ddl = 2, 1-p = 95,52%.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 9,71%

On observe cependant une tendance à l'érosion des pratiques. De façon générale, les locuteurs parlent cette seconde langue plutôt « rarement » ou « occasionnellement » que « assez souvent » ou « très souvent ». La langue seconde dont l'intensité de la transmission intergénérationnelle est la plus forte serait le tamazigh. Cependant, nous pouvons faire l'hypothèse que les familles arrivées le plus récemment et qui sont non-corsophones n'ont que peu ou pas répondu à notre questionnaire. La pratique intergénérationnelle des locuteurs de langues de l'immigration serait alors à revaloriser. En revanche, les déclarations de pratique du corse expriment peut-être un désir plus qu'une pratique et seraient à pondérer.

---	Rarement ou occasionnellement	Assez souvent ou très souvent	TOTAL
Arabe	80,0% (8)	20,0% (2)	100% (10)
Corse	53,3% (8)	46,7% (7)	100% (15)
Portugais	33,3% (1)	66,7% (2)	100% (3)
Tamazigh	25,0% (2)	75,0% (6)	100% (8)
Autre	100% (1)	0,0% (0)	100% (1)
TOTAL	54,1% (20)	45,9% (17)	100% (37)

Intensité de la pratique intergénérationnelle des familles parlant une autre langue que le français à la maison

La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 6,80$ , ddl = 4, 1-p = 85,32%.

Attention, 7 (70.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 10,63%

---	Non-réponse	Rarement	Occasionnellement	Assez souvent ou très souvent	TOTAL
Centre	50,0% (25)	12,0% (6)	16,0% (8)	22,0% (11)	100% (50)
Gaudin	28,6% (4)	28,6% (4)	7,1% (1)	35,7% (5)	100% (14)
TOTAL	45,3% (29)	15,6% (10)	14,1% (9)	25,0% (16)	100% (64)

Intensité de la pratique intergénérationnelle de la langue seconde

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 4,46$ , ddl = 3, 1-p = 78,44%.

Attention, 3 (37.5%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 6,97%

Le niveau de compréhension du corse à l'oral montre une esquisse de différences selon les écoles, différences qui sont à mettre en rapport avec les origines des familles. Le niveau de compréhension du corse à l'écrit est en effet fortement corrélé avec celles-ci, ce qui indique une faible pénétration du corse dans la société en tant que langue d'intégration.

---	Insuffisante	Moyenne	Bonne ou excellente	TOTAL
Centre	26,0% (13)	38,0% (19)	36,0% (18)	100% (50)
Gaudin	57,1% (8)	28,6% (4)	14,3% (2)	100% (14)
TOTAL	32,8% (21)	35,9% (23)	31,3% (20)	100% (64)

Compréhension du corse à l'oral

La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 5,15$ ,  $ddl = 2$ ,  $1-p = 92,40\%$ .

Attention, 2 (33.3%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 8,05%

---	Insuffisante	Mauvaise	Moyenne	Bonne ou excellente	TOTAL
Centre	26,0% (13)	24,0% (12)	36,0% (18)	14,0% (7)	100% (50)
Gaudin	64,3% (9)	28,6% (4)	0,0% (0)	7,1% (1)	100% (14)
TOTAL	34,4% (22)	25,0% (16)	28,1% (18)	12,5% (8)	100% (64)

Compréhension du corse à l'écrit

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 10,21$ ,  $ddl = 3$ ,  $1-p = 98,31\%$ .

Attention, 4 (50.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 15,95%

---	Insuffisante	Moyenne	Bonne	Excellente	TOTAL
Corse	11,4% (4)	37,1% (13)	37,1% (13)	14,3% (5)	100% (35)
Continent	75,0% (6)	12,5% (1)	12,5% (1)	0,0% (0)	100% (8)
Portugal	66,7% (2)	33,3% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (3)
Maghreb	55,6% (10)	38,9% (7)	5,6% (1)	0,0% (0)	100% (18)
Autres	0,0% (0)	60,0% (3)	40,0% (2)	0,0% (0)	100% (5)
TOTAL	31,9% (22)	36,2% (25)	24,6% (17)	7,2% (5)	100% (69)

Niveau de compréhension du corse à l'oral

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 28,66$ ,  $ddl = 12$ ,  $1-p = 99,56\%$ .

% de variance expliquée (V de Cramer) : 14,93%

La comparaison des deux écoles standards Gaudin et Centre montre que les différences d'ordre social de la population scolaire de ces deux écoles sont peu significatives,

contrairement aux différences de patrimoine linguistique et aux origines et nationalités déclarées par les familles. L'école Gaudin accueille un public fortement issu de l'immigration, contrairement à l'école du Centre qui en dépit de la fusion entre le Centre 1 plus bourgeois et le Centre 2 plus populaire, et de la proximité d'une école privée, demeure plutôt fréquentée par un public certes hétérogène du point de vue identitaire, mais se situant dans la moyenne insulaire. Aussi, l'analyse des demandes de dérogation montre que l'école du Centre est plus attractive que l'école Gaudin, pourtant classée CHAM. Chaque année une dizaine de familles quitte cette école. Environ un tiers rejoignait l'école du Centre 2. En revanche, les désectorisations en sens inverse sont nulles. Nous observons aussi la fin des désectorisations de Gaudin pour le Centre depuis la fusion des deux écoles. Toutes les demandes de dérogation acceptées ne concernaient que l'école du Centre 2, marquant ainsi une mobilité horizontale, un plafond de verre pour les familles dont l'enfant était scolarisé sur cette école.

Cela indiquerait qu'à Bastia comme ailleurs, les stratégies scolaires des familles ne nécessitent pas l'offre d'un enseignement bilingue pour se manifester. Les mesures de confidentialité nous interdisent de connaître le profil des familles qui dérogeaient à la carte scolaire. Les stratégies scolaires et les stratégies identitaires auront probablement tendance à se confondre et à se dissimuler l'une l'autre, car à l'avenir, la façon la plus sûre de quitter l'école Gaudin sera de motiver sa demande par le choix de l'enseignement bilingue. Autrement, le refus sera motivé par le souci de maintenir des effectifs suffisamment conséquents, afin de permettre à l'école Gaudin de se maintenir. Ces considérations à la fois administratives pour le service public d'Éducation nationale, politiques pour la mairie, à la fois privées et professionnelles pour les enseignants, esquissent un droit à la liberté d'enseignement et de choix à géométrie variable, socialement voire ethniquement différencié, discriminant et discriminatoire. En fait, plus l'enfant sera sectorisé dans une école valorisée, plus il pourra déroger facilement à la carte scolaire. C'est parce que les analyses omettent ces considérations administratives que l'on assimile parfois trop rapidement les familles choisissantes avec les familles bourgeoises (CAYOUEUETTE 2009). Or ainsi que le montrent FELOUZIS et alii (2005), ce sont principalement les familles des classes populaires qui choisissent, car les autres auraient moins de raisons de le faire. Faut-il alors envisager une **spécialisation sociale des choix : les stratégies scolaires aux familles populaires et les stratégies identitaires aux familles plus aisées ?** Le "sauve qui peut" pour les premières et le "qui mieux mieux" pour les secondes ?

### 5. Le secteur de Bastia Sud

Intéressons-nous maintenant aux six écoles de Bastia Sud : Calloni, Defendini, Reynoard, Paese Novu, Subissi et Andrei. La composition des écoles selon les origines déclarées par les familles montre une dépendance significative entre celles-ci et les écoles.

---	Corse	Continent	Portugal	Maghreb	Autres	TOTAL
Subissi	67,1% (47)	14,3% (10)	1,4% (1)	7,1% (5)	10,0% (7)	100% (70)
Paese Novu	43,2% (19)	22,7% (10)	4,5% (2)	25,0% (11)	4,5% (2)	100% (44)
Defendini	47,3% (26)	32,7% (18)	3,6% (2)	14,5% (8)	1,8% (1)	100% (55)
Joseph Calloni	57,1% (16)	3,6% (1)	7,1% (2)	21,4% (6)	10,7% (3)	100% (28)
Charles Andrei	56,5% (26)	4,3% (2)	8,7% (4)	23,9% (11)	6,5% (3)	100% (46)
Marie Reynoard	66,7% (44)	18,2% (12)	1,5% (1)	9,1% (6)	4,5% (3)	100% (66)
TOTAL	57,6% (178)	17,2% (53)	3,9% (12)	15,2% (47)	6,1% (19)	100% (309)

Composition des écoles selon les origines déclarées par les familles

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 41,83$ , ddl = 20, 1-p = 99,71%.

Attention, 14 (46.7%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 3,59%

Le taux relativement élevé de parents d'origine continentale sur l'école Defendini s'explique par la présence des enfants de gendarmes. Ils sont en revanche peu présents dans les écoles Calloni et Andrei. En revanche, c'est à l'école bilingue Subissi que les élèves d'origine maghrébine sont le moins représentés, mais cela ne signifie pas pour autant que cette faible représentation procède de stratégies familiales d'évitement. Compte tenu du résultat de l'école voisine Marie Reynoard, nous y voyons plutôt un effet de la composition ethnique des différents quartiers. En effet, les écoles voisines accueillent pour certaines près de trois fois plus d'élèves maghrébins : 23,9% pour Charles Andrei et 25% pour Paese Novu. C'est aussi l'école Charles Andrei qui accueille la part la plus importante d'élèves d'origine portugaise. Ils représentent 8,7% de la population de cette école. Ainsi, les écoles Calloni, Andrei, Paese Novu et Subissi accueillent respectivement : 39,3%, 39,1%, 34,1% et 18,6% d'élèves

d'origine étrangère. C'est l'école Reynoard qui accueillerait la part la plus faible avec 15,1%, devant Subissi et Defendini, avec 18,5% et 20%.

Ces taux contrastent avec la part des élèves dont les parents sont de nationalité étrangère :

---	Étrangers	Française	TOTAL
Subissi	9,5% (6)	90,5% (57)	100% (63)
Paese Novu	11,9% (5)	88,1% (37)	100% (42)
Defendini	13,5% (7)	86,5% (45)	100% (52)
Joseph Calloni	21,4% (6)	78,6% (22)	100% (28)
Charles Andrei	19,6% (9)	80,4% (37)	100% (46)
Marie Reynoard	6,7% (4)	93,3% (56)	100% (60)
TOTAL	12,7% (37)	87,3% (254)	100% (291)

Nationalité des parents d'élèves des écoles de Bastia Sud

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 6,47$ , ddl = 5, 1-p = 73,66%.  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 2,22%

La différence entre deux écoles peut être importante et varier de 6,7% de parents de nationalité étrangère pour l'école Marie Reynoard à 21,4% pour l'école Calloni. Dans ce contexte, nous y voyons davantage le poids des déterminismes de la carte scolaire et de la politique de la ville que les effets des choix scolaires ou identitaires des familles. Les situations de ségrégation scolaire apparaissent d'abord comme des situations de ségrégation urbaine, avec une relative spécialisation des quartiers et des écoles.

Concernant le type de logement des familles, la dépendance avec l'école n'est pas significative. Environ 25% des familles sont propriétaires. Ce taux varie néanmoins de 13,9% à l'école Charles Andrei à 36,8% à l'école Calloni.

---	Propriétaire	Locataire	TOTAL
Subissi	24,5% (12)	75,5% (37)	100% (49)
Paese Novu	25,9% (7)	74,1% (20)	100% (27)
Defendini	25,6% (10)	74,4% (29)	100% (39)
Joseph Calloni	36,8% (7)	63,2% (12)	100% (19)
Charles Andrei	13,9% (5)	86,1% (31)	100% (36)
Marie Reynoard	26,0% (13)	74,0% (37)	100% (50)
TOTAL	24,5% (54)	75,5% (166)	100% (220)

Part des familles propriétaires de leur logement

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 3,87$ , ddl = 5, 1-p = 43,16%.  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 1,33%

La variation de la part des familles parlant une autre langue que le français n'est pas significative, mais montre néanmoins des variations selon les écoles. Elle est plus faible à Defendini et à Paese Novu, là où la part des familles d'origine continentale est la plus forte. Le bilinguisme de près de 60% des parents d'élèves des écoles de Bastia Sud est-il dû au corse ou à l'usage des langues étrangères ? L'importance de ce taux montre une corrélation des deux, à l'image des résultats de l'enquête INED de 1999. Dans toutes les écoles, le corse est la première langue seconde parlée par les familles, sauf à Paese Novu où elle arrive à égalité avec l'arabe.

---	Oui	Non	TOTAL
Subissi	61,9% (39)	38,1% (24)	100% (63)
Paese Novu	45,2% (19)	54,8% (23)	100% (42)
Defendini	51,9% (27)	48,1% (25)	100% (52)
Joseph Calloni	60,7% (17)	39,3% (11)	100% (28)
Charles Andrei	60,9% (28)	39,1% (18)	100% (46)
Marie Reynoard	61,7% (37)	38,3% (23)	100% (60)
TOTAL	57,4% (167)	42,6% (124)	100% (291)

Part des familles parlant une autre langue que le français à la maison

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 4,50$ , ddl = 5, 1-p = 52,01%.  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 1,55%



---	Non-réponse	Arabe	Corse	Portugais	Tamazigh	Autre	TOTAL
Subissi	36,9% (24)	6,2% (4)	49,2% (32)	1,5% (1)	0,0% (0)	6,2% (4)	100% (65)
Paese Novu	52,3% (23)	18,2% (8)	18,2% (8)	4,5% (2)	2,3% (1)	4,5% (2)	100% (44)
Defendini	45,3% (24)	9,4% (5)	26,4% (14)	5,7% (3)	9,4% (5)	3,8% (2)	100% (53)
Joseph Calloni	37,9% (11)	13,8% (4)	27,6% (8)	10,3% (3)	0,0% (0)	10,3% (3)	100% (29)
Charles Andrei	37,5% (18)	20,8% (10)	27,1% (13)	6,3% (3)	0,0% (0)	8,3% (4)	100% (48)
Marie Reynoard	35,9% (23)	7,8% (5)	46,9% (30)	3,1% (2)	0,0% (0)	6,3% (4)	100% (64)
TOTAL	40,6% (123)	11,9% (36)	34,7% (105)	4,6% (14)	2,0% (6)	6,3% (19)	100% (303)

#### Langues secondes parlées par les familles

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 47,58$ ,  $ddl = 25$ ,  $1-p = 99,58\%$ .

Attention, 19 (52,8%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 3,27%

Ce sont en effet les familles corsophones qui sont les plus nombreuses. Elles représentent 34,7% des familles et 58% des familles bilingues. Leur distribution dans l'espace est cependant hétérogène. Elle oscille entre 18,2% à Paese Novu et 46,9% à Reynoard ou bien encore 49,2% à Subissi. Quant aux langues étrangères, elles sont moins parlées à Subissi qu'à Calloni et Andrei, où près de 34,5% et 35,4% des familles en sont des locutrices.

---	Non-réponse	Autre langue	Corse	TOTAL
Subissi	36,9% (24)	13,8% (9)	49,2% (32)	100% (65)
Paese Novu	52,3% (23)	29,5% (13)	18,2% (8)	100% (44)
Defendini	45,3% (24)	28,3% (15)	26,4% (14)	100% (53)
Joseph Calloni	37,9% (11)	34,5% (10)	27,6% (8)	100% (29)
Charles Andrei	37,5% (18)	35,4% (17)	27,1% (13)	100% (48)
Marie Reynoard	35,9% (23)	17,2% (11)	46,9% (30)	100% (64)
TOTAL	40,6% (123)	24,8% (75)	34,7% (105)	100% (303)

#### Langues parlées par les familles bilingues

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 23,52$ ,  $ddl = 10$ ,  $1-p = 99,10\%$ .

% de variance expliquée (V de Cramer) : 4,04%

---	Autre langue	Corse	TOTAL
Agriculteur	50,0% (1)	50,0% (1)	100% (2)
Commerçant, artisan	64,7% (11)	35,3% (6)	100% (17)
Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.	28,6% (2)	71,4% (5)	100% (7)
Employé	24,7% (20)	75,3% (61)	100% (81)
Ouvrier	30,0% (3)	70,0% (7)	100% (10)
Retraité, inactif ou autre	64,2% (34)	35,8% (19)	100% (53)
TOTAL	41,8% (71)	58,2% (99)	100% (170)

PCS et langues secondes

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 25,43$ , ddl = 5, 1-p = 99,99%.

Attention, 5 (41.7%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 8,74%

Sur Bastia Sud, notre enquête montre une répartition ethnosociale et culturelle hétérogène. A telle école accueillant des familles plutôt monolingues, va correspondre une population scolaire plutôt d'origine continentale, à telle école accueillant des familles bilingues, va correspondre une population scolaire soit d'origine corse, soit d'origine étrangère. Dans ce cas, c'est du background social que dépend la langue parlée. On constate en effet une corrélation entre les secondes langues et les PCS des familles. Le corse est en effet plutôt parlé par les employés et les cadres, tandis que les autres langues, toutes issues de l'immigration, le seraient plutôt par des inactifs, des commerçants ou des artisans.

---	Non-réponse	Agriculteur	Commerçant, artisan	Cadre.Prof. Intellectuelle. Sup.	Prof. Inter-médiaire	Employé	Ouvrier	Retraité	Inactif, Autre	TOTAL
Subissi	4,8% (3)	0,0% (0)	11,1% (7)	0,0% (0)	0,0% (0)	66,7% (42)	3,2% (2)	0,0% (0)	14,3% (9)	100% (63)
Paese Novu	2,4% (1)	2,4% (1)	11,9% (5)	9,5% (4)	0,0% (0)	40,5% (17)	2,4% (1)	0,0% (0)	31,0% (13)	100% (42)
Defendini	5,8% (3)	1,9% (1)	11,5% (6)	13,5% (7)	7,7% (4)	30,8% (16)	5,8% (3)	0,0% (0)	23,1% (12)	100% (52)
Joseph Calloni	0,0% (0)	0,0% (0)	7,1% (2)	0,0% (0)	0,0% (0)	53,6% (15)	7,1% (2)	0,0% (0)	32,1% (9)	100% (28)
Charles Andrei	8,7% (4)	0,0% (0)	4,3% (2)	4,3% (2)	0,0% (0)	30,4% (14)	6,5% (3)	2,2% (1)	43,5% (20)	100% (46)
Marie Reynoard	1,7% (1)	0,0% (0)	1,7% (1)	3,3% (2)	1,7% (1)	51,7% (31)	8,3% (5)	0,0% (0)	31,7% (19)	100% (60)
TOTAL	4,1% (12)	0,7% (2)	7,9% (23)	5,2% (15)	1,7% (5)	46,4% (135)	5,5% (16)	0,3% (1)	28,2% (82)	100% (291)

PCS des parents d'élèves des écoles de Bastia Sud

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 71,89$ , ddl = 40, 1-p = 99,85%.

Attention, 42 (77.8%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 4,94%

---	Agriculteur, Commerçant ou artisan	Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.	Prof.Intermédiaire ou Employé	Ouvrier	Retraité, Inactif ou Autre	TOTAL
Subissi	11,7% (7)	0,0% (0)	70,0% (42)	3,3% (2)	15,0% (9)	100% (60)
Paese Novu	14,6% (6)	9,8% (4)	41,5% (17)	2,4% (1)	31,7% (13)	100% (41)
Defendini	14,3% (7)	14,3% (7)	40,8% (20)	6,1% (3)	24,5% (12)	100% (49)
Joseph Calloni	7,1% (2)	0,0% (0)	53,6% (15)	7,1% (2)	32,1% (9)	100% (28)
Charles Andrei	4,8% (2)	4,8% (2)	33,3% (14)	7,1% (3)	50,0% (21)	100% (42)
Marie Reynoard	1,7% (1)	3,4% (2)	54,2% (32)	8,5% (5)	32,2% (19)	100% (59)
TOTAL	9,0% (25)	5,4% (15)	50,2% (140)	5,7% (16)	29,7% (83)	100% (279)

PCS des parents d'élèves des écoles de Bastia Sud

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 43,88$ , ddl = 20, 1-p = 99,84%.

Attention, 16 (53.3%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 3,77%

---	Non-réponse	Arabe	Corse	Portugais	Tamazigh	Autre	TOTAL
Non-réponse	16,7% (2)	8,3% (1)	50,0% (6)	16,7% (2)	8,3% (1)	0,0% (0)	100% (12)
Agriculteur	0,0% (0)	50,0% (1)	50,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (2)
Commerçant, artisan	34,6% (9)	19,2% (5)	23,1% (6)	3,8% (1)	15,4% (4)	3,8% (1)	100% (26)
Cadre.Prof. Intellectuelle.Sup.	56,3% (9)	6,3% (1)	31,3% (5)	0,0% (0)	0,0% (0)	6,3% (1)	100% (16)
Prof.Intermédiaire	100% (5)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (5)
Employé	42,1% (59)	5,7% (8)	43,6% (61)	2,9% (4)	0,0% (0)	5,7% (8)	100% (140)
Ouvrier	44,4% (8)	0,0% (0)	38,9% (7)	5,6% (1)	0,0% (0)	11,1% (2)	100% (18)
Retraité	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (1)
Inactif, Autre	37,3% (31)	24,1% (20)	21,7% (18)	7,2% (6)	1,2% (1)	8,4% (7)	100% (83)
TOTAL	40,6% (123)	11,9% (36)	34,7% (105)	4,6% (14)	2,0% (6)	6,3% (19)	100% (303)

PCS et langues secondes

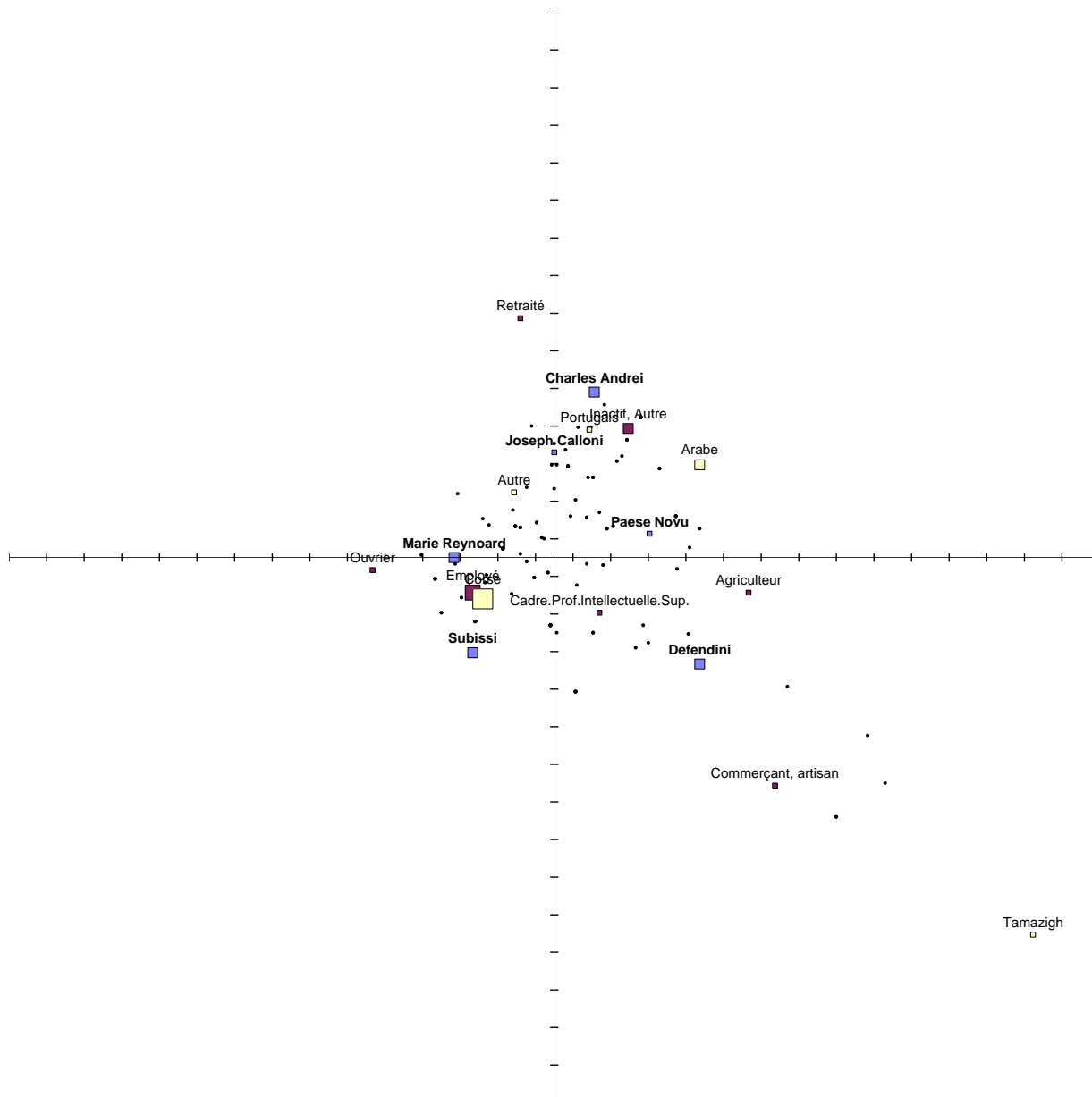
La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 82,93$ ,  $ddl = 40$ ,  $1-p = 99,99\%$ .

Attention, 39 (72.2%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 5,70%

Ainsi, la carte de l'analyse factorielle des correspondances montre les liaisons très fortes entre la catégorie des employés avec les locuteurs corses. Les deux étant plutôt situées dans le quartier de Montesoru, entre les écoles Reynoard et Subissi. En revanche, en proximité de l'axe Calloni-Andrei, nous remarquons la présence des locuteurs lusophones et des familles inactives. Plus loin, nous voyons les familles arabophones. L'autre axe, constitué des écoles Paese Novu et Defendini accueille une population plus homogène dans la diversité. Ainsi, la ségrégation scolaire procède d'une ségrégation sociale marquée sur le territoire de la ville de Bastia. La décomposition Nord/Sud ne s'applique pas à l'occupation socio-ethnique du territoire urbain. En réalité, plus on s'éloigne du centre ancien, moins la population scolaire sera d'origine étrangère et allophone. Cette observation de l'École à Bastia, avant la

généralisation de l'enseignement bilingue, au moment seulement des prémisses, montre l'absence de causalité, sur Bastia, entre le développement de l'enseignement bilingue et la hausse des demandes de dérogation. En revanche, la filiarisation au sein d'une même école peut engendrer des situations de ghettoïsation. Cependant, la pratique du screaming est d'ores et déjà répandue, notamment afin de maintenir une partie du public scolaire dans l'enseignement public. Ainsi, les stratégies scolaires des familles ne semblent globalement pas encore impactées par le processus de généralisation de l'enseignement bilingue, mis à part dans les sites bilingues à double filière. Là, le choix est à la fois scolaire et identitaire. Il procède tant du background linguistique des familles, de leurs représentations et de leurs attitudes à l'égard du corse, que de leur projet de vie. Cependant, lorsqu'un enfant dont la famille est d'origine étrangère est scolarisé dans l'enseignement bilingue, cela ne procède pas tant du choix de celle-ci que de celui du directeur ou de la situation d'offre unique, comme à Toga ou à Subissi. On ne quitte plus une école parce qu'elle est « bilingue », mais on ne choisit que rarement une école parce qu'elle est « bilingue ». Nous pouvons alors nous interroger quant à l'attitude relativement passive des familles en matière de stratégie identitaire. Elles ne vont pas développer une stratégie de façon spontanée, mais seulement lorsque le système éducatif les y contraint, en leur demandant de choisir telle ou telle filière. Même dans cette situation, le panel des choix disponibles est limité puisqu'elles ne peuvent choisir que l'enseignement bilingue. Par défaut, leur enfant sera scolarisé en standard. Aussi, nous pouvons interroger cette notion de stratégie identitaire appliquée au domaine qui nous occupe. Compte tenu de la diversification des modalités de socialisation avec le développement des mass media et de l'Internet, le choix de l'École représente-t-il encore un acte comptant parmi les indices des stratégies identitaires des familles ? L'association du choix scolaire de l'enseignement bilingue avec une stratégie identitaire ne procède-t-elle pas de l'illusion héritée de la 3<sup>e</sup> République en la toute-puissance de l'institution ? Ne s'agit-il pas d'une illusion linguistique, scolaire et politique susceptible sur le moyen terme, de porter préjudice à la transmission du corse, à sa sauvegarde et à son développement ? Nous posons ici la question des prolongements de la planification linguistique dans les espaces-temps extrascolaires. Autrement, le bocal (COMITI 2004) qui n'est peut-être pas une réalité sociolinguistique deviendra l'illusion scolaire qui aura étouffé la langue, comme elle l'était autrefois par le toscan.



Variables : École, CSP mère, Langues parlées (qualité).

### CONTRIBUTIONS POSITIVES

Axe 1 (+7.19%)

Tamazigh	+20.30%
Arabe	+13.18%
Commerçant, artisan	+12.14%
Defendini	+9.35%
Inactif, Autre	+4.90%
Paese Novu	+2.92%

Axe 2 (+6.08%)

Inactif, Autre	+17.75%
Charles Andrei	+14.86%
Arabe	+6.27%
Portugais	+4.08%
Joseph Calloni	+3.91%
Autre	+1.67%

### CONTRIBUTIONS NÉGATIVES

Axe 1 (+7.19%)

Corse	-9.23%
-------	--------

Axe 2 (+6.08%)

Commerçant, artisan	-15.41%
---------------------	---------

Employé	-9.15%	Tamazigh	-14.99%
Marie Reynoard	-6.51%	Subissi	-7.09%
Ouvrier	-4.74%	Defendini	-6.10%
Subissi	-4.41%	Corse	-3.80%
Autre	-0.59%	Employé	-2.16%

Le tableau donne, pour les 2 premiers axes factoriels, les contributions relatives (positives et négatives) des modalités.

Les non-réponses ont été ignorées.

Ce tableau est construit sur la strate de population 'Bastia Sud' contenant 291 observations et défini par le filtrage suivant :

Ecole = "Subissi"

ou Ecole = "Paese Novu"

ou Ecole = "Defendini"

ou Ecole = "Joseph Calloni"

ou Ecole = "Charles Andrei"

ou Ecole = "Marie Reynoard"



## ***6. L'offre d'un enseignement bilingue dans la ZEP de Bastia Sud à Montesoru : des familles choisissantes ?***

Le secteur sud de la ville de Bastia compte un seul site bilingue, celui de l'école Subissi. En 2003 et en 2004, nous observons un nombre relativement important de départs de l'école Subissi vers l'école Reynoard. La création d'un site bilingue a-t-elle intimidé certaines familles ? Il semblerait que la réponse soit positive. En revanche, deux ans après la création du site bilingue, la tendance s'inverse et c'est l'école Subissi qui attire davantage d'élèves que l'école Reynoard. La plupart des demandes de dérogation émanent d'ailleurs de celle-ci ! Contrairement à l'opinion selon laquelle les familles issues des couches les plus défavorisées ne seraient pas choisissantes, dans le quartier de Montesoru, les demandes de dérogation enregistrées à la mairie indiquent que les familles seraient actives dans l'usage de la possibilité de choisir son école.

Nous avons retenu pour cela les catégories socioprofessionnelles. Elles indiquent la répartition sociale des familles sur le territoire de la commune ainsi que sur le marché scolaire. Pour une meilleure lisibilité, nous en avons regroupé certaines. Les abréviations sont consultables en annexe 3. Nous avons retenu ici les professions des parents des écoles des quartiers sud : Charles Andrei, René Subissi, Marie Reynoard, Defendini et Amadei. Nous observons tout d'abord le fort taux de chômage des parents de l'école Charles Andrei. Avec 28,28%, il frôle les 30%. C'est la seule école qui accueille des enfants des gens du voyage : 9,09%, mais ce taux fluctuerait tout au long de l'année scolaire au gré des arrivées et des départs. Les fonctionnaires y sont sous-représentés par rapport aux autres écoles et la présence de 2,02% de cadres relèverait à notre avis d'une erreur de la part des familles. À cette exception près, aucun enfant de cadre ne semble être scolarisé dans les écoles des quartiers sud de Bastia. Il en est presque de même pour ceux dont les parents occupent une profession libérale. L'autre point de focalisation sera la comparaison des professions des parents des écoles Reynoard et Subissi. Selon que l'enfant est scolarisé en site bilingue ou non, le taux de chômage ou d'inactivité peut doubler, de 10,08% à près de 22,96% entre l'école Subissi et l'école Reynoard. Durant la période de l'expérimentation, les sites bilingues s'inscrivaient dans un projet de revalorisation de l'école, tantôt rurale, tantôt en ZEP. De façon générale, ces projets semblent avoir abouti sinon à une inversion du stigmat, du moins à son déplacement puisque les écoles bilingues ont tendance à accueillir un public plus nombreux et moins

défavorisé tant et si bien que depuis 2007 les nouveaux sites bilingues s'ouvrent dans des écoles plutôt favorisées du nord de la ville : (Toga, Centre, Annonciade).

Ainsi que nous pouvons le lire sur les graphiques présentant les résultats des élèves aux évaluations nationales, ce sont ceux des écoles Subissi et Campanari qui obtenaient les scores les plus faibles. Dans ce contexte, la création d'écoles bilingues sur ces sites apparaît comme des réponses à la fois linguistiques pour lutter contre l'érosion de la transmission linguistique, pédagogique pour lutter contre l'échec scolaire et politique pour construire une cohésion sociale articulée sur le partage de la langue corse selon une perspective interculturelle et plurilingue. Plus que de simples projets d'écoles, ce sont des projets d'établissement et au-delà, des projets de territoire, au sein de leurs quartiers respectifs.

## 1/ Bilinguisme et résultats scolaires

« Se pose le problème du niveau. On se retrouve avec une filière bilingue qui a de très bons éléments et une filière standard où on a des enfants... (...) Ça nous gêne. (...) Ça devient une filière élitiste. C'est embarrassant ».

Une professeur des écoles

Nous avons pu recueillir auprès de l'IEN de circonscription les résultats des écoles de la circonscription de Bastia 2 pour la période 2001-2003 et 2006. L'excavation des données s'est avérée particulièrement difficile du fait de la révision de la carte des circonscriptions, de la non-conservation des archives et lorsqu'elles étaient conservées, de l'incompatibilité des logiciels et du matériel archivé avec le matériel informatique actuel. Nous présenterons donc des résultats qui peuvent paraître très panachés et incomplets. Cela ne procède pas d'une quelconque volonté de dissimuler tel ou tel résultat. Même le rapport de l'IGAEN<sup>415</sup> présentant une « Synthèse nationale des visites d'EPL<sup>416</sup> effectuées en 2004-2005<sup>417</sup> » au sujet des « facteurs de la performance scolaire » regrette que « faute d'informations fournies par les établissements, il n'est pas toujours possible d'y voir clair dans leurs résultats. Des indicateurs extrêmement importants font très souvent défaut » (p.8).

En 2001, les trois écoles les plus faibles de la circonscription étaient les écoles Reynoard, Subissi et Campanari. Nous devons cependant remarquer qu'eu égard à la moyenne nationale, à l'exception des écoles de Furiani, Defendini et Paese Novu 2, le niveau moyen des écoles de la circonscription était plutôt faible. En 2002, la situation connaît une évolution significative. Le score obtenu par les élèves de l'école Campanari bondit de près de 30% en français et cette école devance même de quelques points la moyenne nationale. Faut-il y voir un effet de l'enseignement bilingue ou bien les effets des stratégies locales de passation des évaluations ? Connaissant les représentations des enseignants à l'égard des évaluations, leur poids symbolique, comme leur poids pédagogique, l'enseignant de CE2 avait-il pris davantage de liberté avec le protocole ? En tout cas, il apparaît qu'il ne faut pas juger les effets d'une pédagogie sur un seul échantillon, sur une seule école, sur une seule année. Aussi, les élèves qui ont passé les évaluations de CE2 en 2002 n'avaient pas suivi l'intégralité de leur cursus en site bilingue. Il faut donc relativiser ce score. Peut-être est-il dû à l'inflexion de la politique

---

<sup>415</sup> Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale.

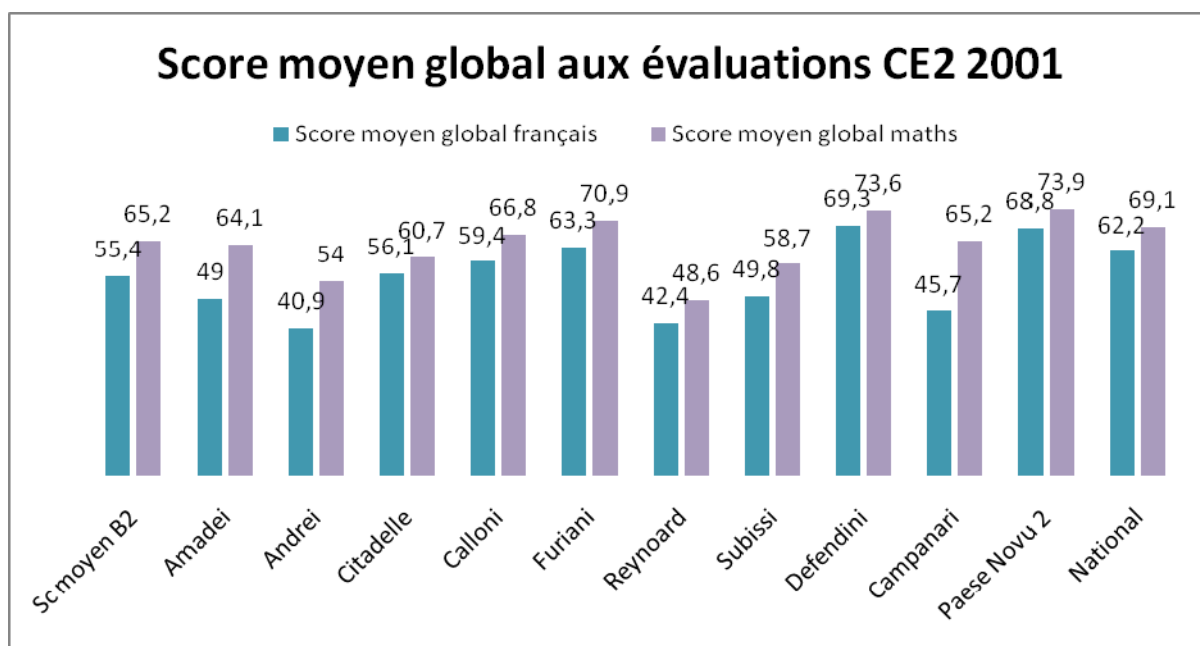
<sup>416</sup> Etablissement Public Local d'Enseignement.

<sup>417</sup> Rapport IGAENR n° 2005-105, octobre 2005, « Synthèse nationale des visites d'EPL effectuées en 2004-2005 », disponible sur : [ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igaen/rapports/2005-105\\_synthese\\_eple.pdf](ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igaen/rapports/2005-105_synthese_eple.pdf), consulté le 7 juillet 2010.

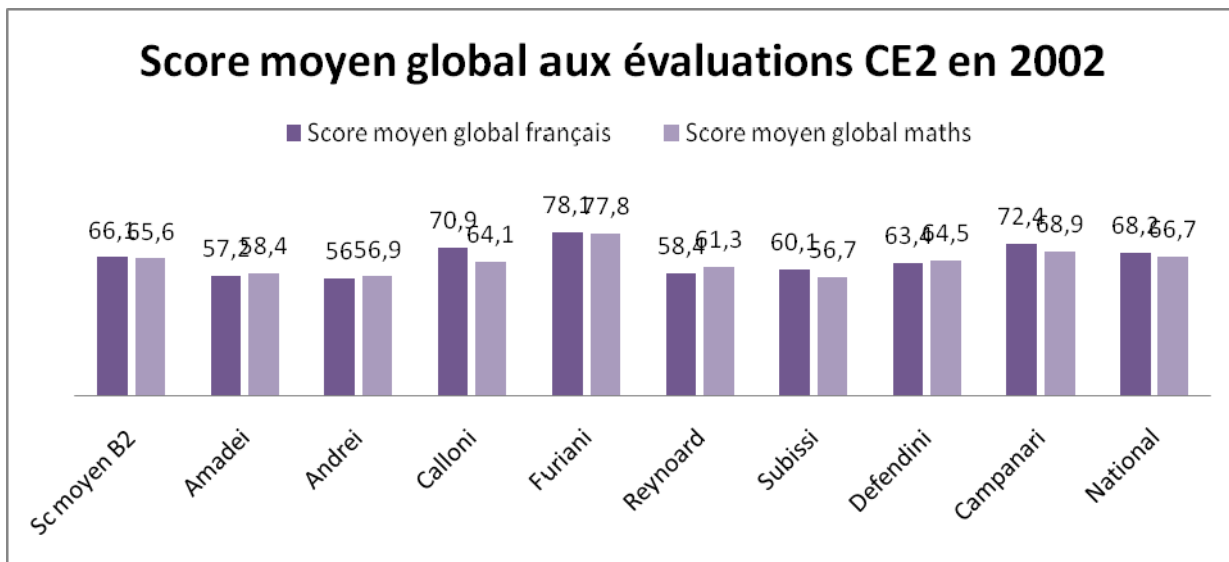
éducative sur la maîtrise du langage et de la langue, car l'année précédente, les scores étaient particulièrement faibles. En ce sens, les évaluations nationales ne seraient pas des évaluations sommatives, mais de véritables outils pour l'amélioration du pilotage des politiques éducatives.

En 2003, les scores de l'école Campanari diminuent, mais se situent, en français, à la moyenne de ceux obtenus en 2001 et 2002. La régression est plus sensible en mathématiques. L'accent aurait-il alors été trop porté sur la maîtrise du langage ? Les écoles de Montesoru, Subissi et Reynoard obtiennent à nouveau de faibles résultats. On constate ainsi une superposition des écoles en difficulté avec les sites bilingues.

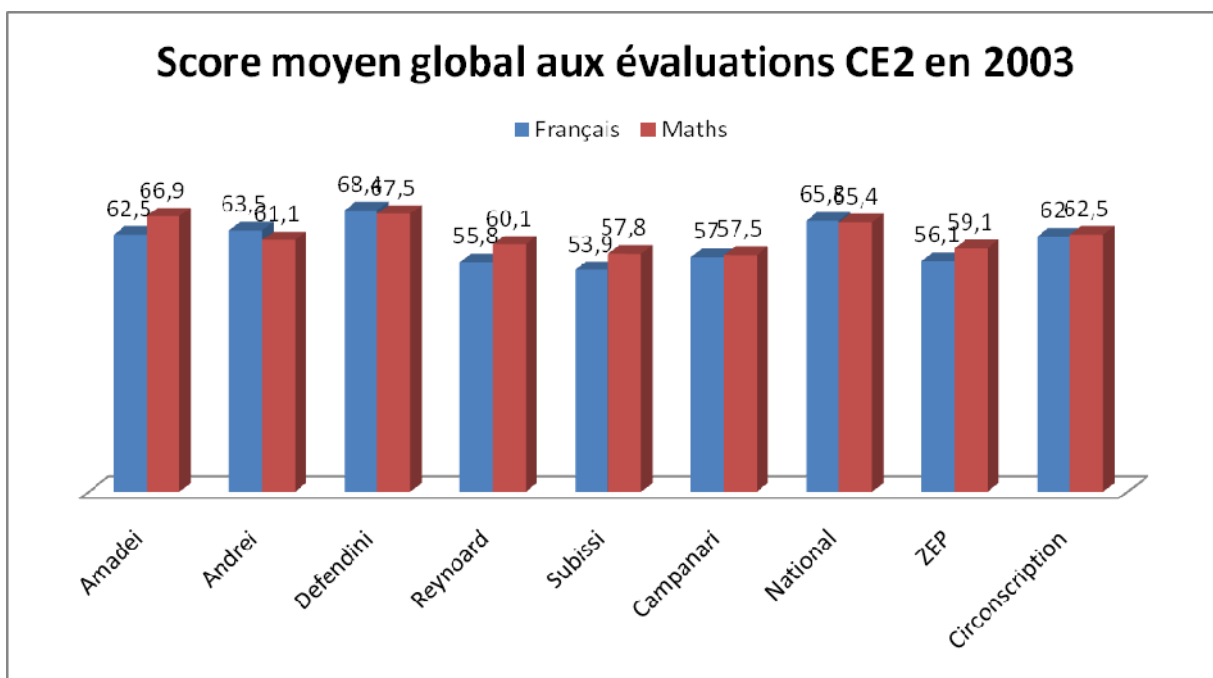
Pour l'année 2006, nous ne disposons plus que des résultats de la nouvelle circonscription de Bastia 1. Campanari apparaît une nouvelle fois comme le mauvais élève de la classe. Il faut cependant relativiser les scores obtenus et les comparer avec ceux obtenus par des publics scolaires présentant les mêmes caractéristiques. Pour que la comparaison prenne sens, il ne faut pas omettre de respecter la formule qui tient lieu de principe : « toutes choses égales par ailleurs ».



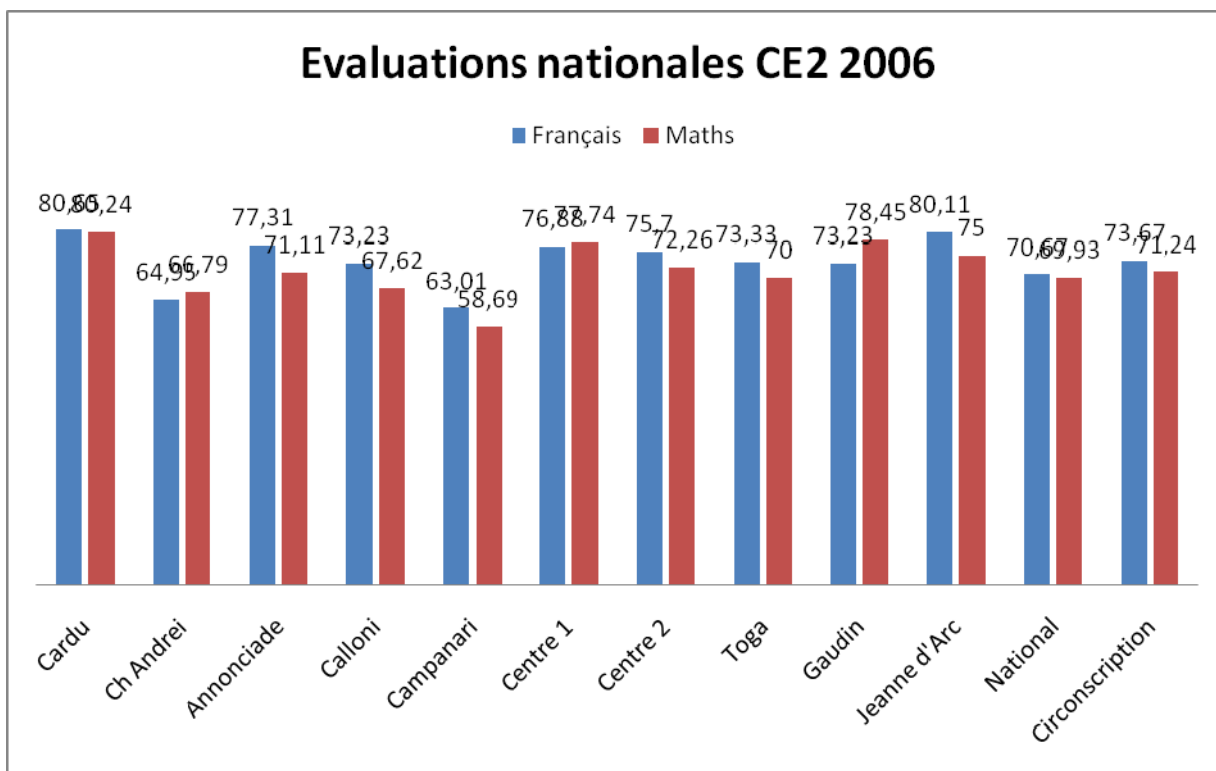
Résultats des élèves de Bastia 2 aux évaluations de CE2 en 2001



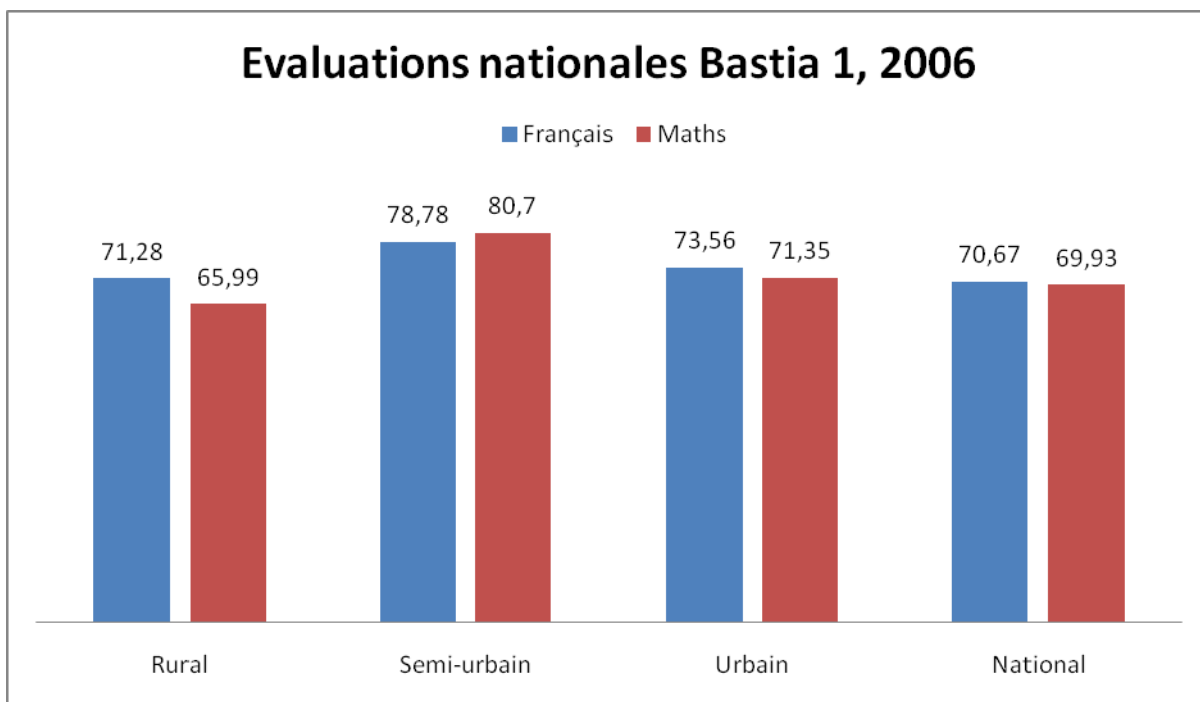
Résultats des élèves de Bastia 2 aux évaluations de CE2 en 2002



Résultats des élèves de Bastia Sud aux évaluations de CE2 en 2003



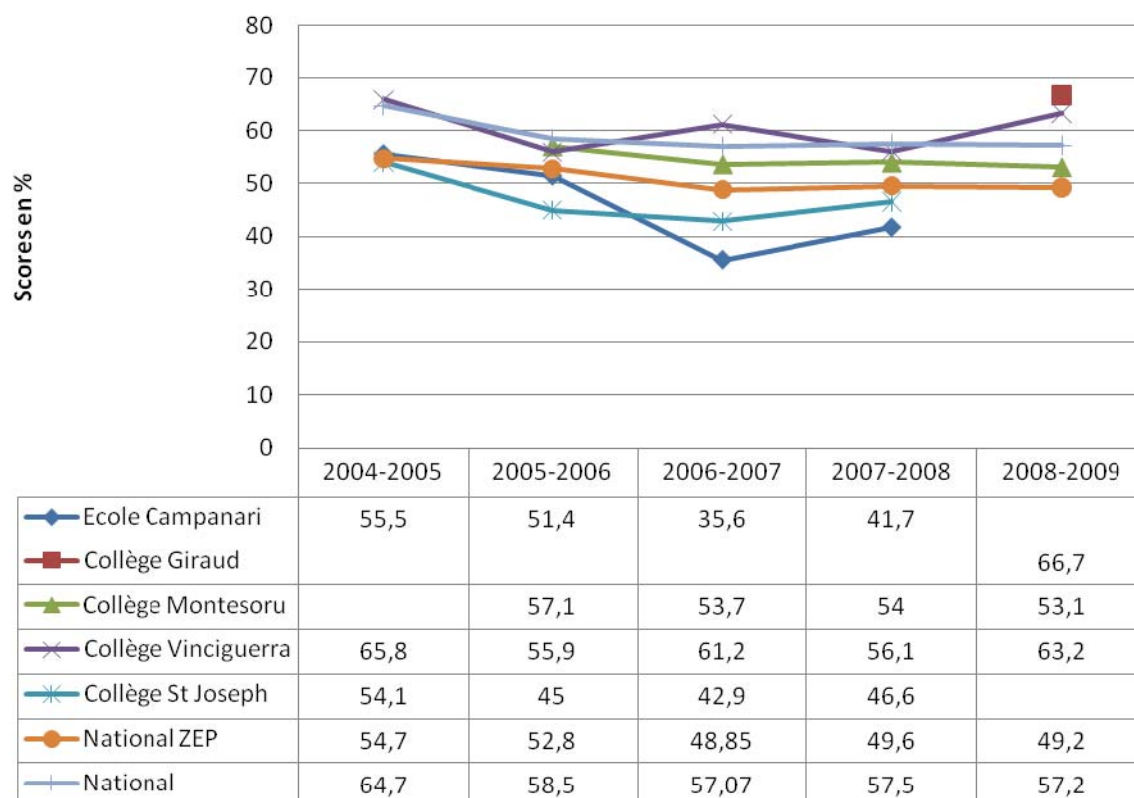
Résultats des élèves de Bastia 1 aux évaluations nationales de CE2, en 2006, par école



Résultats des élèves de Bastia 1 aux évaluations nationales de CE2, en 2006, par zone

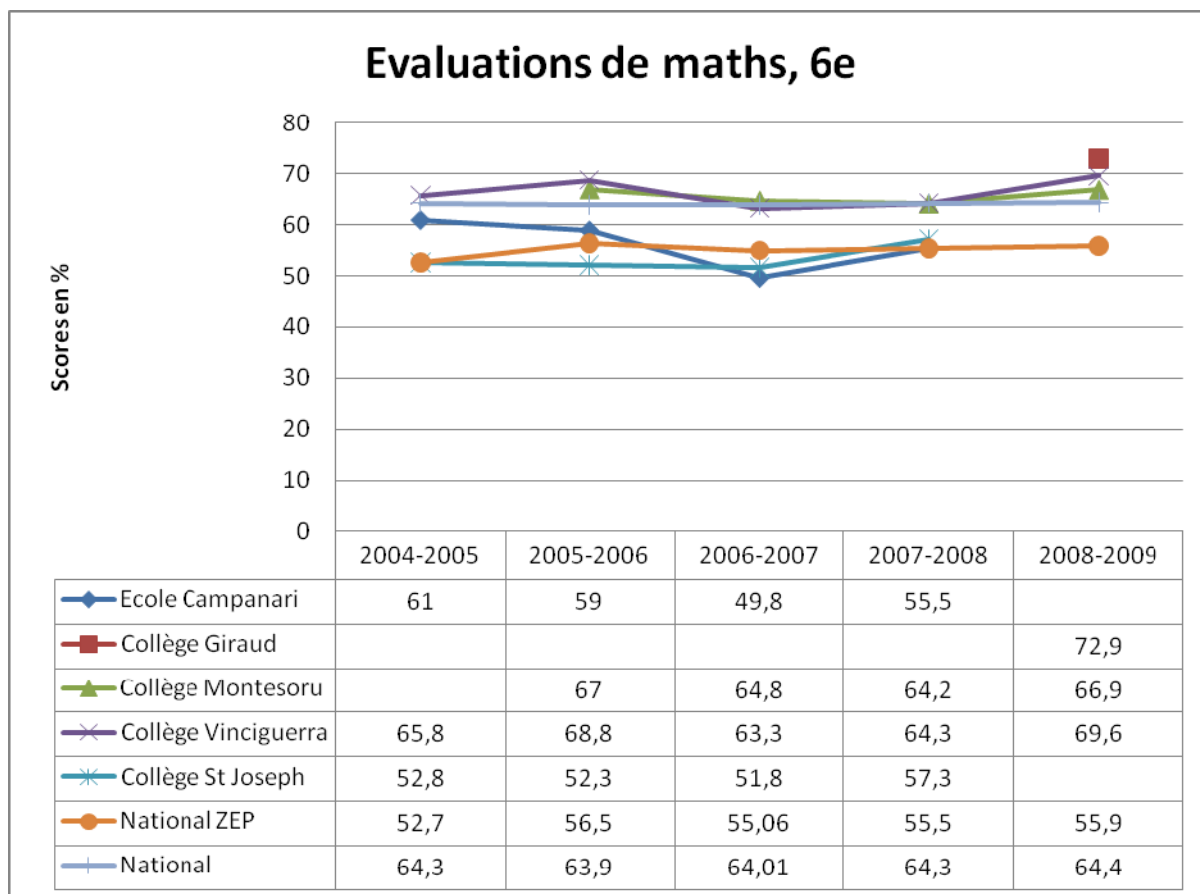
Le recueil des données se montrant peu fructueux tant dans les écoles que dans les circonscriptions, nous avons sollicité les principaux des quatre collèges de la ville. Nous présentons ici les résultats obtenus par les élèves de Bastia aux évaluations nationales lors de leur entrée en 6<sup>e</sup> entre 2004 et 2009. Le recueil des données fut difficile, car à chaque mutation correspond un archivage des données différent et lorsqu'elles sont sur support numérique, leur perte semble plus aisée encore que lorsqu'elles le sont sur papier. Un autre écueil est la péremption des logiciels et du matériel informatique. Lorsque les données sont archivées sur ordinateur, tout renouvellement du matériel informatique conduit à la perte des archives, par destruction des disques durs ou par remplacement des logiciels. De façon générale, nous avons reçu un très bon accueil dans tous les collèges publics de la ville. Un des biais présentés par ces résultats réside dans le fait qu'en dépit de la carte scolaire, à tel collège correspond un nombre indéterminé d'écoles. Les élèves de l'école bilingue Campanari se dirigent normalement vers le collège de secteur qui est celui de Saint-Joseph. L'objectif de cette étude est de mesurer si le fait que l'école de Campanari soit devenue un site bilingue a amélioré les résultats de ses élèves et/ou de l'École en attirant d'autres enfants. L'école ne disposant plus des archives des résultats aux évaluations nationales suite à une permutation de classe entre enseignants et au grand nettoyage qui s'en suit, nous avons collecté les données auprès du principal du collège St-Joseph, Mr TAMBURINI. Ainsi, nous ne disposons pour notre enquête que des résultats des élèves de l'école Campanari qui ont poursuivi leur scolarité dans le collège de leur secteur. Pour les années 2004 à 2007, nous observons une baisse des résultats des élèves de cette école. Tandis que les résultats en français étaient supérieurs à la moyenne nationale des élèves de ZEP en 2004, ils s'effondrent en 2006 pour remonter légèrement l'année suivante. Dans les autres collèges de la ville, le seul résultat dont nous disposons pour le collège Giraud se situe très au-dessus de la moyenne nationale. Quant au collège Vinciguerra, il obtient des résultats très irréguliers oscillants de 10% d'une année sur l'autre, tantôt au-dessus de la moyenne nationale comme en 2004, 2006 et 2008, tantôt en dessous, comme en 2005 et 2007. Classé en ZEP, le collège de Montesoru se situe constamment au-dessus de la moyenne nationale des ZEP mais sous la moyenne nationale globale. Ainsi, de façon générale, les résultats connaissent une grande variation d'une année sur l'autre et selon le principal du collège St-Joseph, il serait mal aisé d'en tirer quelque conclusion que ce soit. Le graphique ci-dessous montre bien ces variations. Les années impaires, les scores semblent assez homogènes, tandis que les années paires, ils deviennent très éclatés.

## Evaluations de français en 6e



Tandis que les résultats aux évaluations nationales de CM2 de 2010, montrent une supériorité des élèves bilingues en français, c'est en mathématiques que les élèves de l'école Campanari obtiennent de meilleurs résultats. Il n'y a qu'en 2006 qu'ils se situent sous la moyenne nationale des élèves de ZEP. Parmi les collèges de la ville, seul le collège de St-Joseph se place sous la moyenne nationale des collèges de ZEP en 2005 et 2006. Les autres sont presque toujours au-dessus de la moyenne nationale globale.

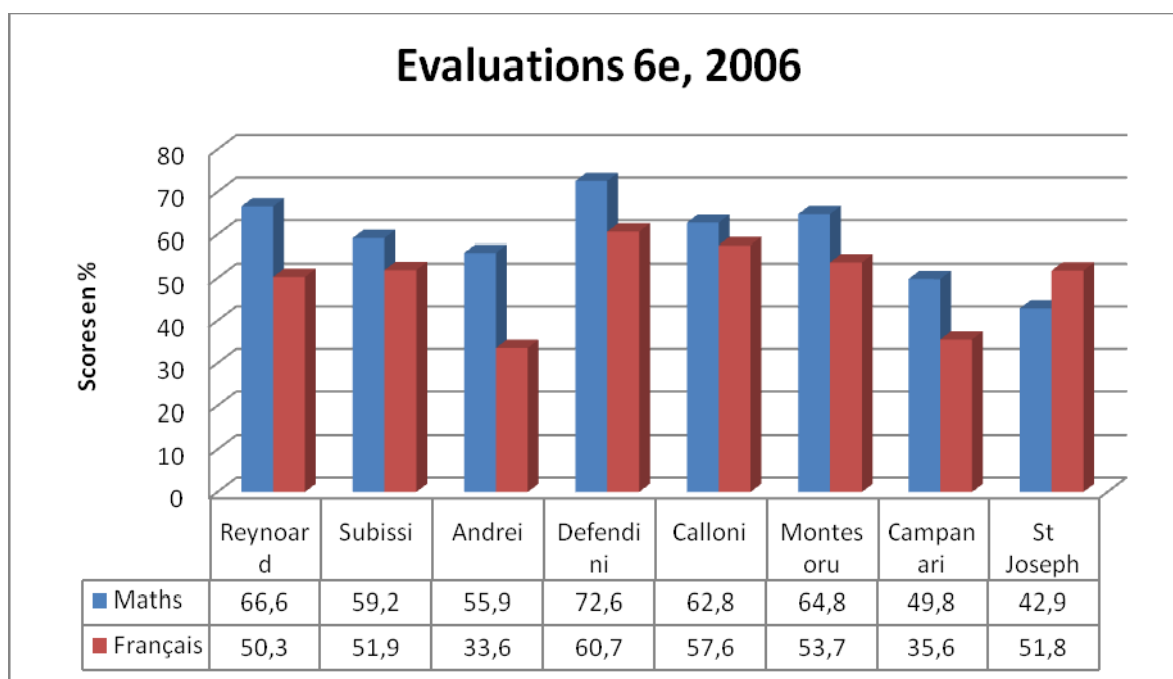




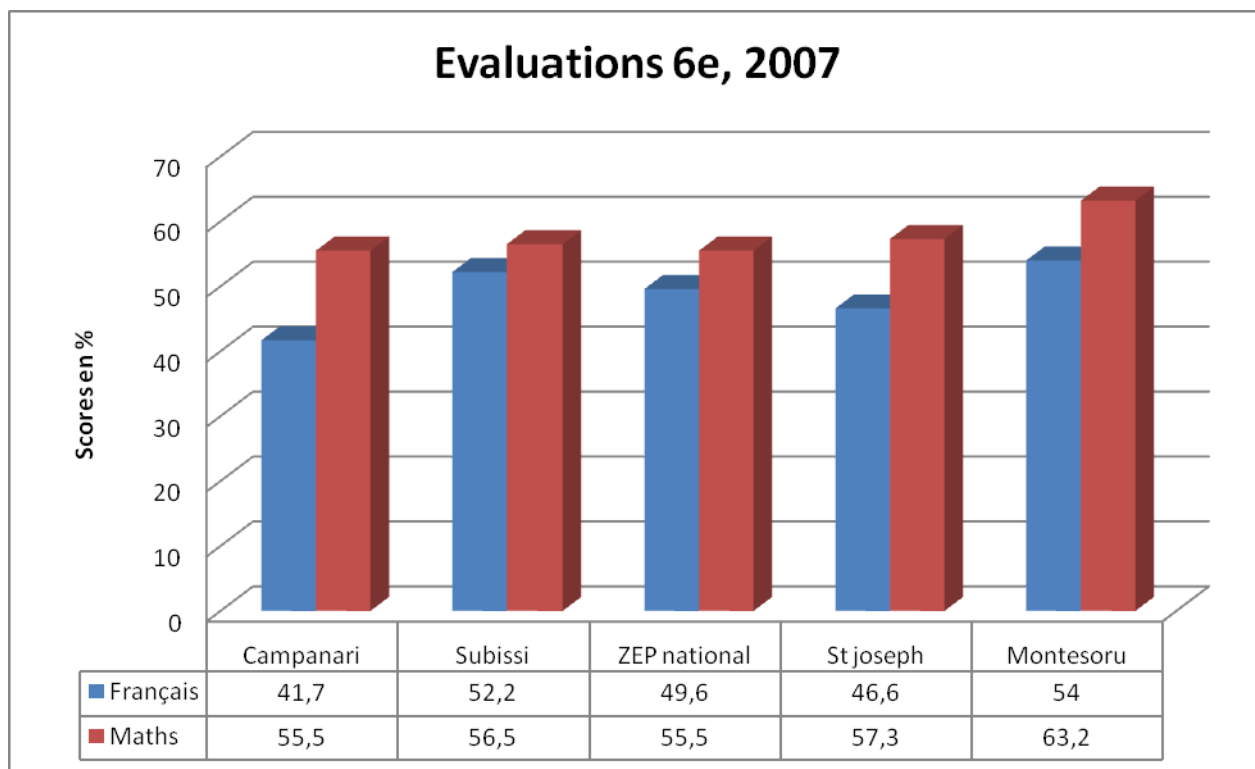
Nous avons également réuni les résultats aux évaluations nationales des écoles de Bastia Sud, en mathématiques et en français pour l'année scolaire 2006-2007. Mis à part l'école Charles Andrei, les résultats les plus faibles sont ceux des deux écoles bilingues. Or comme en 2006, les élèves de ces écoles qui arrivaient en 6<sup>e</sup> n'avaient suivi leur scolarité en site bilingue, ces résultats n'indiquent pas que l'enseignement bilingue a des conséquences négatives sur les résultats des élèves, mais que sur Bastia, les deux premiers sites bilingues ont été créés, sous l'impulsion d'enseignants militants et d'équipes pédagogiques motivées pour donner un véritable projet à leur école. Il fallait donner du sens. C'est ce que nous ont expliqué, au cours d'entretiens semi-dirigés, les deux enseignantes qui ont créé ces deux sites.

Au regard de ces résultats, ce n'est pas tant l'efficacité de l'enseignement bilingue qui est interrogée mais l'efficacité des procédures d'évaluation. Ce n'est pas ce sur quoi nous travaillions au départ de notre enquête, mais il faut bien reconnaître que le principal résultat de notre étude de l'efficacité de l'enseignement bilingue sur les résultats scolaires sur Bastia, est peut-être le caractère relatif, contextualisé et finalement peu exploitable des évaluations standardisées. Elles s'avèrent sans doute efficaces pour identifier les lacunes, les points faibles de tel ou tel élève, mais elles s'avèrent moins aptes à témoigner de l'efficacité de telle ou telle méthode, tant les résultats obtenus dépendront du profil sociologique de la population

scolaire considérée. La polémique au sujet des évaluations de CM2 en 2009 montre pourtant combien dans un camp comme dans l'autre, au ministère, comme chez les désobéisseurs, la foi en la sincérité des évaluations standardisées a attisé le conflit. Aussi, les élèves ayant suivi un cursus bilingue incomplet ne présentent pas forcément l'échantillon le plus significatif quant à l'évaluation des effets de l'enseignement bilingue sur les résultats scolaires. En l'occurrence, c'est plutôt l'effet du projet d'école sur la réussite scolaire qui pourrait apparaître, mais ce facteur est difficilement isolable tant du fait de la diversité des enseignants que de celle des enfants et un enseignant moins mobilisé peut impacter les résultats d'une école. Il ne faudrait pas non plus chercher un âge d'or de l'enseignement bilingue dans la période de l'expérimentation. Ainsi que l'observe Mattea LACAVE au cours d'un entretien, « l'enseignement bilingue n'est pas plus efficace... C'est un plus... ». Nous devons reconnaître que sur le moment, nous avons été surpris par une telle déclaration de la part de cette enseignante militante, mais son expérience semble corroborée par l'analyse des résultats dont nous disposons.



Résultats aux évaluations 6<sup>e</sup> sur Bastia Sud, en 2006



Résultats aux évaluations 6<sup>e</sup> sur Bastia Sud, en 2007

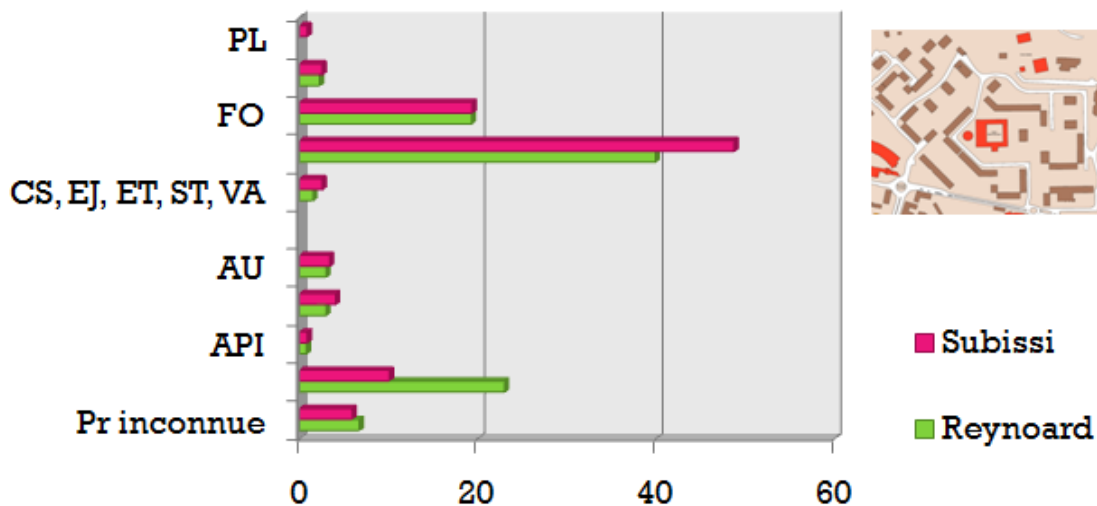
Pour le moment, l'enseignement bi/plurilingue sur Bastia est trop récent pour que l'on puisse observer une quelconque relation ou corrélation entre les résultats obtenus par les élèves et ces différents projets d'école. Nous pouvons néanmoins remarquer qu'il a contribué à stabiliser les équipes pédagogiques et à les motiver. Preuve de l'adhésion des familles, alors même qu'au long des dix dernières années la ville de Bastia a vu la fermeture de trois écoles, les sites passés bilingues ont vu une stabilisation de leurs effectifs. L'enjeu des années à venir sera de trouver les ressources humaines nécessaires à la diffusion de l'innovation, diffusion qui semblerait avoir d'ores et déjà gagné les cœurs des enseignants, mais qui se heurte à leur manque de formation, en dépit des désirs qu'ils expriment à ce sujet.

#### 2/ PCS et école

Du point de vue des relations écoles-familles en site bilingue, la communication par la mairie de Bastia des PCS des familles pour l'année scolaire 2008-2009 montrait une différence significative du taux du chômage des parents d'élèves des écoles Subissi et Reynoard, pourtant situées dans le même quartier Logirem de Montesoru. Le fort taux de parents fonctionnaires de l'école voisine Defendini s'expliquerait quant à lui par la présence de parents d'élèves gendarmes. C'est dans cette école que la directrice de l'école maternelle refusa de distribuer notre enquête auprès des parents au motif qu'elle risquerait de faire

apparaître au sein de l'école, comme entre les écoles de la ville, des différences « sociales et ethniques » qui si elles venaient à être connues seraient susceptibles de « troubler l'ordre public » et de stigmatiser certaines populations. Ce sont précisément des motifs régulièrement invoqués pour ne pas procéder à des statistiques de type ethnique. On comprend mieux alors le titre de l'ouvrage de Michèle TRIBALAT : « les yeux grands fermés » (2010) (Cf ci-dessus).

C'est le constat d'une forte dissimilarité des PCS entre les deux écoles de Montessoru qui nous a amenés à réaliser une enquête auprès des parents des 2400 d'élèves de la commune (Cf tableau ci-dessous). Le questionnaire que nous leur avons adressé s'intéressait à leur perception des résultats scolaires de leur enfant, à leur type de logement, aux langues pratiquées à la maison, mais aussi aux origines ressenties et déclarées par les familles. L'origine déclarée peut s'inscrire dans un projet de distinction qui recherche ainsi l'obtention d'un certain profit. Ce fut sans doute le cas de cette mère d'origine kabyle qui a dans un premier temps choisi la filière bilingue avant de faire machine arrière au moment du passage en CP et de l'apprentissage de la lecture.



PCS des parents d'élèves des écoles Subissi et Reynoard en 2008

---	René Subissi	Marie Reynoard	TOTAL
Non-réponse	4,8% (3)	1,7% (1)	2,3% (4)
Commerçant, artisan	11,1% (7)	1,7% (1)	8,5% (8)
Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.	0,0% (0)	3,3% (2)	12,7% (2)
Prof.Intermédiaire	0,0% (0)	1,7% (1)	4,8% (1)
Employé	66,7% (42)	51,7% (31)	44,9% (73)
Ouvrier	3,2% (2)	8,3% (5)	6,4% (7)
Inactif, Autre	14,3% (9)	31,7% (19)	19,4% (28)
TOTAL	100% (63)	100% (60)	100% (123)

PCS des parents selon l'école

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 14,95$ , ddl = 6, 1-p = 97,94%.

Attention, 10 (71.4%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

Les résultats que nous obtenus avec notre enquête sont corroborés par ceux que la municipalité nous avait transmis<sup>418</sup> :

<sup>418</sup> La correspondance entre l'identifiant et le libellé de la catégorie professionnelle figure en annexes.

2008-2009	Andrei	Defendini	Reynoard	Subissi	P. novu 2
PR INC	10,1	7,8	6,67	5,88	3,64
CH, DEME, RMI, SP	28,28	8,52	22,96	10,08	13,63
API	1,01	0,71	0,74	0,84	0,91
AR, CO, GE, PE		7,1	2,96	4,02	8,18
AUTR		4,26	2,96	3,36	1,82
CADR	2,02				
CS, EJ, ET, ST, VA		0,71	1,48	2,52	
EMPL, SA	35,35	34,09	39,89	48,72	49,06
FONC	9,09	36,17	19,26	19,33	20
FOR	9,09				
INV	2,02	0,71	2,22	2,52	
PR LIB		0,71		0,84	

CSP des parents d'élèves des écoles de Bastia Sud en 2008

Le taux de chômage ou d'érémistes varie du simple au double selon l'école. L'école bilingue René Subissi accueille ainsi un public plus favorisé que l'école Marie Reynoard au regard des professions et catégories socioprofessionnelles.



Plan du quartier de Montesoru

### 3/ Origines et école

Concernant les origines, nous n'observons pas de différences significatives entre les populations scolaires des deux écoles.

---	René Subissi	Marie Reynoard	TOTAL
Corse	67,1% (47)	66,7% (44)	66,9% (91)
Continent	14,3% (10)	18,2% (12)	16,2% (22)
Portugal	1,4% (1)	1,5% (1)	1,5% (2)
Maghreb	7,1% (5)	9,1% (6)	8,1% (11)
Autres	10,0% (7)	4,5% (3)	7,4% (10)
TOTAL	100% (70)	100% (66)	100% (136)

Origines des parents selon l'école de scolarisation des enfants

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 1,86$ , ddl = 4, 1-p = 23,77%.

Attention, 3 (30.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 1,51%

L'origine culturelle des enfants scolarisés dans l'une et l'autre école est sensiblement identique. L'école bilingue Subissi accueille une part légèrement plus importante d'élèves d'origine étrangère que l'école Reynoard. 7 à 8% des élèves de ces écoles seraient de nationalité française.

### 4/ Logement et école

De la même façon, la qualité du logement est similaire suivant que l'on soit scolarisé dans l'une ou l'autre école du quartier.

---	René Subissi	Marie Reynoard	TOTAL
Non-réponse	1,6% (1)	1,7% (1)	0,8% (2)
Appartement	68,3% (43)	66,7% (40)	71,3% (83)
Maison individuelle	22,2% (14)	13,3% (8)	16,9% (22)
Propriétaire	19,0% (12)	21,7% (13)	28,9% (25)
Locataire	58,7% (37)	61,7% (37)	50,6% (74)
TOTAL	100% (107)	100% (99)	100% (206)

Type de logement selon l'école de scolarisation

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 1,48$ , ddl = 4, 1-p = 16,92%.

### 5/ Langues et orientation

Les pratiques linguistiques des familles ne semblent pas impactées par la filière et la filière ne semble pas infléchir les pratiques des familles. Environ 61,8% des familles du quartier de Montesoru sont bilingues.

---	René Subissi	Marie Reynoard	TOTAL
Oui	61,9% (39)	61,7% (37)	61,8% (76)
Non	38,1% (24)	38,3% (23)	38,2% (47)
TOTAL	100% (63)	100% (60)	100% (123)

Part des familles se déclarant bilingues

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 0,00$ , ddl = 1, 1-p = 2,17%.

Odd-ratio : 1,01

% de variance expliquée (V de Cramer) : 0,00%

---	Subissi	Paese Novu	Defendini	Charles Andrei	Marie Reynoard	TOTAL
Non-réponse	38,1% (24)	54,8% (23)	46,2% (24)	39,1% (18)	38,3% (23)	42,9% (112)
Arabe	6,3% (4)	19,0% (8)	9,6% (5)	21,7% (10)	8,3% (5)	12,3% (32)
Corse	50,8% (32)	19,0% (8)	26,9% (14)	28,3% (13)	50,0% (30)	34,9% (97)
Portugais	1,6% (1)	4,8% (2)	5,8% (3)	6,5% (3)	3,3% (2)	6,1% (11)
Tamazigh	0,0% (0)	2,4% (1)	9,6% (5)	0,0% (0)	0,0% (0)	2,8% (6)
Autre	6,3% (4)	4,8% (2)	3,8% (2)	8,7% (4)	6,7% (4)	6,4% (16)
TOTAL	100% (65)	100% (44)	100% (53)	100% (48)	100% (64)	100% (274)

Langues parlées par les familles, par école

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 41,66$ , ddl = 20, 1-p = 99,69%.

Attention, 15 (50.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

Le tableau ci-dessus nous présente les pratiques langagières des familles en fonction de l'école de leur enfant. Nous pouvons nous attendre à une surreprésentation des familles corsophones à l'école Subissi, d'une part du fait de l'orientation qu'elles auraient choisie et d'autre part, du fait de la stimulation que l'école bilingue peut jouer sur les pratiques langagières en famille. Aussi, pour faire bonne figure, nous pouvons supposer qu'elles allaient surjouer leur engagement. Pour faire référence à la métaphore du bocal de Jean-Marie COMITI, nous pourrions faire l'hypothèse que l'eau du bocal déborde, un peu, au sein de la



famille. Il apparaît au contraire que la corrélation est nulle entre la filière de scolarisation et les pratiques linguistiques. Que l'enfant soit scolarisé à l'école Marie Reynoard ou bien à l'école René Subissi n'influe pas sur les familles. La neutralisation de l'effet « école bilingue » peut s'expliquer par une scolarisation de la fonction de transmission linguistique. La transmission intergénérationnelle devient alors un acte non plus « naturel » mais militant, ainsi que nous avons pu l'observer. Dans les conditions actuelles, dans le contexte des écoles de Montesoru, comme sur les trois sites que nous avons enquêté précédemment, l'enseignement bilingue ne permettrait pas de procéder, tout seul, à une « revitalisation linguistique » et cette enquête corroborerait la thèse du bocal scolaire.

#### 6/ Le cas des écoles Subissi et Reynoard

Nous présentons ici une analyse comparative des publics scolaires des écoles Subissi et Reynoard. La première est devenue bilingue en 2003, tandis que l'autre est restée standard. Elles sont toutes deux situées dans le même quartier de Montesoru. Nous présentons ci-dessous les réponses que nous avons pu recueillir au cours de notre enquête. Il apparaît clairement que la directrice de l'école maternelle Subissi n'a pas joué le jeu.

---	PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	TOTAL
Subissi	0,0% (0)	3,2% (2)	0,0% (0)	14,3% (9)	20,6% (13)	28,6% (18)	19,0% (12)	14,3% (9)	100% (63)
Marie Reynoard	11,7% (7)	8,3% (5)	18,3% (11)	8,3% (5)	1,7% (1)	20,0% (12)	18,3% (11)	13,3% (8)	100% (60)
TOTAL	5,7% (7)	5,7% (7)	8,9% (11)	11,4% (14)	11,4% (14)	24,4% (30)	18,7% (23)	13,8% (17)	100% (123)

#### Retours de questionnaires par classe

Ces deux écoles accueillent moins d'élèves étrangers que celles du centre-ville. On y relève seulement 7,3% d'élèves de nationalité étrangère. Il s'agit plutôt de Marocains.

---	Algérien	Français	Marocain	Portugais	Tunisien	Autre	TOTAL
Subissi	1,6% (1)	92,1% (58)	4,8% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	1,6% (1)	100% (63)
Reynoard	0,0% (0)	93,3% (56)	3,3% (2)	1,7% (1)	1,7% (1)	0,0% (0)	100% (60)
TOTAL	0,8% (1)	92,7% (114)	4,1% (5)	0,8% (1)	0,8% (1)	0,8% (1)	100% (123)

#### Nationalité des élèves des écoles Reynoard et Subissi

---	Etrangers	Français	TOTAL
Subissi	7,9% (5)	92,1% (58)	100% (63)
Marie Reynoard	6,7% (4)	93,3% (56)	100% (60)
TOTAL	7,3% (9)	92,7% (114)	100% (123)

Nationalité des élèves des écoles Reynoard et Subissi

Cependant, l'orientation en site bilingue est-elle corrélée avec les origines des élèves ? Il apparait à la lecture de ces résultats que dans le cas des écoles de Montesoru, l'origine n'est pas un facteur déterminant dans l'orientation scolaire en site bilingue.

---	Corse	Continent	Portugal	Maghreb	Autres	TOTAL
Subissi	67,1% (47)	14,3% (10)	1,4% (1)	7,1% (5)	10,0% (7)	100% (70)
Reynoard	66,7% (44)	18,2% (12)	1,5% (1)	9,1% (6)	4,5% (3)	100% (66)
TOTAL	66,9% (91)	16,2% (22)	1,5% (2)	8,1% (11)	7,4% (10)	100% (136)

Nationalité des élèves des écoles Reynoard et Subissi

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 1,86$ , ddl = 4, 1-p = 23,77%.

Attention, 3 (30.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 1,51%

L'opinion des familles quant aux résultats scolaires réels ou imaginés n'est pas non plus déterminante.

---	Non-réponse	Moyen	Bon	Excellent	TOTAL
Bilingue	3,2% (2)	14,3% (9)	66,7% (42)	15,9% (10)	100% (63)
Standard	8,3% (5)	20,0% (12)	50,0% (30)	21,7% (13)	100% (60)
TOTAL	5,7% (7)	17,1% (21)	58,5% (72)	18,7% (23)	100% (123)

Opinion des familles quant au niveau scolaire de leur enfant

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 4,03$ , ddl = 3, 1-p = 74,23%.

Attention, 2 (25.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 3,28%

Notre enquête confirme les résultats que nous a transmis la municipalité au sujet des PCS des familles. C'est là que l'écart est significatif. Les familles inactives ou à la recherche d'un emploi sont surreprésentées dans l'école Reynoard, par rapport à l'école Subissi.

---	Subissi	Reynoard	TOTAL
<b>Non-réponse</b>	4,8% (3)	1,7% (1)	3,3% (4)
<b>Commerçant, artisan</b>	11,1% (7)	1,7% (1)	6,5% (8)
<b>Cadre.Prof. Intellectuelle.Sup.</b>	0,0% (0)	3,3% (2)	1,6% (2)
<b>Prof.Intermédiaire</b>	0,0% (0)	1,7% (1)	0,8% (1)
<b>Employé</b>	66,7% (42)	51,7% (31)	59,3% (73)
<b>Ouvrier</b>	3,2% (2)	8,3% (5)	5,7% (7)
<b>Inactif, Autre</b>	14,3% (9)	31,7% (19)	22,8% (28)
<b>TOTAL</b>	100% (63)	100% (60)	100% (123)

PCS des parents d'élèves des écoles Reynoard et Subissi

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 14,95$ , ddl = 6, 1-p = 97,94%.

Attention, 10 (71.4%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 12,15%

En toute logique, au vu de l'unité architecturale du quartier, le type d'habitat n'est pas significatif. Nous remarquerons cependant la surreprésentation des familles locataires.

---	Propriétaire	Locataire	TOTAL
Bilingue	24,5% (12)	75,5% (37)	100% (49)
Standard	26,0% (13)	74,0% (37)	100% (50)
TOTAL	25,3% (25)	74,7% (74)	100% (99)

Patrimoine immobilier des familles selon la filière

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 0,03$ , ddl = 1, 1-p = 13,73%.

Odd-ratio : 0,92

% de variance expliquée (V de Cramer) : 0,02%

Ainsi que nous l'avons abordé ci-dessus, la place des langues dans la famille n'est pas non plus significative. Plus de 60% des familles utiliseraient une autre langue que le français à la maison, quelle que soit l'école. Ainsi, la création d'un site bilingue n'a pas provoqué de fuite de parents bilingues vers l'école Subissi et l'enseignement bilingue n'arrive pas à influencer significativement sur les pratiques langagières familiales.

---	Bilingue	Monolingue	TOTAL
Subissi	61,9% (39)	38,1% (24)	100% (63)
Reynoard	61,7% (37)	38,3% (23)	100% (60)
TOTAL	61,8% (76)	38,2% (47)	100% (123)

Part des familles bilingues selon l'école

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 0,00$ , ddl = 1, 1-p = 2,17%.

Odd-ratio : 1,01

% de variance expliquée (V de Cramer) : 0,00%

Le corse est la seconde langue de plus de la moitié des familles bilingues. Viennent ensuite l'arabe et le portugais.

---	Non-réponse	Arabe	Corse	Portugais	Autre	TOTAL
Subissi	36,9% (24)	6,2% (4)	49,2% (32)	1,5% (1)	6,2% (4)	100% (65)
Reynoard	35,9% (23)	7,8% (5)	46,9% (30)	3,1% (2)	6,3% (4)	100% (64)
TOTAL	36,4% (47)	7,0% (9)	48,1% (62)	2,3% (3)	6,2% (8)	100% (129)

Seconde langue parlée par les familles bilingues

La pratique intergénérationnelle semble imperméable aux sollicitations de l'École. Peut-être faudrait-il envisager de renforcer les relations Ecole-familles, mais la modification des attitudes et des pratiques linguistiques des familles est-elle seulement imputable à l'École ?

---	Rarement ou occasionnellement	Assez souvent	Très souvent	TOTAL
Subissi	51,3% (20)	41,0% (16)	7,7% (3)	100% (39)
Reynoard	62,2% (23)	35,1% (13)	2,7% (1)	100% (37)
TOTAL	56,6% (43)	38,2% (29)	5,3% (4)	100% (76)

Intensité déclarée de la pratique intergénérationnelle de la langue seconde

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 1,47$ , ddl = 2, 1-p = 52,00%.

Attention, 2 (33.3%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 1,19%

La tendance à l'usage occasionnel du corse est une nouvelle fois attestée par les déclarations des familles, mais il en est de même pour les autres langues. Cela ne nous informe pas s'il s'agit d'un mouvement de revitalisation ou d'abandon de la pratique. Peut-être aurait-il fallu demander aux parents si le curriculum bilingue augmentait le volume de leurs pratiques. En entretien, les familles observent plutôt que cela ne change rien ou presque.

---	Rarement ou occasionnellement	Assez souvent	Très souvent	TOTAL
Arabe	50,0% (4)	37,5% (3)	12,5% (1)	100% (8)
Corse	58,1% (36)	38,7% (24)	3,2% (2)	100% (62)
Portugais	33,3% (1)	33,3% (1)	33,3% (1)	100% (3)
Autre	50,0% (4)	37,5% (3)	12,5% (1)	100% (8)
TOTAL	55,6% (45)	38,3% (31)	6,2% (5)	100% (81)

Intensité déclarée de la pratique intergénérationnelle de la langue seconde selon la langue

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 5,95$ , ddl = 6, 1-p = 57,07%.

Attention, 10 (83.3%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 2,42%

La pratique intergénérationnelle des autres langues que le corse semble peu soutenue.

---	Rarement ou occasionnellement	Assez souvent	Très souvent	TOTAL
Autres	47,4% (9)	36,8% (7)	15,8% (3)	100% (19)
Corse	58,1% (36)	38,7% (24)	3,2% (2)	100% (62)
TOTAL	55,6% (45)	38,3% (31)	6,2% (5)	100% (81)

Intensité déclarée de la pratique intergénérationnelle de la langue seconde selon la langue

La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 4,03$ , ddl = 2, 1-p = 86,68%.

Attention, 2 (33.3%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du  $\chi^2$  ne sont pas réellement applicables.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 3,28%

La compréhension du corse à l'oral ou à l'écrit n'est pas déterminante dans l'orientation en site bilingue. Si les facteurs ethniques et linguistiques ne sont pas significatifs, faut-il conclure à une banalisation de l'orientation en site bilingue et à l'inefficacité de cette mesure éducative en matière de revitalisation linguistique et à la prégnance des critères sociaux dans les choix scolaires des familles ?

---	Insuffisante	Moyenne	Bonne	Excellente	TOTAL
Subissi	15,9% (10)	23,8% (15)	44,4% (28)	15,9% (10)	100% (63)
Reynoard	18,6% (11)	28,8% (17)	30,5% (18)	22,0% (13)	100% (59)
TOTAL	17,2% (21)	26,2% (32)	37,7% (46)	18,9% (23)	100% (122)

Niveau de compréhension du corse à l'oral selon la filière

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 2,61$ , ddl = 3, 1-p = 54,42%.

---	Insuffisante	Moyenne	Bonne	Excellente	TOTAL
Bilingue	33,3% (21)	39,7% (25)	23,8% (15)	3,2% (2)	100% (63)
Standard	44,1% (26)	27,1% (16)	23,7% (14)	5,1% (3)	100% (59)
TOTAL	38,5% (47)	33,6% (41)	23,8% (29)	4,1% (5)	100% (122)

Niveau de compréhension du corse à l'écrit selon la filière

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 2,61$ , ddl = 3, 1-p = 54,49%.

Lorsque l'on analyse le type d'habitat des familles et les compétences linguistiques passives, la dépendance entre les deux devient très significative. Les propriétaires sont plus corsophones que les locataires.

---	Insuffisante	Moyenne	Bonne	Excellente	TOTAL
Propriétaire	20,0% (5)	4,0% (1)	36,0% (9)	40,0% (10)	100% (25)
Locataire	17,6% (13)	36,5% (27)	35,1% (26)	10,8% (8)	100% (74)
TOTAL	18,2% (18)	28,3% (28)	35,4% (35)	18,2% (18)	100% (99)

Niveau de compréhension du corse déclaré à l'oral selon le patrimoine immobilier

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 15,79$ , ddl = 3, 1-p = 99,88%.  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 12,84%

---	Insuffisante	Moyenne	Bonne	Excellente	TOTAL
Propriétaire	20,0% (5)	40,0% (10)	36,0% (9)	4,0% (1)	100% (25)
Locataire	45,9% (34)	35,1% (26)	18,9% (14)	0,0% (0)	100% (74)
TOTAL	39,4% (39)	36,4% (36)	23,2% (23)	1,0% (1)	100% (99)

Niveau de compréhension du corse déclaré à l'écrit selon le patrimoine immobilier

La dépendance est significative.  $\chi^2 = 8,62$ , ddl = 3, 1-p = 96,52%.  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 7,01%

L'offre d'un enseignement bilingue ne provoque pas un engouement des familles pour celui-ci lorsqu'il est proposé dans une autre école que celle qui scolarise leur enfant. Faut-il y lire

l'indifférence des parents à l'égard de la langue corse et des bénéfices du bilinguisme ? Faut-il y lire plutôt l'attachement des parents à l'école de leur quartier et aux enseignants ? Ou bien, les considérations d'ordre pratique sont-elles prépondérantes sur les considérations pédagogiques ?

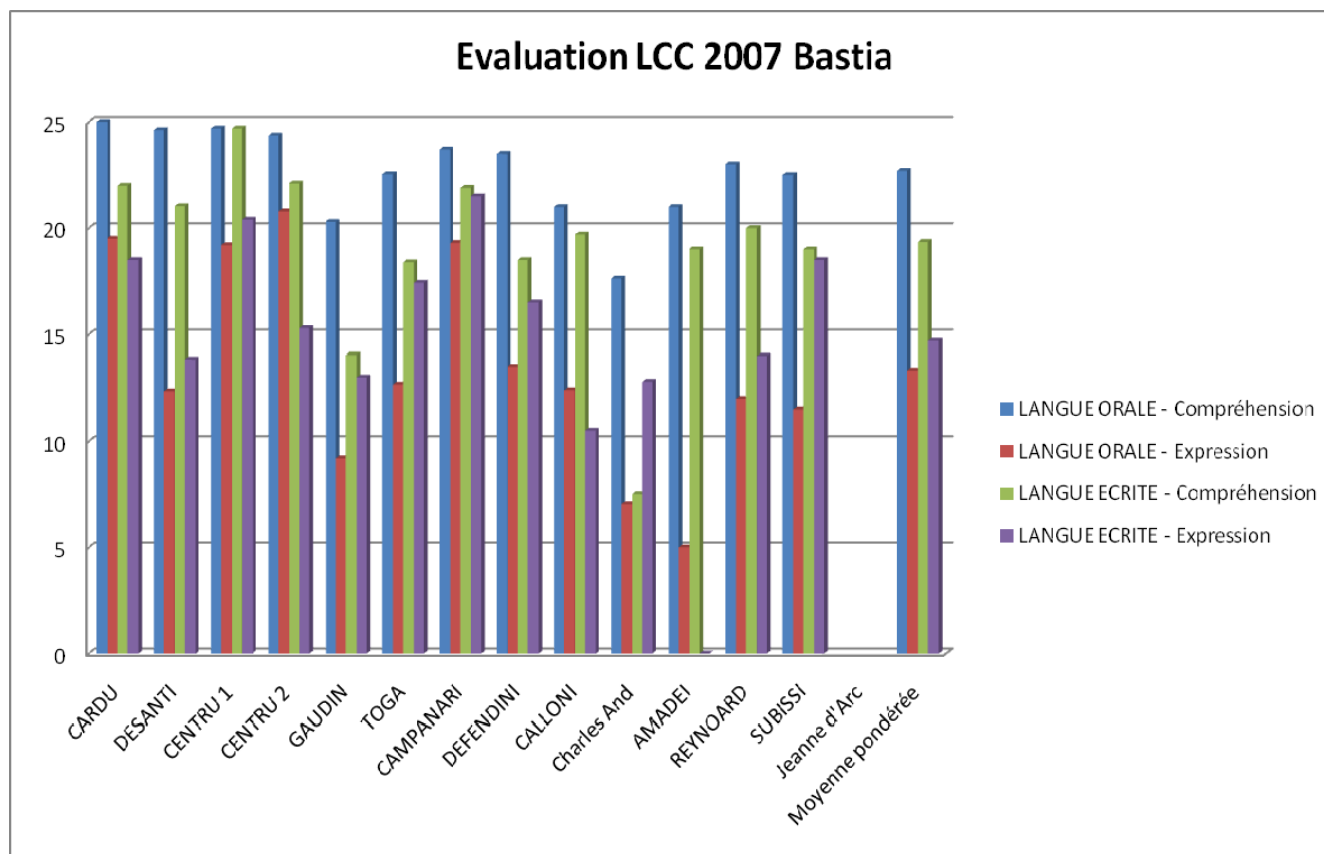
#### 7/ Les évaluations de LCC sur Bastia

Il est difficile de proposer une analyse des résultats aux évaluations de LCC sur la ville de Bastia, tant ces derniers sont susceptibles d'être eux-mêmes construits par d'autres variables plus significatives que le strict niveau scolaire. Par exemple, la différence d'effectifs entre l'école de Cardu qui comptait seulement deux élèves de CM2 et l'école Desanti qui en comptait quarante et un ne permet pas de comparer raisonnablement ces deux écoles et de tirer la conclusion selon laquelle l'enseignement du corse y serait plus efficacement dispensé dans la première que dans la seconde. De façon générale, nous observons cependant que les écoles bilingues obtiennent de meilleurs résultats que les autres, à l'exception de l'école Subissi dont le score moyen est très légèrement supérieur à la moyenne pondérée. Il faut toutefois préciser que ces élèves n'ont pas suivi la totalité de leur cursus en site bilingue. C'est également le cas des élèves de Cardu. Il apparaît alors que les seuls élèves ayant suivi, dans la majorité, un cursus complet en site bilingue sont ceux de Campanari. Ils obtiennent un score largement supérieur à la moyenne, mais néanmoins inférieur à celui obtenu par les élèves de l'école du Centre 1. Faut-il alors en déduire qu'un enseignement extensif du corse dispensé auprès d'élèves favorisés est plus efficace qu'un enseignement bilingue auprès d'un public défavorisé ? À milieu social comparable, les élèves issus de sites bilingues disposent de compétences linguistiques supérieures aux autres. L'écart ne se fonde ni exclusivement sur l'exposition, ni exclusivement sur les origines sociales ou le background linguistique des familles. À niveau social comparable, les élèves de l'école Amadei sont en effet loin devant leurs pairs de l'école Subissi. Ces derniers obtiennent en revanche des résultats de même ampleur que ceux de l'école Reynoard qui n'est pourtant pas bilingue. La présentation présente l'inconvénient de caractériser seulement l'année de l'évaluation. Cette insuffisance explique-t-elle les fortes différences constatées entre des types identiques ? On constate également qu'une heure trente dispensées par le maître seraient plus efficaces qu'une heure trente dispensées par un intervenant. L'écart selon le type de site bilingue apparaît également important, entre les écoles de type D et E. Peut-être qu'à des fins tant budgétaires que pédagogiques, ne faudrait-il pas investir quelques années afin que les PE soient eux-mêmes capables de réaliser cet enseignement ? Nous y reviendrons dans le chapitre 4.

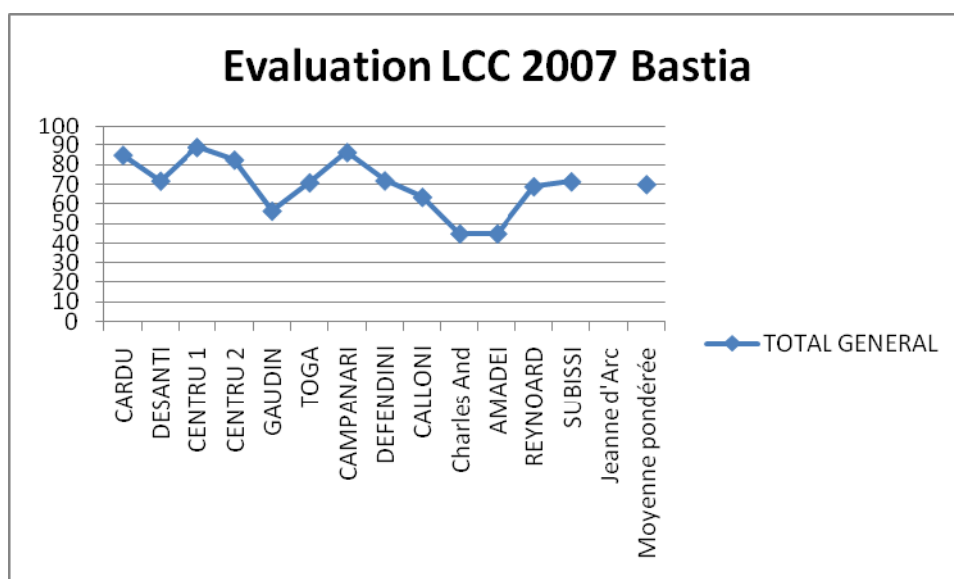
Bastia. Évaluation L.C.C toutes classes - Mai 2007							
ÉCOLE	LANGUE ORALE - Compréhension	LANGUE ORALE - Expression	LANGUE ÉCRITE - Compréhension	LANGUE ÉCRITE- Expression	TOTAL GÉNÉRAL	Élèves évalués	TYPE <sup>419</sup>
	25p	25p	25p	25p	100p		
CARDU	25	19,5	22	18,5	85	2	D
DESANTI	24,62	12,35	21,04	13,84	71,85	41	B
CENTRU 1	24,7	19,2	24,7	20,4	89	19	A
CENTRU 2	24,36	20,79	22,1	15,3	82,55	32	B
GAUDIN	20,29	9,2	14,05	13	56,54	17	A
TOGA	22,54	12,67	18,39	17,43	71,03	35	C
CAMPANARI	23,7	19,3	21,9	21,5	86,4	25	D
DEFENDINI	23,5	13,5	18,5	16,5	72	21	C
CALLONI	21	12,4	19,7	10,5	63,6	32	C
Charles ANDREI	17,63	7,04	7,51	12,8	44,98	17	B
AMADEI	21	5	19	0	45	19	C
REYNOARD	23	12	20	14	69	31	A
SUBISSI	22,5	11,5	19	18,5	71,5	25	E
Jeanne d'Arc							
Moyenne pondérée	22,70	13,33	19,35	14,71	70,09	316	

<sup>419</sup> Pour une meilleure lisibilité, nous rappelons ici la typologie : A=3h ; B= 1h30 maître ; C =1h30 intervenant ; D= Bilingue 9h et plus ; E= Bilingue moins de 9h ; F = Pas de LCC





Résultats aux évaluations en LCC des écoles de Bastia en 2007, par champs de compétences



Résultats généraux aux évaluations en LCC des écoles de Bastia en 2007

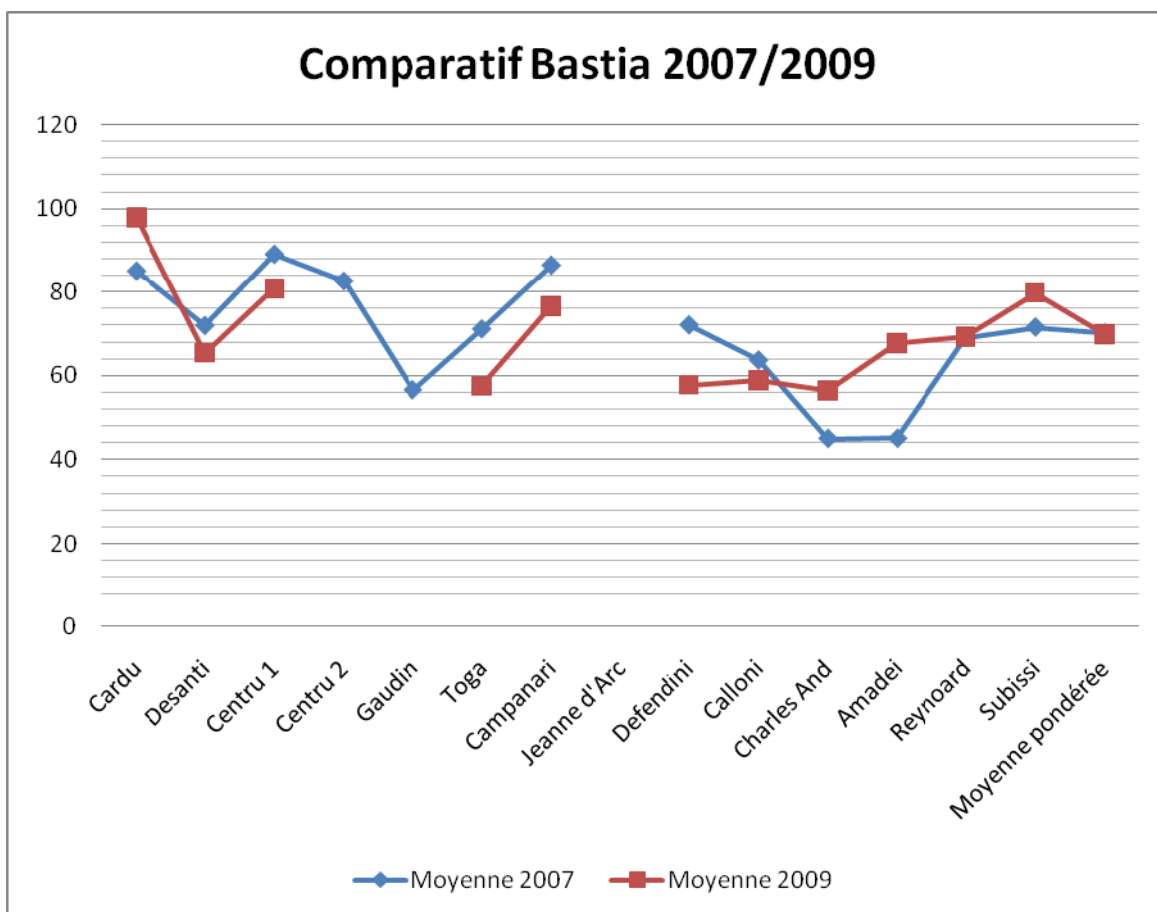
En 2009, les résultats ne présentent plus une caractérisation aussi précise que précédemment. Nous pouvons cependant faire l'hypothèse que le volume horaire a peu évolué. Nous observons alors une différence forte entre les écoles bilingues et les autres, à l'exception de l'école du Centre qui confirme ses très bons résultats de 2007. En 2009, l'écart constaté entre Bastia Sud et Bastia Nord est de 5 points. À l'exception de l'école Campanari, dont les résultats diminuent de près de 8 points, les résultats obtenus par les écoles bilingues sont croissants. Les progressions les plus importantes sont constatées dans le secteur de Bastia Sud, 11,5% à Charles Andrei et 22,75% à Amadei, mais les écoles les plus performantes en 2007 apparaissent en net recul. On constate en effet une baisse de près de 15% à Defendini, de 5% à Calloni. À Bastia Nord, la fusion de l'école annexe du Centre 1 avec l'école du Centre 2 aboutit à une relative moyennisation des résultats tandis que les écoles Desanti et Toga reculent de près de 6% pour la première et de près de 14% pour la seconde. L'importance de ces écarts s'expliquerait par le manque de continuité et d'efficacité du dispositif des intervenants. En outre, on constate qu'en dépit de la relative redistribution des ressources humaines sur les écoles maternelles, les résultats globaux ne sont pas en forte baisse. Compte tenu de la politique de fléchage des postes et d'ouverture de sites bilingues dans les écoles maternelles de quatre classes et plus, des filières ont ouvert entre 2007 et 2009 à Toga, Desanti et au Centre. Dans ces écoles, les résultats des élèves ayant effectué un parcours en filière bilingue ne seront évaluables qu'en 2013. Il est alors possible que l'on assiste durant la période de généralisation de l'enseignement bilingue en maternelle à une diminution encore plus significative des compétences des élèves de CM2 en langue corse. La concentration des

maîtres habilités en maternelle va-t-elle affaiblir le niveau moyen des élèves en fin de scolarité primaire ou au contraire encourager les enseignants à passer l'habilitation et à enseigner le corse ? Dans cette optique, ne faudrait-il pas envisager de mettre en place une évaluation des compétences orales des élèves à l'issue de la maternelle ou du CP de façon à mesurer si le niveau de compétence des élèves suit une courbe croissante, même après la maternelle ? Nous remarquons également, qu'outre la césure entre les sites bilingues et les écoles standards, les écoles de Bastia Sud obtiennent un score moyen de 66% contre 71% pour les écoles de Bastia Nord. Enfin, les écoles Gaudin et Jeanne d'Arc n'ont pas communiqué leurs résultats. Faut-il faire ici l'hypothèse que dans la première école, le corse n'est pas enseigné parce qu'elle accueille une population plutôt défavorisée et d'origine étrangère pour laquelle la priorité de l'institution est la maîtrise de la langue française et que dans la seconde, l'enseignement d'une langue régionale n'apparaît pas discriminante scolairement et professionnellement. Dans un cas, on considérerait que le corse ne permet pas de s'intégrer et dans l'autre qu'il ne permet pas de s'insérer efficacement sur le marché du travail. Si nous faisons l'hypothèse que l'établissement privé est affilié à une logique purement scolaire, rappelons qu'il est encore interdit de prendre la LCC en tant que LV1, notamment pour le passage du baccalauréat. Or l'école privée étant principalement évaluée par le taux de réussite à cette épreuve, on comprend mieux son manque d'empressement à enseigner une langue qui in fine, ne participe pas à la construction de ses indicateurs de réussite et à développer son attractivité auprès des familles.

Ainsi, les évaluations de LCC nous permettent de mieux cerner le niveau de compétence des élèves, finalement plutôt satisfaisant au regard du niveau attendu. Mais un pilotage plus serré ne serait-il pas bienvenu ? Il pourrait comprendre, par exemple, non pas seulement la présentation des résultats par école, mais par élève, selon le volume horaire total reçu au cours de sa scolarité, ainsi que les modalités de sa mise en œuvre. À cet égard, un échantillon test pourrait être établi éventuellement en collaboration entre l'Université et l'Éducation nationale. L'usage de la base élève pourrait-il être envisagé ? Enfin, le passage des épreuves ne devrait-il pas être réalisé par un enseignant extérieur à l'école, de façon à garantir la sincérité des notes attribuées aux élèves ?

École	Langue orale - Compréhension	Langue orale - Expression	Langue écrite - Compréhension	Langue écrite - Expression	Total	Élèves évalués
AMADEI	22,5	15,5	18,2	11,55	67,75	16
DEFENDINI	22,4	6,4	16,8	12,2	57,8	27
REYNOARD	18,9	16,8	16,36	17,15	69,21	29
<b>SUBISSI</b>	<b>22,75</b>	<b>19,5</b>	<b>18</b>	<b>19,5</b>	<b>79,75</b>	<b>43</b>
DESANTI	21,73	11,03	20,07	12,55	65,38	33
CENTRU	22,41	17,17	22,39	18,8	80,77	48
TOGA	19	12	15	11,5	57,5	40
<b>CARDU</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>23</b>	<b>98</b>	<b>2</b>
<b>CAMPANARI</b>	<b>24,25</b>	<b>20,35</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>76,6</b>	<b>36</b>
CALLONI	21,73	9,42	16,26	11,39	58,8	36
ANDREI	20	6	18,5	12	56,5	24
GAUDIN	-	-	-	-	-	-
JEANNE D'ARC	-	-	-	-	-	-
Total ou moyenne	21,64	14,01	17,92	14,81	68,39	334

Résultats aux évaluations en LCC des écoles de Bastia en 2009, par champs de compétences



Comparatif des résultats généraux des écoles de Bastia aux évaluations de LCC en 2007 et 2009

### 3. L'école Dominique Antoniotti à Borgu

La prévalence des stratégies d'évitement intra-établissement sur les stratégies inter-établissements nous a amené à réaliser une dernière enquête au sein de l'école Dominique Antoniotti, à U Borgu, l'école la plus importante du département de la Haute-Corse en termes d'effectifs, au sein d'une commune en pleine expansion démographique. Comme l'ensemble des communes périurbaines de l'île, U Borgu a vu sa population s'accroître fortement depuis 1999 tant et si bien que depuis le recensement de 2007, elle se situe en quatrième position et devance Corti, la capitale historique de la Corse, avec 7110 habitants<sup>420</sup>. Selon l'INSEE<sup>421</sup> : « le mouvement de périurbanisation a donc profité aux villages proches d'Ajaccio et de Bastia, mais davantage encore aux communes de plus grande taille. Les communes d'Afà, de Grosseto-Prugna ou d'Albitreccia au sud et de Borgu ou Venzolasca au nord ont toutes continué de croître à un rythme très soutenu ».

#### 1. Données sociologiques

Nous nous sommes intéressés à la composition sociale des filières de l'école Dominique Antoniotti en formulant pour hypothèse que cet essor démographique serait principalement causé par l'immigration. L'école constituerait ainsi un terrain propice au développement de stratégies d'évitement conduisant à la construction de classes homogènes

Le questionnaire que nous avons distribué en janvier 2010 aux élèves de l'école élémentaire nous a permis de recueillir 250 réponses réparties comme suit :

---	Bilingue	Standard	TOTAL
CP	45,8% (33)	18,5% (33)	26,4% (66)
CE1	1,4% (1)	18,0% (32)	13,2% (33)
CE2	25,0% (18)	24,7% (44)	24,8% (62)
CM1	6,9% (5)	25,3% (45)	20,0% (50)
CM2	20,8% (15)	13,5% (24)	15,6% (39)
TOTAL	100% (72)	100% (178)	100% (250)

Nombre de réponses obtenues en fonction des classes et des filières

<sup>420</sup> Disponible sur : <http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/recensement/populations-legales/commune.asp?annee=2007&depcom=2B042>, consulté le 12 janvier 2010.

<sup>421</sup> Disponible sur : [http://www.insee.fr/fr/regions/corse/default.asp?page=themes/etudes/quantile/quantile5/acc\\_quantile5.htm](http://www.insee.fr/fr/regions/corse/default.asp?page=themes/etudes/quantile/quantile5/acc_quantile5.htm), consulté le 12 janvier 2010.

Concernant la diversité, cette école accueillerait 7,3% d'élèves de nationalité étrangère et 11,6% d'élèves dont les parents sont de nationalité étrangère. Les différentes nationalités des élèves se répartissent ainsi :

---	Algérien ou Marocain	Français	Portugais	Autre	TOTAL
Bilingue	37,5% (3)	29,4% (67)	20,0% (2)	0,0% (0)	29,1% (72)
Standard	62,5% (5)	70,6% (161)	80,0% (8)	100% (1)	70,9% (175)
TOTAL	100% (8)	100% (228)	100% (10)	100% (1)	100% (247)

Filière et nationalité des élèves

Les étrangers représenteraient 7,7% de la population scolaire, soit un taux beaucoup plus faible que celui observé sur nos autres terrains d'enquête, mais qui est cependant supérieur à la moyenne française. En 2006, il était de 5,8%<sup>422</sup>. 73,7% des élèves étrangers sont scolarisés dans la filière standard, mais le test du chi2 montre que la dépendance n'est pas significative. Nous n'observons pas d'orientation différenciée selon la nationalité.

---	Étranger	Français
Bilingue	6,9%	93,1%
Standard	8%	92%
TOTAL	7,7	92,3%

Orientation selon la nationalité de l'élève

---	Étranger	Français	TOTAL
Bilingue	26,3% (5)	29,4% (67)	29,3% (72)
Standard	73,7% (14)	70,6% (161)	70,7% (174)
TOTAL	100% (19)	100% (228)	100% (246)

Composition des filières selon la nationalité de l'élève

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 0,02$ , ddl = 1, 1-p = 11,48%.

Concernant la nationalité des parents, le taux d'extranéité est légèrement supérieur. 11,8% des parents qui ont répondu à notre enquête sont de nationalité étrangère. Là encore, ce facteur ne semble pas déterminant en matière d'orientation. Chacune des filières est composée d'environ 88% d'élèves dont les parents sont français.

<sup>422</sup> Disponible sur : [http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg\\_id=0&ref\\_id=NATTEF02162](http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF02162), consulté le 2 mars 2010.

---	Étranger	Française	TOTAL
Bilingue	11,1% (8)	88,9% (64)	100% (72)
Standard	11,8% (21)	88,2% (157)	100% (178)
TOTAL	11,6% (29)	88,4% (221)	100% (250)

Composition des filières selon la nationalité des parents

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 0,02$ , ddl = 1, 1-p = 12,20%.

Près de 72,4% des parents de nationalité étrangère choisissent la filière standard :

---	Étranger	Français	TOTAL
Bilingue	27,6% (8)	29,0% (64)	28,8% (72)
Standard	72,4% (21)	71,0% (157)	71,2% (178)
TOTAL	100% (29)	100% (221)	100% (250)

Orientation selon la nationalité des parents

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 0,02$ , ddl = 1, 1-p = 12,20%.

C'est l'analyse des origines déclarées des familles qui permet une analyse plus fine de l'ethnisation de l'orientation scolaire. Le nombre total de citations est supérieur au nombre total de questionnaires reçus, car il était permis de mettre en exergue des origines multiples. C'est le cas de 19 familles. De la même façon que nous souhaitons laisser le libre choix aux familles de se classer dans telle ou telle catégorie d'origine, nous pensons que la diversité culturelle de la société est également présente par le métissage de chacune des identités individuelles. Ce métissage culturel devait apparaître dans notre enquête. Elle ne devait pas imposer des origines, des cadres inflexibles et préconçus, mais au contraire, laisser libre court aux enquêtés, d'exprimer leur ressenti, leur projet, leur parcours, leurs identifications. Les origines se déclinent donc au pluriel. Cependant, le nombre de familles qui ont véritablement mis en avant cette diversité est relativement faible. Peut-être est-ce dû à la prégnance d'une représentation monolithique et singulière de l'identité, ou bien à notre questionnaire qui n'était peut-être pas suffisamment explicite sur ce point ?

---	Corse	Continent	Portugal	Maghreb	Autres	TOTAL
Bilingue	41,3% (50)	20,2% (19)	23,5% (4)	13,6% (3)	6,7% (1)	28,6% (77)
Standard	58,7% (71)	79,8% (75)	76,5% (13)	86,4% (19)	93,3% (14)	71,4% (192)
TOTAL	100% (121)	100% (94)	100% (17)	100% (22)	100% (15)	100% (269)

Orientation des enfants selon leurs origines



La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 18,98$ , ddl = 4, 1-p = 99,92%.  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 7,59%

On constate une corrélation très significative entre la ou les origines déclarées et la filière de scolarisation. Si 41,3% des familles corses ont choisi la filière bilingue, c'est la filière standard qui connaîtrait un véritable plébiscite de la part des autres familles.

---	Corse	Continent	Origines étrangères	TOTAL
Bilingue	41,3% (50)	20,2% (19)	14,8% (8)	28,6% (77)
Standard	58,7% (71)	79,8% (75)	85,2% (46)	71,4% (192)
TOTAL	100% (121)	100% (94)	100% (54)	100% (269)

Orientation des enfants selon leur origine

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 17,84$ , ddl = 2, 1-p = 99,99%.  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 7,14%

En ce qui concerne la composition ethnique de chaque filière, les Corses constitueraient près de 64,9% des effectifs de la filière bilingue contre 37% dans la filière standard où ils y seraient minoritaires. Paradoxalement, bien qu'une minorité de familles corses choisissent la filière bilingue, elles y sont surreprésentées. Est-ce que le goulot d'étranglement constitué par l'offre scolaire limite l'afflux de ces familles ? Si l'offre était plus importante, la répartition des familles selon leur origine serait-elle différente ?

---	Corse	Continent	Origines étrangères	TOTAL
Bilingue	64,9% (50)	24,7% (19)	10,4% (8)	100% (77)
Standard	37,0% (71)	39,1% (75)	24,0% (46)	100% (192)
TOTAL	45,0% (121)	34,9% (94)	20,1% (54)	100% (269)

Composition des filières selon les origines des parents

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 17,84$ , ddl = 2, 1-p = 99,99%.  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 7,14%

Nous avons procédé à un recodage de la question numéro 10, de façon à pouvoir la traiter comme une question fermée. Nous avons alors considéré trois lieux de naissance différents : le continent, la Corse et l'étranger.

---	Bilingue	Standard	Total
Corse	60,0% (42)	33,7% (56)	41,5% (98)
Continent	31,4% (22)	51,8% (86)	45,8% (108)
Étranger	8,6% (6)	14,5% (24)	12,7% (30)
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Composition des filières selon le lieu de naissance des parents

---	Bilingue	Standard	TOTAL
Continent	20,4% (22)	79,6% (86)	100% (108)
Corse	42,9% (42)	57,1% (56)	100% (98)
Étranger	20,0% (6)	80,0% (24)	100% (30)
TOTAL	29,7% (70)	70,3% (166)	100% (236)

Orientation des enfants selon le lieu de naissance des parents

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 13,99$ , ddl = 2, 1-p = 99,91%.

Les résultats obtenus vont dans le sens des précédents. Ils montrent une surreprésentation des enfants dont les parents sont nés en Corse dans la filière bilingue et une part plus importante de parents qui sont nés à l'extérieur de l'île : 138 contre 98.

Concernant les origines des parents, nous avons croisé celles-ci avec leur lieu de naissance. Force est de constater la corrélation entre les deux pour toutes les origines sauf pour la catégorie « Corse ». Près de 29,7% des personnes qui se disent d'origine corse sont nées ailleurs que sur l'île. Si une partie d'entre elles est sans doute issue de parents nés en Corse, il est fort probable que ce ne soit pas le cas de la totalité. Cela montrerait que la Corse agrège, qu'on s'y identifie, quand bien même on n'y serait pas né et on n'y aurait pas grandi.

---	Corse	Continent	Portugal	Maghreb	Autres	TOTAL
Continent	26,9% (29)	68,5% (74)	0,9% (1)	0,9% (1)	2,8% (3)	100% (108)
Corse	81,5% (88)	8,3% (9)	0,0% (0)	1,9% (2)	8,3% (9)	100% (108)
Étranger	2,8% (1)	5,6% (2)	33,3% (12)	52,8% (19)	5,6% (2)	100% (36)
TOTAL	46,8% (118)	33,7% (85)	5,2% (13)	8,7% (22)	5,6% (14)	100% (252)

Origines déclarées selon le lieu de naissance des parents

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 280,81$ , ddl = 8, 1-p = >99,99%.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 56,16%

Ainsi que le montre le tableau suivant, le taux de personnes nées à l'extérieur de l'île et qui se classent parmi les personnes d'origine corse est plus fort que pour les autres catégories. Seulement 74,6% des personnes qui se disent corses sont nées en Corse.

---	Corse	Continent	Portugal	Maghreb	Autres	TOTAL
Continent	24,6% (29)	87,1% (74)	7,7% (1)	4,5% (1)	21,4% (3)	42,9% (108)
Corse	74,6% (88)	10,6% (9)	0,0% (0)	9,1% (2)	64,3% (9)	42,9% (108)
Étranger	0,8% (1)	2,4% (2)	92,3% (12)	86,4% (19)	14,3% (2)	14,3% (36)
TOTAL	100% (118)	100% (85)	100% (13)	100% (22)	100% (14)	100% (252)

Origines déclarées selon le lieu de naissance des parents

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 280,81$ , ddl = 8, 1-p = >99,99%.  
 % de variance expliquée (V de Cramer) : 56,16%

Du point de vue des critères socioprofessionnels, la composition des deux filières semble très proche. Ce critère, considéré de manière isolée, ne semble pas déterminant dans l'orientation scolaire, dans le contexte de l'école de U Borgu. Il est en revanche corrélé avec l'origine des parents. Les continentaux sont surreprésentés dans les postes de cadre et les professions intermédiaires, tandis que les personnes d'origines étrangères le sont davantage pour les postes d'ouvriers ou d'artisan.

En 2006, la répartition de la population de la commune selon la catégorie socioprofessionnelle de référence était la suivante, selon les dernières enquêtes de l'INSEE<sup>423</sup>.

<b>Ménages selon la catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence en 2006</b>				
	<b>Ménages</b>	<b>%</b>	<b>Population des ménages</b>	<b>%</b>
<b>Ensemble</b>	2 403	100,0	6 425	100,0
<b>Agriculteurs exploitants</b>	28	1,2	90	1,4
<b>Artisans, commerçants, chefs d'entreprise</b>	183	7,6	541	8,4
<b>Cadres et professions intellectuelles sup.</b>	168	7,0	476	7,4
<b>Professions intermédiaires</b>	383	15,9	1 093	17,0
<b>Employés</b>	412	17,1	1 125	17,5
<b>Ouvriers</b>	470	19,6	1 505	23,4
<b>Retraités</b>	501	20,8	1 042	16,2
<b>Autres pers. sans activité professionnelle</b>	258	10,7	553	8,6

Source : Insee, RP2006 exploitation complémentaire.

La population de U Borgu selon l'INSEE se rapproche de celle de l'école, hormis les inactifs et les retraités qui y sont moins représentés, au profit des professions intermédiaires. Cela s'explique par le fait que nous n'avons interrogé que les personnes en âge d'avoir des enfants scolarisés à l'école primaire. Notre échantillon est donc plus jeune que la moyenne de la population totale et par conséquent, plus actif, dans une région dans laquelle la population est vieillissante.

<sup>423</sup>

Disponible sur : <http://www.recensement.insee.fr/chiffresCles.action?codeMessage=5&zoneSearchField=BORGO&codeZone=2B042-COM&idTheme=4&rechercher=Rechercher>, consulté le 9 mars 2010.

---	Bilingue	Standard	TOTAL
Non-réponse	0,0% (0)	3,9% (7)	2,8% (7)
Agriculteur	4,2% (3)	2,8% (5)	3,2% (8)
Commerçant, artisan	4,2% (3)	9,0% (16)	7,6% (19)
Cadre.Prof. Intellectuelle.Sup.	9,7% (7)	7,9% (14)	8,4% (21)
Prof. Intermédiaire	6,9% (5)	13,5% (24)	11,6% (29)
Employé	47,2% (34)	38,2% (68)	40,8% (102)
Ouvrier	6,9% (5)	7,9% (14)	7,6% (19)
Retraité	0,0% (0)	1,7% (3)	1,2% (3)
Inactif, Autre	20,8% (15)	15,2% (27)	16,8% (42)
TOTAL	100% (72)	100% (178)	100% (250)

Composition des filières selon la PCS des parents

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 10,07$ , ddl = 8, 1-p = 73,97%.

---	Corse	Continent	Origines étrangères	TOTAL
Agriculteur	4,2% (5)	3,3% (3)	0,0% (0)	3,1% (8)
Commerçant, artisan	4,2% (5)	5,5% (5)	17,6% (9)	7,3% (19)
Cadre.Prof. Intellectuelle.Sup.	7,5% (9)	12,1% (11)	5,9% (3)	8,8% (23)
Prof. Intermédiaire	9,2% (11)	17,6% (16)	3,9% (2)	11,1% (29)
Employé	53,3% (64)	41,8% (38)	21,6% (11)	43,1% (113)
Ouvrier	5,8% (7)	3,3% (3)	25,5% (13)	8,8% (23)
Retraité, inactif, autre	15,8% (19)	16,5% (15)	25,5% (13)	17,9% (47)
TOTAL	100% (120)	100% (91)	100% (51)	100% (262)

Origines et PCS des parents

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 50,69$ , ddl = 12, 1-p = >99,99%.  
% de variance expliquée (V de Cramer) : 10,14%

Les autres critères sociaux, comme le type d'habitat montre une plus forte représentation de propriétaires dans la filière bilingue, mais ne présente pas de dépendance significative au test du  $\chi^2$ .

---	Propriétaire	Locataire	TOTAL
Bilingue	71,6% (48)	28,4% (19)	100% (67)
Standard	63,1% (94)	36,9% (55)	100% (149)

TOTAL	65,7% (142)	34,3% (74)	100% (216)
-------	-------------	------------	------------

Habitat et filière

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 1,50$ , ddl = 1, 1-p = 77,96%.

Concernant la diversité linguistique, le monolinguisme est minoritaire. 56,4% des familles parleraient une autre langue que le français à la maison. Ce pourcentage est très élevé par rapport au taux que l'on peut relever dans d'autres académies (MOORE 2006 : 19), mais corrobore néanmoins une tendance qui fait que « les écoles aujourd'hui accueillent beaucoup d'enfants qui pratiquent ou entendent, en famille, une autre langue : langue du patrimoine historique, langue du père, de la mère, langue de voisins ou de nouveaux voisins ».

---	Non	Oui	TOTAL
U Borgu	43,6% (109)	56,4% (141)	100% (250)

Part des familles bilingues

Concernant les répertoires linguistiques des enquêtés, à la question : « Parlez-vous une autre langue que le français à la maison? », 79,2% des familles ayant choisi la filière bilingue répondent par l'affirmative. Le plurilinguisme « naturel » de la maison apparaîtrait presque comme une condition de l'orientation en filière bilingue, comme si l'école et la famille devaient venir se retrouver pour transmettre le patrimoine linguistique. Ce type de familles est peut-être plus sensibilisé que les autres à la fonction linguistique de l'école et au discours sur la frontière qui pourrait cristalliser les angoisses, autant que les motivations. Il pourrait également signifier l'expression d'un désir de pratique plutôt qu'une pratique réelle.

---	Non	Oui	TOTAL
Bilingue	20,8% (15)	79,2% (57)	100% (72)
Standard	52,8% (94)	47,2% (84)	100% (178)
TOTAL	43,6% (109)	56,4% (141)	100% (250)

Part des familles bilingues par filière

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 21,32$ , ddl = 1, 1-p = >99,99%.

Odd-ratio : 0,24

% de variance expliquée (V de Cramer) : 8,53%

La qualité des langues parlées en famille selon la filière de scolarisation est également un bon indicateur d'ethnicisation de l'orientation scolaire. On observe que les parents corsophones constituent la quasi-totalité des familles bilingues ayant choisi la filière homonyme, avec une sous-représentation des familles arabophones.

---	Arabe	Corse	Portugais	Autre	TOTAL
Bilingue	5,2% (3)	84,5% (49)	6,9% (4)	3,4% (2)	100% (58)
Standard	24,1% (20)	55,4% (46)	12,0% (10)	8,4% (7)	100% (83)
TOTAL	16,3% (23)	67,4% (95)	9,9% (14)	6,4% (9)	100% (141)

Filiarisation et langues secondes

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 14,02$ ,  $ddl = 3$ ,  $1-p = 99,71\%$ .

% de variance expliquée (V de Cramer) : 5,61%

**Sur U Borgu, 37,8% des familles affirment parler corse dans le cadre familial. Il serait la seconde langue parlée par mes familles, devant l'arabe puis le portugais mais cette répartition nous semble très dépendante du contexte ne semble pas généralisable à l'ensemble de l'île.**

---	U Borgu
Non-réponse	43,8% (110)
Arabe	9,2% (23)
Corse	37,8% (95)
Portugais	5,6% (14)
Autre	3,6% (9)
TOTAL	100% (251)

Langues parlées par les familles

Du point de vue qualitatif, c'est-à-dire du volume de la diversité linguistique dans le cadre familial, nous avons demandé aux familles d'évaluer l'intensité de leurs pratiques.

---	Non-réponse ou jamais	Rarement	Occasionnel lement	Assez souvent	Très souvent	TOTAL
Arabe	4,3% (1)	13,0% (3)	26,1% (6)	34,8% (8)	21,7% (5)	100% (23)
Corse	2,1% (2)	12,6% (12)	56,8% (54)	17,9% (17)	10,5% (10)	100% (95)
Portugais	7,1% (1)	0,0% (0)	14,3% (2)	35,7% (5)	42,9% (6)	100% (14)
Autre	11,1% (1)	22,2% (2)	66,7% (6)	0,0% (0)	0,0% (0)	100% (9)

TOTAL	3,5% (5)	12,1% (17)	48,2% (68)	21,3% (30)	14,9% (21)	100% (141)
-------	----------	------------	------------	------------	------------	------------

Intensité de la pratique intergénérationnelle

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 29,24$ ,  $ddl = 12$ ,  $1-p = 99,64\%$ .

% de variance expliquée (V de Cramer) : 3,90%

De façon générale, on constate une érosion de la pratique linguistique allophone avec la durée de l'installation en Corse. Ce constat est corroboré par les enquêtes de HERAN, FILHON et DEPREZ<sup>424</sup> qui constatent que depuis les années 1960, la transmission de l'arabe par acquisition, c'est-à-dire par transmission naturelle, a reculé de moitié. L'immigration portugaise, plus récente que l'immigration maghrébine semble en voie d'assimilation (GEA 2009). En revanche, toujours selon GEA, l'apprentissage du corse pourrait être rejeté par les personnes issues de l'immigration, car elle serait la langue de l'expression du racisme à leur rencontre, véhiculé par des tags ou des graffitis xénophobes. Ce type de rejet est à rapprocher de celui identifié en 1956 par NIDA (in GARDNER 2002 : 2) qui expliqua l'incapacité quasi chronique d'un missionnaire dont les parents étaient immigrés, en matière d'apprentissage des langues, car en même temps qu'il aurait développé un attachement intense à la culture anglo-saxonne, il aurait développé une réaction émotionnelle face à tout ce qui serait étranger ou différent. Quant à **la langue corse**, cette question semble conforter notre analyse précédente, elle **devient davantage une langue d'identification qu'une langue de communication. Lorsqu'elle est parlée, c'est surtout « occasionnellement »**.

L'orientation scolaire en filière bilingue semble aussi corrélée avec les compétences linguistiques des familles. **Plus une famille sera corsophone et aura des pratiques de lecture en langue corse, plus elle aura tendance à inscrire son enfant en filière bilingue.**

---	Insuffisante	Moyenne	Bonne	Excellente	TOTAL
Bilingue	18,1% (13)	25,0% (18)	44,4% (32)	12,5% (9)	100% (72)
Standard	46,1% (82)	27,0% (48)	18,5% (33)	8,4% (15)	100% (178)
TOTAL	38,0% (95)	26,4% (66)	26,0% (65)	9,6% (24)	100% (250)

Niveau de compréhension orale du corse

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 24,78$ ,  $ddl = 3$ ,  $1-p = >99,99\%$ .

% de variance expliquée (V de Cramer) : 9,91%

<sup>424</sup> Disponible sur : [http://www.ined.fr/fichier/t\\_publication/65/publi\\_pdf1\\_pop\\_et\\_soc\\_francais\\_376.pdf](http://www.ined.fr/fichier/t_publication/65/publi_pdf1_pop_et_soc_francais_376.pdf), consulté le 11 mars 2010.

---	Insuffisante	Moyenne	Bonne	Excellente	TOTAL
Bilingue	34,7% (25)	38,9% (28)	18,1% (13)	8,3% (6)	100% (72)
Standard	69,7% (124)	20,2% (36)	10,1% (18)	0,0% (0)	100% (178)
TOTAL	59,6% (149)	25,6% (64)	12,4% (31)	2,4% (6)	100% (250)

Niveau de compréhension écrite du corse

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 34,92$ , ddl = 3, 1-p = >99,99%.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 13,97%

Cela semble attester que si l'on se dirige vers un nouveau paradigme éducatif, il n'en demeure pas moins vrai que les interactions entre les motivations identitaires et patrimoniales et le background linguistique des familles restent majoritaires et déterminantes. **La filière bilingue reste pour beaucoup de familles l'espace-temps qui permet de pallier à la rareté des ressources identitaires corses disponibles aux enfants à l'extérieur de l'École.** Affublée d'un devoir de rattrapage historique à l'égard du corse, l'École bilingue permet aux familles de se décharger de leurs responsabilités. Durant plusieurs entretiens réalisés avec des familles, celles-ci nous ont témoigné de l'impossibilité de la transmission « naturelle » parce qu'ils avaient été eux-mêmes « déracinés », ou bien leur tendance à se déresponsabiliser et de ne pas assumer la part de la transmission qui leur revient. Les familles qui transmettent le corse à leur enfant sont dans la plupart des cas des familles dont le choix est réfléchi, discuté et relève de l'acte militant. Dans cette perspective, **la corsophonie familiale est engagée et c'est dans ce cadre qu'une part des familles donne du sens ou une suite à un engagement antérieur.**

Nous ouvrirons ici une parenthèse d'ordre sociolinguistique. Selon notre enquête, la corsophonie semble corrélée avec l'origine. Il s'agit ici exclusivement de la compétence passive, à l'oral. Les personnes d'origine continentale française sembleraient être de moins bon corsophones que les personnes d'origines étrangères. Faut-il attribuer cet état de fait à leur arrivée en Corse peut-être plus récente ou bien à leurs représentations des langues, fortement empreintes par le monolinguisme français ou bien du fait de l'amalgame entre les origines et les langues ? Les continentaux corsophonisés auraient ainsi pu se classer parmi les parents d'origine corse.

---	Insuffisante	Moyenne	Bonne	Excellente	TOTAL
Corse	13,2% (16)	24,8% (30)	45,5% (55)	16,5% (20)	100% (121)
Continent	61,7% (58)	24,5% (23)	10,6% (10)	3,2% (3)	100% (94)
Origines étrangères	44,4% (24)	35,2% (19)	14,8% (8)	5,6% (3)	100% (54)
TOTAL	36,4% (98)	26,8% (72)	27,1% (73)	9,7% (26)	100% (269)

Niveau de compréhension du corse à l'oral par origine



La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 75,44$ , ddl = 6, 1-p = >99,99%.  
 % de variance expliquée (V de Cramer) : 15,09%

Enfin, dans un pays de tradition monolingue, le passage à un paradigme éducatif plurilingue, sur accord des parents, pourrait principalement bénéficier à des élèves dont les familles ont une représentation positive de leurs résultats scolaires, une certaine connivence avec le curriculum scolaire et de plus grandes attentes à l'égard de l'École. Il ressort en effet dans nos différentes enquêtes que **les familles sont davantage enclines à inscrire leur enfant dans une filière bilingue lorsqu'elles portent un regard positif sur les résultats scolaires de leur enfant.**

---	Insuffisants	Moyens	Bons	Très bons	TOTAL
Bilingue	8,3% (6)	13,9% (10)	23,6% (17)	54,2% (39)	100% (72)
Standard	5,7% (10)	19,4% (34)	43,4% (76)	31,4% (55)	100% (175)
TOTAL	6,5% (16)	17,8% (44)	37,7% (93)	38,1% (94)	100% (247)

Opinion des parents quant aux résultats scolaires de leur enfant

La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 13,67$ , ddl = 3, 1-p = 99,66%.  
 % de variance expliquée (V de Cramer) : 5,47%

Or en ce qui concerne la connivence avec la culture scolaire, force est de constater, notamment au cours des entretiens que nous avons réalisés avec des familles ayant choisi la filière standard, qu'elles ne sont pas opposées à l'enseignement bilingue, mais qu'elles ne l'ont pas choisi parce qu'elles appréhendaient tantôt les devoirs à faire à la maison, tantôt l'apprentissage de la lecture et les éventuelles confusions entre les langues, tantôt l'apprentissage des mathématiques en langue corse. L'École ne prévoit aucun dispositif qui permettrait d'accompagner les parents dans l'enseignement bilingue et de leur dispenser une formation sociolinguistique, même très succincte. En réalité, la rémanence de telles représentations arrange l'institution. C'est un moyen de régulation des flux scolaires et un moyen permettant de mettre en exergue les bons résultats de la filière bilingue, bons résultats attribués par les familles standards davantage aux capitaux socioculturels et scolaires des familles de la filière standard qu'à la spécificité du curriculum et de la pédagogie.

Située sur l'axe périurbain du sud de Bastia, l'école Dominique Antoniotti présente une population mixte accueillant une population immigrée relativement faible au regard de celle que l'on peut retrouver dans d'autres écoles de l'île, mais néanmoins supérieure à la moyenne nationale. Le profil sociologique des élèves de la filière bilingue fait d'eux des élèves plutôt favorisés. Enfants, de propriétaires, ils sont la plupart du temps issus de familles corsophones

ou qui semblent porter un regard bienveillant sur les langues. Quant aux autres familles, si nous ne connaissons pas leur profession, nous pouvons faire l'hypothèse que pour partie et a fortiori les familles d'origines continentales, se sont installées ces dix dernières années sur l'île. L'habitat éclaté des communes suburbaines de Bastia ne permettrait pas une socialisation des nouveaux arrivants, ni même la diffusion de l'information auprès des familles. Les secteurs d'emploi seraient également corrélés avec l'origine. Les continentaux sont surreprésentés dans les postes de cadres. Souvent soumis à un important turn-over, cela pourrait expliquer un moindre investissement de leur part dans la filière bilingue. Quant aux autres familles, celles qui sont issues de l'immigration semblent occuper des positions sociales inférieures. S'il ne faut pas préjuger de leur investissement dans l'École, il ne faut pas non plus sous-évaluer leurs angoisses et leurs interrogations. Souvent désireuses de se réenraciner sur l'île, le corse apparaît pour elles tantôt comme la langue avec laquelle on les invite à quitter cette terre ou bien la langue de l'excellence scolaire, ce qu'elles visent elles aussi, mais dont elles se jugent parfois moins capables que les autres.

## ***2. Les résultats aux évaluations***

Nous avons dans un premier temps recueilli les résultats des élèves aux évaluations nationales de 2007 et de 2009, ainsi qu'à l'évaluation CP 2009 mise en place par l'inspecteur de circonscription. Le renouvellement du matériel informatique et une erreur de manipulation, en 2008, ne nous ont pas permis d'en recueillir davantage.

**L'hypothèse que nous entendons vérifier ici est que l'offre d'un enseignement bilingue au sein d'une école disposant d'au moins deux classes par niveau est susceptible de conduire à la constitution de classes de niveaux homogènes**, ainsi que nous l'avons abordé ci-dessus pour les écoles de L'Isula et de Corti. Selon les sites, la réputation des enseignants leur engagement, la filière bilingue peut-être la filière haute ou bien la filière basse. Nous souhaitons également nous intéresser à l'impact de nouveau paradigme éducatif sur les résultats scolaires de l'ensemble des élèves. Dans le cas de la validation de notre hypothèse, c'est-à-dire la constitution de classes scolairement homogènes, l'enseignement bi/plurilingue en cours d'élaboration dans la filière « standard » ne serait-il pas également susceptible d'améliorer les résultats scolaires de l'ensemble des élèves ? Paradoxalement, bien que l'enseignement bi/plurilingue se heurte à un manque de ressources humaines (Cf Chapitre 4), une part des enseignants « standards » seraient sur la voie d'un enseignement de type plurilingue et entretiendraient ainsi une certaine confusion entre les caractéristiques des deux filières. Il faudrait ici réaliser des enquêtes lourdes pour connaître de façon plus fine l'état de

leurs pratiques, en complément de celles réalisées par l'ERTE CI2E auprès des enseignants bilingues. Outre la langue vivante étrangère, le corse y est enseigné, parfois même dans les DNL. IL n'est en outre pas rare, selon les entretiens que nous avons réalisés avec les enseignants, qu'ils mettent en place des situations d'apprentissage susceptibles de développer les connaissances métalinguistiques des élèves. La grammaire comparative n'est pas l'apanage des seules classes estampillées bilingues. Il semblerait qu'elles diffusent leurs « bonnes pratiques », notamment au sein des écoles à double filière. Ce sont les stages organisés par les conseillers pédagogiques et les relations informelles, amicales, professionnelles avec À Scioglilingua ou syndicales qui permettent la diffusion par capillarité de ces pratiques.

En 2007, l'école Antoniotti disposait de deux classes bilingues et de deux classes standards en CE1.

CE1 2007		
	Français	Maths
Standard A	86%	81%
Standard B	65%	62,5%
Bilingue A	88%	78%
Bilingue B	92%	83%

Résultats aux évaluations nationales CE1, en 2007, à l'école Dominique Antoniotti

Les écarts obtenus sont de 21% entre les deux classes standards en français et de 18,5% en mathématiques. L'écart est moindre entre les deux classes bilingues. Il est de 4% en français et de 5% en mathématiques. La classe qui enregistre les résultats les plus faibles est la standard B. Nous devons cependant remarquer que les résultats obtenus par les élèves aux évaluations nationales sont globalement très bons, au dessus de la moyenne nationale. Compte tenu des résultats, pouvons-nous conclure que l'enseignement bi/plurilingue est le moteur de l'excellence scolaire ? Ou bien pouvons-nous observer la constitution d'une filière d'élite qui enregistre des résultats moyens de 90% de réussite en français et de 80,5% en mathématiques et d'une filière qui accueillerait plutôt des élèves en échec scolaire ? À partir de quel niveau d'écart devons-nous conclure que les différences ne relèvent ni de la docimologie, ni des différentes options pédagogiques des enseignants, ni des effets de l'enseignement bilingue,

mais des stratégies d'évitement de la part des familles, des choix opérés lors de la constitution des classes ou bien de l'agrégation de la filiarisation, des demandes des familles et des enseignants, au détriment de l'enseignante la plus jeune, qui accueillerait les élèves les plus difficiles ? En ce domaine, la mise en place d'outils précis semble difficile. Peut-être faudrait-il envisager de réaliser une enquête longitudinale doublée d'une observation pluriannuelle par un enseignant de l'école de façon à prendre en compte chacun des facteurs susceptibles d'influer sur la réussite scolaire ? En l'occurrence, un directeur d'école-chef d'établissement pourrait se doter de tous les outils statistiques et des observables nécessaires à la bonne compréhension de la situation. Cependant, l'occupation de ce poste et l'empathie qu'il serait susceptible d'éprouver pourraient biaiser les résultats. Nous pourrions aussi faire l'hypothèse que l'évaluation nationale offre le moyen à chaque enseignant de se mettre en scène et de montrer à l'équipe pédagogique et aux parents, les résultats qu'il est capable d'obtenir. La publication des résultats des élèves serait alors la publication de ses propres résultats, de sa propre valeur et expliquerait les appréhensions des enseignants. À l'inverse, l'accentuation des mauvais résultats pourrait permettre à un maître souhaitant accueillir des élèves rencontrant moins de difficultés scolaires lors de l'année scolaire suivante d'appuyer sa requête auprès du directeur de l'école en objectivant sa situation par la mise en exergue des résultats obtenus par ses élèves aux évaluations nationales. Enfin, sachant que de façon générale, la notation des élèves en difficulté a tendance à être plus souple, peut-on extrapoler les résultats obtenus et faire l'hypothèse que les écarts relevés au sein de la filière standard et entre les deux filières sont en réalité plus importants ?

Le cas particulier de cette école montre que la dichotomie observée à l'Isula ou bien à Corti connaît une autre logique sur le site de U Borgu car selon les années, l'école ne compte pas deux, mais quatre classes par niveau. Pour l'année scolaire 2009-2010, elle comptait 404 élèves, du CP au CM2. C'est donc la structure de l'école, déterminée par la taille de ses effectifs et le profil de ses enseignants qui peut permettre la mise en place de stratégies d'évitement.

Dans le cas qui nous occupe, en CE1 et CM2, nous observons trois classes de niveau comparable. L'évitement d'un public en proie à des difficultés scolaires n'apparaît pas tant au niveau des filières elles-mêmes, qu'au niveau de la constitution des classes. En 2009, l'écart observé entre les filières est cependant une nouvelle fois significatif. Il semblerait cependant qu'il ait tendance à se resserrer, à moins qu'il ne faille attribuer ce résultat à la modification de l'épreuve et de la grille de notation. Cependant, si les résultats obtenus en français sont de

même ampleur, les écarts sont plus forts en mathématiques. 100% des élèves de la filière bilingue obtiennent des résultats supérieurs à 50% tandis que 17% des élèves de la filière standard sont en dessous de 50% et que 57% contre 71% pour la filière bilingue obtiennent au moins 66% de réussite. La filière bilingue concentrerait les élèves excellents tandis que la filière standard accueillerait davantage d'élèves en difficulté scolaire. À ce titre, la filiarisation n'accentuerait-elle pas les écarts scolaires ? On sait que les classes homogènes de bon niveau progressent plus vite que les classes homogènes de faible niveau. Ainsi, aux handicaps sociaux s'adjoignent des facteurs liés à la structure de l'école et à la constitution des classes. Pourtant, la situation géographique de l'école ne laisse guère de place au développement de stratégies d'évitement par la dérogation à la carte scolaire. Les écoles du secteur accueillent un public sensiblement identique dans les communes limitrophes de Biguglia<sup>425</sup> et Lucciana<sup>426</sup>.

<b>Français</b>				
	Moins de 33%	De 33% à 50%	De 50% à 66%	66% et plus
Standard		18%	23%	59%
Bilingue		10%	29%	62%
<b>Maths</b>				
	Moins de 33%	De 33% à 50%	De 50% à 66%	66% et plus
Standard		17%	26%	57%
Bilingue			29%	71%

Résultats aux évaluations nationales de CE1 en 2009

	<b>Français</b>	<b>Maths</b>
Standard A	83%	72%
Standard B	78%	78%

<sup>425</sup>

Disponible sur : <http://www.recensement.insee.fr/chiffresCles.action?codeMessage=6&zoneSearchField=BIGUGLIA&codeZone=2B037-COM&idTheme=4&rechercher=Rechercher>, consulté le 9 mars 2010.

<sup>426</sup>

Disponible sur : <http://www.recensement.insee.fr/chiffresCles.action?codeMessage=6&zoneSearchField=LUCIANA&codeZone=2B148-COM&idTheme=4&rechercher=Rechercher>, consulté le 9 mars 2010.

Bilingues	89%	84%
-----------	-----	-----

Résultats aux évaluations nationales de CM2 en 2007

	Français			
	Moins de 33%	De 33% à 50%	De 50% à 66%	66% et plus
Standard A	6	19	26	48
Standard B		8	42	50
Standard C	5	18	32	45
Bilingues A	33		67	
	Maths			
	Moins de 33%	De 33% à 50%	De 50% à 66%	66% et plus
Standard A	13	13	29	45
Standard B		17	42	42
Standard C		43	48	10
Bilingues A	20			80

Résultats aux évaluations nationales de CM2 en 2009

L'évaluation CP mise en place par l'inspecteur de circonscription semblerait confirmer le fait qu'à l'école Antoniotti, ce n'est pas la filiarisation bilingue/standard et le libre choix accordés aux familles qui engendrent des classes de niveau, mais la constitution des classes puisque dans chacune des deux filières, on observe une classe, dont les résultats globaux, en français et découverte du monde sont supérieurs à l'autre de 8% pour les classes standards à 12% pour les deux classes bilingues.

Dans ce cas, il apparaîtrait en premier lieu que dans les conditions sociolinguistiques actuelles, les élèves ayant suivi un enseignement bilingue à l'école maternelle n'obtiennent pas forcément des résultats supérieurs aux autres élèves dans les autres disciplines que le

corse. A contrario, il ne semble pas que l'enseignement bilingue soit un handicap pour les élèves. Nous devons cependant nous garder ici de toute généralisation, car selon les observations de la directrice de l'école élémentaire, la substitution des « enseignants militants » par des personnels moins engagés, aurait conduit à une réduction sensible du niveau des élèves en langue corse à l'issue de leur scolarisation à l'école maternelle.

Nous reviendrons ci-dessous sur la question de la professionnalisation des professeurs des écoles bilingues.

	<b>Français et Découverte du monde</b>
Standard A	85
Standard B	77
Bilingue A	76
Bilingue B	88

Résultats des élèves de CP aux évaluations de circonscription de 2009

Concernant leur niveau en découverte du monde, les résultats sont sensiblement identiques entre les deux filières, bien que des écarts relativement importants à l'intérieur de chacune d'entre elles puissent être remarqués.

Au terme de cette analyse, peut-on conclure en la supériorité de l'enseignement plurilingue sur l'enseignement standard en matière de résultats scolaires ? **Les élèves de la filière bilingue obtiennent toujours des résultats moyens supérieurs à ceux de l'autre filière.** Cet écart peut-il être attribué à la spécificité du curriculum, à l'effet bénéfique de la compétence plurilingue et des exercices de métalinguistique, à un effet pygmalion ou à un suivi plus fin des enfants par leurs parents ? La multiplicité des facteurs de réussite potentiels est telle qu'il est difficile de les isoler et de les mesurer séparément. C'est plutôt dans l'interaction de cette multiplicité que l'on devrait trouver les raisons de la réussite. Ainsi, **l'enseignement bi/plurilingue ne profite pas seulement aux élèves dont les parents font le choix de les y scolariser puisque la professionnalisation des enseignants s'accompagne d'une capillarisation de la compétence professionnelle - que l'on peut juger encore trop lente - des bonnes pratiques pédagogiques qui illustre et participe au processus de structuration et de généralisation de l'enseignement plurilingue en Corse.**

Si nous pouvons être favorables à un principe d'*affirmative action*, la mise en place de quotas nous semble malvenue et inopportune, à la fois pour des raisons philosophiques et pour des raisons pratiques. Elle pourrait cristalliser les appartenances, quelles soient sociales, scolaires

ou ethnoculturelles et ainsi que l'explique DUBET<sup>427</sup> (2004 : 45), la définition des critères par les acteurs publics peut être scabreuse. Si nous nous accordons pour reconnaître l'existence d'identités collectives, nous disons qu'elles sont construites, reconstruites, composées et recomposées par les sujets et les individus. La cohésion sociale peut-elle résister à la toute-puissance de la construction identitaire de l'individu ? Se pose ici la question de la relation entre l'École, les familles et les décideurs politiques. Dans cette perspective, il faudrait imaginer des dispositifs permettant de mieux informer les acteurs et de donner pour devoir à l'École de répondre par l'affirmative aux choix scolaires des parents. Pourquoi ne pas envisager de faire de l'accès à l'enseignement bilingue un droit pour chaque enfant et que l'École forme en conséquence le nombre d'enseignants nécessaire à cet exercice ? De cette façon, l'empowerment pourrait être une façon de réduire les inégalités et la ségrégation scolaire. Cependant, les parents d'élèves ne sont pas les seuls acteurs en jeu dans les processus d'intégration. Les enseignants sont les autres acteurs majeurs des relations Ecole-familles.

## Conclusion

Partie de la comparaison de la composition du public scolaire selon la filière, notre enquête s'est diversifiée et s'est élargie de façon à comprendre un terrain plus vaste. De l'analyse contrastive des effets de la filiarisation sur les écoles à double filière, nous avons travaillé à analyser les facteurs sociologiques expliquant les différences d'orientation. Nous remarquons en premier lieu la grande contextualisation des résultats obtenus. Ainsi, l'approche agrégée ne fait apparaître que des moyennes peu significatives au regard des singularités de chaque site. Si la filiarisation est une condition structurelle facilitant les processus de ségrégation des publics scolaires, notamment en fonction de leur origine, ce n'est pas la seule cause. Le terrain sociologique ainsi que la qualité et la réputation de l'offre scolaires infléchissent les résultats. Ainsi, sur l'Isula, la dissimilarité des publics est telle que l'on peut véritablement parler de ségrégation scolaire, tandis que sur Corti, où la population scolaire est plus homogène et où les origines culturelles ou ethniques sont transcendées par la réputation et les représentations de l'enseignement bilingue les publics sont moins clivés socialement et ethniquement. Cependant, l'analyse des résultats scolaires montre que l'offre facultative d'un enseignement

---

<sup>427</sup> « Il n'est sans doute pas souhaitable d'établir des quotas de places scolaires réservées à des individus définis par leur appartenance à un groupe ou à une minorité. Non seulement pour une question de principe mais aussi pour une question de définition de critères... Pourquoi s'arrêter aux Noirs, aux Asiatiques, aux immigrés récents ou à quelques sous-groupes parmi ces immigrés ? »



bilingue véritablement innovant et inscrit dans une pédagogie interculturelle ouverte au plurilinguisme infléchit très significativement les résultats scolaires des élèves. Les élèves bilingues de l'école Sandreschi bénéficient d'un cercle sociopédagogique vertueux, à la fois du fait de leurs origines socioculturelles car ils sont davantage enfants de cadres que le reste de la population scolaire insulaire, du fait de l'enseignement bilingue qui serait susceptible de les stimuler davantage du point de vue cognitif, et enfin, du fait de l'effet-maître car le projet d'enseignement bilingue porté par cette équipe pédagogique la porte constamment sur la voie de la réflexivité et de l'innovation. Ainsi, aux évaluations nationales, les élèves de cette filière bilingue obtiennent non seulement les meilleurs résultats de l'Académie, mais encore des scores supérieurs à la moyenne nationale de ceux obtenus par les enfants de cadres. Ainsi, en dépit des difficultés rencontrées lors de son ouverture, à l'image du collège bilingue de l'Isula, par l'engouement des familles, c'est l'ensemble de l'école qui a tendance à devenir bilingue. En l'occurrence, par un effet de contagion, malgré les réactions de défense de la filière standard, l'enseignement bilingue apparaît désormais comme un projet d'établissement et non plus seulement comme un projet d'école ou de filière. La réussite du site semble agir par capillarité et convaincre un nombre croissant de familles, engendrant de nouvelles attitudes de la part de quelques maîtres bilingues. Nous les aborderons dans le chapitre suivant. En revanche, la filière bilingue de l'école de Bonifaziu se présente comme un négatif en tous points de la situation précitée. Accueillant une plus grande population d'origine étrangère et issue de couches sociales plus défavorisées, mais surtout, dépourvue de porteur de projet, elle ne parvient guère à s'installer durablement. Les résultats de notre enquête par questionnaire sont en outre moins significatifs que ceux obtenus à Corti ou à L'Isula car le directeur jouait un grand rôle dans l'orientation scolaire et redistribuait les élèves lors de chaque rentrée scolaire. Redistribution illusoire, car la filière bilingue de Bonifaziu n'a jamais connu de véritable existence, connaissant surtout un grand turn-over des enseignants nouvellement nommés. En l'occurrence, ce n'est pas tant un enjeu de type Ecole-familles qui s'y pose, mais plutôt celui de la gouvernance de l'Ecole, de son efficacité, de sa capacité à innover, de la formation des enseignants, et de leur mouvement. Suite à cette première enquête quantitative, par entretiens, et par observation, nous avons réalisé deux autres enquêtes en modifiant le protocole. Nous avons raccourci le questionnaire en le faisant passer de sept pages, probablement dissuasives pour de nombreuses familles, à une seule, plus attrayante. Nous avons alors recentré les questions sur le profil sociolinguistique des familles ainsi que sur leurs pratiques linguistiques en investiguant un autre terrain encore inédit. L'ouverture des filières bilingues dans les écoles maternelles de quatre classes et plus, c'est-à-

dire en milieu urbain, nous a amené à étudier le terrain scolaire de la ville de Bastia. Outre l'enseignement bilingue, celui-ci présente la particularité de disposer d'une offre scolaire plus riche, avec une école CHAM, une école privée et une moitié classée ZEP. Aussi, avant ce mouvement de généralisation, trois écoles étaient bilingues depuis quelques années. Nous avons alors analysé les demandes de dérogation en fonction du type d'école, les résultats scolaires et la composition du public scolaire. Outre les considérations relevant de la sociologie du curriculum ou de la glottopolitique, sur Bastia, c'est la politique de la ville qui apparaît à l'origine de la constitution de ghettos scolaires. Nous constatons en effet que si l'offre facultative d'un enseignement bilingue ne va pas dans le sens d'une plus grande mixité socioculturelle et ethnique des publics scolaires, point n'est besoin d'une telle offre pour que se développent des stratégies d'évitement, soit en direction du privé, soit en direction d'écoles plus cotées ou bien bilingues. Nous observons cependant que si le nombre de dérogations accordées est difficilement mesurable en raison des données disponibles en mairie, de l'absence de matérialité de la carte scolaire et de l'exiguïté de la ville, l'enseignement bilingue ne provoque jamais un afflux de demandes de dérogation. En revanche, la gestion des demandes internes devient de plus en plus délicate en raison de l'inadéquation et de l'insuffisance de l'offre scolaire par rapport à la demande. Cela conduit les directeurs à mettre en place des procédures de gestion, de sélection et parfois de restriction des demandes que nous aborderons ci-dessous. Aussi, du point de vue sociolinguistique, l'impression qui domine, c'est que si le corse est la seconde langue comprise, elle ne serait que la quatrième langue parlée, en volume, sur la commune. Si la plupart des parents comprennent le corse, ils sont moins nombreux à le parler. Quant à ceux qui le parlent avec leurs enfants, ils représentent la portion congrue de la population. Cette pratique est aujourd'hui marginale et si certains tentent de faire du corse la langue maternelle de leur enfant, ce qui n'était pas leur cas, il faut bien reconnaître que cela relève d'un fort engagement conscient, débattu en famille, d'une forte conscience linguistique et d'une formation soit dans le domaine de la sociolinguistique, soit dans le domaine du bi/plurilinguisme. En revanche, les populations immigrées, dont la part oscille entre 4% et 40% de la population scolaire selon les écoles parlent de façon naturelle et de façon beaucoup plus massive à leurs enfants, bien que là aussi, les pratiques semblent décliner de génération en génération. Sur Bastia, les pratiques linguistiques sont telles que si toutes les conversations journalières étaient enregistrées, la durée des conversations en français, en portugais ou en arabe dépasseraient pour chacune de ces langues celles enregistrées en corse. Ce phénomène est d'autant plus probable que les déclarations que nous avons recueillies sont susceptibles d'une part de sous-représenter la part

réelle des locuteurs allophones, de surreprésenter la part réelle des locuteurs corsophones et pour ceux qui ont répondu à notre questionnaire, de surévaluer le volume de leur corsophonie. L'observation des échanges linguistiques réalisés à la sortie des écoles confirmera cette impression. Enfin, il semblerait que la scolarisation en site bilingue ne stimule guère les pratiques linguistiques des parents corsophones, ceux-ci semblent en effet attribuer une place très importante au corse mais dans leur attitude diglossique inversée les conduit à déléguer la fonction de transmission à l'École, soit par peur de mal maîtriser le code, soit par facilité. Le troisième terrain, sur l'école Revincu à Borgu nous a permis d'enquêter sur une commune connaissant une forte attractivité et une forte croissance démographique, contrairement à Bastia. Aussi, cette école présente la particularité de disposer non seulement d'une filière bilingue mais de deux classes par filière, ce qui en fait la plus importante, en effectifs pour la Haute-Corse.

Au terme de cette analyse, peut-on conclure en la supériorité de l'enseignement plurilingue sur l'enseignement standard en matière de résultats scolaires ? Les élèves de la filière bilingue obtiennent toujours des résultats moyens supérieurs à ceux de l'autre filière. Cet écart peut-il être attribué à la spécificité du curriculum, à l'effet bénéfique de la compétence plurilingue et des exercices de métalinguistique, à un effet pygmalion ou à un suivi plus fin des enfants par leurs parents ? La multiplicité des facteurs de réussite potentiels est telle qu'il est difficile de les isoler et de les mesurer séparément. C'est plutôt dans l'interaction de cette multiplicité que l'on devrait trouver les raisons de la réussite. Ainsi, l'enseignement bi/plurilingue ne profite pas seulement aux élèves dont les parents font le choix de les y scolariser puisque la professionnalisation des enseignants s'accompagne d'une capillarisation de la compétence professionnelle - que l'on peut juger encore trop lente - des bonnes pratiques pédagogiques qui illustre et participe au processus de structuration et de généralisation de l'enseignement plurilingue en Corse.

Si nous pouvons être favorables à un principe d'*affirmative action*, la mise en place de quotas nous semble malvenue et inopportune, à la fois pour des raisons philosophiques et pour des raisons pratiques. Elle pourrait cristalliser les appartenances, quelles soient sociales, scolaires ou ethnoculturelles et ainsi que l'explique DUBET<sup>428</sup> (2004 : 45), la définition des critères par les acteurs publics peut être scabreuse. Si nous nous accordons pour reconnaître l'existence d'identités collectives, nous disons qu'elles sont construites, reconstruites, composées et

---

<sup>428</sup> « Il n'est sans doute pas souhaitable d'établir des quotas de places scolaires réservées à des individus définis par leur appartenance à un groupe ou à une minorité. Non seulement pour une question de principe mais aussi pour une question de définition de critères... Pourquoi s'arrêter aux Noirs, aux Asiatiques, aux immigrés récents ou à quelques sous-groupes parmi ces immigrés ? »

recomposées par les sujets et les individus. La cohésion sociale peut-elle résister à la toute puissance de la construction identitaire de l'individu ? Se pose ici la question de la relation entre l'Ecole, les familles et les décideurs politiques. Dans cette perspective, il faudrait imaginer des dispositifs permettant de mieux informer les acteurs et de donner pour devoir à l'Ecole de répondre par l'affirmative aux choix scolaires des parents. Pourquoi ne pas envisager de faire de l'accès à l'enseignement bilingue un droit pour chaque enfant et que l'Ecole forme en conséquence le nombre d'enseignants nécessaire à cet exercice ? De cette façon, l'empowerment pourrait être une façon de réduire les inégalités et la ségrégation scolaire. Cependant, les parents d'élèves ne sont pas les seuls acteurs en jeu dans les processus d'intégration. Les enseignants sont les autres acteurs majeurs des relations Ecole-familles.



## 4. PROFESSION ENSEIGNANTE ET CURRICULUM BILINGUE

Avant de devenir une méthode pédagogique, l'enseignement bilingue était d'abord le prolongement professionnel d'un engagement politique (ML). Il a donc fallu faire la démonstration de son efficacité et obtenir l'adhésion des familles, pas forcément militantes, pas forcément pédagogues et sensibilisées à la défense de la langue corse. Tantôt perçus comme des alchimistes utilisant de jeunes cobayes pour convaincre de la véracité pédagogique de leurs thèses politiques, tantôt perçus comme des militants avant d'être des enseignants, tantôt respectés pour la rectitude de leur conduite tant professionnelle que privée, les premiers enseignants bilingues ont suscité diverses attitudes de la part des familles, plutôt méfiantes au moment du corse intégré, dans les années quatre-vingt (ALLEGRI-SIMONETTI 1989) et plutôt indifférentes à partir des années quatre-vingt-dix, lorsque le corse intègre le curriculum non seulement en tant que discipline, mais en tant que langue d'enseignement. Les attitudes des familles à l'égard de l'enseignement bilingue, pour partie partagées par le reste du corps enseignant, indiquent la nature de sa signification symbolique. C'est bien cette connotation politique qu'indique LEFEVRE dans l'assertion suivante :

« Pour les instituteurs et les professeurs, s'exprimer en corse dans une salle de classe peut être perçu comme un acte militant ou comme une forme de solidarité avec les nationalistes, tant la revendication culturelle est devenue politique » (2002 : 38).

Si nous partageons cette observation, nous considérons néanmoins qu'il s'agit d'une extrapolation du point de vue de la temporalité car LEFEVRE ne s'appuie pas sur une enquête de terrain et en 2002, sans risquer l'anachronisme, ne pouvait-on pas observer un effacement de la connotation politique de l'enseignement bilingue, à l'exception toutefois des sphères affichant les positions les plus républicaines, cristallisées alors par la candidature de Jean-Pierre CHEVENEMENT à l'élection présidentielle ?

Si de façon générale, les enseignants pionniers n'ont pas rencontré d'opposition franche et farouche de la part des familles, il faut peut-être mettre cette attitude sur le compte de la relation de confiance qui les unissait, soit en milieu rural, où les enseignants sont réellement intégrés dans le tissu social, soit en milieu urbain défavorisé, où les familles se montraient très respectueuses des orientations pédagogiques des enseignants même s'il faut parfois encore « prouver qu'on peut enseigner n'importe quelle matière en langue corse à des parents très

sceptiques » (DD). C'est parce que l'enseignement bilingue doit son existence à l'engagement de ces professeurs des écoles que nous avons voulu ici leur consacrer un chapitre, car ce sont eux qui ont opéré un basculement de la profession enseignante vers de nouvelles compétences professionnelles dont les réformes en cours (IUFM, concours...) et la convention Etat-CTC 2007-2013 la dirigent vers des référents professionnels nouveaux aussi bien en termes de pratiques que de valeurs. Si l'on se réfère à la distinction opérée par Louis LEGRAND (1996) entre les innovations sur les structures et les innovations sur les contenus et méthodes lorsque celles-ci sont dirigées par l'institution, seules les premières auraient des effets réels et certains sur le système éducatif. Or dans le cas qui nous occupe, l'innovation est d'abord venue du curriculum réel, avant qu'il ne soit intégré au sein du curriculum formel et que l'on aboutisse à la création de sites bilingues, d'un concours de recrutement et d'une habilitation. Ainsi, la distinction entre les deux n'est pertinente que dans les cas où l'innovation pédagogique ne parviendrait pas à se structurer au sein de l'institution pour se pérenniser, au risque de se dénaturer et de se scléroser. Cependant, si l'on suit le raisonnement de LEGRAND, quand bien même on assisterait à une certaine dérégulation du système éducatif, l'innovation aujourd'hui impulsée par l'institution n'aurait que peu de chances d'aboutir. Faut-il alors compter sur les nouveaux processus de régulation impulsés à partir du bas, et notamment des familles, pour escompter une diffusion effective de l'innovation pédagogique que représente le paradigme de l'éducation plurilingue et interculturelle ? Le degré d'empowerment ou d'implication des familles est-il une condition de la diffusion de l'enseignement bilingue ? Quel(s) rôle(s) les PE ont-ils à jouer dans cette nouvelle régulation ? Nous pouvons largement présumer que l'emprise des familles sur leurs pratiques pédagogiques n'est que très limitée, d'une part en vertu du principe de liberté pédagogique et d'autre part en vertu du degré d'autonomie et de réflexivité, non-seulement de l'enseignant, mais de l'équipe pédagogique de chaque école.

Nous évoquerons dans une première partie quelques figures de l'Ecole en Corse parmi lesquelles Ghjacumu Santu VERSINI ou bien Jean Nicoli qui habitent l'imaginaire enseignant insulaire, ou bien un pionnier du Riacquistu, poète et instituteur comme Ghjuvanteramu ROCCHI<sup>429</sup>. Dans une seconde partie, nous aborderons les enjeux plus contemporains liés à la modification du curriculum avec l'introduction du concours spécifique de recrutement et de l'habilitation, de façon à comprendre le rôle que jouent les enseignants dans le processus de structuration de l'Ecole bilingue, en ce qui concerne la production et la diffusion d'outils

---

<sup>429</sup> Cette esquisse des grandes figures de l'Ecole en Corse n'est pas exhaustive. Nous envisageons de la compléter dans un ouvrage ultérieur.

pédagogiques, mais aussi l'augmentation quantitative de l'offre d'un enseignement bilingue. Nous faisons ici l'hypothèse que la structuration de l'Ecole bilingue procède d'un processus négocié au sein duquel les enseignants jouent un rôle clé, tant du point de vue du développement quantitatif de l'offre, que du point de vue qualitatif. Il s'agira ici d'identifier et de comprendre le sens de leurs actions. Se pose ici la question de la formation initiale et continue, mais également celle de l'évolution du statut des enseignants et des raisons qui ont motivé leur engagement dans l'enseignement bilingue. Diane GERIN-LAJOIE s'interroge ainsi sur les modifications de l'identité enseignante :

« Comment le personnel enseignant compose-t-il avec cette nouvelle réalité où les identités sont de plus en plus éclatées? Comment l'école contribue-t-elle au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste? ».

Le processus de professionnalisation des enseignants bilingues apparaît à la fois comme un progrès car il signifie une certaine normalisation de cette méthode, ainsi que sa pérennisation, mais il signifie aussi, pour les plus anciens, la perte d'une certaine référence aux valeurs qui ont fondé et motivé les pionniers. L'étude des motivations est comme une constante dans l'étude des biographies professionnelles. Jacques OZOUF s'y était intéressé dans son enquête sur les instituteurs (1967). Il s'agissait alors, dans la plupart des cas, d'un choix par défaut. Ce n'est pas tant l'adhésion aux valeurs du corps en cours d'institutionnalisation qui orientait professionnellement les instituteurs du début du 20<sup>e</sup> siècle mais plutôt la volonté d'« échapper à d'autres conditions ; diverses mais toutes marquées par des images de peine » OZOUF (1967 : 63). Rétrospectivement, c'est bien souvent leur faible force physique, leur « inaptitude » aux travaux de force qui leur ont servi de bonne raison afin de se diriger vers l'enseignement. Pour la plupart de ces enfants issus de ce que l'on appelait alors la classe ouvrière, l'Ecole était « le symbole de la réussite et de l'ascension sociale » (Idem 65). Mais cette ascension se réalisait au détriment de leurs familles qui devaient se priver d'une main d'œuvre précieuse. Or l'enseignement a toujours été davantage un honneur qu'une fonction lucrative. En témoigne un enseignant corse enquêté par Jacques OZOUF (p. 117-118) :

« Aussitôt après mon mariage (1909), par souci d'économie, je décidai : 1) de ne plus fumer ; 2) de ne plus mettre le pied dans un café ; 3) d'écrire à l'Humanité que je ne pouvais plus payer mon abonnement, et, presque dans le même temps, je quittai la franc-maçonnerie. »

Le « catéchisme républicain » évoqué par Jacques OZOUF s'apparente à une démarche de sensibilisation, d'information des familles aux bienfaits de l'Ecole. Non seulement il représente une tentative de se substituer au catéchisme clérical mais il se situe, délibérément, dans une perspective de sensibilisation politique socialiste et républicaine aux avantages de



l'école et à ses vertus patriotiques. Le processus de structuration de l'Ecole bilingue en Corse ne conduit-il pas à la redéfinition, par le corps des PE bilingues, d'un nouveau catéchisme démocratique inspiré par des théories initialement communautaires puis interculturelles, face au déclin de l'institution et aux aspirations consuméristes et différentialistes des familles ?

## 1. Figures de l'Ecole en Corse et pionniers de l'enseignement bilingue

« Pour que nos enfants ne soient pas les derniers des Mohicans... »

Une enseignante

### *1. Ghjacumu Santu Versini : les paradoxes d'un avant-gardiste méconnu*

Ghjacumu Santu VERSINI n'a pas reçu de son vivant une reconnaissance égale à la célébration posthume dont il a été l'objet. Né en 1867, il incarne avec son collègue Saveriu PAOLI le déplacement du centre culturel de la Corse de Bastia vers la région de Vicu et les prémices de la revendication culturelle et politique autonomiste. En dépit de cette renommée relative, ainsi que le relate Dumenicantone GERONIMI au fil des quatre premiers numéros de la revue *Rigiru*, il demeure méconnu. Le volumineux *Dictionnaire historique de la Corse* (2006) ne le mentionne que dans l'article sur son collègue et collaborateur Saveriu Paoli et dans des articles portant sur des homonymes. Rentré à l'école normale d'Aiacciu en 1882, il sera d'abord enseignant en Algérie avant de rentrer en Corse. Dans un cahier de morale, envoyé à l'exposition universelle de 1900, rédigé et conservé par le futur oncle de GERONIMI, ce dernier observe que l'on y trouve toute l'idéologie du « Tour de France par deux enfants » et de l'histoire de LAVISSE<sup>430</sup> » (1974 : 32). Jusqu'à cette date, VERSINI est un instituteur corse pareil aux autres. Ce ne serait qu'à partir du début du vingtième siècle qu'il aurait entamé une profonde mutation intellectuelle. GERONIMI énumère ainsi la démarche qui le porta à impulser le mouvement que Jean-Guy TALAMONI (2008) qualifie de « premier Riacquistu » :

« pedagogia nova à parte si di ciò ch'elli cunnoscenu i zitelli in la so vita d'ogni ghjornu<sup>431</sup> ; sicialisimu (Essai sur le socialisme, Tribune des gagne-petit) ; sindacalisimu cù a pratesa di i stututori. A cosa a più nova era u ricusu di stà à l'aghjettu di u Statu, a dumanda d'una vita

<sup>430</sup> Tda : « si trova tutta l'ideologia di u « Tour de France par deux enfants » è di a storia di Lavisse ».

<sup>431</sup> À rapprocher de la pédagogie de l'intérêt défendue par son contemporain belge, le pédagogue Ovide DECROLY (1871-1932).

culturale pà e rigione, a difesa di a lingua è di a cultura corsa (articuli scritti in corsu), u pinseri di ricaccià i documenti di storia è di dà sviluppu à una literatura nova pà a Corsica<sup>432</sup> ».

Il est intéressant de constater la similitude du programme entre celui qui fut davantage esquissé que réalisé par VERSINI, et celui qui a donné lieu au Riacquistu des années soixante-dix, dont la revue qui comporte cet article dans ses quatre premiers numéros a constitué le principal support littéraire.

Fondateur de Cynos-revue en 1911, il publiera onze numéros dont nous avons pu compiler seulement trois exemplaires à la bibliothèque municipale de Bastia. Le contenu consulté laisse préfigurer le programme politico-culturel exposé dans les colonnes de A Cispra, en 1914. Il est exposé en trois points : « l'émancipation intellectuelle », « la décentralisation artistique », dans la verve de la fibre félibrige et un précepte laïc, autonomiste et républicain annoncé dans la formule « Aide-toi, l'Etat t'aidera ». Les langues présentes dans ces deux revues sont le français et le corse. On remarque qu'entre Cynos-revue et A Cispra, le contenu en langue corse s'étoffe, se diversifie et s'enrichit. On assiste même à une inversion de la part occupée par les deux langues. La première ne présentait en effet qu'une seule chronique « Le bon patois », vraisemblablement signée par un pseudonyme, "Pinello", (VERSINI ?) sous la forme d'une courte narration. Quant à A Cispra, elle témoigne d'un effort de mise à égalité des langues, avec cependant une suprématie quantitative pour le corse, notamment dans la forme poétique. Si l'historiographie a retenu son engagement autonomiste, il ne faut pas pour autant perdre de vue la sensibilité socialiste de Ghjacumu Santu VERSINI attestée par ses références à Jean JAURES, au journal L'Humanité, ou bien aux revues pédagogiques et syndicales : « La revue de l'enseignement primaire » et « L'école émancipée ». Il ne fait en revanche aucunement référence à la revue éphémère, fondée par J. A PATACCHINI : « Le maître d'école ». Le numéro un du 31 août 1907 présente des « Considérations diverses qui imposent à l'instituteur l'obligation de faire la guerre au patois » faisant écho près d'un siècle plus tard à l'enquête de l'abbé Grégoire « Sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française ». Deux types de raisons appellent l'instituteur à agir ainsi : des raisons pédagogiques et des raisons morales. Les premières ont été explicitées par Irénée CARRE<sup>433</sup> qui privilégie la méthode directe pour faire apprendre le français aux

---

<sup>432</sup> Tda : pédagogie nouvelle à partir de ce que les enfants connaissent dans leur vie de tous les jours ; socialisme (essai sur le socialisme, Tribune des gagne-petit) ; syndicalisme avec la défense des instituteurs. L'élément le plus innovant était l'absence de bienveillance à l'égard de l'Etat, la demande d'une vie culturelle pour les régions, la défense de la langue et de la culture corses (articles écrits en corse), le souci de dénicher des documents historiques et d'impluser un véritable développement à une nouvelle littérature pour la Corse ».

<sup>433</sup> Disponible sur : [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero\\_1/gpl1\\_03puren.pdf](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_1/gpl1_03puren.pdf), consulté le 8 décembre 2009.

jeunes provinciaux des régions périphériques qui sont souvent allophones (OTTAVI 2004 : 151). Les secondes relèvent du projet encore sibyllin qui va aboutir à la prééminence de l'éducation nationale des cœurs sur l'instruction publique. L'auteur explique que l'instituteur a pour « mission de former les esprits et les cœurs ». Fait intéressant, il postule, au contraire de l'hypothèse que nous avons formulée ci-dessus que : « la statistique prouverait aisément que les succès d'une école sont en raison inverse de l'usage qu'on y fait du patois, car les enfants à patois, par une sorte d'abdication tacite, y contractent une ineptie qui émousse en eux toute curiosité et les rend insensiblement capables d'attention, même sur des matières à portée de leur intelligence ». Nous reconnaissons cependant à l'auteur de cette spéculation qu'il ne la présente pas comme un fait établi mais comme une hypothèse. Aussi, allant à l'encontre de l'idéologie officielle de la nation qui favorise le « plébiscite de tous les jours », au détriment du *volkgeist*, PATACCINI soutient, avec Santu CASANOVA dans son article « *Lingua corsa* » et en usant d'une même falsification de la pensée ancienne, que « les penseurs anciens et modernes sont d'accord sur un point, à savoir que la langue constitue un des facteurs essentiels les plus importants de la Patrie ». Son opposition à ce que l'on ne nomme pas encore la diversité linguistique se fonde sur l'observation des stigmatisations entre locuteurs de langues inégalement valorisées dans la sphère publique car « de même qu'il y a deux langues, (...) il y a deux pays, deux patries » et « l'amour de la première se renforce d'une haine sourde de la seconde ». On constate au travers de cet écrit que l'auteur consacre le futur concept de diglossie conflictuelle développée par les Catalans car selon PATACCINI, « la culture des deux langues n'est pas possible ». Enfin, paraphrasant le discours de BARRERE devant le Comité de Salut Public en 1794 : « le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton; l'émigration et la haine de la République parlent allemand; la contre-révolution parle italien et le fanatisme parle basque », il oppose le patois des préjugés et des superstitions à la langue nationale, celle du savoir, de l'émancipation et de l'intelligence. Cet article nous permet de mieux mesurer l'imbrication du combat politique et du combat pédagogique. Postés en première ligne de front de l'œuvre de francisation, quelques instituteurs corses du début du 20<sup>e</sup> siècle ont eu la lucidité nécessaire à l'exercice réflexif de leur pratique. Si d'aucuns relayaient la vulgate officielle, d'autres, à l'image de Saveriu PAOLI et de Ghjacumu Santu VERSINI ne reniaient certes pas leur engagement républicain, à l'image de la poésie « *Traditori* », sur laquelle nous reviendrons, mais ont tenté de l'accommoder aux particularités insulaires, d'être les passeurs d'une démocratie culturelle et sociale, plutôt que les hussards d'une théocratie républicaine qui ne disait pas son nom. Dans *Cyrnos-revue*, un article signé par un autre pseudonyme : Cri Tic, publié dans le numéro

du 26 février 1911 défend l'enseignement « uniforme et collectif », contre l'enseignement « spécialisé » selon la « mensuration mentale » de l'élève. Il ne faut pas y lire, de façon anachronique, une velléité d'uniformisation culturelle de la part du hussard, mais plutôt le souci républicain d'appréhender les enfants sous le signe d'une égalité sociale formelle. Nous avons aussi relevé un article intitulé « Pédologie » dans le numéro 7, signé "Biblio". Ce nouveau concept entendait symboliser la modernisation du courant de l'éducation nouvelle face « au mot archaïque de pédagogie ». En réalité, il s'agit d'adapter le curriculum à l'âge et aux facultés des élèves selon les recherches du psychologue Alfred BINET. Enfin, le programme littéraire de ces revues a été exposé par Pascal OTTAVI, nous n'y reviendrons pas (2004 : 96).

Son œuvre la plus marquante est publiée dans la revue A Cispria en mars 1914. C'est dans cet ouvrage que nous recensons ses plus belles poésies : Neve, U Pastore et M'innamoru. Pascal OTTAVI dira à son sujet que « Versini ferma oghje unu di i pueta più luminosi di a litteratura nustrale<sup>434</sup> ». C'est aussi A Cispria qui fait le lien entre la question du « déracinement », déjà présente dans le premier numéro de Cynos-revue et la question politique par la célèbre observation qui fait à la fois figure d'analyse et de programme : « A Corsica ùn hè micc' un dipartimentu francese : hè una Nazione vinta chì hà da rinascè<sup>435</sup> ! ». Mobilisé durant la première guerre mondiale, il ne publiera plus qu'à la fin de sa vie dans la revue « L'Eveil de la Corse », sous le pseudonyme de Buscagliolu, mais selon Hyacinthe YVIA-CROCE (1987 : 129), « jamais (VERSINI) ne retrouva les magnifiques accents de mars 1914 ». Paradoxalement, sa poésie « Traditori », probablement adressée à une de ses connaissances villageoises, s'en prend avec une extrême virulence aux déserteurs :

« Ch'elli sterpinu i vigliacchi  
 Chì fughjenu la battaglia  
 Ùn sò omi chì sò bracchi.  
 Ùn sò ghjente sò canaglia.  
 Possanu elli turnà macchi  
 Cum'è sorbule in la paglia ».

La guerre a-t-elle anéanti sa sensibilité poétique ? Au regard de son parcours, il fait figure d'un Janus marginal auquel ses contemporains ne rendirent qu'un hommage terne, par la plume du jeune Paul ARRIGHI dans « L'Annu corsu » de 1924 (p.204), au profit de celle, certes plus prolifique de Santu CASANOVA mais dont les choix politiques seront discutés. Le poème « O Ghjacumusà » écrit par le pionnier de l'enseignement bilingue :

<sup>434</sup> « Ottavi, IUFM Bastia, 2004 », <http://nuticiel.ac-corse.fr/lcc>, consulté le 3 décembre 2009. Tda : « Versini demeure un des poètes les plus lumineux de notre littérature ».

<sup>435</sup> A Cispria., 1914, *Antologia annuale*, Marseglia, p. 2.

Ghjuvanteramu ROCCHI, est le seul véritable hommage posthume à l'égard de VERSINI que compte la littérature corse, avec la série d'articles dans la revue Rigiru. Sa figure équivoque n'est-elle pas à rapprocher de celle de Yann SOHIER, qui était à la fois un instituteur, un militant régionaliste breton proche du Parti Communiste et le fondateur de la revue Ar Falz<sup>436</sup>, qui selon sa fille, Mona OZOUF (2009 : 32), était « cet alliage étrange : un athée parmi les prêtres, un individualiste syndiqué, un libertaire admirateur de Lénine, un nostalgique sans tendresse pour les nostalgies » ? Ghjacumusantu VERSINI est lui aussi tombé dans l'anonymat, décédé prématurément, mais célébré près d'un demi-siècle après sa disparition car il fut peut-être « omu è pueta troppu innavanzatu in Corsica à i so tempi<sup>437</sup> » (GERONIMI 1975 : 29).

---

<sup>436</sup> Tda : La faux.

<sup>437</sup> Tda : « homme et poète trop avant-gardiste dans la Corse de son époque »

## 2. "L'appel de l'île" d'un instituteur aux colonies : Jean Nicoli

Avec Fred SCAMARONI, Jean NICOLI est sans doute la figure la plus connue de l'histoire de la résistance en Corse. Tandis que le premier est devenu le résistant des gaullistes et le résistant officiel durant la seconde moitié du vingtième siècle, le second a accédé à une notoriété plus tardive grâce à son appropriation par le mouvement nationaliste. Accusé au début des années soixante-dix d'italophilie, voire de filiation avec le fascisme, il a trouvé dans la figure de Jean NICOLI un lien idéologique, symbolique et filial, entre la résistance corse qui décida seule de l'insurrection de l'île le 8 septembre 1943 et le combat du FLNC, à partir de 1976. En témoigne la chanson intitulée « Lettera à Nicoli » du groupe *Canta u Populu Corsu*, écrite par Jean-Paul POLETTI :

« Oghje u to populu hè sempre in lotta  
Per una causa universale  
Hè sempre rittu u to figliolu  
Rossa hè la fiamma nustrale  
Chì schjarisce la strada nova  
Di u Fronte Naziunale ».

Le départ de Jean NICOLI pour l'AOF<sup>438</sup> en 1925 ne relève pas, comme la plupart de ses contemporains, d'un choix par défaut motivé par les conditions économiques de l'île. Il a débuté sa carrière d'instituteur en Corse et est nommé dans son village natal de San Gavinu en 1923 où il aurait pu y demeurer jusqu'à la fin de sa carrière. C'est sans doute porté par le goût de l'aventure<sup>439</sup> mais aussi par son idéal républicain qu'il décide de quitter la Corse en 1925 pour le Soudan, le Mali actuel. Loin des représentations victimaires qui insistent sur les contraintes socioéconomiques qui auraient contraint de nombreux jeunes à quitter l'île, Jean NICOLI ne présente pas son aventure au Soudan comme un pis allé mais plutôt comme une décision relevant à la fois de « l'aventure exotique », mais aussi de la volonté de « fuir les pesanteurs d'une société figée en archaïsme insupportable » (ARZALIER 2009 : 86).

En dépit de l'agnosticisme du "séminaire laïque" qu'est l'École normale, Jean NICOLI évoque régulièrement dans son journal les cérémonies religieuses qui scandent le rythme de la vie en Corse. Au moment de la Toussaint, il écrit : « je pense à ces soirées, à cette veille des jours des morts et j'entends dans mes oreilles résonner les cloches de San Gavino toute la nuit pendant que nous brûlons les feuilles de châtaigniers en attendant d'aller manger des *buttaccioli* chez le curé du village ou chez un parent... » (Ibidem, p. 55). À la Noël ou durant la Semaine sainte, il se remémore les pratiques culturelles y afférant. Souvent, la nostalgie et le lyrisme affleurent au fil du texte : « Oh, l'emprise du pays natal ! Il vous tient partout et

<sup>438</sup> Afrique Occidentale Française.

<sup>439</sup> « Vivre, voir et risquer », écrit-il sur ses cahiers du 12 septembre 1925. (op. cit 2003 : 51)

chaque jour, surtout quand c'est un jour de fête... (2009 : 85) ». Selon Francis ARZALIER la « corsitude » des insulaires partis travailler « à la colonie » est un sentiment commun. Si Antoine OTTAVI soulignait que la Corse désintéressait ses propres enfants (1979 :124), tel n'est visiblement pas le cas de Jean NICOLI. Une célèbre expression ne dit-elle pas qu'un Corse ne quitte jamais son village natal mais s'en absente, parfois toute une vie pour n'y revenir que tardivement, venu l'âge de la retraite ? C'est également son cas parce qu'en dépit de son attachement à l'île sur laquelle sont élevés ses enfants, il n'y rentrera définitivement qu'en raison de la maladie qui emportera son épouse.

D'une posture de missionnaire laïque, il va progressivement prendre du recul vis-à-vis de son engagement, objectiver sa situation et l'analyser. Selon Francis ARZALIER (2003 : 18), « après le sabre des militaires, la fêrule du maître d'école doit arracher les élèves africains à leur milieu originel, détruire leurs valeurs considérées comme des préjugés, leur inculquer l'admiration et le goût de celles venues de France ». Jean NICOLI, comme l'ensemble de ses coreligionnaires, part au Soudan en étant convaincu des bienfaits de l'entreprise coloniale. C'est l'épreuve de la réalité qui va progressivement remettre en cause ses certitudes et ses croyances initiales. Durant les premières années, il ne semble pas envisager de réviser l'architecture de son enseignement en fonction des singularités du territoire sur lequel il exerce. C'est par pragmatisme, par sa confrontation au réel africain, qu'il va prendre conscience que l'Ecole de la troisième république ne peut pas être identique "de Dunkerque à Tamanrasset". À l'insouciance des premiers temps : « on danse, on s'amuse à la colonie » (In ARZALIER 2003 : 56), va succéder une période de réflexion sur la vie politique en Corse, ses excès de violence (Ibidem) pour « ces luttes de village, stériles oui, mais combien passionnantes » (Op cit, p. 62). Ce n'est qu'à partir de 1929, lorsqu'il dirige l'école de Sissako, qu'il va rédiger un mémoire sur l'enseignement du français, dans lequel va émerger son souci d'« africaniser » sa pédagogie. Il observe qu'« une méthode ne s'applique pas uniformément, surtout en éducation. L'éducation est avant tout souple ». Dès lors, le parallèle entre le contexte corse et le contexte africain, notamment en matière d'enseignement du français apparaîtra évident. Sa réflexion sur l'éducation en Afrique semble fécondée par sa connaissance de la Corse, mais la réciproque est vraie. Il poursuit en effet en observant que :

« l'enfant, en France, naît dans un milieu et avec une hérédité qui ne sont pas ceux de l'enfant indigène. Il retrouve à sa rentrée de classe, dans la rue, dans la famille, dans son entourage, une atmosphère morale autre que celle que peut retrouver l'enfant indigène. Nous voyons déjà la divergence de méthodes. Le tempérament des enfants français changent selon le pays et le milieu social, bien qu'ils aient déjà, dans un certain sens, une langue héritée commune et des principes généraux admis partout. Et pourtant l'éducation devra être multiple. Il n'y a pas d'élève français, il y a des élèves. À chacun selon sa nature. »

En dépit du sens équivoque du terme « nature » employé ici, ses écrits témoignent d'une interrogation dont les réponses fluctuent au fil des ans au sujet de l'assimilationnisme et de l'essentialisme car dit-il, « s'il n'y a pas d'élève français, à plus forte raison, il n'y aura pas d'élève noir. Il n'y peut y avoir dans nos écoles que l'élève peulh, bambara, malinké ». Il conserve pour objectif de faire de ses élèves des Français, mais il esquisse aussi une ébauche d'éducation interculturelle car il estime qu'il faut « sauvegarder » leur « personnalité ». Il se situe ainsi au plus loin de la méthode directe d'Irénée CARRE quand il affirme que l'instituteur doit établir un ordre dans l'observation du monde : « d'abord, ce sera le pays, la coutume, la tradition qu'il nous faudra connaître et que nous ne devons pas blesser ». Sa proposition en faveur d'un « enseignement concentrique » préfigure le mouvement plus tardif en faveur de l'adaptation régionale des programmes. Or il ne s'agit pas pour Jean NICOLI d'affranchir les élèves indigènes de la domination culturelle, il s'agit simplement d'une méthode qu'il juge plus efficace, moins violente car il faudra néanmoins « vérifier si l'assimilation se fait normalement ». Ainsi Jean NICOLI critique davantage les méthodes de l'exploitation coloniale que ses finalités (ARZALIER 2005 : 34). Ses écrits en matière d'éducation ne seront publiés que tardivement et il n'eut pas de postérité directe dans ce domaine tant sa figure est écrasée par le héros de la résistance et par la propagande gaulliste de la Libération qui l'a relégué au second rang. Lorsqu'il exprime son opinion, inscrite dans le courant de l'éducation nouvelle, dans un article paru dans le quotidien *La Corse* en 1938, il en ressort qu'il a explicitement muri du parallèle entre les deux situations, depuis sa période soudanaise, jusqu'à son retour : « nos programmes scolaires corses ne prévoient l'enseignement ni de l'histoire ni de la géographie de l'île. C'est une lacune regrettable. Cette lacune m'est apparue dans toute sa navrante stupidité le jour où je fus appelé à diriger une école d'enfants noirs » (1938). Dans une lettre non datée, il exprime son impatience en langue corse, quant à la résolution de cette question : « saria tempu chì ni nostri scoli s'impari a stodia e a geografia corsi<sup>440</sup> ».

Ses écrits naturalistes sur la terre et les hommes d'Afrique témoignent du renversement progressif de sa mission, au service de ce continent (Op cit, p.28). La posture de Jean NICOLI n'est plus alors celle de l'instituteur qui vient seulement transmettre aux Africains, mais bien celle d'un Corse qui à la manière d'ALBERTINI, dans son texte « A misgiscia<sup>441</sup> », extirpe les cultures populaires de la relation de domination qu'elles entretiennent avec la culture

---

<sup>440</sup> Tda : « Il est temps que dans nos écoles, on apprenne l'histoire et la géographie corses ».

<sup>441</sup> Tda: Viande boucanée. In CASTA S., 1992, *Lingua viva*, CRDP.



savante de la métropole. En l'occurrence, la rencontre entre Corses et Maghrébins<sup>442</sup> a lieu à l'occasion de l'observation réciproque d'une technique commune de conservation des aliments qui donne lieu au partage de ceux-ci, car les uns et les autres, d'une même humanité, vivent « sott'à listessu sole<sup>443</sup> ». L'Afrique agit comme un révélateur qui exhume sa conscience enfouie, qui l'éveille, l'interroge et l'accompagne dans sa réflexion sur les fins et moyens de l'entreprise coloniale. Tandis que ses collègues restés en métropole font souvent office de secrétaire de mairie, Jean NICOLI ira jusqu'à rédiger des lettres de protestation signées par « un groupe de sénoufos » (2003 : 39). Mais c'est la publication des « Contes du Mali » avec Paramme HAMADOU qui illustre pour le mieux son engagement pour la réappropriation culturelle et la valorisation de la littérature orale qui fait à la fois œuvre de « mantenimentu », à l'image de la publication en 1924 des « Raconti è fole di l'isula persa » par le prêtre corsiste Dumenicu CARLOTTI sous le pseudonyme de Martinu APPINZAPALU. Sa compréhension de l'Afrique va faire de lui un serviteur des "damnés de la terre", au Soudan comme plus tard en Corse. Dans ses nombreux écrits, publics ou privés, Jean NICOLI réalise la synthèse entre la posture universaliste française et celle de l'enracinement, plus allemande. Une analyse lexicale de son article « À propos de la réorganisation de l'enseignement » publié en 1938 laisse en effet apparaître une grande occurrence de termes liés à la terre. Nous pouvons dès lors envisager un rapprochement idéologique entre Jean NICOLI et l'auteur de « L'enracinement », Simone WEIL. Ainsi, chez le premier, coexistent une vision politique de la Corse à la fois lucide et sceptique qui le conduit dans la première partie de sa vie au renoncement et à la recherche inassouvie de l'oubli par l'exil et un idéalisme patrimonial qui exalte la langue, la culture et les traditions locales. En bon instituteur, il applique les thèses républicaines et émancipatrices à l'encontre des excès de la colonisation. Nous observons ainsi que la recherche volontaire de l'exil et du déracinement n'aura pas eu l'effet escompté. Au contraire, à la manière de Marie SUSINI, plus il s'éloigne de sa Corse natale, plus « l'appel de l'île » va se faire pressant.

De retour en métropole en 1935, il est instituteur à Paris et adhère à la SFIO en 1937 durant le Front populaire. Il effectue son retour en Corse en 1938 pour enseigner à Olmetu et à Pruprià. Dans un pamphlet d'une rare véhémence intitulé « Corse... tout simplement », publié le 22 décembre 1938 dans le Journal de la Corse, il semble divulguer de façon précoce son engagement clandestin ultérieur car « "Italien" » écrit-il, « est le mot magique qui réveille toutes les énergies corses, qui sonde tous les partis, qui unit toutes les haines » (Op cit, 105).

<sup>442</sup> In CASTA S., 1994, « A misgiscia », in *Lingua viva*, CRDP di Corsica, Aiacciu.

<sup>443</sup> Tda : sous le même soleil.

C'est après le débarquement des Chemises noires à Bastia, le 11 novembre 1942 qu'il intègre le PCF et la direction départementale du Front National avec GIOVONI, VITTORI, BENIELLI et GIUSTI. Il meurt en martyr décapité à 43 ans, le 30 août 1943, avant le déclenchement le 9 septembre de l'insurrection qui mena à la libération de la Corse, le 8 octobre 1943. Il laissa une lettre testament<sup>444</sup> à ses enfants dont la tonalité témoigne d'une rare dignité et d'une grande détermination, dans laquelle il déclarait :

« comme deuil vous porterez tous les deux une belle tête de maure et un gros œillet rouge, toujours. J'ai donné ma vie pour la grande cause pour laquelle je reste jusqu'à la dernière minute plus enflammé que jamais, celle de la Corse, et du parti ».

---

<sup>444</sup> Dans la chanson « Lettera à Nicoli », Jean-Paul Poletti évoque : « Quella lettera testimone / Chè tù c'ai lasciatu un ghjornu / In lu fondu di a to prigione ».

### ***3. Ghjuvanteramu Rocchi, pionnier la pédagogie de l'existence***

« Hà fattu scola à tutti. »

Santu Micaelli, Entretien.

Les données concernant la trajectoire de vie et la biographie professionnelle de Ghjuvanteramu ROCCHI proviennent d'un entretien semi-dirigé réalisé par Alain Di MEGLIO et Claude CORTIER en février 2004, du documentaire réalisé par Jean-Charles MARSILY intitulé " Musa d'un populu<sup>445</sup>" et celui de Cathy ROCCHI « Puisia di Ghjuvan Teramu Rocchi<sup>446</sup> ». Nous avons également consulté sur le site Internet du groupe Canta u Populu Corsu, l'article de Ghjiseppu TURCHINI intitulé « la création militante », le texte de la conférence donnée en 1986 à l'occasion de la journée de la langue corse par Pascal MARCHETTI, à l'ADECEC, sur la littérature corse écrite et les 16 premiers numéros de la revue Rìguru.

À l'image de nombreux parcours, 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<sup>447</sup> ». 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. Il déclare en effet que sa femme ressentait un « désir d'identité pour ses enfants ». C'est ainsi qu'elle apprit le corse avec le premier, en Algérie, avant de l'enseigner lorsqu'elle s'installa en Corse. Au-delà de la transmission par immersion au quotidien, Ghjuvanteramu ROCCHI va dispenser un véritable enseignement de la langue à la maison, avec l'utilisation de contes, de figurines et même d'un tableau. La démarche sera poursuivie lors de leur départ d'Algérie pour Troyes. Plus encore, l'immersion ne se limite pas à la famille nucléaire mais à la famille élargie puisque durant les vacances d'été passées au village, à L'Oretu, les grands-parents et les villageois sont invités à parler corse à ses enfants, jeu auquel chacun se serait volontiers prêté, de telle manière que l'immersion n'avait rien d'artificiel puisque in vivo, en Corse, l'environnement linguistique était en cohérence avec la pratique du foyer. L'expérience algérienne de ROCCHI n'est pas sans rappeler celle de Jean NICOLI, à la nuance près que le second n'a jamais engagé de démarche pédagogique ou linguistique particulière auprès de ses enfants, restés en Corse. ROCCHI rédige un premier

<sup>445</sup> Disponible sur : <http://ma-tvideo.france3.fr/video/iLyROoafJi6M.html>, consulté le 14 novembre 2009.

<sup>446</sup> Disponible sur : <http://ma-tvideo.france3.fr/video/iLyROoafMYDW.html>, consulté le 14 novembre 2009.

<sup>447</sup> Disponible sur : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/afdi\\_0066-3085\\_1963\\_num\\_9\\_1\\_1065](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/afdi_0066-3085_1963_num_9_1_1065), consulté le 21 décembre 2009.

ouvrage pour l'enseignement du corse en 1972 qu'il fait évaluer par ses amis et de retour en Corse en 1973, il ouvre une petite école de vacances : « Scola aperta », symbole de la désanctuarisation et de l'ouverture de l'école sur la vie du village et inversement, de l'implication de l'ensemble des membres de la communauté dans l'éducation des enfants. Du point de vue linguistique, il rencontre alors une « situation idéale » car « c'était leur langue maternelle à tous » et ne rencontrait pas le besoin de faire des leçons de langage à des élèves déjà corsophones. Si sa démarche « paraissait subversive », il se défend de toute motivation militante puisque son moteur principal, c'était « le plaisir » : « faut pas non plus croire qu'on le faisait par militantisme ». En fait, à cette époque, le « militantisme linguistique » n'était encore que balbutiant et ce serait sans doute anachronique de qualifier ainsi ses motivations initiales. Il se souvient néanmoins que « les gens se méfiaient de ce fou » et que « les gendarmes sont venus » chez lui ainsi que chez sa sœur. Ici, la méfiance relevait sans doute davantage de la médisance que du soupçon idéologique. Pourtant, partout l'accueil est chaleureux, à l'image de cet épisode à Casabianca durant lequel la réouverture symbolique de l'école mit le maire de la commune en pleurs, sous le coup de l'émotion. Il multipliera ainsi les sorties avec les enfants du village et participe à la première Università d'estate, en 1973, avec les enfants du village qui passent la semaine entière à Corti. C'est durant ce moment fort de la légende du Riacquistu que Jean-Baptiste STROMBONI propose de fédérer les diverses démarches au sein de Scola Corsa et 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. Il 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'Ecole mais qui s'affirme en tant qu'acteur plutôt qu'en tant qu'agent du système éducatif. Son ouvrage *Mamma, O M'à*, est présenté lors d'une conférence<sup>448</sup> donnée à l'ADECEC en 1974. La démarche top-down apparaît alors comme novatrice et adaptée aux particularités du corse : « A dimarchja intelletuale di u zitellu u face andà da « *u tuttu* » à « *u particolare*<sup>449</sup> » ». Il apparaît alors comme le pionnier de l'enseignement du corse par ses travaux sur les « scioglilingua », c'est-à-dire les virelangues qu'il distingue des contines traditionnelles, les « filastrocche » car les premières sont d'abord des « instruments didactiques ». Dans l'article

---

<sup>448</sup> Disponible sur : <http://adecec.net/adecec-net/parutions/pdf/linguacorsascola.pdf>, consulté le 21 décembre 2009.

<sup>449</sup> Tda : « La démarche intellectuelle de l'enfant le fait aller du « tout » au « particulier ». »

« I scioglilingua », paru, en juillet 1975 dans le numéro 4 de la revue *Rigiru*, il présente à la fois les motivations et les finalités de l'enseignement du corse, mais également une esquisse de didactique du corse. Chez Ghjuvanteramu ROCCHI, la philosophie de l'éducation et la didactique forment un tout, tant et si bien que nous pourrions qualifier, en corse, son œuvre de *pedagogia di l'essezza*. Concept<sup>450</sup> qui sera développé par Rinatu COTI dans son essai : « Intornu à l'essezza » en 1978. La traduction littérale, en français serait la « pédagogie de l'existence ». N'explique-il pas dans l'article mentionné :

« ùn si pò scunghjurà u periculu maiò ch'ellu corre un populu, sma, s'omu ùn s'istrada à perenizalli a lea a più sicura di tutte e cumpunente di a so Essezza : a lingua. Fà ghjunghje à pocu à pocu, ghjornu à ghjornu, i nostri figlioli à una cunniscenza di a lingua materna in modu ch'elli si ne possu ghjuvà per entre in cummunicazione, in cummunionu, eccu u scopu di primura chè no duvimu assegnacci genitori è maestri in brama di vede u corsu, lingua viva, firmà adattu à interpretà u mondu, quellu d'eri è quellu d'oghje è quellu di dumane. Solu u boru cuntinuuu di lingua, in famiglia, fora, in scola, farà chè no saremu franchi di l'ammutuliscitura<sup>451</sup> » ?

Nous remarquerons chez cet instituteur laïc, l'usage d'un lexique religieux : « communion », probablement de façon à signifier que l'enseignement du corse ne se situe pas au même plan que celui des langues étrangères et qu'il jouit d'une fonction sociale tant à la verticale avec le lien intergénérationnel qu'à l'horizontale, entre les personnes d'une même tranche d'âge mais de toutes origines. Cette citation situe clairement ROCCHI dans le courant autonomiste-nationaliste qui fit sien le proverbe herderien « lingua morta, mortu u populu ». Contrairement aux reproches qui furent formulés à l'égard des militants de l'enseignement du corse, il ne s'agissait nullement d'opposer la famille à l'école et de soustraire les parents de leur rôle de « transmission naturelle ». Ainsi, « ci hè vulsutu à creà e canzone, e filastrocche chì riguardanu u mondu zitellinu è chì attempu ùn s'edicenu micca cù a mudernità<sup>452</sup> ». Malgré sa longueur, nous citons ici l'observation de Pasquale MARCHETTI au cours de sa conférence sur la littérature corse écrite tant elle est riche en information quant au contexte des années soixante-dix et de la démarche des auteurs<sup>453</sup> :

« Altru puntu di vista : l'entre è a sparghjera di u corsu in a sparghjera di u corsu in a scola hà fattu affaccà una dumanda specifica di creazione literaria adatta à e cumpetenze linguistiche di

<sup>450</sup> Le dictionnaire INFCOR de l'ADECEC traduit l'essezza par un : « attachement physique et moral engendré par la terre natale et les gens du pays »

<sup>451</sup> Tda : « on ne peut conjurer le grand danger qui guette un peuple, la disparition, si on ne s'attache pas à pérenniser le lien le plus fort de toutes les composantes de son Existence : la langue. Amener progressivement, jour après jour, nos enfants à une connaissance de la langue maternelle de manière à ce qu'ils puissent s'en servir pour entrer en communication, en communion, voilà le principal objectif que nous devons nous assigner, parents et maîtres désireux de voir le corse, langue vivante, demeurer capable d'interpréter le monde, celui d'hier et celui d'aujourd'hui et celui de demain. Seule l'immersion continue, en langue, dans la famille, dehors, à l'école, nous sauvera du mutisme ».

<sup>452</sup> Tda : « Il a fallu créer des chansons, des contines qui ont trait avec le monde de l'enfance et qui ne déparient pas avec la modernité »

<sup>453</sup> Disponible sur : <http://ebooks.gutenberg.us/Wordtheque/co/litterat.txt>, consulté le 21 décembre 2009.

i zitelli d'oghji è à i bisogni generali di a pedagugia muderna. Ne sò nate parechje pruduzione chì cumponenu, in seguitu à a filastrocca è à a fola tradiziunale ciò ch'ellu si pò chjamà una literatura zitellesca chì aspetta u so censu, a so descrizione e a so analisi. U fenomenu hè interessantissimu chì ci si rimarca a cullaburazione attiva di i scrittori di u 1970 - Ghjuvanteramu Rocchi u primu - è di i cantarini (da u discu Festa zitellina, di Canta u Populu Corsu à quelli di Scola Aperta è di I Muvrini). Ma u fattu maiò hè chì issu modu di pruduzione literaria hè attu : una, à sensibilizà i maestri à u bisognu è à u piacè di a creazione in lingua corsa ; duie, à fà entre e pruduzione in u populu subitu subitu, per via di l'usu sculare è di l'aspettu pueticu o educativu d'issa literatura. L'analizi di e pruduzione digià fatte, di u so cuntenutu semanticu è linguisticu ci pò infurmà assai, è in manera precisa, nantu à a visione culturale ch'ella tramanda a scola quand'ella hè in carica à l'insignanti di corsu oghje. Dunque ci puderia schjarisce nantu à a manera ch'ella si custruisce tutti i ghjorni l'identità corsa oghjincata. A documentazione hè tamanta s'omu pensa non solu à ciò chì hè editatu (libretti, poesie, fole, raconti, dischi, è chì una parte l'anu stampata l'organismi ufficiali (CRDP, è CDDP) ma puru à a pruduzione cutidiana di i maestri è di i zitelli in e scole. Quessa dinò riguarda u sforzu documentariu ch'aghju dettu prima<sup>454</sup>. »

À l'image de son école ouverte sur son environnement, ses filastrocche, chansons et poèmes, ainsi que les productions des enfants seront publiés dans la revue *Rigiru* (numéro 8, mars 1977), dirigée par Dumenicantone GERONIMI, qu'il rencontre régulièrement. Dans *Rigiru*, les écrits de ses élèves côtoient des critiques littéraires ou bien encore les poèmes et les textes en prose des grands auteurs du « riacquistu » qui constituent la pléiade des auteurs corses contemporains : Ghjacumu FUSINA, Lucia SANTUCCI, Ghjacumu THIERS, Saveriu VALENTINI, Rinatu COTI, Francis BERETTI, Paulu SUSINI DI A SARRA, Ghjuvanguhjaseppiu FRANCHI, Patrizia GATTACECA... Il écrit ensuite pour des chanteurs<sup>455</sup> : Antoine CIOSI, Canta u populu corsu, I Muvrini, Tavagna, Petru GUELFUCCI, Feli. Ghjiseppu TURCHINI le situe dans la « création militante<sup>456</sup> » pour ses deux poésies « Simu sbanditi » et « Muvrinu » de l'album « Libertà ». Plus encore, « L'Impiccati », chantée par le groupe A Filetta, l'inscrit à proprement parler dans la démarche pédagogique, artistique, politique et patrimoniale du Riacquistu. C'est peut-être dans sa posture de

---

<sup>454</sup> Tda : « Autre point de vue : l'entrée et le développement du corse dans le développement du corse à l'école a motivé une demande spécifique de création littéraire adaptée aux compétences linguistiques des enfants d'aujourd'hui et aux besoins généraux de la pédagogie moderne. Plusieurs productions sont apparues, qui après la comptine et le conte traditionnel constituent une littérature de jeunesse qui attend son inventaire, sa description et son analyse. Le phénomène est très intéressant car on y remarque la collaboration active des écrivains des années soixante-dix – Ghjuvanteramu Rocchi le premier – et des chanteurs (du disque Festa zitellina, de Canta u Populu Corsu à ceux de Scola Aperta et de I Muvrini). Mais le point le plus intéressant c'est que ce mode de production littéraire est capable d'une part de sensibiliser les maîtres au besoin et au plaisir de la création en langue corse et d'autre part, d'intégrer les productions populaires sans attendre, par leur usage scolaire et l'aspect poétique ou éducatif de cette littérature. L'analyse des productions littéraires déjà produites, de leur contenu sémantique et linguistique peut nous informer grandement, et de façon précise, sur la vision culturelle dont l'école est le vecteur quand elle est construite par les enseignants de corse d'aujourd'hui. Elle pourrait donc nous éclairer sur les modalités par lesquelles l'identité corse se façonne jour après jour. Le corpus est conséquent, si l'on pense non seulement à ce qui est édité (livrets, poésies, contes, histoires, disques et dont une partie l'a été par des organismes officiels CRDP et CDDP) ma aussi la production quotidienne des maîtres et des élèves. Cela aussi participe à l'effort documentaire que j'avais évoqué précédemment ».

<sup>455</sup> Disponible sur : [http://www.digamusic.com/auteur\\_Rocchi\\_Ghjuvan\\_Teramu.html](http://www.digamusic.com/auteur_Rocchi_Ghjuvan_Teramu.html).

<sup>456</sup> Disponible sur : <http://adecec.net/canta/histoire/6.htm>, consulté le 21 décembre 2009.

pédagogue qu'il faut chercher les origines du futur poète qui selon Francis MARCANTEI « dice l'esse pupulare corsu<sup>457</sup> ». Dans un article sur l'esprit corse, Geniu GHERARDI identifie trois éléments indissociables : l'histoire, la langue et la poésie. L'œuvre poétique, mais plus encore l'existence de Ghjuvanteramu Rocchi leur a été entièrement dédiée. A côté des recherches qu'il va mener pour conserver les productions issues de la tradition orale, il va être l'auteur d'un corpus poétique conséquent, d'une rare verve populaire. Avec I Muvrini ou bien avec le chanteur Felì, la collaboration artistique se mêle à une collaboration pédagogique. Avec les premiers, il participe aux albums « Campemu ci » tandis qu'avec le second il soutient la « scola di cantu ». Auteur de trois recueils : A Scola, U Spannamente et Mi Sbagliavi, la plupart de ses écrits sont disséminés au gré des albums des artistes qui chantent ses poésies.

C'est quelques jours après les événements d'Aleria en août 1975 que l'Inspecteur d'Académie le contacte pour qu'il occupe un poste ministériel d'animateur. Malgré la nomination d'un clerc de la langue corse en la personne de Marie-Jean VINCIGUERRA au poste d'Inspecteur d'Académie de Haute-Corse qui parvient à le récupérer tandis que le Rectorat n'en sait que faire, il explique que « là a commencé l'enfer ». Dans le contexte de l'après-Aleria, il n'aurait occupé que des « placards successifs » du fait de son marquage politique proche des autonomistes et des réticences de « la classe politique » avant que la situation ne se débloque à partir de 1981 avec l'élection de François MITTERRAND, la nomination du Recteur OTTAVI et de Ghjacumu FUSINA. En 1986, il sera l'animateur sur Bastia du corse intégré car « si la langue corse ne participe pas à l'élaboration des notions et des concepts, on l'enseigne comme une langue étrangère ».

Arrivant au terme de sa carrière au sein de l'Education nationale en 1995, il ouvre le centre d'immersion de L'Oretu. Si l'homme a été un pionnier en faveur de l'intégration du corse au sein de l'enseignement public, il explique avec la même ferveur que dans Rìgìru : « ùn si pò aspettà tuttu ne da u Statu ne da l'Educazione Naziunale<sup>458</sup> » et que « di u corsu, ci vole à fà ne una passione per pudè riesce<sup>459</sup> ». Paradoxalement, si l'intégration du corse au sein de l'Education Nationale lui doit beaucoup pour avoir réalisé des outils didactiques et fait la démonstration que le corse à l'école, n'est pas une chimère, c'est peut-être dans le mouvement associatif, avant 1974 et après 1995 qu'il a peut-être le plus contribué à l'élaboration linguistique et à l'élaboration didactique du corse (DI MEGLIO 1997). S'il a

---

<sup>457</sup> Tda : « dit l'être populaire corse ».

<sup>458</sup> Tda : « On ne peut pas tout attendre de l'Etat ou de l'Education Nationale »

<sup>459</sup> Tda : « Du corse, il faut en faire une passion pour pouvoir réussir »

contribué à professionnaliser l'enseignement du corse pour l'extirper de sa marginalisation initiale : « c'était une école sauvage », il remarque que « ci vole à investisce si assai nant' à u terrenu<sup>460</sup> ». Conscient des limites des avancées obtenues dans le domaine depuis près de 40 ans, il observe néanmoins que « s'ellu ùn s'era micca insignatu u corsu, tutti i quelli chì dicenu sempre « u corsu ùn s'ampara à a scola », quale hè chì pò certificà oghje ch'elli ci serianu tutti sti ghjuvanuttoni chì sò maritati è chì trasmettenu u corsu à i so figlioli ?<sup>461</sup> ». Il a ainsi accompagné l'évolution des mentalités de ses concitoyens et démontré que « a scola hè un puntellu eccenziale<sup>462</sup> » mais que dans l'état actuel, le statut du corse demeure un rempart à sa plus large diffusion.

#### ***4. Les militants de la génération du Riacquistu : des hussards noirs de la Corse ?***

« De tout ce peuple les meilleurs étaient peut-être encore ces bons citoyens qu'étaient nos instituteurs. Il est vrai que ce n'était point pour nous des instituteurs, ou à peine. C'étaient des maîtres d'école. C'était le temps où les contributions étaient encore des impôts. J'essaierai de rendre un jour si je le puis ce que c'était alors que le personnel de l'enseignement primaire. C'était le civisme même, le dévouement sans mesure à l'intérêt commun. »

Charles Peguy, *L'Argent*, 1913.

Les enseignants nés dans les années soixante sont tous les enfants des événements d'Aleria. Leurs pratiques professionnelles ne peuvent éluder les changements profonds auxquels ils participent parfois et qui bouleversent la société corse, d'autant plus que l'Ecole sera un point de focalisation de la revendication linguistique et éducative, mais aussi un champ d'expérimentation privilégié pour le développement des différentes politiques linguistiques. Cela fait-il pour autant de cette génération issue du Riacquistu celle des « hussard noirs de l'identité » (DI MEGLIO & CORTIER 2004), ou bien des hussards noirs de la Corse et de la corsitude ?

L'arrivée au pouvoir de la gauche en 1981 marque un tournant décisif. Des figures comme celles de Ghjacumu FUSINA, qui est nommé Coordinateur académique en novembre 1982, d'autres comme celles Santu MASSIANI, Jean-François POLI ou Michel FRASSATI, aujourd'hui IEN-LCC de la circonscription de Corti-Balagna vont émerger. Ce dernier avait déjà publié les écrits d'élèves de la classe de Nescia dans le numéro 12 de la revue Righiru de 1979 : *I pastori, U veranu, Un arburu d'auturnu, A tundera, Una zinata*, illustrant de bonne heure le lien entre la revendication politico-culturelle et le processus d'innovation

---

<sup>460</sup> Tda : « Il faut beaucoup s'investir, sur le terrain ».

<sup>461</sup> Tda : « Si nous n'avions pas enseigné le corse en dépit de tous ceux qui disent toujours « le corse ne s'apprend pas à l'école », qui est-ce qui peut certifier que tous ces jeunes qui se sont mariés parleraient corse à leurs enfants ? »

<sup>462</sup> Tda : « l'école est un support essentiel »



pédagogique alors naissant. C'est aussi pour lui un moment fondateur avec la création du groupe A Filetta dont les années 1978-1982 constituent la période engagée du groupe. Un autre jeune chanteur, de *Canta u Populu Corsu*, écrit lui aussi dans la revue *Rigiru*<sup>463</sup>. Il participe aux premières expériences de corse intégré au début des années quatre-vingt et aura par la suite une carrière marquant une ascension au sein de l'Education Nationale en devenant professeur de corse, coordinateur académique pour la LCC, professeur de corse à l'IUFM puis MCF à l'Université de Corse en 2005 où il sera élu doyen de la FLLASHS en octobre 2009. Il s'agit de Pascal OTTAVI dont la thèse sur « Le bilinguisme dans l'Ecole de la République : le cas de la Corse » a obtenu le prix du livre corse de la CTC en 2010. Une autre figure, dont le parcours professionnel est aussi riche que celui-ci présente cependant une biographie langagière particulière car ce n'est pas en Corse mais à Marseille qu'il a grandi, lorsqu'il ne passait pas ses vacances dans le territoire autrefois ligurophone de Bonifaziu. Alain DI MEGLIO intègre l'école normale en 1978. Sa socialisation professionnelle sera alors fortement teintée de militantisme. L'école normale accueille alors des personnes comme Saveriu et Marie-Claude LUCIANI, Philippe GUERRINI... La réouverture de l'Université de Corse et la création d'une filière d'Etudes corses lui permet de poursuivre ses études, de devenir certifié de LCC puis MCF en 1998 et Professeur des Universités en 2010.

C'est cette génération, marquée du sceau de la polyvalence non seulement professionnelle, mais citoyenne, car très engagée tant dans la vie politique locale que dans la production artistique ou littéraire, déjà issue des premiers acquis du *Riacquistu*,<sup>464</sup> qui va participer à la fois aux premières expériences de corse intégré puis d'enseignement bilingue et plus largement, à son institutionnalisation du premier degré à l'enseignement supérieur. Ainsi, l'intégration du corse au sein du curriculum procède à la fois de l'implication interne de quelques enseignants qui au fil des séances, des séquences et des années scolaires permettront au corse de réaliser son élaboration didactique mais aussi du fait de la pression externe sur l'institution, principalement du fait des mouvements que l'on qualifie de nationalistes ou d'autonomistes, mais pas seulement non plus, auxquels participent également ces jeunes enseignants. À cet égard, il est frappant de constater que sur les 11 élus nationalistes de *Femu a Corsica* aux élections territoriales de mars 2010, deux sont directement issus de cette génération et de ce corps professionnel: Saveriu LUCIANI et Mattea LACAVE, le premier

---

<sup>463</sup> N° 13, p12.

<sup>464</sup> En sa qualité de poète, Alain DI MEGLIO a reçu le Prix du livre corse en 2009 pour le recueil de poésies « *Vaghjimi spizzati* ». Aussi, faut-il lire dans « *Sittanta* », sa poésie chantée par le groupe *Voce Ventu*, l'importance du *Riacquistu* et du « miracle des années 70 » dans sa trajectoire professionnelle et littéraire, et plus largement, dans les trajectoires individuelles des femmes et des hommes de sa génération ?

enseignant dans le secondaire et la seconde au primaire. Nous pourrions également y relever la présence sur la liste de Marylène MENOZZI, l'enseignante fondatrice des sites de Riventosa et de Sandreschi et à laquelle on se réfère pour évoquer la réussite des sites bilingues, d'Anne-Laure SANTUCCI, maître formatrice à l'école du Centre à Bastia ou bien encore d'Alain DI MEGLIO. Cette représentation du corps enseignant, exclusivement composée de professeurs bilingues ou apparentés montre à la fois leur forte implication politique, mais également un fait générationnel important car les promotions d'instituteurs post années quatre-vingts n'y figurent pas. En revanche, si au second tour la liste d'union de la gauche comptait un professeur de LCC, Jean-Charles ADAMI, issu de la liste du Front de gauche et placé en position éligible, quelques voix dont l'absence peut paraître symbolique ont manqué pour qu'il ne fasse son entrée à l'Assemblée.

On comprend mieux cette césure générationnelle en considérant, avec DI MEGLIO et CORTIER (2004), que « l'entrée du corse à l'école publique règle la problématique du conflit ». Les réformes, que d'aucuns jugeront insuffisantes, ont transformé les interactions entre l'Ecole, les PE et la langue, modifiant ainsi le sens de l'engagement professionnel dans l'enseignement bilingue. Pour cette génération, c'est « la conscience d'une perte identitaire qui s'impose comme motivation principale ». En revanche, nous pouvons faire l'hypothèse que pour la génération suivante, ce ne sont pas tant le sentiment ou le ressentiment provoqués par cette perte qui motivent leur orientation professionnelle mais une analyse rationnelle des débouchés, d'autant plus que l'institutionnalisation de la LCC par le concours du CAPES puis du concours spécifique contribue à leur atténuation voire à leur évanouissement. Nous aborderons ces questions par la suite.

En 2004, les enquêtes réalisées par DI MEGLIO et CORTIER montraient que les PE bilingues considéraient à la fois ce nouveau paradigme éducatif résolument inscrit dans l'Ecole publique et le défendaient du point de vue de la reconquête linguistique et de l'ouverture au plurilinguisme, mais également dans une perspective républicaine intégratrice passant par la mobilisation de la langue corse, offerte à tous et intégrée dans un socle commun en train de se faire. Dès lors, comment ces enseignants sont-ils amenés à accommoder les réalités locales avec les principes de justice défendus par ce modèle éducatif ?

## **2. La professionnalisation des enseignants bilingues : segmentation ou homogénéisation du corps enseignant ?**

Nimu nasce amparatu !

Dans le cas qui nous occupe, ce proverbe corse ne s'adresse pas tant aux élèves, comme il est d'usage de le faire, mais plutôt aux enseignants, dont la formation représente un enjeu considérable, notamment dans le processus de généralisation de l'enseignement bilingue. Nous sommes passés d'une figure du maître qui alliait autorité et savoir, dont la première reposait sur le second, à un modèle plus instable reposant sur celui de la compétence professionnelle. Or du fait de l'évolution rapide des savoirs, du développement des TIC à l'Ecole, de l'enseignement des langues vivantes et de la diversification du public scolaire, la redéfinition des compétences professionnelles est un enjeu nouveau, depuis une vingtaine d'années dans les écoles occidentales. La question du statut et de la formation des enseignants a occupé le devant de la scène tant au niveau national après la publication de la lettre du président SARKOZY aux éducateurs, qu'au niveau territorial avec la réforme du concours de recrutement, accompagnant le processus de généralisation de l'enseignement bilingue qui interroge les compétences professionnelles que les enseignants doivent acquérir à l'issue de leur formation initiale ou du passage de l'habilitation.

### ***1. Un enjeu national et des spécificités locales***

#### **1. L'évolution du statut des enseignants : un enjeu national et des spécificités locales**

La formation des enseignants, qu'elle soit initiale ou continue, était un des sujets phare des dernières réformes réalisées par les ministres DARCOS et CHATEL. L'intégration tumultueuse des IUFM aux Universités et la réforme des concours de recrutement des professeurs indiquent l'importance de cette question.

La lettre du Président Sarkozy aux éducateurs

Dès sa première rentrée scolaire en qualité de Président de la République, Nicolas SARKOZY a envoyé une « lettre aux éducateurs<sup>465</sup> ». Bien que dans la plus pure tradition de la droite, il y exalte le rôle que doit jouer la famille dans cette mission, celle-ci avait les enseignants pour

---

<sup>465</sup> Disponible sur : <http://media.education.gouv.fr/file/41/3/6413.pdf>, consulté le 5 juillet 2010.

seuls destinataires, traditionnellement acquis à gauche et méfiants à l'égard des politiques éducatives menées par la droite. Cette lettre, qui n'est pas sans rappeler celle de Jules FERRY, la seule qui ait été envoyée aussi massivement à un corps de l'Etat, indique à la fois l'importance de la mission que la nation confère aux enseignants, mais également un aplanissement des clivages droite/gauche en matière éducative, ainsi qu'on avait pu le voir en Grande-Bretagne sous l'ère travailliste avec Tony BLAIR puis avec Gordon BROWN ou bien en France, durant la campagne présidentielle de 2007. En ce sens, plus encore qu'une feuille de route du quinquennat, il s'agit d'une lettre visant à séduire et à conquérir le cœur des enseignants. Elle esquisse les réformes projetées en matière d'éducation, ainsi que les valeurs sur lesquelles il souhaitait réaliser la « refondation » de l'Education Nationale, de l'Ecole ou bien encore de l'identité nationale dont le grand débat n'était pas encore lancé, du moins officiellement. L'objet de la refondation n'est pas précisé et la diversité des thématiques abordées est telle qu'il est difficile d'y apporter une réponse univoque. Cette lettre situe dans un premier temps dans une perspective historique de la place accordée à l'enfant et aux savoirs à l'Ecole. L'argumentaire critique certes les excès de la pédagogie frontale, mais également ceux des pédagogies actives dont le tort aurait été de ne pas suffisamment valoriser « la transmission du savoir et des valeurs », ébranlant ainsi « l'autorité des maîtres », des parents et des institutions. C'est après avoir posé les enjeux de l'éducation que la lettre se situe sur le plan des valeurs : « ce que nous devons faire c'est poser les principes de l'éducation du 21<sup>e</sup> siècle ». En dépit des connotations quelque peu démiurges de l'assertion, nous pensons également que le fondement de l'enjeu éducatif se situe au niveau des valeurs que l'on veut défendre et illustrer par le projet éducatif, plus encore dans le contexte corse où la langue corse et plus largement, la gestion des langues représente un enjeu supplémentaire. C'est pourtant à ce niveau que le discours présidentiel est le plus confus, exaltant dans un lyrisme proche de celui de RIVAROL : « cette tradition française de la pensée claire », « ce penchant si français pour la raison universelle qui est dans notre philosophie, dans notre science, mais qui est aussi dans notre langue, dans notre littérature, dans notre art » puis de déclarer que « notre devoir est de promouvoir la diversité culturelle », pour en réalité exhorter à « défendre d'abord notre propre identité ». Selon cette perspective, l'Ecole constitue le « creuset » de « l'identité nationale ».

Cette lettre donnera lieu à un échange épistolaire<sup>466</sup> avec les CRAP-Cahiers pédagogiques, FAEN<sup>467</sup>, FCPE, FERC-CGT<sup>468</sup>, FIDL<sup>469</sup>, FSU, GFEN<sup>470</sup>, ICEM-Pédagogie Freinet<sup>471</sup>, Ligue

---

<sup>466</sup> Disponible sur : [http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id\\_article=3285](http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=3285), consulté le 5 juillet 2010.

de l'enseignement, SGEN-CFDT, UNEF<sup>472</sup>, UNL<sup>473</sup>, UNSA Education. Leur lettre, plus succincte, met en exergue l'urgence que représente l'amélioration de la réussite scolaire des jeunes, mais également son interaction avec les inégalités sociales et territoriales, en demeurant néanmoins imprécise quant aux réponses à apporter. Critiquant la vision comptable de la politique éducative qui réduit le nombre d'enseignants, la réponse de ces organisations est elle aussi plutôt idéologique et incantatoire, reprenant le leitmotiv traditionnel de la revendication enseignante en demandant plus de moyens et de formation. Au final, cet échange montre plutôt le désarroi dans lequel se retrouvent les différents acteurs du « Service Public d'Education », dont les grands objectifs sont certes partagés, mais dont les modalités d'action et les finalités sont instables et incertaines.

Pour en revenir au contexte corse, nous pouvons nous interroger si le débat sur l'opportunité de l'enseignement bilingue n'était pas une transposition inversée ou un indice de la querelle française entre pédagogues et républicains ? En témoigne l'argumentaire de l'IUFM au moment de son intégration au sein de l'Université de Corse. Si les IUFM continentaux sont régulièrement brocardés pour leur pédagogisme, l'IUFM de Corse se distinguait des autres en se référant à un idéal ultra-républicain face aux innovations didactiques des maîtres bilingues et aux prétendus risques de séparatisme politique et culturel corollaires au postulat selon lequel l'enseignement bilingue remettrait en question l'unité nationale. C'est aussi au nom d'une République monolingue, monolithique peut-être monochromatique aussi, que l'enseignement bilingue était présenté comme constituant une atteinte à l'intégrité nationale. Comment imaginer que l'enseignement d'une langue minorée et minoritaire puisse à lui seul remettre en question le pacte social de cette grande nation, autrement qu'en concédant implicitement et par un troublant paradoxe l'intérêt à la fois pédagogique et sociétal de leur innovation, aux pionniers de l'enseignement bilingue ? Face à la situation d'inertie générée par le débat franco-français qui oppose les pédagogues aux républicains et qui selon FABRE fait piétiner le débat sur l'Ecole (2003), l'enseignement bilingue a permis, en Corse, non seulement de faire bouger les lignes, mais de les inverser et d'inscrire le projet de revitalisation linguistique dans une dynamique pédagogique qui attend sa traduction sociétale,

---

<sup>467</sup> Fédération Autonome de l'Education Nationale.

<sup>468</sup> Fédération de l'Education, de la Recherche et de la Culture – Confédération Générale du Travail.

<sup>469</sup> Fédération Indépendante et Démocratique Lycéenne.

<sup>470</sup> Groupe Français d'Education Nouvelle.

<sup>471</sup> Institut Coopératif de l'Ecole Maternelle.

<sup>472</sup> Union Nationale des Etudiants de France.

<sup>473</sup> Union Nationale Lycéenne.

car comme nous l'avons vu ci-dessus, l'enseignement bilingue est certes une innovation pédagogique, mais également une nouvelle manière de tisser du lien social et in fine, de concevoir et d'animer la *res publica*, tant par la pédagogie de l'interculturel qu'elle met en œuvre que par la pédagogie coopérative mobilisée dans ses expériences les plus avancées.

Le rapport Pochard

Le « Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant » publié en janvier 2008 intervient après la publication très médiatisée des mauvais résultats obtenus par la France aux évaluations internationales PISA et PIRLS, dans un contexte d'accroissement des critiques à l'égard de l'Ecole en France, développées aussi bien par des "pédagogues" que des "républicains". La profession enseignante a considérablement évolué ces dernières années en entamant un processus de féminisation (environ 80%) et en devenant non plus le premier choix mais souvent une seconde profession, après une reconversion. Présentant un bilan et les perspectives des enseignants, du point de vue de leurs missions, de leur recrutement, de leur traitement, de leur formation, de leur gestion ou de leur évaluation, ce rapport constitue à la fois une photographie de la condition enseignante et une somme de propositions pour améliorer l'entrée dans le métier et l'efficacité du système éducatif, notamment en vue de réduire l'échec scolaire des élèves les plus en difficulté. Les développements qui suivent s'appuient sur les conclusions de ce rapport.

La réforme du concours de recrutement des professeurs des écoles

Longuement discutée et source de diverses polémiques, la réforme des concours de recrutement des professeurs a connu sa première session en septembre 2010, comptant pour le recrutement de 2011<sup>474</sup>. Les arrêtés du « 28 décembre 2009 fixant les modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles » instaurent la mastérisation. Le niveau licence sera insuffisant pour pouvoir se présenter au concours. Il faudra que les candidats obtiennent un niveau de Master 2 durant l'année de l'obtention. L'objectif est de revaloriser les carrières, notamment durant les sept premières

---

<sup>474</sup> Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid22432/textes-officiels-de-la-session-2011.html>, consulté le 10 juillet 2010.

années. Concernant les épreuves du concours spécial, l'article 12 précise le contenu des épreuves ; Celles-ci comportent<sup>475</sup> :

« 1° Les épreuves d'admissibilité et d'admission mentionnées à l'article 11, affectées du coefficient 2 ;

2° Une épreuve écrite d'admissibilité et une épreuve orale d'admission portant chacune sur une des langues à extension régionale délimitée, dont la liste est arrêtée par chaque recteur parmi les langues suivantes : basque, corse, breton, catalan, créole, occitan-langue d'oc, langues régionales d'Alsace et des pays mosellans, en fonction de l'importance de leur usage dans l'académie ainsi que des besoins liés à l'accueil des enfants et à leur enseignement. Ces deux épreuves sont affectées du coefficient 2.

Le descriptif de chacune des deux épreuves prévues au 2° ci-dessus est précisé au B des annexes I et II du présent arrêté.

Les candidats indiquent au moment de leur inscription au concours externe spécial et au second concours interne spécial la langue dans laquelle ils désirent subir ces deux épreuves ».

Nous remarquerons ici la minoration et pourrait-on dire l'infantilisation dont font preuve les langues du concours spécial : « langues à extension régionale délimitée ». Cette dénomination ne s'inscrit-elle pas dans un discours de l'enfermement de l'autre dans une dimension réductrice et stigmatisante telle que le philosophe Michel ONFRAY la développait dans une tribune du Monde du 10 juillet 2010<sup>476</sup>?

Le contenu des épreuves en langue régionale reste inchangé sauf le coefficient de l'épreuve écrite qui est réduit de 3 à 2 :

« I-3. Epreuve écrite en langue régionale

L'épreuve consiste en un commentaire guidé dans l'une des langues régionales prévues au 2° de l'article 12 de l'arrêté ci-dessus d'un texte en langue régionale et en une traduction en français d'un passage de ce texte.

Durée de l'épreuve : 3 heures ; coefficient 2.

II-3. Epreuve orale en langue régionale

L'épreuve consiste en un entretien dans l'une des langues régionales prévues au 2° de l'article 12 de l'arrêté ci-dessus avec le jury à partir d'un document sonore ou écrit authentique en langue régionale relatif à la culture ou à la langue concernée. Durée totale de l'épreuve : une heure (préparation : trente minutes ; entretien : trente minutes). Coefficient 2. »

---

475

Disponible

sur :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000021625956&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>, consulté le 10 juillet 2010.

<sup>476</sup> Disponible sur : [http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/07/10/les-deux-bouts-de-la-langue-par-michel-onfray\\_1386278\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/07/10/les-deux-bouts-de-la-langue-par-michel-onfray_1386278_3232.html), consulté le 10 juillet 2010.

Concernant le concours standard et l'épreuve de langue, nous remarquons la disposition suivante figurant au Chapitre V, article 13<sup>477</sup> du statut des professeurs des écoles :

« CHAPITRE V : MODIFICATION DU DECRET N° 90 680 DU 1ER AOUT 1990 RELATIF AU STATUT PARTICULIER DES PROFESSEURS DES ECOLES

Pour être titularisés, les candidats ayant subi avec succès les épreuves des seconds concours internes et du troisième concours doivent justifier d'un certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur et d'un certificat de compétences en informatique et internet ».

Il en résulte que le CLES<sup>478</sup> étant réservé aux langues étrangères, le statut du corse dans l'enseignement ne permet pas aux candidats du concours externe de faire valoir auprès de l'institution leur niveau de compétence en langue corse. En dépit de la création d'un certificat de langue corse par l'Université de Corse depuis 2006 sur le modèle du CLES et des demandes réitérées en faveur de l'intégration de la langue corse au sein de ce dispositif, la langue corse semble discriminée car le Ministère de l'Education Nationale refuse de l'intégrer. Hormis la filière de spécialistes, l'enseignement du corse dans l'enseignement supérieur n'est donc pas reconnu et le niveau de compétence atteint par l'étudiant ne peut être comptabilisé et valorisé lors du passage du concours standard, en dépit de la certification existante. Paradoxalement, les langues étrangères qui disposent elles aussi de filières de spécialistes, bénéficient dans l'enseignement supérieur, d'un statut qui leur est plus favorable. Une autre inconséquence veut que les huit postes de certifiés attribués à l'Université pour lui permettre de généraliser l'enseignement du corse en licence ont été négociés afin de faire passer aux étudiants un certificat que même l'Education Nationale ne reconnaît pas. Cette situation est d'autant plus préjudiciable qu'avant la réforme du concours de recrutement des PE, un candidat au concours standard pouvait faire valoir ses compétences en langue corse en passant une épreuve d'option. Les nouvelles dispositions ne prévoient plus cette possibilité alors même que sur l'Académie de Corse la LCC ne s'adresse pas seulement aux élèves bilingues mais à tous les élèves, car rappelons-le, il est du devoir de l'Etat d'offrir cet enseignement, mais pas de former les enseignants de façon à ce qu'ils soient capables de dispenser les enseignements de corse. Paradoxalement, en dépit des reproches formulés par le rapport POCHARD<sup>479</sup> à l'égard des procédures de recrutement, la réforme actuelle semble

---

<sup>477</sup>

Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000022276273&dateTexte=&categorieLien=id>, consulté le 10 juillet 2010.

<sup>478</sup> Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur. Disponible sur : <http://www.certification-cles.fr/>, consulté le 30 août 2010.

<sup>479</sup> « En termes qualitatifs, les recrutements répondent insuffisamment aux exigences nouvelles de diversification et d'ouverture : libre circulation des enseignants dans l'Union européenne, besoins en personnels à profils spéciaux ou à compétences particulières, nécessité de rapprocher les profils des enseignants de la diversité de la société française. » POCHARD (200640-41).



encore plus restrictive. Faut-il y lire une faille juridique, une négligence, dont les répercussions pratiques sont considérables quant à la continuité, l'efficacité et la crédibilité de l'enseignement du corse et plus largement, de la langue elle-même, ou bien faut-il y voir un statut de la langue sciemment minorisé, même dans l'enseignement, là où il est pourtant le plus abouti, dont la seule fonction ne serait pas d'intégrer les jeunes générations par la langue corse, ou bien de leur transmettre ce patrimoine, mais d'acheter la paix sociale, lorsqu'elle est ou semble menacée ? Dans cette perspective, l'enseignement du corse ne serait-il rien d'autre qu'une soupape sociale ?

En Angleterre, c'est en juin 2009 que le secrétaire d'Etat à l'Education<sup>480</sup>, Edward BALLS<sup>481</sup>, a engagé une réforme du statut des enseignants calquée sur le modèle de formation des médecins et des avocats. Ce projet d'évaluation quinquennal des enseignants prévoit lui aussi un recrutement au niveau master. Il déclarait que la feuille de route "White Paper", qui participera à l'édification du système scolaire du 21e siècle était fondée sur trois principes : - "new guarantees for pupils and parents, a significant devolution of power to school leaders ... and an uncompromising approach to school improvement"<sup>482</sup>. L'objectif affiché est de "boost the status of the profession"<sup>483</sup>. Quant aux réactions des différents représentants syndicaux<sup>484</sup>, elles apparaissent contrastées. Christine BLOWER, pour la National Union of Teachers soutient que cette mesure n'est pas "nécessaire", tandis que Mary BOUSTED, la porte-parole de l'ATL union<sup>485</sup>, déclarait que cela conduirait à un "bureaucratic nightmare"<sup>486</sup>. Seul Chris KEATES du NASUWT<sup>487</sup> semblait espérer que ce nouveau plan de professionnalisation accorde aux enseignants "the long overdue recognition that it is a high status qualification"<sup>488</sup>. Ce projet visait aussi à accroître l'information dispensée aux familles au sujet des écoles en publiant un classement national qui verrait les écoles notées sur une échelle allant de A à D. Nous ne développerons pas d'autres exemples de réformes mais on comprend que les politiques éducatives engagées au niveau européen par les différents Etats suivent la même pente néo-libérale impulsée depuis le processus de Lisbonne en 2001.

---

<sup>480</sup> « Children's secretary »

<sup>481</sup> Discours au Parlement disponible sur : <http://www.edballs.co.uk/index.jsp?i=4115&s=1111>, consulté le 2 juillet 2009.

<sup>482</sup> Tda : « Octroyer de nouvelles garanties aux élèves et aux parents, dévoluer un pouvoir significatif aux directeurs d'école et adopter une attitude intransigeante à l'égard de l'amélioration des résultats de l'école »

<sup>483</sup> Tda : « améliorer de statut de la profession »

<sup>484</sup> Disponible sur : [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/education/8127085.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/8127085.stm), consulté le 2 août 2010.

<sup>485</sup> Association of Teachers and Lecturers.

<sup>486</sup> Tda : « Cauchemar bureaucratique »

<sup>487</sup> National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers

<sup>488</sup> Tda : « Une reconnaissance tardive de leur statut de personnel hautement qualifié ».

## **2. De l'innovation à la massification : le recrutement, la formation initiale et continue et l'implication durable des ressources humaines**

L'Éducation Nationale est l'Administration qui dispose du plus grand nombre de ressources humaines. C'est probablement en raison de la lourdeur de ses effectifs que l'on a abouti à leur non-gestion<sup>489</sup>, conduisant mécaniquement les jeunes recrues jusqu'à la retraite, sans se soucier de leurs désirs de mobilité, ou bien encore de leur promotion. Les syndicats semblent néanmoins encore très favorables à ce type de gestion impersonnelle, de façon à interdire tout favoritisme. Il crée cependant une grande force d'inertie. Le recrutement des professeurs est un enjeu d'autant plus fort que le nombre conséquent de départs à la retraite a conduit à un taux de recrutement important, cependant largement amputé suite aux restrictions budgétaires successives. Or la modification du paradigme éducatif et le processus de généralisation de l'offre d'un enseignement bilingue imposent une refonte du corps enseignant passant par une massification des enseignants habilités. L'enjeu que représentent le recrutement, la formation et la gestion des ressources humaines n'est pas propre à la Corse. En Alsace, un article polémique des DNA en date du 19 juin 2009 : « Coursus bilingue, le système peine à suivre » explique qu'« en 17 ans, l'Éducation nationale n'a pas trouvé le moyen d'organiser un recrutement régulier d'enseignants capables d'enseigner l'allemand et en allemand au sein de l'école primaire et de l'enseignement secondaire ». Au moment de l'entrée 2010, la réalisation du Plan exceptionnel de formation continue des enseignants à la langue corse prévu dans le PRDF 2007-2013 n'a toujours pas débuté. Contrairement aux déclarations de LEFEVRE, le problème ne se situe pas au niveau de l'existence d'une demande sociale. Celle-ci est aujourd'hui si forte que l'institution ne parvient plus à y répondre<sup>490</sup>, notamment lorsqu'il s'agit de procéder au remplacement d'un enseignant bilingue<sup>491</sup>, en Bretagne, comme en Corse. À cet égard, les situations corse et alsacienne semblent très proches, en dépit de la possibilité pour les Alsaciens de mobiliser des ressources originaires d'Allemagne.

Cette question ne se pose pas seulement dans l'enseignement. Un autre secteur actif en matière de politique linguistique, les médias audiovisuels publics, semblent confrontés au même type de problème. Dans une interview donnée à l'occasion des 25 ans de la radio de service public France Bleu Frequenza Mora, dans un hebdomadaire nationaliste et pourtant

---

<sup>489</sup> Le rapport POCHARD précise à cet égard que « si l'effet de masse complique la gestion, il n'en dispense pas, au contraire », (2008 : 12-13).

<sup>490</sup> Disponible sur : [http://alsacezwei.voila.net/francais/alaune/actualites/cursus\\_bilingue\\_2009.htm](http://alsacezwei.voila.net/francais/alaune/actualites/cursus_bilingue_2009.htm), consulté le 11 juillet 2010.

<sup>491</sup> Disponible sur : [http://www.ouest-france.fr/actu/actuLocale\\_-Les-parents-d-eleves-de-la-filiere-bilingue-mecontents-29195-avd-20100512-58206964\\_actuLocale.Htm](http://www.ouest-france.fr/actu/actuLocale_-Les-parents-d-eleves-de-la-filiere-bilingue-mecontents-29195-avd-20100512-58206964_actuLocale.Htm), consulté le 10 mai 2010.

majoritairement francophone, le rédacteur en chef de la radio de service public Jean PRUNETTA déclare<sup>492</sup> :

« Avec une antenne bilingue de 6h du matin à 22h, une émission d'une heure totalement en langue corse (« Dite a vostra » de Jean-Charles MARSILY), et cinq rendez-vous d'information en langue corse également, sans compter « Mediterradio », notre émission corso-sarde, Frequenza Mora offre déjà une belle exposition à notre langue et ce depuis le début. C'est notre marque de fabrique dans le paysage radiophonique et c'était l'un des actes fondateurs de notre radio. Maintenant là aussi on est confronté à un problème d'effectifs ou de moyens. Il y a quelques années déjà, un combat avait été mené pour essayer de renforcer l'équipe de rédaction dans le but de mettre sur pied une équipe qui, au quotidien, ne traiterait de l'actualité qu'en langue corse. Ce fut en vain. »

Dans l'Education Nationale, la pénurie de ressources humaines a même servi à la motivation de la non-application de la convention Etat-CTC. En atteste la note de service de l'IA de Haute-Corse de mars 2007 (Cf ci-dessus).

Nous présenterons la formation proposée par l'IUFM avant et après son intégration au sein de l'Université, ainsi que les enjeux liés au mouvement des professeurs des écoles et aux principes de liberté pédagogique et de polyvalence constitutifs de leur identité professionnelle. Enfin, nous aborderons la question de l'articulation entre le recrutement et la formation qui devrait conduire selon nous à une révision des compétences professionnelles du corps enseignant.

L'intégration de l'IUFM à l'Université

La formation des futurs enseignants a été identifiée comme l'un des six thèmes émergents de l'analyse comparative de trois revues européennes en éducation<sup>493</sup>. Avant l'intégration, pour l'année scolaire 2009-2010, les étudiants de l'IUFM étaient inscrits en Master 1 Gestion de la diversité tandis que les étudiants de Master 1 suivaient un cursus professionnalisant.

<b>Enseignement de LCC à l'IUFM Bastia 2009-2010</b>	<b>Spécifique</b>	<b>Standard</b>
Professeur des écoles 1 Diplôme Universitaire	96h 60h	Dans le parcours PE 36
Professeur des écoles 2	80 24h notions et concepts fondamentaux en LCC 24h didactique et enseignement de et en LCC 32h approfondissement des compétences en LCC	Dans le parcours PE 40h initiation ou 40h approfondissement

<sup>492</sup> Pruneta J., « RCFM, 25 anni di passione », in Arritti, n°2141, page 5.

<sup>493</sup> Disponible sur : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/55-juin-2010.php?onglet=integrale>, consulté le 12 juillet 2010.

Le troisième module des PE2 spécifiques devrait être supprimé et le volume horaire qui lui était consacré venir enrichir les deux premiers. Selon le directeur du centre de Bastia, il manquait d'efficacité. Pourtant, dans l'ensemble des enquêtes qui ont été menées, c'est la formation en langue corse qui est posée en préalable à la formation à l'enseignement bilingue et à sa mise en œuvre. De la même façon, les conseillers pédagogiques relèvent des carences linguistiques chez les T1 et l'observation des vidéos réalisées par l'ERTE CI2E, au sujet desquelles nous revenons ci-dessous nous laissent à penser que la bonne maîtrise de la ou des langues secondes et une connaissance théorique de l'enseignement des DNL sont les deux éléments nécessaires à une bonne pratique de l'enseignement bilingue.

<b>Effectifs à l'IUFM Bastia 2009-2010</b>	<b>Spécifique</b>	<b>Standard</b>
Professeur des écoles 1	M1 : 10 M2 : 7	DU : 2 M1 : 37 M2 : 15
Professeur des écoles 2	6	7

Concernant les effectifs, on constate qu'en dépit de l'élévation à 50% du taux de postes offerts au recrutement pour les candidats issus du concours spécifique, les effectifs de l'IUFM de Bastia présentent une forte distorsion entre les candidats spécifiques et les candidats standards qui représentent près de 76% en standard.

L'intégration de l'IUFM à l'Université et la réforme du concours de recrutement ont conduit à une révision de la formation. Paradoxalement, maintenant que le corse n'est même plus une épreuve facultative lors du concours standard, il est devenu obligatoire dans la formation. Il est ainsi intégré au sein d'un module intitulé « Connaissance du milieu » sous le titre « initiation ou renforcement en connaissance de la langue corse » en s'articulant avec la « connaissance du patrimoine », pour un volume horaire de 8 heures pour la langue et de 4 heures pour le patrimoine. Les volumes augmentent par la suite pour atteindre 12 heures chacun au second semestre, puis 14 heures de LCC au 3<sup>e</sup> semestre. Nous remarquerons ici la substitution de la notion de culture par celle de patrimoine au sein du curriculum de l'IUFM.

Pour la préparation au concours spécifique<sup>494</sup>, les enseignements se répartissent comme suit :

<sup>494</sup> Disponible sur : <http://www.univ-corse.fr/userfiles/file/FORMATIONS/DOMAINES/IUFM/Specialite%20Professorat%20des%20Ecoles%20Speciale.pdf>, consulté le 12 juillet 2010.

<b>Master Métiers de la Formation Professorat des écoles spécifique</b>	<b>Enseignement</b>	<b>Volume étudiant</b>
Semestre 1	<u>Culture bilingue</u> La LCC dans le système éducatif Bi-plurilinguisme : apports théoriques Méthodologie de l'épreuve littéraire <u>Connaissance du milieu</u> Adaptation des programmes au patrimoine local et DNL (Disciplines Non Linguistiques) en Langue corse	10 10 12 12
Semestre 2	<u>Culture bilingue</u> Méthodes et techniques de la traduction <u>Connaissance du milieu</u> Adaptation des programmes au patrimoine local et DNL en langue corse <u>Préparation des stages et APP</u> LCC	20 12 10
Semestre 3	<u>Culture bilingue</u> Méthodologie de l'épreuve orale en LCC : supports, méthodes, contenus Langue corse et communication orale <u>Professionalisation, didactique et pédagogie disciplinaire, préparation des stages, APP</u> LCC	15 12 14
Semestre 4 Etudiants admissibles	<u>Epreuve d'admission</u> Entraînement à l'épreuve (oral) <u>Professionalisation approches disciplinaires</u> LCC	12 9
Semestre 4 Etudiants non-admissibles	---	---
Total		148

Enseignements spécifiques au Master préparant au professorat bilingue

Il est à noter que pour les candidats au professorat bilingue, les thématiques du mémoire doivent désormais être liées à l'enseignement bilingue. Si cela semble aller de soi, il n'en était pas ainsi auparavant et le choix du sujet de mémoire était laissé à la totale discrétion du candidat. Ainsi, au-delà du volume horaire de disciplines afférant directement à la langue corse et à l'enseignement bilingue, l'ensemble de la formation se distingue, par l'esprit, de celle proposée avant l'intégration de l'IUFM. L'enseignement bi/plurilingue est le fil conducteur de cette formation. Il ne s'agit pas seulement de la juxtaposition d'une discipline

supplémentaire au curriculum du concours standard, telle que la précédente carte le prévoyait. Autre élément significatif, les viviers disponibles pour les deux concours seront équivalents et portés à 60 pour chacun d'entre eux, tandis qu'auparavant, la part des candidats bilingues était très largement inférieure à celle des postes mis au concours. Nous remarquons aussi la légère inflexion de la carte de formation du concours standard, en direction de celle du concours bilingue, annonçant peut-être une réunification, sur le long terme, de la formation des professeurs des écoles sur l'Académie de Corse ?

Ainsi, du point de vue de la formation initiale, l'intégration de l'IUFM à l'Université semble permettre un transfert plus direct entre les recherches réalisées par l'ERTE C12E et l'Université depuis près de 30 ans et l'IUFM, dont l'hermétisme républicain avait interdit tout décloisonnement et confrontation autre que politique avec l'Université. Il est cependant à regretter que les volumes horaires ne soient pas plus importants.

Les évolutions enregistrées en matière de formation initiale indiquent un basculement du corps enseignant vers le bilinguisme mais l'analyse des demandes de préinscription montre le développement de stratégies très offensives de la part des étudiants qui visent indistinctement le recrutement dans l'un ou l'autre des masters, corroborant ainsi les observations de Mattea LACAVE quant à l'érosion de la motivation militante des maîtres bilingues. Mais alors même que l'institution n'est pas encore totalement en mesure de leur signifier leur niveau de compétence en langue corse, n'est-il pas rationnel de leur part de mettre le maximum de chances de leur côté en candidatant pour l'un et l'autre des concours ? ML remarquerait ainsi la non-substitution de la vocation militante par une conscience professionnelle, mais plutôt par une certaine nonchalance, un manque d'entrain. Le rapport de l'IGEN (2006 : 56) relevait déjà des stratégies de contournement développées par certains candidats :

« la coexistence de deux concours induit des stratégies encore mal stabilisées de la part des candidats. Le niveau un peu plus faible des admis au concours régional en mathématiques et français en 2004 a incité de bons candidats à s'inscrire à ce concours en 2005... pour échouer, en raison de leur niveau insuffisant en langue corse. Il convient d'être très vigilant aux effets induits par l'existence de ces multiples modalités de recrutement, en termes d'équilibre et de niveau ».

Nous faisons pour notre part l'hypothèse d'une normalisation de l'enseignement bilingue qui conduirait sur l'Académie de Corse à l'émergence d'un corps de professeurs des écoles bilingues se distinguant peu à peu du corps traditionnel, à la nuance près que les intentions et les pratiques pédagogiques des deux corps auraient tendance à se rapprocher, *volens nolens*, en direction du modèle du plurilinguisme. La différence entre les deux deviendrait alors plus théorique et sociologique que pédagogique : théorique car le fléchage des postes permettant

l'assurance de la continuité de l'enseignement bilingue modifie considérablement le mouvement des PE, et sociologique car le clivage ne se situe plus tant au niveau des idéologies en présence qu'au niveau des compétences et performances linguistiques déjà là, c'est-à-dire des biographies langagières des enseignants. Par exemple, certains enseignants continentaux mariés à des locutrices corsophones intègrent d'ores et déjà plus facilement et volontiers l'enseignement bilingue qu'un PE corse non-corsophone. En revanche, un continental ne vivant pas avec un ou une corsophone aura du mal, compte tenu de la formation continue et de la faiblesse du corse dans la vie sociale, de devenir un enseignant habilité. De même que la liste des postes pour lesquels il peut postuler est tronquée, il ressentira que sur l'Académie de Corse, il ne bénéficie que d'un demi-statut. N'est-il pas alors du devoir de l'institution qui en a la charge de l'accompagner, le cas échéant, vers la satisfaction de son désir de corsophonisation ? Encore faut-il distinguer ici un désir de corsophonisation d'un désir d'habilitation, car le suivi des pratiques semble faire défaut. Ainsi, un enseignant ayant obtenu l'habilitation l'année "t", peut très bien ne plus enseigner le corse l'année "t +1" tout en occupant un poste fléché.

#### Le choix du concours

« Tout le monde dit que le concours bilingue est plus facile parce qu'il y a plus de postes mais moi je ne trouve pas. Le corse est éliminatoire, » déclare une jeune PE lors d'un entretien. Ne se sentant pas capable d'obtenir une note satisfaisante à l'épreuve écrite de LCC, elle a d'abord tenté le concours standard. Ce n'est pas après un échec mais sous les conseils du professeur de corse de l'IUFM qu'elle s'est portée candidate pour le concours spécifique. Elle a alors été l'objet de remarques déplaisantes de la part de ses collègues lui assurant que son choix devrait lui garantir l'accès au corps des PE. Mais paradoxalement, si le concours spécifique est perçu comme une voie d'accès plus facile à l'enseignement, le nombre de candidats ne connaît pas une hausse significative.

<b>Présents à l'écrit</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>
Standard et 3 <sup>e</sup> voie	312	256	233	224	176
Spécifique	74	96	69	61	55
Total	386	352	302	285	231

Nombre de candidats présents à l'écrit par concours

Le choix du concours relève-t-il d'un choix militant lié à l'enseignement de la langue corse, d'un choix rationnel de façon à optimiser ses chances d'obtenir un recrutement, en dépit de

l'engagement et du devoir d'exercer dans des filières bilingues pendant au moins cinq ans ? Si nous ne disposons pas des diplômes des différents candidats reçus ou non au concours spécifique, nous remarquons cependant la relative absence de candidats issus d'un cursus d'études corses. Cela indique-t-il que la polyvalence exigée lors du recrutement est un obstacle plus fort que la corsophonie ne représente un avantage ? Les différents rapports de jury disponibles présentent parfois les niveaux de diplôme des candidats, mais pas la discipline. Si nous faisons un sondage dans la promotion bastiaise de 2004, nous constatons une répartition équitable entre les reçus issus de formations scientifiques telles que les mathématiques, la biologie ou les STAPS et les formations de lettres, sciences humaines et sociales en Langue et culture italiennes, histoire ou bien en études corses. Leur point commun est d'avoir suivi tout ou partie de leurs études supérieures à l'Université de Corse. Pour la promotion 2008, on assiste là encore à une répartition équitable entre littéraires et scientifiques, avec même une juriste.

L'existence de trois concours dont certaines matières sont communes présente l'avantage d'évaluer les candidats sur des compétences que doivent partager les futures PE, mais ce socle commun présente l'inconvénient de donner lieu à des comparaisons de la barre d'admissibilité et donc du niveau minimal de recrutement de chaque concours. Rappelons ici que le concours spécifique compte deux épreuves supplémentaires par rapport aux concours standards et troisième voie. La formule « toutes choses égales par ailleurs » étant inapplicable à la comparaison des notes obtenues par les candidats à ces trois concours, nous ne nous compromettrons pas en comparant l'incomparable et en tirant quelque conclusion que ce soit. S'il est vrai que parfois, les moyennes des derniers reçus du concours spécifique sont inférieures aux moyennes des derniers reçus du concours standard, à l'inverse, en 2004, les notes les plus hautes ainsi que la moyenne des notes de l'épreuve de français était supérieures au concours spécifique et au concours 3e voie. Si nous ne prenons que cette année, là, le dernier candidat admis au concours régional avait dix points de plus que le dernier admis au concours standard. Pourquoi n'a-t-on pas alors procédé à un rattrapage en basculant au moins un, voire les deux postes attribués au concours standard en 2003 en faveur du concours spécifique ? Il est donc non seulement erroné mais malhonnête de comparer le niveau académique des candidats admis à ces deux concours. On réalise des comparaisons comme si la LCC était une discipline dont la maîtrise serait naturelle, n'exigerait pas de travail et n'occasionnerait aucun coût quant à la préparation des autres disciplines figurant au sein du tronc commun. Comme nous l'avons vu ci-dessus, si ce concours est réellement plus facile, pourquoi n'assiste-t-on pas à un afflux massif de candidats ? En réalité, ces rumeurs



persistantes au sujet du niveau des PE bilingues ne sont-elles pas autant d'indice d'une pathologie diglossique et de l'effacement, certes lent mais irréversible, d'une diglossie conflictuelle ? N'indiquent-elles pas les soubresauts d'une diglossie moribonde dans laquelle la répartition fonctionnelle des usages excluait le corse de tout académisme et processus d'institutionnalisation ? À cet égard, la distorsion observée entre la part des postes bilingues mis au concours (40% puis 50%) et la part des places pour étudiants bilingues en PE1 (1/6) n'indique-t-elle pas un conservatisme dont l'objectif était non seulement de discréditer les candidats et les reçus au concours spécifique, mais de leur donner objectivement moins de chances de réussite ? Remarquons que ce n'est qu'en 2010, soit neuf ans après la création du concours spécifique, avec l'intégration de l'IUFM à l'Université, que l'on peut observer une similarité entre le ratio de postes et le ratio d'étudiants admis à suivre la formation pour chacun des concours. Dans cette optique, ne valait-il pas mieux être candidat à la candidature au concours standard et donc candidat au concours standard, lorsqu'on sait que 100 des 120 places disponibles en PE1 étaient réservées ? Aussi, paradoxalement, ce sont parfois les mêmes personnes qui dénigrent les recrues du concours spécifique qui vont se déclarer incapable d'enseigner le corse, soit parce que cela occasionne une somme de travail supplémentaire, soit parce que l'apprentissage de la langue leur demande un effort qu'ils sont eux-mêmes incapables de réaliser.

Alors quelles sont les motivations des jeunes PE bilingues ? Parmi les admis au concours spécifique, aucun de ceux que nous avons rencontrés n'admet avoir réalisé ce choix par défaut ou par tentation de la facilité. Si certains le motivent par un engagement d'ordre politique, linguistique ou patrimonial, d'autres, beaucoup plus nombreux, le jugent tout simplement naturel. Mais ces motivations ne sont pas univoques. Les PE convaincus estiment leur choix naturel et les PE pragmatiques peuvent parfois aussi évoquer des motivations dépassant le cadre d'une orientation professionnelle en se référant à des valeurs.

La réforme du recrutement des professeurs des écoles n'oblige plus les candidats à choisir eux-mêmes leur concours. Si auparavant, ils devaient formuler ce choix au moment du passage des tests pour entrer à l'IUFM puis au moment de l'inscription au concours, la réforme du concours a supprimé cette épreuve. Les candidats sont désormais reçus à l'IUFM sur dossier. Or, comme nous l'avons vu ci-dessus, il apparaîtrait qu'une partie non négligeable sollicite à la fois une inscription pour préparer le concours spécifique et une autre pour le concours standard. Comme très peu d'entre eux disposent du certificat de langue corse, qui n'est pas un CLES, le choix du concours est d'une certaine manière délégué à

l'Administration. Or sur quels critères académiques objectifs peut-elle se baser puisque leur cursus universitaire ne laisse que peu d'indices quant à leur niveau en LCC ? Si les candidats sont dans le flou quant à l'évaluation de leurs compétences, l'Administration peut difficilement y voir plus clair, en l'absence de tout indicateur fiable, si l'on considère qu'une lettre de motivation ne suffit pas pour en attester. Il s'agit non seulement de s'assurer, dans l'intérêt du candidat, des chances de réussite de son orientation, et dans l'intérêt du fonctionnement du service d'éducation, de la qualité du niveau des candidats. Dans cette perspective, ne faudrait-il pas qu'un certificat de LCC de niveau B2 soit un prérequis nécessaire à tout candidat désireux de passer le concours spécifique ? Ces stratégies d'insertion professionnelle montrent certes que l'indistinction entre les deux concours indique une normalisation du concours spécifique, d'autant plus que depuis 2008, il propose 50% des postes ouverts au CRPE, mais elles montrent aussi la construction d'un curriculum caché lié à l'existence de deux concours, ouvert à tout diplômé de M1. Aussi, qu'en sera-t-il de la durabilité des pratiques des PE recrutés via le concours bilingue, dont la motivation ne sera pas établie autrement que par une stratégie de recrutement très offensive ? À cet égard, le discours d'un jeune enseignant qui se qualifie certes de militant, mais dont le regard sur le bilinguisme a évolué au fil de sa carrière n'est pas sans intérêt :

« il y a du militantisme et puis après, une fois qu'on est dedans, on s'aperçoit qu'il y a d'autres avantages. »

Peut-être pouvons-nous faire l'hypothèse que chez les enseignants pragmatiques, comme chez les enseignants déjà convaincus, « a pratica vince a gramatica », c'est-à-dire que la pratique donnera un sens nouveau à un paradigme éducatif dont la théorie peut sembler utopiste au béotien. Peut-être aussi, et nous avons relevé cela auprès d'une jeune étudiante de licence de sciences de l'éducation, que l'observation des pratiques professionnelles bi/plurilingues les plus avancées est de nature à intimider et à rebuter les jeunes candidats, par la grande technicité, l'agilité et le dynamisme qu'elles nécessitent et qu'elles manifestent. Nous citerons ici deux extraits du rapport de stage de L3 de Sophie SAULI, qui a pu observer Marylène MENOZZI durant deux semaines en avril 2010 :

« La filière bilingue de l'école élémentaire Sandreschi offre de nouvelles perspectives d'enseignement basées sur le travail d'équipe et l'entraide et visant à former les citoyens de demain pour qu'ils vivent dans une société moins individualiste en ayant le souci de l'autre.

C'est l'articulation entre le travail coopératif et l'enseignement bilingue qui permet une véritable cohésion au sein de la classe...

Ce stage m'a permis de découvrir une méthode de travail atypique et néanmoins efficace, ne cherchant pas forcément à remplir un vase de connaissances mais à allumer une véritable flamme... »

« Au-delà d'un cours, on assiste à un véritable spectacle où chaque élève représente l'élément d'un ballet bien synchronisé. »

Autrefois dénigrées car relevant du bricolage, les compétences professionnelles des PE bilingues les plus avancés apparaissent désormais hors d'atteinte aux novices, pour d'autres raisons que celles énoncées par les enseignants plus anciens. Si le degré de maîtrise de la langue est récurrent, ce sont davantage des considérations purement didactiques qui font défaut aux premiers. Mais comment n'en serait-il pas autrement ? Pourtant, c'est avec une grande modestie que ces virtuoses de l'éducation évoquent leur long apprentissage, autonome ou presque, en collaboration avec d'autres pionniers, cet apprentissage toujours en train de se faire et soumis à leur autocritique ainsi qu'à l'évaluation constante auprès des enfants. On comprend ici combien la réflexion sur la didactique de l'enseignement plurilingue requiert un investissement nouveau de la part de l'Université de Corse.

Mouvement et principe de liberté pédagogique : un curriculum caché

« Chaque instituteur est le seul propriétaire de sa classe »

François Dubet, 2002, p. 127.

« La défense sourcilieuse de la liberté pédagogique, pèse de plus en plus sur le fonctionnement du système éducatif »

Rapport Pochard, 2006, p. 65.

En vertu du principe de liberté pédagogique, réaffirmé tant dans la loi d'orientation FILLON de 2005 que dans la lettre du Président aux éducateurs, comment amener les enseignants non-habilités à intégrer l'enseignement bilingue ? Le rapport POCHARD décrit des enseignants très autonomes qui n'ont au final de compte à rendre qu'à leur IEN et à eux-mêmes, pourrait-on ajouter :

« Quant à l'enseignant, il se détermine essentiellement, dans son cours et sa pédagogie, en fonction de ces seules normes nationales ; « maître » dans sa classe et chargé d'une mission plus que d'un mandat, il n'a de compte à rendre à aucune autorité intermédiaire, si ce n'est au mieux à l'inspecteur pédagogique régional en charge de la discipline correspondante ou, dans le primaire, à l'inspecteur de l'éducation nationale » (p.13).

La conversion ne peut se réaliser par l'usage d'une quelconque répression à l'égard des enseignants. Il faut escompter de leur part un mouvement de volontarisme, éventuellement une motivation autre que pédagogique et linguistique. Par exemple, au Val d'Aoste, les

enseignants bilingues perçoivent une prime. En Corse, le développement de l'offre de l'enseignement bilingue est tel qu'un curriculum caché de l'habilitation s'est élaboré par les enseignants. Dans son entretien, le directeur de l'école de Corti observe qu'étant donné le nombre limité de postes non-fléchés, pour obtenir un poste sur cette commune, mieux vaut disposer de l'habilitation, autrement, c'est une partie de plus en plus importante des postes mis au mouvement qui ne peut être ni sollicitée, ni obtenue, sous réserve que le nombre des postes fléchés soit inférieur ou égal au nombre d'enseignants habilités. On assiste ainsi à la recherche d'un équilibre, toujours instable, entre le nombre de postes fléchés, le nombre de professeurs habilités et l'usage que ces derniers vont faire de leur liberté pédagogique une fois nommés. Car cette dernière « qui peut permettre un repli individualiste, recouvre sans doute autant de conservatismes que d'efforts d'innovation et une multiplicité de pratiques difficiles à connaître et à valoriser à leur juste mesure » (POCHARD 70). Le principe de liberté pédagogique semble aujourd'hui perverti car si c'est en son nom que sont apparues les premières expériences de corse intégré, c'est aussi en son nom que les enseignants peuvent choisir de ne pas enseigner le corse ou bien de le faire à dose homéopathique, procrastinant chaque jour et d'année en année, le moment où leurs élèves seront aptes à suivre un enseignement du corse ou une DNL de façon plus suivie. Le rapport de l'IGEN sur l'Académie de Corse a identifié cet obstacle à la diffusion de l'enseignement bilingue dont il observe que sa mise en place « suppose un engagement personnel important ». Cela revient en effet comme un leitmotiv lorsque l'on demande aux enseignants corsophones les raisons de leur non engagement dans l'enseignement bilingue. Certains préfèrent mettre en exergue leur manque de confiance en leur niveau de langue, mais les professeurs bilingues comme les autres ne dissimulent pas la lourdeur de la tâche, en dépit de l'élaboration didactique, de l'entraide et du partage de documents (Cf ci-dessous). C'est ainsi que le passage de l'habilitation en langue corse est parfois davantage motivé par son exploitation dans le cadre d'une mobilité horizontale, afin d'obtenir un poste en milieu urbain et d'éviter les postes en milieu rural ou en ZEP<sup>495</sup>. Paradoxalement, l'augmentation du nombre de maîtres habilités n'indique pas de facto une augmentation quantitative et qualitative de l'enseignement du corse car si l'habilitation n'est qu'un point de passage obligé aux yeux de l'IEN-LCC, elle constitue bien souvent un aboutissement pour de nombreux professeurs des écoles. En effet,

---

<sup>495</sup> « La mobilité enseignante est aussi largement conditionnée par le profil social et culturel des établissements et ce d'autant plus qu'on observe un accroissement d'une forme de ségrégation entre établissements. Les enquêtes montrent que, dans le primaire, les écoles implantées en « milieu rural profond » et les écoles urbaines très défavorisées, qui constituent des points de passage obligés pour les jeunes professeurs des écoles, sont évitées dès que possible » (POCHARD p. 43).

un enseignant exerçant dans une classe bilingue doit subir une double inspection<sup>496</sup>. La première par son IEN de circonscription et la seconde par l'IEN-LCC, mais ainsi que le relatent les enseignants, les IEN ont plutôt une attitude complaisante et encourageante à l'égard des enseignants qui ont déjà fait l'effort de passer l'habilitation. Par leur empathie envers ces personnels habilités, ils escomptent sans doute un infléchissement des pratiques avec le temps, mais à l'inverse, si rien ne les y incite, alors même que « la formation continue se réduit d'année en année comme peau de chagrin<sup>497</sup> » (Pasqualina PERGOLA), n'est-il pas illusoire d'en attendre de véritables pratiques bilingues ? Peut-on alors véritablement parler d'école bilingue quand les enseignants ne le sont pas toujours ? Mais plus encore, comment articuler l'évaluation réalisée par les IEN avec le principe de liberté pédagogique auquel le corps enseignant demeure très attaché<sup>498</sup> ? Ne faudrait-il pas que l'obtention de l'habilitation soit assujettie, à l'image du permis de conduire, à une période probatoire allant de deux à cinq ans, avec une inspection biennale spécifique en LCC ? Dans ce cas, le recrutement d'un IEN-LCC supplémentaire, couvrant éventuellement l'ensemble de l'île pourrait s'avérer nécessaire, à moins que sur le modèle des PE, une habilitation à inspecter la LCC ne devienne nécessaire pour quiconque souhaite postuler à un poste d'IEN sur l'Académie de Corse.

Dans ce contexte, le principe de liberté pédagogique apparaît comme une variable du curriculum caché du mouvement horizontal des enseignants. Cependant, à leur décharge, ainsi que l'observe le rapport POCHARD :

« les professeurs des écoles sont portés à réclamer une limite aux demandes multiples qui leur sont adressées. Le recours croissant à des intervenants extérieurs et à des enseignants spécialisés amoindrit le mythe de leur polyvalence. Leur situation est aujourd'hui ambiguë : ils sont partagés entre la revendication d'un allègement de leur polyvalence et la volonté de préserver celle-ci comme emblème identitaire de l'école primaire » (p.64).

On peut donc s'interroger si le principe de polyvalence des enseignants n'a pas été utilisé par l'institution afin de déléguer à l'Ecole et aux enseignants les tâches sociales, éducatives ou en

---

<sup>496</sup> En raison de contraintes matérielles évidentes, la double inspection qui obligerait l'IEN-LCC à se déplacer sur l'ensemble du département ne se pratique pas.

<sup>497</sup> Disponible sur : <http://umrlisa.univ-corse.fr/ERTe/videoerte2.htm>, consulté le 12 juillet 2010.

<sup>498</sup> « Enseignants du premier degré et du second degré partagent un autre trait identitaire, l'attachement à leur liberté dans la façon d'atteindre les objectifs du programme, ce qu'on appelle aujourd'hui leur « liberté pédagogique », ainsi qu'à leur liberté d'organiser leur emploi du temps. Le métier d'enseignant est en partie choisi pour la liberté qu'il assure et pour l'absence d'encadrement de proximité. Le noyau de cette liberté, c'est la liberté de l'enseignant dans sa classe : le maître s'y veut « souverain », selon une expression souvent entendue. Il organise son face à face avec ses élèves comme il l'entend et n'a de compte à rendre qu'à l'inspecteur. Il donne le sentiment de ne reconnaître que les normes nationales : le programme et les obligations réglementaires de service. Il n'existe à ses yeux aucune médiation légitime entre ces normes et sa liberté, toute interférence pouvant être ressentie comme une intrusion. Ainsi l'unité d'enseignement n'est pas l'établissement, mais la classe, ou même la matière dans la classe. Ce qui se passe dans la classe reste une des choses les moins connues du système éducatif, certains parlant de « boîte noire ». De même, l'agent de l'autonomie professionnelle, à l'échelon local, n'est pas le groupe ou l'équipe, mais l'individu. Ainsi s'explique la faiblesse de la régulation collégiale dans la profession enseignante » (POCHARD 2008 : 64).

l'occurrence linguistiques dont la société ne peut ou ne veut prendre en charge ? Outre ses effets très situés, la sectorisation de la politique linguistique a pour conséquence de décourager et d'épuiser les acteurs des secteurs les plus sollicités et de leur faire perdre de vue le sens de leur action, si tant est que les institutions en présence aient trouvé un point de consensus en la matière. Aussi, dans le cadre de la mobilisation continue d'intervenants extérieurs, les enseignants ont de bonnes raisons de s'accommoder de cette situation. Tandis qu'un maître habilité ou un professeur des écoles bilingue aura la responsabilité de la préparation des cours pour la totalité du volume horaire hebdomadaire de sa classe, un maître non-habilité sera déchargé de la préparation et de l'animation du cours à raison du volume horaire hebdomadaire de corse, d'anglais, de sport ou d'échecs dispensé par les différents intervenants. C'est un effet pervers du dispositif. Initialement, les PE devaient se former en LCC pendant la durée de l'intervention de l'intervenant et puis les crédits ont diminué. Lorsqu'on demande à un ancien conseiller pédagogique (SM):

« - Perchè ùn facenu micca e trè ore ?

- Ci hè l'intervenente ! U francese vene bè allora quandu ai da fà u corsu, ci hè un travagliucciu à principiu<sup>499</sup>. »

En l'état actuel du statut des professeurs des écoles, les enseignants qui ne sont animés ni par une motivation pédagogique ou linguistique et ceux qui ne sont pas motivés par une mobilité horizontale n'ont objectivement aucune bonne raison de passer l'habilitation de LCC ou de langues vivantes, qui est encore moins rémunératrice, non pas pécuniairement, mais dans le jeu du mouvement (Cf ci-dessous). Le SNUIPP s'était en effet opposé à ce que des postes soient fléchés pour des enseignants habilités (Cf ci-dessous). Remarquons ici que la mobilité horizontale est parfois seulement une stagnation horizontale, car plus que l'obtention d'un poste, c'est le maintien dans l'école qui peut être visé. Le corporatisme des professeurs des écoles apparaît ici, avec leur statut, peu porté vers la spécialisation, historiquement empreint du principe de polyvalence, vers l'innovation pédagogique et la focalisation sur la réussite scolaire des enfants. Plus loufoque, c'est cette école de la périphérie bastiaise qui est devenue bilingue sans que ses maîtres titulaires ne le deviennent préalablement, répondant d'une part à une demande de la CTC d'augmenter le nombre de sites bilingues, tout en veillant au respect d'un certain niveau de maîtrise de la langue. Ce « site » gît aujourd'hui dans un abandon pareil à celui de Bonifaziu (Cf ci-dessus). Dans ce contexte, nous comprenons mieux les raisons de l'importance de l'effet maître et de l'effet établissement sur la réussite d'un site

---

<sup>499</sup> Tda : « - Pourquoi ne font-ils pas les trois heures ? – Il y a l'intervenant ! Le français vient facilement tandis que lorsque tu dois faire le corse, il y a un petit travail au début. »

bilingue et la réussite scolaire des enfants. Les attitudes réfractaires à l'égard du corse par une partie du corps enseignant s'expliquent aussi par l'impression que les tâches et les demandes sociétales se multiplient, les empêchant de réaliser leurs missions fondamentales. Au-delà du statut, la crispation du corps enseignant sur l'Académie de Corse observée à l'occasion de la généralisation de l'enseignement bilingue indique simplement un mouvement de fond d'interrogations des valeurs, des missions et des compétences professionnelles de ce corps de l'Etat dont le travail sur autrui est de plus en plus situé et défini par des échelons locaux décentralisés et déconcentrés. Or si toute réforme doit prendre en compte la culture de l'institution scolaire, il faudrait également que cette dernière puisse tirer parti des bonnes expériences, qu'elle fasse preuve, à l'image de ses agents, d'une pratique réflexive. Or celle-ci ne sait pas valoriser ni au niveau individuel, ni au niveau collectif, les réussites et les mérites de chacun.

Les effectifs de chacune des filières jouent un rôle fondamental dans le mouvement des enseignants. Ce sont eux qui déterminent le nombre de postes, les ouvertures et les fermetures. Depuis quelques années, l'Administration appréhende séparément les effectifs de chaque filière. Lorsqu'une filière se crée, elle provoque un déséquilibre des effectifs susceptible de surcharger ou d'alléger les classes de l'une ou l'autre et d'entraîner ainsi la création ou la fermeture de postes. Le cas échéant, c'est celui d'une filière qui pourrait être fermé pour être ouvert dans l'autre. Or le basculement étant la plupart du temps en faveur de la création de postes fléchés, cela provoque un irriterment certain des enseignants habilités. Parfois, pour ne pas provoquer ce type de situation, l'Administration refuse l'inscription en filière bilingue de nombreux élèves pour ne pas provoquer la fermeture du poste d'un collègue qui peut aussi être un ami. Ces cas de refus ne sont pas rares. Pour maintenir un maximum de postes et satisfaire la demande des usagers, les directeurs surévaluent parfois les effectifs de leur école, notamment en début et en fin d'année, en ne comptabilisant pas les départs, ou en retardant leur communication aux services administratifs. Cela permet d'éviter la constitution de classes à double niveau, ou du moins de la retarder, notamment lorsque les effectifs totaux de l'école sont stables, mais qu'une filière, la plupart du temps la filière bilingue, agrège un nombre croissant d'élèves et érode trop rapidement le nombre de postes standards. Cette double comptabilité devrait disparaître avec la mise en place de la base élève. Mais qu'en sera-t-il des refus d'inscription ?

## Le principe de polyvalence

La polyvalence est probablement la grande différence qui distingue aujourd'hui encore les enseignants du premier et du second degré. Les uns doivent dispenser à la fois les disciplines de littéracie, les mathématiques, l'EPS et les langues vivantes à la classe dont ils ont la charge. Les autres sont de véritables spécialistes de leur discipline avant d'être des pédagogues et enseignent dans plusieurs classes, au collège ou au lycée. Nous retrouvons ici l'ancien clivage entre le Primaire court et le Secondaire destiné aux élites. On assiste ces dernières années à un mouvement paradoxal au primaire avec d'une part la multiplication des demandes sociales déléguées aux professeurs des écoles dont ceux-ci se plaignent de ne pouvoir y répondre et l'appel de plus en plus fréquent d'intervenants extérieurs en échecs, voile, natation, théâtre, chant ou langues vivantes. Dans cette perspective, le PE deviendrait le professeur principal et le gestionnaire annuel de l'éducation d'une classe en mobilisant des intervenants soit autour de projets pédagogiques qu'il impulse lui-même, soit pour répondre aux injonctions des instructions officielles. La polyvalence des enseignants du primaire est toujours bel et bien réelle mais semble évoluer dans le contenu des missions que l'institution et lui-même se donnent. Le principe de polyvalence est donc un corollaire de la liberté d'enseignement, de la structure du primaire et de l'évolution des missions de l'enseignant. SACHOT<sup>500</sup> (2000) distingue ainsi, du point de vue de la formation, deux grands modèles, celui disciplinaire du secondaire et celui curriculaire du primaire. C'est ainsi que les défenseurs d'une vision républicaine de l'École critiquent la trop grande diversification des curricula et la perte des fondamentaux, tandis que les enseignants disent ne plus pouvoir s'adapter, tant du point de vue des compétences professionnelles que de la gestion du temps scolaire, au flot continu des nouvelles exigences. Si l'enseignement d'une langue objet peut être délégué à un autre enseignant par échange de service<sup>501</sup>, l'enseignement des DNL dans une perspective bilingue requiert une présence plus soutenue de l'enseignant et ne semble pas pouvoir se départir du principe de polyvalence. Il nous apparaît illusoire, d'un point de vue qualitatif, de soutenir que les résultats scolaires obtenus avec un enseignement dispensé par la figure rigoureuse et illustrative d'un maître/deux langues pratiquant une alternance des

---

<sup>500</sup> « Le premier (modèle), que nous qualifions de disciplinaire, envisage le cursus de formation (curriculum) sur la maîtrise d'une ou de plusieurs disciplines. Celles-ci sont le moteur principal, le vecteur intégrateur et explicite qui, au moins en principe, donne force et cohésion à l'ensemble de la formation, le rendant auto-suffisant. L'autre modèle, à l'inverse, envisage le même curriculum de formation à partir de toutes les tâches que l'enseignant est amené à effectuer et donc de toutes les compétences et capacités, si disparates soient-elles, qu'il doit maîtriser pour les assurer. Aucune logique de cohérence interne, si ce n'est celle de la pertinence et de l'efficacité. Dans cette perspective, les disciplines font donc plutôt figure d'obstacles. »

<sup>501</sup> En 2009, seulement 9,87% des maîtres corses acceptaient de réaliser un échange de service. Il faut également que la structure de l'école soit suffisamment importante pour permettre ce type d'accommodement.



langues judicieuse développant les compétences métalinguistiques des enfants, soient équivalents à ceux obtenus par un partage du temps scolaire entre les langues et les enseignants, par la mise en œuvre du dispositif un maître/une langue, qui ne serait qu'une juxtaposition hermétique des langues d'enseignement. Cela peut permettre, somme toute, un strict respect de la parité horaire à laquelle un enseignant unique ne veille pas forcément. En revanche, du point de vue quantitatif, compte tenu des moyens alloués à la formation continue, l'augmentation rapide de l'offre d'enseignement bilingue et donc du nombre d'élèves suivant cet enseignement ne saurait se réaliser sans une évolution vers ce type de dispositif moins performant. Car ainsi que le rappelle MONJO (2007) :

« au cœur de la problématique de l'apprentissage généralisé des langues à l'école primaire, un point particulièrement sensible mérite d'être évoqué, à savoir la question de la compétence linguistique des enseignants ».

Or si une des caractéristiques de l'enseignement bilingue est la parité horaire français-corse, nous ne saurions concevoir cette équité de principe de façon compartimentée. En ce sens, nous adhérons à l'idée selon laquelle l'éducation plurilingue et interculturelle repose sur une « vision holistique de l'apprentissage des langues » (EGLI CUENAT 2009). L'alternance des langues (CAVALLI) et les considérations métalinguistiques qui l'accompagnent ne le rendent pas sécable. L'enseignement bilingue ne se limite pas à l'ajout de 12 heures hebdomadaires de DNL. Il est continu, il promeut l'interaction entre les 2 ou 3 langues enseignées selon le niveau de la classe. Ainsi, dans l'idéal, l'enseignant ne doit pas être seulement bilingue, mais plurilingue. L'objectif n'est pas de dispenser un enseignement dans deux, trois ou quatre langues mais de faire acquérir une compétence plurilingue à l'élève. Aussi, la formule un maître une langue ne semble pas la plus favorable à ce type d'enseignement qui correspond alors plutôt à un enseignement de type immersif doublé. C'est en ce sens que nous rejoignons OTTAVI<sup>502</sup> (2009) ainsi que DI MEGLIO et CORTIER (2008) qui considèrent positivement :

« l'élaboration d'une *praxis bilingue* (un maître, deux langues) porteur d'une dynamique spécifique : au lieu d'une juxtaposition des apprentissages, les équipes s'efforcent de construire la complémentarité grâce à une alternance réglée des deux langues pensée comme stratégie d'enseignement et de construction de savoirs ».

---

<sup>502</sup> « dans la mesure du possible, la stratégie consistant à mettre devant une classe un maître possédant deux (des) langues paraît la plus avantageuse. D'abord parce que le principe de RONJAT, érigé en vertu cardinale par Claude HAGEGE, ne correspond en rien à la réalité langagière : l'analyse conversationnelle pratiquée par Laurent GAJO (2001) signifie assez largement la présence des interlectes en situation scolaire mais on pourrait également faire référence à d'innombrables travaux, entre autres ceux de L.-J. CALVET ou bien encore une étude locale menée par M.-J. DALBERA-STEFANAGGI et J.-P. LAI dans une famille ajaccienne d'origine sarde (2005) ».

Prenant l'exemple de la Suisse, Jean-François de PIETRO<sup>503</sup> abonde lui aussi en ce sens :

« si les enseignements, les apprentissages ne sont pas coordonnés, c'est-à-dire s'ils sont conduits isolément les uns des autres, s'il n'est pas pris en compte le fait que les élèves ont d'autres compétences etc... il s'avère que la compétence plurilingue cesse d'être un atout. On a beaucoup d'exemples en Suisse d'élèves suisses alémaniques, venant en Suisse romande, maîtrisant le dialecte et l'allemand dans une large mesure mais qui sont parfois moins bons que les élèves francophones en allemand parce qu'ils ont des écarts grammaticaux etc... Ce qui est quand même un peu paradoxal alors que vraisemblablement ils parlent mieux l'allemand que le professeur ».

Cependant, le principe de RONJAT se voit contrarié par le principe de réalité et en l'état actuel des ressources humaines disponibles, du nombre de PE bilingues recrutés, de la formation continue et du nombre annuel de personnels habilités, le passage à la formule un maître une langue est de plus en plus envisagée comme un pis aller<sup>504</sup>. Elle est même envisagée dans la lettre de cadrage du Recteur:

« dans l'Académie, la formule où le même maître enseigne les deux langues est à privilégier. Néanmoins, la continuité de cet enseignement étant prioritaire, la formule « un maître une langue », où deux maîtres se partagent la responsabilité de la classe, n'est aucunement à exclure. Elle peut selon les situations locales, s'avérer nécessaire pour assurer le suivi des enseignements, notamment pour l'extension du bilingue en maternelle ».

À ce jour, seul un site bilingue, celui de Luri, a adopté cette modalité pour permettre la continuité de l'enseignement. Cela indique à la fois les réticences pédagogiques et affectives que peuvent éprouver les enseignants quant au partage de leur classe et de leur temps de travail. Dans ce contexte, la formation des ressources humaines apparaît comme un préalable de plus en plus urgent à la généralisation de l'enseignement bilingue.

Les données sur lesquelles nous construisons notre analyse sont extraites de la synthèse des enquêtes académiques annuelles de 1996 à 2009 dont la procédure est consultable sur le site de l'Académie<sup>505</sup>. La période est intéressante puisqu'elle permet de mesurer l'évolution des ressources humaines avec la création du concours spécifique de recrutement des professeurs des écoles et l'habilitation sur les ressources humaines. De 2002 à 2008, le pourcentage de postes attribués au concours spécifique était de 40% avant de passer en 2009 à 50%. Or comme nous l'avons vu ci-dessus, les objectifs n'ont été atteints que deux fois.

Autre élément d'inquiétude, le nombre d'élèves recevant un enseignement de LCC hebdomadaire supérieur à 3 heures a chuté de 4,39% lors de l'année scolaire 2007-2008, par

---

<sup>503</sup> Disponible sur : [http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/pluri\\_suisse.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/pluri_suisse.aspx), consulté le 17 juillet 2010.

<sup>504</sup> Cf Nous faisons ici référence aux propos tenus par l'IA-IPR LCC Jean-Marie ARRIGHI sur l'antenne de France Bleu Frequenza Mora dans le magazine de la rédaction du mardi 21 septembre 2010.

<sup>505</sup> Disponible sur : [http://www.ac-corse.fr/Enquete-Langue-Corse-dans-les-ecoles-2009\\_a1539.html](http://www.ac-corse.fr/Enquete-Langue-Corse-dans-les-ecoles-2009_a1539.html), consulté le 11 novembre 2009.

rapport à l'année scolaire précédente. En revanche, il aurait augmenté fortement en 2009 pour passer de 4165 à 5207 élèves. Si nous établissons une moyenne théorique de 25 élèves par classe, 42 enseignants auraient évolué vers un enseignement de type bilingue alors même que le nombre d'enseignants corsophones a régressé dans le même mouvement pour passer de 580 en 2007 à 564 en 2009. Ce bond s'expliquerait par l'évolution du nombre d'enseignants habilités qui serait passé de 276 en 2007 à 334 en 2009. Autre bémol, le nombre d'enseignants qui se déclarent incapable d'enseigner le corse poursuit son augmentation en passant de 457 en 2007 (37,74%) à 484 en 2009 (39,80%). En principe, ce nombre ne devrait plus augmenter car à partir de cette date, les postes mis au concours seront en nombre supérieur pour l'enseignement bilingue et le vivier des enseignants non-corsophones serait appelé à basculer, par les formations et les diverses incitations à intégrer l'enseignement bilingue, comme la mobilité horizontale. Cependant, ces projections ne sont que théoriques. Aussi, l'article 2 du décret du 30 juillet 2008 prévoit que lorsque les 60 heures mentionnées au premier alinéa de l'article « ne peuvent être entièrement utilisées pour l'aide aux élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages, elles sont consacrées au renforcement de la formation professionnelle continue des enseignants, en dehors de la présence des élèves ». Pourquoi ne pas envisager de consacrer tout ou partie des heures restantes à la formation continue des PE en LCC ?

Curriculum bilingue et révision des compétences professionnelles :  
homogénéisation ou segmentation du corps enseignant ?

L'analyse des enquêtes académiques réalisées entre 1996 et 2007 montre que le nombre des PE habilités aurait tendance à se superposer sur celui des PE corsophones, dans la limite de l'intérêt bien compris des enseignants à passer ou pas l'habilitation (cf ci-dessus). Nous remarquons cependant que le premier nombre a connu une très forte croissance sur la période 2000-2007 : 297,84%, tandis que le second est en régression de 4,13% malgré l'ouverture du concours spécifique dont l'objectif initial n'était pas tant de faire augmenter la part des personnels habilités, mais plus largement la part des personnels corsophones. La croissance de la part des PE bilingues résulte davantage de l'ouverture de l'habilitation que du concours et il semble que la plupart des personnels qui étaient en mesure d'acquérir l'habilitation l'ont d'ores et déjà obtenue, laissant présager que le système actuel fonctionne en surchauffe et que l'ouverture de nouvelles écoles ou filières bilingues sera interdite non plus pour des considérations idéologiques ou corporatistes mais parce que les ressources humaines

nécessaires ne seront pas disponibles, ni formées, ni recrutées, ni même en formation continue du fait des fortes coupes budgétaires qui affectent ce poste de dépense<sup>506</sup>.

Années	Crédits délégués
1998	74 080,00 €
1999	59 766,00 €
2000	49 123,00 €
2001	69 374,00 €
2002	68 528,00 €
2003	67 795,00 €
2004	41 046,00 €
2005	45 186,00 €
2006	36 444,00 €
2007	25 000,00 €
2008	20 000,00 €
2009	15 000,00 €
2010	13 000,00 €

Crédits annuels délégués à la formation continue

En effet, le Plan académique de formation n'offre plus de stages longs. Pour le département de la Haute-Corse, le plan de 2009-2010, prévoyait un R1 par circonscription pour accompagner la mise en oeuvre des trois heures, ainsi qu'un R3 pour les enseignants entrant dans l'enseignement bilingue, mais le nombre des personnels habilités étant supérieur à celui des PE2, la promotion des habilités de 2009 n'a pas pu suivre cette formation certes nécessaire mais insuffisante. Les coupes budgétaires ont donc un impact sévère sur le suivi de l'entrée dans l'enseignement bilingue, or c'est précisément à ce moment là que les PE nouvellement habilités ont besoin d'un accompagnement important, au risque de les conduire à effectuer un retour en arrière, par découragement ou parce qu'ils éprouvent « un sentiment d'abandon » et d'isolement, à l'image du témoignage que nous avons recueilli auprès d'un jeune PE d'un nouveau site bilingue de Bastia. En outre, la réforme du concours de recrutement des PE complique voire interdit l'organisation de stages longs car ce sont les PE2 qui remplaçaient les enseignants partis en stage. En l'absence de remplaçants et compte tenu de la diminution des postes de brigade, c'est l'existence même de la formation continue

---

<sup>506</sup> Le budget alloué à la formation continue était destiné au couvrent frais de stages (repas et déplacement des stagiaires et des intervenants), ainsi qu'à l'achat de fournitures. Du fait de la grande disparité des situations, nous ne pouvons pas évaluer le coût journalier moyen par personne. La réduction drastique des crédits conduit les IA et IEN à réduire le nombre de stages, à les localiser davantage, à supprimer les stages longs et le recours à des intervenants extérieurs provenant du continent.

institutionnalisée qui est interrogée. Le BO n° 29 du 22 juillet 2010<sup>507</sup> n'aborde pas cette question. Il se contente de définir les missions ainsi que le cadre dans lequel les maîtres formateurs et les maîtres d'accueil temporaire seront désignés et mobilisés. Dans un rapport publié en mai 2010, la Cour des comptes<sup>508</sup> pointait l'écart entre les dépenses consacrées par la France et les autres pays de l'OCDE pour l'éducation :

« La France se situe, par rapport à la moyenne de l'OCDE, à un niveau de dépenses annuelles par élève inférieur de 5% pour l'école maternelle et de 15% pour l'école primaire, mais en revanche supérieur de 10% pour le collège, et surtout de 26% pour le lycée » (p.42).

Pourtant, dans le cas qui nous occupe, les besoins sont très importants. Ainsi que le relève une enseignante habilitée de l'école Desanti :

« Quand nous avons passé le concours, jamais personne ne nous a dit que nous aurions à enseigner le corse. Donc à partir du moment où on nous demande de le faire, il faut donner les moyens aux enseignants de le faire. »

On observe donc deux rôles, deux postures, jouées non sans hypocrisie, l'une par l'institution et l'autre par certains enseignants. L'Education Nationale donne l'impression de considérer que le recrutement des enseignants à un niveau plus élevé garantira leur auto-formation et que les compétences professionnelles en didactique du plurilinguisme s'acquièrent ex nihilo, tandis que certains enseignants semblent avancer l'inertie de l'institution pour ne pas développer leurs pratiques. Pourtant, les enquêtes académiques montrent combien la progression du nombre de PE bilingues semble se heurter à un plafond de verre. Dans ce contexte, on voit mal comment les chiffres pourront évoluer positivement et sensiblement d'une année sur l'autre.

Compte tenu du caractère spécifique, sur l'Académie de Corse, du processus de généralisation de l'enseignement bilingue, ne faudrait-il pas envisager une dotation supplémentaire de l'Etat en faveur de la formation continue, éventuellement au titre d'un rattrapage historique, en sus de celle que la CTC alloue aux écoles bilingues ? Nous pensons pour notre part que cela fait partie des biens structurants nécessaires au développement de l'île, au moins au même titre que le réseau routier. En entretien, une enseignante envisagerait par exemple d'être envoyée trois mois en formation et de vérifier « quand on rentre, que la personne réinvestisse ».

Enfin, le nombre de PE qui n'enseignent pas la LCC est en forte régression de 70,05% entre 2000 et 2007, mais on observe un basculement puisque la part des PE qui n'enseignaient pas

---

<sup>507</sup> Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid52620/mene1013103c.html>, consulté le 10 août 2010.

<sup>508</sup> Cour des Comptes., 2010, *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*, Disponible sur : <http://www.ccomptes.fr/fr/CC/documents/RPT/Rapport-education-nationale-reussite-tous-les-eleves-mai2010.pdf>, consulté le 21 juillet 2010.

semble glisser vers la catégorie « ne peut pas enseigner » qui est passée de 27,5% en 1996 à 37,74% en 2003. Elle a aussi augmenté de 36,99% entre 2000 et 2007, pour représenter 39,80% des du corps des enseignants du primaire sur l'Académie en octobre 2009. Ainsi, lorsque l'on observe l'évolution des compétences professionnelles déclarées par les enseignants, force est de constater un mouvement vers la reconnaissance et la valorisation des compétences linguistiques et pédagogiques en langue corse mais également, une érosion des compétences linguistiques du corps enseignant, érosion similaire à celle que l'on peut constater dans le reste de la société. L'institutionnalisation et les représentations du corse ont progressé depuis 2000 par la création d'une habilitation et d'un concours spécifique, mais les pratiques semblent néanmoins marquer un retrait significatif que les politiques linguistiques et éducatives mises en œuvre n'ont pas permis d'enrayer et qu'elles devraient désormais reconsidérer.

Dans ce contexte, se dirige-t-on vers une segmentation ou vers une homogénéisation du corps enseignant de l'Académie ? Le rapport POCHARD l'évoque pour sa part en mesurant l'écart des pratiques et des contextes inventoriés au niveau national. En l'état actuel des ressources humaines et des frictions qui peuvent exister ici ou là entre enseignants bilingues et standards et considérant le plafond de verre qui se dresse au-dessus des maîtres qui sont certes des corsophones passifs, mais des maîtres standards, on se dirigerait effectivement vers une segmentation du corps enseignant. Le premier groupe serait composé de jeunes maîtres bilingues recrutés par le concours spécifique, ainsi que de maîtres militants et de maîtres ayant passé l'habilitation plutôt par convenance personnelle. Le second groupe, majoritaire et représentant près des deux tiers du corps rassemblerait à la fois les maîtres corsophones qui ne veulent pas enseigner le corse par sentiment d'incompétence ou par confort personnel, les jeunes maîtres ayant passé le concours standard et qui ne disposent pas des compétences linguistiques nécessaires pour envisager de passer l'habilitation, les maîtres qui disposent d'une certaine ancienneté et qui n'ont pas besoin de passer l'habilitation pour accéder à l'école de leur choix ou bien encore ceux qui sont réfractaires, d'un point de vue idéologique et qui ne comprennent pas la pertinence de l'enseignement bilingue français-corse, du point de vue pédagogique. Il est à noter que ce dernier sous-groupe se trouve de plus en plus contraint de dissimuler les motivations réelles de cette opposition car l'évolution du paradigme éducatif d'une identité-résistance ou réactive vers une identité-projet (CASTELLS 1997) ou créative (DI MEGLIO 2007) la rend tout à fait caduque. On assiste donc à une focalisation de la fixation enseignante et syndicale (MINEO et CONSALVI) sur la question de la formation et par là même, à l'évolution du modèle du praticien réflexif développé depuis

la création des IUFM à un modèle plus techniciste de type behavioriste fondé sur un référentiel de compétences professionnelles. Pourtant, la réforme du concours de recrutement semble vouloir opérer un compromis entre ces deux modèles car la mastérisation ne peut diminuer l'autonomie et la pratique réflexive de l'enseignant mais la tendance à la mise en place de standards européens communs et le développement des évaluations indiquent le renforcement du contrôle central sur les pratiques et les objectifs scolaires. Dans le cas qui nous occupe, c'est la question de l'élaboration d'un référentiel de compétences professionnelles qui est en jeu. À qui s'adresserait-il ? À l'ensemble du corps enseignant de l'Académie, primaire et secondaire confondus ? Aux seuls enseignants habilités, primaire et secondaire confondus ? Ou bien faut-il élaborer quatre référentiels différents selon le niveau et la filière d'enseignement ?

La question de la formation, nous y reviendrons ci-dessous, est un leitmotiv dans la revendication enseignante parce qu'elle concourt à légitimer la corporation d'Etat et l'institution qui seraient seules détentrices de la transmission des savoirs et parce que la qualité de la formation des enseignants serait un gage d'égalité des chances puisque dans une société démocratique idéale, l'Ecole serait seule distributrice des positions sociales. Or en 1971, dans son ouvrage « Deschooling society », le savant iconoclaste Ivan ILLICH (p.215) semblait vouloir briser le mythe de la formation dispensée par l'institution puisque selon lui :

« il faut un temps relativement court à l'homme motivé pour acquérir une compétence qu'il veut utiliser ; ce que nous avons tendance à oublier dans une société où les enseignants monopolisent la possibilité d'accession à n'importe quelle activité et détiennent le pouvoir d'accuser de charlatanisme tous ceux qui ne se soumettent pas ».

Depuis cette date, nous avons en effet assisté à une élévation du niveau de la formation initiale puisque le diplôme nécessaire en vue de devenir enseignant au sein de l'Education nationale n'a cessé de croître, jusqu'à la dernière réforme qui élève le niveau de diplôme à celui du master. Or cette élévation du niveau initial prérequis pour le recrutement des jeunes enseignants se distingue de la formation initiale professionnelle puisque la possession d'un contenu disciplinaire et le cas échéant, de la langue censée le transmettre ne suffisent pas à la maîtrise de la didactique de l'enseignement bilingue. Les données recueillies par les enquêteurs de l'ERTE CI2E montrent qu'un professeur de mathématiques pourtant fortement engagé dans le projet de site bilingue puisqu'il a traduit un manuel en langue corse, ne parvient pas à mobiliser efficacement ses compétences. En revanche, un enseignant d'histoire dont l'obstination a permis la construction de la filière bilingue de la 6<sup>e</sup> à la terminale, qui dispose d'un corse élaboré réussi davantage à dispenser son cours en langue corse. Cependant, en DNL, l'enseignement bilingue requiert que la compétence linguistique spécialisée, c'est-à-

dire le lexique de la discipline soit stabilisé<sup>509</sup>. C'est précisément sur ce point que les compétences des deux enseignants font défaut. Les rapports annuels rédigés par Pierre-Laurent BRUNA, l'animateur de la filière bilingue du collège Pasquale Paoli le font bien ressortir (Cf ci-dessous). Autrement, la langue seconde, en l'occurrence le corse, n'est pas mobilisée dans les moments d'apprentissage mais dans les moments informels. Autre point important, la formation devrait inciter les enseignants à adopter une pratique réflexive de façon à abattre la cloison entre la DNL et la langue seconde car si l'enseignement en français a atteint un niveau de transparence linguistique, cette dimension est plus prégnante pour le corse qui en ce domaine est encore en cours d'élaboration. Nous comprenons mieux, au regard de cet exemple que la pratique didactique opère une translation de la diglossie au sein de l'espace scolaire, que d'autres enseignants, tout autant corsophones ne souhaitent pas intégrer l'enseignement bilingue non pas pour des considérations idéologiques mais pour des considérations didactiques. Si les motifs ne sont jamais exclusifs et univoques, les entretiens que nous avons réalisés avec les enseignants montrent que l'obstacle idéologique s'évanouit avec le départ à la retraite d'une génération d'enseignants relevant davantage du modèle institutionnel. Aujourd'hui, preuve de l'évolution du système, c'est parfois le passage d'une école en site bilingue qui provoque un électrochoc chez les PE. Une enseignante de Bastia (T), témoigne à ce sujet que c'est pour permettre la création du site bilingue qu'elle a consenti à passer l'habilitation. Elle présente également cette épreuve comme une dette à l'égard de ses propres enfants qui à l'adolescence l'ont sollicité au sujet de la langue. Elle déclare qu'aujourd'hui, ils parlent mieux corse qu'elle. Malgré sa corsophonie naturelle renforcée par le suivi des cours d'APIC<sup>510</sup> qui lui ont appris l'écriture, elle revient sur la période durant laquelle elle n'enseignait pas en déclarant : « j'avais tout dans la tête, mais quand il fallait parler, c'était difficile pour moi ». À son avis, l'habilitation n'est pas un aboutissement : « l'habilitation, je l'ai passée pour que le site puisse être mis en place. Je faisais déjà du corse dans ma classe. » (...) « L'habilitation, c'est administratif, c'est du papier. » L'enjeu pour elle, c'est de passer à une pratique plus structurée qui aille au-delà des moments informels de bains de langue que sont l'accueil et le goûter. On assiste ainsi à des processus de réminiscence inversée où ce sont les enfants qui éveillent ou qui réveillent la corsophonie enfouie de leurs maîtres ou de leurs parents.

L'observation d'une réunion d'enseignants bilingues de la circonscription de Corti-Balagna, en 2007, à laquelle nous avons participé, indique une grande focalisation des jeunes

---

<sup>509</sup> Remarquons à cet égard que les écoles bretonnes Diwan disposent d'un centre de terminologie.

<sup>510</sup> Ateliers de Pratique Individualisée du Corse.



enseignants sur des considérations pratiques de la tâche. Quand la génération la plus ancienne portait une réflexion relevant de la philosophie de l'éducation, la plus jeune faisait remonter des soucis plus prosaïques, comme si les fondements philosophiques étaient intériorisés et ne méritaient plus d'être discutés ou bien comme s'ils étaient secondaires face à l'urgence de la réponse didactique à apporter en situation de face à face avec les élèves. Ainsi, les plus jeunes témoignaient de leur fébrilité face à un état d'indigence didactique (manque de cartes de géographie en langue corse, exaspération devant le temps nécessaire à la conception d'une leçon en langue corse...).

Ce souci que nous avons personnellement éprouvé se répercute effectivement sur la perception du métier et de ses enjeux pratiques. Bien souvent, la recherche d'un quelconque support portant sur une leçon de faible importance mobilisera davantage l'enseignant que la réflexion sur les finalités éducatives. Avançant le "nez dans le guidon", la recherche de l'équilibre immédiat prévaut sur la connaissance de la direction non seulement prise par le professionnel lui-même mais plus encore, sur celle qu'il indique à ses élèves. Cette angoisse de la fiche blanche que l'on pourrait rapprocher de celle de la page blanche chez l'écrivain, a des répercussions sur l'enseignement bilingue, la motivation et la mobilisation des enseignants parce que la croyance en un sous-équipement didactique de la langue corse est analogue au phénomène de la persistance rétinienne. L'image demeure tandis que la position de l'objet évolue or le temps de l'indigence est révolu depuis longtemps (DI MEGLIO 1997). En témoigne la liste des ouvrages publiés par le CRDP et par les conseillers pédagogiques. À côté de cette production institutionnalisée, et en dépit de ses lacunes et de ses insuffisances, figure une multitude de supports produits par les différents stages prévus à cet effet, ainsi que la partie immergée de l'iceberg des productions didactiques. Celle-ci circule entre les enseignants, participant de façon informelle à la mutualisation de leurs ressources pédagogiques personnelles. Il en résulte que la quantité et la qualité des ressources pédagogiques disponibles devraient permettre aux enseignants d'envisager l'enseignement bilingue plus sereinement.

La sécurité didactique, voire l'abondance de ressources est-elle un préalable à la réflexion politique ou philosophique dans le domaine de l'éducation ? Au contraire, n'est-ce pas la démarche philosophique de l'enseignant qui doit précéder la production d'outils didactiques ? C'est la position défendue par MCL et MM, lorsqu'elles expliquent que ce ne sont pas les supports qui font défaut aux jeunes enseignants et que de toute façon, chacun doit produire ou du moins les adapter à sa classe. Paradoxalement, pour ces pédagogues du plurilinguisme, le travail de l'enseignant bilingue ne serait pas si différent de celui d'un autre PE, sous réserve

qu'il soit un tantinet consciencieux et professionnel. Faut-il y lire la cause du retrait de certains enseignants des écoles bilingues ? Faut-il y lire plutôt la pusillanimité des autres face à l'éventualité d'une labellisation bilingue de leur école ? Est-ce un prétexte avancé pour masquer une motivation idéologique défavorable à l'enseignement bilingue ? L'angoisse pratique est-elle « durablement » installée, irrémédiablement enkystée dans l'attitude de l'enseignant ou bien s'estompe-t-elle avec la routinisation de l'acte pédagogique ? Agit-elle comme un écran dissimulant les véritables enjeux de la profession ? Comment prend-on conscience des enjeux politiques de l'éducation ? Est-ce une étape facultative dans le cheminement intellectuel des enseignants ?

Au-delà du "savoir-faire professionnel", devenu un véritable slogan par une marque de cosmétique, les compétences professionnelles reviennent comme un leitmotiv dans la description de l'identité professionnelle des enseignants. Elles ne constituent pas pour autant un catalogue.

Si certains enseignants expérimentés nous font part de leur aisance à passer d'une langue à l'autre, les jeunes PE bilingues se sentent souvent « seuls », démunis et insuffisamment formés : soit dans une école rurale, soit dans une école qui compte peu d'enseignants bilingues. Observant les enquêtes réalisées par l'ERTE C12E, DI MEGLIO montre qu' :

« on peut bâtir l'hypothèse d'une insécurité linguistique chez certains enseignants palliée par l'alternance des codes voire une illusion de la corsophonie, sans doute étayée par une représentation personnelle de la pratique bilingue en enseignement. Confinant à l'aporie, le phénomène peut aller en collège jusqu'à la quasi absence de corsophonie en situation bilingue. »

C'est dans cette perspective que l'élaboration d'un référentiel de compétences pour l'enseignement bi/plurilingue devient urgente. Ce référentiel prendrait à la fois en compte la culture de l'institution scolaire et l'état de la langue dans la société, sans pour autant renoncer à la transmission de la langue par l'Ecole, mais pas seulement à l'Ecole.

## ***2. La territorialisation des politiques éducatives : stratégies d'acteurs et enjeux locaux***

Sur l'Académie de Corse, la territorialisation des politiques éducatives se manifeste non seulement par le mouvement de déconcentration, identique à celui observé au plan national, mais également par le caractère expérimental de la décentralisation et du statut particulier de l'île, quand bien même il servirait de test avant sa généralisation aux autres régions françaises. Enfin, en la matière, l'enseignement bilingue et les mesures y afférant en termes de

recrutement, formation et mouvement des personnels ne sont pas la moindre des spécificités du terrain étudié, formant ainsi une esquisse d'un modèle éducatif en devenir.

Nous avons réalisé 30 entretiens semi-dirigés avec des PE bilingues appartenant soit à la catégorie des pionniers, soit à la catégorie des nouveaux PE habilités, soit à celle des PE ayant obtenu le concours spécifique. Adjointes ou directeurs d'écoles bilingues ou à double filière situées en Haute-Corse, ils ont répondu à nos questions sans langue de bois en comprenant bien les enjeux liés à la généralisation de l'enseignement bilingue. Loin d'être de simples agents du système éducatif, ils s'affirment comme étant de véritables acteurs. Nous avons également réalisé des entretiens avec des syndicalistes : Fabien MINEO pour le SNUIPP, Mattea LACAVE pour le STC educazione et Victor CONSALVI pour l'UNSA ainsi qu'avec le proviseur du collège bilingue St Joseph à Bastia. En outre, nous avons exploité les données recueillies par les enquêteurs de l'ERTE CI2E. En revanche, nous n'avons pas réalisé d'entretiens avec des PE bilingues ayant obtenu le concours au milieu des années 2000, car notre proximité tantôt amicale, tantôt professionnelle aurait probablement biaisé le matériau obtenu. En ce qui les concerne, par contre, nous pouvons affirmer qu'ils ont longuement été enquêtés par observation participante, au cours des nombreux échanges que nous avons pu réaliser.

### **1. Une association professionnelle : A Scioglilingua**

L'affaiblissement relatif du syndicalisme enseignant et l'évolution du statut d'instituteur à celui de professeur des écoles a-t-il fait disparaître l'esprit de corps de la profession ? Le déclin du « programme institutionnel » et les changements qui l'ont affecté ont conduit les enseignants à s'auto-organiser, plutôt qu'à se fonctionnariser. Ils ont ainsi expérimenté de nouvelles sociabilités professionnelles. La création de l'association Scioglilingua a permis de porter à la fois un regard critique sur les pratiques des enseignants, de créer un espace de coopération, de pallier aux défaillances de la formation continue et de l'IUFM, quoique dans ce dernier cas, la période d'activité de l'association puisse apparaître aussi comme un prolongement du dynamisme des PE2 bilingues, impulsé par le professeur de corse alors en poste. En Corse, loin de créer du liant entre les chercheurs et les enseignants, l'IUFM a plutôt joué un rôle de tampon entre l'Université et l'école primaire, jusqu'aux années 2000. Les convulsions de la chronique de son intégration à cette dernière témoignent des divergences profondes quant à la mission républicaine et républicanisante de cette institution en Corse.

L'activité de l'association se développe en actions pratiques au niveau individuel et en actions théoriques au niveau collectif. Au niveau individuel, elle constitue un espace de socialisation

professionnelle. Elle permet aux enseignants engagés dans l'enseignement bilingue de s'identifier et de se rencontrer, bien qu'elle accueille peu de nouvelles habilités. Lieu d'échange, là où la profession pêche parfois par l'avarice, l'association s'appuie sur le réseau des conseillers pédagogiques de langue et culture corse, notamment en Haute-Corse. Elle accueille les nouveaux stagiaires afin de les doter du meilleur outillage pratique et théorique possible. Chaque été, une journée est organisée à Erbaghjolu, comme un rituel, afin de faire le bilan de l'année écoulée et de préparer les futurs collègues au travail qui les attend, par le récit d'anecdotes ou de bons conseils. C'est aussi l'occasion de retrouver ses anciens collègues.

L'association a également servi de palliatif au manque d'engouement de l'IUFM pour l'enseignement du corse et l'enseignement bilingue en particulier. Elle a ainsi organisé en collaboration avec l'Université, un colloque « Enseignement ou éducation bilingue » en mai 2004. Ce fut le moment, après presque dix ans d'enseignement bilingue de proposer à la fois des réflexions sur les pratiques pédagogiques et la pédagogie du projet, ainsi que de réfléchir aux développements souhaitables que pourrait connaître cette entreprise éducative. Malgré la montée en puissance du dispositif institutionnel, l'enseignement bilingue avait besoin à la fois d'une panégyrie dans un lieu aussi symbolique que peut l'être l'Université en Corse et de thuriféraires insulaires pour qu'ils puissent prêcher, tant auprès des familles qu'auprès des autres enseignants, en faveur du bilinguisme mais aussi de prédicateurs ou de clercs extérieurs, de façon à objectiver, à pédagogiser, à désidéologiser et à dépolitiser l'enseignement bilingue. Encore en 2009 (le 20 mars), Antoine GIORGI<sup>511</sup>, le conseiller exécutif en charge de la langue corse se devait faire preuve de pédagogie afin d'expliquer que l'enseignement bilingue ne relève pas d'une posture politique mais bel et bien d'une posture pédagogique : « bilingue, on pense que c'est du nationalisme ! Ca n'a rien à voir ! Bilingue, c'est une méthode pédagogique ». Après ce premier colloque qui permettait de construire des passerelles, pour la première fois en Corse, entre le primaire et le supérieur, l'association a organisé un second colloque en juillet 2006<sup>512</sup> avant de rentrer dans une phase de sommeil probablement dû au moindre investissement des jeunes recrues de l'IUFM et à la lassitude des plus anciens enseignants. Les réformes de l'IUFM et du concours de recrutement ont peut-être également réinterrogé ses finalités. L'appropriation de ses thématiques de recherche par l'ERTE CI2E a également pu provoquer un essoufflement de l'association par l'institutionnalisation de sa démarche et son prolongement dans la sphère universitaire. Aussi,

---

<sup>511</sup> Disponible sur : [http://www.alta-frequenza.com/index.php/1\\_info/1\\_actu/antoine\\_giorgi\\_et\\_le\\_bilinguisme](http://www.alta-frequenza.com/index.php/1_info/1_actu/antoine_giorgi_et_le_bilinguisme), consulté le 17 août 2009.

<sup>512</sup> Disponible sur : <http://www.ent-montecristo.org/universita/index.php?action=article&numero=555>, consulté le 17 août 2009.

la mobilisation des ressources humaines de l'association par la filière Sciences de l'Éducation de l'Université, soit pour des activités d'enseignement, soit pour des suivis de stage permet une présocialisation professionnelle et une confrontation plus directe et précoce aux enjeux auxquels sont confrontés les jeunes recrues.

Concernant le partage des productions didactiques, durant la période de l'expérimentation du bilinguisme, la politique du CRDP consistait à éditer les productions réalisées durant des stages par les enseignants « les plus avancés ». Malgré la baisse des coûts d'édition avec Internet, dans un entretien réalisé en 2003 avec Ghjuvanteramu ROCCHI, Alain DI MEGLIO déplorait l'absence de patrimonialisation des meilleures expériences par le CRDP. Près de dix ans plus tard, la plupart des enseignants que nous avons rencontrés, notamment les plus jeunes titulaires, déplorent le même constat. Quant à l'installation d'organismes de substitution, l'association À Scioglilingua a durant un temps envisagé de rendre possible le téléchargement des productions sur son site Internet mais le projet ne vit jamais le jour. L'école maternelle de Calvi a elle aussi impulsé un mouvement en ce sens avec la création du site A Cartina<sup>513</sup>. Il semblerait que la démarche parvienne progressivement à se structurer. La mise en place d'un système de *peer to peer* permet de diffuser plus largement les meilleurs travaux et susciter un engagement plus intense des jeunes collègues, d'autant plus que selon le rapport POCHARD, au-delà de la particularité de la situation corse « beaucoup de jeunes enseignants se plaignent de la difficulté qu'ils ont à partager ce qu'ils vivent dans leurs classes, la tendance étant plutôt de cacher ses problèmes que de les mettre en commun. C'est un effet pervers de la culture du « chacun chez soi, maître dans sa classe » (2008 : 66). Il y est même regretté qu'un « effort plus général de mutualisation des bonnes pratiques ne soit pas plus encouragé » (p. 70-71). Peut-être faudrait-il envisager à cet effet une plus grande coordination entre les conseillers pédagogique de LCC, en tant que producteurs et centralisateurs d'outils didactiques et le CRDP, pour leur diffusion et leur partage. Nous avons observé que de façon générale, les enseignants « producteurs » ne rechignaient pas à partager leur travail mais que l'instauration d'une relation de confiance et souvent d'amitié peut être nécessaire. Ils souhaitent connaître les enseignants « receveurs » car la peur du jugement entre collègue peut être rédhibitoire tandis que la passion égalitaire de certains peut les retranscher dans un égoïsme exacerbé. Certaines écoles, à l'image de celle de Ghisonaccia, utilisent les trois réunions annuelles de concertation pédagogique pour mutualiser leurs ressources, mais cela relève davantage du bricolage, que d'une démarche véritablement

---

<sup>513</sup> Disponible sur : <http://cartina.free.fr/>, consulté le 17 juillet 2010.

formelle et académique, d'autant plus que si de nombreux travaux ont été réalisés, très peu ont été édités ou diffusés de la main à la main. Ainsi, un enseignant débutant dans le bilinguisme aura encore l'impression d'être un pionnier malgré plus de 36 ans d'enseignement de la LCC et près de 15 ans d'enseignement bilingue institutionnalisé (Cf SC, SC, FA). Par exemple, la mise en place d'ateliers de soutien en communication nécessite non seulement la définition des contenus par les PE eux-mêmes, mais également et cela va de soi, des supports et des procédures d'évaluation. L'enseignement bilingue occasionne effectivement un surplus de travail qui n'est pas valorisé par l'institution car « le régime indemnitaire ne permet ni de rémunérer la diversité des fonctions, ni de reconnaître le mérite » (POCHARD 2008 : 107). Ainsi, François DUBET peut observer que « l'école élémentaire est restée une armée d'égaux » (2002 : 123).

En revanche, dans le secondaire, la réactivation de l'Associu di l'Insignanti di Lingua è Cultura Corsa<sup>514</sup> en mai 2010 semble s'inscrire davantage dans la vieille tradition des contre-pouvoirs, certes détaché de tout parti politique, en s'affirmant plus comme un syndicat corporatiste que comme une association professionnelle destinée à accompagner l'entrée dans le métier des jeunes professeurs et d'animer la réflexion sur les finalités de l'éducation. Cela s'explique par la présence de l'Université qui joue ce rôle et les faibles effectifs de chaque promotion. Peut-être faut-il y voir une plus grande implication et sollicitation des PE dans la structuration de l'Ecole bilingue, tandis que les professeurs de corse n'apparaissent qu'isolés dans leur établissement et confrontés à une plus grande hiérarchie, en dépit du statut d'EPLÉ. Aussi, on dénombre chaque année environ trois certifiés contre plus d'une dizaine de nouveaux PE bilingues, rendant l'animation de la socialisation par une association régionale plus artificielle. C'est sur le terrain, dans leur établissement, que les certifiés sont accueillis par un enseignant plus ancien. Enfin, sans présager de leur avenir, nous remarquerons que ces diverses associations ont pour trait commun d'être éphémères. La multiplicité des casquettes de chacun, les engagements respectifs des uns et des autres, ainsi que le cours de la vie font que leur animation ne dépend bien souvent que du dévouement d'une petite poignée de professeurs.

---

<sup>514</sup> Disponible sur : <http://informazione.unita-naziunale.org/19-ans-d%E2%80%99enseignement-langue-et-culture-corses-%E2%80%9Cun-bilan-contraste-et-une-imperieuse-necessite-de-montee-en-puissance%E2%80%9D-disent-les-enseignants/2010/06/>, consulté le 11 juin 2010.

## **2. Professionnalisation des professeurs des écoles bilingues et dualisation du corps enseignant**

La création d'un concours spécifique de recrutement des professeurs des écoles et d'une habilitation à enseigner les langues vivantes contribuent à impulser un processus de professionnalisation des enseignants bilingues et participent à la mutation de leur identité professionnelle. La fin de la période des enseignants militants est en effet souhaitée de façon plus ou moins implicite dès le second rapport de jury du concours spécifique :

« il est bon d'être attaché à sa discipline de formation universitaire, mais dangereux d'en apparaître trop " militant ". Le choix du métier de professeur des écoles, avec le but par exemple d'y promouvoir telle langue, sans savoir en montrer l'utilité pour développer l'ensemble des compétences, ne peut qu'inquiéter le jury ».

Paradoxalement, nous relevons très peu de PE bilingue ayant suivi un cursus d'Etudes corses à l'Université et la plupart des PE bilingues qualifient leur orientation professionnelle de militante. La professionnalisation ne serait alors pas le signe d'un déclin de la vocation et d'une sécularisation des carrières. Dans un article, BOUCHE (2007) évoque les questions posées à la professionnalisation des enseignants bilingues du premier degré. Elle présente la professionnalisation dans le cadre général de l'institution (Cf DUBET) en termes de « processus » « d'autonomisation des acteurs » et de « responsabilisation » face aux décisions et arbitrages du pouvoir politique. Cette responsabilisation implique une plus grande liberté dans l'adéquation locale des principes guidant l'action éducative. Elle a également pour corollaire le « culte de la performance » (EHRENBERG 2001) qui serait un facteur de « la perte de cadres communs de l'action collective » (RAYOU, VAN ZANTEN 2004 : 261). On assiste donc au glissement d'une identité professionnelle partagée, basée sur des référents communs à une identité professionnelle éclatée qui est certes construite dans le cadre d'un dispositif unique établissant le cahier des charges de la formation à l'IUFM (Arrêté du 19-12-2006 JO du 28-12-2006) mais dont les modalités de mise en œuvre sont déléguées à la charge des enseignants.

Si BOUCHE considère la professionnalisation comme le processus à la fois individuel et collectif amenant les enseignants à acquérir davantage d'autonomie, nous devrions faire remonter la professionnalisation aux prémices de l'Ecole bilingue car sans l'usage d'une certaine autonomie ainsi que la bienveillance ou l'indifférence des IA, les pionniers de l'enseignement bilingue n'auraient jamais pu impulser cette innovation pédagogique. De notre point de vue, il faudrait distinguer ce qui relève du militantisme, du processus de professionnalisation qui est le résultat d'une institutionnalisation, avec les réformes que nous

avons évoquées ci-dessus. Dans cette perspective, la professionnalisation ne serait pas tant l'expression d'un degré d'autonomie du praticien réflexif, mais le résultat d'une autonomie négociée. Au final, le professionnel ne serait plus ici qu'un exécutant et non un concepteur, or la mastérisation s'inscrit dans le sens d'une plus grande autonomie déléguée aux acteurs. Il apparaît ici que cette notion de professionnalisation est équivoque et si elle s'inscrit dans le culte d'une certaine célébration de la performance, dans l'Académie de Corse, elle s'inscrit aussi dans le cadre d'une fragmentation de l'identité professionnelle et du corps enseignant. Paradoxalement, la célébration de la performance manque de performativité car dans un contexte de déclin de l'institution, l'autonomisation du corps enseignant apparaît davantage subi que choisi et interroge le pilotage des politiques éducatives souhaitées par le politique. Si la professionnalisation des enseignants comporte comme corollaire leur autonomisation, les institutions sont-elles alors encore capables de traiter efficacement les demandes sociales ? Ce traitement est-il délégué à l'échelon le plus bas, c'est-à-dire à l'école, bien qu'elle ne soit pas reconnue comme EPLE<sup>515</sup> ? Prenant le cas du Val d'Aoste, Marisa CAVALLI (2006) observe que le degré de performance des politiques éducatives dépend non pas tant des instructions que reçoivent les enseignants, mais du degré d'implication de ces derniers :

« Puisque c'est sur l'école que l'aménagement linguistique investit la plupart de ses efforts au VDA, il est évident, d'après ce que nous venons de dire, que le succès de l'éducation bilingue dépend étroitement du degré d'engagement du corps enseignant. »

Cette observation est-elle valable pour la Corse ? Nous en faisons l'hypothèse. Or dans cette région autonome de la péninsule italienne, bien que potentiellement motivé par une prime, le corps enseignant ne semble répondre ni aux exigences de l'institution, ni à celles de la société.

L'analyse des entretiens que nous avons réalisés avec les enseignants ou bien de nos observations montre que la principale différence entre les plus jeunes PE bilingues et les pionniers se situe au niveau des valeurs et du sens politique dévolu à l'Ecole publique. Les seconds se réfèrent toujours à une identité collective partagée, à une identité corse qui serait fondée sur la langue tandis que les premiers motivent l'enseignement bilingue par l'acquisition des compétences linguistiques, la réussite scolaire, ou bien l'ouverture au plurilinguisme qu'il propose. De façon générale, ils font certes référence à des événements liés à leur biographie personnelle mais plus rarement à leur identité collective. Seuls quelques PE qui ont obtenu le concours spécifiques sont susceptibles de se référer aussi aux valeurs initiales des pionniers et à celles affichées par l'institution territoriale. Alors faut-il y lire l'adhésion implicite, presque intériorisée de cette motivation liée à la construction de la

---

<sup>515</sup> La loi FILLON de 2005 permet cependant la reconnaissance des écoles en tant qu'EPLE, au cas par cas.



cohésion, du lien social communautaire par l'Ecole bilingue, ou bien au contraire, l'entrée dans un monde plus concurrentiel, plus sélectif, où les choix scolaires des parents compteraient au moins autant dans la réussite scolaire et l'insertion professionnelle que la qualité de l'offre proposée par l'Ecole ? A priori, l'absence de la problématisation ou de la simple évocation des enjeux sociopolitiques de l'enseignement bilingue, et plus généralement de l'Ecole, nous interroge quant au rôle que cette institution peut jouer dans la construction d'une démocratie reposant sur une citoyenneté culturelle. Paradoxalement, si ces jeunes PE focalisent leur discours sur l'excellence qui serait visée par l'enseignement bilingue, ils concèdent que la construction d'une corsophonie active est hors de portée de l'Ecole, adhérant ainsi à la théorie du syndrome du bocal. Dans cette perspective, si tel qu'ils le déclarent, les PE bilingues ne sont capables ni de former des locuteurs corsophones, ni de tisser du lien et de former les élèves à l'exercice d'une citoyenneté, que reste-t-il des spécificités présumées du curriculum bilingue ? Pourtant, et nous faisons référence ici au vote du 27 juillet 2007, la CTC ne soutient-elle pas l'enseignement bilingue afin de transmettre la langue et de renforcer la cohésion sociale ? L'Ecole est-elle capable de tels effets sur la société ? Cela s'explique-t-il par le fait que les enseignants eux-mêmes ne se déclarent pas bilingues, adhérant ainsi à la définition idéale et idéaliste d'un bilinguisme équilibré ? Ou bien cela s'inscrit-il dans un mouvement général, en occident, de déprise, de détachement des PE des référents institutionnels du fait de leur pluralité et parfois même, de leurs injonctions contradictoires ? Ainsi, le processus d'autonomisation de la profession enseignante serait aussi un processus d'atomisation. C'est donc la question du sens politique de l'école publique qui est posé et de la culture enseignante, longtemps présentée comme un package : SNI/MGEN/MAIF/CASDEN/CAMIF<sup>516</sup>. Au-delà du cliché, la forte syndicalisation des enseignants participait à la construction du sens de l'Ecole, tandis qu'aujourd'hui les affiliations syndicales semblent relever de la nécessité, notamment dans le cadre de la communication des décisions prises en CAPD<sup>517</sup> au sujet des stages et du mouvement. Dans cette perspective, le syndicat devient davantage un interlocuteur administratif qu'un véritable acteur des politiques éducatives.

Si la dichotomie entre enseignants monolingues et enseignants bilingues est réductrice, il en va de même pour celle que nous pouvons opérer au niveau générationnel ou bien au niveau des motivations et des biographies langagières. Car tel professeur ne sera pas plus rigoureux

---

<sup>516</sup> Syndicat National des Instituteurs, Mutuelle Générale de l'Education Nationale, Mutuelle d'Assurance des Instituteurs de France, Caisse d'Aide Sociale De l'Éducation Nationale, Coopérative d'Achat des adhérents de la Mutuelle des Instituteurs de France.

<sup>517</sup> Commission Administrative Paritaire Départementale.

dans l'application du principe de parité horaire s'il se réfère à des valeurs identitaires qu'un autre qui se réfèrera seulement à des valeurs scolaires. Tel professeur ne le sera pas non plus s'il est corsophone natif ou s'il a appris le corse sur les bancs du lycée, de l'Université ou par un effort personnel. Contrairement à ce qui est parfois avancé par les PE ritualistes, point n'est besoin d'être un corsophone natif pour devenir un PE bilingue. De nombreux cas en attestent. Lors d'une réunion de rentrée, notre inspecteur de circonscription avait d'ailleurs insisté sur le fait que la compétence professionnelle bilingue n'est pas innée mais acquise, en prenant pour exemple le parcours d'une conseillère pédagogique de sa circonscription qui fait figure de pionnière de l'enseignement bilingue. En effet, la naturalisation de la compétence professionnelle par les personnels non-corsophones est souvent avancée comme prétexte à leur maintien dans l'enseignement standard et à leur non-investissement dans le processus d'habilitation. Aussi, nous ferons référence ici à l'attitude paradoxale d'une enseignante d'un site bilingue en milieu urbain qui cherchait à s'assurer de l'adhésion des familles à l'enseignement bilingue en se défendant d'utiliser le corse dans toutes les matières et à parité horaire. Elle a ainsi jugé bon de « rassurer » les parents dont leur enfant entrerait en CP que le volume horaire dédié au corse n'excéderait pas 3 heures, ce qui est pourtant prévu pour la filière standard. Dans quelle mesure les familles opteraient-elles alors pour la filière bilingue en raison de motivations linguistiques ? Par cette attitude, ne participe-t-elle pas à la construction du curriculum caché ? Entre la peur de perdre des élèves et l'angoisse liée à l'innovation pédagogique et à l'idéologie linguistique, les nouveaux maîtres bilingues ne sont pas toujours les promoteurs de cette Ecole nouvelle. Ce n'est donc pas tant au niveau des motivations des PE que la formation doit être approfondie mais au niveau théorique, de façon à ce que les notions et concepts afférents au bi/plurilinguisme et à l'éducation interculturelle soient mieux maîtrisés et moins redoutés tant par les enseignants qui sont chargés de les mettre en œuvre, que par les familles qui s'en trouvent en situation de choix. Comment celui-ci pourrait-il ne pas être circonspect devant le peu de conviction de certains enseignants ? Gageons que l'intégration de l'IUFM à l'Université permettra de former des cohortes de PE bilingues rompus à la fois à ces concepts, à leur explicitation et à leur illustration auprès des familles. En principe, tout l'indique dans les nouvelles maquettes 2010-2011.

Par ailleurs, si pour une partie des enseignants monolingues, c'est la biographie langagière, le background linguistique et l'identité personnelle de l'enseignant qui prédéterminent l'identité professionnelle, cela n'est pas sans occasionner un sentiment de relégation chez ceux qui ne disposent pas de ce capital culturel, chez ceux qui n'en ont pas hérité. Dans cette perspective, l'identité professionnelle est un prolongement de l'identité sociale de l'individu. C'est le

même phénomène qui a été observé au Canada par GERIN-LAJOIE (2006). On assiste à un renversement du paradigme de l'identité professionnelle enseignante qui était fondé sur le seul arrachement puisque celle-ci s'inscrit aujourd'hui comme un résultat des processus de patrimonialisation et tirant profit des savoirs et savoirs faire traditionnels. Ainsi, pour les enseignants monolingues, la possession d'une habilitation est d'abord le signe d'un héritage culturel assumé et ensuite la validation d'une compétence professionnelle. On assiste donc au partage non seulement d'une identité professionnelle, mais encore d'une frustration quant au devenir de leur carrière : les uns dénonçant l'opportunisme des autres en les considérant comme des privilégiés car ils disposent d'un répertoire langagier permettant cette reconversion, et les autres dénigrant avec plus ou moins de compréhension, le conservatisme et le côté très traditionaliste voire ritualiste des fonctionnaires qui feignent d'avancer l'argument hypocrite de l'insuffisance de la formation continue pour ne pas consentir à participer à l'effort de recorsophonisation et de développement d'un enseignement plurilingue et interculturel, plus adapté aux enjeux nouveaux et aux compétences attendues tant par la société que par le marché, à la sortie du système scolaire. Mais l'hypocrisie ne se retrouve-t-elle pas également du côté des enseignants habilités qui développent un curriculum caché derrière de fausses aspirations éducatives ? Ne faut-il pas voir dans les conflits latents entre les enseignants des deux filières, le sentiment de relégation des enseignants monolingues qui accueillent ou ont le sentiment d'accueillir un public scolaire défavorisé<sup>518</sup> ? C'est dans ce contexte que nous observons l'apparition de *veto players*.

### **3. Les « veto players », entre un minimalisme conformiste et un ritualisme corporatiste**

« Je fais les jours, la date. Ca me demande beaucoup de travail. »

Une enseignante.

C'est probablement parce que « la mise en place d'un enseignement bilingue suppose un engagement personnel important » (IGEN 2006) que l'on assiste à l'émergence d'une catégorie de personnels que nous pouvons assimiler à des *veto players*. Selon TSEBELIS<sup>519</sup>:

« Veto players are individual or collective actors whose agreement is necessary for a change of the status quo. It follows that a change of a status quo requires a unanimous decision of all veto players<sup>520</sup> » (2002: 19).

---

<sup>518</sup> Nous faisons référence ici à un entretien réalisé avec une ancienne PE habilitée en poste sur un site bilingue à double filière (SC).

<sup>519</sup>

Disponibles

sur :

[http://books.google.com/books/p/princeton?id=UoX3WH8AsnoC&printsec=frontcover&hl=en&source=gbs\\_ViewAPI#v=onepage&q=&f=false](http://books.google.com/books/p/princeton?id=UoX3WH8AsnoC&printsec=frontcover&hl=en&source=gbs_ViewAPI#v=onepage&q=&f=false), consulté le 17 juillet 2010.

Si dans le cas qui nous occupe, une décision unanime des enseignants de passer l'habilitation n'est certes pas nécessaire à la généralisation de l'enseignement bilingue, l'augmentation du nombre de professeurs ne pouvant pas ou ne souhaitant pas enseigner le corse est de nature à créer des blocages dans le mouvement de généralisation. Le développement de l'enseignement en milieu urbain a vu l'émergence de professeurs des écoles que nous pourrions qualifier de « veto players ». Il s'agit d'enseignants parfois corsophones, qui manifestent une attitude réfractaire face à l'enseignement bilingue. Par leur refus d'enseigner la LCC ou bien de passer l'habilitation, quand bien même leur biographie langagière montre que ce sont de véritables locuteurs bilingues, ils interdisent, par leur vote en Conseil d'école, à l'Annonciade ou à Purtichju, la création d'un site bilingue ou bien de proposer un cursus complet aux élèves de leur école. Ils agissent ainsi, soit par motivation politique, pour les plus anciens, soit par motivation individualiste car ils considèrent que l'enseignement bilingue représente une charge de travail supplémentaire qu'ils se sentent incapables d'assumer. Ici, le manque de formation continue est parfois invoqué, notamment par les syndicats. Certains enseignants y voient pour leur part une manifestation symptomatique de la situation diglossique. Nous observons alors deux types de réactions face à cette attitude. Les premiers défendent l'idée selon laquelle la construction d'une compétence professionnelle bilingue procède au moins autant d'un engagement personnel que d'un enseignement construit ou co-construit lors de stages, prenant pour exemple les pionniers de l'enseignement bilingue qui ont élaboré leur compétence après un long travail à la fois sur eux-mêmes et sur les enfants, tandis que les seconds mettent en avant les défaillances de l'institution en matière de formation continue, aussi bien au sujet de la langue corse, qu'au sujet des autres disciplines. Tantôt le sentiment d'insécurité linguistique est réel, lorsque les PE craignent d'enseigner trop maladroitement leur langue, tantôt l'insécurité linguistique et l'absence de compétence professionnelle apparaissent comme des prétextes afin de se préserver un certain confort, dans une routine pédagogique souvent sclérosante aussi bien pour les apprentissages des enfants que pour les pratiques professionnelles des enseignants qui sont alors dépourvues de contrôle réflexif critique. Dans l'acte pédagogique, le résultat n'est jamais certain a priori. Il s'agit toujours d'un pari et le contrôle réflexif du maître est condition de la réussite au moins partielle des apprentissages.

---

<sup>520</sup> Tda : « Les veto players sont des acteurs individuels ou collectifs dont l'accord est nécessaire au changement du statu quo. Il en résulte qu'un changement du statu quo requiert une décision unanime de tous les veto players ».

Ainsi, un des principaux obstacles au développement de l'enseignement bilingue ne serait plus tant politique que corporatiste. La situation alsacienne évoquée dans un article des DNA<sup>521</sup> rappelle le cas qui nous occupe, notamment lorsque l'IA du Haut-Rhin, Maryse SAVOURET déclare que : « nous travaillons sur la carte du bilinguisme et nous avons un plan de développement qui n'est pas abouti encore », en concédant avoir « un problème actuel de ressources humaines et non pas de volonté politique ». La révision des politiques de management et de formation dans l'Education Nationale apparaît ici comme une clé dans la réalisation des objectifs fixés par la CTC. Dès la première session de l'Assemblée de Corse nouvellement élue en mars 2010, Mattea LACAVE a posé une question orale<sup>522</sup> à Pierre GHIONGA, le conseiller exécutif en charge de la langue corse dans laquelle elle déclare que les ressources humaines disponibles ne permettront pas de généraliser l'enseignement bilingue en maternelle ainsi qu'il avait été prévu en 2007. Nous pouvons ici nous interroger au sujet du suivi annuel de l'application des politiques publiques et de la réaction du politique. Aussi, la diglossie français-corse se traduit à l'Ecole par une commiseration des IEN à l'égard des enseignants n'enseignant pas ou peu le corse. Elle se justifie par le statut du corse, sa langueur sociale et par les moyens accordés ou retirés à la formation continue et qui ne permettent pas l'accession à la corsophonie par la plupart des enseignants ou bien par la construction d'une compétence professionnelle plurilingue. Paradoxalement, certains enseignants utilisent davantage le corse en classe qu'à l'extérieur. Cela s'explique à la fois par la réduction des espaces-temps de pratique « naturelle » et par le processus d'institutionnalisation du corse, mais également parfois, par le sentiment d'insécurité linguistique éprouvé par les enseignants bilingues lorsqu'ils se trouvent dans des situations de la vie courante. De la même façon, si un élève ayant suivi un cursus scolaire primaire bilingue saura s'exprimer en langue corse dans toutes les situations scolaires, ses compétences langagières dans des contextes sociaux seront bien moindres. Pour les enseignants, comme pour les élèves, ainsi que l'observe une enseignante : « 30 anni fà u corsu era a lingua di u carrughju, avà hè a lingua di a scola<sup>523</sup> ». En ce sens, au-delà du statut de la langue, en attendant une révision constitutionnelle ou une loi, ne faudrait-il pas déscolariser l'enseignement du corse, c'est-à-dire l'ouvrir davantage sur des situations réelles de

---

<sup>521</sup> Disponible sur : <http://www.dna.fr/articles/200909/12/trouver-les-maitres-allemand,colmar,000005928.php>, consulté le 20 juillet 2010.

<sup>522</sup> Disponible sur : <http://infurmazione.unita-naziunale.org/assemblee-de-corse-quistione-a-bocca-posta-da-mattea-lacave-a-nome-di-femu-a-corsica-oggettu-chi-pulitica-linguistica-per-sta-mandatura/2010/06/>, consulté le 20 juillet 2010.

<sup>523</sup> Tda : « il y a 30 ans, le corse était la langue de la rue, aujourd'hui c'est la langue de l'école ».

communication, pour ne pas en faire une seulement une langue de culture, de chant, d'École ou de théâtre ?

#### **4. L'enseignement du corse : d'un clivage idéologique à un obstacle corporatiste ?**

Nous avons rencontré les trois principaux syndicats : Fabien MINEO pour le SNUIPP<sup>524</sup>, Mattea LACAVE pour le STC<sup>525</sup> educazione et Victor CONSALVI pour l'UNSA<sup>526</sup>-éducation. Le premier syndicat cité est le plus représentatif en Haute-Corse avec deux élus sur cinq en CAPD. Le SGEN<sup>527</sup> apparaît en perte de vitesse, notamment du fait de l'émergence du STC educazione qui s'est emparé de son discours corsiste en le radicalisant. On observe ainsi un clivage syndical principalement dessiné autour de la question de la langue corse avec deux syndicats de tendance nationaliste ou corsiste et deux syndicats de gauche, l'un proche du PCF et l'autre plus proche du PS. On pourrait alors croire en l'apparence à une répartition des clientèles syndicales selon le concours de recrutement ou bien la filière d'enseignement. Il est pourtant difficile d'évoquer l'existence d'une répartition fonctionnelle des clientèles ou d'un clientélisme corporatiste car le STC syndique des personnels non-corsophones ou non-habilités et la FSU<sup>528</sup> ou l'UNSA syndiquent des personnels habilités ou issus du concours spécifique. Les affiliations syndicales relèvent aussi d'affinités humaines et l'engagement de tel ou tel PE auprès de tel ou tel syndicat peut faire basculer tout ou partie d'une promotion. C'est ainsi que FM se défend d'être systématiquement opposé à la langue corse, bien qu'il affirme « pour la boutade », « qu'on ne la jamais tant parlée que lorsqu'elle était interdite ». Faudrait-il de nouveau l'interdire pour que sa pratique se développe ? Rien n'est moins sûr. Alors, « on taxe le SNUIPP d'être anti langue corse. C'est faux. Si c'était comme ça, on n'aurait pas tous ces personnels habilités chez nous ». Lorsqu'il aborde la question de la langue corse, il met en exergue l'absence de formation des personnels, les dysfonctionnements du CDDP<sup>529</sup> et du CRDP<sup>530</sup> qui ne publient pas les productions réalisées en stage, la dépersonnalisation des politiques éducatives qui cherchent à faire du chiffre, c'est-à-dire à présenter une courbe croissante des sites et des élèves bilingues sans vérifier en amont, si l'ouverture de tel ou tel site correspond véritablement à un projet partagé à la fois

---

<sup>524</sup> Syndicat National Unitaire des Instituteurs et des Professeurs des écoles et PEGC.

<sup>525</sup> Sindicatu di i travagliadori Corsi, Syndicat des Travailleurs Corses.

<sup>526</sup> Union Nationale des Syndicats Autonomes.

<sup>527</sup> Syndicat Général de l'Éducation Nationale.

<sup>528</sup> Fédération Syndicale Unitaire.

<sup>529</sup> Centre Départemental de la Documentation Pédagogique.

<sup>530</sup> Centre Régional de la Documentation Pédagogique.

par les familles, les enseignants et la municipalité. Aussi, il s'affirme plutôt favorable au développement de l'option un maître/une langue (Cf ci-dessus).

Paradoxalement, s'il entend défendre les enseignants auxquels on leur demande d'enseigner une langue pour laquelle ils n'ont pas été formés, il s'inquiète moins des desiderata des PE bilingues qui n'ont pourtant pas été recrutés pour enseigner uniquement en langue corse. À cet égard, une PE habilitée, PB, syndicalisée au STC et que l'on peut considérer comme une militante de la langue, déclare qu'elle refuserait d'enseigner selon cette modalité car cela ne correspondrait pas à l'idée qu'elle se fait de l'enseignement bilingue et plus prosaïquement, à ses envies car elle aime autant enseigner en corse qu'en français. Plus qu'une modalité organisationnelle, l'option un maître une langue serait de nature à relâcher la pression exercée sur les enseignants non-corsophones ou non-habilités. Elle permettrait de rabaisser le seuil d'accès en milieu urbain. Ainsi que nous l'avons vu ci-dessus, le développement de l'enseignement bilingue en milieu urbain fait de l'obtention de l'habilitation un sésame. L'entrée sur Bastia est devenue un enjeu professionnel. En 2007, elle nécessitait 45 de barème pour un non-habilité contre seulement 15 pour un habilité, ce qui correspond à deux ans d'ancienneté pour le second. C'est cette distorsion qui devient problématique et qui est source de tension entre les personnels, bien plus en effet que la question du bilinguisme.

Lorsque l'ouverture d'un site bilingue est projetée dans une école qui ne compte pas un seul habilité, il prend la défense du personnel, quitte à aller à l'encontre de la convention Etat-CTC parce que : « derrière des noms, il y a des gens sur des postes. Il y a des gens qui ont fait des choix de vie. Ils ne sont pas contre le bilingue. Si on leur donne les outils, ils y viendront ». Il est vrai, nous l'avons vu ci-dessus que certains sites bilingues n'ont de bilingue que le nom. Il dénonce également la focalisation sur le premier degré : « le premier degré, c'est un enjeu. On ne se pose pas de question pour le second degré ». Nous y reviendrons ci-dessous.

Le SNUIPP ne critique cependant pas les compétences professionnelles et l'engagement des PE habilités. On assiste en effet, parfois, à une survalorisation des compétences professionnelles bilingues chez les personnels non-corsophones et à leur dévaluation ou à leur normalisation chez les PE bilingues les plus expérimentés, à l'image de MCL pour laquelle l'enseignement bilingue est exaltant dans le sens où il brise la routine et permet le développement de nouveaux projets pédagogiques. À cet égard, le conservatisme des PE non-habilité ne relève-t-il pas d'un certain conformisme, d'une tranquille routinisation de leur vie professionnelle et d'une angoisse excessive face au changement ? En revanche, FM considère que « ce n'est pas son rôle de fabriquer constamment les outils pour enseigner ». Parmi les

enseignants que nous avons rencontrés, une partie soutient que le passage à une pratique professionnelle bilingue va de soi, qu'elle est « naturelle », d'autant plus qu'ils se considèrent déjà comme des locuteurs bilingues, tandis que ceux qui ne disposent pas d'un répertoire linguistique permettant cette reconversion se montrent beaucoup plus réservés, évoquant même leur exclusion progressive et implicite du corps enseignant. Pourtant tous les enseignants bilingues semblent se heurter à des carences lexicales : « en corse, on ne dit pas incisive ou canine tous les jours, alors il faut chercher » (SC). En outre, les projections que nous avons réalisées montrent que ce profil d'enseignant monolingue devrait demeurer encore longtemps majoritaire, tant le concours de recrutement et les épreuves d'habilitation ne permettront pas d'opérer un basculement du corps enseignant vers le bilinguisme. À l'hyperprotection du personnel chez le SNUIPP et l'UNSA, répond l'attitude paradoxalement plus légaliste et pédagogique du syndicat nationaliste. Celui-ci considère que l'application des conventions Etat-CTC est une Arlésienne. Selon lui, la formation ou la non-formation des PE est un véritable enjeu dont la rengaine à ce sujet apparaît comme un prétexte à la procrastination de leur exécution. La généralisation de l'enseignement bilingue dans les écoles maternelles, prévue pour 2004 ne sera en effet probablement toujours pas réalisée en 2013. Le STC n'évade pas pour autant la question de la formation continue des maîtres et rejoint le SNUIPP lorsqu'il déplore l'abandon manifeste de l'objectif des 3 heures pour tous. Il s'agit d'une question de méthode, mais nous pouvons nous interroger si la véritable généralisation des 3 heures n'aurait pas pu permettre de créer un milieu sur lequel des pratiques bilingues auraient pu se développer naturellement ? À l'inverse, à en croire un ancien conseiller pédagogique de LCC, l'accompagnement des enseignants à la réalisation des 3 heures serait la plupart du temps infructueux, en dépit des stages et du suivi dont certains enseignants ont pu bénéficier. Dans ce contexte, le réalisme aurait porté vers une intensification des meilleures pratiques et vers la mobilisation d'intervenants de façon à ne pas contrevenir à la loi du 22 janvier 2002. N'est-il pas alors illusoire, lorsque l'on sait les difficultés rencontrées dans la généralisation des trois heures d'envisager encore une montée en puissance du dispositif d'enseignement bilingue, dans les conditions actuelles de formation continue ? La distorsion entre la formation continue et les objectifs de la CTC en matière d'offre scolaire ne va-t-elle pas aboutir à l'interruption de certains cursus bilingue, faute non pas de combattants, mais d'enseignants habilités ?

C'est en évoquant le cas personnel des trois syndicalistes que l'on appréhende mieux la réalité du terrain. Nous ne remettons ici en cause ni leur bonne volonté, ni leurs compétences professionnelles. Au contraire, nous ne pouvons que saluer leur honnêteté. Aucun d'entre eux



ne parvient à atteindre les objectifs fixés par les IO. L'enseignante bilingue arrive à 9 heures de corse hebdomadaire tandis qu'aucun des deux syndicalistes, pourtant formés pour enseigner les trois heures n'atteint ce volume horaire. En interrogeant d'autres PE, nous constatons que cette réalité est très partagée dans le monde enseignant et ce qui est frappant c'est la capacité de chacun de trouver de bonnes raisons : tantôt ce sont eux qui débutent dans l'enseignement, tantôt ce sont les enfants. Les PE de maternelle<sup>531</sup> jalourent ou feignent de jalourent ceux de l'élémentaire qui auraient plus d'opportunités d'enseignement, et vice versa. Les enseignants du CP<sup>532</sup> ne peuvent atteindre la parité horaire car l'objectif demeure l'apprentissage de la lecture et ceux des niveaux supérieurs doivent faire face à la multitude des disciplines, au rajout de nouvelles compétences à valider dans le cadre du socle commun : LVE, B2I... Aussi, certains reconnaissent leurs propres limites : « 12 ore ùn sò micca capace. Facciu 6 o 7 ore<sup>533</sup> ». Enfin, la bonne volonté de certains enseignants se heurterait à l'indiscipline des élèves : « quand on fait du corse, les enfants n'écoutent plus », déclarent-ils, le sourire aux lèvres, comme s'ils étaient rassurés par leur comportement, ou bien pour s'assurer d'avoir emporté la conviction auprès de leur interlocuteur.

Deux réflexions extraites d'un dossier réalisé par Education et devenir en 1985 au sujet des conservatismes en éducation nous semblent très pertinentes pour le sujet qui nous occupe. Il y est observé d'une part qu' « agir contre le conservatisme présente des risques : on peut détruire le système, on peut aussi, exaspérant ses défenses, l'amener à mieux se fermer aux changements » et d'autre part qu'« un système ne se conserve que s'il est en équilibre avec son milieu environnant. Il a donc une tendance naturelle à changer si le milieu change, puisqu'il est en interaction et en échange constant avec lui ». La question de l'enseignement de la LCC met en effet en exergue des attitudes conservatistes de la part des enseignants en brandissant l'étendard de la formation. Ainsi que nous l'a expliqué le représentant syndical de l'UNSA : « un fonctionnaire est là pour que ça fonctionne. Tant que ça fonctionne, ça ne pose pas de problème ». Cette vision du service public corporatiste et a minima conduit à un certain nombre de conservatismes mis en exergue dans d'autres situations et sur d'autres terrains, mais elles apparaissent d'autant plus que les changements qui affectent l'Ecole sont profonds. En ce sens, l'Académie de Corse offre un terrain propice à la fois à l'innovation et à

---

<sup>531</sup> Une enseignante : « En maternelle, en particulier en petite section, je reçois des enfants qui ne maîtrisent pas le français, donc un de nos objectifs essentiels est d'amener les enfants à s'exprimer. Je me suis demandé comment aborder de front ces deux objectifs ».

<sup>532</sup> SM : « Anu a paura i maestri di u fiascu di u CP, ch'elli entrissinu in u déchiffrage. » Tda : « Les maîtres sont peur de l'échec du CP, lorsqu'ils entrent dans le déchiffrage. »

<sup>533</sup> Tda : « Je ne suis pas capable de faire 12 heures. J'en fais 6 ou 7. »

l'expression exacerbée de conservatismes en tous genres. Cependant, toutes les lacunes du système éducatif ne relèvent pas non plus de ce type d'attitudes individuelles.

C'est lorsque l'on aborde les questions du libre choix des familles et du mouvement des enseignants que les positions les plus tranchées se font face. Le STC est plutôt défavorable au premier car il considère que l'enseignement bilingue doit être dispensé à tous, sans distinction, s'inscrivant ainsi dans une tradition républicaine d'égalité devant l'École. À cet égard, les parcours respectifs des PE sont très significatifs. La représentante du STC avait créé le site bilingue de Campanari (Cf ci-dessus) et le témoignage de la directrice de l'école maternelle de Ghisonaccia (MCL) est très clair à ce sujet :

« Tocca à noi di fà chì sta filiera ùn sia solu quella di i lucali. I magrebini sò favurevuli. I Purtughjesi sò più chjosi. » (...) « Femu casu à ciò chì a filiera classica ùn fussi quella di i strangeri » (...) « sò pochi pochi i zitelli corsi ch'ùn sò micca in a filiera bislingua » (...) « circhemu l'equilibriu di e scole per schisà u fenomenu di ghettò. » « S'è tù lascia fà, ghjunghji à duie scole. Una di strangeri è l'altra cun quelli chì sò di qui<sup>534</sup> ».

En revanche, FM considère comme exemplaires les modalités d'inscriptions des élèves mises en place sur le site bilingue de l'école de U Borgu. Selon lui, pour les familles, « être totalement non-corsophone peut-être un obstacle » à la réussite scolaire de l'élève. Sur ce site, on invite les familles corsophones à choisir la filière bilingue et on dissuade, dans l'intérêt de l'enfant, les familles non-corsophones de le faire. Selon FM :

« si on fait du bilingue, ça demande un investissement des familles, ça demande des compétences dans les familles. En CE1, on a un manuel Brissiaud de maths en corse. » (...) « C'est une information aux parents par les enseignants et l'IEN de corse. C'est très honnête. »

Pourtant, quand il aborde la question de la cohésion sociale, il prend l'exemple de l'école Campanari qui accueille de nombreux élèves d'origine étrangère dont les parents ne sont parfois ni corsophones ni francophones. Faudrait-il alors, dans l'intérêt bien compris des élèves, qu'ils suivent des cours en arabe, en tamazigh ou en portugais ? En réalité, il nous semble que la véritable motivation est ailleurs. Les informations dispensées sur le site de U Borgu relèvent certes du bon sens. Il paraît évident qu'une famille corsophone pourra mieux suivre l'enseignement bilingue qu'une autre, mais cette « information » ne vise-t-elle pas à limiter le nombre de demandes en amont de leur formulation, pour éviter d'avoir à les trier, et à déléguer le choix des élèves à l'Administration ? Le processus de ségrégation ne procède-t-il pas ici par le bas, mais en étant d'abord soigneusement amorcé par le haut ? En outre, la

---

<sup>534</sup> Tda : « il est de notre devoir de veiller que cette filière ne soit pas seulement celle des locaux. Les Maghrébins sont favorables. Les Portugais sont plus fermés. Nous veillons à ce que la filière classique ne soit pas celle des étrangers. Il y a très peu d'enfants corses qui ne sont pas dans la filière bilingue. Nous recherchons l'équilibre des classes pour éviter le phénomène de ghetto. Si tu laisses faire, tu aboutis à deux écoles. Une avec les étrangers et l'autre avec ceux qui sont d'ici ».

limitation des demandes n'aboutit-elle pas à la limitation de l'offre ? Moins les familles auront tendance à demander une orientation en site bilingue, moins il faudra flécher de postes bilingues et revoir l'aire des postes disponibles au mouvement des PE. On constate alors un point de consensus terrible entre l'Administration, les familles, les syndicats et les enseignants. Le manque de ressources humaines dont dispose la première justifie la limitation des places qui elle-même limite la congestion du mouvement en ne fléchant pas des postes qui auraient pu l'être. Quant aux familles, elles peuvent librement construire un entre-soi douillet. Aussi, cela n'arrange-t-il pas les PE bilingues dans la mesure où ils bénéficient de meilleures classes que les autres ? Ce point d'équilibre, cette realpolitik, cet arrangement tacite entre ces différents acteurs n'est-il pas contraire aux valeurs de la République et aux valeurs prônées par le paradigme de l'éducation plurilingue et interculturelle ? FM reconnaît que « si un trop grand nombre d'écoles sont fléchées, ce serait de la discrimination », notamment dans le cas d'un enseignant venu d'une académie continentale et qui serait non-corsophone. Puisqu'il « ne faut pas monter les uns contre les autres ».

Abordons maintenant la question de la formation continue, telle qu'elle est dispensée par l'institution.

<b>2009</b>	<b>Total</b>	<b>Taux</b>
Maitres LC	564	46,38%
Maitres LC acceptant échange	120	9,87%
Habilitation bilingue	334	27,47%
Ne peut pas enseigner	484	39,80%
N'enseigne pas	47	3,87%

Etat des ressources humaines en 2009, sur l'Académie de Corse

C'est à partir des données disponibles dans les enquêtes académiques que nous avons construit les projections ci-dessous. Un calcul plus précis devrait tenir compte de la répartition des personnels selon leur âge et leur ancienneté. Une simple analyse réalisée à partir des dernières données de l'enquête académique de novembre 2009 montre d'une part, qu'avec un taux de recrutement de 50% via le concours spécifique, la part des maîtres bilingues aura tendance à diminuer car en 2009, 56,25% des maîtres enseignaient le corse soit dans leur

classe, soit par échange de service<sup>535</sup>. Dans cette perspective, seuls le nombre et la part des maîtres habilités aura tendance à s'accroître, accréditant ainsi les thèses selon lesquelles, d'une part la généralisation de l'enseignement bilingue n'est pas envisageable, dans l'état actuel des ressources et des procédures de recrutement et de formation, d'autre part, on s'orienterait vers une dualisation équitable du corps enseignant du primaire sur l'Académie de Corse entre PE bilingues et PE standards. Dans le cas où la demande sociale des familles ne devrait pas décroître, on s'orienterait à l'horizon 2013-2020 vers une rupture systématique dans la continuité de l'enseignement bilingue, notamment pour les sites appartenant à des espaces relégués peu prisés par les enseignants. Cela apparaît déjà lors de la rentrée 2010 en Haute-Corse où des postes fléchés en milieu rural sont occupés par des PE non-habilités. Parfois aussi, la décharge de directeur d'un PE bilingue est assurée par un enseignant non-habilité, rompant ainsi la continuité de l'enseignement dans la semaine. En 2009, le nombre total de PE n'enseignant pas ou ne pouvant pas enseigner est de 531. Si l'institution se donne comme objectif de disposer de 100% des ressources humaines bilingues en 2030, il faudrait soit qu'elle instaure une épreuve de corse dans tous ses concours de recrutement et qu'elle consente à former les personnels titulaires non-corsophones auxquels il reste au moins 20 ans de carrière à effectuer. Si nous considérons que la répartition des enseignants non-corsophones est identique selon leur ancienneté, il faudrait alors former via la formation continue 266 PE, ce qui représenterait une charge mais aussi un apport de 13,3 PE/an pendant 20 ans ou bien 27 pendant 10 ans, si on considère que cette charge peut être soutenue par chaque IA, en collaboration avec l'IUFM. En revanche, si le taux formel, c'est-à-dire si le taux officiel de recrutement du concours spécifique devait seulement progresser de 50% à 60%, nous observerions une augmentation conséquente de la masse initiale à former. Il s'agit pourtant du scénario le plus plausible. Outre les 13,3 PE/an, il faudrait former la dizaine de nouveaux PE recrutés chaque année. Cela porterait le nombre de PE à environ 250 sur 20 ans. Dans tous les cas de figure, c'est l'articulation de la formation continue et de la formation initiale qui semble capitale. D'autres scénarios encore plus pessimistes sont envisageables comme le maintien du taux réel de recrutement de PE bilingues à 40%, en dépit des décisions de la CTC de le porter à 50% ou à un niveau supérieur à l'avenir. Aussi, outre ce taux réel de recrutement, ne faudrait-il pas s'intéresser par la suite au taux réel d'enseignement ? Aujourd'hui, les PE recrutés par concours spécifique sont contraints d'enseigner en site

---

<sup>535</sup> Certains enseignants jugent ce dispositif peu efficace et très coûteux en temps : « Les échanges de service, c'est très compliqué. Le temps que j'arrive, il faut repartir. C'est rigide et ça manque de spontanéité ». « C'était pas naturel » (M).

bilingue durant les cinq premières années suivant leur titularisation. Ne faudrait-il pas procéder à une révision de ce contrat conclu lors de la création du concours, en 2001, lorsque l'enseignement bilingue n'était encore qu'expérimental ? Il en va de même pour l'habilitation à la seule réserve près que les besoins humains sont tels en vue de la généralisation des 3 heures, que rien ne contraint l'enseignant à exercer en site bilingue. Cela s'explique aussi par le fait que son obtention obligerait alors certains PE à quitter leur école et parfois même leur lieu de vie. Cependant, l'habilitation acquise par concours ou par la procédure standard doit-elle être acquise par le PE pour la totalité de sa carrière, ou bien ne devrait-elle pas faire l'objet d'une réévaluation au moins quinquennale et d'une injonction à dispenser les trois heures et de procéder à au moins un échange de service, lorsque cela est possible ? Par exemple, le TOEIC<sup>536</sup> n'est valable que deux ans. Malgré les inspections, un PE habilité n'est pas susceptible de présenter une séance de LCC ou en langue corse. Il peut ainsi bénéficier des avantages de l'habilitation en matière de mouvement et se dispenser d'enseigner soit les trois heures, soit de porter son école, quand elle en a les potentialités vers l'enseignement bilingue. En ce sens, le professionnel habilité en LCC ne doit-il pas être la personne ressource, le référent local, mais aussi le porteur d'un véritable projet d'école ?

À ce sujet, nous avons remarqué, au cours de nos enquêtes, que l'ambiance générale de l'école, entre les filières, était d'autant plus cordiale que le directeur était habilité. Nous ne présenterons pas ici une liste d'exemples. Nous retiendrons seulement le site de Ghisonaccia, où en maternelle comme à l'élémentaire, les directrices sont de véritables chefs de projets qui sont certes impulsés par les filières bilingues, mais auxquels tous les élèves participent. En revanche, la filiarisation conduit parfois à l'organisation de récréations séparées, à l'occupation séparée des étages de l'école. Nous ne chercherons pas ici les responsabilités, mais la construction de ces deux solitudes éducatives n'est-elle pas elle aussi contraire à l'esprit de l'enseignement bi/plurilingue ?

## **5. Modèles de la posture enseignante**

Parmi tous les entretiens que nous avons réalisés, un consensus semble se dégager sur deux points. Pour être un véritable PE bilingue, s'il ne faut toujours être un militant de la langue, mieux vaut en être un et disposer de compétences professionnelles élevées. La corsophonie des PE bilingues n'est pas toujours élaborée dans un milieu naturel, mais les locuteurs que nous qualifions de natifs ont eux aussi reçu un enseignement, soit à l'Université, soit au cours de stages. Certains PE bilingues sont corsophones grâce à l'enseignement de LCC, mais celui-

---

<sup>536</sup> Test Of English for International Communication.

ci a été accompagné d'une forte motivation ou bien par un environnement favorable : famille ou conjoint.

Les uns, à l'image de DD déclarent que « c'est un choix militant, d'abord mes études, et puis ensuite, le choix du concours est venu naturellement », tandis que d'autres feront moins références à des valeurs qu'à une naturalisation de la démarche : « si j'ai choisi le bilinguisme c'est parce que j'ai toujours baigné dans cet environnement là. Mes parents l'ont toujours parlé corse et je trouve que le corse se perd beaucoup chez les jeunes et le corse à l'Ecole c'est une manière de sauver notre culture, notre langue » (SC). D'autres vont plus loin encore dans la démarcation idéologique tout en défendant un contenu pédagogique et patrimonial peut-être stéréotypé, mais illustratif lorsqu'il est resitué dans le discours : « je n'y vois aucune idéologie, seulement le fait qu'elle ne se perde pas (la langue corse). (...) Comme on essaie de sauvegarder la fabrication des fromages fermiers ou de la charcuterie, la langue, ça doit rester dans le terroir » (LG).

Le tableau sémiotique suivant présente une synthèse des résultats selon les différents profils des PE et leurs attitudes vis-à-vis de l'enseignement bilingue :

	<b>Veto player, sceptique ou réfractaire</b>		<b>Convaincu</b>	<b>Pragmatique</b>
Corsophonie	Non	Oui	Native ou élaborée	Native ou élaborée
Recrutement	Ecole normale ou concours standard	concours	Indifférent : EN, Concours spécifique ou concours standard	Concours spécifique ou Concours standard
Habilitation ou enseignement des 3 heures	Non	Non	Oui	Oui
Ancienneté	Indifférent		Indifférent	Jeune enseignant
Syndicalisation	UNSA - SNUIPP	-	STC - SGEN	Indifférent
Références au sens et aux valeurs	Parfois		Oui	Non

Cette caractérisation, dont les types ont été proposés par TUPIN, FRANCOISE et COMBAZ (2005) n'est pas exclusive. Nous pouvons observer des glissements de l'un à l'autre,

notamment sur Bastia, où le type sceptique ou réfractaire prédominait, avant de glisser vers un type plus pragmatique avec le passage de l'habilitation par des personnels déjà en poste qui disposaient d'une corsophonie passive qui ne demandait qu'à être sollicitée. Ainsi que nous l'explique une enseignante (TA), l'ouverture d'une filière bilingue dans son école a été le moyen de régler un problème intérieur avec elle-même, corroborant ainsi les observations réalisés en terrain réunionnais où :

« les incohérences académiques ou la frilosité des mesures engagées en faveur d'un aménagement linguistique incluant le créole réunionnais se traduisent par des tensions perceptibles à l'interne – c'est-à-dire chez un même sujet – lors de la collecte des représentations des enseignants (sous forme d'entretiens) ainsi que par des décalages enregistrés entre représentations linguistiques et incidences de ces représentations sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre (Idem p. 52). »

Si nous pressentons une croissance des types pragmatiques et sceptiques, ceux qui sont au final les moins opposés, cela ne contredit pas pour autant l'hypothèse selon laquelle la dualisation du corps enseignant serait en marche. En ce sens, seules des mesures s'inscrivant dans un véritable plan d'aménagement pourront favorablement accompagner l'impulsion donnée par l'IUFM de Corse, au risque de transformer une partie des PE pragmatiques vers une position plus sceptique ou réfractaire, tant qu'ils n'observeront pas de régulation, de symphonie entre les politiques éducatives et linguistiques. Ainsi, les analyses de Martine ABDALLAH-PRETCEILLE et de Gilles FERREOL présentent une certaine congruence quand la première observe que « ce n'est pas d'absence de normes dont souffre notre société mais plutôt leur prolifération qui est source d'une désintégration par « déréglementation » » (1998 : 64), et quand le second (2003) analyse la situation en termes « d'hypodoxie », c'est-à-dire de « raréfaction des référentiels et des projets à long terme ». La saga du PADDUC, un temps avortée mais dont on attend encore le dénouement, en offre un exemple frappant.

### ***3. Gouvernance, régulation et efficacité des politiques publiques éducatives et linguistiques***

« J'ai souligné dans plusieurs ouvrages la forme de schizophrénie dont est atteinte la société française et le divorce total qui sépare les valeurs promues par la société environnante de celles qu'elle assigne à l'institution scolaire. »

André Legrand, In Rapport Pochard, 2008, p. 68-69.

Les projections développées ci-dessus illustrent les effets pervers des politiques de déconcentration et de décentralisation car la fragmentation du pouvoir décisionnel conduit à une déresponsabilisation des différents acteurs et à une dérégulation du pilotage des politiques publiques. Les élus de l'Assemblée de Corse n'ont-ils pas beau jeu de voter pour l'instauration de tel ou tel taux de recrutement de PE bilingues s'ils ne s'assurent pas dans le même temps que la formation dispensée permettra d'atteindre ces objectifs ? Autrement, libre à l'opinion publique de penser que ces élus s'assurent non sans hypocrisie, une certaine paix sociale, en augmentant le nombre de postes mis au concours, mais en sachant pertinemment qu'ils ne pourront pas être pourvus, s'assurant ainsi la paix provisoire à la fois des militants de la langue et des candidats non-corsophones. Les différences observées entre chaque circonscription s'expliquent-elles par l'influence décisive de l'IEN ou bien par le profil des enseignants déjà en poste ? Si le rapport de rentrée 2010 de l'IGEN<sup>537</sup> regrettait « une absence de suivi et de régulation des pratiques académiques, propres à laisser se développer des disparités si fortes qu'elles portent atteinte aux exigences de cohérence éducative à l'échelon national », nous observons pour notre part de fortes disparités à la fois entre les classes, les écoles et les circonscriptions, de telle ampleur que pour les familles comme pour les élèves, l'évocation de l'enseignement bilingue renvoie à des références ou à des expériences très disparates et parfois même contraires. Dans ses versions les plus abouties, l'enseignement bilingue est presque un enseignement par immersion en langue corse, mais néanmoins plurilingue. En revanche, dans ses versions les plus labiles, il peut se réduire à un enseignement renforcé de la langue corse quand celui-ci n'est pas tout simplement fictif. Quant à l'Etat, qui a la charge des personnels et de leur formation, ne trouve-t-il pas dans la crise économique et son endettement un prétexte bien opportun pour motiver la faiblesse des volumes horaires dévolus à la formation continue ? Cette tendance est en effet observable

---

<sup>537</sup> « Synthèse des notes des correspondants académiques de l'IGAENR relative à la préparation de la rentrée 2010 », Disponible sur : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/IGAENRSYNTHESEPREPRS2010.pdf>, consulté le 13 septembre 2010. Ce rapport initialement destiné au cabinet du ministre Luc CHATEL a été publié sur le site du Café Pédagogique.



depuis près de dix ans. Ici, libéraux, conservateurs et républicains ne trouvent-ils pas un terrain d'entente dans leur hostilité aux langues régionales ? Le paradigme du PE autonome ou de l'enseignant réflexif est saisi ici d'une double fonction : celle de flatter les enseignants dans leur amour propre, de leur valoriser auprès de leur public, mais aussi, de les responsabiliser et de délester l'Etat d'une charge qu'il ne veut ou ne peut plus supporter. Les principes de polyvalence et de liberté pédagogique ne devraient-ils pas être équilibrés par l'exercice non pas d'un contrôle, mais d'une évaluation plus fine du curriculum réellement transmis par les PE ? Il est surprenant que dans son rapport sur l'Académie de Corse l'IGEN ait remarqué que :

« le pilotage pédagogique par les inspections a peu d'effets visibles ; ses finalités et ses objectifs ne sont sans doute pas assez clairs, sauf en ce qui concerne le développement de la langue et culture corses. Cet objectif est important, mais il ne doit pas occulter les autres priorités fondamentales que sont la maîtrise par tous les élèves des compétences de base » (2006 : 63).

Nous avons pourtant montré l'écart annoncé entre les objectifs assignés à l'institution, les moyens qu'elle octroyait à leur réalisation et leur réalisation effective. Cependant, il n'est pas dans notre propos de développer la thèse selon laquelle « l'Ecole ne fait rien pour la langue corse », mais s'il est vrai que l'Ecole contribue pour beaucoup à la politique linguistique en vigueur, que l'Ecole confère des moyens importants à son enseignement, parfois même au détriment d'autres priorités locales ou nationales, les moyens qui lui sont accordés demeurent largement insuffisants. Dès lors, pourquoi ne pas envisager un partage plus accru de la gestion des personnels avec la CTC puisque si en France, le service d'éducation est national et quand bien même les programmes officiels seraient arrêtés par le MEN, la situation de notre académie est d'ores et déjà spécifique dans la mesure où le contenu de l'enseignement dispensé est pour partie négocié entre l'Etat et la CTC ? Dès lors pourquoi ne pas envisager, à l'image de la plupart des pays d'Europe, une gestion territorialisée des enseignants, d'autant plus que le concours de recrutement est d'ores et déjà académique et pour partie négocié entre l'Etat et la CTC ? La mise hors norme de l'Académie pour la gestion des personnels permettrait d'encadrer la prolifération d'acteurs et de déléguer le pilotage des politiques éducatives et linguistiques à une institution principale. La lisibilité et l'efficacité des politiques qui seraient alors décidées, ainsi que la responsabilité des acteurs n'en seraient-elles pas accrues ? Autrement, actuellement, les citoyens qui sont aussi des usagers de ce service public d'éducation ne savent pas à qui s'adresser lorsqu'ils souhaitent soit proposer, soit critiquer telle ou telle modalité d'enseignement. Cela n'explique-t-il pas la relative faiblesse

des associations de parents d'élèves, et le faible poids collectif des parents dans le pilotage éducatif ?

Enfin, une partie des enseignants, les sceptiques ou les réfractaires, bien conscients que les politiques publiques ne vont pas évoluer dans le sens d'une plus grande formation continue se sont installés dans un attentisme douillet. On assiste ainsi au jeu de la "patate chaude". Chaque acteur détient une part de responsabilité mais ne peut à lui seul impulser un mouvement suffisamment fort dans la direction qui lui sied. Au final, ce sont donc les acteurs de terrains, ici les enseignants, qui disposent de la marge de manœuvre la plus importante, interrogeant ainsi non seulement le processus de décision, mais surtout le projet, les valeurs et les finalités de l'Ecole publique, de l'Ecole de la *res publica*. Nous observerions une diversification des projets de celle-ci, non seulement via les projets d'école, mais au gré des inspirations et des aspirations des enseignants, puisque les instructions provenant des sphères supérieures sont tantôt contradictoires, tantôt inapplicables. Sur l'Académie de Corse, la dualisation du corps enseignant cache mal la réalité d'une extrême fragmentation des pratiques. En ce qui concerne l'enseignement du corse, la classification des écoles selon six critères différents en est l'illustration la plus frappante<sup>538</sup>.

Toute entreprise de pilotage se retrouve alors neutralisée par les jeux des acteurs et le modèle de la structuration de l'Ecole bilingue en Corse relève ainsi plus d'un processus impulsé par le bas et qui de façon apparemment paradoxale au vu des discours, devient moins pénétrant à mesure qu'il gravit les échelons administratifs. Nous en voulons pour preuve l'absence de mise en œuvre du plan exceptionnel de formation des enseignants pourtant prévu par le PRDF. La seule évocation de la relation Ecole-Collège avec les enseignants se traduit la plupart de temps par un rire lasse ou un long silence marquant leur surprenant fatalisme face à une politique linguistique qui les présente injustement comme les responsables de la rupture de la transmission linguistique et des diverses défaillances relevées dans l'application du plan d'aménagement linguistique.

### **1. La continuité Ecole-Collège ou le syndrome de Sisyphe**

" Et je vis Sisyphe qui souffrait de grandes douleurs et poussait un énorme rocher avec ses deux mains. Et il s'efforçait, poussant ce rocher des mains et des pieds jusqu'au sommet d'une montagne. Et quand il était près d'en atteindre le faite, alors la masse l'entraînait, et l'immense rocher roulait jusqu'au bas. Et il recommençait de nouveau, et la sueur coulait de ses membres, et la poussière s'élevait au-dessus de sa tête. "

Homère, L'Odyssée, Chant XI.

---

<sup>538</sup> Nous faisons référence à la grille d'interprétation des résultats des élèves de CM2 aux évaluations de LCC.

« Arrivé au collège, tout s'effondre », c'est le constat accablé et accablant de Marilène MENOZZI et de la plupart des enseignants du primaire. Le manque de continuité au secondaire est démotivant non seulement pour les enseignants bilingues mais également pour ceux qui souhaiteraient le devenir ou pour les familles qui peuvent légitimement douter du bien fondé d'un tel investissement pour leur enfant. Ils s'interrogent alors sur le sens humain et scolaire du consentement de tant d'efforts pour que les compétences linguistiques des élèves régressent par la suite du fait de l'absence de continuité. Conscient de cette faiblesse, cela ne semble pas altérer la motivation de DD pour qui le primaire essaie de « montrer l'exemple au reste de la société ». Outre les différences de structures pédagogiques, c'est la différence de la culture enseignante qui rend la poursuite plus difficile. Enseignante en maternelle, MCL observe presque résignée :

« Ùn ci hè chè problemi à u collegiu. E filiere bislingue à u collegiu ùn sò micca bislingue. In Fium'Orbu, ùn ci sbucchemu micca. Matematiche micca. Storia micca. Scienze, appena appena<sup>539</sup>. »

Dans le secondaire, la création d'un CAPES bivalent, sur le modèle du concours spécifique pour le primaire se heurte à l'hyper-disciplinarisation des concours. La formation des ressources humaines apparaît encore plus difficile qu'au primaire. Pour de nombreuses familles, les choses sérieuses commencent au collège, happant ainsi le corsu vers des divisions inférieures les disciplines moins valorisables sur le marché. C'est en effet à partir du collège que les familles tentent d'optimiser et de faire correspondre le coût des investissements avec les valeurs du marché scolaire, en termes de filières d'élite et de rendement professionnel. Cependant, les exemples que nous avons retenus, le collège St Joseph à Bastia et le collège Pasquale Paoli à l'Isula, montrent que cet argument ne résiste pas à l'analyse.

Dans la présentation de son établissement, le principal du collège de St Joseph, Mr TABANELLI n'évoque pas spontanément la filière bilingue. Principal du collège depuis 6 ans lors de notre entretien, en janvier 2010, il évoque la mauvaise image de l'établissement, en dépit du taux de réussite au Diplôme National du Brevet aujourd'hui plus élevé que sur les autres collèges bastiais. Accueillant 68% de familles défavorisées et 48% des élèves de 6<sup>e</sup> arrivant avec un an de retard, il explique la qualité des résultats obtenus par la petite taille de l'établissement. Le collège propose trois options : la classe bilingue, les arts plastiques ou bien le tennis. Depuis quelques années, le nombre de demandes de dérogations pour éviter le collège est en baisse. Il explique cela par son investissement auprès des écoles du secteur. Il

---

<sup>539</sup> Tda : « Il n'y a que des problèmes au collège. Les filières bilingues du collège ne sont pas bilingues. Au Fium'Orbu, on n'y arrive pas : pas de mathématiques, pas d'histoire et très peu de sciences. »

observe également que lorsque les parents d'élèves y inscrivent leur enfant, ils ne veulent plus partir. Concernant les classes bilingues, près de la moitié des 40 personnels de l'établissement participent au projet. Le principal obstacle à sa mise en place est le recrutement et la constitution de classes homogènes du point de vue linguistique, mais les élèves qui choisissent cette classe « réussissent mieux ». Il explique cela à la fois par la mobilisation que l'enseignement bilingue provoque sur les enseignants, mais aussi sur les élèves. À cet égard, il formule une remarque d'ordre général, en expliquant que ce qui compte, ce n'est pas tant le contenu du projet, mais son existence : « ce qui est important, c'est d'essayer. Il faut être constamment en recherche, ne faut pas tomber dans la routine ». En retour, il constate que « quelque chose se joue au niveau des apprentissages ». L'enseignement bilingue induirait un rapport positif avec eux, d'autant plus bénéfique qu'il aurait pour effet de construire des compétences linguistique supplémentaires. Cependant, l'établissement ne semble pas faire de celui-ci une priorité face à des indicateurs nationaux plus significatifs pour la hiérarchie, comme le taux de réussite au DNB. C'est peut-être pour cela que le projet porté en Balagne a d'abord mis en exergue une image réelle ou fantasmée de l'élitisme de l'enseignement bilingue. Paradoxalement, ce n'est pas par le niveau des élèves en langue corse, ou dans le réinvestissement social de leurs apprentissages que la filière est évaluée par les familles ou par l'institution. Ce sont les résultats des élèves aux épreuves nationales communes que sont le DNB et le baccalauréat qui déterminent la pertinence de ce projet éducatif et s'il mérite d'être pérennisé.

Créé en 1999 par Laurent-Pierre BRUNA<sup>540</sup> pour accueillir les élèves issus du site bilingue de Santa-Riparata construit par un pionnier : Jean-Jacques POLI, la filière bilingue du collège Pasquale Paoli de l'Isula est un cas unique de continuité de l'enseignement, mais aussi de gouvernance éducative et de structuration de l'offre scolaire. Les rapports rédigés annuellement par LPB nous permettent de suivre l'évolution du projet, de 1999 à 2008. En écho aux propos de Mr TABANELLI, LPB explique dans son premier rapport de 2000 que l'enseignement bilingue constitue un « objet de mise en valeur, d'une nouvelle motivation dans le domaine scolaire », tant pour les élèves que pour l'équipe pédagogique. Sur les 20 élèves de la première promotion, 5 ont quitté l'établissement ou ont redoublé : l'un en 6<sup>e</sup> bilingue et un autre en 5<sup>e</sup> « classique ». Le maintien d'effectifs équilibrés a nécessité le recrutement de 9 nouveaux élèves issus des trois 6<sup>e</sup> classiques du collège. Cela ne se reproduira plus qu'à de rares exceptions par la suite, tant la filière va connaître un afflux

---

<sup>540</sup> Désormais LPB.

important de demandes. Dans la lettre d'information adressée aux parents, on peut en effet lire qu'« une bonne orientation étant souvent déterminante pour la réalisation d'un bon cursus scolaire ». Initialement perçue comme la filière des « débilés<sup>541</sup> », elle va rapidement s'imposer comme la filière d'élite du collège. La lettre présente également un autre facteur susceptible de motiver les familles. Les effectifs seront limités à 25, laissant croire à qui veut l'entendre que les demandes sont importantes ou bien que l'ambiance sera plus studieuse que dans d'autres classes.

Le travail de LPB illustre les modalités de la gouvernance de l'enseignement bilingue, mais également, les obstacles à sa structuration, en dépit de son « obstination ». Si le premier objectif poursuivi par l'équipe est de déléguer le pilotage du projet à leur hiérarchie : « il serait souhaitable que les autorités compétentes, et en particulier le rectorat, accentuent leur implication dans l'immense tâche que nous avons entreprise sur la base du bénévolat et du volontariat » (BRUNA 2000 : 9), la réussite de ce projet tient peut-être à la relative ignorance du Rectorat auprès duquel l'équipe attendait « une reconnaissance plus significative et plus de moyens... ». En effet, c'est l'autonomie dont bénéficiaient les enseignants qui a permis de bâtir ce projet qui dépassa rapidement leurs espoirs. Ils ont ainsi pu présenter l'enseignement bilingue comme le moteur de la réussite scolaire, reléguant ainsi au simple rôle de moyen, d'outil ou d'instrument, une langue que d'autres sacralisent sans toujours la promouvoir. Dans le rapport de bilan pour l'année scolaire 2000-2001, le professeur BRUNA met une nouvelle fois en exergue que :

« la création et la pérennisation de la filière bilingue au collège Pasquale Paoli de l'Isula Rossa, sont le fruit de **l'initiative personnelle de quelques professeurs extrêmement motivés qui vont former une équipe pédagogique soudée**<sup>542</sup>. Cette motivation est d'ailleurs un élément de base indispensable face à l'importante charge de travail supplémentaire nécessaire à la mise en place et à la réalisation d'un tel projet ».

En contrepoint, le professeur évoque aussi, à maintes reprises, comme s'il se confiait à son journal intime, son « plaisir » ou les récompenses qu'il reçoit, lorsqu'il rencontre par hasard, ses élèves danser le *quadrigliu* qu'ils ont appris en classe ou bien lorsque ceux-ci ont souhaité en faire une démonstration lors du festival de la Mer en mai 2001. Si l'équipe apprécierait de recevoir davantage de gratitude de la part de la hiérarchie, elle ne boude pas son plaisir lorsqu'elle reçoit de bonnes surprises de la part de ses élèves.

Aussi, en dépit de l'engagement très fort du principal animateur du projet, ces comptes rendus insistent toujours sur la notion d'équipe pédagogique. Dans cette optique, la structuration

---

<sup>541</sup> Le terme apparaît dans un article de Corse-Matin.

<sup>542</sup> Le passage a été mis en gras par l'auteur du rapport.

durable d'un enseignement bilingue ne saurait s'accommoder d'un fort turn-over des personnels. C'est donc dans les établissements et les communes les plus accueillantes, peut-être là où les élèves rencontrent moins de difficultés scolaires que le site peut plus facilement s'enraciner, d'autant plus lorsque l'affichage insiste aussi fortement sur les effets positifs de l'enseignement bilingue sur la réussite scolaire. En gage de sérieux, l'équipe obtient dès la seconde année le fléchage des postes<sup>543</sup> ainsi que des dotations de la part du Rectorat et de la CTC. Ainsi : « loin de provoquer un quelconque retard, la motivation liée à l'utilisation du corse, le travail à fournir obligatoirement pour en tirer les bénéfiques et l'émulation née de l'ensemble ont au contraire, créé les conditions d'une réussite plus importante » (2001 : 11). Le principal obstacle auquel se heurte le dynamisme des enseignants, qui développent une multitude de projets, est « le coût important des transports » !

Le dévouement des enseignants à la fois envers les élèves et la langue corse, ainsi que l'affichage parfois élitiste ont semble-t-il permis d'attirer chaque année un nombre important d'élèves, même en cours de scolarité. Tandis qu'au primaire, un élève qui intègre l'école en cours d'année ou de scolarité est automatiquement inscrit en filière standard<sup>544</sup>, au collège de l'Isula, si l'intégration en cours d'études secondaires a peut-être été initialement motivée par le maintien d'effectifs suffisamment importants, elle n'a semble-t-il pas fait obstacle au bon suivi de la scolarité de ces élèves. Encore faut-il s'interroger ici sur la place réelle occupée par la langue corse dans les différents enseignements. À ce sujet, le professeur d'histoire présente un programme presque entièrement réalisé en langue corse. En revanche, les autres enseignants rencontrent davantage de difficultés, selon les matières. Ainsi que nous l'avons vu pour le primaire, LPB observe que « les difficultés rencontrées sont toujours les mêmes, à savoir celles liées à la technicité du vocabulaire qui est peu ou pas maîtrisé » (2001 : 7). Cette analyse réflexive se prolonge par la demande réitérée, mais semble-t-il peu entendue, visant à mettre en place des stages de formation avec les professeurs des autres sites du secondaire. Sur le collège Pasquale Paoli, les enseignants bénéficiaient d'un demi-poste de professeur de corse.

Mais le volet le plus novateur, c'est le rôle multifonction joué, visiblement non sans un certain plaisir, par LPB. Son travail vise à institutionnaliser la filière bilingue, à la normaliser, mais paradoxalement, à mesure qu'elle s'élabore, il se trouve d'autres missions permettant d'améliorer les relations Ecole-familles, d'augmenter le recrutement et la réussite scolaire des

---

<sup>543</sup> Le poste de SVt ne sera toujours pas pourvu en 2008.

<sup>544</sup> Sauf en cas de surcharge des effectifs.

élèves. Il sollicite des bailleurs de fonds (municipalités, CTC, Rectorat), devient le rapporteur de la filière, joue rôle de représentant auprès des élèves et des familles, forme les formateurs, traduit des ouvrages pour le CRDP et revient à son premier passe-temps : l'enseignement. Là encore, il se fait VRP de la filière bilingue lorsqu'il va non seulement convaincre les familles, mais les enfants. Ce démarchage ou ce prosélytisme pédagogique s'illustre par exemple par son intervention au primaire, en classe de CM2, lorsqu'il va y dispenser des cours d'histoire-géographie. Cette grande diversification des missions de l'enseignant semble lui convenir. Il s'enorgueillit humblement, en effet, lorsqu'il reçoit la lettre qui l'invite à former les enseignants d'un autre site, ou lorsqu'il assiste à l'élaboration d'une cellule balanine de traduction d'un ouvrage. Paradoxalement, en 2004, c'est au lycée que l'équipe de Laurent-Pierre BRUNA va se heurter, lorsque celui-ci retarde l'ouverture de la filière bilingue pour des raisons liées à des pressions syndicales. Cependant, si dans les premières années la filière bilingue devait afficher sa spécificité, après 2005, le projet porté par l'équipe pédagogique agit par capillarité auprès des autres classes, puisqu'elles vont avoir tendance à se mélanger, pour participer à des projets communs. Paradoxalement, à mesure qu'elle se structure, sur le collège de l'Isula, la filière bilingue a tendance à fondre sur les autres. Au-delà de sa propre pérennisation et malgré l'absence d'une concurrence avec un autre collège public ou privé, c'est le projet de bilinguisme qui structure désormais la politique éducative du collège et plus largement de la micro-région. D'ailleurs en 2007, les demandes étaient si nombreuses que ce n'est pas une mais deux classes bilingues qui ont ouvert leurs portes aux nouveaux élèves de 6<sup>e</sup>. Dans le dernier rapport, celui de 2008, PLB semble formuler des attentes plus grandes encore. Au-delà de la communication scolaire en langue corse, il évoque le moment où le bilinguisme deviendra « une réalité sociétale incontournable ». C'est en effet parce que les aspirations de langue corse sont de retrouver un rôle social, que la mobilisation d'acteurs tels que les municipalités a semblé naturel à cette équipe pédagogique hors du commun. L'exemple du collège de l'Isula présente un modèle de structuration de l'enseignement bilingue au secondaire et constitue un cas unique d'« obstination<sup>545</sup> », de « labeur<sup>546</sup> » et de « bonheur » dans l'Académie de Corse. Mais ce modèle est-il véritablement transférable ?

---

<sup>545</sup> In rapport : « Obstination et sérieux dans le travail » (2003 : 6)

<sup>546</sup> In rapport 2006 : « Sept ans déjà, sept ans de labeur, mais aussi sept ans de bonheur ! » (BRUNA 2006 : 10).

## 2. Les boucs-émissaires d'une politique linguistique défailante

C'est à la lumière de la césure entre les valeurs portées par l'Ecole et celles qui sont défendues par la société, ou celles dont la société délègue et confère la transmission à la seule Ecole qui explique le repli de l'Ecole sur elle-même et sur ses propres valeurs. Outre la langue corse, n'attend-on pas de l'Ecole qu'elle s'occupe pêle-mêle de la sécurité routière, de l'éducation au développement durable, des droits de l'Homme, de l'insertion professionnelle... Or, ainsi que l'écrivait Bernard CHARLOT<sup>547</sup> en 1987 : « dès lors le sens de l'école devient l'école elle-même, plus d'école encore, passer dans la classe supérieure, le bon cycle, la bonne section, la bonne option ». La sectorisation de la politique linguistique a pour effet de transférer toutes les attentes sociales en matière de transmission linguistique sur les enseignants. Dans ce contexte de déresponsabilisation des acteurs sociaux, les enseignants sont rapidement brocardés comme étant les seuls coupables de la rupture linguistique, à l'image de la chanson « Profs de corse » du duo I Mantini. Dénonciation d'autant plus paradoxale qu'elle se commet en langue française, cherchant ainsi à illustrer les limites des efforts réalisés ou bien à conquérir un auditoire et une clientèle plus large, à l'image de cette enseignante qui tentait de motiver les familles d'inscrire leur enfant en filière bilingue parce qu'on y ferait peu de corse ? Aussi, une chanson sur la roideur du Conseil Constitutionnel aurait sans doute été moins caustique. Paradoxalement, à mesure que la critique focalise sur l'Ecole, ce sont des pans entiers qu'une politique de coofficialité pourrait investir qui ne le sont pas. C'est dans ce contexte que le *Cullettivu parlemu corsu*<sup>548</sup>, dont l'objectif est de multiplier les exemples d'usages de la langue dans des sphères nouvelles est principalement composé d'enseignants. Si nous ne devons évoquer qu'un seul indice de la défailance de la politique linguistique, ce serait l'absence de mesure de la corsophonie. En dépit de l'appel à la création d'un observatoire de la parole corse par THIERS en 1989, puis d'un observatoire de la langue à maintes reprises, personne ne sait réellement, malgré quelques rares enquêtes déclaratives quand est-ce que le corse est parlé, par qui, et de quelle façon. Les institutions se sont sans doute trompées en voyant dans la seule Ecole le démiurge de la langue corse tant les obstacles à la généralisation de l'enseignement bilingue sont nombreux, et quand bien même une Ecole bilingue permettrait la recorsophonisation de la société.

---

<sup>547</sup> In Rapport POCHARD.

<sup>548</sup> Tda : Collectif parlons corse.



### **3. Quatre types d'obstacles à la généralisation de l'enseignement bilingue**

Nous avons alors identifié quatre types d'obstacles à la généralisation de l'enseignement bilingue : les obstacles liés aux représentations et les attitudes des familles, ceux afférant à la pédagogie bi/plurilingue, les obstacles de nature inchoative et les obstacles statutaires.

#### *Des obstacles familiaux*

Concernant les familles, nous observons en premier lieu qu'il nous a été difficile de rencontrer des parents ayant choisi la filière standard. Souvent peu informés, cette orientation ne relève pas d'un choix éclairé mais plutôt d'une trajectoire scolaire classique. Ces familles n'ont pas d'a priori négatif à l'endroit de la langue corse ou du bilinguisme mais n'étant pas corsophones, elles redoutent tantôt de ne pas pouvoir suivre la scolarité de leur enfant ou bien n'ont pas été suffisamment informées de la spécificité du cursus. On constate cependant que l'inscription dans la filière bilingue n'indique pas forcément un engagement politique de la part des familles comme cela pouvait être le cas auparavant. La demande a tendance à se normaliser et à se développer plus rapidement que l'offre. Cette nouvelle configuration n'est pas sans conséquences sur le climat des écoles. Les directeurs élaborent ainsi des stratégies de sélection de la demande. Après les rituelles réunions d'information, si la demande demeure supérieure à l'offre, telle équipe choisit de tirer les candidats au sort, de rencontrer les parents individuellement pour s'assurer de leur motivation, ou bien de ne retenir que les premières familles ayant rendu la fiche d'inscription. Bien souvent le choix de telle ou telle procédure s'avère douloureuse pour les familles dont l'enfant n'est pas retenu. Certaines choisissent alors de quitter l'école.

#### *Des obstacles pédagogiques*

Nous observons également des autolimitations, des désistements de la part de familles souvent issues de l'immigration qui craignent occuper une place qu'elles laisseront vacante le jour où elles ne seront plus capables de suivre leur enfant. L'anticipation de l'échec scolaire de leur enfant les pousse à s'exclure du jeu. On assiste ainsi, en dépit des propos de Monsieur le Recteur de l'Académie, à la constitution d'un enseignement bilingue qui relève davantage de l'élitisme que de l'excellence et d'une filiarisation très précoce allant à l'encontre des grandes réformes en faveur de la démocratisation de l'enseignement depuis les lois FERRY. Par ailleurs, s'il nous semble opportun de développer les relations Ecole-familles et il nous apparaît malaisé, voire malsain de « tester » les motivations des familles par des entretiens. Cela n'aboutit-il pas à un jeu de dupes ? Comme d'autres innovations pédagogiques, l'enseignement bilingue a démontré les bénéfices qu'il pouvait apporter aux enfants et à la

pratique du corse mais son développement interroge aujourd'hui la conciliation de l'efficacité et de l'équité. Enfin, il serait stérile de culpabiliser les familles. À cet égard, mieux vaut poursuivre et amplifier l'effort d'information. S'il est légitime qu'elles puissent choisir la meilleure classe pour leur enfant, nous pensons qu'au vu du risque de fragmentation ethnique et sociale qui guette la société, la puissance publique ne peut pas laisser se développer un quasi-marché scolaire durant la période de la scolarité obligatoire et a fortiori durant l'école primaire. La création d'un droit opposable à l'enseignement bilingue accordé aux familles serait de nature à ne régler la situation que de façon artificielle et au risque de surcharger les classes tant que le corps des enseignants du premier degré ne sera pas sur la voie de l'enseignement bilingue. Enfin, ne faudrait-il pas envisager un accompagnement à l'attention des familles non-corsophones qui seraient intéressées par l'enseignement bilingue à condition qu'elles puissent être capables de suivre leur enfant ? De nombreuses familles non-corsophones qui sont favorables à l'enseignement bilingue, qui formulent le choix de vivre en Corse et qui pour mieux s'intégrer souhaitent apprendre la langue se retrouvent dépourvues de tout accompagnement et choisissent in fine la filière standard, les excluant du processus d'appartenance à une identité culturelle à laquelle elles peuvent pourtant avoir le sentiment d'appartenir.

#### Des obstacles inchoatifs

La conjonction de la filiarisation précoce et la pression d'une motivation que nous pourrions qualifier de patrimoniale a pour effet de reproduire les identités communautaires initiales et de distendre le lien social entre les enfants issus des différentes communautés. Dans cette optique, l'offre facultative d'un enseignement bilingue ne participe pas au développement du « lien social », comme il l'était expressément indiqué dans la motion adoptée en juillet 2005. En outre, la gestion de la filiarisation se pose avec d'autant plus d'acuité qu'elle ne semble pas être une solution transitoire. D'une part, depuis l'ouverture du concours spécifique de recrutement des professeurs des écoles, nous constatons une stagnation des effectifs des maîtres corsophones ou habilités. Selon l'enquête académique annuelle 2007-2008, en Haute-Corse, ils étaient 57,29% en 2000 et 57,14% en 2007. D'autre part, dans son discours à l'Assemblée Nationale en mai 2008, la ministre de la culture Christine ALBANEL, avait rappelé que « le principe de la demande des familles est clairement posé ». Dans nos enquêtes, ce principe semble plébiscité par les familles, quelle que soit la filière de scolarisation. Ainsi, que l'on se positionne du point de vue de la ressource enseignante, dont la compétence ne progresse pas malgré l'ouverture du concours spécifique de recrutement et

de l'habilitation, ou bien du point de vue des familles et de leur volonté de maintenir la solution du libre choix (VAN ZANTEN 2009 : 10), constamment corroborée par nos enquêtes, nous pouvons formuler nos doutes quant à la poursuite de l'effort de généralisation tant le système semble fonctionner en surrégime. À l'image des collèges enquêtés par Jean-Louis DEROUET (1992) durant les années quatre-vingt, les sites bilingues auraient tendance à plutôt bien fonctionner mais en épuisant rapidement les ressources humaines. Le militantisme n'a qu'un temps et lorsque les premières équipes pédagogiques se séparent, la transition avec les collègues plus jeunes marque une rupture dans la conduite du projet pédagogique et les relations Ecole-familles. Nous observons également des stratégies de mobilité horizontale car l'obtention de l'habilitation permet de se situer sur tel ou tel poste fléché. Si l'occupation d'un tel poste implique un engagement moral et professionnel de la part de l'enseignant, on observe parfois un désengagement de celui-ci une fois le poste obtenu et la perplexité des corps d'inspection face à ce phénomène nouveau.

#### Des obstacles statutaires

Enfin, la question du statut des langues est un obstacle régulièrement pointé par les enseignants. La politique linguistique ne peut se réduire à une politique éducative et inversement. L'annonce de la promulgation d'une loi sur les langues régionales en mai 2008 a été infirmée par les propos d'Eric BESSON, le ministre de l'immigration et de l'identité nationale, le 9 décembre 2009. Le conflit à l'occasion du refus de la publication d'une offre d'emploi pour une secrétaire corsophone pour discrimination par l'ANPE, puis le refus du sous-préfet de Calvi qu'un conseil municipal sur deux de la mairie de Galeria se tienne en langue corse sont venus rappeler l'instabilité du statut et du champ concédé aux langues régionales dans le domaine public. De façon générale, se pose la question de savoir si une langue minorée peut devenir un élément de cohésion sociale et agréger les populations immigrées, au-delà de la communauté de référence qui de façon imaginaire ou non se sent dépositaire de cette langue et s'y identifie.

Le développement quantitatif et qualitatif de l'enseignement bilingue se heurte ainsi à une multiplication d'obstacles linguistiques, corporatistes, inchoatifs et statutaires. Ils sont les indicateurs d'une pluralité de logiques contradictoires et de l'indétermination des valeurs qui fondent le pacte social. Celle-ci n'affleure pas seulement dans le domaine de l'éducation mais également, par exemple en matière environnementale, lorsque la taxe carbone vient en contrepoint de la prime à la casse. D'une part, on encourage la consommation, l'achat des voitures pour des raisons économiques et d'autre part, on sanctionne leur usage pour des

considérations écologiques aujourd'hui évidentes. Dans le domaine de l'éducation, ce sont les incertitudes quant aux valeurs qui régissent la citoyenneté qui permettent l'apparition et l'interaction d'une multitude de logiques certes rationnelles mais contradictoires. Ainsi que le souligne Martine ABDALLAH-PRETCEILLE (1998 : 64), « l'Ecole n'affiche plus son projet et devient donc ainsi l'enjeu de toutes les influences particulières pour ne pas dire partisans » (...) « ce n'est donc pas d'absence de normes dont souffre notre société mais plutôt leur prolifération qui est source d'une désintégration par « déréglementation ». Dans sa comparaison entre les systèmes éducatifs français et américains, Denis MEURET (2007) utilise la grille de lecture d'Andrew POTTER<sup>549</sup>. Selon lui, la réussite du pilotage éducatif peut être analysée par l'interaction de différents critères, à savoir la spécificité du curriculum, c'est-à-dire sa clarté. Or nous avons vu combien les contradictions entre les instructions formulées dans la loi du 22 janvier 2002 et celles des programmes de 2008 mettent les enseignants et les corps d'inspection dans l'embarras. Cela arriverait-il si la consistance entre les différentes politiques éducatives contemporaines et passées était plus forte ? La distorsion entre le programme historique de l'Ecole de la République que nous avons vu ci-dessus et sa mission contemporaine conduit inévitablement à des attitudes et des représentations pédagogiques et linguistiques presque ataviques et que les facultés de résilience n'ont pas encore surmontée. Aussi, ce contexte peu propice au développement du plurilinguisme à l'Ecole n'influe-t-il pas sur l'autorité des maîtres ? Autorité que nous entendons ici dans ses trois dimensions, qu'il s'agisse de l'autorité de la loi dont l'interprétation est sujette à caution, de celle de l'expert qui semble parfois manquer de formation et de légitimité, mais aussi de l'autorité charismatique car dans une société dans laquelle la promotion sociale passe moins par l'Ecole que par les relations et le background social, quelle est la portée réelle de la parole de l'enseignant ? Selon POTTER, le pouvoir de distribuer des sanctions ou des récompenses réelles ou symboliques serait une autre caractéristique nécessaire à l'accomplissement du programme. Le corse est-il une épreuve obligatoire au baccalauréat sur l'Académie de Corse ? Est-il nécessaire afin d'intégrer la fonction publique ou d'occuper tout autre emploi ? Le pouvoir réel de la discipline sur les carrières scolaires et l'insertion professionnelle est nul ou presque, bien qu'il tende à s'accroître. Enfin, quelle est la stabilité des politiques publiques en matière de développement de la langue corse ? Il s'agirait ici d'évaluer leur suivi, leur constance, leur adaptation au terrain. Nous avons vu que les objectifs votés par l'Assemblée de Corse il y a parfois plus de dix ans ne seront probablement toujours pas atteints en 2013.

---

<sup>549</sup> Disponible sur : <http://www.andypotter.org/papers/SchoolProcessIndicators.pdf>, consulté le 2 septembre 2010.

Dans ce contexte, les différences que nous pouvons constater entre les écoles relèvent principalement de l'autorité du maître, de son prestige, car les autres variables étant de même ordre sur les différents sites, c'est au niveau de l'établissement ou de la classe que les résultats de l'enseignement bilingue sont les plus perceptibles. Le manque de spécificité du curriculum, c'est-à-dire son instabilité juridique, est préjudiciable au partage d'une culture commune, d'abord dans le monde enseignant, mais au-delà, auprès des enfants. En outre, le manque de consistance des politiques publiques, tant du point de vue diachronique que synchronique n'est pas sans effet sur les apprentissages des élèves et les motivations ainsi que les pratiques des enseignants. C'est donc l'ensemble de la gouvernance qui est interrogée car le statu quo pourrait conduire à une exacerbation des relations interethniques et au creusement d'une plus grande fracture sociale.

Il s'agit dans le cas qui nous occupe de proposer une alternative politique et éducative permettant de substituer la logique de l'interculturalité à la logique de l'ethnicité qui semble prévaloir aujourd'hui. Or cela requiert l'arrimage de l'enseignement bi/plurilingue à un projet de société plurilingue. L'engagement dans la filière bilingue, pour les familles comme pour les enseignants, repose sur un « contrat moral<sup>550</sup> » passé entre les parents d'élèves et l'Ecole afin d'éviter le consumérisme et la déperdition des effectifs au fil des ans. Or selon ABDALLAH-PRETCEILLE et PORCHER (1998 : 86), « la logique du contrat ne saurait remplacer l'adhésion à des références, à un horizon commun ». Dans cette optique, le contrat apparaît le symptôme d'un « vide référentiel », qui agirait de façon à pallier au déficit de partage d'un projet personnel et collectif commun. À mesure que le partage d'une philosophie politique et de référents éthiques communs régressent, on assiste à une mobilisation effrénée, à une "hypertrophie" de référents techniques ou technicistes et juridiques, aussi bien de la part de l'Ecole que de la part des familles. Le débat de l'hiver 2008-2009 au sujet du PADDUC a enrichi la contribution des différents acteurs au débat public et s'il ne s'agissait que d'une directive territoriale, le débat à contribué à faire du PADDUC un projet de société. Signe de la force du conflit des valeurs, après avoir été révisé une première fois, il a été soustrait au vote des conseillers territoriaux. Son étude et son éventuelle adoption ont été ajournées et dévolues à la nouvelle Assemblée de Corse, élue en mars 2010. Quelle que soit sa teneur, le futur projet de PADDUC ne pourra pas éluder les questions éducatives et linguistiques. Il s'agit de construire un système éducatif qui ne serait pas livré aux seuls intérêts particuliers des familles, mais un système au sein duquel elles trouveraient toute leur place au sein d'un projet

---

<sup>550</sup> Disponible sur : <http://www.lalsace.fr/fr/region/alsace/article/1964148.208/Bilinguisme-un-contrat-moral.html> consulté le 25 septembre 2009.

qui ne serait plus réservé aux seuls initiés, et qui dans le contexte corse serait gage d'une nouvelle « démocratie providentielle » (SCHNAPPER 2002) susceptible de fonder une citoyenneté culturelle au sein d'un pacte républicain revisité par les nouveaux enjeux posés aux démocraties.



# CONCLUSION

« Le présent serait plein d'avenir si le passé n'y projetait pas son histoire. »

André Gide

C'est avec une certaine angoisse que nous avons pu nous interroger quant aux conséquences de notre travail de thèse, au fil des mois d'investigation ou de rédaction. C'est son sens, son utilité publique, c'est-à-dire le transfert réel des connaissances que nous avons produites qui nous a aussi bien préoccupé que motivé. Il ne s'agissait pas tant de s'enquérir des critiques éventuelles qui lui seront adressées. Bien au contraire, dans le pire des cas, elles signifieront l'intérêt que l'on porte à la problématique que nous avons développée et à la thèse que nous avons défendue. Dans le meilleur des cas, elles seront un encouragement autant qu'un aiguillage en vue de son approfondissement et de notre perfectionnement. Avec un léger recul, ces trois années de travail ne nous semblent pas gaspillées et si tout projet de thèse ressemble à une gageure pour le jeune doctorant, c'est de notre expérience grâce à l'équipe de recherche qui l'entoure et animé d'une grande opiniâtreté que celle-ci devient réalisable et effective.

## *Epistémologie de la recherche et interdisciplinarité*

Après les travaux réalisés sur l'histoire de la langue corse (FUSINA 1995, OTTAVI 2004), ou bien dans le domaine de la sociolinguistique (THIERS 1989), la recherche sur le terrain corse s'est intéressée à la didactique (DI MEGLIO 1997) puis à l'interculturalité comme processus de construction de la citoyenneté culturelle (VERDONI 2003). C'est le développement quantitatif de l'enseignement bilingue qui a ouvert un nouveau champ d'investigation dans la sociologie de l'éducation. Il serait cependant restrictif de cantonner notre travail à ce domaine car notre positionnement épistémologique a ceci de particulier qu'il se situe à l'intersection de diverses disciplines. Comment en effet étudier la structuration de l'Ecole bilingue en Corse sans s'intéresser aux conditions historiques de son émergence, au contexte sociolinguistique, à l'état d'élaboration didactique du corse, aux aspects juridiques et glottopolitiques de son offre ainsi qu'aux problématiques qui concernent la sociologie de l'éducation et qui de nos jours, ont tendance à être amalgamées avec des enjeux de philosophie politique ? Notre thèse a résolument choisi un positionnement interdisciplinaire. Pouvait-il en être autrement compte



tenu de notre objet de recherche ? Les implications relevant de la sociologie de l'éducation et celles relevant des domaines de la linguistique et de la glottopolitique interagissent entre eux tant et si bien qu'au concept de gouvernance, cantonné au domaine scolaire, nous préférons celui de structuration, car il investit également les sphères sociétales et nous permet d'étudier plus profondément la diversité des contextes, en milieu urbain, à Bastia, comme en milieu périurbain, à L'Isula, Corti, Bonifaziu ou Borgu. C'est ce concept qui nous immerge dans le processus et non plus seulement dans le projet d'enseignement bilingue qui était étudié jusqu'à présent. Par la compréhension du jeu entre les diverses contraintes et les potentialités habilitatives du système, le concept de structuration permet à la fois de réaliser une description du système éducatif ainsi qu'une esquisse de simulation de son développement. Aussi, le caractère interdisciplinaire de la structuration nous a conduit à réaliser des enquêtes inédites quant aux pratiques linguistiques des Corses, notamment dans le cadre d'une sociolinguistique urbaine dont l'avènement a été ajourné probablement du fait d'une vision probablement idéalisée des territoires de la corsophonie et de façon plus prosaïque, d'un manque de ressources humaines. En dépit de la diversité des usages selon les territoires, le corse demeure parlé sur l'ensemble de l'île et les plus grandes différences ne s'observent pas tant entre les villes secondaires et le pôle urbain bastiais, mais entre les premières. Mais la structuration a ceci de dynamique qu'elle s'intéresse aussi bien aux acteurs qu'aux cadres réglementaires et qu'elle n'est pas seulement une description et une projection mais aussi une quête des origines.

Le champ de l'histoire de l'éducation en Corse est associé soit à l'histoire de la francisation (THIERS 1996), soit à l'histoire de la revendication linguistique et de la disciplinarisation du corse (OTTAVI 2004). À l'image de l'ouvrage de Geniu GHERARDI sur les LUCCIARDI<sup>551</sup>, nous aurions souhaité présenter davantage de figures de l'Ecole en Corse. Gageons que le sous-chapitre que nous leur avons consacré ne sera que le prélude à un ouvrage collectif plus fouillé. Le volet sociolinguistique a été abordé notamment auprès des parents et des enseignants, de façon à faire émerger leurs représentations de la langue. L'échantillon des premiers est peut-être trop restreint et les malentendus entre l'Ecole et les familles populaires ont sans doute bon dos, mais l'organisation d'entretiens, notamment avec les familles immigrées, s'est avérée délicate. Leur attitude laissait parfois entendre un sentiment de suspicion à notre égard qui se traduisait par le déclinement répété de l'invitation que nous leur avons adressée. N'est-elle pas alors un résultat, un indice de l'état des relations

---

<sup>551</sup> L'ouvrage est à paraître.

Ecole-familles en Corse ? Dans ce cas, ne faut-il pas privilégier l'observation participante aux entretiens dont la teneur est toujours susceptible d'être biaisée, *volens nolens*, par des relations de domination entre l'enquêteur et la famille car le premier sera toujours plus à l'aise avec la culture scolaire que la seconde ? D'autres ne pourraient-elles pas développer un discours complaisant, attendu, presque flagorneur, afin de correspondre aux attentes présumées de l'enquêteur ? Dans cette perspective, par leur relative neutralité et leur présence continue sur le terrain, la mobilisation du réseau des enseignants de l'association À Scioglilingua pourrait être efficace, notamment dans le cadre du recueil des données observables. Les résultats de notre enquête par questionnaire sont plus riches en enseignements quant aux représentations et aux pratiques linguistiques des familles, même si l'auto-évaluation a pu engendrer un biais conduisant à l'accentuation de la déclaration de telle ou telle pratique plus désirée que réelle. Ces déclarations ne sont-elles pas pour autant significatives quant à l'ordre symbolique des langues dans les représentations des locuteurs ? Les résultats obtenus nous permettent néanmoins de connaître l'état réel des usages et de mesurer l'écart entre les compétences linguistiques réelles ou latentes de leur mobilisation effective, notamment dans le cadre des échanges linguistiques intergénérationnels. Notre travail propose ainsi une remise à jour des données démolinguistiques et indique l'intérêt de la réitération de telles études. L'évaluation quinquennale des pratiques et des compétences ne devrait-elle pas être un pilier de la planification linguistique ?

### ***La construction de la sociologie de l'éducation en Corse***

Du point de vue de la sociologie de l'éducation, notre thèse investit un terrain inédit dans la discipline. Nous expliquons cela par de multiples raisons. En premier lieu, la recherche corse en sciences humaines et sociales a d'abord investi l'histoire, la linguistique et l'anthropologie. Ensuite, la question scolaire s'est intéressée aux enjeux glottopolitiques, sociolinguistiques et didactiques. C'est le franchissement d'un seuil quantitatif dans l'offre d'enseignement bilingue, l'intérêt porté aux immigrations en Corse et les questions d'intégration qui invitent la sociologie de l'éducation à s'emparer du terrain insulaire par l'entremise de la sociologie du curriculum. Paradoxalement, en dépit de ce retard historique imputable pour partie à la réouverture récente de l'Université de Corse, par sa complexité et son héritage à la fois post-colonial et animé par l'ethnic revival, notre terrain s'avère être un formidable laboratoire social quant à l'invention de nouvelles formes de vivre ensemble.

### ***Des indicateurs innovants pour un terrain singulier***

C'est ce contexte particulier qui nous a amené à prendre des risques méthodologiques, à franchir le pas afin de construire des indicateurs nouveaux liés aux origines des familles. En France, le débat semble biaisé par des postures idéologiques arrimées à des mirages idéologiques républicains ou par des attitudes relevant davantage du marketing politique ou éditorial que de la rigueur scientifique, quand les indicateurs retenus ne nous semblent tout simplement pas pertinents. Nous avons pour notre part proposé un indicateur subjectif de l'origine culturelle. Ce n'est ni le prénom de l'enfant, ni le lieu de naissance des parents, ni la pigmentation de son épiderme qui permettent d'attribuer l'origine ethnique ou culturelle de l'enquêté, mais sa propre déclaration car l'origine culturelle est aussi une projection subjective de sa propre appartenance et l'expression de ce sentiment. N'est-il pas alors surprenant de constater qu'en dépit de la distinction opérée entre les Corses et les Continentaux, les classes de nationalité recouvrent tout ou partie des classes d'origines lorsqu'il s'agit des deux grandes communautés immigrées en Corse, à savoir les Maghrébins et les Portugais ? Contrairement à la doxa qui veut que la Corse n'intègre plus, ne signifie-t-elle pas que des populations d'origine immigrée se déclarent aujourd'hui d'origine corse et se ressentent comme telles ? Loin d'un optimisme béat, nous avons exposé ces déclarations à l'épreuve des faits, notamment en les croisant avec les choix scolaires des parents ou bien leur patrimoine, leur PCS, le taux de redoublement des parents ou leur niveau d'études. Aussi, notre étude cherche-t-elle à innover parce que nonobstant l'enquête familles du recensement de 1999, c'est la première fois que les immigrés sont véritablement sondés à propos de leurs pratiques linguistiques.

### ***Les implications glottopolitiques***

Concernant le volet glottopolitique, issu de la sphère militante, l'enseignement du corse s'est considérablement développé depuis 1974, notamment au premier degré et dans l'enseignement supérieur. Autrefois brocardée car elle illustrait l'œuvre de francisation, l'École est aujourd'hui l'institution qui engage le plus de moyens pour transmettre la langue corse. Forme-t-elle pour autant des corsophones et dans quelles conditions ? Nous avons vu l'importance des effets de contexte avec des écarts très importants selon le type d'école standard ou bilingue, la continuité de l'enseignement, le volume horaire hebdomadaire moyen mais aussi selon l'enseignant, sa formation et ses compétences professionnelles. L'Éducation Nationale distingue jusqu'à six types d'écoles selon les caractéristiques de l'enseignement dispensé. En dépit de cette grande variété des pratiques, l'enseignement bilingue a connu une

réelle expansion. À telle enseigne qu'au premier degré, sur l'Académie de Corse, sa gestion tend à se confondre avec la gouvernance de l'Ecole.

### ***Une nécessaire remobilisation de tous les acteurs***

La structuration de l'Ecole bilingue est passée par différentes étapes successives mais non exclusives, de l'expérimentation militante à l'élaboration juridique jusqu'à sa phase de généralisation. Chaque fois, elle connaît de nouvelles modalités. D'abord impulsée par un maître militant mais pilotée et encadrée de plus ou moins près par l'Administration, la structuration de l'Ecole bilingue apparaît aujourd'hui plutôt aux mains des usagers et des agents, ceux-ci se trouvant tantôt en avance sur les décisions des institutions, tantôt heurtés par leur caractère trop impersonnel. Paradoxalement, ce sont ces mêmes agents qui défendent les règles impersonnelles face au développement de postes à profil. Lorsqu'elle affleure, dans les attitudes ou les discours, l'opposition à l'enseignement bilingue est désormais davantage interne et corporatiste plutôt qu'externe, c'est-à-dire politique ou idéologique. La structuration de l'Ecole bilingue est ainsi devenue un processus négocié dans lequel la gouvernance passe par des compromis locaux, des accords entre parents, puis entre parents et enseignants et entre les enseignants et l'Administration. Faut-il y lire la convergence des opinions entre la représentation politique et les usagers ou bien le signe de son insensibilité relative aux effets réels de ses décisions ? La réponse n'est pas univoque. Les familles sont aujourd'hui globalement convaincues des bénéfices de l'enseignement bilingue. Encore faudra-t-il à l'avenir ne pas les tenir pour acquis. L'éducation est un défi permanent qui nécessite un engagement constant et une grande vigilance. C'est ce dont la représentation politique a semblé manquer ces dernières années tant le suivi des actions entreprises pouvait paraître insuffisant. Notre problématique a évolué au fil de nos enquêtes, elle s'est considérablement élargie. D'un questionnement sur les effets de la filiarisation, elle débouche sur une interrogation de la gouvernance de l'Ecole. À cet égard la gouvernance de la structuration de l'Ecole bilingue requiert sans doute une plus grande implication de la CTC mais également des enseignants eux-mêmes. Le dynamisme des pionniers est moins perceptible chez les jeunes PE bilingues, qu'ils soient issus du concours spécifique ou bien habilités. Compte tenu du profil des enseignants en poste, on ne procédera probablement pas à un processus de substitution totale des écoles standards par des écoles bilingues. C'est pourtant cet objectif qui

devrait être recherché avec une plus grande détermination, en alliant avec Romain ROLLAND « le pessimisme de l'intelligence à l'optimisme de la volonté »<sup>552</sup>.

### ***De meilleurs résultats scolaires dans les écoles bilingues***

Ces obstacles en termes de ressources humaines ne seraient rien ou presque s'ils n'avaient pas de répercussions considérables sur l'offre scolaire. Si au début des années quatre-vingt-dix, les parents étaient parfois hostiles à l'enseignement bilingue et à l'enseignement du corse tout court, aujourd'hui les craintes semblent dissipées par les réussites éducatives qu'il a contribué à construire. On assisterait même à l'élaboration d'une petite légende de l'enseignement bilingue sur certains sites qui font figure de proue, en dépit des difficultés rencontrées lors de l'arrivée au collège qui demeure un point noir. Sur certains sites bilingues, les élèves obtiennent des résultats moyens supérieurs à la moyenne nationale des enfants de cadres. Si l'effet maître ou leur origine sociale contribuent à la construction de la performance mesurée, ils ne sauraient l'expliquer à eux seuls. Le curriculum bilingue serait alors un dispositif éducatif, un « plus » qui relève les résultats scolaires, au-delà des performances en langue corse.

### ***Renforcer le pilotage académique***

Si la création d'un véritable office ou d'un bureau de la langue corse à la CTC semble nécessaire, qui s'occupe à la fois de la diffusion de la langue dans l'Ecole, les médias, l'édition, les entreprises et les associations, ne faut-il pas aussi cesser de déléguer ou de reléguer les questions linguistiques à un organisme de type culturel ? L'aménagement linguistique nécessite que la gestion des langues dans l'espace social ne soit pas seulement appréhendée par l'institution qui en a ou qui en aura la charge. De la même façon, la dévolution de pouvoirs de plus en plus élargis à la CTC en matière d'éducation ne doit-elle pas la conduire à restructurer ses services ? Si notre terrain offre certaines particularités que nous avons présentées, nous pensons que les processus d'intégration et de différenciation identifiés sont susceptibles de se produire selon des modalités similaires tant sur le continent en situation de bilinguisme scolaire en Bretagne, en en Alsace ou ailleurs, que lorsque des écoles internationales proposent un choix aux familles. En ce sens, l'expérience de la structuration de l'enseignement bilingue en Corse n'intéresse pas que notre Académie et une analyse comparative serait intéressante à développer. Elle esquisse également et de façon plus générale, les effets du libre choix sur la mixité scolaire. Point n'est besoin d'un curriculum

---

<sup>552</sup> Disponible sur : <http://www.cairn.info/article.php?REVUE=rue-descartes&ANNEE=2002&NUMERO=3&PP=122>, consulté le 12 octobre 2010.

bilingue pour produire des situations de ségrégation. Si l'entretien d'échanges avec les autres situations d'enseignement bilingue est à poursuivre, comme par exemple au travers du projet Langues d'Europe et de Méditerranée, la Corse gagnerait à se doter d'un observatoire du bilinguisme qui élargirait la mission de l'ERTE CI2E en y intégrant à la fois le Rectorat et la CTC. La création de cet institut d'observation, de proposition et d'aide à la gouvernance ne se justifie-t-elle pas face aux limites des institutions actuelles incapables à comprendre, par leur trop grand éclatement, la complexité de la situation et à agir plus délibérément sur celle-ci ? Ne permettrait-il pas de renforcer le pilotage par une gouvernance collégiale susceptible de redynamiser les acteurs de terrain et d'atteindre les objectifs fixés par la convention Etat-CTC ?

### *La relative impuissance de l'Ecole face à la société*

L'attractivité croissante de l'enseignement bilingue et en particulier des filières n'est pas pour autant le gage de la réussite linguistique, philosophique et sociale de l'entreprise envisagée par les pionniers. Les parents corsophones qui choisissent la filière bilingue déclarent ne parler corse à leur enfant que de façon occasionnelle. L'enseignement bilingue ne semble donc pas infléchir substantiellement la transmission intergénérationnelle. Elle approche les 30% dans les filières bilingues de quelques écoles mais globalement, elle apparaît beaucoup plus faible entre 5% et 10%, c'est-à-dire encore en régression depuis l'enquête Euromosaic de 1998. Ainsi que le montre notre enquête, le nombre de locuteurs et la transmission naturelle ne continuent-ils pas de régresser encore sous la barre des 10% tandis que l'UNESCO<sup>553</sup> fixe le seuil vital ou létal, selon le point de vue, à 33% ? Peut-être faudra-t-il attendre une dizaine d'années avant que le nombre de jeunes locuteurs corsophones puisse compenser et pallier le départ des plus anciens ? Ce laps de temps sera peut-être trop long pour pouvoir réamorcer le processus de corsophonisation.

Les différentes évaluations montrent cependant que les élèves des filières bilingues sortiront du système éducatif en possédant probablement des compétences élevées en langue corse. Elles le sont également lorsque les trois heures sont effectivement enseignées par le maître. Lorsque ce dernier parvient à ce volume horaire, le passage à l'enseignement bilingue ne se réalise-t-il pas naturellement et progressivement ? Il est alors très regrettable que l'objectif pédagogique des trois heures souvent ramené à une velléité d'impact quantitatif sur

---

<sup>553</sup> De ce point de vue, le corse apparaît, selon la classification de l'UNESCO, comme une langue sérieusement en danger car elle est « seulement parlée par les grands-parents et les générations plus âgées ; certes, les parents arrivent encore à comprendre cette langue, mais ne l'emploient plus avec leurs enfants ni entre eux ». Disponible sur : <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-FR.pdf>, consulté le 23 août 2010.

l'ensemble de l'Académie, à raison d'une heure ou une heure trente. L'enseignement des trois heures est désormais presque entièrement délégué à des intervenants dont le statut est précaire, la mobilisation est labile, la formation peu approfondie et l'impact visiblement faible, plutôt qu'au PE lui-même. Par mesure d'économie, pour combien de temps cet enseignement demeurera-t-il délégué à des intervenants et limité à une heure ou une heure trente ? Le plan de formation des enseignants prévu dans le PRDF 2007-2013 est-il enterré par l'Etat ? Ces jeunes corsophones issus des sites bilingues ne trouveront pas forcément les lieux ou les interlocuteurs pour les réinvestir et la saturation de l'offre semble conduire *volens nolens* au fractionnement de l'enseignement primaire. Présage-t-elle de la fragmentation communautaire, ethnique et sociale de la société corse ? DURU-BELLAT, DUBET et VERETOUT (2010) ont montré qu'il n'y avait pas forcément de corrélation entre le système éducatif et la société, mais leur analyse macrosociale n'intègre pas la variable linguistique. Qu'en sera-t-il dans le contexte corse ? Nous pouvons d'ores et déjà remarquer que dans le titre du livre, la marque du pluriel aurait pu s'appliquer au premier comme au second substantif, marquant ainsi que la différenciation en l'occurrence linguistique des écoles est singulière dans le paysage éducatif français et serait même contraire aux principes d'égalité ou d'équité.

### ***L'ethnisation des relations Ecole-familles et des filières***

Outre les objectifs linguistiques qui transcendent la filiarisation, c'est donc la fonction de socialisation, c'est-à-dire la mission intégratrice du bilinguisme qui semble mise à mal. En la matière, la filiarisation causée par l'insuffisance de l'offre crée un curriculum caché, semblable à tout autre. On assiste à une concentration des meilleurs élèves, des enfants issus de parents plutôt corsophones et de catégories non pas tant supérieures, mais moins défavorisées dans l'enseignement bilingue. Sur le site de l'Isula, près de 98% des élèves de la filière bilingue ont leur mère de nationalité française contre 39,2% dans la filière standard. 75% des parents corses choisissent la filière bilingue contre seulement 8,3% des marocains et 0% chez les portugais. À Borgu, les parents d'élèves nés en Corse constitueraient près de 65% des effectifs de la filière bilingue contre 37% dans la filière standard. Sur ce site, l'orientation dépend très significativement du lieu de naissance car seulement 20% des parents nés sur le continent orientent leur enfant en filière bilingue. On pourrait alors penser que le processus d'intégration est en panne, pourtant près de 30% des parents qui se déclarent d'origine corse

sont nés à l'extérieur de l'île<sup>554</sup>. Nous devons toutefois relever que les parents d'origine continentale orientent leur enfant dans des proportions relativement similaires aux parents d'origine corse dans la filière bilingue. Ils sont près de 60% à l'Isula. En milieu périurbain ou bien dans les stations balnéaires, la population d'origine étrangère est trois à quatre fois plus forte dans le centre de l'île, à Corti. La concentration de l'immigration dans certaines zones participe à la ségrégation scolaire, au moins autant que les procédures d'orientation ou d'ajustement des effectifs. Dans le contexte de forte immigration que connaît la Corse, outre la ségrégation résidentielle, la filiarisation permet la construction d'espaces scolaires clos, ethniquement ségrégués. Absente sur Corti, en dépit d'un prosélytisme que l'on peut qualifier de discriminant, elle apparaît comme la constante des autres terrains étudiés. L'unicité de l'offre scolaire durant la scolarité obligatoire n'est-il pas le seul principe de justice scolaire et sociale valable face aux désirs de langue corse formulés par les parents et aux impératifs de mixité sociale que l'institution se donne à elle-même ? En excluant l'hypothèse d'une suppression de l'enseignement bilingue qui constituerait un recul dans le processus d'une nouvelle démocratie culturelle, notre thèse tend à privilégier le fait que les efforts doivent converger pour accélérer et consolider le processus de généralisation, tant du point de vue quantitatif que qualitatif, à l'école primaire comme au collège.

### ***L'enseignement bilingue au piège des ghettos urbains***

En milieu urbain, à Bastia, nous remarquons la grande attractivité de ces écoles, mais aussi de l'école privée, tandis que les effectifs des écoles standards sont en chute libre. Trois écoles ont fermé en dix ans et une autre semble happée par une spirale de l'échec. Sur ces territoires, la ségrégation ethnique ne se construit pas uniquement sur l'offre scolaire. La ségrégation résidentielle y joue un rôle majeur d'autant plus que les familles ne semblent pas développer de stratégies d'évitement entre les écoles en faveur de l'enseignement bilingue. La comparaison des publics des écoles Gaudin et du Centre est éloquent quant aux effets ségrégatifs non pas de la filiarisation car il s'agit de deux écoles standards, mais de la ghettoïisation urbaine. L'absence de mixité scolaire indique aussi l'absence de mixité sociale dans les différents quartiers de la ville et sur la carte scolaire. Les effets du libre choix s'observent en revanche de façon très significative à l'intérieur d'une école lorsque celle-ci compte au moins deux classes par niveau et une filière bilingue. La plupart du temps, c'est celle-ci qui sera la filière haute, l'effet maître contribuant fortement à l'élaboration de son

---

<sup>554</sup> Il faudrait parvenir à déterminer plus précisément la part occupée par les Corses de passage sur le continent et celle occupée par les continentaux ou les étrangers qui se sentent corses. Nous faisons l'hypothèse que ces derniers sont devenus majoritaires.



statut dans les représentations des familles et dans les écarts de résultats observés entre les filières, notamment en français. En ce sens, la politique de la ville est une praxis de la politique éducative et offre l'occasion d'illustrer les valeurs partagées par les différents acteurs : décideurs et citoyens, ou bien de construire un projet commun.

### ***De l'identification à l'intégration par la langue***

Les répercussions de la tendance à la dualisation de l'enseignement primaire interrogent les modalités du vivre ensemble. En matière de citoyenneté, le *statu quo* semble intenable. La posture qui consiste pour l'Education Nationale à enseigner la langue corse comme si elle faisait partie du patrimoine national sans considérer plus profondément l'attachement symbolique qu'elle dispense et représente ne saurait résister à l'analyse de la composition ethnosociale de chacune des filières. La surreprésentation des familles qui se déclarent d'origine corse dans les filières bilingues montre que la langue constitue un facteur d'identification vivace. Plus encore, le plaisir qu'elles éprouvent lorsqu'elles entendent parler une langue qu'elles maîtrisent souvent avec moins d'aisance que leur enfant montre combien le désir de langue, jusqu'alors inassouvi était ardent. Aussi, la modification du paradigme éducatif vers une éducation plurilingue et interculturelle ferait des enfants disposants d'un background ethnosocial moins favorisé des élèves recevant un curriculum moins performant et moins en adéquation avec les besoins contemporains. Ainsi, au handicap initial du milieu dans lequel ils sont nés, s'y ajouterait un second avec la réception d'un curriculum amputé, des compétences linguistiques moindres et des résultats scolaires inférieurs. Est-il à présager que toutes choses égales par ailleurs les élèves issus de filières bilingues s'intégreront plus facilement sur le marché du travail ? Il faudra enquêter dans les années à venir pour y répondre. Nous pouvons néanmoins nous interroger si la rhétorique néo-libérale de *l'empowerment* ou de la mobilisation parentale est développée afin de stimuler le système éducatif par une situation de concurrence en trompe-l'œil, ou bien afin que l'institution puisse se décharger à peu de frais de ses défaillances et de ses limites dans le mouvement de corsophonisation ainsi que des inégalités qu'elle produit ? L'animation efficace de la gouvernance de l'Ecole bilingue ne saurait se réaliser sans un retour significatif du politique et une démonstration plus affirmée des valeurs de l'éducation plurilingue et interculturelle. Aussi, compte tenu de la grande disparité de l'offre échelonnée en six niveaux et malgré les obstacles inchoatifs, enseigne-t-on le corse pour acheter la paix publique ou bien pour permettre à cette langue de vivre et de participer au vivre ensemble des communautés présentes sur l'île ? La politique de la langue n'est-elle qu'un agrégat de concessions

décennales concédées aux mouvements nationalistes ou bien le résultat d'une vision généreuse de la cohésion sociale et du vivre ensemble ? La valorisation de la langue corse par les institutions procède-t-elle de la recherche de ses effets dilatoires sur la violence politique ou s'inscrit-elle dans la recherche obstinée d'une paix sociale et d'un développement durables ? En l'état actuel des moyens et des dispositions juridiques mises en œuvre, nous sommes en droit de nous poser ces questions. En dépit de certaines nuances apportées par le Rectorat, l'analyse des faits corrobore le sentiment de désordre et d'inconséquence qui caractérise la politique de la langue.

### ***Une question de valeurs***

Ainsi, le modèle scolaire que choisira ou construira la gouvernance de l'Ecole bilingue ne sera pas sans conséquences sur l'avenir de la langue. Glottopolitique, sciences de l'éducation et philosophie politique sont convoquées pour caractériser les différents modèles de gouvernance de l'Ecole. En France, le modèle néo-libéral mobilise des valeurs républicaines pour justifier son entreprise. Le principe du libre choix pour les familles et pour les enseignants y est réaffirmé en vertu de la loi FALLOUX, de la liberté individuelle, du principe de gestion impersonnelle des agents de l'Etat et du droit à la déprise des individus sur les identités particulières. Mais ne s'agit-il pas ici d'une méprise du principe d'égalité ? N'est-ce pas l'obligation scolaire qui fonde le pacte social ? L'égalité du curriculum n'est-il pas un droit pour chaque enfant et un devoir pour l'institution ? Aussi, la configuration du libre choix au niveau national intervient à partir du secondaire et entre des écoles proposant les mêmes programmes d'études. La situation est bien différente dans l'île car c'est dès le primaire que les parents d'élèves peuvent choisir entre des écoles proposant des programmes distincts. Au libre choix de l'Ecole s'adjoint la diversification, l'éclatement de son curriculum. Celui-ci est certes relatif car le tronc commun demeure partagé mais *de facto*, les IEN permettent à bon escient aux PE les plus expérimentés de disposer d'une marge de liberté conséquente par rapport aux instructions officielles. La diversité des pratiques est certes liée à l'acte pédagogique qui doit s'adapter à l'apprenant et au contexte, mais ici le problème réside dans le manque de diffusion des bonnes pratiques.

### ***Moins d'enseignants corsophones***

À l'image de la société corse, le corps enseignant a été fortement décorsofonisé, bien que dans l'imaginaire des insulaires, il aurait tendance à devenir le pays de cocagne des corsophones. Même les créations de l'habilitation et du concours spécifique de recrutement des PE bilingues de 2002 à 2010 n'ont pas permis en près de dix ans d'augmenter la part des

PE corsophones. Encore faudra-t-il alors mesurer l'état des pratiques réelles de ces futurs locuteurs imaginés, passifs ou actifs et disposant d'espace-temps d'expression encore incertains. Plus de vingt ans après Jacques THIERS, nous ne pouvons que réitérer sa demande en faveur de la création d'un observatoire de la parole corse qui pourrait être une passerelle efficace entre l'Université et la CTC.

### ***Redonner du sens et des moyens à la formation continue***

À cet égard, l'IUFM de Corse a désormais un rôle conséquent à jouer dans leur partage après que celui-ci n'ait été quelque peu endigué en dépit du développement d'un partenariat original entre l'Université et l'association professionnelle *Scioglilingua* qui fait figure de palliatif. La formation continue des personnels doit devenir une priorité absolue, atteindre des objectifs chiffrés et ambitieux, éventuellement en envisageant des formes innovantes de contractualisation entre l'Education Nationale et la CTC. En ce domaine, l'immobilisme deviendra un argument solide en faveur du transfert de la gestion des PE par l'institution territoriale. Pourquoi ne pas en effet envisager une gestion expérimentale quinquennale ? Leur management, encore très marqué par la tradition de la gestion impersonnelle représente un obstacle à la mobilisation des compétences professionnelles et par là même à l'efficience du système éducatif, d'autant plus que le problème de la formation continue, bien réel quoique surjoué par certains PE, ne permet pas de généraliser l'enseignement bilingue au tout venant.

### ***Pour un tronc commun plurilingue obligatoire***

L'alternative à ce modèle néo-libéral et républicain serait un modèle paradoxalement non moins libéral et républicain, selon l'acception que l'on retiendra pour chacune de ces notions dont la grande polysémie conduit à leur usage immodéré et souvent peu à propos. Si l'on considère qu'un modèle éducatif qui encourage l'initiative des PE et des équipes pédagogiques est libéral, alors il l'est effectivement. Si l'on considère que lorsqu'un modèle éducatif fait du vivre ensemble, de l'espace de la salle de classe à celui de la planète, en passant par l'école, la cité, la région, la Méditerranée ou bien par les continents contigus des espaces relevant à la fois de l'appartenance relative au "tout-monde" et du partage, alors il est républicain, sans pour autant être centralisateur. La diffusion du modèle du quasi-marché semble inéluctable tant les parents plébiscitent le principe du libre choix et les organismes internationaux comme l'OCDE<sup>555</sup> agissent en faveur de sa promotion. Mais cela doit-il s'accompagner d'une diversification de l'offre au cours de la scolarité obligatoire et dans le cas qui nous occupe, de la maternelle et de l'élémentaire ? Les fonctions intégratrices et

---

<sup>555</sup> Organisation de coopération et de développement économiques

émancipatrices de l'enseignement bi/plurilingue interdisent par son essence même que ce type d'enseignement ne soit réservé qu'à une petite part de la population scolaire de l'île, quelle que soit son origine ethnique, sociale, culturelle ou linguistique. Au-delà du droit formel de bénéficier d'un enseignement bilingue, c'est l'actualisation du droit réel qui est en cause. Sait-on combien de familles se voient refuser chaque année l'inscription de leur enfant en site bilingue ? Cet indicateur ne figure pas sur l'enquête annuelle. Il serait pourtant intéressant de savoir combien de parents d'élèves de maternelle se voient refuser leur choix d'orientation. Les catégorisations que nous avons construites n'ont pas pour objectif de figer les différences, mais de comprendre leur élaboration et les processus de transformation et de transposition de ces dernières en stratégies d'évitement et situations de ségrégation.

### ***Se doter des moyens juridiques, humains et financiers de la généralisation***

Le modèle corse de structuration de l'enseignement bilingue présente un exemple original de développement et de limites de l'entreprise pourtant approuvée démocratiquement et soutenue par la population. Il est fondamentalement démocratique : par les choix politiques de l'Assemblée de Corse, mais plus encore par la pédagogie coopérative et l'engouement des familles pour cet enseignement. Par la mobilisation de la langue identitaire, ce modèle communautaire et démocratique d'intégration au local, mais non communautariste - en témoigne l'exemple de Campanari - et d'émancipation interculturelle par des projets pédagogiques plurilingues originaux offre de tels exemples de réussite et d'efficacité qu'il devient urgent de le généraliser pour qu'il ne demeure pas seulement une alternative, une expérience heureuse ou une offre locale valorisée dans les discours sans effets concrets et bénéfiques sur le vivre ensemble de tous les enfants de la Corse. En ce sens, il semble illusoire d'imaginer que ce projet pourrait se réaliser sans l'accompagnement plus large d'une mesure de co-officialité entre le français et le corse sur le territoire insulaire. Au-delà de ses résultats en faveur de la revitalisation linguistique, ce sont ses effets sociétaux sur le mieux vivre ensemble qui sont les plus attendus. Loin d'être une mesure d'exclusion, ne participerait-elle pas au meilleur partage du patrimoine linguistique local ? Par un curieux paradoxe, au nom du *statu quo* et d'une défense corporatiste d'une partie de la profession enseignante convoquant des principes qui se veulent universalistes-républicains, ce modèle interculturel-démocratique en cours d'élaboration semble en réalité menacé par un modèle communautariste-néolibéral. La tendance à l'entre-soi accrue par la précarisation des couches sociales les plus faibles conduit les familles à développer des stratégies d'évitement très marquées. Par une étonnante agilité dans le maniement des valeurs et de leurs effets, le

dernier modèle est capable de revêtir un cadre de référence similaire tantôt au premier paradigme, tantôt au second. Le choix de l'Ecole indiquerait alors un choix d'enfermement identitaire de la part des familles, dans quelque filière que ce soit, sans possibilité d'échange et finalement d'exercice réel du loisir de choisir ses attachements affinitaires pour les futurs citoyens. Les atermoiements de la classe politique contribuent chaque jour à la construction de ce multiculturalisme de fait qui sépare les catégories de population qui vivent sur un même territoire en feignant de les rapprocher de celles qui occupent des espaces plus englobants. Au-delà des aspects linguistiques et éducatifs, la structuration de l'Ecole bilingue apparaît ainsi comme un laboratoire *in vivo* des choix politiques qui concourent à la construction de la société corse du 21<sup>e</sup> siècle.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1999, *L'éducation interculturelle*, PUF, Paris, 2005.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M & PORCHER L., 1998, *Ethique de la diversité et éducation*, PUF, Paris.
- AGOSTINI C, 2000, *L'enseignement primaire en Corse, un plan de francisation qui échoue*, in *Bulletin de la société des sciences historiques et naturelles de la Corse*, CXIXe année, Fascicule N° 692-693, Bastia.
- AIELLO A., 2004, Lettre N. Réf : AA/DV/04-172.
- AIELLO A, THIERS GHJ, GRAZIANI M., 2010, *Enjeux et défis de la Corse et des Corses*, Presses Universitaires de Corse/CRDP.
- ALI-KHODJA M & BOUDREAU A., « Du concept de minorité à la pensée de l'exiguïté : pour une autre compréhension des phénomènes linguistiques », *Langage et société*, 3/2009 (n° 129), p. 69-80.
- ALBERTINI A., 2009, *Le racisme anticorse*, Zinefria éditions.
- AMSELLE J-L., 2004, « Ethnie », in *Encyclopaedia Universalis*.
- ARC., 1974, *Autonomia*, Arritti, Bastia.
- ARON R., 1967, *Les étapes de la pensée sociologique*, Gallimard, Tel, 1992.
- ARRIGHI J-M., 2002, *Histoire de la langue corse*, Gisserot, Paris.
- ARRIGHI J-M., 2007, *Les Corses en mouvement*, <http://canta.adecec.net/culture/2.htm> consulté le 15 octobre 2007.
- ARRIGHI P., 1929, *Enquête sur l'esprit corse*, Les cahiers du cynéisme n°1, Editions de l'Annu corsu.
- AMSELLE J-L., 2005, « Ethnie » in *Encyclopaedia Universalis*.
- ANDERSON B., 1983, *L'imaginaire national*, La Découverte, Paris, 1996.
- ARZALIER F & NICOLI F., 2003, *Jean Nicoli. De la colonie à la Corse en résistance*, Albiana, Ajaccio.
- ARZALIER F., 2009, *Les Corses et la question coloniale*, Albiana, Ajaccio.

- ASSOCIATION POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT BI/PLURILINGUE., 2008, *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, disponible sur : [http://www.adeb.asso.fr/publications\\_adeb/brochure\\_Tours2007.pdf](http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf).
- ATTALI A & BRESSOUX P., 2002, *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Paris, disponible sur : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/034000533/0000.pdf>, consulté le 12 janvier 2010.
- ATTARD-MARANINCHI M-F., 1997, *La Panier, village corse à Marseille*, Autrement, Paris.
- BABAULT S & PUREN L., 2005, *Les interactions famille-école en contexte d'immersion ou de submersion : impact du vécu scolaire sur le « déjà là » familial*, Glottopol n°6, juillet. [www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol)
- BABELON J-P & CHASTEL A., 1980, *La notion de patrimoine*, Liana Levi, Paris, 2008.
- BADIOU A., 1993, *L'éthique*, Hatier, Paris.
- BAGGIONI D., 1997, *Langues et nations en Europe*, Payot et Rivages, Paris.
- BALIBAR R., 1985, *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, PUF, Paris.
- BALLION R., 1980, « L'enseignement privé, une « école sur mesure » ? ». In *Revue française de sociologie*, 21-2. pp. 203-231, Disponible sur : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc\\_0035-2969\\_1980\\_num\\_21\\_2\\_5000](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1980_num_21_2_5000), Consulté le 09 avril 2010.
- BALLION R., 1982, *Les consommateurs d'école*, Stock, Paris.
- BARRERE A & SEMBEL N., 1998, *Sociologie de l'éducation*, Nathan, Paris.
- BARRERE A & MARTUCELLI D., 1996, « L'école à l'épreuve de l'ethnicité », In *Les Annales de La Recherche Urbaine*, n° 75, disponible sur : [http://www.annalesdelarechercheurbaine.fr/IMG/pdf/Barrere.Martuccelli\\_ARU\\_75.pdf](http://www.annalesdelarechercheurbaine.fr/IMG/pdf/Barrere.Martuccelli_ARU_75.pdf), consulté le 27 avril 2010.
- BARROSO J., 2000, « Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif », *Revue Française de Pédagogie*, n°130, p. 57-71.
- BARTH F., 1969, *Ethnic groups and Boundaries*, Frederik Barth, Waveland Press, INC, Long Grove, 1998.

- BASTIDE R., 1967, *Les Amériques noires*, Payot, Paris.
- BECHARD J-P & PELLETIER P., 2001, « Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel », In D. Raymond (dir.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*, pp.131-149, Éditions du CRP, Sherbrooke.
- BEN-AYED C & POUPEAU F., 2009, « École ségrégative, école reproductrice », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol 5 (n° 180), pp. 4-10.
- BENISTI J-A., 2004, *Rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure*, Assemblée Nationale.
- BERNSTEIN B., 1975, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Editions de Minuit, Paris.
- BERTHELEU H., « À propos de l'étude des relations inter-ethniques et du racisme en France », In *Revue européenne de migrations internationales*, vol. 13 n°2, pp. 117-139, Disponible sur : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remi\\_0765-0752\\_1997\\_num\\_13\\_2\\_1553](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remi_0765-0752_1997_num_13_2_1553), consulté le 25 avril 2010.
- BERTHIER N., 1998, *Les techniques d'enquête*, Armand Colin, Paris.
- BIDART C., 2008, « Dynamiques des réseaux personnels et processus de socialisation : évolutions et influences des entourages lors des transitions vers la vie adulte », In *Revue française de sociologie*, n°3, Volume 49, pp. 559-583.
- BILLIEZ J., 1985, « La langue comme marqueur d'identité », In *Revue européenne de migrations internationales*, Vol. 1 N°2. Décembre. Générations nouvelles. pp. 95-105, disponible sur : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remi\\_0765-0752\\_1985\\_num\\_1\\_2\\_982](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remi_0765-0752_1985_num_1_2_982), Consulté le 09 mars 2010.
- BLANCHET P., 2000, *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- BLANCHET P., 2005, « Minorations, minorisations, minorités : essai de théorisation d'un processus complexe », In *Minorations, minorisations, minorités, Cahiers de sociolinguistique*, n°10, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, pp 16-50.
- BODY-GENDROT S & DE RUDDER V., 1998, « Les relations interculturelles dans la ville : entre fictions et mutations », In *Revue européenne de migrations internationales*. Vol. 14 N°1, La ville destabilisée ? Faits et représentations. pp. 7-23, Disponible sur :



[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remi\\_0765-0752\\_1998\\_num\\_14\\_1\\_1606](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remi_0765-0752_1998_num_14_1_1606), Consulté le 31 mars 2010.

BOIVISON J-P, FORESTIER C, LUC J-C, RICHARD J, SEPTOURS G, TOULEMONDE B, 2007, L'école, notre cause commune, In *Le monde*, Article paru dans l'édition du 31.03.07.

BONET L., 2007, « Les sections bilingues français - langue régionale et le cadre européen : nouvelles perspectives didactiques », in *Tréma*, 28 | 2007, mis en ligne le 14 janvier 2010, Disponible sur <http://trema.revues.org/435>, Consulté le 02 avril 2010.

BOTHOREL-WITZ A., 2005, « Introduction aux journées d'études « Minorations, minorisations, minorités : dynamiques sociolinguistiques et socioculturelles », In *Minorations, minorisations, minorités, Cahiers de sociolinguistique*, n°10, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, pp 9-15.

BOUDON R & FILIEULE R., 1969, *Les méthodes en sociologie*, PUF, Paris, 2004.

BOUDON R., 1986, *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*, Fayard, Points, 1992.

BOUDON R., 2004, (a) « Mobilité sociale », In *Encyclopaedia Universalis*.

BOUDON R., 2004, (b) « Attitude », In *Encyclopaedia Universalis*.

BOUDON R., 2004, (c) « Égalité et inégalité sociales », In *Encyclopaedia Universalis*.

BOUDON R., 1973, *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, coll Pluriel, Hachette, Paris, (3e éd. revue et augmentée en poche, coll. Pluriel, Hachette, 1979). 2001.

BOUDON & BOURRICAUD F., 1982, *Dictionnaire critique de la sociologie*, PUF, Paris.

BOUDON R, BULLE N & CHERKAOUI M., 2001, *École et société. Les paradoxes de la démocratie*, P.U.F., Paris, disponible sur : [http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/index.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html), consulté le 10 juin 2009.

BOUDON R., 2003, *Raison, bonnes raisons*, PUF, Paris.

BOUDON R, BORLANDI M, CHERKAOUI M, VALADE B., 2005, *Dictionnaire de la pensée sociologique*, PUF, Paris.

BOUGLE C & GASTINEL P., 1920, *Qu'est-ce que l'esprit français ? Vingt définitions choisies et annotées*, disponible sur : <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.boc.que1>, consulté le 14 septembre 2007.

- BOULOT S & BOYSON-FRADET D., 1988, *Les immigrés et l'école, une course d'obstacles*, L'Harmattan-CIEMI, Paris.
- BOUTAN P, MARTEL P & ROQUES M., 2001, *Enseigner la région*, L'Harmattan, Paris.
- BOURDIEU P & PASSERON J.- C., 1964, *Les Héritiers. Les Étudiants et la culture*, coll. Le Sens Commun, Editions de Minuit, Paris.
- BOURDIEU P., 1968, Le Métier de sociologue (en collab. avec J.-C. Passeron et J.-C. Chamboredon), Mouton-Bordas, rééd. E.H.E.S.S., 1986.
- BOURDIEU P & PASSERON J.- C., 1971, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, coll. Le Sens Commun, Minuit, Paris.
- BOURDIEU P., 1979, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Minuit, Paris.
- BOURDIEU P., 1980, *Le sens pratique*, Minuit, Paris.
- BOURDIEU P., 1994, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Seuil, Paris.
- BOURDIEU P., 2001, *Langage et pouvoir symbolique*, Fayard, Points, Paris.
- BOURGEAULT G., 2003, *Et s'il fallait faire le deuil des finalités... Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation*, in Education et Francophonie, Les finalités en éducation, Volume XXX :1 , [www.acelf.ca](http://www.acelf.ca), consulté le 14 septembre.
- BRIAND J-P & CHAPOULIE J-M., 1992, *Les collèges du peuple*, CNRS, Paris.
- BRIGHELLI J-P., 2005, *La fabrique du crétin : la mort programmée de l'école*, Gawsewitch.
- BRIGHELLI J-P., 2006 (a), *A bonne école*, Gawsewitch.
- BRIGHELLI J-P., 2006 (b), *Une école sous influence ou Tartuffe-Roi*, Gawsewitch.
- BRINBAUM Y & KIEFFER A., 2007, « Aspirations et parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration: réussites et désillusions, transmission et rupture entre générations », in *Communication aux 3èmes Rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée*, Marseille, 24-26 octobre, <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/17/86/41/PDF/07046.pdf> consulté le 15 octobre 2007.
- BROCCOLICHI S, DURU-BELLAT M, MEURET D., 2001, « *Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets* », Cahiers de l'IREDU, n°62, disponible sur : [http://www.u-bourgogne.fr/upload/site\\_120/publications/les\\_collections\\_de\\_l\\_iredu/cahiers/cahier62.pdf](http://www.u-bourgogne.fr/upload/site_120/publications/les_collections_de_l_iredu/cahiers/cahier62.pdf), consulté le 10 avril 2010.

- BROCCOLICHI S, BEN-AYED C, MATHEY-PIERRE C, TRANCART D., 2007, « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves », In *Education et formations, Mesurer les inégalités sociales de scolarisation : méthodes et résultats*, n°74, pp.32-49, disponible sur : <http://media.education.gouv.fr/file/01/9/5019.pdf>, consulté le 10 avril 2010.
- BROCCOLICHI S, BEN-AYED C., 2001, « Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échecs », *Ville École Intégration Enjeux*, n° 127.
- BROWN P., 1990, « The « Third wave »: Education and the ideology of parentocracy », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 11, n°1, p. 65-85.
- BRUN J., 1994, « Essai critique sur la notion de ségrégation et son usage en géographie urbaine », in BRUN J & RHEIN C, *La Ségrégation dans la ville*, Paris, L'Harmattan, pp. 21-58.
- BRUNER J., 1983, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris.
- BYDANOVA L, MINGAT A, SUCHAUT B., 2008, *Qualité et efficacité de l'école primaire française, Éléments de comparaisons spatiales et temporelles*, Institut de Recherche sur l'Éducation, [www.u-bourgogne.fr/ired](http://www.u-bourgogne.fr/ired), consulté le 15 janvier 2008.
- CAILLE J-P., 2005, « Les projets d'avenir des enfants immigrés », *INSEE*, disponible sur : [http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/Dos1RefImm.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/Dos1RefImm.pdf), consulté le 30 avril 2010.
- CAILLE J-P., 2007, « Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés », In *Education et formations, Mesurer les inégalités sociales de scolarisation : méthodes et résultats*, n°74, pp.118-143, disponible sur : <http://media.education.gouv.fr/file/05/6/5056.pdf>, consulté le 10 avril 2010.
- CALVET J-L., 1999, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Hachette, Paris.
- CALVET J-L., 2002, *Le marché aux langues*, Plon, Paris.
- CAMILLERI C, KASTERSZTEIN J, LIPIANSKY E M, MALEWSKA-PEYRE H, TABOADA-LEONETTI I, VASQUEZ A., 1990, *Stratégies identitaires*, PUF, Paris, 1999.
- CAMILLERI C, COHEN-EMERIQUE M., 1989, *Choc de cultures*, Espaces interculturels, L'Harmattan, Paris.
- CANDELIER M & DABENE L., 1988, « Relations entre les didactiques de diverses langues », in LEHMANN, *La didactique des langues en face à face*, Credif-Hatier, Paris.

- CASTA A., 1995, *La parabole corse*, Albiana, Ajaccio.
- CASTELLANI M., 1994, *Une montagne dans l'amer*, Brigati Glauco, Gênes.
- CASTELLS M., 1997, *Le pouvoir de l'identité*, Fayard, Paris.
- CAVALLI M., 2003, Bilinguisme et plurilinguisme au Val d'Aoste : le rôle de l'école, In *Une Vallée d'Aoste bilingue dans une Europe plurilingue*. Aoste : Fondation Chanoux, pp. 18-25.
- CAVALLI M., 2003, Discours bilingue et apprentissage des disciplines. Réflexions d'après les expériences du Val d'Aoste, dans *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif – Contextes – Dispositifs – Acteurs*, sous la direction de Diana-Lee Simon & Cécile Sabatier. Université de Grenoble, coll. LIDIL, pp. 32- 46.
- CAVALLI M., 2005, *Éducation bilingue et plurilinguisme – Le cas du Val d'Aoste*. Paris : CREDIF, Didier, coll. LAL, p. 370.
- CAVALLI M & COLETTA D., 2002, *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. Rapport de diffusion. Aoste : IRRE-VDA.
- CAVALLI M, COLETTA D, GAJO L, MATTHEY M & SERRA C., 2003, *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. Rapport de recherche. Introduction de Bernard PY. Aoste : IRRE-VDA, p. 611.
- CAVALLI M., 2006, *Aménagement linguistique par l'école au Val d'Aoste : profils identitaires et éducation plurilingue*, Education et Francophonie, Volume XXXIV : 1, printemps, [www.acelf.ca](http://www.acelf.ca), consulté le 14 septembre 2007.
- CAYOUILLE J., 2009, « Comment choisissent les non-choisissants ? », in *Diversité Ville-école-intégration*, n°157, juin, pp.138-145.
- CERTEAU DE M., 1986, « Économies ethniques : pour une école de la diversité », In: *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 41e année, n°4, pp. 789-815, Disponible sur : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ahess\\_0395-2649\\_1986\\_num\\_41\\_4\\_283313](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ahess_0395-2649_1986_num_41_4_283313), consulté le 04 avril 2010.
- CHANET J-F., 1996, *L'Ecole républicaine et les petites patries*, Aubier.
- CHAZEL F., 2004, *Normes et valeurs sociales*, Encyclopædia Universalis.
- CHERKAOUI M., 1986, *Sociologie de l'éducation*, PUF, Paris.
- CIAVATTI P., 1964, « Numeru Centu », in *U Muntese*, n°100, ottobre-novembre.
- CIBOIS P., 1996, « Le choix de l'option latin au collège », in *Education et Formations*, n°48, p.39-55.

- CINI M., 2003, *Une île entre Paris et Florence*, Albiana, Aiacciu.
- CLAES M & COMEAU J., 1996, *L'école et la famille, deux mondes ?*, Lien social et politique, RIAC 35.
- CLERC P., « Les élèves de nationalité étrangère », In *Population*, 19(5), pp. 865-872.
- COLLECTIF., 1974-1987, *Rigiru*, Dir Dumenicantone GERONIMI, Ambrosini Miculaiu, Asnières.
- COLONNA R., 2007, *La langue corse auprès des étudiants de l'Université de Corse : l'état des lieux*, INSEE, Economie corse, n°115, mars.
- COMITI J-M., 1992, *Les Corses face à leur langue. De la naissance de l'idiome à la reconnaissance de la langue*, Squadra di u Finusellu, Aiacciu.
- COMITI J-M., 2002, « L'idéologie diglossique : un révélateur de vivacité », inclus au rapport général relatif à la recherche IUFM-Université de Corse-INRP.
- COMITI J-M., 2004, « Le corse à l'école : les effets inattendus de la disciplinarisation », Congrès *Environnement et identité en Méditerranée*, Université de Corse, 19-25 juillet.
- COMITI J-M., 2005 (a), « L'école : un vecteur original de la normalisation de la langue corse », Xème conférence internationale sur les langues minoritaires, *Minority languages in post-2004 Europe. Problems and challenges*, 1<sup>er</sup> /2 juillet 2005, Trieste.
- COMITI J-M., 2005 (b), « Le corse à l'école ou le syndrome du bocal », actes du colloque *L'école, instrument de sauvetage des langues menacées ?*, Université de Perpignan, 30 sept-1<sup>er</sup> octobre.
- COMITI J-M., 2005 (c), *La langue corse, entre chien et loup*, L'Harmattan, Paris.
- COMITI J-M., 2005 (d), « Passer de l'enseignement bilingue à une éducation bilingue pour un projet de société bilingue », actes du 19<sup>e</sup> colloque de la FLAREP, Structuration de l'action publique de politique linguistique, 23-24-25 octobre, Purtichju-Université de Corse.
- COMPAGNON A., 1998, « Pourquoi le français devient une langue comme les autres ? », In: *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, N°50. pp. 17-36, Disponible sur : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/caief\\_0571-5865\\_1998\\_num\\_50\\_1\\_1304](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/caief_0571-5865_1998_num_50_1_1304), Consulté le 09 mars 2010.
- CONSEIL CONSTITUTIONNEL., 2002, *Décision n° 2001-454 DC du 17 janvier 2002*, [www.conseil-constitutionnel.fr/decision/2002/2001454/2001454dc.htm](http://www.conseil-constitutionnel.fr/decision/2002/2001454/2001454dc.htm) consulté le 22 octobre 2007.

CONSEIL DE L'EUROPE., 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris.

CORSE-MATIN., 2007, *Des petites phrases en passant*, n° 21459, samedi 6 janvier.

CORSICA LIBERA., 2009, *Corsica 21*, U Ribombu, Bastia.

COSTE D., 2000, *Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances*, dans *Le français dans le monde*, N° spécial coord. par Duverger, J., Actualité de l'enseignement bilingue, janvier 2000, CLE International, Paris, pp. 86-94.

COSTE D., 2010, Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle, *Cahiers de l'Acedle*, Volume 7, numéro 1, pp 141-165, Disponible sur : [http://acedle.org/IMG/pdf/Coste\\_Cahiers-Acedle\\_7-1.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Coste_Cahiers-Acedle_7-1.pdf), consulté le 22 mars 2010.

COUSIN O., 1993, « L'effet établissement. Construction d'une problématique », In *Revue française de sociologie*, 34-3. pp. 395-419, disponible sur : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc\\_0035-2969\\_1993\\_num\\_34\\_3\\_4262](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1993_num_34_3_4262), consulté le 12 juillet 2010.

CRAHAY M., 2000, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, De Boeck Université, Bruxelles.

CROZIER M., 1963, *Le phénomène bureaucratique, Essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*, Seuil, Paris, 1971.

CROZIER M & FRIEDBERG E., 1977, *L'acteur et le système*, Seuil, Paris.

CROZIER G., 2004, *Parents, Children and the School Experience: Asian Families' Perspectives. Research Report*. Swindon : ESRC.

CULLETTIVITÀ TERRITURIALE DI CORSICA., 2005 (a), *Délibération n° 05/112 AC de l'Assemblée de Corse approuvant les orientations stratégiques pour le développement et la diffusion de la langue corse*, [www.corse.fr](http://www.corse.fr), consulté le 15 août 2010.

CULLETTIVITÀ TERRITURIALE DI CORSICA., 2005 (b), *Plan Régional de Développement de la Formation, Lingua è cultura corsa, Plan de développement de l'enseignement de la langue et de la culture corses et de son apprentissage tout au long de la vie*, [www.corse.fr](http://www.corse.fr), consulté le 15 août 2010.

CULLETTIVITÀ TERRITURIALE DI CORSICA., 2007, *Imparemu u corsu. Apprenons le corse*, [www.corse.fr](http://www.corse.fr), consulté le 15 août 2010.

CUMITATU SCENTIFICU DI A LINGUA., 2007, *Lingua corsa, un fiatu novu*.

- CUNSIGLIU SCINTIFICU DI A LINGUA., 2007, *Raportu finale*.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Références, Paris.
- DALGALIAN G., 2000, *Enfances plurilingues*, L'Harmattan, Paris.
- DALLEY P., 2006, *Héritiers des mariages mixtes : possibilités identitaires*, Education et Francophonie, Volume XXXIV : 1, [www.acelf.ca](http://www.acelf.ca), consulté le 14 septembre 2007.
- DARCOS X., 2006, *Le monde*, Propos recueillis par C ROLLOT, 6 septembre 2006.
- DARCOS X., 2008, « Il faut faire de l'école à l'école ! », in *Le Figaro*, [www.lefigaro.fr/actualites/2008/01/23/01001-20080123ARTFIG00602-darcos-il-faut-faire-de-l-ecole-a-l-ecole-.php](http://www.lefigaro.fr/actualites/2008/01/23/01001-20080123ARTFIG00602-darcos-il-faut-faire-de-l-ecole-a-l-ecole-.php), consulté le 24 janvier 2008.
- DARMON M., 2006, *La socialisation*, Armand Colin, Paris.
- DE CERTEAU M., 1992, Ouvriers, ouvrières, *Autrement*, n°126, janvier, in BALBASTRE G, STETCHEL J, Le monde du travail interdit d'écran, *Manière de voir*, Le monde diplomatique, n°95, octobre-novembre, 2007.
- DELORS J-P & MURACCIOLE S., 1978, *Corse. La poudrière*, Alain Moreau, Paris.
- DEMAILLY L., 2006, « En Europe : l'évaluation contre la crise des systèmes scolaires, l'évaluation en crise », *Education et sociétés*, Vol 1, n° 17, p. 105-120.
- DEROUET J-L., 1992, *Ecole et Justice*, Métailié, Paris.
- DEROUET J-L., 2000, *L'école dans plusieurs mondes*, De Boeck, Bruxelles.
- DEROUET J-L & NORMAND R., 2004, *Le développement d'une culture de l'évaluation : comment les enseignants utilisent-t-ils les évaluations nationales à l'entrée en 6<sup>e</sup> et au CE2 ?*, Rapport pour la DEP et le Commissariat au Plan, disponible sur : [http://ep.inrp.fr/EP/ressources/diffusion\\_culture\\_evaluation/](http://ep.inrp.fr/EP/ressources/diffusion_culture_evaluation/), consulté le 16 juin 2010.
- DESANTI J-T., 1984, *La Corse. Une affaire de famille*, Editions Jeanne Laffitte.
- DIECKOFF A., 2000, *La nation dans tous ses états, (Les identités nationales en mouvement)*, Flammarion, Paris.
- DI MEGLIO A., P.U.L.A n° 3/4, 1990, *Corti 90 Actes du colloque international des langues polynomiques*, CHIORBOLI J, Università di Corsica.
- 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*, directeur : Jacques Thiers.



DI MEGLIO A., 2002, « Identité(s) et scolarité : le cas corse », Congrès *Environnement et identité en Méditerranée*, Université de Corse, 3-5 juillet 2002.

DI MEGLIO A., 2003, « L'avènement de l'enseignement du corse » in *Histoire de l'école en Corse*, Ajaccio, Albiana, Bibliothèque de la Corse.

DI MEGLIO A., 2004 a, « Formes et implications des maîtres bilingues en Corse », Congrès *Environnement et identité en Méditerranée*, Université de Corse, 19-25 juillet.

DI MEGLIO A & CORTIER C., 2004 b, *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 ?.

DI MEGLIO A & CORTIER C., 2004 c, « L'enseignement bilingue français-langue régionale en Corse. Scolarisation des enfants migrants et rapport à l'autre », *Education et sociétés Plurilingues*, n°17, Décembre.

DI MEGLIO A., 2004 d, « Ce que le corse doit à l'école », in *Cahiers pédagogiques*, 75 langues en France, et à l'école ?, n°423, avril.

DI MEGLIO A., 2005 (a), « Situation de la langue corse : un chemin en quête de sens » in Jorgi Peladan (dir), *Actes de l'Université occitane d'été 2002-2003 de la MARPOC* (Drahas democraticas), Nîmes.

DI MEGLIO A., 2005 (b), « Modalités de scolarisation des enfants migrants, rapport à l'autre et construction du plurilinguisme dans des contextes d'enseignement bilingue français et langue régionale. L'exemple corse. » VAN DEN AVENNE, C., (coord) *Mobilités et contacts de langues*, Actes du 3<sup>e</sup> colloque du réseau français de sociolinguistique, Lyon, 13-14 mars 2003, L'Harmattan.

DI MEGLIO A., 2006, « La Corse dans son espace euro-méditerranéen : île, frontière, carrefour ? Une première réponse par les sites bilingues en écoles primaires. », Colloque *Langues de France*, Université de Liverpool, Royaume-Uni, 11-13 septembre 2006.

DI MEGLIO A., 2007 (a), *Langues, identités et scolarité à partir de la question de la langue corse dans l'École publique*, mémoire de HDR.

DI MEGLIO A., 2007 (b), « De l'exiguïté à la contiguïté : une expression littéraire corse forte de ses réalités », in *Langues de France aux XXe et XXIe siècles : vitalité sociolinguistique et dynamiques culturelles*, Carmen Alen Garabato et Henri Boyer (dir.), L'Harmattan, Paris.



DI MEGLIO A., 2007 (c), « Langue(s), identité(s) et scolarité : la question du rapport à l'Autre et de la citoyenneté à partir de l'exemple corse » in *L'École : instrument de sauvetage des langues menacées ?*, PUP, Université de Perpignan.

DI MEGLIO A & CORTIER C., 2008, « Quelle didactique en France pour les langues minoritaires ? Réflexions et perspectives à partir de l'enseignement bilingue corse », In ALAO, G., ARGAUD, E. DERIVRY-PLARD, M., LECLERCQ, H. (éds), *Grandes et petites langues Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Peter Lang, Série Transversales, Langues, sociétés, cultures et apprentissages, Vol. 24, Bern, Berlin, Frankfurt am Main.

DI MEGLIO A., 2009 (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.

DI MEGLIO A., 2009, « La langue corse dans le contexte européen. Une contribution à la quête d'un modèle écolinguistique d'unité dans la diversité », *Colloque Langues d'Europe et de Méditerranée*, Teramo, (à paraître).

DI MEGLIO A., 2010, « De la grandeur à être petit intérêts et enjeux des mutations socioculturelles en Corse », in *La Corse et le développement durable*, sous la direction de Nanette Maupertuis.

DÖRNYEI Z & SCHMIDT R., 2001, *Motivation and second language acquisition*, Cambridge University, Press, 2007.

DÖRNYEI Z., 2001, *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge University, Press, 2007.

DÖRNYEI Z., 2003, *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*, Blackwell Publishing.

DÖRNYEI Z., 2003, *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.

DORTIER J-F., 2000, « Identité. Des conflits identitaires à la recherche de soi », in *Sciences humaines*, Les grandes questions de notre temps, hors série n°34, [http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id\\_article=12390](http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_article=12390) consulté le 1<sup>er</sup> octobre 2007.

DOYTCHEVA M., 2005, *Le multiculturalisme*, La Découverte, Repères, Collection sociologie, Paris.

- DOYTCHEVA M., 2007, *Une discrimination positive à la française*, La Découverte, Paris.
- DUBAR C., 1991, *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris.
- DUBAR C., 2000, *La crise des identités*, Le lien social, PUF, Paris.
- DUBET F., COUSIN O, GUILLEMET J-P., "Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges", *Revue Française de Sociologie*, avril-juin 1989, n° 2, p 235-256
- DUBET F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Seuil, Paris.
- DUBET F & MARTUCCELLI D., 1996, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, Paris.
- DUBET F, CHARLOT B, MEIRIEU P, DE SINGLY F., 1997, *Ecole, familles : le malentendu*, textuel, Paris.
- DUBET F & DURU-BELLAT M. 2000, *L'Hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Seuil, Paris.
- DUBET F., 2000, *Les inégalités multipliées*, Editions de l'Aube, poche essai.
- DUBET F., 2001, Les épreuves de l'individu, in *Sciences humaines*, L'intelligence : une ou multiple, n°116, [www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id\\_article=1384](http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_article=1384), consulté le 1<sup>er</sup> octobre 2007.
- DUBET F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Seuil, Paris.
- DUBET F., 2004, *L'école des chances, Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, Paris.
- DUBET F., 2007, *L'expérience sociologique*, Collection Repères, La découverte, Paris.
- DUBET F., 2010, *Les places et les chances*, Seuil, Paris.
- DUBET F, DURU-BELLAT M, VERETOUT F., 2010, *Les sociétés et leur école*, Seuil, Paris.
- DURKHEIM E., 1922, *Education et sociologie*, disponible sur : [http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/index.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html), consulté le 10 mars 2008.
- DURU M & MINGAT., 1987, « Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires », *Revue française de sociologie*, Vol 28, n°1, pp.3-16, disponible sur : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc\\_0035-2969\\_1987\\_num\\_28\\_1\\_2365](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1987_num_28_1_2365), consulté le 29 avril 2010.

- DURU-BELLAT M & MINGAT A., 1988, « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences », *Revue Française de sociologie*, Vol XXIX, n°4, pp. 649-666.
- DURU-BELLAT M, JAROUSSE J-P, MINGAT A., 1993, « Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités sociales », *Revue Française de sociologie*, Vol XXXIV, pp. 43-60.
- DURU-BELLAT M & MINGAT A., 1997, « La constitution de classes par niveau par les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXVIII, n°4, pp. 758-790.
- DURU-BELLAT M, 2002, *Les inégalités sociales à l'école*, PUF, Paris.
- DURU-BELLAT M, 2004, *Les effets de la composition scolaire et sociale du public des élèves sur leur réussite et leurs attitudes*, Les Cahiers de l'Iredu, N°65.
- DURU-BELLAT M & VAN ZANTEN A., 1999, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, Paris, 2006.
- DURU-BELLAT M., 2006, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Seuil, Paris.
- DUTERCQ Y., 1994, Contributions, in J.-C Béhar et C. Garin (Eds), *Dictionnaire des idées reçues sur l'école*, Paris, Syros.
- DUTERCQ Y., 1994, "Inventer de nouveaux espaces de communication entre parents et établissements scolaires". In Actes du colloque Réussite scolaire : l'effet "parent", Lyon, Rectorat et Ville de Lyon.
- DUTERCQ Y., 2001, « Les parents d'élèves entre absence et consommation », *Revue française de pédagogie*, 134, pp. 111-122.
- DUVERGER J., 1995, *Repères et enjeux*, CIEP.
- DUVERGER J., 2005, *L'enseignement en classe bilingue*, Hachette FLE.
- EDMONDS R., 1979, « Effective Schools for the Urban poor », In *Educational Leadership*, n°37, p.15-24.
- EDUCATION ET DEVENIR., 1985, *Les conservatismes dans le système éducatif*, cahier n°1, janvier, <http://education.devenir.free.fr>, consulté le 15 août 2010.
- ELLIS R., 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- ETTORI F., 1975, « L'enseignement de la langue corse », in *Langue française*, Volume 25, numéro 25, pp. 104-111, disponible sur :

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1975\\_num\\_25\\_1\\_6059](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1975_num_25_1_6059), consulté le 15 août 2010.

ETTORI F., 1975, « L'omu corsu è a puisia virgiliana », in *Rigiru* 2/3, Asnières, pp17-19.

ETTORI F., 1977, *Populu, Naziunalità, Nazioni : par una rivalutazioni di a storia di a Corsica*, in Nationalia III, Publicacions de l'Abadia, 1978 (actes du colloque Baléares, Corse, Sardaigne organisé à Cuixà par le CIEMEN en août 1977), Monserrat, 143-177, in *Avali Rivista corsa*, 2007, n°12, Cismonte è Pumonti, Nucariu.

ETTORI F., « U veru Santu Casanova », *Rigiru*, in *Avali Rivista corsa*, 2007, n°12, Cismonte è Pumonti, Nucariu, pp 17-18.

ETTORI F., 1979, « A la recherche de la culture corse », in *Le mémorial des Corses*, Tome 4, L'île éprouvée, 1914-1945, Ajaccio.

ETTORI F., 1980, « Entre la France et l'Italie », in *Le mémorial des Corses*, Tome 3, La présence française, 1796-1914, Ajaccio

ETTORI F., 1981, « La langue corse : les questions que l'on se pose » in *Langue corse : incertitudes et paris*, ouvrage rédigé en collaboration avec Jacques Fusina, Ajaccio, Maison de la Culture de la Corse.

ETTORI F., 1982a, « A la recherche de la culture corse » in *Le Mémorial des Corses, Vol.4*, Cyrnos et Méditerranée, Ajaccio.

ETTORI F., 1982, *Le sursaut d'une culture menacée*, in *Le mémorial des Corses, Vol 5, De l'histoire à l'actualité*, 1945-1980, Cyrnos et Méditerranée, Ajaccio.

ETTORI F., 2000, « Aux origines de l'État français en Corse », in Cercle Vincent de Moro Giafferri (dir.), *L'avenir institutionnel de la Corse*, Ajaccio, La Marge édition : 59-72.

FABIANI J-L., 2001, « La Corse ou les servitudes de l'authenticité », in *Etudes*, Tome 395.

FABRE M., 2003, *Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine*, in Education et Francophonie, Les finalités de l'éducation, Volume XXX : 1, [www.acelf.ca](http://www.acelf.ca), consulté le 14 septembre 2007.

FAURE G-O., 2004, « Idéaltype », In *Encyclopaedia Universalis*.

FELOUZIS G., 2003, *La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences*, Revue française de sociologie, n°3, p. 413-447.

FELOUZIS G, LIOT F, PERROTON J., 2005(a), *L'apartheid scolaire*, Seuil, Paris.

FELOUZIS G & PERROTON J., 2005(b), *Un « new deal » pour l'école*. Manière de voir Le Monde diplomatique n°89 Octobre–novembre 2006.

FEMU A CORSICA., 2010, *U Prugettu*, disponible sur: [http://api.ning.com/files/EX3L6wZzmjLCisYpAdQvLEfAYTGyVu1p\\*23EmToJzwT146ombvkJT7xgfGeoUCayTK8jW5HXYkLQL-ShVrzE99kHx2DInJi0/Femu\\_a\\_corsica\\_brochure1.pdf](http://api.ning.com/files/EX3L6wZzmjLCisYpAdQvLEfAYTGyVu1p*23EmToJzwT146ombvkJT7xgfGeoUCayTK8jW5HXYkLQL-ShVrzE99kHx2DInJi0/Femu_a_corsica_brochure1.pdf), consulté le 12 mai 2010.

FERREOL G & LUCQUOIS G., 2003, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin, Paris.

FERRANTI M., 2006, *Corsica*, n° 86 novembre.

FILIPPI P-M., 1992, *Le français régional de Corse étude linguistique et sociolinguistique : pratiques langagières du français en Corse : approche descriptive et problème glottopolitique*, Thèse de troisième cycle.

FINKIELKRAUT A., 1985, *La défaite de Goethe*, Le temps de la réflexion.

FINKIELKRAUT A., 1987, *La défaite de la pensée*, Gallimard, Folio essais, Paris, 2006.

FINKIELKRAUT., 2007 (a), *La querelle de l'école*, Stock, Paris.

FINKIELKRAUT A., 2007 (b), *Qu'est-ce que la France ?*, Stock/Panama.

FOATA D., 2006, *Réflexion critique sur la formation initiale des professeurs des écoles en langue et culture corses*, sous la direction de Sylvie Roy, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, Université de Calgary.

FONTAINE S., 2007, *Représentation social Parents et enseignants L'école Réunion*, Thèse de doctorat, Disponible sur : <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/22/80/PDF/2007lare0025-fontaine.pdf>, consulté le 27 avril 2010.

FORIOSO O., 2007, *Chì si sbaglia inventa. Gianni Rodari en Corse*, Sammarcelli, Biguglia.

FORQUIN J-L., 1989, *Ecole et culture Le point de vue des sociologues britanniques*, Pédagogies en développement, Problématiques et recherches, De Boeck Université, Bruxelles.

FOUCAULT M., 1966, *Les mots et les choses*, Gallimard, Collection Tel, Paris, 1990.

FRASSATI M., *Synthèse académique LCC*, janvier 2008.

FRONT REGIONALISTE CORSE., 1973, *Main basse sur une île*, Cismonte è Pumonte.

FUSINA J., 1994, *L'enseignement du corse*, A squadra di u Finusellu, Aiacciu.

FUSINA J (Coll.), 2003, *Histoire de l'école en Corse*, Albiana, Ajaccio.

- FUSINA J., « L'identité et ses horizons », in *L'observatoire des politiques culturelles*, n°25 (hiver 2003-2004), Grenoble, (Université Pierre Mendès- France, Institut d'Etudes Politiques de Grenoble).
- GABEL J., 2007, « Idéologie », In *Encyclopaedia Universalis*.
- GADET F & VARRO G., 2006, « Le “scandale” du bilinguisme », in *Langage & société*, Vol 2, n° 116.
- GAJO L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Didier, Coll LAL, Paris.
- GALINDO R., 1997, *Language wars : The ideological dimensions of the debates on bilingual education*, *Bilingual Research Journal*, Volume 21, N°2-3, Spring and Summer.
- GARDNER R.C & LAMBERT WG., 1959, « Motivational variables in second language acquisition », *Canadian Journal of Psychology*, 13.
- GARDNER R.C & LAMBERT WG., 1972, *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, Newbury House.
- GARDNER R.C & MACINTYRE P. D., 1992, « On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning », in *Language Learning*, Vol. 43 Issue 2.
- GARNIER B & GARNIER P., 2004, *Rapport final de la recherche sur la culture de l'évaluation*, IUFM de Corse.
- GAUCHET M., 2000, *Le désenchantement du monde*, Gallimard, Paris.
- GAUCHET M., 2002, *La démocratie contre elle-même*, Gallimard, Mesnil-sur-l'Estrée.
- GEA J-M., 2005, *Immigration et contact des langues en Corse*, *Langage et société*, CNRS.
- GEA J-M., 2006, « Marocains de Corse, entre deux pays et trois langues », *Langues et cités*, Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques, Direction Générale à la langue française et aux langues de France.
- GEA J-M., 2008, « Pratiques, représentations et intégration linguistiques chez les migrants en Corse », in *Histoire et mémoires des immigrations en région Corse*, disponible sur : <http://barthes.ens.fr/clio/acsehmr/corse.pdf>, consulté le 15 mai 2010.
- GEA J-M., 2009, « Héritage et appropriation linguistiques des populations immigrées de Corse », *Séminaire Pratiques et représentations du plurilinguisme*, ERTE CI2E, 7 octobre, disponible sur : <http://umrlisa.univ-corse.fr/ERTe/videoi.htm>, consulté le 12 mai 2010.
- GEAY B., 2007, *Le syndicalisme enseignant*, Collection Repères, La Découverte, Paris.

- GEISSER V & KELFAOUI S., 1998, « Tabous et enjeux autour de l'ethnicité maghrébine dans le système politique français », in *Revue Européenne des Migrations Internationales*, Vol 14, n°14-2, pp. 19-32, disponible sur : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remi\\_0765-0752\\_1998\\_num\\_14\\_2\\_1629](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remi_0765-0752_1998_num_14_2_1629), consulté le 15 août 2010.
- GELLNER E., 1989, *Nations et nationalisme*, Payot, Paris.
- GÉRIN-LAJOIE D., 2003, *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*, Sudbury : Prise de parole.
- GERIN-LAJOIE D., 2006, *La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste*, in Education et Francophonie, Volume XXXIV-1, printemps, [www.acelf.ca](http://www.acelf.ca), consulté le 14 septembre 2007.
- GERIN-LAJOIE D., 2006, *Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire*, in Education et Francophonie, Volume XXXIV-1, printemps, [www.acelf.ca](http://www.acelf.ca), consulté le 14 septembre 2007.
- GHERARDI E., à paraître, « Jean-Pierre Lucciardi, "hussard noir" et pionnier de l'enseignement de la langue corse » in Actes du colloque *L'école française et les langues régionales*, Montpellier III Paul Valéry, 13 et 14 octobre 2006.
- GHERARDI E., 2008, « La Vierge, les lycéens, la Corse. La « fête nationale » du 8 décembre », In *Ethnologie française*, Vol 38, n°3, pp. 479-488.
- GHERARDI E., 2009, « De Vercingétorix à Sambucuccio : remarques sur une histoire lavissienne de la Corse à la Belle Époque », in *Strade*, n°17, juillet.
- GIACOMO M., 1975, La politique à propos des langues régionales : cadre historique, *Langue française*, 1975, vol. 25, n° 1, pp. 12-28.
- GIDDENS A., 1987, *La constitution de la société*, PUF, Paris, 2005.
- GIDDENS A., 1998, Rencontre avec Anthony Giddens, Médiations et négociations, *Sciences humaines*, n° 84, [http://www.scienceshumaines.com/index.php?!g=fr&id\\_article=10032](http://www.scienceshumaines.com/index.php?!g=fr&id_article=10032) consulté le 1<sup>er</sup> octobre 2007.
- GIDDENS A, BLAIR T., 2002, *La troisième voie, Le renouveau de la social-démocratie*, Seuil, Paris.
- GIL J., 1978, Identité culturelle et idéologie, *Les temps modernes*, N°385-386, août-septembre.



- GIORGI A., 2009, « La saison vue par Antoine Giorgi », in *La Corse votre hebdo*, Corse-Matin, n°516, semaine du 3 au 9 juillet, propos recueillis par Jacques Renucci, p. 3.
- GLISSANT E., 1984, *Le discours antillais*, Folio, Paris.
- GOFFMAN E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne 1. la présentation de soi*, Les éditions de minuit, Paris.
- GOFFMAN E., 1974, *Les rites d'interaction*, Les éditions de minuit, Paris.
- GOFFMAN E., 1975, *Stigmate, les usages sociaux du handicap*, Le sens commun, Editions de minuit, Paris, 2003.
- GOUX D., MAURIN E., 1995, « Origine sociale et destinée scolaire, l'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes Formation-Qualification professionnelles 1970, 1975, 1985, 1993 », in *Revue Française de Sociologie*, XXXVI, n°1, p81-121.
- GRAWITZ M., 2001, *Méthodes des sciences sociales*, 11<sup>e</sup> édition, Dalloz, Paris.
- GREVET R., 2001, *L'avènement de l'école contemporaine en France (1789-1835) : laïcisation et confessionnalisation de la culture scolaire*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq.
- GUIGUE B., 2006, *La république au défi de l'ethnicité*, Revue Etudes, Avril 2006.
- HAGEGE C., 1986, *L'homme de parole*, Fayard, Paris.
- HAGEGE C., 1996, *L'enfant aux deux langues*, Odile Jacob, Paris.
- HAGEGE C., 1996, *Le français, histoire d'un combat*, Editions Michel Hagège.
- HAGEGE C., 2000, *Halte à la mort des langues*, Editions Odile Jacob, Paris.
- HAMERS J & BLANC M., 1983, *Bilinguisme et bilingualité*, Mardaga, Bruxelles.
- HAMERS J F., 2005, « Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures », in *Du plurilinguisme à l'école : Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensible*, Peter Lang, Berne.
- HARRIS A & GOODALL J., 2007, *Engaging Parents in Raising Achievement Do Parents Know They Matter?*, University of Warwick, Department for Children, Schools and Families, [www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RW004.pdf](http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RW004.pdf) consulté le 11 septembre 2007.
- HASNI A., 2000, *Penser les disciplines de formation à l'enseignement primaire c'est d'abord penser les disciplines scolaires*, in *Education et francophonie, Réforme curriculaire et statut des disciplines : quels impacts sur la formation professionnelle à l'enseignement ?*, Volume



XXVIII , No 2, <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-2/06-Hasni.html>, consulté le 14 septembre 2007.

HEBRARD J., 2002, *La mixité sociale à l'école et au collège*, Rapport remis à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale, disponible sur <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/024000227/0000.pdf>.

HÉRAN F., FILLON A. & DEPREZ C., 2002, « La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle », *Populations et sociétés*, n°376 (février).

HERAN F., 2004, « Cinq idées reçues sur l'immigration », In *Population et sociétés*, n°397, INED, [www.ined.fr/publications/pop\\_et\\_soc/index.html](http://www.ined.fr/publications/pop_et_soc/index.html) , consulté le 1<sup>er</sup> octobre 2007.

HIRTT N., 2007, *Impact de la liberté de choix sur l'équité des systèmes éducatifs ouest-européens*, APED, [www.ecoledemocratique.org](http://www.ecoledemocratique.org), consulté le 1<sup>er</sup> octobre 2007.

KLOSS H & MC CONNEL G D., 1984, *Linguistic composition of the nations of the world: Europe and the USSR*, Presses de l'Université Laval.

KONSTANTOPOLOUS S., 2007, *How Long Do Teacher Effect Persist ?*, <http://ftp.iza.org/dp2893.pdf>, consulté le 13 septembre 2007.

KYMLICKA W., 1999, *Les théories de la justice*, La découverte, Paris, 2007

KYMLICKA W., 2001, *La citoyenneté multiculturelle : une introduction à une théorie libérale du droit des minorités*, La Découverte, Paris.

KYMLICKA W., 2003, *La voie canadienne. Repenser le multiculturalisme*, Boréal, Montréal.

IGEN., 2006 (a), *Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Corse*, [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr), consulté le 14 octobre 2006.

IGEN., 2006 (b), *La place et le rôle des parents dans l'école*, [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr), consulté le 10 septembre 2007.

INRP., 2006, *Les parents et l'école*, la lettre d'information, n°22, [www.inrp.fr/vst](http://www.inrp.fr/vst)

INRP., 2005, « Pratiques éducatives familiales et scolarisation », In *Revue française de pédagogie*, N°151, Lyon.

JANNE H., 1970 *Le système social. Essai de théorie générale*, Éditions de l'Institut de Sociologie de l'Université de Bruxelles, Bruxelles, 2<sup>e</sup> tirage.

JEUDY H-P., 2008, *La machine patrimoniale*, Circé, Belval.

KASTORYANO R., 1987, « Définition des frontières de l'identité : Turcs musulmans », In *Revue française de science politique*, 37e année, n°6, pp. 833-854, Disponible sur :

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsp\\_0035-2950\\_1987\\_num\\_37\\_6\\_411585](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsp_0035-2950_1987_num_37_6_411585), Consulté le 30 mars 2010.

KREMnitz G., 1981, « Du 'bilinguisme' au 'conflit linguistique' : cheminement de termes et de concepts », In *Langages*, n° 61, pp. 63-74.

LAFORGUE D., 2005, *La ségrégation scolaire : l'Etat face à ses contradictions*, L'Harmattan, Paris.

LAMELET-MAC GRATH N., 2008, *La langue irlandaise dans les écoles primaires en Irlande de 1831 à 1936 – Stratégies politiques et pédagogiques*, Thèse soutenue le 11 janvier 2008, disponible sur : <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/26/82/23/PDF/theselamelet.pdf>, consulté le 27 avril 2010.

LANFRANCHI F., 1994, « Le riacquistu aujourd'hui : regards et prospection », in *Littérature et diglossies*, Actes du colloque de Corti (24 et 24 septembre 1994), Centre de Recherches Corses, Université de Corse.

LAPIERRE J-W., 2004, *Le pouvoir politique* in Encyclopædia Universalis.

LAPOINTE C., 1999, *La problématique culturelle de l'insertion des nouveaux enseignants et enseignantes à l'école*, Perspectives d'avenir en éducation, in Education et francophonie, Volume XXVII, N° 1, printemps 1999, <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/27-1/Lapointe.html>, consulté le 14 septembre 2007.

LE COADIC R., 1998, *L'identité bretonne*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

LEFEBVRE M., 2002, « Langue, terre et territoire en Corse », *Hérodote*, N°105, 2002/2, pp. 38-59, La Découverte, Paris.

LELIEVRE C., 1990, *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*, Nathan, 2002.

LEROUX M., 1999, « De l'élève à l'apprenant : sur l'enseignement du français au lycée », *Commentaire*, Vol 22, n°87, pp.545-655.

LENOIR Y., 1999, *Éléments de problématique: quels rapports curriculaires établir dans le cadre de la formation professionnelle à l'enseignement entre les savoirs disciplinaires et les savoirs professionnels ?*, Réforme curriculaire et statut des disciplines : quels impacts sur la formation professionnelle à l'enseignement ? , in Education et francophonie, Volume XXVIII, N° 2, automne-hiver 2000., <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-2/01-Lenoir.html>, consulté le 14 septembre 2007.

LEROY-AUDOUIN C & SUCHAUT B., 2005, « La constitution des classes dans les écoles. Contraintes et choix pédagogiques », in *Les notes de l'Iredu*, Disponible sur : <http://ired.u->

[bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications\\_iredu/Notes\\_Iredu/note051.pdf](http://bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications_iredu/Notes_Iredu/note051.pdf),

consulté le 20 mai 2010.

LETONTURIER E., 2003, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles Raymond Boudon (1973)*, Encyclopaedia Universalis.

LEVI-STRAUSS C., 1983, *L'identité*, PUF, Quadrige, Paris, 2007.

LIETTI A., 1981, *Pour une éducation bilingue*, Payot, Paris, 1994.

LIN A M-Y., 1996, «Bilingualism or linguistic segregation? Symbolic domination, resistance and code switching in Hong Kong schools», in *Linguistics and Education*, Volume 8, Issue 1, pages 49-84.

LORCERIE F., 2004, *L'école et le défi ethnique*, INRP & ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux.

LUCIANI M-P., 1995, *Immigrés en Corse. Minorité de la minorité*, L'Harmattan, Paris.

LUCCIONI J-P., 2008, *Tempi fà*, Arts et traditions , Albiana, Ajaccio.

LUCCIONI J-P., 2009, *Tempi fà*, Tome 2, Albiana, Ajaccio.

MAFFESOLI M., 1988, *Le temps des tribus*, La Table Ronde, 3<sup>e</sup> édition, Paris, 2000.

MALRIEU P., 2004, *Enfance, La Socialisation*, Encyclopædia Universalis.

MARCELLESI J-B., 2003, *Sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris.

MARIN A., 2003, *Ferry Jules (1832-1893)*, in Encyclopaedia Universalis.

MAROY C., 2006, *Ecole, régulation et marché, Une comparaison de six espaces scolaires en Europe*, Education et société, PUF, Paris.

MARTEL P., 1988, « Les langues de France, un enjeu de luttes », in VERMES G & BOUTET J, *France pays multilingue*, Tome 1, Logiques sociales, L'Harmattan, Paris, pp. 125-142.

MARTEL P., 2008, *L'école française et l'occitan. Le sourd et le bègue*, Presses Universitaires de la Méditerranée, Montpellier.

MARTIN D.-C., 1992, Le choix d'identité, in *Revue française de science politique*, vol. 42, no 4, pp. 582-593.

MARX K & ENGELS F., 1844, *Les Manuscrits de 1844*, Œuvres, Economie II, Pléiade, Gallimard, 1968.

MAULINI O., 1996, *A chacun son métier ! Innovation scolaire et rôle des parents : discours et pratiques des enseignants*, Groupe de recherche et d'innovation de l'enseignement primaire Genève.

- MAULINI O., 1997, Le paradoxe de l'innovation. Changer l'école: pour éloigner ou rapprocher les familles ?, in : *Educateur*, 5, p.12-15.
- MAURIN L., 2006, *A quoi sert l'égalité des chances*, Alternatives économiques, n°244, février.
- MAURIN E., 2004, *Le ghetto français*, Seuil, Paris.
- MAURIN E., 2007, *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*. Seuil.
- MAXWELL A., 1999, *La modélisation de la recherche qualitative*, Editions Universitaires Fribourg Suisse. Fribourg.
- MEIRIEU P., 1990, *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, ESF, Paris.
- MEIRIEU P., 1999, *L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale* , Disponible sur : [www.meirieu.com](http://www.meirieu.com).
- MEIRIEU P., 2000, *L'école et les parents. La grande explication*, Plon, Paris.
- MEMMI A., 1956, *Portrait du colonisé*, Petite bibliothèque Payot, Paris.
- MEMMI A., 1968, *L'homme dominé*, Petite bibliothèque Payot, Paris.
- MERCHEZ L., « Les logiques spatiales du vote corse lors des scrutins régionaux et européens 2003-2005, héritage et renouvellement des comportements électoraux », *L'Espace Politique* [En ligne], 3 | 2007-3, mis en ligne le 11 mai 2009, Consulté le 28 juillet 2009. URL : <http://espacepolitique.revues.org/index541.html>
- MERLE P., 2000, « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », In *Population*, vol. 55, n° 1, pp. 15-50, disponible sur : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop\\_0032-4663\\_2000\\_num\\_55\\_1\\_7096](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop_0032-4663_2000_num_55_1_7096), consulté le 7 août 2009.
- MERLE P., 2002, « Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998) », In *Population*, vol. 57, n° 4, pp. 633-659, disponible sur : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop\\_0032-4663\\_2002\\_num\\_57\\_4\\_7310](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop_0032-4663_2002_num_57_4_7310), consulté le 7 août 2009.
- MERTON R.H., 1998, *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, Armand Colin, Paris.
- MEURET D., 2007, *Gouverner l'école : Une comparaison France/Etats-Unis*, PUF, Paris.
- MINISTERE DE L'EDUCATION., 1998, *Circulaire du 29 décembre 1998*.
- MINISTERE DE L'EDUCATION., Code de l'éducation. [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr)

- MOLES A., 2004, *Cybernétique et sciences sociales* in Encyclopaedia Universalis.
- MONJO P., 2007 « France et Angleterre Quelques éléments de comparaison des stratégies nationales relatives à l'apprentissage des langues étrangères », in *Tréma*, 28 | 2007, mis en ligne le 13 janvier 2010, Disponible sur : <http://trema.revues.org/274>, Consulté le 02 avril 2010.
- MONS N., 2004, *De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*, Doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction de Marie Duru-Bellat, Université de Bourgogne, disponible sur <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/04/21/81/PDF/04125.pdf>, consulté le 27 avril 2010.
- MONS N., 2009, *Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée*, Eurydice, Disponible sur : [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/111FR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/111FR.pdf), consulté le 16 juin 2010.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Didier, Paris.
- MORACCHINI G., 2004, « Trente ans après... », in *Réalisations et perspectives de recherche en Identités, Environnement, NTIC, Méditerranée du Centre de Recherches en Corse et en Méditerranée*, Edition CRCM/BU/Albiana.
- MORACCHINI G., 2005, *Aspects de la situation sociolinguistique de la Corse Les apports de l'Enquête Famille*, Langage et société, n°112, juin, Maison des sciences de l'homme, Paris.
- MORIN E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, ESF éditeur, Paris, 2000.
- MORIN E., 1994, « Sur l'interdisciplinarité », *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires*, n° 2, 1994, <http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b2c2.htm>, consulté le 17 janvier 2008.
- MÜLLER V., 2004, « Le gaélique comme marqueur symbolique du territoire en ville de Belfast », in *Mots, Les langages du politique*, « Langue(s) et nationalisme(s) », n°74 mars, ENS édition, Lyon.
- NOIRIEL G., 1992, « Difficulties in french historical research on immigration », in HOROWITZ D.L & NOIRIEL G., *Immigrants in Two Democracies*, New-York University Press.
- NOIRIEL G., 1988, *Le creuset français. Histoire de l'immigration XIX e et XXe siècles*, Seuil, Paris.
- NOIRIEL G., 2001, *Etat, nation et immigration*, Gallimard, Paris, 2005.

- NOIRIEL G., 2007, *À quoi sert « l'identité nationale »*, Agone, Marseille.
- OBIN J-P., 2003, *Enseigner, un métier pour demain*, La documentation française, Paris.
- OGIEN A., 1987, « Les usages de l'identité », in *Vers des sociétés pluriculturelles : études comparatives et situations en France*, Editions de l'Orstom, Paris, pp. 138.
- OLADEJO J., 2006, *Parents' Attitudes Towards Bilingual Education Policy in Taiwan*, Bilingual Research Journal, n°30, Spring.
- OTTAVI A., 1979, *Des Corses à part entière*, Le Seuil, Paris.
- OTTAVI P., 1992, *Trà lingua facultativa è lingua ufficiale : a spirienza di u corsu integratu*, Mémoire de maîtrise en langue et civilisation corses, Université de Corte.
- OTTAVI P., 2004 (a), « Enseignement bilingue : vers la définition de nouveau curricula ? », Congrès *Environnement et identité en Méditerranée*, Université de Corse, 19-25 juillet.
- OTTAVI P., 2004 (b), *Le bilinguisme dans l'école de la République? Le cas de la Corse*, Thèse de troisième cycle, Université de Corse.
- OTTAVI P., 2006 (a), « Langue et conscience identitaires : quelles évolutions ? », Colloque *Langues de France*, Université de Liverpool, Royaume-Uni, 11-13 septembre 2006.
- OTTAVI P., 2006 (b), « La question des langues régionales : un isolat idéologique ? » Colloque de Montpellier, *L'école française et les langues régionales*, Université Paul Valéry, 12-13 octobre.
- OTTAVI P., 2009 (a), « Langue corse et polynomie : retour sur un processus langagier dans l'enseignement secondaire », in Colloque International du Réseau Francophone de Sociolinguistique et du Groupement d'Intérêt Scientifique « Pluralités Linguistiques et Culturelles », *Langue(s) et insertion en contextes francophones : discriminations, normes, apprentissages, identités...*, 16-18 juin 2009, Université Européenne de Bretagne – Rennes 2, à paraître.
- OTTAVI P., 2009 (b), « Vers un nouveau paradigme éducatif : l'école de la diversité ? », *Journées de l'ADEB*, 19 et 20 novembre, Paris.
- OVANDO C.J., 2003, *Bilingual Education in the United States. Historical Development and Current Issues*, Bilingual Research Journal, Vol 27, n°1.
- OZOUF J., 1967, *Nous les maîtres d'école*, Julliard, Paris.
- OZOUF M., 2009, *Composition française*, Gallimard, NRF, Paris.

PARE F., 1992, *Les littératures de l'exiguïté*, Bibliothèque canadienne-française, Québec, 2001.

PATACCHINI J.-A., 1907, « Considérations diverses qui imposent à l'instituteur l'obligation de faire la guerre aux patois », *Le Maître d'Ecole*. Organe hebdomadaire des intérêts de l'Ecole laïque et républicaine, n° 1, 31 août, pp. 2-3.

PAYET J-P & HENRIOT-VAN ZANTEN A., 1996, Note de synthèse. In: *Revue française de pédagogie*. Volume 117 N°1, pp. 87-149, Disponible sur : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1996\\_num\\_117\\_1\\_1186](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1996_num_117_1_1186), Consulté le 02 avril 2010.

PAYET J-P & VAN ZANTEN A., 1996, Note de synthèse, In *Revue française de pédagogie*, Vol 117, pp. 87-149, disponible sur : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1996\\_num\\_117\\_1\\_1186](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1996_num_117_1_1186), consulté le 20 mai 2010.

PEILLON V., 2010, *Une religion pour la République*, Seuil, Paris.

PERCHERON A., 1974, *L'univers politique des enfants*, FNSP, Colin.

PERIER P., 2005, *Ecole et familles populaires*, Presses Universitaires de Rennes, Le lien social, Rennes.

PERRENOUD Ph / MONTANDON C., 1987, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, 2<sup>e</sup> éd. augmentée 1994.

PERRENOUD P., 1994, *La formation des enseignants : entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris.

PERRENOUD P., 2000, *Pédagogie différenciée. De l'intention à l'action*, ESF, Issy-les-Moulineaux.

PERROT M-C., 1997, « La politique linguistique pendant la Révolution française », in *Mots*, vol. 52, n° 1, pp. 158-167, disponible sur [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots\\_0243-6450\\_1997\\_num\\_52\\_1\\_2474](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1997_num_52_1_2474), consulté le 25 août 2009.

PILOTE A., 2004, *La construction de l'identité politique des jeunes en milieu francophone minoritaire : Le cas des élèves du Centre scolaire communautaire Sainte-Anne à Fredericton au Nouveau-Brunswick*, Thèse de doctorat, Université Laval.



- PILOTE A., 2006, *Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone*, Education et Francophonie, Volume XXIV, [www.acelf.ca](http://www.acelf.ca), consulté le 14 septembre 2007.
- PIQUEE C., 2005, « La mixité sociale à l'école primaire : incidences sur l'expérience et la réussite scolaire des élèves », *Revue française de pédagogie*, n°151, pp. 75-90.
- PIROTTE G., 2001, « Racisme et sentiments d'appartenance chez les dix-douze ans en milieu scolaire », in GOSSELIN G & LAVAUD J-P, *Ethnicité et mobilisations sociales*, L'Harmattan, Paris, p. 279-299.
- PITTE J-R., 2007, *Stop à l'arnaque du bac*, Oh ! Editions, Paris.
- PIZARRO N., 1999, « Appartenances, places et réseaux de places », in *Sociologie et sociétés*, vol. XXXI, n° 1, printemps, [www.erudit.org/revue/socsoc/1999/v31/n1/001568ar.html](http://www.erudit.org/revue/socsoc/1999/v31/n1/001568ar.html) consulté le 18 décembre 2007.
- POGGIOLI P., 2004, *Derrière les cagoules. Le FLNC des années 80*, DCL, Ajaccio.
- POIRET C., 2001, « La lutte contre les discriminations », in GOSSELIN G & LAVAUD J-P., *Ethnicité et mobilisations sociales*, L'Harmattan, Paris, p.411-431.
- POPPER K R., 1975, *La Logique de la découverte scientifique*, Payot, Paris.
- POURTOIS J-P, DESMET H, LAHAYE W., 2004, *Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale*, *Revue Enfances, Familles, Générations*, n°1 Regards sur les parents aujourd'hui, <http://www.erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008892ar.html>, consulté le 18 novembre 2006.
- PROST A., 1986, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, PUF, Paris.
- PROST A., 1985, *Eloge des pédagogues*, Seuil, Paris.
- PROST A., 2004, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation IV. Depuis 1930*, Perrin, Paris.
- QUENOT S., 2007, *Les relations école-famille en site bilingue du premier degré*, Mémoire de Master 2, Università di Corsica.
- QUENOT S., 2008 (a), *Massification de l'enseignement bilingue corse-français et professionnalisation des maîtres*, Journée d'études des doctorants en sociologie des professions, 23 mai, IRESCO, Paris.
- QUENOT S., 2008 (b), *L'école bilingue en Corse*, Poster, Doctoriales de Provence, La Baume les Aix et Marseille, 22-27 juin, Collège Doctoral PRES Marseille, disponible sur [http://www.ent-montecristo.org/sebastien.quenot/index.php?preaction=joint&id\\_joint=4326](http://www.ent-montecristo.org/sebastien.quenot/index.php?preaction=joint&id_joint=4326).



- QUENOT S., 2008 (c), *The french republican principles in the test of the multilingual education the case of the school of l'Isula*, The Education, Equity and Social Justice conference, Charles University, Prague, 16-19 juin 2008.
- QUENOT S., 2008 (d), *La structuration de l'école bilingue en Corse*, Poster, Journée de l'école doctorale de l'Université de Corse, 16 juillet 2008, disponible sur <http://www.ent-montecristo.org/sebastien.quenot/index.php?action=article&numero=5>.
- QUENOT S., 2008 (e), « L'enseignement bilingue face aux stratégies des familles : le cas de la Corse » in *Cahiers pédagogiques*, n° 465, Ecole et familles, CRAP.
- QUENOT S., 2008 (f), *An educational innovation in the challenge of the social cohesion: the example of the French-Corsican bilingual education*, Colloque international ICERI 2008, 17-19 novembre, Madrid.
- QUENOT S., 2009, *Curriculum et enjeux sociétaux de l'enseignement bilingue français-corse*, Colloque AFDECE 2008, Lisbonne, 3-4 novembre, L'Harmattan, Paris.
- QUENOT S., 2009, *La langue corse*, Anima corsa, Bastia.
- QUENOT S., 2010, « L'enseignement du corse », in *Langues d'Europe et de Méditerranée*, sous la direction d'Henri GIORDAN.
- QUINET C., 2004, *Administrative behavior, Herbert A Simon*, Encyclopaedia Universalis.
- RAWLS J., 1987, *Théorie de la justice*, Seuil, Paris.
- RAWLS., 1993, *Justice et démocratie*, Seuil, Paris.
- RAYOU P & VAN-ZANTEN A., 2004, *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école?*, Bayard, Paris.
- RENAN E., 1882, *Qu'est-ce qu'une nation ?*, Conférence fait en Sorbonne le 11 mars 1882, disponible sur <http://www.bmlisieux.com/archives/nation01.htm>, consulté le 6 juin 2008.
- RENAUDOT G., 2007, Pétition contre la langue corse, [www.altafrequenza.com/index.php/fr/podcast/1\\_info/11\\_10\\_2007\\_guy\\_renaudot\\_inspecteur\\_d\\_academie](http://www.altafrequenza.com/index.php/fr/podcast/1_info/11_10_2007_guy_renaudot_inspecteur_d_academie), podcast, consulté le 16 octobre 2007.
- RENAUT A., 2003, Qu'est-ce qu'une politique juste ? Essai de philosophie politique appliquée, in *Politique et Sociétés*, vol. 22, no 3, p 155-178.
- RENAUT A., 2004, *La fin de l'autorité*, Flammarion, Paris.
- RENAUT A., 2007, *Egalité et discriminations*, Seuil, Paris.
- RENAUT A., 2009, *Un humanisme de la diversité*, Flammarion, Paris.

RICHARD B., 2007, France : la nostalgie à défaut de projet, in *Sciences humaines*, Travail : je t'aime, je te hais, n°179 février, [www.scienceshumaines.com/articleprint2.php?lg=fr&id\\_article=15286](http://www.scienceshumaines.com/articleprint2.php?lg=fr&id_article=15286), consulté le 1<sup>er</sup> octobre 2007.

RICOEUR P., 1997, *L'idéologie et l'utopie*, Seuil, Paris.

RINALDI A., 2000, *Le Nouvel Observateur*. n°1866, 10 août.

RIVAROL A., 1784, *Discours sur l'universalité de la langue française*, disponible sur <http://books.google.fr/books?id=em0GAAAAQAAJ&printsec=frontcover&dq=rivarol+discours+universalite+langue+fran%C3%A7aise&ei=tUhJSMqIOYfstgPWq8zmDQ&client=firefox-a#PPP7,M1>, consulté le 6 juin 2008.

ROBERT A., 1995, *Le syndicalisme des enseignants*, CNDP-La Documentation française, Paris.

ROUSSEAU J-J., 1754, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, disponible sur : [http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau\\_jj/discours\\_origine\\_inegalite/discours\\_inegalite.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/discours_origine_inegalite/discours_inegalite.pdf), consulté le 20 septembre 2010.

ROUSSEAU J-J., 1782, *Les confessions*, livre III, [http://www.lettres.net/confessions/rousseau\\_txt11.htm](http://www.lettres.net/confessions/rousseau_txt11.htm), consulté le 20 février 2007.

ROY S., 2006, *Les enseignantes et les enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations*, in *Education et Francophonie*, Volume XXXIV :1, printemps, [www.acelf.ca](http://www.acelf.ca), consulté le 14 septembre 2007.

SABATIER C., 2006, « Figures identitaires d'élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France », in *Education et Francophonie*, Volume XXXIV-1, printemps, [www.acelf.ca](http://www.acelf.ca), consulté le 14 septembre 2007.

SACHOT M., 2000, « La formation professionnelle à l'enseignement entre deux vecteurs intégrateurs en conflit : les disciplines et le curriculum », In *Education et francophonie*, Réforme curriculaire et statut des disciplines : quels impacts sur la formation professionnelle à l'enseignement ?, Volume XXVIII, N° 2, <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-2/02-Sachot.html>, consulté le 14 septembre 2007.

SAINT-GERMAIN M., 2001, « La problématique de l'évaluation de l'innovation : le cas de l'évaluation des enseignements universitaires », In *Evaluer les politiques éducatives*, Dir DEMAILLY L, De Boeck université, pp 147-162.

- SANDEL M., 1999, *Le libéralisme et les limites de la justice*, Seuil, Paris.
- SCHEERENS J., 2000, *Improving school effectiveness*, Fundamentals of Educational planning, n°68, UNESCO, disponible sur: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001224/122424E.pdf>, consulté le 29 avril 2010.
- SCHNAPPER D., 1991, *La France de l'intégration. Sociologie de la nation*, Gallimard, Paris.
- SCHNAPPER D., 2000, *Qu'est-ce que la citoyenneté*, Gallimard, Paris.
- SCHNAPPER D., 2002, *La démocratie providentielle, Essai sur l'égalité contemporaine*, Gallimard, Paris.
- SCHNAPPER D., 2005, « Renouveau ethnique et renouveau religieux dans les « démocraties providentielles », In *Archives de sciences sociales des religions*, disponible sur : <http://assr.revues.org/3252#ftn1>, consulté le 21 mai 2010.
- SCHNAPPER D., 2008, « Les enjeux démocratiques de la statistique ethnique », In *Revue française de sociologie*, n°1, Volume 49, p. 133-139.
- SCOLA SANDRESCHI., 2004, *Prughjettu di scola – Projet d'école 2004/2008*. Inspection académique Corti Balagna.
- SEGALEN M., 1981, *Sociologie de la famille*, Armand Colin, Paris, 2006.
- SEGRESTIN D., 1985, *Le phénomène corporatiste*, Fayard, Paris.
- SEN A., 2000, *Repenser l'égalité*, Le Seuil, Paris.
- SEROT P., 1997, "Ethnos et Demos : la construction discursive de l'identité collective", In *Langages et Société*, MSH, n° 79, Paris, pp. 39-52.
- SIGUÁN M & MACKEY W.F., 1986, *Education et bilinguisme*, UNESCO, Delachaux et Niestlé.
- SILVANI P., 1976, *Corse des années ardentes, 1939-1976*, Albatros, Paris.
- SIMONIN J & WOLF E., 2005, *Familles et école à La Réunion*, in PRUDENT L-F, TUPIN F, WHARTON S, *Du plurilinguisme à l'école : Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensible*, Peter Lang, Berne.
- SOBOCINSKI A., 2007, *L'enseignement catholique victime de son succès*, Le Monde, 11 septembre.
- SOTO L D., 1997, *Language, Culture, and Power: Bilingual Families and the Struggle for Quality Education*, State University of New York Press, New York, 170 pp.

- SPOTTI M., 2008, « Exploring the construction of immigrant minority pupils' identities in a Flemish primary classroom », In *Linguistics and Education*, n°19, pp.20-36.
- STEINER P., 2003, *Les Foundations de James S. Coleman : une introduction*, in Revue française de sociologie, La théorie du choix rationnel, avril-juin, 44-2, Paris.
- ST-GERMAIN M., 2001, *Une conséquence de la nouvelle gestion publique : l'émergence d'une pensée comptable en éducation*, in Education et francophonie, Volume XXIX, [www.acelf.ca](http://www.acelf.ca), consulté le 14 septembre 2007.
- TOKER G., « Cinq propositions pour une théorie de la gouvernance », In *Revue internationale de sciences sociales*, N°155, p. 19-30.
- TAJFEL H & FRASER C., 1978, *Introducing social psychology*, Penguin books, London, 1990.
- TALAMONI J-G., 2008, *Antulugia bislingua di a literatura corsa*, DCL, Ajaccio.
- TAMBS-LYCHE H., 1996, « Choisir son pays, choisir son peuple : Remarques sur la genèse norvégienne d'une théorie de l'ethnicité », in *L'Europe entre cultures et nations*, sous la direction de Daniel Favre, pp. 157-173, Editions de la Maison des sciences de l'homme, Paris.
- TAYLOR C., 1994, *Le malaise de la modernité*, Ed du Cerf, Paris.
- THIERS J., 1986, « Epilinguisme, élaboration linguistique et volonté populaire, trois supports de l'individuation sociolinguistique corse », in *Langages*, volume 21, n°83, pp. 65-74, disponible sur [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/Igge\\_0458-726x\\_1986\\_num\\_21\\_83\\_2496](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/Igge_0458-726x_1986_num_21_83_2496).
- THIERS J., 1989, *Papiers d'identité(s)*, Albiana, Levie.
- THIERS J., 1996, *Memorie*, Alain Piazzola, Ajaccio.
- THIERS J., 2004, *La langue du citoyen*, Università di Corsica.
- THIERS J., 2005, *Le corse des collégiens* in Economie corse n°111, novembre, INSEE Corse.
- THIERS J., 2006, « Principes sociolinguistiques de l'enseignement du corse et de l'éducation bilingue en Corse » in : Werner Wiater/Gerda Videssott : Schule in mehrsprachigen Regionen Europas / School Systems in *Multilingual Regions of Europe*, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt and Main, pp. 377-385.
- THIESSE A-M., 1997, *Ils apprenaient la France*, Maison des sciences de l'homme, Paris.
- THIESSE A-M., 1999, *La création des identités nationales*, Seuil, Paris, 2001.

- TOCQUEVILLE A., 1840, *De la démocratie en Amérique II*, [http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/index.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html)
- TODOROV T., 1989, *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Seuil, Paris.
- TOURAINÉ A., 1992, *Critique de la modernité*, Fayard, Paris.
- TOZZI M., 1984, *Apprendre et vivre sa langue*, Syros, Paris.
- TRIBALAT M., 2010, *Les yeux grands fermés*, Denöel, Paris.
- TRUJILLO A., 1998, *Chicano empowerment and bilingual education: Movimiento politics in Crystal City, Texas*, Garland Publishing, New York.
- TUPIN F, FRANCOISE C & COMBAZ G., 2005, « Enseignants en milieu créolophone : des représentations aux modes d'intervention », in *Du plurilinguisme à l'école : Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensible*, Peter Lang, Berne.
- UNIVERSITE DE CORSE., ASSOCIU SCIOGLILINGUA., 2004, *Langue corse, langue du citoyen*.
- VALENZUELA A. 2000, *Book review*, Bilingual Research Journal, Volume 24, N°1-2, <http://brj.asu.edu/v2412/articles/art15.html>, consulté le 30 avril 2007.
- VALLET L-A & CAILLE J-P., 1996 (a), « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français », In *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n° 67.
- VALLET L-A & CAILLE J-P., 1996 (b), « Niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l'immigration », In *Economie et statistique*, Vol 293, pp. 137-153, disponible sur : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/estat\\_0336-1454\\_1996\\_num\\_293\\_1\\_6053](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/estat_0336-1454_1996_num_293_1_6053), consulté le 20 mai 2010.
- VALLET L-A., 1996, « L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation : un examen sur données françaises », In *Revue française de pédagogie*, n°117, p.7-27, disponible sur <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF117.pdf>.
- VAN HAECHT A., 2006, *L'école à l'épreuve de la sociologie*, De Boeck, Bruxelles, 3<sup>e</sup> édition.
- VAN HAECHT A., 2001, *L'école des inégalités*, Editions Talus d'approche, Mons.
- VANUCCI-ALBERTINI F., P.U.L.A n° 3/4, 1990, *Corti 90 Actes du colloque international des langues polynomiques*, Chiorboli J, Università di Corsica.

- VAN ZANTEN A., 1996, *Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis à vis de l'école une relecture critique des analyses sociologiques*, Lien social et politique, RIAC 35.
- VAN ZANTEN A., 2001, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF, Paris.
- VAN ZANTEN A., 2002, « La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social : le cas des parents d'élèves des classes moyennes », In *Education et sociétés*, vol. 9, pp. 39-52.
- VAN ZANTEN A., 2003, « Dynamiques multiculturelles en Europe », In *Revue Française de Pédagogie*, n°144.
- VAN ZANTEN A., 2004, « Les classes moyennes, l'école et la ville : la reproduction renouvelée Présentation du dossier », In *Education et sociétés*, n°14, pp. 5-12.
- VAN ZANTEN A., 2009, *Choisir son école*, PUF, Paris.
- VAN ZANTEN A., 2009 (b), « Le choix des autres », *Actes de la recherche en sciences sociales* Vol 5, (n° 180), pp. 24-34.
- VERDONI D., 2003, « La Corse au carrefour d'une Méditerranée euro-arabe », In *Histoire de l'Ecole en Corse*, Jacques FUSINA, Albiana, Ajaccio, pp. 547-559.
- VERDONI D., 2008, « Inventaire et valorisation des patrimoines socioculturels », In *Ethnologie française*, Vol 38, n°3, p. 535-539.
- VERDONI D., 2010, « L'espace insulaire corse : quel processus de patrimonialisation ? », in *La Corse et le développement durable*, sous la direction de MAUPERTUIS N, Albiana/CNRS, Ajaccio, pp.279-286.
- VERSINI X., 1983, *Emmanuel Arène Roi de Corse sous la IIIe République*, La Marge, Ajaccio.
- VIARD B., 2006, « Une école sans rites ni symboles », In *Revue du Mauss*, n°28, La découverte, disponible sur : <http://www.cairn.info/article.php?REVUE=du-mauss&ANNEE=2006&NUMERO=2&PP=305>, consulté le 30 avril 2010.
- VINCIGUERRA M-J., 2006, *Hölderlin et Paoli*, Materia scritta, Bastia.
- VIOLA A., 2002, Le Conseil constitutionnel et la langue corse, *Revue française de droit administratif*, pp. 474-478.
- VISIÈRE L & ZOÏA G., 2008, *La carte scolaire et le territoire urbain*, PUF, Paris.

- WEBER M., 1919, *Le savant et le politique*, disponible sur : [http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/savant\\_politique/Le\\_savant.doc](http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/savant_politique/Le_savant.doc), consulté le 16 août 2010.
- WEIL S., 1949, *L'enracinement. Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*, disponible sur : [http://classiques.uqac.ca/classiques/weil\\_simone/enracinement/enracinement.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/weil_simone/enracinement/enracinement.html), consulté le 16 août 2010.
- WEINBERG A., 2001, Comment l'individu pense en société, Sciences humaines, Les sciences de la cognition, Hors série n°35, [http://www.scienceshumaines.com/comment-l-individu-pense-en-societe\\_fr\\_12485.html](http://www.scienceshumaines.com/comment-l-individu-pense-en-societe_fr_12485.html) consulté le 1er octobre 2007.
- WIEVIORKA M., 1992, *La France raciste*, Seuil, Paris.
- WIEVIORKA M., 2005, *La différence. Identités culturelles : enjeux, débats et politiques*, L'aube.
- WIEVIORKA M., 2004, Les vertus paradoxales du conflit, Sciences humaines, Violences, Hors série n°47, [http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id\\_article=13739](http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_article=13739) consulté le 1<sup>er</sup> octobre 2007.
- WIEVIORKA M., 2004, *La France face aux identités culturelles*, Sciences humaines, n° 1511, p. 14.
- YACOU A., 1996, *Créoles de la Caraïbe*, Karthala, CERC, Paris.
- YVIA-CROCE H., 1979, *Vingt années de corsisme, 1920-1939*, Editions Cynros et Méditerranée, Ajaccio.
- ZELDIN T., 1973, *Histoire des passions françaises : orgueil et intelligence*, Encres, Paris, 1978.
- ZIROTTI J-P ., 2006, « Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école », In *Langage & société*, Maison des sciences de l'homme, n° 116, Vol 2, pp. 73 à 91.

# ANNEXES

## 1. Loi du 22 janvier 2002, article 7

I. - Il est inséré, dans la section 4 du chapitre II du titre Ier du livre III de la deuxième partie du code de l'éducation, un article L. 312-11-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 312-11-1. - La langue corse est une matière enseignée dans le cadre de l'horaire normal des écoles maternelles et élémentaires de Corse. »

II. - Le deuxième alinéa de l'article L. 4424-5 du code général des collectivités territoriales est remplacé par deux alinéas ainsi rédigés :

« L'Assemblée adopte, dans les mêmes conditions, un plan de développement de l'enseignement de la langue et de la culture corses, dont les modalités d'application font l'objet d'une convention conclue entre la collectivité territoriale de Corse et l'Etat.

« Cette convention prévoit les mesures d'accompagnement nécessaires, et notamment celles relatives à la formation initiale et à la formation continue des enseignants. »



## 2. Charte de la langue corse au 30 mars 2010

**CHARTE  
TABLEAU du SUIVI des COMMUNES  
HAUTE CORSE**

COMMUNE	Niveau de Certification choisi	COMMUNE	Niveau de Certification choisi
BORGO	Niveau 1	OLMETA DI CAPO CORSO	Niveau 2
CALVI	Niveau 2	OLMI CAPPELLA	Niveau 2
GALERIA	Niveau 3	OMESSA	Niveau 2
GHISONI	Niveau 1	PENTA DI CASINCA	Niveau 2
L'ILE ROUSSE	Niveau 3	POGGIO DI NAZZA	Niveau 1
LUCCIANA	Niveau 2	SAN MARTINO DI LOTA	Niveau 1
LUMIO	Niveau 3	SANTA MARIA DI LOTA	Niveau 3
LURI	Niveau 2	SANTA MARIA POGHJU	Niveau 2
MONTICELLO	Niveau 1	SANTA REPARATA DI BALAGNA	Niveau 1
MURO	Niveau 3	SPELONCATO	Niveau 1
OLETTA	Niveau 3	VESCOVATO	Niveau 1
		VILLE DI PIETRABUGNO	Niveau 1

**CHARTRE**  
**TABLEAU du SUIVI des COMMUNES**  
**CORSE DU SUD**

<b>COMMUNE</b>	<b>Niveau de Certification choisi</b>	<b>COMMUNE</b>	<b>Niveau de Certification choisi</b>
AFA	Niveau 2	PORTO-VECCHIO	Niveau 3
BASTELICACCIA	?	SAMPOLO	Niveau 1
CALCATOGGIO	Niveau 2	SARI D'ORCINO	Niveau 2
CAURO	Niveau 2	SARROLA CARCOPINO	Niveau 2
COGGIA	Niveau 2	SARTENE	Niveau 1
CUTTOLI- CORTICCHIATO	Niveau 1	SERRA DI FERRO	Niveau 3
OLMETO	Niveau 1	VERO	Niveau 1
PIETROSELLA	Niveau 2		

### 3. Catégories professionnelles

Identifiant	Libellé
API	Allocation Parent Isolé
AR	Artisan
AU	Autre catégorie professionnelle
CADR	Cadre
CH	Chômeur
CM	Congé maternité
CO	Commerçant
CP	Congé parental
CS	Contrat emploi solidarité
DE	Décédé
DEME	Demandeur d'emploi
DI	Divorcé
EJ	Emploi jeune
EMPL	Employé
ET	Etudiant
FM	Femme ménage
FO	Fonctionnaire
FR	Forain
GA	Gardienne
GE	Gérant
IN	Invalide
INT	Intermittent du spectacle
PE	Patron pêcheur
PL	Profession libérale
RE	Retraité
RMI	Rmiste
SA	Salarié
SE	Séparé
SP	Sans profession
ST	Stagiaire
VA	Vacataire

## 4. Questionnaire familles l'Isula, Corti, Bonifaziu

UNIVERSITÄT DI CORSE UNIVERSITÀ DI CORSA	
<h3>Questionnaire familles</h3> <p><i>Cette enquête est anonyme et confidentielle. Elle s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche pour l'Université de Corse. Ne répondez qu'aux questions qui vous concernent. Nous vous remercions de votre coopération.</i></p> <p><b>Le père...</b></p>	
<p>1. Votre nationalité :</p> <p>_____</p>	
<p>2. Votre pays ou région d'origine :</p> <p>_____</p>	
<p>3. Quelle est votre situation matrimoniale ?</p> <p><input type="radio"/> Célibataire   <input type="radio"/> Marié   <input type="radio"/> Pacsé   <input type="radio"/> Séparé</p> <p><input type="radio"/> Vivant maritalement   <input type="radio"/> Veuf   <input type="radio"/> Divorcé</p>	
<p>4. Nombre d'enfants:</p> <p><input type="radio"/> 1   <input type="radio"/> 2   <input type="radio"/> 3   <input type="radio"/> 4 et plus</p>	
<p>5. Classe d'âge</p> <p><input type="radio"/> 18-24   <input type="radio"/> 25-34   <input type="radio"/> 35-49   <input type="radio"/> 50-64</p> <p><input type="radio"/> 65+</p>	
<p>6. Catégorie socio-professionnelle</p> <p><input type="radio"/> Agriculteur   <input type="radio"/> Commerçant, artisan, chef Entreprise</p> <p><input type="radio"/> Cadre Prof Intellectuelle Sup.   <input type="radio"/> Profession intermédiaire</p> <p><input type="radio"/> Employé   <input type="radio"/> Ouvrier</p> <p><input type="radio"/> Chômeur   <input type="radio"/> Étudiant   <input type="radio"/> Inactif   <input type="radio"/> Autre</p>	
<p>7. Quel est votre diplôme le plus élevé ? Niveau + Spécialité</p> <p>_____</p>	
<p>8. Les activités culturelles qui m'occupent le plus souvent en tant que "spectateur" (3 au maximum)</p> <p><input type="checkbox"/> Lecture romans   <input type="checkbox"/> Lecture BD   <input type="checkbox"/> Lecture Journaux-Magazines</p> <p><input type="checkbox"/> Lecture Cinéma   <input type="checkbox"/> Lecture Théâtre</p>	
<p><input type="checkbox"/> Expositions   <input type="checkbox"/> Concerts classique-jazz   <input type="checkbox"/> Concerts rock</p> <p><input type="checkbox"/> Autre</p>	
<p>9. Les trois sports que je pratique le plus souvent :</p> <p>1. Jogging   2. Volo</p> <p>3. VTT   4. Ski alpin</p> <p>5. Tennis   6. Squash</p> <p>7. Volley   8. Football</p> <p>9. Rugby   10. Handball</p> <p>11. Basket   12. Sports de glace</p> <p>13. Planche à voile   14. Ski nautique</p> <p>15. Rando montagne   16. Alpinisme</p> <p>17. Athlétisme   18. Golf</p> <p>19. Sports de combat   20. Sport automobile</p> <p>21. Aéronautisme   22. Danse</p> <p>23. Natation   24. Gymnastique</p> <p>25. Fitness   26. Équitation</p> <p>27. Escalade   28. Autre</p> <p> _ _ _ _ </p> <p>Ordonnez 3 réponses.</p>	
<p>10. Les activités culturelles qui m'occupent le plus souvent en tant que "pratiquant" (3 au maximum)</p> <p><input type="checkbox"/> Écriture   <input type="checkbox"/> BD   <input type="checkbox"/> Dessin   <input type="checkbox"/> Jeux de société</p> <p><input type="checkbox"/> Peinture   <input type="checkbox"/> Photographie   <input type="checkbox"/> Musique classique-jazz</p> <p><input type="checkbox"/> Musique rock   <input type="checkbox"/> Chant   <input type="checkbox"/> Théâtre   <input type="checkbox"/> Autres arts plastiques</p> <p><input type="checkbox"/> Autre</p>	
<p>11. Quelles chaînes de télévision regardez-vous ?</p> <p>1. TF1   2. France 2   3. FR3</p> <p>4. Canal +   5. Arte   6. M6</p> <p>7. Via Stella   8. C8   9. Satellite</p> <p> _ _ _ _ </p> <p>Ordonnez 3 réponses.</p>	
1	

**12. Lisez-vous régulièrement un quotidien ?**

1. Le Monde    2. Le Figaro    3. Libération  
 4. La Croix    5. L'Equipe    6. L'Humanité  
 7. Les Echos    8. France Soir    9. Corse Matin  
 10. Autres

| \_ | \_ | \_ |

Ordonnez 3 réponses.

**13. Quelles radios écoutez-vous ?**

1. France Inter    2. Europe 1  
 3. RMC    4. RTL  
 5. NRJ    6. Europe2  
 7. France Culture    8. France Infos  
 9. RCFM    10. Autre radio locale  
 11. Autre

| \_ | \_ | \_ |

Ordonnez 3 réponses.

**14. La langue corse :**

- Vous ne la comprenez pas du tout     Vous se comprenez à  
 l'oral     Vous la lisez     Vous ne la lisez pas     Vous  
 l'écrivez     Vous ne l'écrivez pas     Vous la parlez     Vous  
 ne la parlez pas

**15. Si vous êtes corsephone, vous parlez corse à votre enfant :**

- Jamais     Rarement     Occasionnellement  
 Assez souvent     Très souvent

**16. Pour vous, la langue corse, c'est :**

- Sans importance     Peu important     Assez  
 important     Très important

**17. Précisez pourquoi :**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**18. Adhères-vous à une association de parents d'élèves ?**

- Oui     Non

**19. Si oui, laquelle ?**

- APC     FCPE     PEEP     Autre

**La mère...**

**20. Votre nationalité :**

\_\_\_\_\_

**21. Votre pays ou région d'origine :**

\_\_\_\_\_

**22. Quelle est votre situation matrimoniale ?**

- Célibataire     Mariée     Pacsée  
 Veuve     Vivent maritalement     Divorcée  
 Séparée

**23. Nombre d'enfants**

- 1     2     3     4 et plus

**24. Classe d'âge**

- 18-24     25-34     35-49     50-64  
 65+

**25. Catégorie socio-professionnelle**

- Agriculteur     Commerçant, artisan, chef Entreprise  
 Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.     Profession  
 intermédiaire     Employé     Ouvrier

- Chômeur     Elève, Etudiant     Inactif  
 Autre

**26. Quel est votre diplôme le plus élevé ? Niveau + Spécialité**

\_\_\_\_\_

- 27. Les activités culturelles qui m'occupent le plus souvent en tant que "spectatrice"(3 au maximum)**
- Lecture romans     Lecture BD     Lecture Journaux-Magazines     Cinéma     Théâtre  
 Expositions     Concerts classique-jazz     Concerts rock  
 Autre

- 28. Les trois sports que je pratique le plus souvent**
- |                      |                      |
|----------------------|----------------------|
| 1. Jogging           | 2. Volo              |
| 3. VTT               | 4. Ski alpin         |
| 5. Tennis            | 6. Squash            |
| 7. Volley            | 8. Football          |
| 9. Rugby             | 10. Handball         |
| 11. Basket           | 12. Sports de glace  |
| 13. Planche à voile  | 14. Ski nautique     |
| 15. Rando montagne   | 16. Alpinisme        |
| 17. Athlétisme       | 18. Golf             |
| 19. Sports de combat | 20. Sport automobile |
| 21. Aéronautisme     | 22. Danse            |
| 23. Natation         | 24. Gymnastique      |
| 25. Fitness          | 26. Equitation       |
| 27. Escalade         | 28. Autre            |
- |\_ \_ | \_ \_ | \_ \_ |

Ordonnez 3 réponses.

- 29. Les activités culturelles qui m'occupent le plus souvent en tant que "praticant" (3 au maximum)**
- Ecriture     BD     Dessin     Jeux de société  
 Peinture     Photographie     Musique classique-jazz

- Musique rock     Chant     Théâtre     Autres arts plastiques     Autre

**30. Quelles chaînes de télévision regardez-vous ?**

1. TF1    2. France 2    3. FR3  
4. Canal +    5. Arte    6. M6  
7. Via Stella    8. Cable    9. Satellite

|\_ \_ | \_ \_ | \_ \_ |

Ordonnez 3 réponses.

**31. Lisez-vous régulièrement un quotidien ?**

1. Le Monde    2. Le Figaro    3. Libération  
4. La Croix    5. L'Equipe    6. L'Humanité  
7. Les Echos    8. France Soir    9. Corse Matin  
10. Autres

|\_ \_ | \_ \_ | \_ \_ |

Ordonnez 3 réponses.

**32. Quelles radios écoutez-vous ?**

1. France Inter    2. Europe 1  
3. RMC    4. RTL  
5. NRJ    6. Europe2  
7. France Culture    8. France Infos  
9. RCFM    10. Autre radio locale  
11. Autre

|\_ \_ | \_ \_ | \_ \_ |

Ordonnez 3 réponses.

**33. La langue corse :**

Vous ne la comprenez pas du tout     Vous la comprenez à l'écrit     Vous la lisez     Vous ne la lisez pas     Vous l'écrivez     Vous ne l'écrivez pas     Vous la parlez     Vous ne la parlez pas

34. Si vous êtes corsephone, vous parlez corse à votre enfant :

- Jamais     Rarement     Occasionnellement  
 Assez souvent     Très souvent

35. Pour vous, la langue corse, c'est :

- Sans importance     Peu important  
 Assez important     Très important

36. Précisez pourquoi:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

37. Adhères-vous à une association de parents d'élèves ?

- Oui     Non

38. Si oui, laquelle ?

- APC     FCPE     FEEP     Autre

Votre enfant...

39. Votre enfant est :

- Un garçon     Une fille

40. Quelle est l'adresse exacte du domicile de votre enfant?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

41. Dans quelle école votre enfant est-il scolarisé?

\_\_\_\_\_

42. A-t-il déjà été scolarisé dans une école privée?

- Oui     Non

43. Est-il scolarisé dans l'école de son secteur?

- Oui     Non

44. Dans quelle filière?

- Standard     Bilingue

45. Dans quelle classe?

- PS     MS     GS     CP     CE1     CE2     CM1  
 CM2

46. Quelle est sa date de naissance ?

\_\_/\_\_/\_\_\_\_

47. A-t-il redoublé une classe?

- Non     Oui

48. Si 'Oui', précisez quelle(s) classe(s) :

- PS     MS     GS     CP     CE1     CE2     CM1  
 CM2

49. Rencontre-t-il des difficultés scolaires?

- Oui     Non

50. Si 'Oui', précisez dans quelles matières :

1. Lecture
2. Français (Orthographe, Grammaire, Conjugaison, Vocabulaire)
3. Production écrite
4. Histoire
5. Géographie
6. Sciences
7. Maths
8. Sport
9. Anglais
10. Italien
11. Arts

|\_\_|\_|\_|\_|\_|

Ordonnez 3 réponses.

51. Suit-il un enseignement d'ELCO (Enseignement de langue et culture d'origine) ?

Oui  Non

52. Est-il suivi par un enseignant du RASED (soutien scolaire) ?

Oui  Non

53. Quelle importance attribuez-vous à la scolarité de votre enfant ?

Sans importance  Peu important  
 Important  Très important  Primordial

54. Quel est votre sentiment sur les résultats scolaires de votre enfant ?

Très insatisfait  Insatisfait  Assez satisfait  
 Très satisfait

55. Quel est votre sentiment sur les performances de votre enfant en langue corse ?

Très insatisfait  Insatisfait  Assez satisfait  
 Très satisfait

56. A-t-il suivi ou suit-il des cours particuliers ?

Oui  Non

57. Dans quelle filière souhaiteriez-vous inscrire votre enfant en 6e ?

Standard  Bilingue  Musique   
Européenne  Montagne  Allemand  Autre  
 Je ne sais pas

58. Votre enfant participe-t-il à une activité sportive ou culturelle en dehors de celles proposées par l'école ?

Oui  Non

59. Si oui, veuillez préciser le type d'activité pratiquée par votre enfant :

Football  Tennis  Natation  
 Equitation (cheval)  Danse  Rugby  
 Escrime  Volley  Natisme (voile)  
 Handball  Dessin  Musique

Basket  Escalade  Judo  Karaté  
 Autre

60. Si 'Autre', précisez :

\_\_\_\_\_

### L'enseignement bilingue...

61. Etes-vous pour ou contre l'abrogation totale de la carte scolaire ?

Pour  Contre  Je ne sais pas

62. Pensez-vous que l'enseignement bilingue devrait être :

Facultatif, laissé au libre choix des familles  
 Obligatoire, offert à tous les enfants  Supprimé  
 Je ne sais pas

63. Parmi les mots suivants, quels sont les 3 qui caractérisent le mieux les compétences que vous attendez de la part d'un enseignant ?

- |                  |                |
|------------------|----------------|
| 1. Compréhensif  | 2. Polyvalent  |
| 3. Motive        | 4. Sympathique |
| 5. Militant      | 6. Rigoureux   |
| 7. Professionnel | 8. Efficace    |
| 9. Fonctionnaire | 10. Disponible |
| 11. Dévoué       | 12. Autre      |

|\_|\_|\_|\_|

Ordonnez 3 réponses.

64. Si 'Autre', précisez :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

65. Pour vous, la diversité culturelle c'est :

Sans importance  Peu important  Assez important  
 Très important



66. Êtes-vous satisfait(e) de l'information dispensée par l'Education Nationale au sujet de l'enseignement bilingue ?

- Très insatisfait     Insatisfait     Assez satisfait  
 Très satisfait

67. Pensez-vous que l'enseignement bilingue peut contribuer à accroître la cohésion sociale?

- Pas du tout     Plutôt non     Cela dépend     Plutôt oui  
 Tout à fait

68. L'enseignement bilingue corse-français permet-il d'apprendre d'autres langues plus facilement?

- Non     Plutôt non     Ne sais pas     Plutôt oui  
 Oui

69. A votre avis, l'enseignement bilingue est-il contradictoire avec la mondialisation et la construction européenne?

- Pas du tout d'accord     Plutôt pas d'accord  
 Indifférent     Plutôt d'accord     Tout à fait d'accord

70. A votre avis, de façon générale, l'enseignement bilingue est-il plus efficace que l'enseignement standard ?

- Non     Oui

71. Précisez succinctement pourquoi :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

72. Les enseignants bilingues sont plus motivés que les autres enseignants.

- Pas du tout d'accord     Plutôt pas d'accord  
 Indifférent     Plutôt d'accord     Tout à fait d'accord

73. L'enseignement bilingue concourt à améliorer les relations entre les enseignants et les familles.

- Pas du tout d'accord     Plutôt pas d'accord  
 Indifférent     Plutôt d'accord     Tout à fait d'accord

74. L'enseignement bilingue détériore les relations entre les enseignants bilingues et les autres.

- Pas du tout d'accord     Plutôt pas d'accord  
 Indifférent     Plutôt d'accord     Tout à fait d'accord

75. L'enseignement bilingue concourt à améliorer la coopération entre les enseignants.

- Pas du tout d'accord     Plutôt pas d'accord  
 Indifférent     Plutôt d'accord     Tout à fait d'accord

76. L'enseignement bilingue constitue une surcharge de travail pour les enfants.

- Pas du tout d'accord     Plutôt pas d'accord  
 Indifférent     Plutôt d'accord     Tout à fait d'accord

77. L'enseignement standard n'exploite pas toutes les capacités des enfants.

- Pas du tout d'accord     Plutôt pas d'accord  
 Indifférent     Plutôt d'accord     Tout à fait d'accord

78. L'enseignement bilingue anglais-français est plus en adéquation avec le monde moderne que l'enseignement bilingue corse-français.

- Pas du tout d'accord     Plutôt pas d'accord  
 Indifférent     Plutôt d'accord     Tout à fait d'accord

79. L'enseignement bilingue corse-français permet de préparer les enfants au plurilinguisme.

- Pas du tout d'accord     Plutôt pas d'accord  
 Indifférent     Plutôt d'accord     Tout à fait d'accord

80. Pensez-vous que l'enseignement bilingue serait favorablement accompagné par une mesure de co-officialité du corse et du français?

- Pas du tout d'accord     Plutôt pas d'accord  
 Indifférent     Plutôt d'accord     Tout à fait d'accord

81. Au sujet de la coofficialité du corse et du français, vous êtes :

- Pas du tout d'accord     Plutôt pas d'accord  
 Indifférent     Plutôt d'accord     Tout à fait d'accord

82. Si votre enfant est scolarisé dans une filière bilingue, quels sont les facteurs qui ont motivé votre choix?

1. Choix des autres parents
  2. Bénéfices cognitifs
  3. Bénéfices linguistiques
  4. Bénéfices culturels
  5. Meilleure adaptation des programmes
  6. Proximité de l'école
  7. Réputation des enseignants
  8. Eviter des enseignants
  9. Pédagogie
  10. Le niveau des autres enfants
  11. Autre(s)
- | \_ | \_ | \_ | \_ | \_ |

Ordonnez cinq réponses.

83. Si "Autre(s)", précisez :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

84. Si votre enfant n'est pas scolarisé dans une filière bilingue, quels sont les facteurs qui ont motivé votre choix?

1. Réputation des enseignants
2. Eviter des enseignants
3. Préjugés du bilinguisme
4. Inutilité de la langue corse
5. Prestige de la langue française
6. Proximité géographique
7. Incertitudes quant au contenu des enseignements
8. Incertitudes quant à l'apprentissage de la lecture
9. Difficultés pour suivre le travail de votre enfant
10. Influence des autres parents
11. Le niveau des autres enfants
12. Autre(s)

| \_ | \_ | \_ | \_ | \_ |

Ordonnez 5 réponses.

85. Si "Autre(s)", précisez :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

86. Avez-vous déjà pensé à changer votre enfant de filière?

- Non     Oui

87. Si "Oui", précisez pourquoi :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**NOUS VOUS REMERCIONS POUR VOTRE COLLABORATION. N'OUBLIEZ PAS DE RAPPORTER LE QUESTIONNAIRE A L'ECOLE. MERCI.**

## 5. Effectifs des écoles de Bastia 1996-2008

2008/2009	CP	CE	CE1	CE	CE2	CM	CM1	CM	CM2	Tota	Nb de	
	bil	1	bil	2	bil	1	bil	2	bil	l	classes	
Toga	21	23	45	40		58		42		229	9	
Desanti	65		40	39		46		34		224	9	
Centre 1	49		49	47		43		55		243	10	
<b>Centre 2</b>												
Cardo		2		3		5		6		3	19	1
Gaudin	30		22		24	24		23		123	5	
<b>Citadelle</b>												
Campanari		31		23		18		23		26	121	6
Calloni	57		42		39	49		38		225	10	
Andrei	15		24		20	7		26		92	5	
Defendini	29		28		33	25		27		142	6	
Reynoard	20		24		25	24		30		123	6	
Subissi		24		35		21		18		23	121	6
Paese novu												
2	22		22		26	20		20		110	5	
<b>Paese novu</b>												
<b>1</b>												
Jeanne												
d'Arc	44		49		53	50		66		262		
	35		34		34					203		
Total	2	80	5	61	6	44	346	47	361	52	4	78

2007/2008	CP	CP bil	CE 1	CE1 bil	CE 2	CE2 bil	CM 1	CM1 bil	CM 2	CM2 bil	Tota l	Nb de classes
Toga	39		42		57		40		48		226	9
Desanti	40		38		43		29		50		200	9
Centre 1	45		45		37		55		44		226	11
<b>Centre 2</b>												
Cardo		5		4		8		2		5	24	1
Gaudin	23		22		24		16		16		101	5
<b>Citadelle</b>												
Campanari		27		17		22		34		23	123	6
Calloni	44		41		49		38		43		215	10
Andrei	15		18		7		28		19		87	6
Defendini	25		31		25		28		24		133	5
Reynoard	28		24		23		26		25		126	6
Subissi		32		21		16		22		22	113	6
Paese novu 2	19		25		17		21		22		104	5
<b>Paese novu 1</b>												
Jeanne d'Arc	46		49		48		54		58		255	
	32		33		33						193	
Total	4	64	5	42	0	46	335	58	349	50	3	79

2006/2007	CP	CP bil	CE 1	CE1 bil	CE 2	CE2 bil	CM 1	CM1 bil	CM 2	CM2 bil	Tota l	Nb de classes
Toga	43		55		47		50		34		229	10
Desanti	38		45		32		49		43		207	9
Centre 1	21		23		26		24		19		113	5
Centre 2	25		15		30		23		35		128	7
Cardo		6		8		3		5		2	24	1
Gaudin	24		25		15		17		24		105	5
<b>Citadelle</b>												
Campanari		27		22		34		22		23	128	6
Calloni	41		50		37		42		41		211	10
Andrei	27		21		31		23		18		120	6
Defendini	29		24		25		27		21		126	5
Reynoard	34		24		27		24		31		140	7
Subissi		27		23		24		21		23	118	6
Paese novu 2	23		24		25		21		21		114	5
<b>Paese novu 1</b>												
Jeanne d'Arc	48		47		51		51		75		272	
	35		35		34						203	
Total	3	60	3	53	6	61	351	48	362	48	5	82

2005/2006	CP	CP bil	CE 1	CE1 bil	CE 2	CE2 bil	CM 1	CM1 bil	CM 2	CM2 bil	Tota l	Nb de classes
Toga	52		48		56		32		47		235	10
Desanti	42		34		48		44		48		216	10
Centre 1	26		26		28		13		26		119	5
Centre 2	19		33		21		34		33		140	7
Cardo	4		4		5		1		6		20	1
Gaudin	18		18		16		17		25		94	5
<b>Citadelle</b>												
Campanari		24		30		21		24		24	123	6
Calloni	56		40		44		39		46		225	10
Andrei	18		25		24		17		17		101	6
Defendini	21		23		27		20		26		117	5
Reynoard	33		25		22		24		27		131	7
Subissi		25		26		22		24		27	124	6
Paese novu 2	18		29		18		18		27		110	6
<b>Paese novu 1</b>												
Jeanne d'Arc	42		48		46		74		52		262	
	34		35		35						201	
Total	9	49	3	56	5	43	333	48	380	51	7	84
2004/2005	CP	CP bil	CE 1	CE1 bil	CE 2	CE2 bil	CM 1	CM1 bil	CM 2	CM2 bil	Tota l	Nb de classes
Toga	53		53		30		45		39		220	10
Desanti	37		49		40		50		41		217	10
Centre 1	25		28		14		26		24		117	5
Centre 2	31		27		36		30		33		157	7
Cardo	4		5		1		7		3		20	1
Gaudin	16		18		18		23		23		98	5
<b>Citadelle</b>												
Campanari		33		21		24		21		16	115	5
Calloni	43		44		36		48		45		216	9
Andrei	26		32		15		15		21		109	6
Defendini	22		20		23		25		32		122	6
Reynoard	28		25		33		24		35		145	7
Subissi		33		25		26		25		20	129	6
Paese novu 2	38		22		18		30		27		135	6
<b>Paese novu 1</b>												
Jeanne d'Arc	49		47		72		51		50		269	
	37		37		33						206	
Total	2	66	0	46	6	50	374	46	373	36	9	83

2003/2004	CP	CP bil	CE 1	CE1 bil	CE 2	CE2 bil	CM 1	CM1 bil	CM 2	CM2 bil	Tota l	Nb de classes
Toga	55		29		43		39		56		222	10
Desanti	52		41		49		39		47		228	10
Centre 1	25		15		27		20		24		111	5
Centre 2	34		35		35		40		31		175	8
Cardo	4		2		8		3		4		21	1
Gaudin	17		16		22		20		23		98	5
Citadelle	5		3		5		3		4			1
<b>Campanari</b>		25		28		26		18		21	118	5
Calloni	53		41		48		40		49		231	10
Andrei	34		22		23		17		27		123	6
Defendini	25		30		28		30		25		138	6
Reynoard	34		32		24		38		26		154	7
<b>Subissi</b>		28		26		28		21		35	138	6
Paese novu 2	24		22		31		24		23		124	6
<b>Paese N 1</b>												
Jeanne d'Arc												
	50		66		53		52		56		277	
	41		35		39						215	
<b>Total</b>	2	53	4	54	6	54	365	39	395	56	8	86

2002/2003	CP	CP bil	CE 1	CE1 bil	CE 2	CE2 bil	CM 1	CM1 bil	CM 2	CM2 bil	Tota l	Nb de classes
Toga	34		43		39		56		43		215	10
Desanti	44		45		42		47		45		223	10
Centre 1	21		27		23		21		25		117	5
Centre 2	32		40		41		33		38		184	9
Cardo	2		8		2		4		0		16	1
Gaudin	15		27		24		23		27		116	5
Citadelle	3		5		6		4		2		20	1
<b>Campanari</b>		30		23		18		23		27	121	5
Calloni	48		56		49		50		42		245	10
Andrei	29		25		20		29		33		136	6
Defendini	30		29		36		25		29		149	6
Reynoard	37		22		42		26		27		154	7
Subissi	33		26		27		36		28		150	6
Paese novu 2	24		31		27		26		27		135	6
<b>Paese novu 1</b>												
Jeanne d'Arc												
	35		38		37						198	
<b>Total</b>	2	30	4	23	8	18	380	23	366	27	1	87

2001/2002	CP	CE	CE1	CE	CE2	CM	CM1	CM	CM2	Tota	Nb de	
	bil	1	bil	2	bil	1	bil	2	bil	l	classes	
Toga	53	34		55		41		47		230	10	
Desanti	45	45		45		48		56		239	10	
Centre 1	24	24		21		22		24		115	5	
Centre 2	39	44		34		35		56		208	10	
Cardo	10	2		3		1		2		18	1	
Gaudin	26	21		22		26		20		115	5	
Citadelle	7	5		5		1		1		19	1	
Campanari		21		24		23		22		22	112	5
Calloni	49	50		50		38		49		236	10	
Andrei	26	21		24		31		29		131	7	
Defendini	30	32		26		26		30		144	6	
Reynoard	24	35		23		24		30		136	6	
Subissi	25	18		25		21		25		114	5	
Paese N 2	20	23		23		22		22		110	5	
Paese N 1	16	21		24		22		21		104	5	
J d'Arc												
	39	37		38						203		
Total	4	21	5	24	0	23	358	22	412	22	1	91

1999/2000	CP	CE	CE1	CE	CE2	CM	CM1	CM	CM2	Tota	Nb de	
	bil	1	bil	2	bil	1	bil	2	bil	l	classes	
Toga	47	53		53		43		53		249	10	
Desanti	55	42		41		40		48		226	10	
Centre 1	22	25		23		24		20		114	5	
Centre 2	37	43		45		41		48		214	10	
Cardo	4	3		2		3		4		16	1	
Gaudin	28	21		24		35		26		134	6	
Citadelle	6	1		2		4		3		16	1	
Campanari	24	14		27		21		23		109	5	
Calloni	50	39		45		52		53		239	10	
Andrei	21	37		28		31		34		151	7	
Defendini	26	30		28		31		24		139	6	
Reynoard/P												
L	24	27		28		28		26		133	6	
Subissi	25	19		24		25		25		118	5	
Paese novu												
2	20	22		24		26		19		111	5	
Paese novu												
1	35	19		17		24		21		116	5	
J d'Arc												
	42	39		41						208		
Total	4	0	5	0	1	0	428	0	427	0	5	92

1998/1999	CP CP	CE bil	CE1 1	CE bil	CE2 2	CE bil	CM 1	CM1 bil	CM 2	CM2 bil	Tota l	Nb de classes
Toga	45		43		38		45		53		224	10
Desanti	54		50		44		50		56		254	10
Centre 1	27		26		24		24		25		126	5
Centre 2	49		42		42		33		47		213	10
Cardo	4		4		4		4		2		18	1
Gaudin	20		20		33		21		22		116	8
Citadelle	4		2		6		5		2		19	2
Campanari	10		28		20		21		17		96	5
Calloni	44		50		48		52		45		239	10
Andrei	44		24		31		28		25		152	8
Defendini	29		23		33		26		28		139	6
Reynoard/P												
L	29		29		24		29		27		138	6
Subissi	19		25		24		27		25		120	6
Paese novu												
2	23		25		25		23		19		115	5
Paese novu												
1	31		16		27		22		19		115	5
Jeanne d'Arc												
Total	43	2	40	0	42	0	410	0	412	0	208	97

1997/1998	CP CP	CE bil	CE1 1	CE bil	CE2 2	CE bil	CM 1	CM1 bil	CM 2	CM2 bil	Tota l	Nb de classes
Toga	52		36		51		54		49		242	10
Desanti	51		41		53		55		48		248	10
Centre 1	26		25		24		26		26		127	5
Centre 2	44		45		35		44		53		221	10
Cardo	4		6		4		2		2		18	1
Gaudin	27		36		20		23		24		130	8
Citadelle	5		10		8		2		5		30	2
Campanari	27		23		22		17		15		104	5
Calloni	54		48		54		46		45		247	10
Andrei	33		40		33		31		28		165	8
Defendini	25		29		26		28		26		134	6
Reynoard/P												
L	36		23		29		28		27		143	6
Subissi	26		26		27		27		48		154	6
Paese N 2	23		29		26		18		23		119	5
Paese N 1	26		27		25		22		18		118	5
J d'Arc												
Total	45	9	44	0	43	0	423	0	437	0	220	97



1996/1997	CP	CP bil	CE 1	CE1 bil	CE 2	CE2 bil	CM 1	CM1 bil	CM 2	CM2 bil	Tota l	Nb de classes
Toga	44		54		56		47		49		250	10
Desanti	36		51		55		49		44		235	10
Centre 1	25		24		26		26		26		127	5
Centre 2	48		38		45		52		40		223	11
Cardo	7		5		3		2		1		18	1
Gaudin	43		28		31		26		32		160	8
Citadelle	2		16		3		8		3		32	2
Campanari	24		20		18		17		23		102	5
Calloni	49		55		52		45		46		247	10
Andrei	49		32		34		31		28		174	10
Defendini	30		32		26		27		26		141	6
Reynoard/P												
L	26		29		27		26		23		131	7
Subissi	27		25		17		21		25		115	6
Paese N 2	27		25		17		21		25		115	5
Paese N 1	30		22		25		18		21		116	5
Jeanne d'Arc												
	46		45		43						218	
Total	7	0	6	0	5	0	416	0	412	0	6	101

## **6. Demandes de dérogation 2002-2008 pour les écoles de Bastia**

Déroations 2008														
Origine	Subi ssi	Reyn oard	An drei	Call oni	Pa ese No vu	Defe ndini	Des anti	To ga		Cent re	Gau din	Camp anari	Ca rdo	Tot al dép arts
Subissi		3		1	3									7
Reynoard	3		1		3	4		1						12
Andrei	1			3	2									6
Calloni	1		1		2	2	5					2		13
Paese Novu	1	2					1							4
Defendini	3													3
Desanti	1			1		1		1			1			5
Toga		1				1				1				3
Centre														0
Gaudin				1			4	1		3		1	2	12
Campari							4	1		1	1			7
Cardo														0
Autre	2	2		2	4	2		3		3	1			19
<b>Total</b>	12	8	2	8	14	10	14	7		8	3	3	2	

Déroations 2007														
Origine	Subi ssi	Reyn oard	An drei	Call oni	Pa ese No vu	Defe ndini	Des anti	To ga		Cent re	Gau din	Camp anari	Ca rdo	Tot al dép arts
Subissi		1		2										3
Reynoard	3				3	1								7
Andrei	5			5		2								12
Calloni	4	1			2		1			1		2		11
Paese Novu	1		2											3
Defendini		1								1				2
Desanti								3		1				4
Toga		2					2			3	1			8
Centre	2	1				2	2	1					1	9
Gaudin							2			1		1	1	5
Campari					1		1				1			3
Cardo														0
Autre								2						2
<b>Total</b>	15	6	2	7	6	5	8	6		7	2	3	2	

Déroations 2005-2006														
Origine	Subi ssi	Reyn oard	An drei	Call oni	Pa ese No vu	Defe ndini	Des anti	To ga	Cent re 1	Cent re 2	Gau din	Camp anari	Ca rdo	Tot al dép arts
Subissi		3		1	1	3		1						9
Reynoard	6		3	2	4	8								23
Andrei	3	4		3	2	1								13
Calloni	3	3	1		5		3		1		1	1		18
Paese Novu	1			5		2	3					1		12
Defendi ni		4		2										6
Desanti	1	1	1	2	2	1		2		1	2			13
Toga					1		4		3	3	1			12
Centre 1				1			3	2			1			7
Centre 2	1		1	1			2	1	3		3			12
Gaudin	1		1	2			5	2	1	10		2	3	27
Campa nari				9	4	1	5			2	1		1	23
Cardo							1							1
Autre	7	9		4	7	10	12	5	1	2	1	3		61
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>7</b>	<b>32</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>38</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	

Déroations 2004-2005														
Origine	Subi sssi	Reyn oard	An drei	Call oni	Pa ese No vu	Defe ndini	Des anti	To ga	Cent re 1	Cent re 2	Gau din	Camp anari	Ca rdo	Tot al dép arts
Subissi				4		1								5
Reyno ard	2		3	1	1	5								12
Andrei	5	6		3	1	2	1	1						19
Calloni	1	1	1		2			2						7
Paese Novu	4			3		2	2		1					12
Defendi ni		1			2			1				2		6
Desanti		1	1	1		1		3	2		1	1		11
Toga							4		3	2		1		10
Centre 1							2	1		1				4
Centre 2				1			2	1	1		2			7
Gaudin				1	1	2	6	2		8		6	2	28
Campa nari				3	1	1					2			7
Cardo														0
Autre	3	6		3	5	5	3	7	1	2		2		37
<b>Total arrivées</b>	15	15	5	20	13	19	20	18	8	13	5	12	2	

Déroations 2003-2004															
Origine	Sub issi	Reyn oard	An dre i	Cal loni	Pa ese Novu	Defe ndini	Des anti	To ga	Cent re 1	Cent re 2	Ga udi n	Camp anari	Ca rdo	Cita delle	Tot al dép arts
Subissi		3	1	1		6			1						12
Reynoard	1			3	3	6			1	1					15
Andrei	3	4		1		2	3	1	1			1			16
Calloni	1				2										3
Paese Novu			1	3		3	2		1						10
Defendi ni		1			1			1				2			5
Desanti		2		1				2	1	1	1				8
Toga						2	6		1	4	1	2			16
Centre 1	1			1			3			1					6
Centre 2		1	3	1			8	1	3		1	2		2	22
Gaudin		1		1		1	5	1		10		5	1	1	26
Campa nari			2	5	3	2	2	1		1	2				18
Cardo															0
Citadel le												1			
Autre	2	4		3	7	4	2	6		4	1	3			36
Total arrivées	8	16	7	20	16	26	31	13	9	22	6	16	1	3	

Déroations 2002-2003															
Origine	Sub issi	Reyn oard	An dre i	Cal loni	Pa ese No vu	Defe ndini	Des anti	To ga	Cent re 1	Cent re 2	Ga udi n	Camp anari	Car do	Cita delle	Tot al dép arts
Subissi		2				3									5
Reynoard				3	1	6						1			11
Andrei		2		3	1	2		1	1						10
Calloni					2	2	1				1				6
Paese Novu						1									1
Defendi ni		1													1
Desanti				2						1					3
Toga				1		1	2		1	2					7
Centre 1							2			1					3
Centre 2		1					2	1	2					1	7
Gaudin							3			8		2			13
Campa nari				1					1	2	1				5
Cardo															0
Citadel le															0
Autre		1		1	1	1	1	1		1		1			8
Total arrivé es	0	7	0	11	5	16	11	3	5	15	2	4	0	1	

## 7. Questionnaire familles Bastia



Nous vous remercions de répondre à cette enquête anonyme, de lire toutes les questions et de la rapporter à l'école dans les plus brefs délais.

### *Votre enfant*

#### 1. Son école

1. Toga  2. Annonciade  
 3. Subissi  4. Centre  
 5. Gaudin  6. Campanari  
 7. Jeanne d'Arc  8. Paese Novu  
 9. Defendini  10. Joseph Calloni  
 11. Charles Andrei  12. Cardu

#### 2. Sa classe

1. PS  2. MS  3. GS  
 4. CP  5. CE1  6. CE2  
 7. CM1  8. CM2

#### 3. Sa filière

1. Bilingue  2. Standard

#### 4. Sa nationalité

1. Algérien  2. Français  
 3. Marocain  4. Portugais  
 5. Tunisien  6. Autre

#### 5. Son année de naissance

\_\_\_\_

#### 6. Ses résultats scolaires, les estimez-vous :

1. Insuffisants  3. Moyens  4. Bons  
 5. Très bons

### *VOUS*

#### 7. Votre statut

1. Mère  2. Père

#### 8. Votre nationalité

1. Algérien  2. Français  
 3. Marocain  4. Portugais  
 5. Tunisien  6. Autre

#### 9. Vos origines

1. Corse  2. Continent  
 3. Portugal  4. Maghreb  
 5. Autres

Précisez : \_\_\_\_\_

#### 10. Votre âge ?

1. Moins de 25 ans  2. De 25 à 45 ans  
 3. De 46 à 60 ans  4. Plus de 60 ans

#### 11. Votre catégorie socio-professionnelle ?

1. Agriculteur  2. Commerçant, artisan  
 3. Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.  
(Ingénieur, Médecin...)  
 4. Prof.Intermédiaire  
(Commercial, Chargé de clientèle...)  
 5. Employé  6. Ouvrier  
 7. Retraité  8. Inactif, Autre

#### 12. Où et comment habitez-vous ?

1. Appartement  
 2. Maison individuelle  
 3. Propriétaire  
 4. Locataire

Vous devez cocher deux cases. 1 ou 2 puis 3 ou 4.

#### 13. Parlez-vous une autre langue que le français à la maison ?

1. Oui  2. Non

#### 14. Laquelle ?

Ne répondez que si vous avez répondu "Oui" à la question 13.

1. Arabe  2. Corse  3. Portugais  
 4. Tamazigh  5. Autre

#### 15. Avec votre enfant, vous parlez cette langue :

1. Jamais  2. Rarement  
 3. Occasionnellement  4. Assez souvent  
 5. Très souvent

#### 16. Parlez-vous une autre langue à votre enfant ? Si oui, laquelle ?

1. Arabe  2. Corse  3. Portugais  
 4. Tamazigh  5. Autre

#### 17. Avec votre enfant, vous parlez cette langue :

1. Jamais  2. Rarement  
 3. Occasionnellement  4. Assez souvent  
 5. Très souvent

#### 18. Comment estimez-vous votre compréhension du corse à l'oral ?

1. Insuffisante  2. Moyenne  
 4. Bonne  5. Excellente

#### 19. Comment estimez-vous votre compréhension du corse à l'écrit ?

1. Insuffisante  2. Moyenne  
 4. Bonne  5. Excellente





# INDEX

## A

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine . 119, 180, 213, 225, 228,  
230, 249, 258, 259, 266, 297, 622, 635, 636, 653  
ACQUAVIVA Marcellu ..... 12, 27, 84  
ADAMI Jean-Charles ..... 569  
AIELLO Antoine.....55, 60, 83, 91, 92, 252, 653  
ALAMARTINE Françoise ..... 177  
ALBANEL Christine ..... 633  
ALFONSI François ..... 88  
ALIGHIERI Dante ..... 100  
ALI-KHODJA Mourad ..... 100, 653  
ALLEGRI-SIMONETTI Marie-Dominique ..... 38, 302, 549  
AMARA Fadela ..... 243  
AMSELLE Jean-Louis ..... 232, 653  
AMSELLE Jean-Loup..... 130, 232, 653  
ANDERSEN Hans Christian ..... 138  
ANDERSON Benedict ..... 141  
ANGELI Marco ..... 26  
APPINZAPALU Martinu (CARLOTTI Dumenu).... 138, 560  
ARENE Emmanuel..... 32  
ARON Raymond..... 30, 653  
ARRIGHI DE CASANOVA Emile ..... 44  
ARRIGHI Jean-Marie 19, 26, 36, 37, 40, 44, 46, 72, 76, 77,  
123, 145, 210, 593, 653  
ARRIGHI Paul ..... 36, 37, 40, 145, 555  
ARSENIAN Seth ..... 183  
ARZALIER Francis ..... 557, 558, 559, 653  
ATTALI Alain ..... 155  
AUBRY Martine..... 183

## B

BABELON Jean-Pierre ..... 91, 94, 654  
BADIOU Alain ..... 226, 654  
BALIBAR René..... 26, 142, 654  
BALL Stephen..... 200  
BALLION Robert..... 72, 109, 431, 447, 654  
BALLS Edward..... 576  
BARAT Michel..... 176, 199, 322, 369  
BARBIER Christophe ..... 22  
BARONTINI Alexandrine ..... 212  
BARRES Maurice ..... 96, 140, 233  
BARTH Frédérick..... 232, 258, 654  
BASTIDE Roger..... 86, 247, 655  
BATTISTI Léo ..... 77  
BAUDELLOT Christian ..... 157  
BAYART Jean-François ..... 234  
BAYROU François..... 20  
BECHARD Jean-Pierre ..... 108, 655  
BEN-AYED Choukri..... 127, 176, 426, 655, 658  
BENIELLI Nonce ..... 561  
BENISTI Jacques-Alain ..... 39, 655

BERETTI Francis ..... 565  
BERGER Peter..... 242, 258, 368  
BERNARDINI Jean-François ..... 83, 150  
BERNSTEIN Basil ..... 42, 655  
BERQUE Jacques ..... 247, 248  
BERTHELEU Hélène ..... 243, 655  
BERTONCINI Pierre..... 209  
BIANCARELLI Gaby ..... 88  
BIANCARELLI Marcu ..... 68  
BILLIEZ Jacqueline ..... 115  
BINET Alfred ..... 555  
BIRON Inspecteur..... 104  
BIRZEA César ..... 244  
BLAIR Tony ..... 162, 571, 670  
BLANCHET Philippe ..... 63, 230, 655  
BLOCH Marc ..... 236  
BLOWER Christine ..... 576  
BODY-GENDROT ..... 132, 655  
BONAPARTE Napoléon..... 29  
BONET Luc..... 115, 656  
BONNET Gérard ..... 101  
BORGOGNO Victor ..... 132  
BOTHOREL-WITZ Arlette ..... 214, 230, 656  
BOUCHE Geneviève ..... 606  
BOUDON Raymond ..... 30, 147, 154, 157, 216, 323, 656  
BOUDREAU Annette..... 100, 653  
BOUGLE Célestin ..... 34, 656  
BOUILLON Stéphane ..... 82  
BOURDIEU Pierre .... 16, 25, 26, 32, 34, 39, 46, 47, 50, 68,  
78, 79, 89, 118, 136, 145, 147, 173, 175, 188, 216,  
267, 657  
BOUSTED Mary ..... 576  
BOUTET Josiane ..... 47, 674  
BOUTIN Christine ..... 249  
BOUVEAU Patrick..... 157  
BOYER Henri..... 86  
BREAL Michel ..... 31  
BRECHT Bertold..... 68  
BRELEUR Ernest ..... 252  
BRESSOUX Pascal ..... 155, 354, 654  
BRIAND Aristide ..... 152, 657  
BRIGHELLI Jacques ..... 52, 657  
BRINBAUM Yaël ..... 221, 657  
BROCCOLICHI Sylvain ..... 127, 657, 658  
BROUILLET Eugénie ..... 252  
BROWN Gordon ..... 157, 158, 161, 162, 571, 658  
BROWN Phillip ..... 157, 158, 161, 162, 571, 658  
BRUBAKER Rogers ..... 215  
BRUN Jacques ..... 170, 658  
BRUNA Pierre-Laurent ..... 599, 627, 628, 629, 630  
BUISSON Ferdinand ..... 144

## C

CAILLE Jean-Paul...	218, 221, 246, 247, 249, 259, 658, 684
CALENDINI Jean-Baptiste .....	252
CALVES Gwenaële .....	241
CALVET Louis-Jean .....	208, 592, 658
CAMUS Albert.....	68
CANDELIER Michel.....	80, 658
CARRÉ Irénée.....	553
CASANOVA Santu .....	24, 44, 66, 69, 554, 555
CASTA Santu .....	12, 559, 560, 659
CASTELLANI Charles .....	48
CASTELLANI Michel .....	32, 48, 201, 659
CASTELLS Manuel .....	14, 136, 256, 257, 597, 659
CAVALLI Marisa .....	592, 607, 659
CAYOUILLE Joannie .....	174, 484, 659
CERQUIGLINI Bernard.....	104
CERVANTES Miguel de.....	100
CHAMOISEAU Patrick .....	252
CHANET Jean-François.....	143, 659
CHAPOULIE Jean-Michel.....	152, 657
CHARENCEY Charles, Comte de .....	31
CHARLOT Bernard .....	72, 145, 631, 665
CHASTEL André.....	91, 94, 654
CHATEL Luc.....	102, 570, 623
CHERVEL André .....	39
CHEVALLARD Yves .....	41, 92
CHEVENEMENT Jean-Pierre.....	238, 245, 248, 549
CHIRAC Jacques .....	51, 57
CIAVATTI Petru .....	26, 27, 46, 659
CIBOIS Philippe.....	189, 659
CIMINO Guy.....	67
CIOSI Antoine .....	565
CLERC Paul.....	221, 246, 660
COHEN Maxime .....	205
COLEMAN James .....	147
COLOMBANI Paul .....	9
COLONNA Romain .....	262, 660
COMITI Jean-Marie..	9, 58, 63, 64, 65, 68, 69, 71, 73, 110, 116, 130, 173, 305, 349, 370, 471, 493, 511, 660
COMPAGNON Antoine .....	100
CONDORCET Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, marquis de .....	144
CONSALVI Victor.....	336, 370, 397, 597, 602, 613
COOPER Frederick .....	215
COPPOLANI Jean-Yves .....	44
CORSO Sampieru .....	93
CORTIER Claude.....	9, 56, 83, 99, 106, 121, 204, 216, 220, 562, 567, 569, 592, 663, 664
COSTE Daniel .....	117, 118, 190, 661
COTI Rinatu .....	27, 44, 46, 48, 131, 564, 565
COULOMB DES ARTS Jean-François.....	22
COURGEAU D .....	246
COUSIN Olivier .....	157, 369, 661, 665
CRAHAY Marcel .....	146, 661
CROS François.....	108

## D

DA MARE Giacomo Santo.....	93
DABENE Louise .....	80, 662
DALBERA-STEFANAGGI Marie-Joséphé .....	592

DANIEL Jean .....	236
DARCOS Xavier.....	108, 161, 165, 174, 427, 570, 662
DAVY Georges .....	32
DE CERTEAU Philippe .....	230, 257, 662
DE FREINE Simon.....	64
DE GAULLE Charles.....	31
DE LA BLACHE Vidal .....	139
DE MAISTRE Joseph .....	100
DE MARI Don Petru.....	24
DE MONZIE Anatole .....	144
DE RUDDER V .....	132, 655
DE SINGLY François .....	72, 157, 665
DE TRACY Destut.....	29
DE VILLIERS Philippe.....	249
DECI Edward L.....	189
DEIXONNE Jean-Maurice ....	19, 20, 31, 38, 40, 45, 47, 48, 72, 102, 103, 110, 112
DELLA FOATA Paulu Matteu, Monseigneur .....	33
DELORS Jacques .....	218
DELVER Gérard.....	252
DEMEUSE Marc.....	156, 171
DEPREZ Christine.....	211, 534, 672
DEROUET Jean-Louis .....	13, 146, 147, 152, 182, 198, 431, 440, 462, 634, 662
DESANTI Jean-Toussaint .....	232
DESMET Huguette.....	161, 679
DI MEGLIO Alain...9, 10, 11, 12, 19, 20, 41, 43, 47, 49, 56, 68, 80, 83, 98, 106, 107, 113, 121, 145, 155, 156, 204, 206, 216, 220, 222, 223, 255, 257, 260, 266, 335, 370, 392, 566, 567, 568, 569, 592, 597, 600, 601, 604, 662, 663, 664	
DIAZ SOTO Lourdes .....	188
DIECKHOFF Alain .....	107
DOMI Serge.....	252
DREYFUS Alfred.....	234, 243
DUBAR Claude.....	17, 106, 225, 242, 665
DUBET François	13, 14, 39, 45, 72, 98, 109, 123, 131, 137, 141, 147, 148, 151, 152, 156, 159, 161, 165, 166, 169, 171, 174, 177, 227, 228, 234, 247, 295, 321, 444, 543, 546, 586, 605, 606, 646, 665
DUCHÈNE Alexandre .....	126
DUFOUR Julien .....	212
DURKHEIM Emile .....	30, 129, 141, 233, 368, 665
DURU Marie .....	127, 465
DURU-BELLAT Marie	14, 34, 147, 154, 157, 160, 169, 171, 179, 189, 221, 234, 354, 473, 646, 657, 665, 666
DUSCHENE André.....	93
DUTERCQ Yves .....	161, 666
DUVERGER Jean .....	83

## E

EDMONDS Ronald .....	155, 666
EGLI CUENAT Mirjam .....	592
EHRENBERG Alain .....	606
ELIAS Norbert.....	106, 141
ESTABLET Roger .....	157
ESTER John .....	242
ETIENNE Pape .....	92
ETTORI Farrandu ....	38, 44, 75, 76, 80, 91, 116, 129, 131, 215, 222, 257, 666, 667

**F**

FABIANI Jean-Louis.....	24, 25, 48, 401, 667
FALLOUX Alfred de.....	146, 165, 649
FANON Franz.....	27
FAURE Edgar.....	35, 667
FAVRE Joëlle.....	157
FELOUZIS Georges.....	147, 169, 177, 221, 235, 236, 242, 243, 249, 425, 426, 437, 484, 667, 668
FERREOL Gilles.....	97, 622, 668
FERRY Jules.....	145, 571, 632
FERRY Luc.....	144, 146
FICHTE Johann Gottlieb.....	138, 139
FILHON Alexandra.....	534
FILIPPI Paul.....	116
FILIPPINI Anton Francescu.....	26
FILLON François.....	20, 102, 110, 211, 586, 607, 672
FINKIELKRAUT Alain.....	137, 139, 228, 233, 239, 242, 668
FORIOSO Orlando.....	207, 668
FORQUIN Jean-Louis.....	41, 42, 72, 148, 169, 240, 668
FOUCAULT Michel.....	173, 668
FRANCHI Ghjuvaghjaseppiu.....	138, 565
FRASSATI Michel.....	265, 402, 567, 668
FURET François.....	145
FUSINA Ghjacumu.....	19, 20, 40, 43, 47, 104, 565, 566, 567, 668, 669, 685

**G**

GADET Françoise.....	11, 38, 80, 104, 115, 116, 187, 669
GAGNON Alain-G.....	252
GAIDOZ Henri.....	31
GAJO Laurent.....	592, 659, 669
GARDNER Robert C.....	59, 71, 113, 184, 185, 186, 187, 534, 669
GARDY Philippe.....	78, 160
GARNIER Bruno.....	193, 194, 399, 400, 669
GARRIGUE Didier.....	177
GAST Peter.....	264
GATTACECA Patrizia.....	565
GEA Jean-Michel.....	204, 208
GEISSER Vincent.....	243, 244, 245, 670
GELLNER Ernest.....	48
GEORGE.....	118
GERIN-LAJOIE Diane.....	15, 117, 160, 219, 551, 610, 670
GERONIMI Dumenicantone.....	27, 46, 48, 80, 222, 552, 556, 565, 660
GHERARDI Geniu.....	94, 566, 670
GHIONGA Pierre.....	612
GIACOMO-MARCELLESI Mathée.....	138
GIDDENS Anthony.....	13, 26, 70, 158, 173, 183, 189, 330, 670
GIDE André.....	639
GIORGI Antoine.....	85, 603
GIOVACCHINI Petru.....	26
GIOVONI Arthur.....	561
GIUSTI André.....	561
GLAVANY Jean.....	135
GLISSANT Edouard.....	27, 252, 671
GOETHE Johann Wolfgang von.....	100, 139
GOFFMAN Erwin.....	23, 671
GOLDONI Carlo.....	68

GOODALL Janet.....	162, 671
GOSELIN Jean-Pierre.....	241, 679
GOULLIER Francis.....	102
GREGOIRE Abbé.....	32, 33
GRIMM Jacob et Wilhelm.....	138
GRIN François.....	216
GUELFUCCI Petru.....	565
GUERRINI Philippe.....	568
GUIZOT François.....	34, 94, 146

**H**

HABY René.....	152
HAGEGE Claude.....	33, 64, 256, 592
HAMADOU Paramme.....	560
HANSEN Marcus.....	91
HARRIS Alma.....	162, 671
HASNI Abdelkrim.....	39, 41, 42, 671
HEBRARD Jean.....	172, 672
HELVETIUS Claude Adrien.....	143
HÉRAN François.....	209, 211, 217, 534, 672
HERDER Johann Gottfried.....	138, 139, 142
HIRST Paul.....	40, 41
HIRTT Nico.....	177, 672
HOLBACH Paul-Henri Thiry.....	143
HÖLDERLIN Friedrich.....	139
HOLMBERG Allan R.....	183
HOMERE.....	35, 100, 625
HORTEFEUX Brice.....	234

**I**

ILLICH Ivan.....	598
ISTRIA Vincentellu d'.....	264

**J**

JANNE Henri.....	10, 672
JAROUSSE Jean-Pierre.....	155, 666
JAURES Jean.....	553
JEUDY Henri-Pierre.....	89, 96, 672
JOSPIN Lionel.....	51, 238, 251
JOXE Pierre.....	56, 110
JULIA Dominique.....	33
JUPPE Alain.....	20

**K**

KASTERSZTEIN Joseph.....	225, 658
KASTORYANO Riva.....	129, 130, 672
KEATES Chris.....	576
KELFAOUI Schérazade.....	243, 244, 245, 670
KIEFFER Annick.....	221, 657
KLOSS Heinz.....	43, 672
KOOIMAN Jan.....	153
KREMNITZ Georg.....	25, 673

**L**

LACAVE Mattea.....	457, 505, 568, 581, 602, 612, 613
--------------------	-----------------------------------

LAFONT Robert.....	25, 46, 78, 160
LAHAYE Willy.....	161, 679
LAJUS Samuel.....	31, 250
LAMBERT Wallace E.....	71, 184, 669
LAMELET-MAC GRATH Nadine.....	23, 38, 64, 65, 673
LANEHART Sonja L.....	187
LANFRANCHI François.....	70, 673
LANG Jack.....	49, 51
LAVAUD Jean-Pierre.....	241, 679
LAVISSE Ernest.....	233, 552
LAZZERI Christian.....	252
LE CLEZIO J.M.G.....	114
LE COADIC Ronan.....	24, 76, 107, 136, 191, 673
LEBVRE Lucien.....	236
LEFEBVRE Marianne.....	223, 673
LEFEVRE Marianne.....	122, 123, 549
LEGRAND André.....	623
LEGRAND Louis.....	550
LEMAS Pierre-René.....	55, 83
LEPOUTRE David.....	212
LEROY-AUDOUIN Christine.....	179, 673
LEVASSEUR Jacqueline.....	101
LIOT Françoise.....	147, 169, 177, 221, 235, 242, 243, 249, 667
LIPIANSKY Edmond-Marc.....	225, 658
LORCERIE Françoise.....	103, 161, 177, 248, 251, 254, 674
LOUIS XIV.....	93
LUCCIARDI Jean-Pierre.....	104
LUCCIONI Pierre-Jean.....	95, 674
LUCIANI Marie-Claude.....	568
LUCIANI Marie-Pierre.....	204, 216
LUCIANI Saveriu.....	568
LUCKMAN Thomas.....	242, 368
LUCQUOIS.....	97, 668

## M

MAFFESOLI Michel.....	248, 674
MALOSSE Henri.....	252
MALRAUX André.....	94
MARCANTEI Francis.....	566
MARCELLESI Jean-Baptiste.....	44, 63, 104
MARCHETTI Pascal.....	43, 46, 48, 80, 222, 562, 564
MARI Petru.....	24, 67, 223
MAROY Christian.....	153, 674
MARSILY Jean-Charles.....	562, 578
MARTEL Philippe.....	31, 45, 46, 657, 674
MARTUCCELLI Danilo.....	169, 665
MARX Karl.....	30, 674
MASSIANI Santu.....	12, 567
MATHEY-PIERRE Catherine.....	127, 658
MAUCO Georges.....	235
MAURIN Eric.....	132, 147, 150, 170, 177, 447, 671, 675
MAURRAS Charles.....	140
MC CONNELL Grant D.....	43
MEIRIEU Philippe.....	72, 161, 227, 259, 665, 675
MELA Georges.....	107
MELENCHON Jean-Luc.....	248
MEMMI Albert.....	25, 675
MENOZZI Marylène.....	12, 120, 207, 264, 335, 353, 569, 585, 626
MERCHEZ Luc.....	89, 675
MERLE Pierre.....	147, 177, 675

MERLER Alberto.....	252
MERTON Robert K.....	69, 70, 675
MEURET Denis.....	635
MICHELET Jules.....	140, 142, 144
MINEO Fabien.....	597, 602, 613
MINGAT Alain.....	127, 155, 156, 171, 172, 465, 658, 665, 666
MISTRAL Frédéric.....	31
MITTERRAND François.....	566
MOLINELLI-CANCELLIERI Lucie.....	46
MONJO Patricia.....	64, 592, 676
MONS Nathalie.....	158, 165, 176, 177, 182, 197, 399, 426, 676
MORACCHINI Georges.....	211, 212, 676
MORIN Edgar.....	14, 15, 676
MOZZICONACCI Madeleine.....	88
MÜLLER Viviane.....	174, 676
MULLER Pierre-Eugène.....	145

## N

NADEL Stanley.....	232
NERUDA Pablo.....	231
NICOLAS Pierre.....	209, 232
NICOLI Jean.....	24, 557, 558, 559, 562, 653
NIETZSCHE Frederich.....	264
NINYOLES Rafael.....	25
NOIRIEL Gérard.....	131, 140, 141, 142, 233, 234, 236, 238, 244, 247, 676, 677

## O

ONFRAY Michel.....	114, 574
ORSINI Louis.....	252
ORWELL George.....	148
OTTAVI (recteur).....	566
OTTAVI Pascal.....	9, 10, 12, 19, 25, 28, 33, 35, 36, 38, 40, 43, 44, 46, 47, 51, 52, 106, 109, 110, 156, 207, 229, 402, 554, 555, 558, 568, 592, 677
OZOUF Jacques.....	45, 551, 677
OZOUF Mona.....	22, 32, 38, 107, 142, 145, 195, 556, 677

## P

PAGE Michel.....	121
PANTALONI Jacques.....	176
PAOLI Pasquale.....	93, 139, 205, 263
PAOLI Saveriu.....	35, 44, 552, 554
PAON Marcel.....	234
PARE François.....	222, 678
PARSONS Talcott.....	30
PASCAL Blaise.....	15
PASSERON Jean-Claude.....	145, 147, 657
PATACCHINI J. A.....	553
PAYET Jean-Paul.....	133, 134, 229, 246, 255, 474, 678
PEGUY Charles.....	567
PEILLON Vincent.....	145, 678
PELLETIER P.....	102, 108, 655
PENTECOUTEAU Hugues.....	136
PERGOLA Pasqualina.....	335, 588
PERIER Pierre.....	161, 162, 304, 678

PERROTON Joëlle	147, 169, 177, 221, 235, 242, 243, 249, 667, 668
PESTEIL Philippe	201, 203, 205
PETAÏN Philippe	234
PETRELLA ricardo	252
PIETRO Jean-François de	593
PIFERINI Michel	197
PIGEARD DE GURBERT Guillaume	252
POCHARD Marcel	409, 573, 575, 577, 586, 587, 588, 597, 604, 623, 631
POCHE Bernard	89
POELMANS Annie	220
POGGIOLI Pierre	163, 679
POLETTI Frédéric	66, 67
POLETTI Jean-Paul	557
POLI Ghjuvaghjacumu	12, 567, 627
POMPIDOU Georges	48
PONS Eva	252
POPPER Karl	65, 679
PORCHER Louis	119, 213, 225, 228, 230, 249, 258, 266, 636, 653
PORTECOP Olivier	252
POTTER Andrew	635
POURTOIS Jean-Pierre	161, 679
PROUST Marcel	44
PRUDENT Félix-Lambert	63
PRUNETTA Jean	578
PULVAR Olivier	252

## Q

QUENOT Sébastien	1, 62, 679, 680
QUINET Edgar	145, 680

## R

RABAUT de SAINT-ETIENNE Jean-Paul	143
RAWLS John	148, 149, 680
RAYOU Patrick	606, 680
RENAN Ernest	34, 138, 142, 143, 191, 233, 680
RENAUDOT Guy	53
RENAUT Alain	104, 113, 144, 147, 230, 440, 680
RENUCCI François-Xavier	68
REVEL Jacques	33
RINALDI Angelo	25, 681
RIVAROL Antoine De	34, 78, 100, 103, 137, 571, 681
ROCCA Petru	24, 26, 36
ROCCHI Cathy	562
ROCCHI Ghjuvanteramu	12, 48, 159, 550, 556, 562, 564, 604
RODARI Gianni	207
ROMANI Gilbert	12
ROMANI Paul-Marie	252
ROUART Jean-Marie	22
ROUQUETTE Michel	176, 196, 199
ROUSSEAU Jean-Jacques	101, 143, 681
ROYAL Ségolène	79
RUMLEY Tasha	126
RYAN Richard M	189

## S

SABEG Yazid	231, 246
SACHOT M	591, 681
SALVATORINI Patrick	107
SANTINI Don-Mathieu	252
SANTUCCI Anne-Laure	569
SANTUCCI Lucia	565
SARAILLET Jakes	83
SARKOZY Nicolas	72, 108, 150, 238, 570
SAVARY Alain	48, 121, 149
SAVOURET Maryse	612
SCAMARONI Fred	557
SCHNAPPER Dominique	144, 151, 162, 223, 228, 231, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 245, 246, 260, 637, 682
SCHRETER Ignace	205
SCHULMAN Lee	41
SEN Amartya	147, 682
SHAKESPEARE William	68, 100
SIEGEL Joseph	23, 255
SIEYES Emmanuel-Joseph	138, 142
SILBERMAN Roxanne	209
SIMEONI Edmond	206
SIMON Patrick	255
SIMONIN Jacky	161, 682
STOKER Gerry	153
STROMBONI Jean-Baptiste	48, 563
SUCHAUT Bruno	156, 179, 658, 673
SUSINI Marie	560

## T

TABANELLI	462, 626, 627
TABOADA-LEONETTI Isabelle	225, 658
TALAMONI Jean-Guy	36, 86, 88, 552, 683
TALLEYRAND Charles Maurice de	32
THATCHER Margaret	162
THIERS Ghjacumu	9, 10, 12, 19, 33, 35, 36, 37, 43, 44, 51, 66, 68, 76, 150, 191, 215, 223, 255, 267, 297, 302, 343, 402, 565, 631, 650, 653, 683
THIESSE Anne-Marie	34, 35, 94, 231, 683
THOMAS William Isaac	69
THOMPSON John B	47
TOCQUEVILLE Alexis de	151, 428, 684
TOMMASEO Nicolò	138
TOZZI Michel	47, 684
TRANCART Danièle	127, 658
TRIBALAT Michèle	135, 247, 507, 684
TROJANI Antoniu	23
TRUJILLO Armando L	198, 684
TSEBELIS George	610
TURCHINI Ghjiseppu	562, 565

## V

VALENTINI Saveriu	565
VALENZUELA Ana	197, 198, 684
VALLET Louis-André	135, 206, 221, 246, 247, 249, 259, 684
VAN HAECHT Anne	147, 684

VAN VLIET Martijn .....	153
VAN ZANTEN Agnès.....	13, 14, 34, 72, 133, 134, 147, 155, 157, 160, 165, 167, 169, 173, 175, 179, 189, 191, 200, 221, 227, 229, 255, 285, 310, 425, 438, 457, 473, 606, 634, 666, 678, 685
VARRO Gabrielle.....	11, 38, 80, 104, 115, 116, 187, 669
VASQUEZ Ana .....	225, 658
VERCORS (BRULLER Jean) .....	100
VERDONI Dominique ...	91, 92, 94, 95, 104, 204, 215, 257, 685
VERETOUT Antoine.....	646, 665
VERMES Geneviève .....	47, 674
VERNY Marie-Jeanne .....	52
VERSINI Ghjacumu Santu .....	44, 550, 552, 553
VIALE Salvatore .....	138
VIARD Bruno.....	145, 685
VIDAL DE LA BLACHE Paul .....	140
VILLAIN Jean-Pierre .....	199
VILLANOVA Faouda .....	209
VINCENT .....	178, 200
VINCIGUERRA Marie-Jean .....	44, 139, 566
VISIER Laurent .....	170, 685
VITTORI François .....	561
VOLTAIRE (François-Marie Arouet) .....	143
VYGOTSKI Lev .....	99, 101

## W

WAKSMAN André.....	106
WEBER Max.....	30, 141, 227, 232, 250, 261, 686
WEIL Simone .....	129, 137, 237, 560, 686
WHYTE William F.....	183
WIEVIORKA Michel	14, 136, 147, 212, 217, 226, 230, 251, 256, 686
WILDE Oscar.....	23
WILDE William .....	23
WILLIAM Jean-Claude .....	252
WINOCK Michel .....	140
WOLF Eliane .....	161, 682
WOOLARD Kathryn .....	28
WORTHAM Stanton .....	28, 29

## Y

YOUNG Michael .....	42, 148, 169
YVIA-CROCE Hyacinthe .....	555

## Z

ZELDIN Théodore .....	34, 100, 686
ZIROTTI Jean-Pierre.....	120, 219, 686
ZOÏA Geneviève.....	170, 685

# TABLE DES MATIERES

<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>3</b>
<b>RESUMES DE LA THESE .....</b>	<b>4</b>
FRANÇAIS .....	4
ANGLAIS .....	5
CORSE .....	6
<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>9</b>
<b>1. L'ÉCOLE ET LA LANGUE CORSE .....</b>	<b>19</b>
1. Stigmates, idéologies linguistiques et éducation .....	22
1. Francisation et exclusion du corse à l'école : de 1870 à 1974 .....	31
2. La scolarisation de la langue corse, entre volonté populaire et légitimité scientifique .....	39
3. L'intégration du corse à l'école : 1974-2002 .....	45
2. Les paradoxes du syndrome du bocal ou comment désanctuariser la langue corse ? .....	51
1. Un dispositif spécifique pour le corse à l'École : les années de l'élaboration juridique .....	51
2. La langue au piège du bocal : entre intuition et vaticination .....	63
3. La Langue et Culture Corses : entre emblème et discipline indisciplinée ? .....	73
4. Les indices d'une post-diglossie ? .....	76
5. Vers la généralisation de l'enseignement bilingue : Le plan stratégique d'aménagement et de développement linguistique pour la langue corse 2007-2013 .....	82
1. Le rapport de l'Université de Corse : Langue corse, langue du citoyen (2004) .....	82
2. La convention Etat-Région 2007-2013 .....	85
3. La question en suspens de l'officialisation de la langue corse .....	86
3. L'innovation pédagogique pour un nouveau paradigme éducatif ? .....	91
1. Ecole et patrimonialisation .....	91
2. L'enseignement des langues vivantes en France .....	99
3. Un nouveau paradigme éducatif ? .....	104
4. L'éducation plurilingue et interculturelle pour sortir de la minoration ? .....	114
5. L'impossible état des lieux de l'enseignement bilingue .....	122
<b>2. ECOLE, FAMILLES ET SOCIÉTÉ .....</b>	<b>129</b>
1. Ecole, institution(s) et société en Corse .....	137
1. La transfiguration de l'Homme par l'École de la République .....	137
2. Instituer le citoyen et la République .....	143
3. La méritocratie à l'épreuve des faits : de l'égalité des chances à l'équité .....	146
4. Gouvernance de l'École et diversification de l'offre : la problématique de la construction locale de l'équité et de l'efficacité .....	152
5. La construction d'une communauté éducative .....	157
1/ Des classes sociales à la famille .....	157
2/ Des compromis locaux à la parentocratie .....	158
2. Les familles face au choix de l'enseignement bilingue .....	165
1. Le libre choix et l'offre facultative de l'enseignement bilingue : différences ou ségrégation scolaire ? .....	165
1/ Le libre choix de l'école, un droit pour les familles .....	165
2/ Des différences curriculaires à la ségrégation scolaire .....	169
3/ Les politiques de constitution des classes .....	178
2. Les motivations des familles pour l'enseignement bilingue .....	183
1/ Motivation intégrative et motivation instrumentale .....	183
2/ Le modèle socio-éducatif de Gardner .....	184
3/ Motivation et filiarisation .....	188
4/ Evaluer les performances scolaires des élèves .....	192
3. Familles immigrées, Ecole et langue corse .....	201



1/ Les données de l'INSEE .....	201
2/ L'immigration en Corse, entre non-dit et non-objet .....	204
3/ Des minorités dans une minorité ? .....	205
4/ L'enquête « Pratiques, représentations et intégration linguistiques chez les migrants en Corse » .....	208
5/ L'enquête famille de l'INED.....	210
6/ La mesure de la démocratisation et la construction des indicateurs scientifiques.....	212
7/ Les enseignants face à la diversité .....	218
8/ Les familles immigrées face à l'Ecole .....	220
9/ Polynomie et diversité : de l'exiguïté à la contiguïté .....	222
3. Choix scolaires et stratégies identitaires : de la logique de l'ethnicité à l'éthique de l'interculturalité...	225
1/ Plurinorme et éthique .....	225
2/ Pour une éthique de la diversité .....	227
3/ L'identité nationale : communalisation de l'enracinement ethnique et individualisation de l'arrachement culturel .....	231
4/ La tentation ethnique ou l'impossible statu quo.....	234
5/ Le principe d'égalité, un aveuglement aux différences.....	235
6/ Démocratisation et accommodations locales du modèle républicain .....	237
7/ La fin du tabou ethnique .....	241
8/ Le contournement scientifique de l'interdiction des statistiques ethniques .....	245
9/ Une particularité corse : ethnic revival et immigrations .....	251
10/ La langue de l'identité contre la logique de l'ethnicité ?.....	255
<b>3. FAMILLES ET CURRICULUM BILINGUE.....</b>	<b>261</b>
1. ENQUETE SUR TROIS SITES BILINGUES.....	263
1/ Bref descriptif des terrains.....	263
2/ Considérations méthodologiques .....	265
1. Une approche agrégée de la filiarisation : L'Isula, Corti et Bonifaziu .....	268
2. Une approche contextualisée, l'étude de cas par école .....	282
1. L'école de l'Isula, géopolitique des petits îlots communautaires .....	282
1. Les réunions d'information.....	283
2. La filiarisation : une voie vers la ségrégation ethnosociale .....	285
2. L'école Sandreschi, à Corti : la citadelle de l'enseignement bilingue.....	335
3. L'école de Bonifaziu : un château en Espagne .....	370
4. Les résultats aux évaluations de langue corse en CM2.....	398
5. Les élections des représentants des parents d'élèves aux conseils d'école .....	421
2. L'ENSEIGNEMENT BILINGUE A BASTIA : UNE ENQUETE EN MILIEU URBAIN .....	424
1. La base élève et les autres indicateurs de pilotage de l'action publique .....	425
2. Des effectifs scolaires en forte baisse, sauf en site bilingue .....	429
3. Gestion de la diversité et offre scolaire sur Bastia Nord.....	437
1/ La filiarisation .....	437
2/ École et nationalité de l'enfant .....	440
3/ École et origines du père ou de la mère.....	444
4/ Les catégories professionnelles en 2008.....	445
5/ Le type de logement .....	446
6/ Les langues secondes des enfants.....	448
7/ Corsophonie et choix scolaires.....	454
8/ L'école bilingue Campanari du quartier St Joseph : ni rejet ni engouement.....	456
9/ L'école bilingue de Cardu .....	464
4. Les effets de la filiarisation en milieu urbain.....	465
1/ Le site bilingue de Toga, dans les quartiers nord .....	465
2/ Le site bilingue de l'école du Centre .....	473
3/ Le site bilingue Desanti du quartier de l'Annonciade.....	474
4/ Un test de la ségrégation scolaire sur deux écoles standards du centre-ville.....	478
5. Le secteur de Bastia Sud .....	485
6. L'offre d'un enseignement bilingue dans la ZEP de Bastia Sud à Montesoru : des familles choisissantes ? 496	
1/ Bilinguisme et résultats scolaires .....	498
2/ PCS et école.....	506
3/ Origines et école .....	510
4/ Logement et école .....	510
5/ Langues et orientation .....	510
6/ Le cas des écoles Subissi et Reynoard.....	512

7/ Les évaluations de LCC sur Bastia.....	518
3. L'ECOLE DOMINIQUE ANTONIOTTI A BORGU .....	525
1. Données sociologiques.....	525
2. Les résultats aux évaluations .....	537
CONCLUSION .....	543
<b>4. PROFESSION ENSEIGNANTE ET CURRICULUM BILINGUE .....</b>	<b>549</b>
1. FIGURES DE L'ECOLE EN CORSE ET PIONNIERS DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE .....	552
1. Ghjacumu Santu Versini : les paradoxes d'un avant-gardiste méconnu .....	552
2. "L'appel de l'île" d'un instituteur aux colonies : Jean Nicoli.....	557
3. Ghjuvanteramu Rocchi, pionnier la pédagogie de l'existence .....	562
4. Les militants de la génération du Riacquistu : des hussards noirs de la Corse ? .....	567
2. LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS BILINGUES : SEGMENTATION OU HOMOGENEISATION DU CORPS ENSEIGNANT ? .....	570
1. Un enjeu national et des spécificités locales.....	570
1. L'évolution du statut des enseignants : un enjeu national et des spécificités locales .....	570
La lettre du Président Sarkozy aux éducateurs .....	570
Le rapport Pochard .....	573
La réforme du concours de recrutement des professeurs des écoles .....	573
2. De l'innovation à la massification : le recrutement, la formation initiale et continue et l'implication durable des ressources humaines .....	577
L'intégration de l'IUFM à l'Université.....	578
Le choix du concours .....	582
Mouvement et principe de liberté pédagogique : un curriculum caché .....	586
Le principe de polyvalence .....	591
Curriculum bilingue et révision des compétences professionnelles : homogénéisation ou segmentation du corps enseignant ? .....	594
2. La territorialisation des politiques éducatives : stratégies d'acteurs et enjeux locaux.....	601
1. Une association professionnelle : A Scioglilingua .....	602
2. Professionnalisation des professeurs des écoles bilingues et dualisation du corps enseignant.....	606
3. Les « veto players », entre un minimalisme conformiste et un ritualisme corporatiste .....	610
4. L'enseignement du corse : d'un clivage idéologique à un obstacle corporatiste ?.....	613
5. Modèles de la posture enseignante.....	620
3. Gouvernance, régulation et efficacité des politiques publiques éducatives et linguistiques.....	623
1. La continuité Ecole-Collège ou le syndrome de Sisyphe .....	625
2. Les boucs-émissaires d'une politique linguistique défailante.....	631
3. Quatre types d'obstacles à la généralisation de l'enseignement bilingue .....	632
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>639</b>
Epistémologie de la recherche et interdisciplinarité.....	639
La construction de la sociologie de l'éducation en Corse .....	641
Des indicateurs innovants pour un terrain singulier .....	642
Les implications glottopolitiques .....	642
Une nécessaire remobilisation de tous les acteurs.....	643
De meilleurs résultats scolaires dans les écoles bilingues .....	644
Renforcer le pilotage académique .....	644
La relative impuissance de l'Ecole face à la société .....	645
L'ethnisation des relations Ecole-familles et des filières.....	646
L'enseignement bilingue au piège des ghettos urbains .....	647
De l'identification à l'intégration par la langue.....	648
Une question de valeurs .....	649
Moins d'enseignants corsophones.....	649
Redonner du sens et des moyens à la formation continue.....	650
Pour un tronc commun plurilingue obligatoire.....	650
Se doter des moyens juridiques, humains et financiers de la généralisation .....	651
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>653</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>687</b>
1. LOI DU 22 JANVIER 2002, ARTICLE 7 .....	687
2. CHARTE DE LA LANGUE CORSE AU 30 MARS 2010.....	688
3. CATEGORIES PROFESSIONNELLES .....	690

4. QUESTIONNAIRE FAMILLES L'ISULA, CORTI, BONIFAZIU .....	691
5. EFFECTIFS DES ECOLES DE BASTIA 1996-2008 .....	698
6. DEMANDES DE DEROGATION 2002-2008 POUR LES ECOLES DE BASTIA .....	705
7. QUESTIONNAIRE FAMILLES BASTIA .....	711
<b>INDEX.....</b>	<b>713</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>719</b>

