



HAL
open science

“ Sinon ça restera la langue de l'école... ” : favoriser l'appropriation sociolinguistique du breton dans les filières bilingues de l'école élémentaire

Gwenolé Larvol

► To cite this version:

Gwenolé Larvol. “ Sinon ça restera la langue de l'école... ” : favoriser l'appropriation sociolinguistique du breton dans les filières bilingues de l'école élémentaire. Linguistique. Université Rennes 2; Université de Genève. Faculté des lettres, 2022. Français. NNT : 2022REN20051 . tel-04130452

HAL Id: tel-04130452

<https://theses.hal.science/tel-04130452v1>

Submitted on 15 Jun 2023

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.

THÈSE DE DOCTORAT

DE L'UNIVERSITÉ RENNES 2

ÉCOLE DOCTORALE N° 595

Arts, Lettres, Langues

Spécialité : langue, littérature et culture bretonnes

Unité de recherche : CELTIC-BLM

DE L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE

FACULTÉ DES LETTRES

Par Gwenole LARVOL

« Sinon ça restera la langue de l'école... »

**Favoriser l'appropriation sociolinguistique du breton
dans les filières bilingues de l'école élémentaire**

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 9 décembre 2022

Composition du jury :

Isabelle RACINE, Professeure ordinaire, Université de Genève – Présidente

Alain DI MEGLIO, Professeur des universités, INSPE de Corse – Rapporteur

Pierre ESCUDÉ, Professeur des universités, INSPE / Université de Bordeaux – Rapporteur

Nelly BLANCHARD, Professeure des universités, Université de Bretagne Occidentale

Laurent GAJO, Professeur ordinaire, Université de Genève – Directeur de thèse

Stefan MOAL, Maître de conférence HDR, Université Rennes 2 – Directeur de thèse

Avec le soutien de la Région Bretagne

THÈSE DE DOCTORAT

DE L'UNIVERSITÉ RENNES 2

ÉCOLE DOCTORALE N° 595

Arts, Lettres, Langues

Spécialité : langue, littérature et culture bretonnes

Unité de recherche : CELTIC-BLM

DE L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE

FACULTÉ DES LETTRES

Par Gwenole LARVOL

« Sinon ça restera la langue de l'école... »

**Favoriser l'appropriation sociolinguistique du breton
dans les filières bilingues de l'école élémentaire**

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 9 décembre 2022

Composition du jury :

Isabelle RACINE, Professeure ordinaire, Université de Genève – Présidente

Alain DI MEGLIO, Professeur des universités, INSPE de Corse – Rapporteur

Pierre ESCUDÉ, Professeur des universités, INSPE / Université de Bordeaux – Rapporteur

Nelly BLANCHARD, Professeure des universités, Université de Bretagne Occidentale

Laurent GAJO, Professeur ordinaire, Université de Genève – Directeur de thèse

Stefan MOAL, Maître de conférence HDR, Université Rennes 2 – Directeur de thèse

Avec le soutien de la Région Bretagne

Remerciements

Je voudrais remercier les nombreux enseignants en breton passionnés avec qui j'ai pu échanger durant toutes ces années. Parmi eux, j'ai une pensée particulière pour les amis d'Unvaniezh ar Gelennerien Brezhoneg et tout spécialement pour Armelle et Jean-Do, qui me manquent beaucoup (soñjal a ran ennoc'h tudoù !). Je pense également à mes magnifiques collègues de l'école Fañch Gwilhoù de Douarnenez, labourat ganeoc'h e-pad pemzek vloaz a zo bet ur wir blijaAadur ! Tout comme je pense à mes élèves, dont les premiers sont aujourd'hui trentenaires. Quand je vois le plaisir que l'on a toujours à se retrouver, je me dis qu'on était sûrement plus qu'une classe ! (ur familhig marteze?)

Je remercie Martine Kervran qui, par son énergie et son humanité, m'a donné envie de retourner m'asseoir sur les bancs de l'école de nombreuses années après les avoir quittés.

Je remercie Roy Lyster pour sa disponibilité et pour les discussions passionnantes que nous avons eues. Pour un tout jeune chercheur, ça compte beaucoup.

Je remercie Jean-Paul Narcy-Combes de m'avoir pris sous son aile avec tant de gentillesse et de disponibilité envers *ce jeune breton qui aime tellement théoriser*. Nos discussions, si agréables, ont éclairé mes recherches et mon confinement. Je dois toujours te faire visiter Douarnenez !

Je remercie Catherine Adam pour nos échanges, notre collaboration et son accompagnement de grande sœur de recherche.

Je remercie Katel, Mery et Claude qui m'ont permis de sortir de ma solitude de doctorant (ça fait du bien, des fois!).

Je remercie Claudine, Julien, Claude, Anaëlle et Marie-Christine pour leurs relectures avisées.

Je remercie Ghislaine Gueudet et Ronan Le Coadic qui ont bien voulu participer, avec tant de bienveillance, à mon comité de suivi individuel de thèse, vos avis et vos encouragements ont été de réels repères pour moi.

Je remercie tous les enseignants et les élèves qui ont bien voulu participer à mes différentes enquêtes et plus particulièrement Servane, Tangi et Morgane pour leur disponibilité et la richesse de nos échanges.

Je remercie Isabelle Racine, Alain Di Meglio, Pierre Escudé et Nelly Blanchard d'avoir accepté de participer au jury de cette thèse.

Enfin, je remercie infiniment Stefan Moal et Laurent Gajo, mes deux directeurs, pour leur confiance et leur bienveillance. Vous avez su me faire avancer dans mon travail en autonomie « surveillée », l'idéal pour prendre, petit à petit, de l'assurance et découvrir cette nouvelle identité de chercheur.

Ce travail est dédié à :

Denise, ma grand-mère et voisine, qui, quand j'eus l'âge d'aller à l'école, refusa que l'on m'inscrive dans une école Diwan : « Ce petit n'arrivera à rien avec le breton ! ». Mais qui eut cependant la souplesse d'esprit de me l'apprendre et d'accepter que l'on change de langue tous les deux quand elle comprit que, grâce à cela, j'allais devenir instituteur. Et ça, ce n'était pas rien. Nos échanges en breton et autour du breton n'ont fait que renforcer notre complicité.

Claudine, ma mère, qui a le mérite immense de continuer d'assurer le SAV orthographique de son dysorthographique de fils près de quarante ans plus tard. Cela nous a mené à une thèse de linguistique, Maman, qui l'eût cru !

Anaëlle, ma compagne, avec qui je partage le breton et tout le reste. C'est elle qui m'a supporté et soutenu chaque jour durant ces cinq années d'obsessions et de doutes. Je mesure la chance d'avoir pu échanger avec elle au quotidien sur des sujets qui la passionnent aussi. Elle a rendu possible ce travail qui est aussi le sien.

Filomena, notre fille, qui nous a rejoints en ce dernier mois de thèse et qui s'apprête sûrement à faire voler en éclats toutes mes belles théories sur l'éducation.

Cette thèse a bénéficié du soutien de la Région Bretagne par le biais du financement d'une allocation de recherche doctorale (ARED) sur la durée de trois ans.



Pour une question de lisibilité, la forme masculine générique est souvent employée pour désigner sans discrimination les femmes comme les hommes. Nous tenons tout de même à rappeler aux lectrices et aux lecteurs que la profession d'enseignant est particulièrement féminisée en France, et plus encore dans le premier degré, qui comptait, par exemple, près de 85 % d'enseignantes dans l'enseignement public en 2019¹.

¹ Source, Le Parisien (<https://www.leparisien.fr/societe/professeur-des-ecoles-pourquoi-si-peu-d-hommes-29-08-2019-8141889.php>)

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	9
Ancrage social et politique.....	9
Les enjeux de l'étude.....	13
Un intérêt ancien et des changements de focale.....	14
Ancrages disciplinaires.....	17
La longue maturation d'un objet de recherche.....	19
PREMIÈRE PARTIE - UN MODÈLE DE L'APPROPRIATION SOCIOLINGUISTIQUE : CONTEXTE, THÉORIE ET MÉTHODOLOGIE.....	23
CHAPITRE 1 - Contexte sociolinguistique de l'enseignement en breton.....	25
1.1 Contexte historique.....	25
1.2 Contexte actuel de l'enseignement en breton.....	41
1.3 Des atouts et des défis.....	57
CHAPITRE 2 - Contexte didactique de l'enseignement en breton.....	61
2.1 Didactique des langues et enseignement bilingue.....	61
2.2 Didactique des langues et enseignement bilingue précoce.....	64
2.3 Didactique des langues et contexte de revernacularisation.....	66
2.4 Une didactique du bilinguisme précoce en contexte de revitalisation ?.....	74
CHAPITRE 3 - Cadre théorique.....	77
3.1 Les représentations sociolinguistiques.....	77
3.2 Concept de soi : image de soi, soi idéal et estime de soi.....	93
3.3 Normes des comportements linguistiques.....	95
3.4 Motivation et théorie de l'autodétermination.....	98
3.5 Appropriation sociolinguistique.....	112
3.6 Une théorie de l'appropriation sociolinguistique.....	124
CHAPITRE 4 - Terrain de recherche et méthodologie de recueil des données.....	135
4.1 Méthodologie générale et terrain de recherche.....	135
4.2 Enquête qualitative <i>âge et représentations sociolinguistiques</i>	140
4.3 Enquête quantitative <i>questionnaires élèves et enseignants</i>	144
4.4 Enquête qualitative <i>observations de classes et entretiens d'autoconfrontation</i>	172
DEUXIÈME PARTIE - RÉSULTATS ET ANALYSES : MISE À L'ÉPREUVE DU MODÈLE, ANALYSE DES NIVEAUX MICRO, MÉSO ET MACRO, LEVIERS DIDACTIQUES.....	189
CHAPITRE 5 - Ajustement du modèle théorique de l'appropriation sociolinguistique.....	191
5.1 Rappel des hypothèses de recherche.....	191
5.2 Liaisons et causalité.....	193
5.3 Une socialisation linguistique extra-scolaire sous-estimée.....	202
5.4 Modèle théorique ajusté et discussion des hypothèses.....	209
5.5 Mise en évidence de l'influence de l'agir professoral sur les trois niveaux du modèle.....	211
5.6 Un modèle structurant pour étudier l'agir enseignant.....	223

CHAPITRE 6 - Niveau micro du modèle : normes des comportements linguistiques, comportement interactionnel et vécu socialisant.....	226
6.1 Normes des comportements linguistiques.....	227
6.2 Comportement interactionnel individuel des élèves.....	233
6.3 Didactiser le vécu socialisant.....	253
CHAPITRE 7 - Niveau méso du modèle : motivation, besoins psychologiques et vécu autonomisant.....	286
7.1 Analyse de la motivation.....	287
7.2 Sentiment de compétence.....	303
7.3 Sentiment d'autonomie.....	312
7.4 Sentiment de reliance.....	326
7.5 Autres leviers didactiques pour la motivation.....	337
CHAPITRE 8 - Niveau macro du modèle : appropriation, représentations et vécu conscientisant.....	340
8.1 Représentations sociolinguistiques.....	341
8.2 Appropriation sociolinguistique.....	385
8.3 Didactiser le vécu conscientisant.....	402
CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES.....	418
L'appropriation sociolinguistique.....	419
Une méthodologie mixte.....	421
Une théorie de l'appropriation.....	422
Un vécu socialisant.....	425
Un vécu autonomisant.....	427
Un vécu conscientisant.....	429
Sources.....	434
Bibliographie.....	436
Liste des abréviations.....	452
Table des matières.....	454
Index des figures.....	460
Index des tableaux.....	464
Annexes.....	466
Annexe 1 – Enquête représentations : Lettre autorisation parents.....	467
Annexe 2 – Enquête représentations : Grille d'entretien semi-directif.....	468
Annexe 3 – Enquête quantitative : Questionnaire élèves.....	471
Annexe 4 – Enquête quantitative : Document enseignant.....	479
Annexe 5 – Enquête quantitative : Présentation des items et indices.....	484
Annexe 6 – Demande autorisation recherche DSDEN 29.....	505
Annexe 7 – Autorisation recherche DSDEN 29.....	506
Annexe 8 – Enquête qualitative : Lettre autorisation parents.....	507
Annexe 9 – Enquête qualitative : Grille d'observation et d'entretien.....	508
Annexe 10 – Enquête qualitative : Scénarios pédagogiques.....	514

INTRODUCTION

Ancrage social et politique

En mars 2022, l'État français et la Région Bretagne ont cosigné un accord intitulé *Convention spécifique pour la transmission des langues de Bretagne et le développement de leur usage dans la vie quotidienne*. Dans le préambule, les deux signataires de ce texte de politique linguistique s'appuient sur un constat et un principe : ils actent les « attentes fortes des populations » en matière de promotion et de développement du breton et du gallo, révélées par une enquête sociolinguistique en 2018, et se réclament des « principes universels de respect de la diversité culturelle ». Ils précisent également par la suite que « l'école a un rôle essentiel pour la sauvegarde et la transmission de la langue ». Au-delà de ce préambule, les engagements pris dans ce texte par l'État français et la Région Bretagne n'ont rien de révolutionnaire et se positionnent généralement dans la continuité de la précédente convention signée en 2015. Mais ce qui nous paraît ici particulièrement important, c'est le type de politique linguistique dont se réclame cette convention.

Ce texte ne s'inscrit pas dans une conception *patrimoniale* des langues dites régionales, comme ce fut le cas ces dernières années dans les autres textes officiels votés, comme l'article 75-1 de la Constitution française (« Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France ») introduit en 2008, ou même la loi « Molac » de 2022 (« Loi relative à la protection patrimoniale des langues et à leur promotion »). Cette convention, qui a certes une valeur légale bien moindre, s'inscrit pleinement dans une politique de revitalisation linguistique, comparable (à tout le moins dans le vocabulaire et les intentions générales du préambule) aux politiques de revitalisation en vigueur chez la plupart de nos voisins européens, qui mènent traditionnellement des politiques linguistiques plus diversitaires que l'État français.

Les objectifs affichés dans ce texte (transmission des langues, développement de leur usage dans la vie quotidienne) visent à redonner au breton, qui a connu au cours du XX^e siècle une interruption massive de sa transmission et un déclin fort de sa pratique, un rôle de langue de socialisation, et pas seulement un rôle d'objet d'étude ou d'attribut identitaire symbolique

affiché². On peut considérer que ce texte affiche l'ambition, au moins dans ses déclarations générales, de redonner au breton un rôle de langue vernaculaire, utilisée quotidiennement et transmise³. Il s'inscrit, et cela nous semble remarquable au niveau des politiques linguistiques institutionnelles, dans ce que nous appellerons une politique de revernacularisation du breton.

Au niveau scolaire, cet objectif de transmission et d'utilisation sociale du breton est celui qui oriente depuis plus de quarante ans le développement de l'enseignement *en* breton, dans les écoles Diwan tout d'abord, puis dans l'enseignement public et catholique. Le breton y est plus qu'une langue enseignée, c'est aussi une langue d'enseignement et même une langue de socialisation, langue de régulation de la vie de la classe et, lorsque c'est possible, de la vie de l'établissement. L'élève est généralement « immergé » en breton dès l'âge de 2-3 ans et c'est cette socialisation qui configure ses ressources linguistiques, qui elles-mêmes facilitent sa socialisation en breton, qui enrichit à son tour ses ressources linguistiques, etc. L'immersion précoce a montré son efficacité pour l'apprentissage des langues en milieu scolaire dans de nombreux contextes linguistiques différents, cependant, cette transmission scolaire du breton présente des limites.

Premièrement, du point de vue général d'une politique de revitalisation linguistique, il serait illusoire de vouloir revitaliser une langue comme le breton par le seul biais de la scolarisation. L'école a un rôle central dans le processus de revitalisation d'une langue, surtout quand sa transmission familiale a été interrompue, car elle peut permettre de la transmettre rapidement et à un grand nombre de personnes. Cependant, comme le dit Fishman (1991), le rôle de l'école est généralement surinvesti par les acteurs des politiques de revitalisation linguistique. En effet il n'est pas envisageable de transmettre une langue seulement par l'école de manière durable. Dans un processus de revitalisation linguistique, une transmission strictement scolaire n'a de sens que pour contribuer à ré-initier une transmission familiale qu'elle soutiendra par la suite, sans quoi chaque génération doit

² La convention concerne le gallo et le breton mais notre travail de recherche concernant l'appropriation du breton, nous évoquerons particulièrement cette langue.

³ Même si on peut observer, par ailleurs, qu'il est surtout question dans ce texte de transmission scolaire. La transmission familiale n'y est pratiquement pas abordée. Cette absence est classique dans les mouvements de revitalisation linguistique comme le pointe Fishman (voir infra). Dans ce texte, elle s'explique vraisemblablement, en grande partie, par deux facteurs. Premièrement, consécutivement à la rupture dans la transmission familiale le nombre de brytophones en âge d'avoir des enfants est particulièrement peu élevé. Deuxièmement, la transmission familiale d'une langue relevant de l'ordre de la sphère privée, elle est moins facilement influencée par des politiques publiques que peut l'être une transmission scolaire.

recommencer un apprentissage complet et ne bénéficie pas d'une augmentation incrémentale du nombre de locuteurs^{4,5}.

Deuxièmement, au niveau linguistique, si la recherche a montré depuis longtemps qu'un enseignement immersif précoce en L2⁶ ne se faisait pas au détriment des compétences en L1, ni des apprentissages dans les matières enseignées en L2, elle a mis en évidence deux difficultés classiques au niveau des apprentissages de L2 : la fossilisation précoce des erreurs et le manque de sensibilité à la variation sociolinguistique chez les élèves (Gajo, 2001; Lyster, 1990). Ces deux aspects nécessitent une prise en charge didactique spécifique qui dépasse la simple immersion en langue et qui fait l'objet de travaux de recherche (voir, par exemple, Lyster, 2016). Plus spécifiquement dans notre contexte, le breton est une langue fortement minoritaire qui bénéficie de très peu d'instances de socialisation linguistique en regard de celles dont bénéficie le français, langue première de la très grande majorité des élèves scolarisés en breton. Dans ces conditions, une prise en compte didactique de l'influence de la L1 sur les ressources linguistiques des élèves en breton est également nécessaire. Un enseignement immersif n'est donc pas une transposition en L2 d'un enseignement tel qu'il aurait été mené en L1 : il a ses enjeux propres qui nécessitent une formation spécifique des enseignants et une recherche académique dédiée, notamment si l'on veut que les élèves profitent pleinement des avantages d'un enseignement plurilingue.

Troisièmement, l'immersion linguistique en breton telle qu'elle est proposée aux élèves peut être très différente d'une école à l'autre. Il y a bien sûr des organisations théoriques différentes selon les réseaux d'enseignement bilingue (immersion totale à Diwan et

⁴ « Clearly, without the intergenerational transmissibility that we have stressed throughout our discussion, every new generation must begin again at “point zero”, i.e. monolingual in Yish [la langue majoritaire] and in need of a tremendous societal “catch-up” operation in order to merely wind up where the prior generation had left off, without the benefit of the head start that an incremental increase in mother tongue use so obviously provides for any RLS [Reversing Language Shift] movement. » (J. A. Fishman, 1991, p. 369)

⁵ Concernant l'étude de la transmission familiale actuelle du breton et l'identification de leviers potentiels de politiques linguistiques susceptibles de la soutenir, nous renvoyons à la thèse de Chantreau (2022).

⁶ Nous reprenons ici la distinction L1 (langue première) / L2 (langue seconde) pour sa limpidité : elle est concise et fait apparaître clairement que la grande majorité des élèves ne commence réellement à apprendre le breton que dans un second temps, à l'école. Elle n'est cependant pas satisfaisante car elle peut provoquer une valuation différente de deux langues qui sont amenées à avoir des fonctions similaires pour les élèves, au moins dans le cadre scolaire. Gajo a ainsi pu proposer d'atténuer cet antagonisme par une nouvelle distinction L1 / L1bis qui nous semble plus pertinente, car elle se rapproche des objectifs d'apprentissage qui nous apparaissent correspondre aux enjeux de l'enseignement en breton (voir en 6.3.1). Mais cette nouvelle appellation ne permet pas la clarté de la distinction L1 / L2 qui reste prépondérante dans le domaine de la linguistique.

immersion « partielle » dans les réseaux public et catholique), mais même au sein de chaque réseau on peut observer des variations fortes dans la socialisation linguistique des élèves. Elles se situent principalement au niveau de l'utilisation que les élèves ont du breton dans les différents établissements. Dans les classes élémentaires de l'enseignement public, par exemple, nous avons pu observer des classes dans lesquelles le breton n'était utilisé qu'en réception, les élèves ayant pour habitude de s'exprimer en français avec les enseignants et les autres élèves, tandis que dans d'autres classes, le breton était la langue normalisée des échanges de régulation de la vie de classe, même entre élèves lors des échanges en groupe classe. Cette hétérogénéité de pratiques sociolinguistiques a bien sûr une influence sur l'acquisition de ressources linguistiques par les élèves, mais également sur leur socialisation présente et à venir en breton, initiée à l'école.

Enfin, quatrièmement, si l'école vise une transmission du breton, il est important de considérer que, dans un contexte minoritaire, dans lequel l'utilisation du breton n'est pas une nécessité, il ne suffit pas d'enseigner la langue aux élèves pour qu'ils la considèrent comme leur étant propre. Pour simplifier, on peut dire que l'apprentissage du breton n'est en rien un gage de son utilisation sociale, particulièrement quand cette utilisation n'est pas soutenue par un besoin (déterminisme social) ou valorisée socialement. C'est ce qui apparaît dans un exemple éclairant rapporté par Fishman et qui concerne le contexte irlandais :

“I remember when the psychologist John MacNamara told a story about having studied Irish all his childhood in school. He was scolded one day by the lady who ran a candy store. He had just bought the candy from her and began talking English to his sister. “You have learned Irish all your life. How come you're speaking English? You should be talking Irish to your little sister.” Later, out on the street, the sister asked him, “Is Irish really for talking?” That really did happen. It had not occurred to them that Irish was for talking. It was a school subject like geography and arithmetic. How many people go down the street talking geography or arithmetic ?”⁷ (1996, p. 79).

Nous pensons qu'en contexte minoritaire l'utilisation sociale d'une langue en dehors du contexte scolaire d'apprentissage, ou consécutivement à un apprentissage scolaire, nécessite,

⁷ « Je me souviens d'une histoire que racontait le psychologue John MacNamara à propos de son apprentissage de l'irlandais durant toute son enfance à l'école. Il avait été grondé un jour par une dame qui tenait un magasin de bonbons. Il venait de lui acheter des bonbons et a commencé à parler en anglais à sa sœur. « Tu as appris l'irlandais toute ta vie. Comment se fait-il que tu lui parles anglais ? Tu devrais parler irlandais à ta petite sœur. » Plus tard, dans la rue, sa sœur lui demanda : « Est-ce que l'irlandais sert vraiment à parler ? » [...]. Il ne leur était jamais venu à l'esprit que l'irlandais servait à parler. C'était une matière scolaire comme la géographie et l'arithmétique. Combien de personnes parlent géographie ou arithmétique dans la rue ? »

en plus de ressources linguistiques, une appropriation, que nous appellerons appropriation sociolinguistique, qui aide à surmonter les déterminismes sociolinguistiques antagonistes.

Les enjeux de l'étude

Ce sont ces deux derniers aspects, la nature de l'immersion proposée à l'école et l'appropriation sociolinguistique pour un usage hors école, qui seront au centre de notre étude. Ils concernent tous les deux l'utilisation sociale du breton par les élèves : dans le quotidien de l'école, dans un cadre social potentiellement soutenant, ou en dehors de ce contexte scolaire, reposant nécessairement, hors déterminismes favorables, sur une intentionnalité et donc sur une identité linguistique en construction. Dans cette recherche en didactique des langues et des cultures, nous ne nous intéresserons donc pas directement à l'acquisition de ressources linguistiques, mais plutôt à des questions fortement teintées de sociolinguistique et de psychologie sociale, telles que celles des enjeux, du sens, de l'adhésion et de la motivation ou encore de la désirabilité et de la contrainte sociale. Nous nous intéresserons aux multiples facteurs qui peuvent nous amener, en contexte minoritaire, à choisir de parler une langue et ceux qui peuvent nous inhiber, et nous montrerons que ce sont des facteurs semblables qui nous permettent, au niveau identitaire, de considérer une langue comme faisant partie de soi, de la considérer comme propre à soi, de se l'approprier.

À la lumière de ces différents facteurs, nous interrogerons le rôle que peut jouer l'école pour promouvoir l'usage actuel et futur d'une langue minorisée chez les élèves, lorsque cet usage est rendu plus difficile par des instances de socialisation réduites et / ou des représentations sociolinguistiques peu soutenantes. L'enjeu central de cette recherche est donc de mieux comprendre le processus d'appropriation d'une langue minoritaire apprise en contexte scolaire et d'identifier de manière pragmatique des leviers didactiques qui pourraient permettre aux enseignants de soutenir ce processus d'appropriation du breton chez leurs élèves.

En arrière-plan de notre travail de recherche sur le processus d'appropriation du breton par les élèves, se situent deux objectifs qui lui sont directement liés et qui le structurent à des échelles différentes. À un niveau individuel tout d'abord, nous nous plaçons dans un cadre éthique fort qui se traduit par la prévalence de l'enjeu de l'émancipation des élèves sur les autres enjeux de notre recherche. Nous voulons contribuer à cette émancipation en améliorant leur autonomisation (*empowerment*) par une meilleure connaissance de leur environnement et

en leur proposant des repères identitaires structurants sans être enfermants⁸. À un niveau sociétal ensuite, nous nous inscrivons pleinement dans la politique de revernacularisation du breton mentionnée précédemment : en favorisant l'appropriation sociolinguistique du breton chez les élèves nous voulons contribuer à la transmission du breton et au développement de son usage dans la vie quotidienne.

Un intérêt ancien et des changements de focale

Mon intérêt pour la question de l'appropriation sociolinguistique du breton par les élèves est déjà ancien, même s'il n'était pas formulé de cette manière. Il est issu d'une pratique professionnelle entamée il y a vingt ans. Durant plusieurs années, il s'est concentré sur les élèves de ma classe de CE2-CM1-CM2 qui estimaient normal de s'adresser à moi en breton, alors qu'il leur aurait été plus simple de le faire en français. J'avais peu de mérite, il s'agissait là d'habitudes mises en place par mes prédécesseurs et mes collègues des classes précédentes. Elles facilitaient grandement ma fonction d'enseignant bilingue : ces élèves, habitués à échanger en breton à propos de la vie de classe ou des apprentissages, profitaient pleinement d'un apprentissage du breton en immersion, qui leur permettait d'enrichir leurs ressources linguistiques par une utilisation sociale de la langue, en majeure partie implicitement, comme c'était le cas pour le français. Durant ces années, par intérêt professionnel mais aussi par curiosité personnelle, je me suis attaché à essayer de mieux comprendre ce qui pouvait aider au maintien de ces normes dans le temps (particulièrement leur réinstauration à chaque rentrée scolaire, quand une partie des élèves était renouvelée) et ce qui pouvait favoriser l'impulsion d'interactions en breton entre élèves alors qu'ils n'en avaient pas l'habitude jusque-là, ou seulement sporadiquement.

Lorsque, au bout de dix ans d'enseignement, j'ai été amené à me présenter à un examen pour devenir formateur d'enseignants, c'est naturellement la promotion des interactions en breton entre élèves – ici par le biais d'activités ludiques – que j'ai étudiée dans un mémoire professionnel. Ce premier travail de recherche m'a obligé à aborder mes questionnements de manière moins intuitive et non plus seulement pragmatique. Il m'a amené à objectiver mes observations et à commencer à me référer à des recherches académiques qui m'étaient accessibles.

⁸ Par émancipation de l'élève, nous entendons bien sûr avant tout la préservation de sa dignité. Nous nous positionnons ainsi à l'opposé exact des méthodes vexatoires qui ont contribué efficacement à l'imposition du français en Basse-Bretagne et au déclin du breton.

Par la suite, de par ma nouvelle position de formateur, j'ai dû opérer un changement de perspective fort sur ces questionnements. Il ne s'agissait plus d'essayer d'amener mes seuls élèves, de manière presque performative, à avoir l'utilisation la plus large du breton dans un contexte particulièrement porteur (équipe pédagogique stable, contexte idéologiquement soutenant, organisation pédagogique facilitante, etc.). On attendait de moi que j'aide des collègues débutants et / ou exerçant dans des contextes peu soutenant ou facilitants, voire franchement antagonistes, à amener leurs élèves à modifier durablement leurs comportements interactionnels⁹. Si l'on est souvent tenté de voir dans l'origine des réussites et des difficultés des enseignants des caractéristiques individuelles innées (charisme, empathie, humour, etc), la position de formateur interdit de voir ces différences comme étant intrinsèquement liées à leur personnalité et donc stables. Sinon l'action formatrice n'a pas d'intérêt. Elle oblige à considérer que le métier d'enseignant peut s'apprendre, peu importe la personnalité de l'individu. Elle oblige également l'enseignant « expert », devenu formateur, à prendre en compte une multiplicité de contextes d'enseignement qui sont bien différents de ceux de sa propre classe, qui est bien souvent un cadre d'exercice choisi au bénéfice de l'ancienneté et rendu confortable par des années de pratiques et d'expérience.

De manière idéale, cette nouvelle fonction de PEMF (Professeur des écoles maître formateur) qui prévoit trois quarts temps en classe et un quart temps hors classe sur des missions de formation, m'a amené à intervenir régulièrement auprès des enseignants stagiaires (principalement des visites lors des stages en responsabilité en classe et des interventions en cours de Master 2) tout en exerçant une majorité de mon temps professionnel en classe, où j'accueillais également des stagiaires. Je pouvais ainsi identifier les difficultés des enseignants stagiaires, ou d'autres enseignants, et prendre appui directement sur mes propres pratiques de classe pour tenter d'y apporter des réponses. Cela m'a amené notamment à expliciter certains de mes réflexes professionnels, rendus implicites par l'expérience, et parfois à les faire évoluer sur les bases de cette réflexivité ou grâce aux échanges avec les autres enseignants.

⁹ La fonction de formateur d'enseignants amène à prendre en compte de très nombreux aspects du métier d'enseignant, particulièrement dans le primaire où les enseignants prennent en charge l'ensemble des disciplines enseignées. La question du comportement linguistique des élèves, sur laquelle nous nous focalisons ici, n'en est bien sûr qu'un aspect parmi tant d'autres, mais dans le cadre de l'enseignement bilingue, la didactisation de l'alternance des langues et la recherche de l'expression des élèves en L2 font partie des aspects centraux qui sont abordés systématiquement lors de la formation initiale des enseignants.

C'est la venue dans ma classe de Martine Kervran, maîtresse de conférence en didactique des langues et des cultures à l'ESPE¹⁰ de Bretagne, qui m'a orienté véritablement vers la recherche en didactique. Jusque-là, mon attention particulière pour l'autonomisation des élèves dans leur pratique du breton s'était toujours manifestée plutôt en marge de l'institution scolaire, de la part de laquelle je ressentais, au mieux, un désintérêt dû à une méconnaissance générale des enjeux de l'enseignement bilingue, ou, au pire, un vague sentiment de suspicion de communautarisme, voire d'anti-républicanisme qui provoquait chez moi un certain malaise. Mes seuls interlocuteurs à ce sujet étaient certains de mes collègues enseignants et formateurs bilingues, rencontrés dans de trop rares temps de formation, ou investis comme moi dans Unvaniezh ar Geleñnerien Brezhoneg (l'Union des enseignants de breton), une association qui regroupait des enseignants des trois réseaux d'enseignement en breton et qui avait notamment pour objet d'être un lieu de réflexion pédagogique concernant l'enseignement immersif du breton et plus généralement l'enseignement plurilingue.

En m'invitant à suivre un Master recherche en didactique nouvellement mis en place à l'ESPE de Bretagne et à participer à un groupe de recherche sur l'enseignement des mathématiques en breton (MELBA), Martine Kervran m'a permis de prendre conscience de la légitimité et de l'intérêt académique de mes questionnements. Le monde universitaire, que j'ai ressenti dans un premier temps comme beaucoup moins idéologisé que celui de l'Éducation nationale – mais qui est plutôt, je m'en rends compte aujourd'hui, traversé par des idéologies différentes, toutes aussi fortes mais moins monolithiques et qui ne disqualifient pas forcément d'entrée un enseignant en breton comme moi – me donnait un sentiment de liberté et de légitimité intellectuelles inconnu jusque-là.

Ce sentiment de liberté s'accompagnait bien sûr de nouvelles contraintes, particulièrement concernant un terrain de recherche comme celui-ci (immersion, langue minorée, autonomisation linguistique), qui peut être au centre de tensions idéologiques et / ou de suspicions de manque d'objectivité. C'est sans doute pour cela que j'ai mis au centre de ma recherche de Master la question du sens et de la légitimité de l'expression en breton et de son apprentissage / enseignement. Dans une démarche d'autonomisation personnelle, il m'était important de comprendre pourquoi, malgré des valeurs personnelles que je ressentais comme absolument tournées vers la valorisation de l'altérité, je restais sensible aux entreprises de délégitimation de mon expression en breton et de mon métier d'enseignant bilingue,

¹⁰ Les établissements de formation des enseignants en France se sont appelés IUFM (institut universitaire de formation des maîtres) de 1990 à 2013, ESPE (école supérieure du professorat et de l'éducation) de 2013 à 2019 et INSPE (institut national supérieur du professorat et de l'éducation) depuis 2019.

régulièrement renvoyés, dans divers contextes (professionnels, associatifs, rencontres diverses) à des questions de communautarisme que je mentionnais précédemment. Je ne cherchais pas dans cette étude une légitimation de mes convictions personnelles, bien au contraire. Tout comme l'exige une recherche académique, je pense qu'un réel travail d'autonomisation par la recherche se doit justement de questionner et remettre en cause ses propres convictions avec la plus grande rigueur intellectuelle possible.

Je ne pense pas pour autant que l'on puisse se prétendre d'une parfaite neutralité, tout savoir est bien évidemment situé, mais je pense que la posture du chercheur, qu'il travaille sur une matière qui lui est chère ou non, nécessite, avant tout par respect pour son propre travail, la plus grande honnêteté intellectuelle. Pour ma part, les fois où j'ai pu être amené à transiger vis-à-vis de cette rigueur, que ce soit pour des raisons classiques de manque de temps ou d'espace ou pour rendre mon propos plus intelligible, je l'ai fait à contrecœur, en me posant à chaque fois la question de la réelle nécessité de ces approximations. Et si j'avais été amené à le faire consciemment pour conforter ou protéger mes convictions idéologiques, je considère que cela aurait délégitimé totalement, principalement à mes yeux, ces années de travail.

C'est, je m'en rends compte aujourd'hui, une continuité assez naturelle au niveau de la posture et une chance extraordinaire au niveau de la liberté de choix, qui m'ont amené à faire d'un sujet d'intérêt personnel un sujet de recherche doctorale auquel j'ai pu consacrer cinq ans de ma vie professionnelle¹¹. De proche en proche, les changements de focale entre les fonctions d'enseignant et de formateur et entre celles de formateur et de chercheur ont nécessité des remises en cause qui ont été salvatrices pour continuer de nourrir ma curiosité intellectuelle et, dans le même temps, les rencontres avec Martine Kervran tout d'abord, puis Laurent Gajo par la suite – Stefan Moal m'ayant suivi sans discontinuer depuis mes premiers pas de stagiaire enseignant – m'ont permis de me sentir autorisé à passer le pas de ces changements de focale.

Ancrages disciplinaires

D'un point de vue académique, l'objectif de notre recherche (« Mieux comprendre le processus d'appropriation d'une langue minoritaire apprise en contexte scolaire et identifier des leviers didactiques qui pourraient permettre aux enseignants de soutenir ce processus

¹¹ Trois ans en tant que doctorant contractuel financé par la Région Bretagne et deux ans en tant qu'Attaché temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) au département de breton et celtique de l'université Rennes 2.

d'appropriation du breton chez leurs élèves »), l'ancre *de facto* dans le champ disciplinaire de la didactique des langues et des cultures, discipline par nature interventionniste et s'appuyant sur une forte transdisciplinarité :

« En tant que discipline d'intervention, la didactique des langues puise sa légitimité, en dernier ressort, dans la pertinence et l'efficacité des propositions qu'elle formule, des orientations qu'elle suggère. Elle fonde ces orientations et propositions, aussi rigoureusement que possible, sur les descriptions et analyses qu'elle peut mener des phénomènes qui l'intéressent, sur les explications qu'elle peut avancer de ces phénomènes. Elle doit évidemment prendre en compte les hypothèses, observations et résultats dus à d'autres disciplines et de nature à intéresser son propre domaine. Mais cette démarche d'ensemble s'inscrit, à un moment et dans une configuration épistémique donnée, en relation à un projet de recherche et d'action » (Coste, 2001, p. 192-193).

Nous inscrivons pleinement notre recherche dans l'esprit des mots de Coste. Elle est interventionniste car elle vise à mieux comprendre le processus d'appropriation pour permettre aux enseignants de modifier leurs pratiques de classe, mais également parce qu'elle est en lien à un niveau plus global avec un objectif de politique linguistique, la revernacularisation du breton.

Si notre recherche se place dans l'intervention, nous ne voulons cependant pas opposer le pragmatique et le théorique, car, pour reprendre Kurt Lewin, *there is nothing so practical as a good theory*. Parmi les résultats de notre recherche, nous proposerons nous-même des modèles théoriques que nous espérons éclairants pour aider à mieux comprendre des processus difficilement discernables, rendus invisibles par la densité des interactions sociales présentes en classe. Ces modélisations ont donc pour but de mieux mettre en évidence des processus complexes, mais également, par cette conscientisation, de rendre possible la modification des pratiques de classe des enseignants.

Notre question de recherche découle des préoccupations professionnelles d'un enseignant, elle ne se situe pas directement dans la continuité de recherches antérieures. Elle s'articule autour d'une notion, l'appropriation sociolinguistique, qui n'est qu'émergente en didactique des langues ou en sociolinguistique, et elle s'intéresse à un terrain de recherche, l'enseignement immersif précoce des langues minorées, qui n'a été que peu abordé dans le contexte spécifique français et dont les enjeux propres n'ont pas été complètement caractérisés¹². Cette originalité académique nous a amené à proposer un cadre théorique lui aussi original. Dans une démarche fortement transdisciplinaire, nous avons mobilisé des

¹² On peut tout de même signaler un chapitre de Di Meglio (2014) qui aborde des aspects importants de ce que pourrait être une didactique des langues minoritaires.

théories et des concepts issus de différentes disciplines. L'aspect à la fois intra et inter-individuel des choix de langue en interaction et de la construction identitaire nous a amené, à partir de notre question de recherche, à nous intéresser à des théories et à des résultats spécifiques issus de la sociolinguistique, bien entendu, mais également de la sociologie et de la psychologie, et plus particulièrement pour cette dernière, de la psychologie sociale.

Au niveau méthodologique, nous avons profité de cette transdisciplinarité pour mettre en œuvre une triangulation méthodologique. Nous avons eu recours à des méthodologies qualitatives, tels qu'elles sont utilisées dans le champ de la sociologie ou de la sociolinguistique (entretiens semi-directifs), ou celui de la didactique (entretiens d'autoconfrontation), tout comme à des méthodologies quantitatives issues de la psychologie sociale (enquêtes par questionnaire et analyses de corrélation entre indices). Cette méthodologie mixte nous a permis, pour reprendre les mots de Dörnyei de « put flesh on the bones » en ayant, à la fois une vision globale des processus en cause sur la population étudiée et une lecture bien plus fine de ces mêmes processus, observés directement *in situ* en classe ou explicités par les élèves ou les enseignants lors des entretiens.

La longue maturation d'un objet de recherche

Une des conséquences importantes de l'originalité de notre objet de recherche est qu'il a été long à caractériser. Le titre initial de ce travail était *Interactions orales en langue seconde : analyse croisée des approches des enseignants et des compétences des élèves de primaire en classe bilingue breton-français*. Il est apparu rapidement que, même si ces deux notions sont forcément en partie liées, ce n'était pas tant les compétences linguistiques des élèves que leur comportement interactionnel qui nous intéressait, et particulièrement leur « spontanéité » dans leur pratique du breton, ce que nous pourrions appeler aujourd'hui son *intégration au soi*. Nous avons effectué une longue recherche bibliographique de près d'un an, qui nous a permis de nous initier à différentes cultures scientifiques de la didactique, de la didactique des langues et cultures, de la sociolinguistique, de la linguistique interactionniste, de la sociologie, de la psychologie et de la psycholinguistique.

Les concepts de volition et de conation, en psychologie, nous ont semblé, un temps, pouvoir convenir pour décrire ce que nous appelions la spontanéité des élèves à utiliser le breton. Mais ce fut finalement la recherche canadienne sur l'éducation en français en situation minoritaire (et plus particulièrement un article de Landry et al. (2005) intitulé *Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel*)

qui nous a donné accès à la théorie de l'autodétermination (TAD) de Decy & Ryan (2017, pour une présentation prenant en compte les dernières avancées). Cette théorie de la motivation, issue de la psychologie sociale et qui a des applications en éducation et particulièrement en didactique des langues, correspondait parfaitement, dans ses descripteurs, aux comportements linguistiques que nous avons observés depuis de nombreuses années chez les élèves des classes bilingues. C'est elle, associée au contexte canadien francophone minoritaire décrit par Landry et al. qui nous a fait comprendre que cette question de la *spontanéité* dépassait le cadre de l'expérience scolaire et participait de la construction identitaire de l'élève. La psychologie sociale nous ouvrait les portes du concept de soi, de la motivation et des motifs que nous donnons à nos actes.

Ce dépassement du cadre scolaire nous a permis, en nous intéressant à la dimension identitaire de l'apprentissage des langues, de percevoir le potentiel de la notion d'appropriation que nous avons rencontrée grâce à Adam (2015) et que nous avons également retrouvée chez d'autres auteurs, principalement chez Castellotti (2017b). Il nous a semblé important de définir plus précisément le concept d'appropriation comme l'intégration au soi d'une pratique linguistique qui devient propre à l'individu. En prenant également en charge les dimensions communicative et symbolique d'une langue pour un individu, la notion d'appropriation nous permettait de faire le lien, au niveau sociétal, avec celui de langue vernaculaire et, en contexte minoritaire, avec celui de revernacularisation.

Notre travail de thèse sera présenté en deux parties, composées chacune de quatre chapitres. Dans la première partie, nous exposerons le cadre de notre recherche. Le premier chapitre sera consacré à une contextualisation historique et sociolinguistique de l'enseignement en breton. Ensuite nous situerons l'enseignement immersif précoce en breton dans les différents courants de la didactique des langues et des cultures et nous proposerons une réflexion sur ce que pourrait être une didactique du bilinguisme précoce en contexte de revitalisation (chapitre 2). Dans le troisième chapitre nous présenterons les différents éléments de notre cadre théorique et nous présenterons un premier modèle théorique de l'appropriation sociolinguistique. Pour finir cette première partie, nous délimiterons et nous présenterons notre terrain de recherche ainsi que nos différentes méthodologies de recueil de données (chapitre 4).

La deuxième partie de cette thèse sera consacrée à l'analyse des données recueillies durant nos différentes enquêtes. Nous commencerons par confronter notre premier modèle

théorique de l'appropriation à nos données, ce qui, nous le montrerons, donnera lieu à des ajustements (chapitre 5). Les trois derniers chapitres de la thèse (chapitres 6, 7 et 8) seront consacrés à l'analyse des données pour chacun des trois niveaux de notre modèle. Nous y aborderons l'ensemble des éléments de notre modèle théorique de l'appropriation sociolinguistique et nous identifierons des leviers didactiques susceptibles de soutenir le processus d'appropriation du breton chez les élèves de l'enseignement bilingue.

PREMIÈRE PARTIE

**UN MODÈLE DE L'APPROPRIATION
SOCIOLINGUISTIQUE :**

CONTEXTE, THÉORIE ET MÉTHODOLOGIE

Chapitre 1 - Contexte sociolinguistique de l'enseignement en breton

Dans ce premier chapitre, nous exposerons le contexte dans lequel s'inscrit l'enseignement en breton. Nous commencerons par décrire rapidement l'évolution historique de la pratique du breton et des luttes politiques et sociétales pour sa réintroduction à l'école à la suite des lois Ferry de 1881 et 1882. Nous évoquerons l'histoire de l'enseignement *en breton* de la création de la première école Diwan jusqu'à aujourd'hui, principalement sous l'aspect des textes officiels qui le régissent. Ensuite nous présenterons l'enseignement bilingue tel qu'il existe de nos jours, à travers son organisation pédagogique, son évolution quantitative et qualitative, et sa réception sociale et politique. Enfin, nous concluons ce chapitre en présentant de manière prospective les atouts de l'enseignement en breton et les principaux défis qui se présentent aux acteurs de la revitalisation du breton.

1.1 Contexte historique

1.1.1 La pratique « traditionnelle¹³ » du breton

Le breton est une langue parlée historiquement en Basse-Bretagne, partie ouest de la Bretagne, tandis qu'en Haute-Bretagne la langue historique de la société rurale est le gallo, langue d'oïl issue du latin populaire et apparentée au français. Le breton fait partie, avec le gallois et le cornique, du groupe des langues brittoniques, qui, avec les langues gaéliques (irlandais, gaélique d'Écosse et mannois), composent le groupe des langues celtiques. Le breton est ainsi aujourd'hui la seule langue celtique continentale et sa proximité avec l'aire linguistique latine a favorisé, à travers les siècles, les échanges linguistiques de part et d'autres de la frontière linguistique.

Cette frontière, qui se situait autour IX^e siècle à l'est d'une ligne Rennes – Nantes, s'est déplacée progressivement vers l'est sous la pression des langues latines, pour atteindre, au début du XX^e siècle, la configuration suivante :

¹³ Nous utilisons le terme « traditionnel » avec les mêmes réserves que Le Pipec : « Par ailleurs, le terme de *traditionnel*, ne véhicule pas seulement l'idée de transmission patrimoniale, mais aussi d'immobilisme. Il suppose un état de langue figé, ce qui ne rend compte ni de sa diversité intrinsèque, ni de sa capacité d'innovation, qui n'a jamais été mise en défaut » (2013, p. 111).

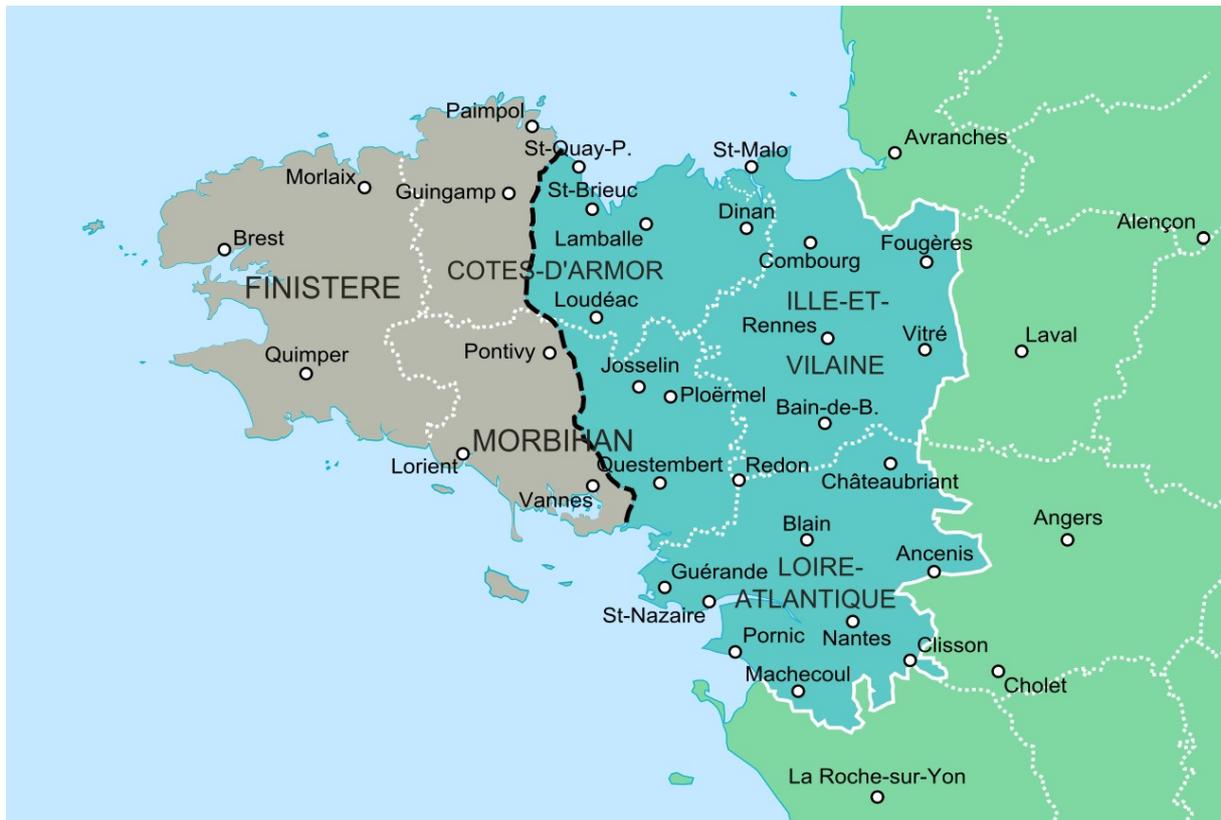


Figure 1 : Frontière linguistique historique entre la Basse-Bretagne (partie ouest) et la Haute-Bretagne (partie est) selon Gourvil (1952) (source Creative Commons)

Langue de toutes les strates de la société bretonne lors de la migration des Bretons de l'île de Bretagne en Armorique, entre les II^e et VI^e siècle, le breton a été peu à peu délaissé par la plupart des élites aristocratiques et religieuses au profit de l'ancien français à partir des invasions normandes des IX^e et X^e siècles. On considère ainsi que le dernier duc de Bretagne brittophone¹⁴ est Alan Fergant, décédé en 1119 (Piette, 2008). Les classes populaires, qui représentent l'immense majorité de la population, continuèrent à parler breton.

Nous n'avons pas la connaissance de chiffres précis concernant la situation sociolinguistique du breton au début du XX^e siècle mais les deux enquêtes par questionnaire de 1902, épiscopale pour la première et préfectorale pour la deuxième, concernant la langue utilisée par les prêtres pour leur sermon et pour le catéchisme¹⁵, décrivent une société de Basse-Bretagne très majoritairement monolingue brittophone mais qui montre des signes de progression d'un bilinguisme émergent par le biais de l'instruction ou de la conscription

¹⁴ Même si nous utilisons souvent le terme *bretonnants* au quotidien pour désigner les locuteurs du breton, nous préférons utiliser celui de *brittophones* dans un contexte scientifique car il permet l'analogie avec les termes désignant des locuteurs d'autres langues (francophones, anglophones, hispanophones, etc.).

(Broudic, 1995). On peut donc considérer que le breton demeure durant près de 1 500 ans très majoritairement la langue unique des catégories sociales populaires de Basse-Bretagne, jusqu'au début du XX^e siècle, et ce, malgré la politique linguistique de francisation et de dévalorisation du breton mise en place par l'État français à partir de la Révolution française¹⁶.

Durant la première moitié du XX^e siècle, sous les effets conjugués de multiples causes, on assiste à une bilinguisation de la société de Basse-Bretagne. Certaines de ces causes sont le fruit explicite de la politique linguistique monolingue de l'État français, d'autres, plus implicites, sont corrélées avec cette minorisation, comme la place du breton dans les médias (journaux, radio), l'exode rural vers des zones plus francophones, le développement des échanges et des voyages et les politiques linguistiques familiales au bénéfice du français.

Parmi les leviers de politique linguistique de l'État français, on retrouve bien évidemment l'école. Tout au long du XIX^e, la volonté politique d'interdire l'usage du breton à l'école primaire et de le dévaloriser est bien réelle au niveau des élites administratives ou politiques. Cette politique linguistique glottophobe¹⁷ est parfois extrêmement décomplexée, comme nous le montre cet extrait d'article de la revue de Paris écrit par Auguste Romieu, sous-préfet du Finistère en 1831 :

« Multiplions les écoles, créons pour l'amélioration de la race humaine quelques-unes de ces primes que nous réservons aux chevaux ; faisons que le clergé nous seconde en n'accordant la première communion qu'aux seuls enfants qui parleront français [...] » (1831, p. 154).

Si l'idéologie dont se réclame cette politique linguistique est nationale, les textes qui la régissent sont locaux, initiés par des préfets ou des inspecteurs, comme cet extrait du « Règlement pour les écoles primaires élémentaires de l'arrondissement de Lorient », adopté et arrêté par le Comité supérieur de l'arrondissement en 1836 et approuvé par le recteur en 1842 :

¹⁵ Depuis une circulaire de 1890 signée par le ministre de la Justice et des Cultes Charles Dumay, les membres du clergé qui faisaient usage d'une autre langue que le français pour la prédication et le catéchisme n'étaient théoriquement plus rétribués par l'État concordataire. En l'absence d'efficacité de cette mesure, en 1902, Émile Combes, alors ministre de l'Intérieur et des Cultes et Président du Conseil, demande aux maires, à nouveau par circulaire, d'attester que les prêtres de leur commune exercent effectivement en français (Broudic, 1995).

¹⁶ Nous ne reviendrons pas ici sur les relations entre l'État français révolutionnaire et les langues de son territoire, pragmatiques dans un premier temps avec la traduction des textes officiels dans nombre d'entre elles, puis hostiles, à la suite des rapports Barère (1794) et Grégoire (1794).

¹⁷ La glottophobie est un concept proposé par Blanchet (2016) pour désigner les discriminations à prétexte linguistique.

Art. 21. Il est défendu aux élèves de parler breton, même pendant la récréation et de proférer aucune parole grossière. Aucun livre en breton ne devra être admis ni toléré » (Broudic, 1995, p. 362).

On peut apprécier la dévalorisation explicite du breton qui est associé, dans le contexte scolaire, à une parole grossière et qui doit être absolument dissocié de la littérature écrite, pour ne pas risquer d'apparaître comme étant une langue capable de véhiculer des savoirs scripturaux.

Jusqu'à la fin du XIX^e, cette politique linguistique reste, en grande partie, un vœu pieux, qui se heurte au monolinguisme de la société de Basse-Bretagne (Broudic, 1995). C'est suite à la mise en œuvre des lois Ferry de 1881 et de 1882, qui instaurent une scolarisation obligatoire et en français, qu'on observe un début de bilinguisation de la société de Basse-Bretagne, principalement en milieu urbain dans un premier temps. Par la suite, ce processus sera amplifié par la fin de l'autarcie en milieu rural dans les années 1920 et par l'émulation patriotique en faveur du français à la fin de la deuxième guerre mondiale (Le Pipec, 2013).

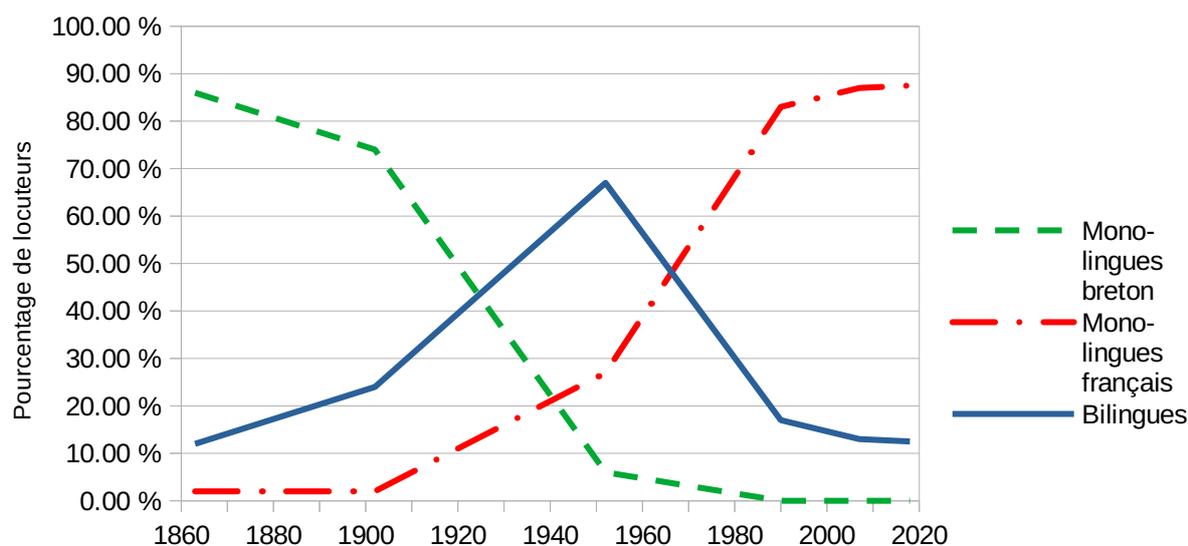


Figure 2 : Evolution linguistique de la Basse-Bretagne de 1863 à 2018 (D'après Broudic, 1995; Wakeford & Broudic, 2018).

Ce bilinguisme breton – français, qui trouve son apogée dans les années 1950, n'est que transitoire. Il s'appuie sur une situation très fortement diglossique (voir en 3.1.6) avec une langue considérée socialement comme étant « moderne » et « fortement désirable », le français, et une langue considérée comme « un handicap », le breton. Dès lors, le déclin de la pratique du breton est entériné par une rupture massive et subite de la transmission familiale du breton. Broudic explique cette rupture généralisée de la manière suivante :

« En fait, ce sont les parents nés après la première guerre mondiale qui décident de parler le français à leurs propres enfants, eux-mêmes nés après la dernière guerre. L'usage du breton est, alors, nettement perçu comme un obstacle que l'on ne peut surmonter qu'en l'éliminant » (1995, p. 356).

Ce phénomène d'auto-odi (Alén Garabato & Colonna, 2016) de grande ampleur a connu des variations temporelles selon les aires géographiques (Le Pipec, 2013), mais il s'est à chaque fois produit sur un temps court, à tel point que la rupture dans la transmission familiale du breton a pu se faire au sein même d'une fratrie, les enfants les plus âgés étant élevés en breton et les plus jeunes en français.

Mécaniquement, la rupture totale dans la transmission familiale du breton a eu pour effet une substitution linguistique du breton par le français au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle. En moins de cent ans, la société de Basse-Bretagne est ainsi passée d'un monolinguisme à un autre.

1.1.2 Première moitié du XX^e siècle : des luttes politiques et sociales pour l'enseignement du breton

Parallèlement à ce déclin, émerge une revendication politique et sociale pour l'enseignement du breton à l'école. Les premières pétitions en faveur de l'enseignement du breton apparaissent dès les années 1870. Il s'agit, dans un premier temps, d'une revendication décrite comme relevant majoritairement d'une idéologie « cléricale, conservatrice et régionaliste, voire vaguement nationaliste (quoique refusant le « séparatisme », lorsque le sujet sera évoqué après 1910) » (Favereau, 2016, p. 20). Mais elle a pu également être ponctuellement républicaine par la voix d'Anatole Le Braz ou anarchiste et humaniste par celle d'Émile Masson.

Cette revendication se heurte à l'idéologie monolingue française qui continue à revendiquer une exclusion stricte des langues comme le breton de l'enseignement. Ainsi Anatole de Monzie, ministre de l'instruction publique, déclarait en 1925, « L'École laïque, pas plus que l'Église concordataire, ne saurait abriter des parlers concurrents d'une langue française dont le culte jaloux n'aura jamais assez d'autels » (Circulaire sur les idiomes locaux, 1925), ou encore, dans un discours lors de l'inauguration de *Ty-Breiz* (le pavillon de la Bretagne pour l'Exposition internationale des arts décoratifs à Paris), toujours en 1925 : « Pour l'unité linguistique de la France, la langue bretonne doit disparaître ».

À partir de ces années 1925 apparaît, vraisemblablement en réaction, une autre idéologie tout aussi monolingue et nationaliste, dont Roparz Hemon sera un des fers de lance à travers la revue *Gwalarn* (Favereau, 2016).

« Etre ar brezoneg hag ar galleg ez eo ret dibab. Ar brezoneg a zibabimp, pe ne vimp nemet bugale, ha gwasoc’h, tud digalon. [...] Sklaved omp d’ar galleg, keit ha ma rankomp, da zeski tra pe dra, da zisplega tra pe dra, kemer levriou gallek, komz ha skriva e galleg »^{18,19} (Hemon, 1925, cité par Calvez, 2000, p. 42).

Contrairement à l’école publique, l’enseignement catholique se montre plus enclin à enseigner le breton et la matière bretonne au sens large, comme nous le montrent ces arguments développés par Duparc en 1936 :

« Nous, Adolphe-Marie Duparc, évêque de Quimper et de Léon, convaincu que l’étude de la langue, de l’Histoire et de la Géographie bretonnes est nécessaire pour garder vivant dans Notre diocèse l’esprit breton, Nous rappelons aux instituteurs libres Notre circulaire du 24 Janvier 1930, – dont certains semblent n’avoir pas compris l’importance –, concernant l’enseignement de la langue bretonne, de l’Histoire et de la Géographie de Bretagne. Nous rendons obligatoire dans toutes les écoles libres de Notre diocèse le programme ci-joint [...] » (Mgr Duparc, 1936, cité par Favereau, 2016).

À partir de 1933 émerge un nouveau courant de pensée autonomiste et communiste, qui s’affirme – par opposition au courant clérical – laïc et progressiste. Ce mouvement est à l’initiative de Yann Sohier, proche de Marcel Cachin (membre fondateur du Parti communiste français, directeur du journal *L’Humanité* durant 40 ans) et il se structure autour de la revue *Ar Falz* (la faucille), « Bulletin mensuel des instituteurs laïques partisans de l’enseignement du breton ». Il est inspiré par le mouvement anti-impérialiste de libération des peuples qui bat son plein en ce début de XX^e siècle, comme nous le montre cette pétition diffusée en 1934 :

¹⁸ Traduction de Calvez : « Entre le breton et le français, il faut choisir. Nous choisirons le breton ou bien nous ne serons que des enfants, ou pis encore, des lâches. [...] Nous sommes esclaves du français tant que nous sommes réduits, pour apprendre, pour exprimer quoi que ce soit, à utiliser des livres français, à parler, à écrire en français. ».

¹⁹ Si l’idéologie qui préside à ces mots de Roparz Hemon est proche du monolinguisme nationaliste quasi-religieux de De Monzie, on peut tout de même observer qu’il pose le plurilinguisme comme une échappatoire à la dépendance au français : « Torromp mogeriou hor prizon : deskomp yezou all – saozneg, alamaneg, esperanto, n’eus forz pe hini a garimp – hogen deskomp yezou all. *Ra baouezo ar galleg a veza ar pont n’eus nemetan etre hor spered hag ar bed* » (Traduction de Calvez : « Abattons les murs de notre prison. Apprenons d’autres langues – l’anglais, l’allemand, l’espéranto, peu importe celle que nous voudrions – mais apprenons d’autres langues. *Que le français cesse d’être le seul pont entre notre esprit et le monde* »).

Pour l'Enseignement de la Langue Bretonne !

Contre l'Oppression Culturelle !

Ouvriers, Paysans, Etudiants, Intellectuels, Femmes de Bretagne, de tous les partis, de toutes les tendances,

FORMEZ UN FRONT UNIQUE DE COMBAT !

— Pour que la langue bretonne soit immédiatement enseignée dans toutes les écoles primaires de Basse-Bretagne.

— Pour que la langue bretonne soit immédiatement admise comme deuxième langue au baccalauréat au même titre que les langues étrangères et coloniales.

— Pour que l'École en Bretagne soit vraiment l'école bretonne du Peuple Breton et non celle de l'assimilation et pour que vos enfants soient instruits dans leur langue maternelle.

SIGNEZ CETTE PÉTITION

B
R
E
T
O
N
E
D
I
H
U
N
O
M
P
!

— La langue bretonne est la langue d'un million et demi de Bretons. — C'est une langue riche devenue aujourd'hui une langue de culture moderne. — C'est par elle, et par elle seule, qu'est possible l'éducation logique et rationnelle de nos enfants, l'émancipation culturelle du peuple breton. — A son existence est liée celle d'une civilisation humaine qui nous est chère, la civilisation celtique.

— De son enseignement dépend l'avenir intellectuel de la masse bretonnante de notre pays, du prolétariat de nos campagnes sacrifié par l'enseignement exclusif du français.

— Le droit d'un peuple à instruire ses enfants dans la langue maternelle est un droit imprescriptible et sacré. — Aucun peuple, aucun gouvernement n'a le droit d'imposer sa langue à un autre peuple même vaincu. — L'assimilation linguistique ne peut être qu'un crime et n'est qu'une des formes les plus dangereuses de l'impérialisme.

— A l'heure où tant de peuples hier opprimés, Finnois, Catalan, Flamand, Tchèque, Irlandais, etc., ont obtenu pour leur langue le « droit à la vie », où l'U. R. S. S. a libéré toutes ses minorités nationales (plus de 60), où le gouvernement français admet dans l'enseignement secondaire des langues étrangères comme l'Arménien ou le Persan, Coloniales comme le Malgache ou l'Annamite,

l'ostracisme dont est victime la langue bretonne, la politique séculaire d'assimilation linguistique poursuivie inlassablement contre notre langue celtique par le pouvoir central sont une injustice, une insulte, un défi au peuple BRETON.

BRETONS ?

POUR LA DÉPENSE DES INTÉRÊTS CULTURELS DU PEUPLE BRETON,
POUR SOUTENIR L'ACTION DES INSTITUTEURS BRETONS,
POUR QUE LA LUTTE SE POURSUIVE,

Vous devez signer et faire signer autour de vous notre appel.

10.000 signatures à 0 fr. 50 = 5.000 fr.; 100.000 = 50.000 fr.

SOUSCRIVEZ

Liste N° _____

NOM	PROFESSION ET ADRESSE	VERSEMENT 0 fr. 50

Figure 3 : Pétition de Ar Falz en 1934 "Pour l'Enseignement de la Langue Bretonne" (source Fouéré, 2012).

Pour Favereau, cette pétition « n'eut pas un très grand succès, elle correspondait pourtant à une réelle demande sociale, sinon à une aspiration explicite d'un « peuple breton », plutôt tout à son assimilation par le français, clé de la promotion sociale comme de l'émigration » (2016, p. 26). C'est une pétition plus neutre au niveau idéologique qui mettra en lumière cette

demande sociale : l'appel *Ar Brezhoneg Er Skol* (ABES, Le breton à l'école), qui parvient à faire voter par une majorité des conseils municipaux de Basse-Bretagne un vœu en faveur de l'enseignement du breton à l'école juste avant le début de la deuxième guerre mondiale²⁰.

Quelques signes peuvent laisser penser à une évolution politique favorable de la place du breton dans l'enseignement dans ces années précédant la guerre 1939-1945, comme la proposition de loi du député breton Pierre Trémintin en 1936 ou le rapport du député Desgranges en 1937 au nom de la Commission de l'Enseignement et des Beaux Arts, chargé d'examiner cette proposition de loi et qui dit, dans sa conclusion :

« Nous vous proposons donc d'adopter le principe posé par la proposition de M. Trémintin, mais dans la forme nous vous demanderons d'y apporter quelques modifications. S'il est profondément désirable et nécessaire que la *langue bretonne* prenne place dans l'enseignement officiel, il ne saurait échapper à quiconque qu'elle ne devra y pénétrer que progressivement. Le breton n'ayant pas encore été enseigné, n'est possédé de façon parfaite, malgré le recrutement départemental, que par un petit nombre d'instituteurs et d'institutrices. Il est donc impossible de faire pénétrer du jour au lendemain l'enseignement de la langue bretonne à l'école primaire. Il est nécessaire, au contraire, en vue de l'extension progressive de l'*Enseignement du breton* à l'école primaire de l'introduire, *dès maintenant*, dans le programme des écoles normales primaires où il contribuera à la formation des élèves-maîtres et les mettra à même, en Basse-Bretagne, de mieux accomplir leur mission. [...]

En somme, il paraît nécessaire de préciser que le but à atteindre est l'Enseignement de la langue bretonne parallèlement au français dans les écoles primaires, et les écoles primaires supérieures, les lycées et les collèges du Finistère et de la région bretonnante des Côtes-du-Nord et du Morbihan, ainsi que dans les écoles normales primaires de ces trois départements [...] » (Desgranges, 1937, p. 919).

Mais la guerre éclata et ce fut le gouvernement de Vichy qui réouvrit le premier la porte à l'enseignement des langues « dialectales » à l'école avec l'arrêté Carcopino de 1941. Il autorisait modestement « les instituteurs et institutrices à organiser dans les locaux scolaires, en dehors des heures de classe, des cours de langue dialectale [...] dont la durée ne devra pas excéder une heure et demie par semaine » (cité par Escudé, 2013, p. 4).

1.1.3 Après guerre : développement d'un enseignement optionnel du breton

À la libération, la collaboration de certains militants nationalistes breton et le « contexte d'émulation patriotique en faveur du français » (Le Pipec, 2013, p. 108) peuvent sembler peu

²⁰ 320 conseils municipaux sur 637 en Basse-Bretagne, ainsi que 37 conseils municipaux de Haute-Bretagne en janvier 1939 (Fouéré, 2012, p. 8).

propices à l'aboutissement d'une revendication en faveur de l'enseignement du breton. On observe cependant une certaine continuité avec les revendications d'avant-guerre, avec, dès 1947, une proposition de résolution émanant de députés communistes bretons, dont Marcel Cachin, cité précédemment. Cette proposition de résolution est relayée en 1948 par une proposition de loi déposée par des députés bretons du M.R.P. (parti centriste, démocrate-chrétien), dont Pierre Trémintin, déjà à l'initiative d'un autre projet de loi en 1936. Ce sera finalement Maurice Deixonne, député de la S.F.I.O qui sera élu au sein de la commission de l'Éducation nationale comme rapporteur des trois propositions (une troisième, également proposée par des députés communistes en 1948, concernait l'enseignement du catalan) malgré un faible attachement initial aux « langues et dialectes locaux » tels qu'ils sont évoqués dans le texte de loi finalement voté en 1951²¹. Dix ans après l'arrêté Carcopino, la loi « Deixonne » autorise un enseignement facultatif du breton d'une heure par semaine sur l'horaire normal de classe :

Art. 2 – Des instructions pédagogiques seront adressées aux recteurs en vue d'autoriser les maîtres à recourir aux parlers locaux dans les écoles primaires et maternelles chaque fois qu'ils pourront en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude de la langue française.

Art. 3 – Tout instituteur qui en fera la demande pourra être autorisé à consacrer, chaque semaine, une heure d'activités dirigées à l'enseignement de notions élémentaires de lecture et d'écriture du parler local et à l'étude de morceaux choisis de la littérature correspondante. Cet enseignement est facultatif pour les élèves. (Loi n°51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, 1951).

Si cette avancée reste modeste, elle constitue un pied dans la porte de l'Éducation nationale et elle fut l'objet de débats vifs dans la presse nationale, comme sous la plume de Georges Duhamel, académicien, dans le *Figaro* en 1950 :

« Que les régionalistes se rassurent : je ne songe pas à leur chercher querelle quand ils s'efforcent de maintenir les caractères de leur province, les traditions, les coutumes particulières. Mais je dis, mais j'affirme, que si l'école communale ouvre sa porte aux dialectes et aux patois – car on commence à parler aussi des patois – c'est l'esprit même de la nation qui se trouve en cause, c'est le génie même du pays que je vois menacé de décrépitude et d'anéantissement [...]. Si le Parlement accepte bénévolement la déchéance de la langue française, si le Parlement accepte de voir se dissoudre l'unité intellectuelle de la nation qu'il est censé représenter, je récusé un tel parlement, et je ne serai pas le seul à prononcer une telle sentence » (cité par Martel, 2014, p. 143)

²¹ Martel (2014) présente de manière très détaillée la genèse de la loi Deixonne, les jeux politiques qui ont amené Deixonne à en être le rapporteur, les tensions qui l'ont vidée d'une grande partie de ses ambitions initiales, ainsi que le débat de société que le texte a pu provoquer.

Quelques années plus tard, suite aux événements de 1968, on voit l'émergence d'une nouvelle revendication pour l'enseignement du breton, plus radicale et qui se place à l'aile gauche de l'échiquier politique (Favereau, 2016). Elle s'exprime, par exemple, par le manifeste de *Galv* (appel) qui regroupe des enseignants et des étudiants et qui dénonce un génocide culturel perpétré par un État français qui mène une politique réactionnaire. Le pouvoir centralisé reste, quant à lui, sourd à ces revendications, le président Pompidou (U.D.R., droite, gaulliste et conservateur) déclarant même en 1972 : « Il n'y a pas de place pour les langues régionales dans une France destinée à marquer l'Europe de son sceau ».

Il faut attendre la fin des années 1970, très marquées par un renouveau culturel en Bretagne²², pour constater de nouvelles avancées. L'année 1977 voit, à la fois, la signature de la Charte Culturelle Bretonne par le président Giscard d'Estaing, qui reconnaît la « personnalité culturelle » de la Bretagne, dont la langue est une des composantes fondamentales, et surtout la création de la première école associative Diwan.

Si la charte prévoyait un enseignement optionnel du breton dans le secondaire et une initiation au breton dans le premier degré (une heure par semaine, à la demande des familles et sous réserve du volontariat des instituteurs), elle ne mentionne rien de comparable avec ce que propose Diwan : une scolarisation totalement en breton, langue des apprentissages, mais aussi de la vie de la classe et de l'école.

1.1.4 Fin du XX^e : un enseignement expérimental en breton

La première école maternelle associative Diwan, créée en 1977 à Lampaul-Ploudalmézeau dans le Finistère nord, est suivie très rapidement d'autres écoles, à Quimper, Rennes, Lannion, Brest, Saint-Pol-de-Léon, qui ouvriront dans les deux années suivantes. Ce succès entraînera le développement d'un enseignement élémentaire à partir de 1980, puis secondaire avec un premier collège qui ouvrira ses portes au Relecq-Kerhuon en 1988, tout comme le premier lycée en 1994, qui sera ensuite relocalisé à Carhaix.

Dans l'enseignement public, c'est la circulaire « Savary » (Circulaire n°82-261 du 21 juin 1982, dite « Circulaire Savary », 1982) qui ouvrit la possibilité d'une expérimentation d'un enseignement bilingue breton-français dans les classes publiques, sans que le texte ne précise les principes de fonctionnement ni les objectifs pédagogiques de cet enseignement. Ces principes furent détaillés au niveau du breton par une circulaire rectorale du recteur Rollin

²² On peut citer l'émergence d'une musique bretonne moderne avec Alan Stivell ou la création de Skol an Emsav, association qui milite en faveur de la langue bretonne et de son enseignement.

(Circulaire rectorale - Projet pour un développement accru de l'enseignement des langues et cultures régionales en Bretagne, 1982), qui précisait :

« Le taux effectif d'enseignement en français et en breton sera défini de manière à éviter la domination d'une langue sur l'autre et à permettre l'apprentissage convenable de chacune d'elles. Il sera donc vraisemblablement à moduler selon l'âge des élèves » (cité par Robin, 1999, p. 139).

Bien que placé au niveau de l'expérimentation et régi par une circulaire, texte de faible portée juridique, il s'agissait là de la première reconnaissance légale d'un enseignement, non plus *de* breton, mais *en* breton. Ce caractère expérimental autorisait une liberté pédagogique qui allait bien au-delà de la répartition horaire des enseignements dans chacune des deux langues car elle permettait également le libre choix des méthodes pédagogiques. Cette latitude s'expliquait par l'absence de repère concernant un enseignement particulièrement novateur en France, mais également, selon Robin, par une volonté de « laisser assez largement ouvertes les portes qui auraient permis l'intégration à l'Éducation nationale des classes et des enseignants de Diwan » (Robin, 1999, p. 140). En 1983, les deux premières filières²³ bilingues publiques virent le jour à Lannion et à Rennes et dans d'autres écoles les années suivantes. En 1985, un arrêté entérine la création du CAPES de breton, concours de recrutement des enseignants de breton du secondaire. En 1990, ce sera la création des premières filières bilingues breton-français dans l'enseignement catholique²⁴.

²³ Il est fréquent d'entendre, parfois même chez les enseignants, l'appellation « école Divyezha », pour désigner les filières bilingues de l'enseignement public. Cette appellation est doublement erronée. Tout d'abord, si l'on parle bien d'« écoles » Diwan, les filières bilingues publiques, tout comme les filières bilingues catholiques, se situent au sein d'établissements dispensant également, sauf exceptions, un enseignement classique, il est donc préférable de ne pas les désigner sous le terme « école » bilingue publique ou catholique, mais plutôt sous celui de « filière » bilingue publique ou catholique. Ensuite, si l'on peut parler d'écoles « Diwan » car c'est bien l'association Diwan qui gère la scolarisation des élèves, il est abusif de parler d'écoles « Divyezha » ou « Divaskell », qui sont les associations de parents d'élèves qui se chargent de la promotion de l'enseignement bilingue dans les écoles publiques (Divyezha) et catholiques (Divaskell, précédemment Dihun). Elles ont une mission de développement de l'enseignement bilingue mais elles ne gèrent pas la scolarité des élèves. Celle-ci est du ressort de l'Éducation nationale pour les filières publiques et de la Conférence des évêques de France, par le biais de la Direction départementale de l'enseignement catholique, pour l'enseignement catholique. Il est donc préférable de parler de « filières bilingues publiques » et de « filières bilingues catholiques ».

²⁴ L'enseignement catholique a un poids historiquement fort en Bretagne. D'expérience, nous pensons qu'il faut considérer la très grande majorité des choix de scolarisation dans l'enseignement catholique en Bretagne comme le résultat de traditions familiales et / ou de choix stratégiques de scolarisation, plutôt que celui de motivations religieuses. L'enseignement catholique scolarisait, à la rentrée 2020, 40 % des élèves de la Bretagne administrative (sources *Le Télégramme* : <https://www.letelegramme.fr/bretagne/rentree-2020-42-des-bretons-scolarises-dans-le-privé-03-09-2020-12609606.php>).

Les années suivantes verront la promulgation d'une loi constitutionnelle en 1992, qui modifiera l'article 2 de la Constitution française en y ajoutant que la langue de la République est le français :

« Article 2.

- La langue de la République est le français.
- L'emblème national est le drapeau tricolore, bleu, blanc, rouge.
- L'hymne national est « La Marseillaise ».
- La devise de la République est « Liberté, Égalité, Fraternité ».
- Son principe est : gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple. » (Constitution de la Cinquième République française, 1958 – premier alinéa ajouté en 1992)

Initialement prévu pour limiter l'influence grandissante de l'anglais, cet ajout sera utilisé principalement comme arsenal législatif à l'encontre des langues dites²⁵ régionales²⁶.

En 1995, l'enseignement bilingue sort de l'expérimentation, légitimé par la circulaire *Enseignement des langues et cultures régionales* (Circulaire Enseignement des langues et cultures régionales, 1995), texte qui entérine également l'organisation à parité horaire des enseignements en breton et en français, décision politique qui ne s'appuie sur aucune considération pédagogique et qui contraindra (au moins théoriquement) l'enseignement bilingue breton-français durant plus de 25 ans (voir en 6.3.2).

1.1.5 2001-2002 : la recherche d'une institutionnalisation

De 2001 à 2002, sous le ministère de Jack Lang, plusieurs textes ambitieux sont votés en faveur de l'enseignement bilingue en langues « régionales ». Il est institué dans chaque

²⁵ Nous parlerons de langues *dites* régionales (ou par la suite de langues « régionales ») car l'appellation « langue régionale » est arbitraire, issue d'un rapport de domination (Colonna, 2021) et porteuse en soi de représentations défavorables à l'apprentissage de ces langues. De plus, elle rassemble des langues dont les situations sont souvent bien différentes et dont les seuls points communs sont parfois leur relation de domination par le français et d'être concernées par les mêmes textes législatifs.

²⁶ Concernant le breton ou les langues « régionales » en général, cet alinéa sera utilisé par le Conseil d'État ou le Conseil Constitutionnel pour justifier la non-conformité de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires en 1999, la non intégration des écoles Diwan dans l'éducation nationale en 2002 ainsi que deux articles de la loi Molac de 2021, concernant l'enseignement « immersif » et l'usage des signes diacritiques dans les actes d'État civil (suite à l'*Affaire Fañch*). Pour une analyse détaillée du vote de la loi Molac et de ses conséquences, voir le numéro des Cahiers Internationaux de Sociolinguistique qui lui est entièrement consacré (Urteaga & Blanchet, 2022).

académie concernée un *Conseil académique des langues régionales* qui « veille au statut et à la promotion des langues et cultures régionales dans l'académie, dans toute la diversité de leurs modes d'enseignement et s'attache à favoriser l'ensemble des activités correspondantes » et qui « participe à la réflexion sur la définition des orientations de la politique académique des langues régionales » (Circulaire - Création d'un Conseil académique des langues régionales, 2001).

L'organisation de l'enseignement en breton dans l'enseignement public et catholique (désormais dit « à parité horaire » par opposition à Diwan, qui propose un enseignement dit « immersif ») fait l'objet d'une nouvelle circulaire (Circulaire - Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire, 2001). Elle fixe à la fois une organisation (quotité horaire, organisation en section et type d'alternance au primaire, répartition horaire au collège), des objectifs et des recommandations pédagogiques qui sont bien en phase avec les enjeux de l'enseignement bilingue (*À la fin du CM2, les compétences seront du même ordre, sinon de la même ampleur, que celles acquises en français, voir en 6.3.1*).

Cette circulaire instaure un concours de recrutement des professeurs des écoles spécifique à l'enseignement bilingue (CRPE bilingue), qui s'adosse à une formation initiale spécifique, dispensée dans les IUFM pour l'enseignement public (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) et à une formation continue dispensée par des personnels d'inspection et de formation.

Concernant l'enseignement associatif, les discussions entre l'association Diwan et le gouvernement ont abouti à un accord commun d'intégration de Diwan au service public de l'Éducation nationale, qui fera l'objet d'une circulaire ministérielle pour son organisation pédagogique (Circulaire - Mise en place d'un enseignement bilingue par immersion en langues régionales dans les écoles, collèges et lycées « langues régionales », 2002). Cet accord est dénoncé par un syndicat d'enseignants, l'UNSA, par la Fédération des conseils des parents d'élèves (FCPE, une des principales fédérations de parents d'élèves) et par la Fédération des délégués départementaux de l'Éducation nationale²⁷ (DDEN), qui font appel devant le Conseil d'État. Ce dernier invoque l'article 2 de la Constitution française, évoqué précédemment, pour justifier une inconstitutionnalité de l'enseignement par immersion dans une autre langue que le français. L'intégration de Diwan dans l'enseignement public est un échec.

²⁷ Selon le site de la Fédération des délégués départementaux de l'Éducation nationale, les DDEN sont nommés par les inspecteurs d'académie pour veiller « aux bonnes conditions de vie de l'enfant, à l'école et autour de l'école ».

L'enseignement bilingue public est, lui, considéré par le Conseil d'État comme conforme à la Constitution, tant que la quotité de breton ne dépasse pas la parité horaire et que chaque discipline est enseignée, au moins en partie, en français. Cette décision marque un coup d'arrêt dans le développement législatif de l'enseignement en breton et, jusqu'en 2021, tous les textes officiels nationaux qui seront promulgués par la suite nivelleront par le bas les ambitions pédagogiques de l'enseignement en breton.

1.1.6 De 2003 à 2022 : un recul législatif

Suite à la décision du Conseil d'État, la circulaire *Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire* fut amendée par une nouvelle circulaire en 2003 (Circulaire n°2003-090 du 05/06/03) précisant qu'aucune discipline ne pouvait être enseignée exclusivement en langue « régionale », pour ne pas contrevenir à cette interprétation de l'article 2 de la Constitution française.

À partir de 2007, les objectifs d'enseignement pour les langues « régionales » sont indexés sur les niveaux de compétence du CECRL (Cadre Européen de Référence pour les Langues) et seront fixés au niveau A2 à la fin de l'école primaire (Arrêté - Programmes de l'enseignement de langues régionales pour l'école primaire - Annexe 1: Introduction commune, 2007). En indexant les objectifs de breton sur ceux qui sont dévolus aux enseignements de langues étrangères (*Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation* pour le niveau A2 du CECRL), et non plus sur ceux du français (*À la fin du CM2, les compétences seront du même ordre, sinon de la même ampleur, que celles acquises en français* pour la circulaire de 2001), les textes régissant l'enseignement bilingue changent complètement de paradigme (voir en 6.3.1). Il ne s'agit plus de considérer les langues comme le breton comme des langues d'apprentissage et des langues de socialisation à l'école, au côté du français, mais de les faire rentrer à tout prix dans la catégorie *langues étrangères et régionales* des programmes, qui ne concerne pourtant que les enseignements *de langue*.

Ce changement de philosophie a pour conséquence, dans le texte de 2007, de faire apparaître l'enseignement bilingue français-langue régionale (théoriquement 12 h par semaine depuis l'âge de deux ans, mais généralement davantage, voir en 6.3.2) comme une extension d'un enseignement de langue de type initiation (qui débute, en 2007, à 5 ans minimum et qui représente un maximum de 2 h par semaine). Il en découle des formulations particulièrement peu adaptées aux réalités de l'enseignement bilingue, comme celle-ci : « Pour les élèves de

l'enseignement bilingue, l'autonomie langagière se construira plus vite [que pour les élèves suivant des cours d'initiation] en raison de la plus forte exposition à la langue » (Arrêté - Programmes de l'enseignement de langues régionales pour l'école primaire - Annexe 1: Introduction commune, 2007, p. 5). Il est permis de penser que l'auteur de ces lignes n'a jamais mis les pieds dans une classe bilingue breton-français ou dans un cours d'initiation au breton, tant il nous paraît difficile de comparer les résultats de ces deux types d'enseignements. Ce texte a laissé l'impression que l'enseignement bilingue avait été oublié dans sa première rédaction et qu'il y avait été intégré, par la suite, par des ajouts à la fin de chaque paragraphe.

Suite à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de 2013 et à l'inscription patrimoniale des langues « régionales » dans la Constitution française en 2008 (« article 75-1 : Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France »), une nouvelle circulaire (Circulaire - Langues et cultures régionales, circulaire relative à l'enseignement des langues et cultures régionales, 2017) vint remplacer celle de 2001, rendue largement caduque par les textes ultérieurs. Ce texte ne fit qu'adapter l'enseignement en langue « régionale » aux évolutions des textes généraux régissant l'enseignement. Il reprit le principe de la parité horaire et adapta les niveaux du CECRL à la nouvelle organisation des cycles d'apprentissage. Le cycle 3, qui regroupait initialement les classes de CE2, CM1 et CM2, avait été décalé d'un an et regroupait dorénavant les classes de CM1, CM2 et 6^e. L'objectif assigné à l'enseignement bilingue resta malgré tout le niveau A2 pour les langues « régionales », ce qui eut pour effet mécanique de diminuer encore les ambitions linguistiques des filières bilingues. Mais il y avait ici une nouveauté, le niveau A2 était présenté dans ce texte comme un niveau « minimum » :

« En section bilingue, les niveaux visés sont les suivants : niveau A2 et au-delà à la fin du cycle 3 ; niveau B1 dans toutes les activités langagières et B2 dans plusieurs d'entre elles en fin de cycle 4 ; niveau B2 dans toutes les activités langagières et C1 dans plusieurs d'entre elles à la fin du lycée » (Circulaire - Langues et cultures régionales, circulaire relative à l'enseignement des langues et cultures régionales, 2017).

Les formulations choisies pour décrire les objectifs linguistiques montrent l'inadéquation des niveaux du CECRL pour décrire les objectifs d'un apprentissage immersif²⁸ des langues « régionales ».

Il faut attendre l'épisode politique qui suit le vote de la loi Molac en 2021 pour voir un texte législatif renouer, près de 40 ans plus tard, avec l'esprit initial d'un enseignement en breton dans l'enseignement public. Suite à la censure par le Conseil Constitutionnel d'un article de la loi Molac portant sur l'enseignement « immersif », le ministère de l'Éducation nationale du ministre Blanquer publie une nouvelle circulaire régissant l'enseignement des langues et cultures « régionales » dans le primaire et le secondaire (Circulaire - Langues et cultures régionales, cadre applicable et promotion de leur enseignement, 2021). Ce texte, plutôt que de se plier à l'avis du Conseil Constitutionnel, semble plutôt l'outrepasser en permettant de dépasser la parité horaire, de rigueur depuis 1995, et en légitimant un enseignement dit « immersif » :

« Le temps d'exposition à l'une ou l'autre des langues apprises est adapté aux besoins des élèves et au projet pédagogique de l'école / l'établissement ou de la classe. L'objectif des classes bilingues et des sections bilingues, de la maternelle au lycée, est d'assurer une maîtrise équivalente du français et de la langue régionale, que ce soit par la parité horaire hebdomadaire dans l'usage des deux langues ou par l'enseignement bilingue par la méthode dite immersive. Cet enseignement par immersion est une stratégie possible d'apprentissage de l'enseignement bilingue » (Circulaire - Langues et cultures régionales, cadre applicable et promotion de leur enseignement, 2021, p. 11).

Si le texte continue à mentionner explicitement les niveaux du CECRL comme objectifs linguistiques (« au moins le niveau A2 dans toutes les activités langagières et B1 dans plusieurs d'entre elles à la fin du cycle 3 »), d'autres parties évoquent l'indexation des objectifs de langue « régionale » sur ceux du français, dans l'esprit de la circulaire de 2001 :

« Parce que les langues régionales font partie du patrimoine linguistique de la France, le ministère mène une action résolue en faveur de l'enseignement bilingue en français et en langue régionale pour les élèves et les familles qui aspirent à **la maîtrise équivalente des deux langues**²⁹.

²⁸ À l'instar de Gajo (2001), nous utiliserons le terme *immersif* comme adjectif hyperonyme décrivant l'ensemble des formes d'enseignement qui mettent en œuvre un enseignement *en* L2, par opposition à un enseignement *de* L2. Cela correspondra donc aussi bien, comme nous le verrons par la suite, à l'enseignement en breton tel qu'il est dispensé dans le réseau Diwan que dans les classes bilingues des réseaux public et catholique. Nous utiliserons les guillemets (« immersif ») lorsque nous utiliserons ce terme dans le sens commun qui lui est donné généralement en Bretagne, ou dans des textes officiels nationaux, pour évoquer un enseignement de type Diwan, pour lequel l'ensemble des enseignements sont dispensés en L2, mis à part ceux de L1.

²⁹ En caractère gras dans le texte.

[...]

S'agissant en particulier des trois cycles d'enseignement primaire considérés dans leur globalité, cet enseignement associe l'utilisation de la langue régionale et celle de la langue française pour parvenir rapidement à une certaine aisance linguistique des élèves dans les deux langues » (Circulaire - Langues et cultures régionales, cadre applicable et promotion de leur enseignement, 2021, p. 11).

Ce texte contribue à renouer, au niveau des instructions officielles, avec l'esprit de l'enseignement bilingue tel qu'il existe en Bretagne. Il permet une émancipation des visées politiques qui avaient amené, hors de toute considération pédagogique, à limiter la place du breton à une parité horaire avant tout symbolique. Il permet également d'amorcer, à l'échelle de l'enseignement bilingue, une révolution copernicienne en réindexant les objectifs de breton, langue d'apprentissage et de socialisation à l'école, sur ceux de français et non plus sur les objectifs, incomparables, d'une initiation aux langues étrangères et régionales. Il convient toutefois de rappeler la fragilité de ce texte qui n'est qu'une circulaire et reste tributaire des interprétations par le Conseil Constitutionnel et le Conseil d'État du premier alinéa de l'article 2 de la Constitution française.

1.2 Contexte actuel de l'enseignement en breton

1.2.1 Organisation pédagogique

L'enseignement en breton est aujourd'hui proposé selon deux types d'organisations pédagogiques. Diwan propose un enseignement dit « immersif » tandis que l'enseignement public et l'enseignement catholique proposent un enseignement dit bilingue ou, jusqu'à la circulaire de 2021, dit « à parité horaire »³⁰. Ces trois réseaux d'enseignement accueillent les

³⁰ L'association Diwan, revendique l'immersion linguistique comme marque de fabrique et utilise le mot « immersion » comme argument pour sa promotion, évitant de rentrer dans des considérations pédagogiques techniques qui pourraient ne pas être accessibles pour les familles. Dans les faits, les établissements Diwan proposent une socialisation particulièrement riche en breton, ce que ne font pas les autres établissements, particulièrement dans le secondaire. Cette immersion importante porte ses fruits au niveau des apprentissages, comme nous le verrons par la suite, et constitue une socialisation en soi. Dans une approche scientifique il serait plus juste d'évoquer une immersion totale, complète, ou pleine concernant Diwan et une semi-immersion ou immersion partielle concernant les filières bilingues de l'enseignement public et de l'enseignement catholique, pour lesquels l'immersion se fait en classe (apprentissages et vie de la classe) et hors-classe lors des interactions avec des adultes brittophones. Il est également important de considérer que ces trois types d'enseignement sont « bilingues » car ils laissent une place au français (à partir du CE1 à Diwan) et qu'aucun d'entre eux ne peut proposer une immersion réellement complète, la langue des échanges entre élèves restant, au moins sur les temps de récréation, majoritairement le français.

élèves de l'école maternelle³¹ à la fin du secondaire mais aucun d'entre eux ne propose, actuellement, d'orientation autre que les filières générales du lycée, malgré de multiples réflexions dans ce sens. En dehors des objectifs linguistiques en breton, les trois réseaux d'enseignement suivent les programmes classiques de l'Éducation nationale.

Écoles Diwan

L'association Diwan scolarise les élèves dans des établissements qui visent, autant que possible, une immersion linguistique totale. L'ensemble de l'équipe éducative étant théoriquement brittophone (enseignants, ATSEM, personnels de cantine et de garderie, autres intervenants adultes), la vie de l'ensemble de l'établissement constitue une socialisation linguistique importante en termes d'exposition et particulièrement significative en termes de perception de la vitalité ethnolinguistique pour les élèves (voir en 8.1).

Cette exposition au breton est renforcée par son utilisation exclusive comme langue d'enseignement pour tous les apprentissages, à l'exception des cours de français qui commencent en CE1, l'apprentissage de la lecture étant mené, dans un premier temps, seulement en breton au CP.

Diwan propose un enseignement secondaire au collège et au lycée sur le même principe, visant également une immersion linguistique totale. La socialisation linguistique en breton liée à la vie de l'établissement y est renforcée par la possibilité offerte aux élèves d'être hébergés en internat, deux nuits par semaine en collège et toute la semaine de cours pour les élèves de lycée.

Filières bilingues de l'enseignement public et catholique

Jusqu'à la parution de la circulaire de 2021 mentionnée précédemment, les filières bilingues primaires de l'enseignement public et catholique étaient contraintes dans l'organisation des enseignements par deux règles : aucune discipline ne pouvait être enseignée seulement en breton et la moitié du temps scolaire devait être dispensée en français. Le système retenu en Bretagne, 1 enseignant = 2 langues rendait cette deuxième règle de la parité horaire théorique et nous avons pu constater que, dans les faits, les enseignants du public, pour une majorité d'entre eux, privilégiaient les temps de classe en breton (voir en 6.3.2). La

³¹ Avec une tendance historique particulièrement forte pour une scolarisation dès deux ans en Bretagne. En 2006 elle était, par exemple, de 66 % dans le Finistère pour 24,7 % au niveau national (sources SNUipp 22 :https://22.snuipp.fr/IMG/pdf/maternelle_bretagne-analyse.pdf).

parution de la circulaire de 2021 a légitimé les choix pédagogiques des enseignants en leur donnant une liberté pédagogique qui s'appuie sur les besoins des élèves.

L'immersion proposée par ces deux réseaux en primaire concerne une partie des enseignements et généralement la vie de la classe. Elle ne peut pas se généraliser, comme à Diwan, à la vie des établissements car ces derniers accueillent également des élèves qui ne sont pas scolarisés en breton et des adultes non-brittophones (enseignants et ATSEM des filières monolingues, personnels de cantine et de garderie, autres intervenants adultes).

L'enseignement de la lecture y est théoriquement abordé, en CP, conjointement dans les deux langues, selon les recommandations hiérarchiques des personnels d'inspection (Note de cadrage académique - Enseigner en classe bilingue - Quelques repères, 2017), mais dans certaines écoles il est abordé d'abord en français puis en breton, vraisemblablement en réaction aux pressions de certains parents d'élèves qui considèrent l'apprentissage de la lecture en deux langues avec défiance (voir en 1.2.3).

Dans le secondaire, les élèves suivent un enseignement renforcé de breton (trois heures hebdomadaires) et des enseignements disciplinaires en breton dont la proportion dépend du nombre d'élèves bilingues scolarisés, une DdNL (Discipline dite Non Linguistique) ou plusieurs, sans pouvoir dépasser la parité horaire jusqu'en 2021. Les effectifs de ces filières bilingues du secondaire sont généralement trop bas pour pouvoir constituer des groupes classe à part entière, ce qui restreint fortement la socialisation langagière des élèves. Le breton n'y est la langue de régulation de la vie de classe que pour les quelques cours dispensés en breton.

Il y a donc de fortes différences entre Diwan et les réseaux public et catholique au niveau du secondaire. D'un côté les établissements ont un projet linguistique cohérent autour du breton, langue de socialisation au sein de l'établissement, de l'autre les élèves brittophones ne représentent qu'une section parmi d'autres dans des établissements qui ne présentent généralement pas une politique linguistique particulière.

1.2.2 Aspects quantitatifs

À la rentrée 2021, l'enseignement bilingue breton – français scolarisait 19 336 élèves sur les cinq départements de la Bretagne historique (Finistère, Côtes-d'Armor, Morbihan, Loire-Atlantique). Sa progression est constante depuis la création de la première école Diwan en 1977 :

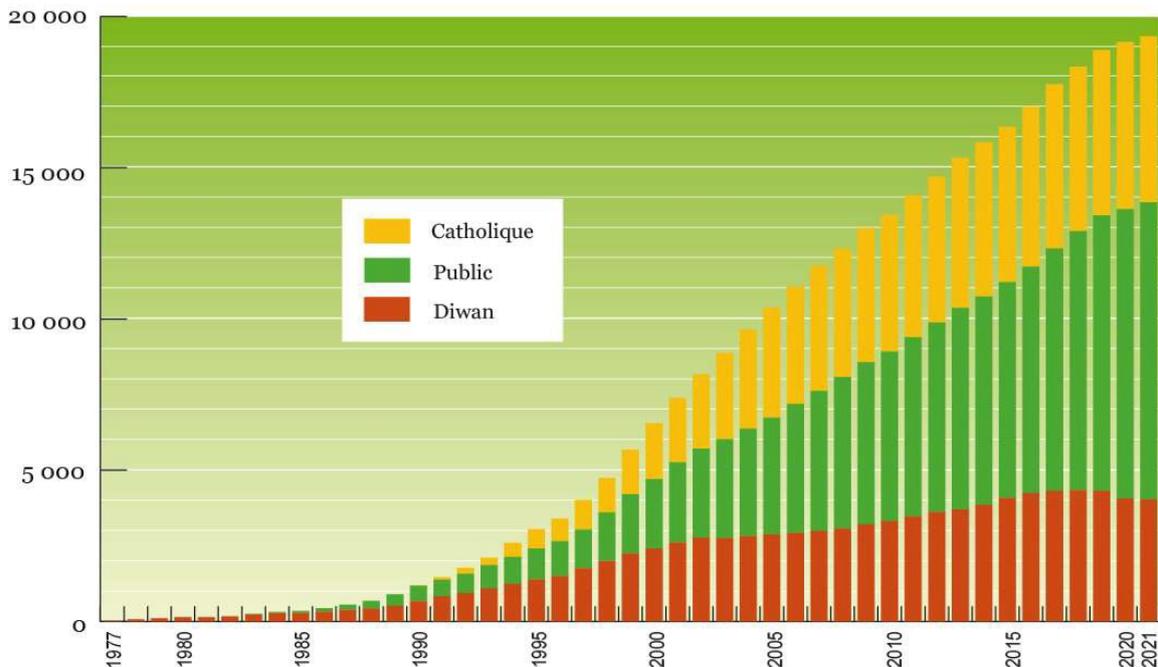


Figure 4 : Progression des effectifs de l'enseignement bilingue breton - français (source Office public de la langue bretonne, 2022)

Cet enseignement est principalement développé en Basse-Bretagne, partie historiquement brittophone de la Bretagne, le seul département du Finistère représentant 45 % des élèves scolarisés. L'enseignement public scolarise plus de la moitié des élèves (50,8 %), suivi de l'enseignement catholique (28,4 %) et de Diwan (20,8 %).

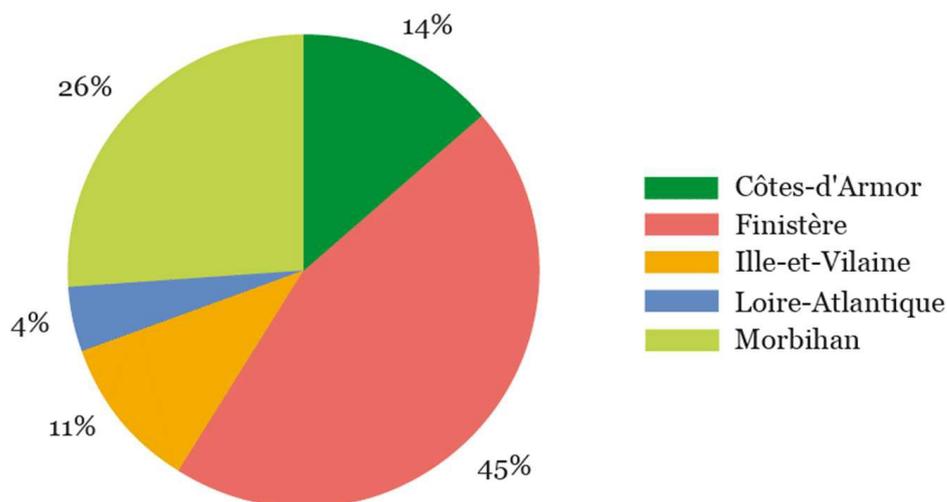


Figure 5 : Répartition des effectifs par département (source Office public de la langue bretonne, 2022, p. 21)

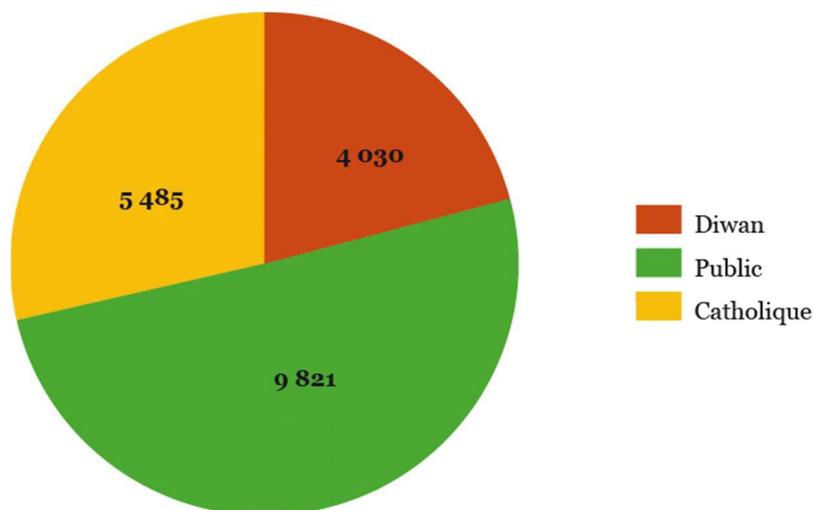


Figure 6 : Répartition des effectifs par réseau d'enseignement (source Office public de la langue bretonne, 2022, p. 24)

Malgré une progression constante, l'enseignement bilingue ne représente aujourd'hui que 2,2 % des élèves scolarisés en Bretagne historique (Bretagne administrative et Loire-Atlantique). On peut cependant constater de grandes différences de poids selon les niveaux et les départements. Avec plus d'un élève sur dix concerné en maternelle dans le département du Finistère, l'enseignement bilingue y constitue un fait social avéré.

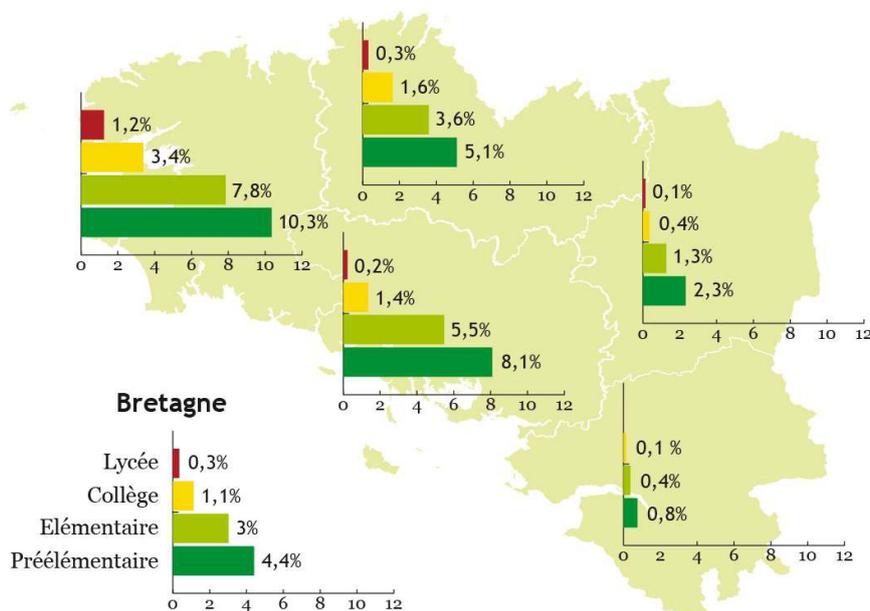


Figure 7 : Poids de l'enseignement bilingue par niveau et par département (source Office public de la langue bretonne, 2022, p. 55)

À un niveau général, on peut observer de grandes différences dans le poids des cohortes selon le niveau de scolarisation, la majeure partie des élèves bilingues étant scolarisés dans le primaire et la part des élèves du secondaire étant en comparaison faible. Si une partie de ces différences est mécanique, liée à un enseignement en développement, on peut tout de même observer une forte déperdition tout au long de la scolarité :

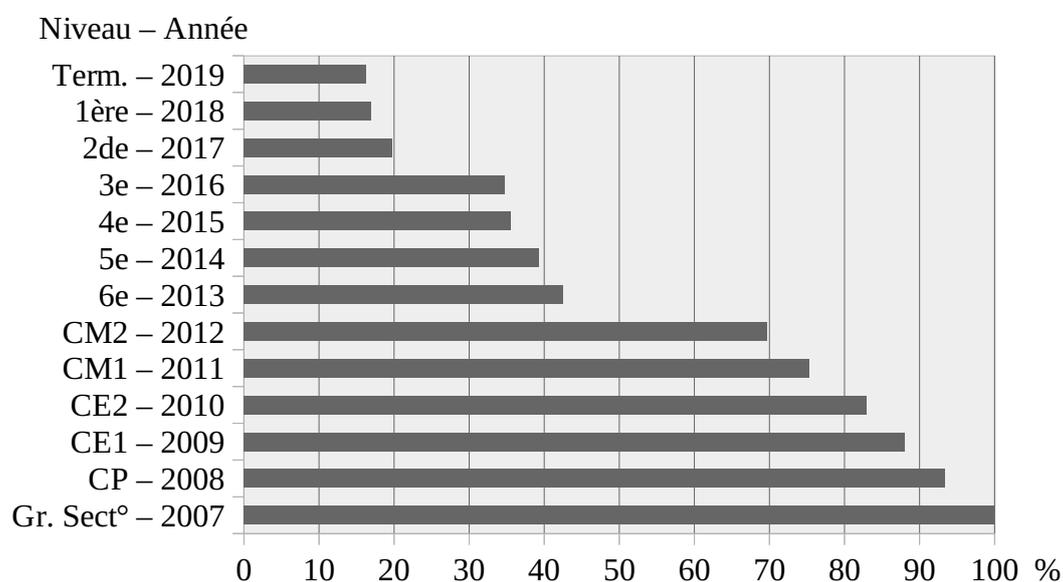


Figure 8 : Evolution de la cohorte des élèves scolarisés filière bilingue en Grande Section en 2007 (source Office public de la langue bretonne).

Les déperditions d’élèves en cours de scolarité sont une question cruciale dans l’enseignement bilingue en Bretagne. Il est bien sûr normal qu’il y ait des pertes d’élèves entre le début et la fin de la scolarité car, s’il est possible pour un élève de filière bilingue d’intégrer une filière monolingue en cours de scolarité, l’inverse n’est techniquement pas possible. Mais si une telle déperdition est structurelle, celle que l’on observe dans l’enseignement en breton est particulièrement importante.

Les plus grandes ruptures se situent lors des passages entre l’école maternelle et l’élémentaire, l’élémentaire et le collège ou entre le collège et le lycée. La cause peut en être le faible maillage de l’enseignement secondaire en breton qui peut rendre difficile, voire impossible, les continuités de scolarisation, comme dans le cas de l’école E3 que nous étudierons par la suite (voir en 4.4.4), pour laquelle le collège bilingue le plus proche se situe à 30 minutes en voiture et 40 minutes en car. Les distances ne sont pas les seuls facteurs : parfois les parents considèrent comme plus sécurisante une continuité de scolarité dans l’enseignement monolingue, par exemple au niveau du suivi des devoirs. D’autres fois, ce

sont des questions d'orientations spécifiques qui occasionnent une interruption dans une scolarité bilingue : de nombreuses orientations n'y sont pas proposées, comme les filières techniques, bilangues ou les sections sportives. De la même manière, la réforme du baccalauréat de 2021 a paradoxalement fragilisé l'enseignement en breton. Si le breton compte parmi les matières pouvant faire l'objet d'un enseignement de spécialité, il ne l'était proposé, dans les faits, que dans quatre lycées en Bretagne à la rentrée 2022. Et même dans ces lycées, cette organisation met en concurrence un enseignement *de* breton avec les autres spécialités plutôt que de proposer un enseignement de spécialité *en* breton.

Mais les déperditions existent également entre les autres niveaux. Elles peuvent, là aussi, avoir une cause organisationnelle. Lorsqu'une famille déménage, elle n'est pas du tout assurée de pouvoir scolariser ses enfants en breton dans un périmètre raisonnable et lorsqu'un couple se sépare, le choix d'un enseignement en breton peut devenir secondaire dans une organisation familiale plus complexe. Ces déperditions n'ont pas toutes une origine organisationnelle. Par exemple, le premier réflexe de parents quand un enfant présente des difficultés scolaires est bien souvent de le scolariser dans une classe monolingue, pensant pouvoir éviter ainsi une surcharge cognitive. La difficulté scolaire dans l'enseignement en breton mériterait des études spécifiques mais, durant nos années d'enseignement, nous n'avons jamais vu un changement de filière gommer, ni même atténuer, les difficultés scolaires d'un élève.

Ces interruptions de scolarité en breton sont dues principalement à des facteurs organisationnels qui éprouvent la motivation des parents et / ou des élèves eux-mêmes. Cette déperdition constitue un des enjeux politiques important de la politique de revitalisation du breton pour les prochaines années, notamment par le renforcement du maillage des établissements bilingues.

Le recrutement des enseignants bilingues constitue un autre enjeu important pour l'avenir de l'enseignement en breton. Le manque de candidats au Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles bilingues est le principal frein à la croissance de cet enseignement. Il s'agit d'une des conséquences de la rupture dans la transmission familiale du breton : les brittophones en âge de devenir enseignants sont extrêmement peu nombreux en regard des besoins du développement de l'enseignement bilingue. Il est donc impossible de satisfaire toutes les demandes d'ouverture de classe. À titre d'exemple, dans l'académie de Rennes, lors de la session 2022 du CRPE externe, 32 postes étaient proposés au concours d'enseignant bilingue mais seuls 9 postes ont été pourvus, soit 28 %. À titre de comparaison, 137 postes ont

été proposés au concours classique et 165 postes ont été attribués, les postes non pourvus des concours bilingues externes et internes étant basculés sur le concours classique³².

La convention État – Région actuelle ayant prévu de flécher jusqu'à 50 % des postes attribués dans l'académie sur l'enseignement bilingue (soit théoriquement 85 postes au concours en 2022), on peut mesurer l'ampleur du chemin à parcourir afin de former suffisamment d'enseignants pour permettre le plein développement de l'enseignement en breton.

1.2.3 Aspects qualitatifs

Études scientifiques

Il existe très peu d'études qui décrivent le breton tel qu'il est parlé dans le système éducatif et comment il peut différer de celui qui est parlé par les locuteurs « traditionnels ». Les cinq études recensées par Le Pipec (Davalan, 1999; Stephens, 2000; Le Ruyet, 2009; Kennard, 2014; Blanchard & Calvez, à paraître) tendent :

« à accréditer l'idée d'une dichotomie entre d'une part des formes vernaculaires de breton, parlées par les générations les plus âgées et d'autre part, un breton littéraire ou standard, fortement influencé par le français et pratiqué par les plus jeunes, issus de l'enseignement bilingue ou immersif » (2022).

Parmi ces auteurs, Le Pipec précise que « Davalan, Stephens, Le Ruyet et Kennard se montrent toutefois plus optimistes que Blanchard et Calvez quant au développement linguistique des enfants ou leurs possibilités d'une convergence future avec le parler de leurs aînés » (Le Pipec, 2022). Et d'une manière générale, l'auteur appelle à nuancer ce jugement :

« Par expérience, il m'apparaît cependant que cette schématisation est trop sommaire et que la réalité des pratiques est très nuancée. Il est vrai que les variétés vernaculaires actuelles ne semblent pas du tout influencées par les registres littéraires et savants. Mais la réciproque n'est pas assurée : le parler des jeunes générations n'est pas monolithique, loin s'en faut. Certains peuvent certes adhérer à des projets de « réinvention » du breton (lexique expurgé de tout emprunt, phonologie et phraséologie empruntées au français ou résultant d'une logique propre). Mais il n'en va pas ainsi de tous : d'autres peuvent avoir pour projet de s'approprier le breton vernaculaire de leur milieu d'origine. » (2022).

³² CRPE externe bilingue : 62 inscrits, 32 postes (52 % de chances initialement), 14 admissibles, 9 reçus (14 % de reçus). CRPE classique : 1815 inscrits, 137 postes (8 % de chances initialement), 273 admissibles et 165 reçus (9 % de reçus).

De plus, précise-t-il, ces deux types de projets restent conditionnés par au moins deux facteurs importants :

« [...] l'aptitude à l'apprentissage des langues et les réseaux de socialisation. Untel peut donc parler un breton livresque par dépit, faute d'interlocuteurs avec qui mettre en pratique un breton populaire ou faute d'être doué pour en acquérir la maîtrise. Et même ceux qui ont opté avec succès pour un parler populaire ne peuvent, dans le contexte actuel, être totalement hermétiques aux formes livresques, qu'ils fréquentent par nécessité, même quand ils souhaitent s'en tenir éloignés. La réalité est donc que pour la plupart des jeunes locuteurs d'aujourd'hui, il existe probablement autant de bretons que d'individus et que tous ces bretons pratiqués sont autant de mélanges issus des tensions évoquées entre trajectoires individuelles, aptitudes et choix personnels » (Le Pipec, 2022).

Plus généralement, il propose de situer les brittophones qui ne sont pas issus d'une transmission « traditionnelle » du breton sur un double continuum, selon qu'ils ont hérité familialement du néo-breton³³ (xenolecte³⁴), qu'ils se réclament, dans un parcours d'apprentissage, de ce néo-breton (néo-xenolecte) ou qu'ils prennent comme référence, toujours dans un parcours d'apprentissage, le breton des locuteurs « traditionnels » (néo-endolecte) (figure 9).

Les locuteurs traditionnels du breton étaient déjà, depuis longtemps, influencés par le français dans leur pratique du breton, mais consécutivement à la rupture dans la transmission familiale du breton les locuteurs de ces trois formes de breton (élevés en français pour les locuteurs du néo-xenolecte et du néo-endolecte) sont bien sûr encore plus fortement influencés par le français, que ce soit au niveau phonologique, grammatical ou culturel.

³³ Le Pipec précise que le terme « néo-breton » reste problématique car « ceux qui l'emploient le font souvent dans l'intention de décrédibiliser cette variante et de contester toute légitimité à ses locuteurs. Malgré cette réserve, [il] pense que l'appellation se justifie, eu égard à l'histoire et à la pratique sociolinguistique. Car c'est bien à l'invention d'une nouvelle forme de breton que l'on assiste alors. Un breton qui ne s'inscrit ni dans le schéma traditionnel de la variation diatopique, ni dans l'opposition stratifiée entre parlers populaires et standards littéraires. Pour ses inventeurs et ses promoteurs, le NB [néo-breton] est au-dessus des dialectes, mais également au-dessus du breton lettré hérité de la tradition, pratiqué notamment par l'Église. Car il ne s'agit pas simplement d'un breton soigné (qui au besoin emprunterait au français les termes qui lui feraient défaut, comme les écrivains l'avaient toujours fait). Il est vu comme un breton restauré, rétabli dans une pureté originelle, reconstitué tel qu'il aurait dû être s'il n'avait subi le contact inégalitaire avec le français » (Le Pipec, 2013, p. 106).

³⁴ Le terme « xenolecte » est utilisé par Le Pipec à la suite de Le Berre (2006). Il renvoie à ce « néo-breton » que Le Pipec décrit comme étant « un breton au lexique riche, bien que parfois hermétique, à la grammaire hésitante et à la phonologie entièrement française » (2013, p. 107). Il l'oppose à l'endolecte qui correspond à un breton « ayant subi le moins d'influence du français en son cœur même : syntaxe, spécificité sémantique, phonologie, système accentuel et morphologie » (2013, p. 111).

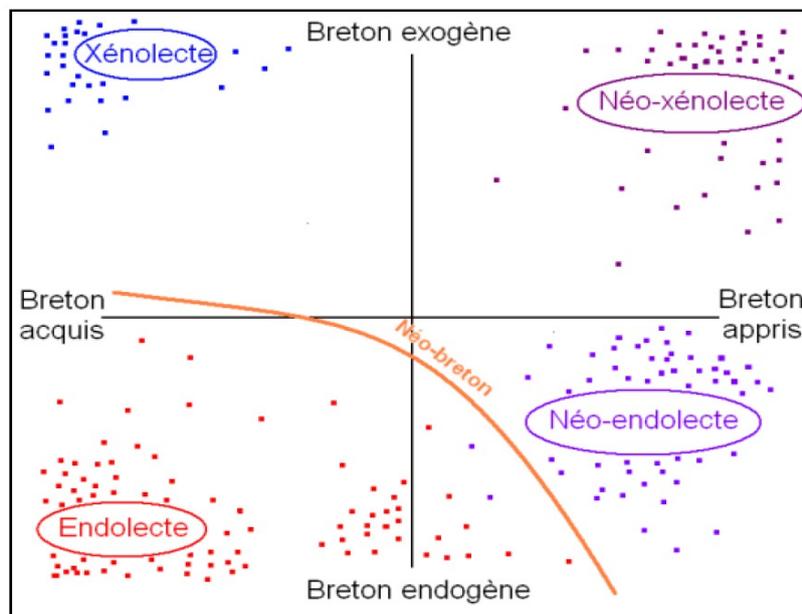


Figure 9 : Typologie des locuteurs du breton (Le Pipec, 2013, p. 114).

Pour revenir plus spécifiquement aux élèves de l'enseignement bilingue, Le Pipec les situe très majoritairement, mais pas exclusivement, vers le néo-xénolecte :

« Il me faut au passage dire un mot des enfants scolarisés en classes bilingues, qui sont les principaux nouveaux locuteurs et qui sont peut-être difficiles à situer. Pour moi, il est clair que l'immense majorité de ces enfants restent des locuteurs potentiels et en devenir, qui lorsqu'ils s'expriment en breton tendent très nettement (quoique pas toujours) vers le néo-xénolecte. Ceci en raison d'un faisceau de facteurs bien identifiables : la plupart de ces enfants ne sont mis en présence du breton qu'après l'âge de deux à trois ans, c'est-à-dire à un moment où leur système phonologique de francophones est déjà largement stabilisé, faisant d'eux des bilingues consécutifs. La part modeste de l'exposition au breton dans le temps global de l'enfant ; sa quasi-disparition dans l'espace extra-scolaire ; le profil des enseignants (dont beaucoup parlent le xénolecte ou le néo-xénolecte) ; l'absence d'exigence de l'école sur le terrain spécifique de la prononciation (cf. Madeg, 2010) et les stratégies mêmes de l'enfant, qui visent l'efficacité de la communication et non le respect de la forme, tout concourt au moindre effort phonologique et au transfert des caractères du français vers le breton » (2013, p. 114-115).

Nous partageons le constat de l'auteur avec deux remarques.

Tout d'abord, nous ne considérons pas l'absence d'exigence de l'école sur le terrain spécifique de la prononciation, ni le transfert des caractères du français vers le breton par les élèves, comme une fatalité. Il s'agit de deux des nombreux domaines auxquels la didactique du bilinguisme précoce en contexte de revernacularisation (voir chapitre 2), encore naissante concernant le breton, doit s'atteler.

Ensuite, même si les appellations xénolecte ou néo-xénolecte peuvent paraître délégitimantes, il faut considérer qu'il s'agit là de compétences linguistiques bien réelles et que ces pratiques correspondent à la pratique sociale d'une langue qui a, pour ses locuteurs, une fonction symbolique et une fonction communicative. De ce point de vue, leur pratique du breton est tout aussi légitime qu'une autre.

Évaluations institutionnelles

À un niveau non plus scientifique mais institutionnel, les ressources linguistiques des élèves ont été évaluées plusieurs fois ces dernières années pour vérifier si les objectifs fixés des conventions État - région étaient atteints. Ces objectifs étaient identiques dans les deux dernières conventions (2015-2020 et 2022-2027). Ils sont formulés de cette manière dans la convention actuelle :

« Article A41

Les tests d'évaluation, qui concerneront les compétences en langue bretonne, en français et en mathématiques, seront réalisés tous les trois ans auprès des élèves de CM2 et de 3ème. Des évaluations des compétences en langue bretonne seront également réalisées tous les trois ans auprès des élèves bilingues de terminale. L'objectif est qu'en 2025 :

- 90% des élèves de sections bilingues de CM2 obtiennent le niveau A2 ;
- 90% des élèves de sections bilingues de 3e obtiennent le niveau B2 ;
- 90% des élèves de sections bilingues de terminale obtiennent le niveau C1 »

(Convention spécifique pour la transmission des langues de Bretagne et le développement de leur usage dans la vie quotidienne 2022-2027, 2022).

Des évaluations régionales ont été menées, basées sur les niveaux de compétences du CECRL. En CM2, les évaluations de 2017 ont été menées sur quatre compétences : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite³⁵. Le niveau A2 était considéré comme atteint globalement s'il était atteint pour trois compétences sur quatre.

³⁵ L'organisation en cinq compétences du CECRL n'a pas été retenue ici (écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire).

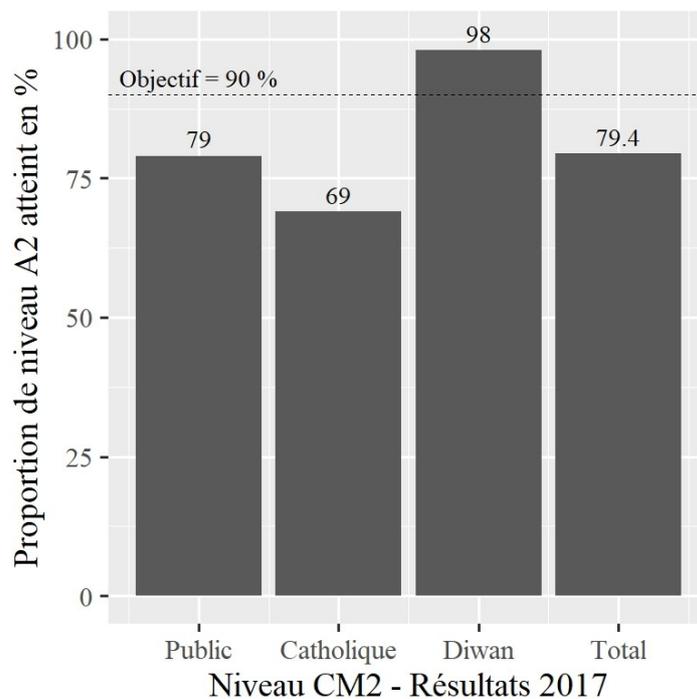


Figure 10 : Résultat des évaluations académiques de breton en fin de CM2 au niveau A2 par réseau d'enseignement en 2017 (source : rectorat de Rennes)

Les résultats montrent une différence importante entre les compétences des élèves des trois réseaux (Document de support au Conseil académique des langues régionales de l'académie de Rennes du 9 juillet, 2018). Les élèves de Diwan dépassent largement les attendus, tandis que ceux de l'enseignement public et particulièrement ceux de l'enseignement catholique sont éloignés des 90 % fixés comme objectif. Les rapporteurs évoquent une différence forte, chez les élèves des filières publiques et catholiques, entre les compétences orales et écrites (compréhension orale : 88 % pour le public et 85 % pour le catholique ; compréhension écrite : 69 % pour le public et 60 % pour le catholique). Ils pointent l'importance de l'apprentissage de la lecture :

« On peut noter que l'entrée dans la compétence de lecture en CP dans les filières bilingues à parité se fait souvent, en priorité, en langue française. Cette entrée se poursuit en général en breton et en français, mais fréquemment elle continue de donner la primauté à la langue française au détriment de la langue bretonne. S'il y a bien sûr plusieurs raisons à cela, deux facteurs sont plus particulièrement observés.

D'une part, la crainte des parents d'élèves des filières bilingues de voir leur enfant ne pas atteindre un niveau suffisant de lecture en français contraint nombre d'enseignants à minorer l'apprentissage de la lecture en breton, ceci afin de ne pas perdre d'élèves au cours du CP.

D'autre part, l'apprentissage conjoint de l'écrit dans deux langues relève d'une didactique particulièrement complexe, et les enseignants qui y sont confrontés n'en maîtrisent pas toujours les outils » (Document de support au Conseil académique des langues régionales de l'académie de Rennes du 9 juillet, 2018, p. 29).

Si l'objectif de 90 % de niveau A2 atteint en fin de CM2 n'est pas loin d'être atteint, les résultats concernant le collège ne sont pas aussi positifs.

La convention État - région fixe au niveau B2 les objectifs en breton à la fin du collège, ce qui est un objectif plus ambitieux que le niveau B1 qui est fixé nationalement pour les langues « régionales ». L'évaluation de fin de 3^e s'est déroulée en 2018 et elle a concerné trois compétences : la compréhension écrite, la compréhension orale et l'expression écrite. L'évaluation de l'expression orale présentant des contraintes trop importantes pour les « capacités d'organisation des établissements et la mise en œuvre dans les classes » (Conseil Académique des Langues Régionales du 25 juin 2019 - Tests de compétence en langue bretonne en filières bilingues - État des lieux, 2019). Le niveau B2 était attribué aux élèves s'ils atteignaient ce niveau dans une des deux compétences de réception (orale ou écrite) et dans l'activité de production écrite.

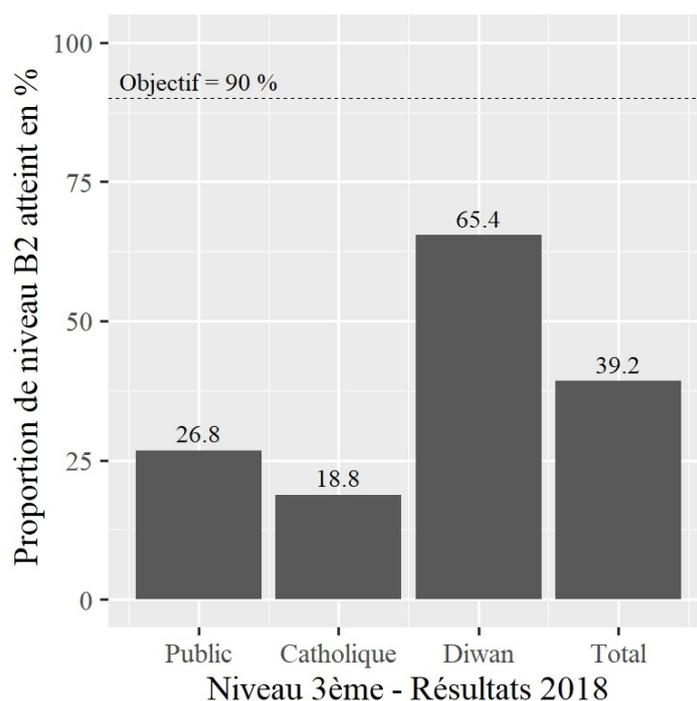


Figure 11 : Résultat des évaluations académiques de breton en fin de 3e au niveau B2 par réseau d'enseignement en 2018 (source : rectorat de Rennes)

Ici aussi les résultats montrent des niveaux de compétence très différents selon les réseaux. Mais même Diwan qui présente un taux de réussite largement supérieur aux deux autres réseaux est loin d'atteindre les objectifs de la convention. Concernant les réseaux public et catholique, le niveau B2 devant obligatoirement être atteint en expression écrite pour valider le niveau B2 au global, c'est ici aussi la fragilité de la maîtrise de l'écrit qui est pointé par les rapporteurs pour expliquer la faiblesse des résultats.

Au niveau de la fin du lycée, les rapporteurs invoquent l'impossibilité d'une évaluation spécifique à cette échéance. Pour cette raison, l'évaluation des compétences des élèves (objectif C1 pour la convention État – région et « B2 dans toutes les activités langagières et C1 dans plusieurs d'entre elles » pour la circulaire de 2017, en vigueur en 2018) s'est faite sur la seule compétence en expression écrite. Elle s'est faite en 2018 à partir des compositions écrites des lycéens pour l'épreuve de breton LV2 du baccalauréat. Le baccalauréat étant anonyme, cette évaluation ne permet pas de détailler les résultats par réseau d'enseignement.

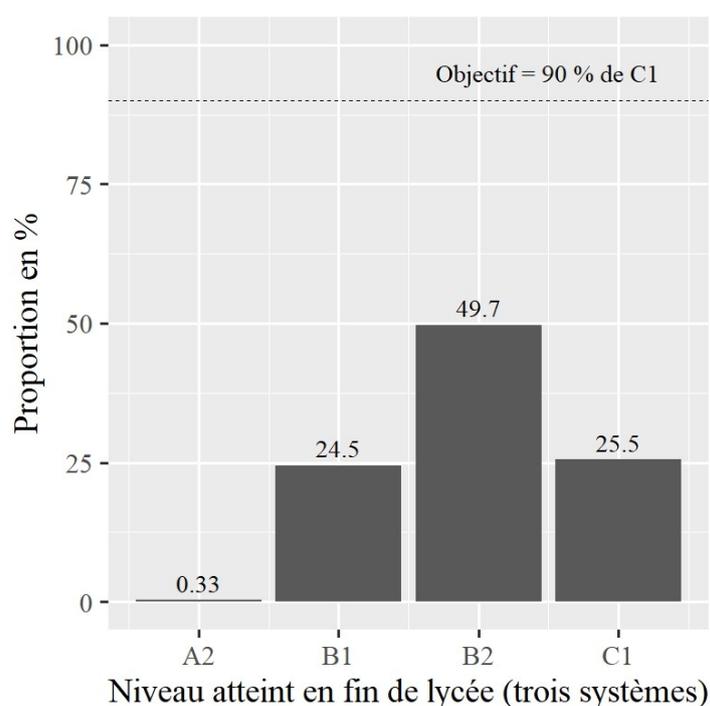


Figure 12 : Résultat des évaluations académiques de breton en fin de terminale en 2018 (source : rectorat de Rennes)

Sur la base de cette évaluation partielle, on peut observer que ni les objectifs régionaux, ni les objectifs nationaux (75,3 % de B2) ne sont atteints, sans qu'il ne soit possible de différencier les résultats des trois réseaux d'enseignement.

Pour expliquer ce résultat, les rapporteurs évoquent une inadéquation entre les objectifs de la convention État – région et les contenus d'enseignement, les attendus du niveau C1

correspondant « à des rôles sociaux qui relèvent essentiellement de la vie d'adultes » (Conseil Académique des Langues Régionales du 25 juin 2019 - Tests de compétence en langue bretonne en filières bilingues - État des lieux, 2019, p. 6). On retrouve ici les difficultés qu'éprouvent les acteurs de l'enseignement en breton (et vraisemblablement de ceux des autres langues « régionales ») à adapter un cadre, le CECLR, prévu initialement pour un apprentissage adulte d'une langue étrangère, aux réalités de classe de l'enseignement bilingue. On peut se demander quels seraient les résultats d'une évaluation des compétences en français, chez des jeunes de dix-sept ans de tous horizons sociaux, qui se baserait seulement sur leur expression écrite. Il nous semble important de nous interroger sur les objectifs qu'il faut évaluer. Concernent-ils des compétences académiques ou des compétences sociales ? Dans le cadre d'une politique de revernacularisation, il nous semble que ce sont des compétences sociales en adéquation avec les intérêts de l'âge des élèves, c'est-à-dire principalement des intérêts non scolaires, qu'il conviendrait d'évaluer.

Concernant les autres apprentissages, les autorités de l'académie de Rennes se sont toujours refusées à communiquer les résultats spécifiques des élèves de l'enseignement bilingue. Cependant, un rapport ministériel sur le réseau Diwan, se voulant confidentiel mais rendu public, fait état de résultats satisfaisants, particulièrement en français et en mathématiques :

« Le réseau [Diwan] obtient aux évaluations d'entrée en sixième, au diplôme national du brevet, au baccalauréat, des résultats meilleurs que ceux de la moyenne nationale. Les résultats aux évaluations d'entrée en 6^e montrent que les compétences attendues sont bien atteintes en fin de CM2 » (Bernabé & Dubourg-Lavroff, 2019, p. 3).

Il est permis de penser que si les élèves du réseau Diwan présentent des résultats satisfaisants en mathématiques et en français, il en est de même pour les élèves des deux autres réseaux. Ces résultats demanderaient bien sûr à être affinés pour tenir compte des environnements socioculturels des élèves mais, *a minima*, on peut en déduire que l'enseignement bilingue ne porte pas préjudice à leurs apprentissages.

1.2.4 Contexte social et politique régional

À ses origines, l'enseignement bilingue était confidentiel et concernait seulement les militants de la langue bretonne. Une grande partie de la population de Basse-Bretagne restait hermétique, voire hostile, à ce type d'enseignement. On constate une évolution forte depuis

quelques années. Une enquête sociolinguistique de 2018³⁶ nous a montré que l'enseignement du breton était considéré comme positif par une large majorité des Bretons et qu'une proportion importante de la population souhaiterait que ses enfants sachent le breton. Là où il était vécu comme un handicap, le breton est devenu une valeur positive ces dernières années.

L'adhésion à plus d'enseignement du breton dans les écoles selon le département :

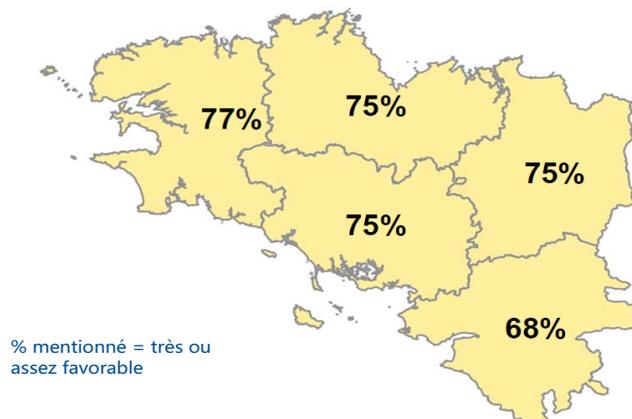


Figure 13 : Adhésion à plus d'enseignement du breton dans les écoles selon le département (Wakeford & Broudic, 2018, p. 77).

Désir de langue pour ses enfants selon les pays :

« Aimeriez-vous ou auriez-vous aimé que vos enfants sachent le breton ? »

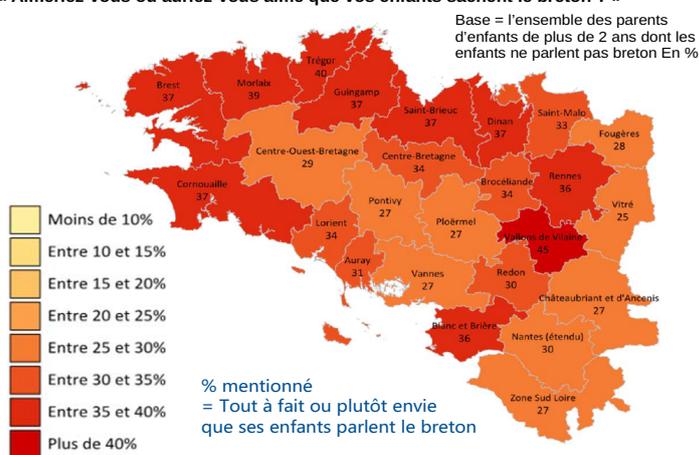


Figure 14 : Désir de langue pour ses enfants selon les pays (Wakeford & Broudic, 2018, p. 71)

³⁶ Enquête menée par TMO Régions auprès de 8 162 personnes âgées de 15 ans et plus et résidant dans un des cinq départements de la Bretagne historique (Wakeford & Broudic, 2018).

D'un point de vue politique, les institutions régionales ont mis en place depuis quelques années des plans linguistiques pluriannuels. Les départements du Finistère et des Côtes-d'Armor ont voté des schémas linguistiques en faveur du breton, et du gallo dans les Côtes-d'Armor, tandis que la Région Bretagne a signé une convention avec l'État, comme nous l'avons mentionné précédemment et en introduction. Avec cette convention dont le titre évoque la transmission du breton, et son usage dans la vie quotidienne, la région Bretagne et l'État s'inscrivent explicitement, au moins dans les intentions, dans une politique de revernacularisation³⁷ du breton :

« Considérant que leur avenir [au breton et au gallo] ne sera assuré que si une fraction suffisante de la population la maîtrise et que la stabilisation de la part actuelle des locuteurs dans la population totale doit être l'objectif premier des politiques linguistiques publiques ;

[...]

Considérant que le développement de l'apprentissage et de l'usage de la langue dans le système éducatif doit être accompagné par un programme de soutien à la connaissance, à la pratique et à la diffusion de la langue dans les domaines préscolaires, périscolaires, extrascolaires et plus généralement dans celui de la vie sociale et culturelle afin qu'elle demeure une langue de vie ;

[...]

Les parties signataires [l'État et la région Bretagne] entendent ainsi, par leurs engagements dans cette nouvelle convention, permettre au plus grand nombre de personnes qui le désirent d'apprendre, d'écouter, de parler et de lire le breton et / ou le gallo » (Convention spécifique pour la transmission des langues de Bretagne et le développement de leur usage dans la vie quotidienne 2022-2027, 2022, p. 1-2).

1.3 Des atouts et des défis

L'enseignement en breton a beaucoup évolué depuis la première école Diwan fondée en 1977. En près de 50 ans d'existence, il est aujourd'hui considéré majoritairement comme un atout, bénéfique pour les élèves, grâce à l'apprentissage du breton, mais même au-delà, pour les apprentissages en règle générale. Il est aujourd'hui soutenu par les Bretons et par les institutions régionales et départementales, à tel point que la dernière convention entre l'État et la région Bretagne s'inscrit dans une optique de revernacularisation, dans laquelle l'école aura une place importante à jouer.

³⁷ Voir en 2.3.

Si l'enseignement en breton a des atouts, auxquels il doit sa pérennité, il fait également face à des défis importants. Les trois réseaux d'enseignement scolarisent aujourd'hui près de 20 000 élèves, mais leur croissance est ralentie par deux facteurs importants. Nous avons évoqué les problèmes de recrutement des enseignants, qui nécessitent de rendre plus accessible et plus attractif le métier d'enseignant en breton. Il faut également prendre en compte les déperditions d'élèves en cours de scolarité et les limites qualitatives actuelles de l'enseignement du breton, tant au niveau des compétences de communication qu'au niveau de la qualité de la langue elle-même.

Si l'on considère ces déperditions et l'évaluation des compétences des élèves, il apparaît qu'à ce stade de développement de l'enseignement bilingue, seule une faible partie des élèves des réseaux bilingues deviennent des locuteurs experts du breton à la fin du secondaire :

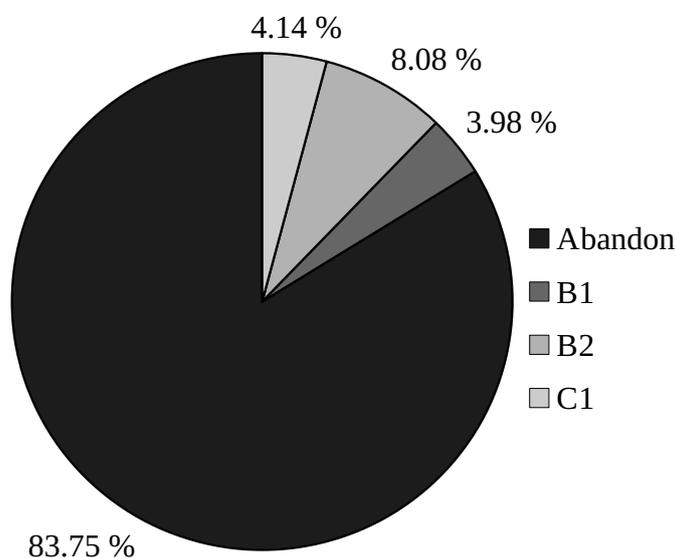


Figure 15 : Niveau théorique atteint en Terminale en 2019 par les élèves scolarisés en Grande Section bilingue en 2007 pour les trois réseaux.

La portée des résultats de ce graphique est limitée. Elle est en partie théorique car nous avons appliqué à la cohorte des élèves scolarisés en Terminale en 2019 (mentionnée précédemment) les pourcentages de réussite correspondant aux évaluations de Terminale de 2018 (également mentionnées précédemment). De plus, les résultats de l'évaluation de 2018 s'appuient sur une évaluation très superficielle des ressources linguistiques des élèves, se limitant à leur expression écrite, et selon des critères considérés par les rapporteurs comme inadaptes. Ces données manquent également de discernement car elles ne différencient pas les résultats selon les réseaux d'enseignement, alors que, dans le secondaire notamment,

l'approche du breton (sociale et pédagogique) est radicalement différente entre les réseaux Diwan et les réseaux public et catholique.

Il est important d'insister sur l'ampleur de la réussite de l'enseignement bilingue qui parvient, 70 ans après la rupture dans la transmission familiale du breton, à former des nouveaux locuteurs. Mais ce croisement théorique, qui nous montre les déperditions de l'enseignement bilingue et ses limites qualitatives actuelles (4,14 % d'« utilisateurs expérimentés » en terminale) permet de mesurer l'ampleur de la tâche qui incombe aux acteurs de la politique de revernacularisation. D'autant plus si l'on considère que des compétences linguistiques ne sont pas la garantie d'une utilisation sociale effective de la langue chez les élèves. Nous pensons qu'il est important de considérer ces résultats d'un point de vue dynamique. Depuis ses débuts, l'enseignement bilingue a pu se développer, malgré un contexte institutionnel et politique souvent réticent et parfois foncièrement antagoniste. Nous pensons qu'avec un réel soutien institutionnel et politique, les acteurs de l'enseignement en breton seront à même de surmonter les difficultés qui se présentent à eux. Et nous pensons également que la recherche en didactique, que nous allons aborder maintenant, peut jouer un rôle important pour surmonter ces défis.

Chapitre 2 - Contexte didactique de l'enseignement en breton

Après avoir présenté le contexte sociolinguistique de l'enseignement en breton, ce deuxième chapitre sera consacré à sa contextualisation didactique. Il nous permettra de présenter le cadre didactique plus général dans lequel nous inscrivons notre étude et qui prend en compte des spécificités communes à d'autres situations d'apprentissage plurilingues, précoces et sociolinguistiquement situées en contexte de revernacularisation. À la fin de ce chapitre nous proposons une réflexion sur ce que pourrait être une didactique du bilinguisme précoce en contexte de revitalisation.

2.1 Didactique des langues et enseignement bilingue

Les approches successives qui ont marqué la didactique des langues en Europe ont évolué vers un apprentissage tentant de reproduire de la manière la plus proche possible les conditions « naturelles » de l'acquisition et de l'utilisation sociale de la langue cible. En rupture avec les approches structuralistes qui les précédaient et qui se focalisaient sur le code, les approches communicatives, puis actionnelles, ont considéré les apprenants comme étant avant tout des individus et des acteurs sociaux, comme en témoigne le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues :

« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

Participant d'un autre mouvement, la didactique du plurilinguisme (Billiez, 1998; Gajo, 2009; Moore, 2006; Troncy, 2014) a permis de faire émerger différentes manières de prendre en compte la diversité linguistique à l'école. On a pu ranger ces approches dans deux sous-ensembles (Beacco & Byram, 2003). Le premier regroupe celles qui visent à éduquer les

élèves à la diversité linguistique et culturelle, comme l'éveil aux langues (Candelier, 2003) et la pédagogie interculturelle (par exemple, le travail sur les biographies langagières (Molinié, 2006)). Le deuxième sous-ensemble, qui nous intéresse plus particulièrement ici, rassemble les approches qui visent l'acquisition de compétences linguistiques en s'appuyant sur la diversité des langues en présence. Elles visent à ne plus considérer les enseignements de langue comme des isolats. Elles privilégient, au contraire, des rapprochements entre langues et favorisent leur intégration avec les enseignements des disciplines dites non linguistiques. On y retrouve des didactiques comparatives ou contrastives qui utilisent comme matériau pédagogique la proximité ou l'éloignement entre les langues³⁸ à l'instar de la méthode de l'intercompréhension (Escudé, 2014). On y retrouve également l'enseignement à proprement dit bilingue (ou plurilingue), défini par Gajo comme « l'enseignement complet ou partiel d'une ou de plusieurs disciplines dites non linguistiques (DdNL; voir Gajo, 2009) dans une langue seconde ou étrangère (L2) » (2020, p. 26).

Cet enseignement bilingue offre la possibilité d'utiliser l'intégration de la L1 et de la L2³⁹ comme des variables didactiques. Les enseignants peuvent ainsi mettre à profit la présence de deux langues d'enseignement dans le cadre de la classe en didactisant l'usage de la L1 et de la L2 et leurs relations par une gestion de l'alternance codique à trois niveaux : *macro-alternance* au niveau curriculaire, *méso-alternance* à l'échelle de la séance et *micro-alternance* à l'échelle du discours (code-switching) (Gajo & Steffen, 2015). L'intégration de la L1 et de la L2 peut se faire⁴⁰ en didactisant le rôle particulier de chaque langue durant

³⁸ L'origine latine d'une partie du vocabulaire du breton permettra ainsi des rapprochements entre graphie bretonne et française, comme pour aborder l'accent circonflexe de certains mots en français qui correspond à un « s » historique conservé en breton (*côté / kostez*). Concernant la grammaire, ces deux langues ayant des origines bien distinctes, il s'agira tout autant de mettre en lumière leurs différences grammaticales que leurs similitudes (par exemple la place du sujet dans la phrase, mobile en breton et fixe en français).

³⁹ Comme indiqué précédemment, nous reprenons la distinction L1, langue première, et L2, langue seconde. Cette distinction n'est pas entièrement satisfaisante : elle hiérarchise les langues sans permettre de différencier des situations linguistiques très différentes (Ce qui a amené Gajo à introduire la dénomination L1+ dans le cadre de l'enseignement en langues « régionales » (2012)), mais elle reste particulièrement heuristique et majoritairement utilisée en recherche en acquisition des langues secondes.

⁴⁰ Nous insistons sur le caractère « potentiel » de la didactisation de l'intégration L1-L2 et L2-DdNL qui dépendent bien sûr des choix pédagogiques des enseignants mais également de leur formation. Les enseignants bilingues sont malheureusement souvent formés en Bretagne comme des enseignants monolingues français maîtrisant en plus le breton, sans être véritablement formés à l'enseignement bilingue. A titre d'exemple, chaque année, des enseignants monolingues du primaire rejoignent l'enseignement bilingue suite à une formation intensive en breton de 9 mois, sans être formés aux spécificités de l'enseignement bilingue.

l'activité (Gajo, 2020), ou de manière plus large, dans la vie de la classe et de l'école comme nous le constaterons sur notre terrain de recherche.

L'enseignement bilingue réalise également potentiellement l'intégration des enjeux linguistiques et disciplinaires, il est alors couramment appelé CLIL (Content and Language Integrated Learning) (Coyle et al., 2010) ou EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère) (EURYDICE, 2006). En permettant l'enseignement de contenus disciplinaires en L2, l'enseignement bilingue rejoint les approches communicative et actionnelle en considérant les élèves comme des acteurs sociaux : ils apprennent la langue cible mais ils sont également mis en situation de locuteurs car ils prennent part à des activités langagières authentiques. La L2 est alors à la fois langue de communication et objet d'apprentissage dans une double focalisation linguistique de l'enseignant sur le fond, les contenus d'apprentissage de la DdNL, et sur la forme, les productions / compréhensions en L2. Un des aspects de cette double focalisation est ce que Bange a appelé la bifocalisation : « focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication. » (1992, p. 73). Cet aspect correspond à ce que Lyster appelle l'approche intégrée réactive qui peut amener les enseignants à intervenir en apportant aux élèves, selon le cas :

- « de l'étayage pour soutenir la compréhension et la production ;
- des questions destinées à augmenter la quantité et la qualité de la production des élèves ;
- de la rétroaction corrective servant à négocier à la fois la forme et le sens » (2016, p. 23).

Mais les enjeux linguistiques peuvent également être traités non pas en réaction mais selon un agenda grammatical déterminé (Gajo, 2020), qui correspond à ce que Lyster appelle une approche intégrée proactive :

« Elle consiste en des séquences d'enseignement *planifiées* portant à la fois sur la langue et le contenu. Ces séquences permettent d'attirer l'attention des élèves sur des traits linguistiques qui, autrement, ne seraient pas abordés en contexte disciplinaire. L'approche proactive s'avère particulièrement prometteuse pour les éléments de la langue qui ne s'apprennent pas facilement d'une manière implicite » (2016, p. 53).

L'enseignement bilingue, au croisement de plusieurs didactiques, bénéficie à la fois des atouts des perspectives actionnelle et communicative et de la richesse des approches

plurilingues. Cela apparaît clairement sur ce schéma, qui organise les approches didactiques sur deux axes, selon que les langues y sont abordées en mention ou en usage et de manière séparée (monolingue) ou en contact (plurilingue) :

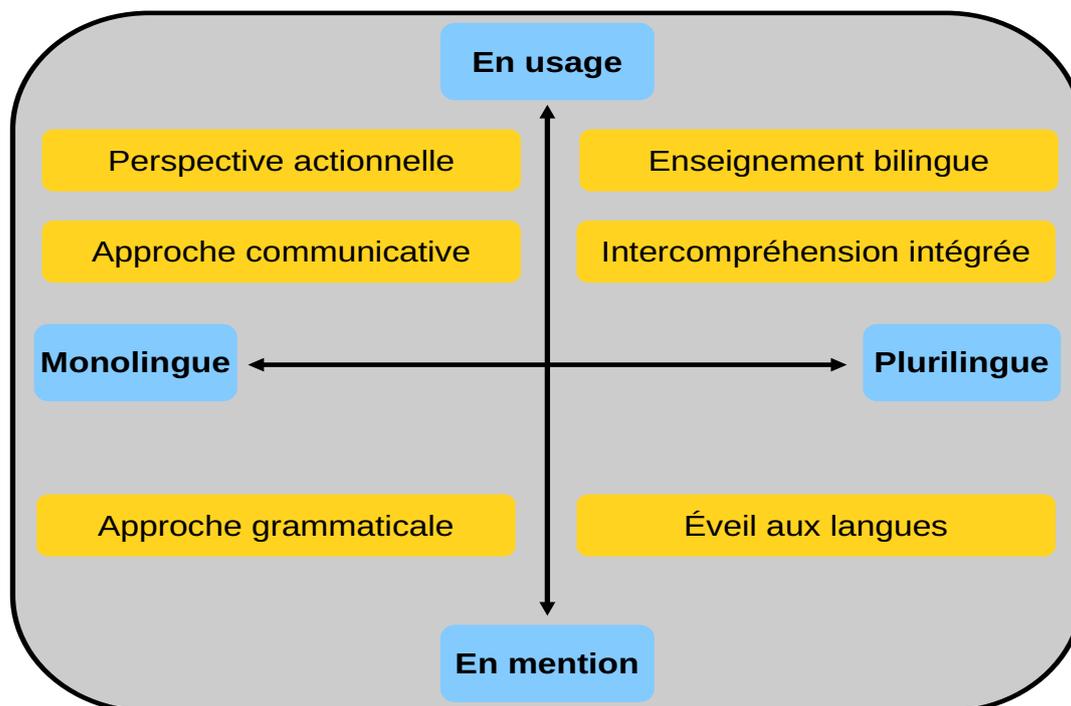


Figure 16 : Les différentes approches de l'apprentissage des langues organisées selon deux continnum, « monolingue / bilingue » et « en usage / en mention » (reproduit d'après Gajo, 2020, p. 31)

Les atouts de l'enseignement bilingue sont cependant à relativiser car ils sont principalement tributaires des instructions institutionnelles et des choix, des connaissances et des compétences didactiques des enseignants. Une même organisation théorique pouvant se traduire dans les faits par des pratiques d'enseignement très diverses et amener des résultats très hétérogènes.

2.2 Didactique des langues et enseignement bilingue précoce

Lorsqu'il est proposé dès les premières années de scolarisation, un enseignement bilingue immersif doit prendre en compte, au niveau didactique, plusieurs spécificités. Tout d'abord, le développement psycho-cognitif des enfants implique que l'apprentissage de la L2 se fera, au moins durant les premières années, de manière implicite. C'est le développement métalinguistique progressif de l'enfant (Gombert, 1990) qui lui permettra d'accéder à un métalangage, à une grammaire explicite, porte d'entrée à un apprentissage explicite de la

langue. À l’instar de la L1, et à la différence de l’apprentissage plus tardif d’autres langues vivantes, l’enseignement bilingue précoce verra la structuration explicite ultérieure des connaissances en L2 se faire, au moins en partie, en prenant appui sur un « déjà là », sur une grammaire implicite acquise antérieurement. Ainsi, au niveau grammaticale, la didactique de la L2 en contexte bilingue immersif précoce pourrait se rapprocher plus de la didactique de la L1 que de la didactique des langues étrangères dans certains contextes.

Un enseignement bilingue immersif précoce oblige également à envisager l’intégration des contenus disciplinaires dans une tranche d’âge durant laquelle les élèves acquièrent des connaissances très spécifiques et, pour certaines d’entre elles, fondamentales. La didactique du bilinguisme précoce sera ainsi concernée, par exemple, par l’apprentissage de la lecture, à envisager de manière concomitante ou consécutivement dans les deux codes linguistiques. Cet apprentissage devra prendre en compte deux codes qui présenteront des correspondances graphèmes-phonèmes différentes, voire très différentes, et des régularités (transparence orthographique) plus ou moins fortes. La présence même de deux langues demandera des adaptations fortes qui pourront potentiellement offrir des bénéfices importants pour l’apprentissage de la lecture chez ces élèves.

Les aspects linguistico-culturels sont également à prendre en compte au niveau didactique pour certains apprentissages spécifiques de l’école primaire notamment celui du vocabulaire en mathématiques ou celui de la construction du nombre⁴¹. Si la numération en chiffres arabes tant à s’imposer dans le monde, la numération orale, elle, est liée à la langue et peut présenter, au-delà du vocabulaire, de fortes disparités qui peuvent être autant d’atouts ou d’obstacles à la construction du nombre de manières concomitantes en deux langues⁴². De la même manière, le vocabulaire mathématique de la géométrie en breton n’a été stabilisé que récemment, pour répondre aux besoins de l’enseignement en breton. Il est donc particulièrement clair en comparaison du vocabulaire français, qui est inspiré du grec et du latin. Par exemple,

⁴¹ Le groupe de recherche MELBA sur l’enseignement des mathématiques en breton a publié plusieurs articles concernant la prise en compte des aspects linguistico-culturels dans l’enseignement bilingue breton - français (Kervran et al., 2015; Poisard et al., 2014).

⁴² Il suffit pour s’en rendre compte de comparer la manière de dire 23 en breton (*tri warn-ugent*) et en français (*vingt-trois*). D’une manière générale les numérations bretonne et française présentent de nombreuses différences : par exemple, le breton place le nom après l’unité (*kant pemp ki ha tregont* pour *cent trente-cinq chiens*) et est plus régulier que le français concernant l’usage de la base 20 : *daou-ugent* et *tri-ugent* (« deux-vingt » et « trois-vingt ») pour *quarante* et *soixante*.

quadrilatère se dira *pevarc'hostezeg* (« quatre-côté »). Cette appellation plus transparente est particulièrement aidante, pour l'élève, pour construire le sens de cet objet géométrique⁴³.

L'apprentissage de la lecture ou les aspects linguistico-culturels en mathématiques ne sont ici que deux exemples parmi d'autres, mais ils doivent, selon nous, faire l'objet d'une attention toute particulière, tant ils sont étrangers à une didactique « classique » des langues et pourtant primordiaux pour l'avenir des élèves. Plus généralement, la didactique du bilinguisme précoce devra prendre en compte les enjeux des différentes didactiques disciplinaires et le développement psycho-cognitif des élèves d'âge scolaire. Elle se révélera ainsi souvent bien plus proche de la didactique de la L1 que d'une didactique des langues vivantes « étrangères ». Ces différents aspects rendent particulièrement difficilement applicables, dans les filières bilingues précoces français – langues « régionales », les recommandations du Cadre Européen de Référence pour les Langues, qui oriente l'apprentissage des langues en France depuis 2005 mais qui est initialement conçu pour l'apprentissage de langues « étrangères » par des adultes. Des recueils d'exemples de descripteurs pour les 7-10 ans et les 11-15 ans ont bien été édités en 2018 (Conseil de l'Europe, 2018a, 2018b) (sans qu'ils aient été traduits à ce jour en français), mais l'adaptation du CECRL à l'âge des élèves et au contexte d'apprentissage est explicitement dévolue aux États membres du Conseil de l'Europe.

2.3 Didactique des langues et contexte de revernacularisation

La revitalisation des langues, *reversing language shift (RLS)* en anglais, a fait l'objet de nombreux travaux de recherche depuis les premiers travaux en anthropologie sur la question de la disparition des langues à la fin des années 1940 (Swadesh, 1948), et la sociolinguistique fishmanienne (Fishman, 1991, 2001), pour devenir un champ de recherche en tant que tel, principalement à partir des années 2000 (Costa, 2010).

⁴³ Mais parfois ce vocabulaire simple entre en concurrence avec une nomenclature internationale, ce qui amène les enseignants à privilégier le vocabulaire breton pour la découverte des concepts et à introduire le vocabulaire plus international par la suite, quand le concept est bien stabilisé. Voir l'article de Le Pipec à ce sujet (2018).

Si toutes les langues en situation minoritaire⁴⁴ présentent un risque de disparition, ce risque est plus ou moins élevé selon que ces langues ont gardé ou perdu un rôle vernaculaire dans la communauté et selon que leur transmission intergénérationnelle est toujours assurée ou interrompue, comme l'illustre l'échelle de discontinuité linguistique intergénérationnelle de Fishman (1991, 2001). Nous nous intéresserons dans cette partie aux langues en situation minoritaire qui, sérieusement en danger de disparition, ont connu une rupture parfois brutale et totale dans la transmission familiale et ne sont plus, ou de manière très minoritaire, la langue des échanges quotidiens dans la communauté dont elles furent la langue principale, ou une des langues principales, de communication.

Pour préciser le type de processus de revitalisation qui s'y rapporte et dans lequel nous inscrivons notre travail concernant le breton, nous utiliserons, à l'instar de Moal (2018, 2020), le terme *revernacularisation* qui correspond à un objectif affiché de redonner à la langue un rôle vernaculaire d'outil de socialisation tout autant qu'une fonction symbolique identitaire. Ce terme de *revernacularisation* engage en soi une volonté de démarcation avec celui de *postvernaculaire*, qui a pu être utilisé également concernant le breton⁴⁵, et qui avait été proposé par Shandler (2006) pour décrire la situation du yiddish quand il était utilisé plus pour sa fonction symbolique que pour sa fonction communicative : le fait de parler en yiddish y était alors plus important que ce qui était dit.

Notre recherche-action vise à favoriser l'appropriation sociolinguistique du breton chez les élèves de l'enseignement bilingue en renforçant, à la fois, sa fonction symbolique (attribut identitaire) et sa fonction communicative (langue de socialisation). En prenant en compte ces deux dimensions nous nous plaçons, de fait, dans une perspective de *revernacularisation* du breton.

La question sociolinguistique des rapports de domination entre les groupes humains à travers les langues qu'ils parlent porte en elle des conséquences didactiques. Les deux dimensions de cette domination, quantitative dans un rapport de minorisation / majorisation et qualitative dans un rapport de minoration / majoration (Blanchet, 2012, p. 152-155) nous

⁴⁴ Une langue n'étant pas par essence minoritaire, nous préférons parler de langue en *situation* minoritaire. En effet, même une langue hypercentrale comme le français peut se trouver ultra dominée, en situation particulièrement minoritaire, dans certains contextes comme ceux de l'Ouest canadien ou de la Louisiane.

⁴⁵ Le numéro 223 de *l'International journal of sociology of language*, (Hornsby & Vigers, 2013) était ainsi intitulé *Breton : the postvernacular challenge*, sans que le terme « postvernacular » ne soit justifié ou discuté au sein des articles de la revue.

semblent particulièrement importante à prendre en compte dans le cadre de l'apprentissage d'une langue en contexte de revernacularisation.

2.3.1 Un vécu socialisant

D'un point de vue quantitatif tout d'abord, la majorisation de la L1 et la minorisation de la L2 peut aboutir, variablement selon les situations, à une rareté des instances de socialisation dans la L2. Dans le cas d'une rupture dans la transmission familiale de la langue en situation minoritaire, cette socialisation ne peut se faire seulement par réseaux de connaissances, qu'elles soient amicales, associatives ou professionnelles, ou dans la fréquentation des médias en L2, ou encore dans les instances d'apprentissage de la L2, si elle y est également une langue de socialisation.

Dans le cadre d'une scolarité bilingue⁴⁶, le rôle dévolu à la L2 (et donc celui de la L1) comme langue d'apprentissage et / ou de socialisation constituent des variables didactiques fondamentales. Elles conditionnent dans une certaine mesure les niveaux de compétence qui seront atteints en L2 et surtout, elles peuvent inverser les déterminismes linguistiques présents hors de l'école, qui peut parfois devenir un véritable îlot de socialisation en L2, dans une société par ailleurs ultra majoritairement monolingue. Ce *vécu socialisant* (Landry et al., 2005, p. 68) est alors prépondérant dans le parcours des apprenants / locuteurs, car il pose les bases d'une socialisation future en L2, premier jalon d'une émancipation des déterminismes linguistiques monolingues de la L1. L'immersion en L2, langue des apprentissages et langue de socialisation de l'établissement d'apprentissage, apparaît comme étant la seule méthode d'apprentissage adéquate dans un contexte de revernacularisation. Cependant, la L1 étant la langue « maternelle » des apprenants, il convient évidemment de s'interroger sur la place qui sera la sienne durant la scolarité de l'élève :

- Doit-elle faire l'objet de temps d'apprentissage dédiés ?
- Si oui, à partir de quel âge ?
- Doit-elle être une langue d'enseignement des DdNL ?
- Si oui, dans quelles proportions ?
- Doit-elle être une langue de communication au sein de l'établissement ?

⁴⁶ Un grand nombre des aspects développés dans cette partie concernent également les autres cadres de formation en L2, qu'il s'agisse d'un apprentissage extensif de la langue à l'école (initiation, cours de langues) ou de formations pour adultes (intensives ou extensives).

Les réponses à ces questions dépendent bien sûr des contextes sociolinguistiques (nature du rapport de minorisation / majorisation) et des caractéristiques des langues en présence (par exemple, leur distance linguistique), mais plusieurs éléments nous semblent importants :

- Dans une société ultra majoritairement monolingue en L1, l'école se doit d'amener les élèves en filières bilingues à un même niveau de compétence en L1 que leurs camarades monolingues, il en va de leur émancipation.
- Deuxièmement, dans des situations sociétales très fortement déséquilibrées entre la place de la L1 et celle de la L2 comme dans les contextes de revernacularisation, l'école, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, remplit une fonction d'îlot linguistique en offrant un vécu socialisant en L2 aux élèves. Ceci ne peut se faire que dans le cadre d'une immersion linguistique en L2, langue légitime des relations sociales au sein de l'établissement et langue des apprentissages hors des nécessités de la maîtrise de la L1.
- Même si l'école est en soit un lieu de contraintes, l'injonction pour les élèves à parler en L2 doit faire l'objet d'une réflexion profonde. Elle doit être le moins possible vécue comme une contrainte stricte, mais plutôt à la fois comme une norme sociale (voir le contrat interactionnel plurilingue en 3.3.2) et un comportement encouragé. En dernier recours, dans les cas où l'élève souhaite fortement s'exprimer en L1, il doit pouvoir le faire, c'est là une question de dignité de l'enfant⁴⁷.

Au-delà d'un vécu socialisant en L2 offert par l'école, il nous semble également que la faiblesse des instances de socialisation hors milieu d'apprentissage doit être prise en compte lors de la formation linguistique. Il s'agit ici d'un autre aspect du rapport minorisation / majoration entre la L2 et la L1 : si l'apprenant est, de fait, socialisé en L2 durant sa scolarité, cette socialisation peut connaître une rupture très nette à la fin de celle-ci si l'école est son seul lien à la L2. Pour de nombreuses langues, un séjour en immersion au sein d'une population dont la langue cible est la langue principale suffit à réactiver les compétences langagières, quand elles ne le sont pas par la fréquentation régulière de médias en langue cible. Pour certaines langues en situation minoritaire comme le breton, qui ne sont pas adossées à une aire linguistique dont la L2 est la langue principale ou une des langues officielles, les séjours immersifs ne peuvent pas se faire sur le même mode, et la

⁴⁷ La question des langues est présente dans plusieurs articles de la Convention internationale des droits de l'enfant (UNICEF, 1989) même si, par ailleurs, la France a refusé de mettre en application l'article 30 qui porte sur le droit des enfants des minorités linguistiques et culturelles, considérant qu'il n'existe pas de minorités sur son territoire.

fréquentations de médias en L2 peut être moins aisée ou moins immédiatement attractive. Il nous semble important d'anticiper ce risque de désocialisation linguistique, durant la formation, en y sensibilisant les apprenants / locuteurs, en leur facilitant l'accès à des réseaux de socialisation en L2 et en leur faisant connaître et utiliser les médias en L2.

2.3.2 Un vécu autonomisant

Si le vécu socialisant, qui permet d'inverser les déterminismes linguistiques dans le cadre scolaire, est le premier jalon d'une émancipation linguistique, il n'en reste pas moins que ces déterminismes sont également à l'œuvre hors de ce cadre. Plus encore que pour d'autres langues, il est important de préparer les apprenants / locuteurs à s'affranchir de ces forces antagonistes qui trouvent leur source à la fois dans les aspects quantitatifs du rapport de minorisation / majorisation (il est difficile de continuer à parler une langue quand la société qui nous entoure en parle une autre), mais également dans les aspects qualitatifs du rapport de minoration / majoration (il est difficile de parler une langue quand elle peut paraître illégitime à son entourage ou à soi-même). Pour ce faire, l'école peut offrir aux élèves ce que Landry et al. (2005, p. 69) appelle un *vécu autonomisant*, également désigné parfois sous la notion d'*empowerment* et qui rassemble toutes les actions possibles de l'école au niveau du concept de soi (voir en 3.2) en vue d'émanciper les élèves des déterminismes linguistiques présents dans la société.

2.3.3 Un vécu conscientisant

Concernant plus particulièrement les aspects qualitatifs du rapport de minoration / majoration, il nous semble important d'aborder avec les élèves, durant leur scolarité, le contexte idéologique dans lequel s'insère leur apprentissage et leur pratique de la L2. À travers une prise en compte critique de leurs représentations ou des représentations latentes dans la société sur les langues, leur statuts, leurs locuteurs ou le plurilinguisme (voir en 3.1), l'école peut offrir un *vécu conscientisant* aux élèves (Landry et al., 2005, p. 71). Cette conscience critique des stéréotypes et des rapports de domination, dans la lignée des travaux de Freire (1983), permet de remettre en cause la légitimité et la stabilité de la condition de minoritaire et, potentiellement d'aider à s'en affranchir.

2.3.4 Un apprentissage aux enjeux propres

Plus généralement, les représentations des élèves sur la L2 et les enjeux de son apprentissage sont un point central en didactique des langues en situation minoritaire. L'apprentissage de ces langues ne répond pas aux mêmes enjeux que l'apprentissage des langues super-centrales ou hyper-centrales que peuvent être l'anglais ou dans une moindre mesure l'espagnol ou l'allemand. On n'apprend généralement pas une langue minoritaire pour pouvoir voyager, pour étendre les opportunités professionnelles (même si elles peuvent exister) ou pour avoir accès à des contenus culturels ou des informations inaccessibles en L1 (même s'il existe des contenus culturels et informationnels qui sont accessibles seulement dans des langues qui sont minoritaires). Ces langues minoritaires en contexte de revernacularisation, lorsqu'elles font l'objet d'un enseignement bilingue dans des groupes sociaux auxquels elles se rattachent ne peuvent pas être assimilées à des langues étrangères. Elles ne sont pas non-plus, très majoritairement, des langues maternelles pour les élèves mais elles n'en sont pas pour autant des langues quelconques. Pour eux, ce sont des langues familiales, langues d'héritage, qui ont pu être l'unique langue de socialisation de leurs ascendants depuis de nombreuses générations. Elles leur ont donné leurs noms, prénoms, les noms des personnes qui les entourent, les noms des lieux qu'ils fréquentent au quotidien. Ces langues, ils les entendent dans des expressions familiales, des chansons et elles ont teinté l'utilisation qu'ils ont de la langue dominante que ce soit dans leur accent, les mots qu'ils utilisent ou la manière dont ils forment leurs phrases. Pour les élèves qui n'ont pas de liens familiaux avec ces langues, les enjeux ne sont pas moins importants : cet enseignement est pour eux l'occasion d'investir leur environnement en acquérant à l'école un capital culturel ou d'autochtonie auquel ils n'ont pas forcément accès en famille. Si ces langues portent une histoire, elles portent également, comme chaque langue, leurs propres énergies créatrices liées à une certaine vision du monde. Pour toutes ces raisons, ces langues sont avant tout des marqueurs identitaires forts qui permettent l'identification à une communauté de personnes et le développement d'une identité propre. Les connaître c'est mieux comprendre et investir son environnement.

Le caractère minoritaire de ces langues peut porter en lui, également, des enjeux éducatifs. L'expérience du sentiment minoritaire chez les élèves peut les amener à développer une sensibilité particulière aux questions de diversité et de justice sociale, tout comme elle

peut les amener à développer un intérêt pour l'altérité⁴⁸. Cette décentration et ce regard critique sur la condition de majoritaire et sur les déterminismes sociaux sont autant d'éléments constitutifs d'une autonomie intellectuelle émancipatrice.

2.3.5 Des objectifs d'apprentissages spécifiques – question de la sécurité linguistique

La maîtrise partielle et même très partielle d'une langue étrangère tend à être valorisée, que ce soit dans le groupe social du locuteur apprenant ou dans celui de la langue cible. De plus, ces compétences, même inabouties par rapport à un locuteur dit « natif », peuvent trouver une utilité pour un individu, comme nous le montre les échelles de niveaux de compétence proposées dans le Cadre Européen de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001), qui les valorise institutionnellement. Dans le domaine de la didactique des langues on a pu assister ainsi ces dernières années à de nouvelles propositions en didactique appelant à même à dénativiser l'enseignement des langues (Castellotti, 2017b; Coste, 2004) ou à s'affranchir du modèle langagier du locuteur natif (Prikkhodkine & Gajo, 2016).

En contexte de revernacularisation, cette question mérite une approche spécifique : l'objectif social de revitalisation linguistique auquel concourent les instances d'apprentissage nécessite la formation de locuteurs à part entière. De plus, ces néolocuteurs sont eux-mêmes destinés à contribuer à revitaliser un contexte de socialisation linguistique particulièrement restreint. Dans ce cadre, l'objectif d'une scolarisation bilingue se doit d'être une maîtrise de la langue de type « natif ».

Mais *a contrario* des langues étrangères les plus enseignées, langues dominantes d'états-nation qui ont été fortement standardisées et dont la culture scolaire a fait émerger des locuteurs types non moins standardisés, les langues minoritaires n'ont pas ou peu connu ce processus de standardisation. Elles présentent toujours une richesse dialectale forte et, le cas échéant, les tentatives de standardisation ont pu être considérées comme plus ou moins

⁴⁸ Une enquête de l'Office de la langue bretonne de 2013 indiquait que les étudiants issus de Diwan étaient, en proportion, trois fois plus nombreux que les autres à suivre une partie de leurs études à l'étranger (Office public de la langue bretonne, 2013, p. 11).

légitimes, voire concurrentes. Dans ces circonstances, l'idéal théorique du locuteur natif peut ne pas faire consensus^{49,50}.

De plus, dans ces contextes consécutifs à un arrêt de la transmission familiale, les néolocuteurs n'ont, bien souvent, qu'une fréquentation scolaire de la L2 et très majoritairement la L1 comme seule langue maternelle et comme langue principale de socialisation. L'influence de la L1 se fera alors ressentir sur les productions en L2 à tous les niveaux (phonologie, grammaire, vocabulaire), plus ou moins selon les individus, comme dans tous les contextes plurilingues. L'influence de la L1 rendra alors particulièrement difficile d'atteindre parfaitement l'objectif social fluctuant qui leur est assigné.

Tout est ainsi mis en place pour mettre ces locuteurs / apprenants en situation d'insécurité linguistique⁵¹. Ils ne parleront jamais correctement la variété de langue qu'attend leur interlocuteur qui n'aura bien souvent pour eux, confirmant la théorie du *double standard*, que peu d'indulgence :

« The linguistic double standard is simply that majority language children are praised for learning a second language even if the result is non-native-like in its characteristics, whereas minority language children must demonstrate full native-like competence in the second language to receive the praise. The reason for the double standard may be clear, but that does not make it any less of a double standard. Recognition of the double standard should surely make us reappraise our expectations for one, if not both groups » (Cummins & Swain, 2014, p. 46).

Nous pensons, pour ces raisons, qu'il est fondamental que la didactique des langues en contexte de revernacularisation prenne en considération les questions de normes linguistiques et de légitimité des néolocuteurs.

⁴⁹ Concernant la prise en compte de la variation, le concept de langue polynomiale, proposé par Marcellesi (1984) et repris comme approche didactique par Di Meglio et Sorba (Di Meglio, 2014; Di Meglio & Sorba, 2020; Sorba, 2019) constitue une alternative à une standardisation considérée comme paradoxale d'un point de vue diversitaire.

⁵⁰ Voir Le Pipec (2021, 2022) pour un état des lieux sociolinguistique sur les questions de variation, de standardisation et d'influence du français dans l'enseignement bilingue breton-français.

⁵¹ Voir Hornsby (2015) pour une étude des enjeux de légitimité entre les néolocuteurs et les locuteurs « natifs » du breton.

2.4 Une didactique du bilinguisme précoce en contexte de revitalisation ?

La didactique du bilinguisme précoce en contexte de revernacularisation peut sembler être une micro-niche dans le grand ensemble de la didactique des langues, mais il ne faut pas perdre de vue que les langues « minoritaires » sont... majoritaires sur notre planète, et qu'elles concernent de près ou de loin une grande majorité des êtres humains. En France, dans un des contextes institutionnels les plus hostiles aux langues en situation minoritaire, l'enseignement des langues « régionales » concerne en 2021 près de 120 000 élèves (Euzet & Kerlogot, 2021) et ce chiffre est en progression constante.

Contrairement au contexte français, dans certains pays proches comme l'Irlande, le Royaume-Uni, l'Espagne ou plus éloignés comme le Canada ou les États-Unis, le rôle de l'école dans la revernacularisation des langues fait l'objet d'une tradition de recherche, mais dans des contextes sociolinguistiques très différents et avec des traditions de recherche en didactique des langues parfois très éloignées. Dans le contexte des langues « régionales » en France métropolitaine, on peut observer certaines convergences :

- Une substitution linguistique brutale et récente au profit du français, qui s'est traduit notamment par une interruption dans la transmission familiale de la langue et de très faibles instances de socialisation linguistique à l'heure actuelle ;
- Un contexte idéologique hégémonique très favorable au monolinguisme en français et dépréciateur des langues « régionales » ;
- Un même contexte législatif antagoniste ;
- Une politique de revitalisation linguistique initiée localement et qui s'appuie très fortement sur l'enseignement ;
- En fonction des langues, peu ou pas de recherche en didactique des langues dédiée.

Fort de ce constat, il nous a semblé important d'essayer d'imaginer ce que pourraient être les bases d'une didactique s'inscrivant dans une tradition de recherche francophone, visant à l'acquisition précoce d'une langue seconde dans un contexte de revernacularisation. Nous avons ainsi retenu trois caractéristiques principales :

- Nous nous plaçons dans une **approche actionnelle intégrative et immersive**. L'apprentissage de la L2 est intégré aux apprentissages des disciplines dites non

linguistiques, il fait l'objet d'un apprentissage spécifique et il est intégré à la vie sociale de l'établissement :

- L'élève est apprenant *de* L2 : elle fait initialement l'objet d'un apprentissage implicite qui deviendra de plus en plus explicite au fur et à mesure que le développement psycho-cognitif de l'élève permettra le développement d'un métalangage. Les apprentissages de langue seront, selon les besoins linguistiques, réactifs (bifocalisation sur le contenu et sur la forme) ou proactifs (agenda grammatical) pour aborder des points linguistiques qui demandent une structuration ou qui n'émergent pas naturellement durant le temps scolaire. Les objectifs visés sont de type « natif ».
- L'élève est apprenant *en* L2 : au-delà des enjeux habituels de l'enseignement de type CLIL / EMILE, la précocité de son apprentissage nous amène à prendre en compte la L2 et ses caractéristiques propres (linguistiques, culturelles) dans les apprentissages « fondamentaux », typiques de l'école maternelle et de l'école élémentaire, tels que le développement du langage, de la socialisation, de la motricité, de la sensibilité, de la logique, des repères spatio-temporels, ou l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de la numération, etc.
- L'élève est locuteur de la L2 : l'école lui offre un vécu socialisant qui lui permet d'initier une socialisation en L2 malgré les déterminismes linguistiques antagonistes. Cette socialisation linguistique à l'école doit s'envisager dans un parcours de vie, dans une continuité extra-scolaire. Cette socialisation linguistique contribue elle-même à la configuration des compétences en L2.
- Il s'agit d'un **enseignement plurilingue**. L'élève y fait l'expérience de la diversité linguistique en usage. La place donnée à la L1 dans les enseignements et dans la vie de l'établissement doit faire l'objet d'une réflexion particulière qui prend en compte :
 - Les nécessités de la maîtrise de la L1 : dans une société ultra-majoritairement monolingue en L1, les compétences finales des élèves ayant suivi une scolarité bilingue doivent être, *a minima*, de même niveau que celles des autres élèves.
 - Les déterminismes linguistiques sociaux antagonistes : un des piliers de l'enseignement bilingue en contexte de revernacularisation est d'offrir aux élèves un vécu socialisant en L2. Pour ce faire, l'établissement scolaire doit mettre en place une politique linguistique qui vise à contrebalancer les rapports de

majoration / minoration entre la L1 et la L2. La place donnée à la L1 dans l'établissement sera donc proportionnellement inverse à celle dont elle dispose dans la société.

- Les intérêts d'une pédagogie plurilingue : si les nécessités de l'instauration de la L2 comme langue de socialisation sont primordiales, les deux langues en présence ne doivent pas être considérées comme deux monolinguisms mais comme autant de ressources au service des apprentissages. La présence des deux langues doit être mise au service de l'apprentissage de chacune d'entre elles, dans une approche contrastive, et au service des autres apprentissages grâce à une didactisation stratégique de l'alternance linguistique (macro, micro et surtout méso).
- Il s'agit d'un enseignement **sociolinguistiquement situé**. En France, l'enseignement en langues « régionales » est très fortement impacté par les idéologies linguistiques et particulièrement par une idéologie hégémonique présentant le monolinguisme en français comme étant ancien, stable et légitime. La présence de deux langues dans le quotidien de l'élève, dont une en situation fortement minoritaire permet à l'élève de faire l'expérience du plurilinguisme en usage (Gajo, 2020, p. 24). Dans un tel contexte idéologique, cette expérience demande à être accompagnée afin d'aider les élèves à s'émanciper des déterminismes sociaux antagonistes. Cet accompagnement se fait en offrant aux élèves un vécu autonomisant (*empowerment*) qui leur permet de prendre confiance en eux dans la pratique de la L2 et un vécu conscientisant qui leur permet de prendre conscience du faisceau de représentations, souvent négatives, dans lequel se situent leur apprentissage et leur expression en L2. Ce dernier aspect demandera de prendre particulièrement en compte les enjeux de l'expression en L2 (la fameuse question récurrente : *pourquoi apprendre une langue qui ne sert à rien ?*) et les questions d'insécurité linguistique.

C'est dans ce cadre didactique, que nous espérons transférable à d'autres contextes d'apprentissage précoce de langues en situation minoritaire, que nous inscrivons notre travail de recherche concernant l'appropriation sociolinguistique du breton chez les élèves de primaire des filières bilingue breton – français.

Chapitre 3 - Cadre théorique

Ce troisième chapitre sera consacré à la présentation du cadre théorique de notre étude. Notre sujet de recherche, qui combine un concept émergent, l'appropriation sociolinguistique, et un terrain de recherche peu exploré, celui de l'apprentissage scolaire d'une langue endogène minoritaire dans le contexte français, nous amène à proposer un cadre théorique original qui se situe dans une démarche fortement transdisciplinaire.

L'étude de la relation d'individus à une langue en situation minoritaire nous engage à prendre en compte, à la fois, des aspects relevant de la psychologie, comme le soi et des représentations sur soi (images de soi, soi idéal, estime de soi), et des outils issus de la sociolinguistique, comme les représentations sur les langues, les idéologies linguistiques et donc les rapports de domination entre les langues. Pour relier ces deux niveaux, intra et inter-individuels, nous avons eu recours à des concepts de la psychologie sociale, comme celui de norme (contrôle et désirabilité sociales) ou de motivation, centrale dans notre étude.

Après avoir exposé ces concepts relevant de la sociolinguistique, de la psychologie et de la psychologie sociale, nous donnerons une définition de l'appropriation sociolinguistique d'une langue en situation minoritaire. Enfin, nous retrouverons des visées plus explicitement didactiques en proposant une théorie de l'appropriation sociolinguistique, à la fois descriptive et prédictive du processus d'appropriation d'une langue en situation minoritaire par le biais de l'école.

3.1 Les représentations sociolinguistiques

Nos relations aux langues sont impactées par la place ou le rôle institutionnel qui leur sont donnés, mais également, de manière plus implicite, par l'image que nous leur attribuons, collectivement ou individuellement. Pour différencier ces deux aspects, Louise Dabène opère une distinction dans le statut des langues entre *statut formel* et *informel*. Le statut formel est ainsi constitué de « l'ensemble des dispositions, généralement réunies dans un cadre juridique, et qui régissent l'emploi des langues dans divers secteurs administratifs ou commerciaux, dans le système scolaire, dans l'univers médiatique [...] dans les pratiques religieuses ou dans la création artistique [...] » (1994, p. 41). Le statut informel, quant à lui, s'il ne pèse pas moins dans les pratiques, est beaucoup plus implicite : « Il s'agit, en général,

de représentations fortement stéréotypées, qui, bien que fortement corrélées aux traditions idéologiques et culturelles en vigueur tout autant dans le pays source que dans le pays cible, [...] sont en général, fortement teintées de subjectivité. » (1994, p. 50). Le poids de ce statut informel est tel que la recherche sur l'impact des représentations sur l'apprentissage et l'utilisation des langues n'a cessé depuis la fin des années 1990 (Moore, 2001, p. 11) et que l'importance de cette influence fait aujourd'hui consensus. Les images mentales latentes dans la société, liées à une langue elle-même, à son utilité, à son prestige, à ses locuteurs, à son histoire ou sa complexité peuvent avoir une telle influence, positive ou négative, sur son apprentissage et par la suite sur son utilisation, que l'explicitation et la discussion de ces représentations en classe peuvent être aujourd'hui des leviers puissants pour favoriser cet apprentissage.

3.1.1 Représentations sociales

Introduites par Durkheim en sociologie en 1898 dans la *revue de Métaphysique et de Morale*, l'étude des représentations est aujourd'hui prépondérante dans de nombreux domaines des sciences sociales que sont, par exemple, la sociologie, l'anthropologie, la linguistique appliquée, l'éducation ou la psychologie sociale. C'est cette dernière qui, grâce aux travaux de Moscovici (1961), la remit au goût du jour dans les années 1960. En élaborant sa théorie sur les représentations sociales, il en fit un outil commun pour les sciences humaines et sociales (Danic, 2006, p. 29). Dans la lignée de Moscovici, Jodelet les définit de la manière suivante :

« C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Également désignée comme « savoir de sens commun » ou encore « savoir naïf », « naturel », cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique. Mais elle est tenue pour un objet d'étude aussi légitime que cette dernière en raison de son importance dans la vie sociale, de l'éclairage qu'elle apporte sur les processus cognitifs et les interactions sociales » (1989, p. 36).

Moscovici voit dans l'émergence et le fonctionnement social des représentations une première phase, l'*objectivation*, qui serait la sélection par un individu des informations les plus expressives pour lui sur un objet et leur transformation en images signifiantes, certes appauvries mais facilitant la compréhension, qu'il appelle « modèle figuratif » ou « *noyau figuratif* » :

« Outre qu'ils sont triés et sélectionnés, les éléments du noyau sont également « décontextualisés », c'est-à-dire dissociés du contexte qui les a produits, acquérant ainsi une plus grande autonomie qui augmente leur possibilité d'utilisation par l'individu. Le noyau est donc simple, concret, imagé et cohérent, il correspond également au système de valeur auquel se réfère l'individu, c'est-à-dire qu'il porte la marque de la culture et des normes sociales ambiantes.

Il prend pour le sujet statut d'évidence, il est pour lui la réalité même, il constitue le fondement *stable* autour duquel va se construire l'ensemble de la représentation. C'est lui qui va fournir le cadre de catégorisation et d'interprétation des nouvelles informations parvenant au sujet [...]. Les autres éléments de la représentation vont donc être retenus, catégorisés et interprétés en fonction de la nature du noyau figuratif » (Abric, 2016 / 1994, p. 27).

Le noyau est l'élément le plus stable de la représentation. Il résistera au changement, à tel point que « toute modification du noyau central entraîne une transformation complète de la représentation » (Abric, 2016 / 1994, p. 28). On peut noter que le noyau central peut avoir une *dimension normative* et qu'il est en relation directe avec les *idéologies*, les *stéréotypes* ou les *normes*. Des *éléments périphériques de la représentation* s'organisent autour du noyau central :

« Ils sont en relation directe avec lui, c'est-à-dire que leur présence, leur pondération, leur valeur et leur fonction sont déterminées par le noyau. Ils constituent l'essentiel du contenu de la représentation, sa partie la plus accessible, mais aussi la plus vivante et la plus concrète. Ils comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement, des stéréotypes et des croyances » (Abric, 2016 / 1994, p. 33).

Ces éléments périphériques sont l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle émerge ou est convoquée la représentation.

Après la première phase d'objectivation, arrive la deuxième phase, complémentaire, l'*ancrage* de la représentation : il s'agit pour les individus « d'inscrire toute nouvelle représentation dans l'univers cognitif qui lui préexiste » en mobilisant « un cadre de référence familier pour interpréter des informations relatives à un objet non familier » (Moliner, 2015, p. 82). Les représentations préexistantes d'un individu lui servent ainsi de grille de lecture pour appréhender ce qui est nouveau.

Abric regroupe les représentations sociales en quatre catégories de fonctions :

- Fonctions de savoir : elles permettent de comprendre et d'expliquer la réalité ;
- Fonctions identitaires : elles définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes ;

- Fonctions d'orientations : elles guident les comportements et les pratiques ;
- Fonctions justificatrices : elles permettent *a posteriori* de justifier les prises de position et les comportements. (2016 / 1994, p. 21-23)

Dans une perspective linguistique, considérant que « le discours est le milieu naturel par excellence des représentations sociales », Py (2004, p. 6) opère une distinction entre représentations sociales de référence et représentations sociales d'usage :

« Les RS [représentations sociales] de référence se manifestent volontiers comme expressions verbales préfabriquées : maximes, clichés, dictons, proverbes ou expressions stéréotypées, alors que les RS d'usage sont souvent implicites ou se manifestent, le cas échéant, comme l'aboutissement d'activités réflexives ou de formulations *a posteriori* facultatives (qui peuvent bien entendu consister dans la citation d'expressions préfabriquées), comme récit d'une expérience et formulation de sa *morale*, ou encore comme description d'une habitude ou d'une préférence » (Py, 2004, p. 13).

Ces deux types de références peuvent être combinées dans un même discours. Dans l'exemple « *Souvent on dit que le breton ça ne sert à rien, mais moi ça m'a permis de me rapprocher de ma grand-mère, de rencontrer des gens qui sont devenus des amis, et aujourd'hui je travaille et je vis en breton.* », la première partie correspond ici à une représentation sociale de référence, introduite par « souvent on dit que... » tandis que la deuxième partie correspond à une représentation sociale d'usage, fruit d'une réflexion sur son expérience personnelle. La distinction entre représentations sociales de référence et représentations sociales d'usage permet également de mettre « en opposition une représentation perçue comme vraie mais idéale et hors d'atteinte et une autre représentation perçue comme conforme à l'expérience mais dégradée. » (Py, 2004, p. 14) comme dans l'exemple suivant : « *J'aimerais que mes élèves échangent en breton entre eux durant les activités de classe mais la plupart du temps ils commencent en breton et basculent en français assez rapidement.* ».

Dans cette dichotomie, on retrouve deux dimensions constitutives des représentations sociales. La *structuration sociale*, composante normalisatrice, à la manière des institutions de Durkheim (Douglas, 1986 / 2004), et l'*agentivité*, ou capacité de chacun à se positionner

individuellement vis-à-vis de ces représentations sociales (Borel et al., 2019)⁵². L'école joue un rôle primordial concernant ces deux dimensions : elle contribue largement à la structuration sociale en étant le lieu de « production et de reproduction des représentations sociales » (Borel et al., 2019, p. 42) mais, dans un deuxième mouvement qui peut paraître contradictoire, elle « veut contribuer à l'émancipation de citoyens libres et critiques » (Borel et al., 2019, p. 39) en renforçant leur agentivité.

Dans notre étude, nous envisagerons les représentations comme des connaissances socialement élaborées et partagées, qui rendent intelligible la complexité du monde en la simplifiant. Préconstruites, stables et collectives, elles permettent l'intercompréhension entre les personnes d'un même groupe, jouant de ce fait un rôle identitaire. Co-construites, flexibles et subjectives, elles sont tributaires du contexte des interactions et sont modifiées par elles.

3.1.2 Représentations et langues

Dans le domaine de la sociolinguistique, les représentations sociales ont été déclinées spécifiquement en termes de représentations linguistiques, représentations sociolinguistiques (Boyer, 1990), de représentations des langues (Moore, 2001) ou de représentations sociales des langues (Castellotti & Moore, 2002; Py, 2004). L'étude des représentations y occupe une place importante, vraisemblablement car, les pratiques linguistiques étant assez aisément observables, il est possible d'étudier les liens entre pratiques et représentations (Billiez & Millet, 2001). Si le concept de représentation y fait florès, il semble cependant rester assez flou :

« Il est évident qu'il y a un flottement, et c'est un euphémisme, sur ce concept en sociolinguistique. Ses définitions varient beaucoup, certains en font un facteur primordial de fonctionnement et donc d'analyse des situations sociolinguistiques, d'autres le réduisent à de simples « croyances » secondaires quand d'autres, enfin, nient toute possibilité d'analyse des représentations arguant qu'en fait on ne fait qu'analyser des discours puisqu'on prétend y accéder par leur mise en mots » (Blanchet, 2018, p. 100).

Nous les nommerons, pour notre part, *représentations sociolinguistiques* en ce qu'il nous semble que, concernant les langues, les représentations qu'on a sur elles rejaillissent sur leurs

⁵² Dans une perspective plus dialogique, Gajo opère une distinction entre préconstruction et co-construction des représentations : « Dans le premier cas, nous parlerons de préconstruction des représentations. Nous dirons qu'il s'agit de représentations dans le discours, dans la mesure où elles s'y actualisent et s'y laissent lire. Dans le deuxième cas, nous parlerons de co-construction, et nous dirons qu'il s'agit de représentations pour et par le discours. Les deux dynamiques déterminent ensemble la vitalité sociale des représentations » (2000, p. 41-42).

locuteurs et l'usage qu'ils en font, et inversement. Il n'est pas dans les objectifs de notre recherche de redéfinir précisément ces représentations sociolinguistiques et nous considérerons qu'elles correspondent aux représentations sociales que l'on peut avoir sur les langues, leur apprentissage, leurs usages et sur leurs locuteurs.

3.1.3 Attitudes

De nombreux concepts s'organisent autour du concept central de représentation dans le domaine de la sociolinguistique. On pourra tout d'abord citer celui d'*attitude*, qui semble également flou et avec lequel les représentations font souvent doublon. Pour Gueunier (1997), ce double emploi serait dû à des traditions de recherche différentes : l'approche en termes d'attitudes linguistiques serait plutôt influencée par la psychologie sociale avec des méthodologies plutôt quantitatives et des questionnaires fermés, tandis que l'approche par représentations linguistiques, influencée par l'ethnologie, serait de tradition plus qualitative en ayant recours à de l'analyse discursive.

Blanchet, dans son appareil conceptuel, tente de clarifier la relation entre ces deux concepts et celui de discours en postulant que les représentations sociolinguistiques sont accessibles par l'observation des attitudes et des discours (2018, p. 101). Il définit les attitudes comme étant des « comportements verbaux ou non verbaux manifestant implicitement voire inconsciemment des catégorisations et des significations sociales » et les discours, par opposition, sont définis comme des manifestations explicites et conscientes des analyses, des catégorisations et significations sociales. Chez Moore et Py, les relations entre représentations, attitudes et discours sont différentes : les attitudes sont perçues comme étant très proches des représentations, elles « alimentent aussi des discours sur les langues, agissant comme des mobiles ou des justifications sur les représentations » (Moore & Py, 2008, p. 277) avec une dimension plus évaluative ou normative. Les comportements étant désignés chez eux sous l'appellation *conduites*. Ainsi, la manifestation d'une insécurité linguistique pourra être considérée chez Blanchet comme relevant d'une attitude et, chez Moore et Py, d'une conduite.

3.1.4 Idéologie linguistique

Nous l'avons vu précédemment, Abric met en relation l'idéologie avec la fonction normative du noyau des représentations sociales. Concept philosophique apparu en Europe au XVII^e, les « idéologies » sont également étudiées en sociologie ainsi qu'en sociolinguistique, sous l'appellation *idéologie linguistique*, ou sous celle d'*idéologie diglossique* dans les

travaux de Lafont (Gardy & Lafont, 1981). D'inspiration constructiviste, l'étude critique des idéologies linguistiques en sociolinguistique permet la remise en question de la stabilité des relations sociales.

Les idéologies s'appuient sur des croyances collectives qui tendent à légitimer des pratiques existantes en exerçant des fonctions de reproduction (Ricoeur, 1997). Elles servent à rationaliser ou à justifier un ordre social existant, et contribuent au maintien de relations asymétriques de pouvoir (Moore & Py, 2008). Elles sont construites dans l'intérêt d'un groupe dominant et permettent de faire passer, aux yeux des dominés, un rapport de force comme étant légitime et immuable, en occultant ses aspects politiques (Borel et al., 2019).

Pour Blanchet, ce processus qu'il appelle hégémonie est central. Il définit ainsi l'idéologie comme un « système d'explication totale du monde social », qui fonctionne « comme une croyance indiscutable, naturalisée, auquel une hégémonie tente d'assurer une adhésion généralisée » (2018, p. 25). Il utilise la notion d'hégémonie à la suite de Marcellesi qui l'avait empruntée lui-même à Gramsci :

« On entend par là le processus par lequel les locuteurs des langues dominées sont conduits à considérer comme une bonne chose, allant dans le sens de leurs intérêts matériels et/ou culturels, la prééminence accordée à un autre système [linguistique] que le leur. Contrairement à la domination, l'hégémonie s'accompagne d'une certaine forme de conviction et de consentement » (Blanchet, 2018, p. 25; citant Marcellesi et al., 2003, p. 166-167).

La question des idéologies linguistiques dépasse le domaine des langues, elle concerne également le lien entre langue et identité. Ainsi, en France, depuis le XVI^e et le XVII^e siècle, « le lien entre langue et nation a été construit comme naturel, idée qui est devenue dominante et peu contestée » (Boudreau, 2021, p. 172). C'est cette idéologie, posant une langue ou une variété de langue comme légitime, imposant un standard comme norme unique, qui permet la catégorisation des personnes, favorablement ou défavorablement, en fonction de leurs pratiques linguistiques et de leurs distances à la norme. Ces discriminations ont été décrites par Blanchet sous l'appellation glottophobie (2016).

La nature systémique des idéologies les différencie des autres représentations. Ainsi, quand une représentation constitutive d'une idéologie est exprimée, elle est très souvent suivie d'une autre représentation associée :

« Par exemple, si une personne s'exprime en faveur du monolinguisme dans la sphère publique à Genève, on peut s'attendre à ce que cette personne voie des conséquences négatives de l'enseignement bilingue sur les performances des

élèves. Le caractère systématique des idéologies se reflète également dans le fait que le même type de représentations peut être exprimé par plusieurs personnes de manière similaire (mêmes termes, mêmes métaphores) » (Borel et al., 2019, p. 33).

Comme pour les autres représentations, cette fonction de reproduction propre à l'idéologie est facilitée par les modèles de socialisation prévalents, notamment par l'école (Moore & Py, 2008). Il est donc particulièrement important d'étudier les idéologies linguistiques à l'œuvre dans un contexte de formation pour comprendre de quelle manière elles affectent les enseignements et les apprentissages.

3.1.5 Politiques linguistiques

La mise en œuvre des phénomènes de domination linguistique ou la réaction à ces phénomènes peut se faire à travers des *politiques linguistiques* (Boyer, 2010; Calvet, 1996) ou, dans un sens plus générique, des *glottopolitiques* (Guespin & Marcellesi, 1986). Ces politiques sont associées à des idéologies linguistiques et peuvent se définir, au sens le plus large, comme des actions « de gestion de l'interaction langagière dans laquelle intervient la société » (Blanchet, 2018, p. 23; citant Guespin & Marcellesi, 1986). Ces actions de gestion peuvent être élaborées et mises en œuvre par des instances collectives mais également « par des agents, acteurs sociaux ou collectifs (familles, groupes informels, etc.) » (Blanchet, 2018, p. 117). Dans notre étude, nous considérerons que les politiques linguistiques « de classe » sont la résultante de politiques linguistiques scolaires, institutionnelles, mises en œuvre et adaptées plus ou moins librement par des agents que sont les enseignants.

Pour Boyer (2010, p. 71-72), les politiques linguistiques peuvent se décliner de trois manières. Elles peuvent être :

- libérales, privilégiant, à l'instar d'un darwinisme social, le *laisser-faire* et la logique du marché des langues dominant, localement et / ou internationalement.
- interventionnistes, version revendication identitaire, avec « un positionnement identitaire en faveur de la langue communautaire, dont le nationalisme linguistique est le cas de figure le plus achevé ». La langue communautaire peut être ici une langue minoritaire, ou la langue devenue majoritaire dans le cas des États-nations.
- interventionnistes, version écologie linguistique, « qui défend le principe de sauvegarde de la diversité linguistique et donc de défense systématique du plurilinguisme ».

Tandis que Marcellesi propose une autre typologie (Blanchet, 2018, p. 24) :

- libérales, rejoignant la typologie précédente ;
- dirigistes : « intervention autoritaire conduite par des institutions ou des personnes qui ont le pouvoir d'imposer leurs interdictions, obligations, décisions, orientations linguistiques » ;
- autogérées « par les usagers concernés, qui décident éventuellement de l'individuation de leur ou leurs variétés de langue, à condition qu'ils et elles aient pu s'émanciper de l'hégémonie ».

De la même manière que Dabène différencie le statut formel et le statut informel d'une langue (voir en 3.1), on peut opérer la distinction entre politique linguistique explicite et politique linguistique implicite. La première concerne des règles de fonctionnement explicitement instaurées telles que des lois ou des règlements. Les pratiques linguistiques qu'elles encadrent seront ainsi considérées, selon qu'elles suivent ou non les principes instaurés, comme légales ou illégales, ou régulières ou irrégulières. Les politiques linguistiques implicites renverront, quant à elles, à des normes ou à des principes éthiques, avec des comportements linguistiques qui seront considérés par les individus composant le groupe social en question comme étant légitimes ou illégitimes. Les politiques linguistiques explicites pourront également être confrontées à des normes ou à des principes éthiques implicites qui pourront amener des personnes ou des groupes sociaux à remettre en cause la légitimité des lois ou des règlements, créant ainsi un décalage entre l'intention originelle de la politique linguistique et sa mise en application. La mise en œuvre effective des politiques linguistique est désignée sous le terme de *planification linguistique*.

Dans les classes bilingues, la place attribuée à chacune des deux langues et à l'alternance codique peut faire l'objet de règles explicites. Dans ces cas, il peut être intéressant d'étudier si les normes des comportements linguistiques de l'enseignant et des élèves correspondent à cette politique linguistique explicite ou s'ils suivent d'autres normes. Les politiques linguistiques implicites sont elles aussi particulièrement intéressantes à observer, principalement dans l'étude des éléments qui ont permis de les mettre en place. Enfin, dans le cas de politiques linguistiques de classe, implicites ou explicites, l'étude du traitement social des écarts à la norme peut être également riche d'enseignements.

3.1.6 Représentations, rapports de minoration et de majoration, diglossie, plurilinguisme

Les idéologies et les politiques linguistiques sont à la base des rapports de domination entre les langues, notamment dans les situations de bi/plurilinguisme. Ces rapports ont été décrits spécifiquement à l'aide de concepts dédiés.

Le modèle gravitationnel de Calvet (1999) illustre les rapports de domination observés entre les langues en termes de prestige ou d'utilisation. Ces rapports de domination se légitiment en imprimant chez les groupes sociaux des représentations issues de stéréotypes ou d'idéologies linguistiques :

« L'une des idéologies linguistiques les plus répandues prend naissance dans le sentiment ordinaire, sans base scientifique, de l'inégalité des langues. Cette idéologie, souvent non maîtrisée, porte à faire croire que les langues sont intrinsèquement d'inégale valeur. Elle provient le plus souvent de préjugés ethnocentriques, qui rendent comme nécessaire la dévalorisation des langues parlées par d'autres, pour établir la supériorité de sa propre langue et de son groupe. Ces autres langues sont présentées comme déplaisantes, rudimentaires ou foncièrement impropres à des usages élaborés, comme l'expression littéraire ou scientifique [...] » (Beacco & Byram, 2007, p. 27).

Beacco et Byram nous mettent en garde sur l'apparent fondement en nature de ces jugements, qui renvoie, en réalité, au statut de la langue ou de ses locuteurs :

« La légitimité d'une variété linguistique par rapport à d'autres, dans un espace donné, tient à des facteurs externes, bien identifiés dans les recherches sociolinguistiques, comme :

- son emploi comme langue de communication par des groupes sociaux dominants (d'un point de vue militaire, économique, culturel, religieux, scientifique, symbolique, de prestige ...) ou par le pouvoir politique central
- sa standardisation au moyen de formes écrites, de grammaires, de dictionnaires...
- sa légitimité historique, comme variété linguistique appartenant à tous les groupes culturels de l'espace en question et reconnue comme exprimant au moins une partie de leur identité
- sa légitimité culturelle qui lui a été acquise par des productions littéraires, artistiques, scientifiques, philosophiques, religieuses...
- son statut de langue enseignée et son rôle de langue d'enseignement pour les autres disciplines scolaires et universitaires » (Beacco & Byram, 2007, p. 28).

Pour Cummins, les idéologies sont omniprésentes et ne sont pas problématiques en elles-mêmes, sauf « lorsque les politiques dont elles font la promotion sont présentées comme des évidences, alors qu'elles sont indéniablement en contradiction avec les données empiriques »

(2014, p. 44). Citant Jaffe, il considère que les idéologies linguistiques recouvrent plusieurs phénomènes, dont :

- « - des croyances souvent inconscientes, concernant ce qui définit une langue comme langue (ses critères fondamentaux) ;
- des notions collectives sur le bon / mauvais usage, à l'oral ou à l'écrit, par rapport à des genres et des registres de discours particuliers à des cultures différentes ;
- des idées / convictions sur les critères linguistiques liées à des attributs sociaux, individuels ou collectifs, tels que la légitimité, l'autorité, l'authenticité, la citoyenneté ;
- des traits comme la générosité, l'honnêteté, etc. C'est-à-dire le lien entre le bon / mauvais comportement ;
- des convictions – voire des certitudes – concernant le lien (culturel ou politique) entre langue et identité, touchant à tous les niveaux, de l'identité personnelle à la citoyenneté nationale ou supranationale » (Cummins, 2014; citant Jaffe, 2008, p. 517-518).

En milieu bi-plurilingue, ces idéologies linguistiques glottophobes ou glottophiles entraînent un processus de *minorisation / majorisation*. Blanchet (2005, p. 152-155) introduit le couple de *minoritarisation / majoritarisation* pour distinguer les aspects qualitatifs de minoration / majoration des aspects quantitatifs de minorisation / majorisation. Ces deux facettes contribuant à une valuation positive ou négative de la langue en question, de ses locuteurs, etc. La valuation négative d'une langue peut amener à des situations de *diglossie* (Fishman, 1971) lorsqu'une autre bénéficie d'une valuation positive. Les langues sont alors considérées comme « langue haute » et « langue basse » et remplissent des fonctions différentes dans une société bi-plurilingue⁵³. Comme dans le cas du breton au milieu du XX^e siècle, ce bi-plurilinguisme peut n'être que temporaire. Dans ce cas, il n'est qu'une étape d'une *substitution linguistique* qui se traduit, au niveau individuel, par un *bilinguisme soustractif* (W. E. Lambert, 1973), une deuxième langue étant apprise au détriment de la première langue de socialisation. Au niveau sociétal, en l'absence d'intervention de politique linguistique adéquate, la langue dite « haute » remplace, plus ou moins rapidement, la langue dite « basse » dans les usages sociaux.

⁵³ Dans une définition différente de Ferguson (1959), le terme diglossie ne renvoie pas forcément à un rapport de domination. Même si la hiérarchisation des langues en présence en variétés hautes et basses existe, elle correspond plutôt à des types de socialisation différentes et complémentaires comme la socialisation primaire et la socialisation secondaire (voir Matthey, 2021).

Au-delà des langues concernées, le bilinguisme et le plurilinguisme sont également l'objet de représentations positives ou négatives. Le plurilinguisme peut être, selon les époques, les situations linguistiques et les idéologies, considéré comme un avantage professionnel et une arme contre l'intolérance et le racisme (Beacco & Byram, 2007, p. 32), comme un obstacle à la bonne maîtrise d'une langue officielle (Puren, 2003), un danger pour la cohésion d'une nation (Barère de Vieuzac, 1794). Il peut être considéré par certains comme un avantage cognitif (Dalgalian, 2000) et par d'autres comme un handicap (Saer, 1923), voire comme un facteur explicatif de déviance dans un rapport parlementaire préliminaire français de 2004 sur la prévention de la délinquance, qui préconise comme acte de prévention :

« Entre 1 et 3 ans : Seuls les parents, et en particulier la mère, ont un contact avec leurs enfants. Si ces derniers sont d'origine étrangère elles [sic] devront s'obliger à parler le Français [sic] dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer » (Bénisti, 2004, p. 9).

Le plurilinguisme en général peut, dans des situations idéologiques identiques, bénéficier de représentations positives ou négatives, selon qu'il concerne des langues à valuation forte comme l'anglais ou faible comme le breton ou l'arabe, comme le montre l'inégale transmission familiale des langues en France (Filion, 2010).

Cette hiérarchisation des plurilinguismes, prégnante dans la société, impacte particulièrement les systèmes scolaires :

« Les programmes bilingues sont à l'origine d'importantes controverses dans certains pays car leur mise en œuvre affecte directement les statuts et les relations de pouvoir entre les groupes sociaux. L'opposition à l'éducation bilingue a néanmoins tendance à être très sélective. Elle se manifeste uniquement lorsque l'offre d'enseignement concerne la langue première (L1) d'élèves issus de minorités ou de groupes sociaux dominés (ex. communautés autochtones, hispanophones aux États-Unis, turcophones en Allemagne, etc.). Il n'y a pratiquement aucune controverse à propos de l'éducation bilingue ou de programmes d'immersion en langue seconde destinés à des enfants issus des groupes dominants. [...] De même en Europe et aux États-Unis, quand les élèves concernés sont issus du groupe dominant, l'éducation dans deux langues est perçue comme un enrichissement éducatif, une manière plus efficace d'enseigner des langues supplémentaires et d'accroître le capital culturel des élèves.

Ainsi, l'opposition contre l'éducation bilingue est alimentée en premier lieu par des préoccupations idéologiques liées à la diversité et au pouvoir. L'utilisation d'une langue comme médium d'enseignement confère à ses locuteurs une reconnaissance sociale, un statut et souvent des bénéfices économiques (par exemple en tant qu'enseignant). En conséquence, l'éducation bilingue n'est pas une simple

innovation pédagogique politiquement neutre. C'est aussi un phénomène sociopolitique qui s'inscrit dans la compétition permanente entre groupes sociaux pour les ressources matérielles et symboliques » (Cummins, 2014, p. 44).

Au-delà des langues en présence, l'organisation même des enseignements fait l'objet de représentations et, selon le contexte, selon que telle langue ou telle autre sera favorisée, pourront émerger des tensions. L'enseignement immersif, en ce qu'il donne à la L2 un statut égal à celui de la L1 est, par là même, souvent considéré comme illégitime : « L'immersion est prise, sans doute plus que tout autre système d'enseignement des langues, dans un réseau de considérations, sociopolitiques et idéologiques. » (Gajo, 2001, p. 33).

3.1.7 Représentations et apprentissage des langues

L'impact des représentations sur les apprentissages et la nécessité de leur prise en compte en ont fait une thématique importante depuis le début des années 1990 dans plusieurs domaines de recherche en éducation que sont, par exemple, la formation des enseignants (Pajares, 1992) ou le rapport au savoir (Charlot, 1999), mais également dans les didactiques attachées aux différentes matières scolaires. Si Moliner & Guimelli (2015) citent précisément la didactique des langues parmi les disciplines qui se sont particulièrement approprié la théorie des représentations sociales de Moscovici, c'est que l'apprentissage des langues est tributaire des idéologies linguistiques qui peuvent avoir sur lui une influence conséquente, positive ou négative. De plus, l'influence des représentations y est d'autant plus fondamentale que l'usage des langues fait partie des savoirs qui sont particulièrement contextualisés dans leur mise en œuvre :

« [...] il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction. Une telle spécificité rend d'autant plus cruciale l'influence de facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autres, et l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive, ...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues » (Castellotti & Moore, 2002, p. 9).

L'influence des représentations est telle que pour Grin, « ce dont nous devrions tout spécialement nous soucier dans l'enseignement des langues, ce sont les questions de perception et d'image » (2014, p. 28). Pour Arnold, ces représentations (évoquées chez elle en tant qu'attitudes) sont favorables ou défavorables à des degrés divers et peuvent se rapporter à « la langue elle-même, à la communauté des locuteurs de la langue, à l'intérêt ou à la valeur de l'apprentissage de la langue, etc. » (2006, p. 418). L'influence cruciale des représentations

sociolinguistiques en fait un sujet de recherche foisonnant et qui reste central en didactique des langues (voir, par exemple, Borel et al., 2019). Cette recherche semble être loin d'être épuisée car de nombreuses études s'accordent sur « l'importance de développer des méthodes de recherche grâce auxquelles il devient possible d'appréhender les représentations des apprenants comme un ensemble complexe d'attitudes, de ressentis et d'idéologies qui façonne la possibilité d'apprentissage de chaque individu » (Miras et al., 2017, p. 54).

3.1.8 Agir sur les représentations

Si la prise en compte des représentations présente un grand intérêt en didactique des langues, c'est que les parcours d'apprentissage « sont façonnés par les représentations et, d'autre part, peuvent contribuer à les faire émerger et à les travailler » (Prikhodkine & Gajo, 2016, p. 97). Dans une tradition anglo-saxonne qui s'est plus intéressée au concept proche d'*attitude*, Arnold les juge plus intéressantes à étudier que les aptitudes des élèves :

« L'étude des attitudes des élèves offre des résultats plus intéressants pour l'enseignement que celui des aptitudes, justement parce qu'elle montre qu'une marge plus importante d'intervention de la part des professeurs et, en conséquence, une amélioration plus significative des processus d'apprentissage est possible » (2006, p. 418).

Cependant, Arnold continue en précisant que « leur modification n'est pas évidente », rejoignant Castellotti et Moore qui soulignent que « l'élaboration des représentations s'effectue dans des interactions complexes qui font intervenir plusieurs acteurs et différents paramètres » (2002, p. 12). La famille, par exemple, reste le principal lieu de construction des représentations sociales durant la socialisation primaire, mais il n'est pas le seul. Chaque instance et circonstance de socialisation, en amenant l'individu à interagir, participe à une actualisation de ses représentations. Le plus souvent, selon la théorie des représentations sociales, il s'agit d'ajustements des éléments périphériques, mais, lorsque les modifications touchent le noyau central, il en résultera une reconfiguration complète de la représentation.

En classe, Borel et al. plaide pour une didactisation de la question des représentations sur les langues. Ils estiment que le seul contact avec la diversité ou l'altérité peut ne pas être suffisant pour remettre en question les représentations des élèves et que, sans préparation ou accompagnement des enseignants, « une agentivité sans didactisation pourrait contribuer au renforcement de la structure sociale existante » (2019, p. 43). Cette didactisation viserait à amener les savoirs quotidiens des élèves à devenir moins intuitifs et à se rapprocher des savoirs savants par un processus de transposition didactique (Chevallard, 1985), en s'inspirant

des débats scientifiques actuels mais en prenant en compte également le vécu des élèves (Borel et al., 2019, p. 49). Les auteurs signalent cependant que, quand les représentations sociales sont liées non pas à des savoirs mais à des idées, l'action didactique est délicate car elle peut agir sur des idéologies, ce qui peut poser la question du domaine souhaitable d'intervention de l'école. Mais s'il n'est pas pertinent de remplacer une idéologie par une autre, il ne semble pas que la posture critique face à toute idéologie soit problématique, comme ne l'est pas non plus la remise en cause de représentations sociales défavorables aux apprentissages (Borel et al., 2019, p. 47). Le cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP) adopte le même point de vue sur ces aspects et le met en application à travers la notion de savoir-être, comme nous le montre ces deux descripteurs appartenant à cette catégorie :

« A-9.2.3 Considérer ses représentations et ses attitudes face au bilinguisme / au plurilinguisme / aux pratiques culturelles mixtes comme questionnables

A-19.1 : Disponibilité à modifier ses connaissances / représentations en vue de l'apprentissage des langues lorsqu'elles peuvent apparaître comme peu favorables à l'apprentissage {préjugés négatifs} » (Candelier et al., 2012, p. 42, 48).

En pratique, le rôle des enseignants pourrait être, à l'exemple de la méthodologie présentée par Muller et de Pietro (2001, p. 57), de faire émerger les représentations des élèves et de les « travailler » en les comparant et en confrontant les opinions de chacun. Cette prise en compte des représentations dépend cependant du type de représentations en présence. Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue autochtone en situation minoritaire, il nous semble important de doter les élèves d'outils leur permettant d'avoir un regard critique sur la situation de la langue en question. Cela pourra se faire à travers la comparaison avec d'autres langues ou d'autres locuteurs et ce sera l'occasion de développer chez eux une conscience critique des déterminismes apparents et des idéologies pour les aider à s'en émanciper.

3.1.9 Âge et représentations

Si les représentations ont une influence sur l'apprentissage des langues en général, il est difficile de connaître leur impact sur l'apprentissage précoce des langues, car les recherches concernant les représentations des élèves d'âge scolaire sur les langues s'avèrent rares et peu précises :

« Language attitude research at the primary school level may also be relatively scarce because some scholars doubt that young learners of foreign languages have developed relevant attitudes towards target language speakers and countries, given that they do not yet know a lot about them [...] » (Heinzmann, 2013, p. 4).

En se référant par citations interposées à une seule étude qui date de près de quarante ans (Day, 1982), quelques auteurs estiment qu'avant l'âge de dix ans les élèves n'ont pas de stéréotypes linguistiques et donc pas de représentations sur les langues et leurs locuteurs (Heinzmann, 2013; Appel & Muysken, 2006; Huguet & Llurda, 2001). Pour une autre étude, menée sur les représentations des élèves en Suisse, c'est « autour de 14-15 ans, surtout pour l'Allemagne, que les élèves ont le plus tendance à ajouter une connotation négative aux mots qu'ils choisissent, c'est souvent à cet âge que les images apparaissent le plus « stéréotypées » » (de Pietro, 1994, cité par Muller & de Pietro, 2001, p. 54). Ces deux études en appellent d'autres pour les confirmer et pour documenter le processus d'élaboration des représentations durant l'enfance et l'adolescence mais, même si ce manque a été pointé à de nombreuses reprises, il semble que ces questions restent encore à documenter (Cenoz, 2004; Day, 1982; Donato et al., 2000; Dörnyei & Ushioda, 2011; Enever, 2011; Heinzmann, 2013; Kirchner, 2004; McGroarty, 2001).

Si les représentations peuvent être construites directement, par l'expérience de chacun, lors de contacts ou d'observations directes avec les groupes linguistiques concernés, elles peuvent également l'être par l'intermédiaire de sources indirectes, comme les parents, les pairs, les enseignants, le matériel scolaire ou les médias (Heinzmann, 2013, p. 50). De plus, il semble que les processus cognitifs permettant l'émergence de représentations apparaissent très tôt dans l'enfance :

« These findings tie in with stereotype research which has demonstrated that then cognitive process underlying stereotype formation, such as categorizing, classifying and making biased attribution, emerge very early in childhood. Even preschool children are able to classify people along the dimensions of ethnicity, occupation and age. Of course, categorization does not yet represent a full-blown stereotype. In order for a stereotype to evolve, the perceived needs to acquire some knowledge about the group in question and develop a set of beliefs about it » (Heinzmann, 2013, p. 51).

Ce serait alors les parents et l'entourage familial qui transmettraient les premières représentations des enfants, ce que confirme Mackie et al. : « By age five, for example, most children have begun to develop clear-cut racial attitudes and their ideas about racial groups are highly similar to those of their parents and friends » (Heinzmann, 2013, p. 51; citant Mackie et al., 1996, p. 46-47, 58, 61-62)

Même si les enfants d'âge scolaire sont considérés comme ayant une certaine « pureté affective » due à leur expérience de vie limitée (Genesee, 1978, p. 147), ils ne seraient donc pas totalement exempts de représentations sur les langues, d'autant plus s'ils sont confrontés à plusieurs langues dans leur quotidien en suivant un enseignement bilingue choisi par leurs parents. Leurs représentations sur la L2 seraient donc le fruit :

- de contacts et d'observations directs, dans le cadre de la classe et de l'école (enseignants, matériel scolaire), mais également, le cas échéant, dans le cadre d'une sociabilisation extra-scolaire en L2 (pairs ou parents s'exprimant en L2, médias en L2, etc.).
- de contacts et d'observations indirects, par les discours métalinguistiques en présence et compréhensibles par les enfants (parents, famille, enseignants, pairs, médias, etc.).

La classe bilingue est à la fois un lieu de socialisation, au sein duquel émergent parmi les premières représentations sociolinguistiques des élèves, et un contexte d'apprentissage, qui fait lui-même l'objet de représentations sociolinguistiques. Dans le cas de langues en situation minoritaire, ces représentations sont influencées par des idéologies potentiellement hostiles et il nous semble particulièrement important de les prendre en compte dans le processus d'apprentissage de la langue. Nous pensons que l'explicitation et la discussion des idéologies hégémoniques peut permettre aux élèves de s'en émanciper et faciliter ainsi le processus d'appropriation d'une langue.

3.2 Concept de soi : image de soi, soi idéal et estime de soi

Le concept de soi, initialement issu des travaux de James (1890) et popularisé en psychologie par Carl Rogers (1951), peut être également considéré comme une représentation. Cette « représentation mentale d'un individu à propos de lui-même [...] n'est en principe, du point de vue de son organisation, ni différente des autres représentations mentales que ce même individu a concernant les idées, objets ou événements, ni de leur attributs et implications » (Kihlstrom & Cantor, 1984, p. 2). Cette représentation, comme les représentations sociales, est à la fois stable et malléable. Elle est stable car les individus recherchent la cohérence et la stabilité dans la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes, et malléable car cette représentation est essentiellement sociale (Markus & Kunda, 1986, p. 858). Le concept de soi est d'autant plus changeant qu'il est multidimensionnel, se modifiant

en fonction du domaine et du contexte (par exemple Harter, 1982). Il sera différent selon que l'on parle à son enseignant ou à un camarade de classe, que l'on parle une L1 ou une L2, que la discussion ait trait aux mathématiques ou à la littérature. Il est également hiérarchique : le concept de soi en orthographe, par exemple, sera subordonné à un concept de soi scolaire plus général (Shavelson et al., 1976). Il existe ainsi une multitude de concepts de soi spécifiques (en calcul mental, pour raconter des blagues, pour courir vite, etc.) subordonnés à de nombreux concepts de soi intermédiaires (scolaire, physique, social, etc.) qui, eux-mêmes, sont subordonnés au concept de soi général. Plus le concept de soi sera générique, plus il sera stable et plus il sera spécifique, plus il sera malléable.

On distinguera dans le concept de soi trois dimensions que sont l'image de soi, le soi idéal et l'estime de soi. L'image de soi est descriptive, elle concerne aussi bien des éléments objectifs (taille, couleur des cheveux, etc.) que des éléments subjectifs intégrés à partir d'expériences personnelles ou à partir du jugement d'autres personnes. Le soi idéal correspond à ce qu'un individu désire vraiment devenir, que cet idéal soit réaliste ou non (Markus & Nurius, 1986). L'estime de soi est une valuation que l'individu fait de lui-même (Harter, 1982). Elle ne correspond pas à une « valeur objective » de l'individu mais bien à la représentation qu'il en a. Pour James (1890), l'estime de soi correspond au rapport entre ce qu'un individu pense qu'il est (image de soi) et ce qu'il devrait être (soi idéal). On peut rapprocher l'estime de soi, selon les contextes, du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (voir Bandura et al., 2007), ou encore du sentiment de compétence de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2012) que nous aborderons par la suite.

L'Écuyer (1978) a proposé de différencier le développement du concept de soi en cinq étapes :

- Étape 1 – de 0 à 2 ans : l'émergence du soi
- Étape 2 – de 2 à 5 ans : la confirmation du soi
- Étape 3 – de 5 à 10-12 ans : l'expansion du soi
- Étape 4 – de 10-12 à 15-18 ans : la différenciation du soi
- Étape 5 – de 20 à 60 ans : la maturité adulte

Durant la phase d'expansion du soi, qui correspond à la scolarisation à l'école élémentaire, l'enfant commence à se situer en termes de ressemblance (identification) et de différence (différenciation). L'école est un milieu qui lui permettra d'évoluer grâce à la

socialisation avec les camarades de classe et les nouvelles figures adultes que sont les enseignants :

« C'est donc une période intense durant laquelle s'accumule et se hiérarchise progressivement une variété d'images de soi élargissant le sens d'identité et se répercutant aussi sur l'acceptation de soi (estime ou valeur de soi) : les perceptions de soi en termes de capacités et d'aptitudes, de qualités et de défauts, de goûts et d'intérêts, d'images sociales (rôle, statut, appartenance), de bon ou mauvais, de compétence ou d'incompétence, etc. » (L'Écuyer, 1978, p. 147).

Le concept de soi en langue a surtout été exploré dans un cadre scolaire. Dans le cadre de la L1, il a une influence sur les apprentissages (Marsh & Yeung, 1997). Cette influence semble généralisée pour toutes les matières étudiées et il est permis de penser que le concept de soi en L2 influence également son apprentissage. Inversement, la recherche en acquisition des langues a montré que l'apprentissage d'une L2 transformait l'identité de l'apprenant et donc son concept de soi (Block, 2007). L'expérience d'apprentissage elle-même peut reconfigurer positivement ou négativement le concept de soi comme « apprenant de langue », mais elle propose également une nouvelle socialisation dans le contexte d'apprentissage, susceptible de modifier le concept de soi social. Les nouvelles ressources langagières rendent également possible une nouvelle socialisation avec les locuteurs de la L2 et peuvent reconfigurer le capital du néolocuteur, qu'il soit économique, culturel, social ou symbolique (Bourdieu, 1979, 1982, 2001), soit autant de possibilités de reconfigurer le concept de soi de l'apprenant.

Dans le cadre de notre étude, le concept de soi interviendra à différents niveaux de notre théorie de l'appropriation sociolangagière. C'est lui qui sera en arrière-plan lorsque nous évoquerons les sentiments de compétence, de reliance ou d'autonomie de la théorie de l'autodétermination (voir en 3.4.4, La théorie de l'autodétermination), le sentiment de sécurité linguistique identitaire (voir en 3.5.3, Dimension légitimante) ou la dimension historicisante de l'appropriation sociolinguistique qui s'appuie sur le concept de soi idéal en langue.

3.3 Normes des comportements linguistiques

Nous n'abordons pas ici le concept de norme tel qu'il est abordé généralement en linguistique ou en sociolinguistique, à savoir, en lien avec la standardisation des langues dans une visée normative. Il s'agit ici de l'étude des comportements linguistiques (utilisation

respective de chaque langue et alternances entre elles) considérés socialement comme légitimes selon les contextes d'interaction.

3.3.1 Normes sociales

En sciences sociales, le concept de norme sociale n'a pas de définition stabilisée et son utilisation ne fait pas l'unanimité. Il est considéré par certains comme étant trop vague, alors que pour d'autres il est particulièrement pertinent pour comprendre les comportements sociaux (Dubois, 2002). En sociologie, les normes sociales ont un sens plutôt descriptif, elles correspondent à ce qui est majoritaire, « à ce que font ou pensent la plupart des membres d'un collectif » (Dubois, 2002), tandis qu'en psychologie sociale, le concept de norme sociale a un sens plutôt prescriptif et est généralement étroitement lié au concept de *valeur* que la norme attribue à un comportement. Ainsi Perez, par exemple, définit les normes sociales comme un « ensemble de comportements et de réactions qu'un groupe social approuve ou désapprouve et dont il attend qu'il soit régulièrement adopté ou évité [...] » (1999).

Les normes sont instituées et transmises socialement par le biais du contrôle social. Ce contrôle peut être formel quand il est régi par des règles explicites (lois, règlements, etc.) ou informel lorsqu'il s'appuie sur le jugement de chacun, positif ou négatif. Elles « reposent sur deux types de valeurs sociales : l'une en rapport avec les motivations humaines, c'est la désirabilité. L'autre en rapport avec les prescriptions du fonctionnement social, c'est l'utilité » (Dubois, 2002). La psychologie sociale considère que, même dans des groupes restreints d'individus, des normes sociales peuvent réguler les comportements.

3.3.2 Normes des comportements linguistiques et contrat interactionnel plurilingue

Dans une situation plurilingue, chaque interactant présente des aptitudes, attitudes et usages habituels différents pour chacune des langues. Au-delà des ressources linguistiques, les interactants peuvent avoir des rôles sociaux différents. Si les caractéristiques des interactants sont effectivement différentes, on peut alors considérer la distribution des rôles comme étant asymétrique, ce qui est le cas, par exemple, lors d'une interaction entre un élève et son enseignant. Dans une interaction en situation plurilingue, le comportement interactionnel de chacun sera influencé par une multitude de facteurs comme ses ressources linguistiques disponibles, le statut formel et informel des langues disponibles, l'identité de l'interlocuteur, les autres personnes en présence, le lieu et le moment, le thème de l'interaction, etc.

Dans un groupe, lorsque les interactions sont amenées à se répéter, il émerge un système d'attentes réciproques implicites vis-à-vis de l'utilisation des langues. Par analogie avec le contrat didactique de Brousseau⁵⁴, nous nommerons *contrat interactionnel plurilingue* le système d'attentes réciproques d'interlocuteurs plurilingues quant à l'utilisation d'une langue plutôt qu'une autre et l'alternance entre ces langues. Il s'agit seulement d'une analogie, car ce contrat ne concerne pas seulement l'enseignant et l'élève. Dans notre contexte de recherche il pourra concerner également des élèves entre eux, mais, plus généralement, il pourrait être étendu à toute situation plurilingue.

Dans un contexte collectif comme une classe, les contrats en général et le contrat interactionnel plurilingue en particulier font l'objet d'un consensus de groupe. Implicite ou explicite, il est légitimé par des habitudes de classe et, selon les circonstances, par des valeurs partagées ou par le contrôle social de l'enseignant ou du groupe. Ce contrat interactionnel plurilingue collectif prend alors la forme d'une norme sociale formelle ou informelle. C'est cette norme qui réglera les interactions : celles qui satisferont le système d'attentes seront considérées comme étant normales, légitimes, et celles y contreviendront seront perçues comme anormales, illégitimes.

Cette norme du comportement interactionnel est contextuelle : elle se modifiera selon les interlocuteurs, le lieu, l'activité ou le moment. Pour une situation donnée, le comportement interactionnel d'un individu sera influencé par cette norme avec laquelle il pourra être en adéquation ou en tension. Les élèves dont le comportement interactionnel ne correspond pas à la norme prennent le risque de s'exclure symboliquement du groupe, favorablement ou négativement. La norme est, la plupart du temps, implicite et peut être assez ouverte selon le contexte, permettant aux variations individuelles de s'exprimer tant qu'elles ne remettent pas en cause la cohésion du groupe.

Les normes des comportements linguistiques, comme toutes les normes sociales, font l'objet d'un apprentissage social. Un individu rejoignant un groupe plurilingue préalablement constitué, s'il possède un niveau de compétence minimum dans les langues utilisées, intégrera les usages du groupe et reconfigurera ses compétences linguistiques sous l'effet de cette nouvelle socialisation (Bulea Bronckart & Jeanneret, 2007). C'est ce qui se passe lors d'un apprentissage immersif. De la même manière, cet individu ou un groupe d'individus

⁵⁴ Brousseau définit le contrat didactique comme étant les « habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et les comportements de l'élève attendus par le maître » (1980, p. 180).

rejoignant un groupe plurilingue pourra contribuer à modifier les normes des comportements linguistiques en modifiant le consensus de groupe.

Ces normes n'étant pas figées, toute institution (gouvernementale, familiale, scolaire, etc.) peut chercher à faire évoluer les normes des comportements linguistiques par le biais d'une politique linguistique. Dans une classe plurilingue, cette politique linguistique, implicite ou explicite, se traduit par des objectifs propres à l'enseignant et aux leviers didactiques qu'il met en œuvre pour tenter de faire évoluer les normes d'interaction.

Les normes des comportements linguistiques occuperont une place importante dans notre modèle de l'appropriation. Ce sont elles qui décriront le type de vécu socialisant en langue qui est offert par l'école aux élèves d'une classe.

3.4 Motivation et théorie de l'autodétermination

La motivation est le concept central de notre théorie de l'appropriation, elle nous permet de relier le temps court du quotidien de la classe au temps long de l'appropriation d'une langue. Dans un premier temps, nous présenterons ce concept de motivation, sa place dans l'apprentissage des langues et son évolution selon l'âge des apprenants. Dans un deuxième temps, nous ferons une présentation rapide des principales théories de la motivation qui ont été utilisées dans la recherche sur l'apprentissage des langues, puis nous exposerons pourquoi nous avons retenu la théorie de l'autodétermination dans le cadre de notre étude.

3.4.1 La motivation

L'essor de l'usage récent du mot « motivation », popularisé dans la première moitié du XXe siècle (Mucchielli, 2011), n'est sans doute pas étranger au « développement d'une société favorisant l'initiative individuelle dans tous les domaines » (Fenouillet, 2012), mais il a peut-être été initié par des visées moins émancipatrices :

« Son utilisation généralisée est due à ses connotations ambiguës et attractives renvoyant au secret espoir de percer les ressorts intimes de la conduite des autres et de pouvoir les manipuler. L'intérêt pour ce terme révèle en effet, d'une part, la forte sensibilisation de notre époque à tout ce qui touche l'influence des hommes sur d'autres, et, par ailleurs, l'inquiétude devant certains pouvoirs d'influence et devant l'apparition de comportements sociaux imprévisibles et agressifs » (Mucchielli, 2011, p. 1).

De nos jours, la motivation est un thème de recherche qui est souvent abordé dans des études sur le bien-être comme en psychologie positive, ou sur la modification des comportements individuels et collectifs en psychologie sociale.

Pour Fenouillet, l'étude de la motivation vise précisément à étudier la cause de nos comportements (2012, p. 9). Il la définit comme « une hypothétique force intra-individuelle protéiforme qui peut avoir des déterminants internes et / ou externes multiples et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action » (2012, p. 11). La motivation est un construit scientifique, elle ne peut pas être observée directement. On peut l'étudier à partir d'observables comme la participation ou la production dans le cas d'élèves en classe ou en les interrogeant directement, mais même alors, on ne peut pas être assurés d'avoir accès à la cause de leurs actions, mais seulement à l'interprétation de celle-ci, qui peut n'être qu'une justification de leur aspect rationnel (Schutz, 2009).

Fenouillet recense une centaine de théories de la motivation. Les premières étaient généralement basées sur le concept d'instinct (par exemple celle de James, 1890), mais elles se sont diversifiées au fil du XX^e siècle. De nos jours, de nombreuses théories se basent sur le concept de besoin, comme la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2002) que nous présenterons par la suite⁵⁵. Les besoins fondamentaux, considérés par Maslow comme universels, ont été hiérarchisés dans sa théorie de la motivation (1970). Les plus fondamentaux sont les besoins physiologiques (comme le sommeil, la santé, la nourriture ou la sexualité), puis viennent les besoins de sécurité (absence de peur, de danger), d'amour et d'appartenance (socialisation, appartenance, affectivité), d'estime (estime de soi, respect des autres, confiance, reconnaissance, etc.) et enfin les besoins d'accomplissement de soi (recherche de développement, d'épanouissement personnel, de créativité, de connaissance, etc.).

3.4.2 Motivation et apprentissage des langues

Dans *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Stephen Ryan présente la motivation comme étant, avec les aptitudes, un des deux facteurs essentiels pour déterminer la réussite d'un individu dans l'apprentissage d'une langue (2013a, p. 485). Elle donne à la fois l'élan initial pour entamer l'apprentissage et, plus tard, la force motrice pour

⁵⁵ D'autres théories utilisent d'autres concepts comme « ceux de but, d'intérêt, de curiosité, d'émotion, de valeur ou de dissonance » (Fenouillet, 2012, p. 4).

soutenir le processus d'apprentissage long et souvent fastidieux. La motivation joue un rôle particulier dans l'apprentissage des langues, ce qui le différencie des autres apprentissages scolaires. En plus des facteurs cognitifs et environnementaux associés communément à la motivation en psychologie de l'éducation, Gardner postule qu'il faut ajouter une dimension sociale : l'apprenant est confronté à une autre culture en relation avec laquelle il est amené à développer une nouvelle identité propre liée à la L2 (1985, p. 6). Pour Dörnyei, cette rencontre culturelle et la nouvelle identité qui en découle seraient même les raisons pour lesquelles la recherche en didactique des langues ne s'est jamais pleinement intégrée à la recherche générale en éducation (2005, p. 68).

Les motivations à apprendre une langue seconde sont fluctuantes. Ce caractère changeant peut être mis en évidence par l'étude des biographies langagières :

« les journaux d'apprentissage nous ont empiriquement permis de voir combien une série d'expériences pénibles peut momentanément décourager un apprenant et l'amener à se replier sur sa langue maternelle ou une lingua franca tandis qu'une rencontre va être décisive pour redonner courage à l'apprenant et lui faire retrouver toute sa motivation pour l'apprentissage de la langue » (Jeanneret, 2010, p. 29).

Ceci met en évidence l'importance des relais de motivation successifs (Jeanneret, 2010, p. 37) durant le temps long de l'apprentissage d'une langue, particulièrement dans le cas d'un apprentissage précoce, les motivations d'un enfant n'étant pas forcément celles d'un adolescent ou d'un adulte. Les motivations pour apprendre une langue peuvent être diverses. Defays (2016) propose de les classer en quatre groupes :

- Les motivations relatives à l'objet d'apprentissage : elles sont liées aux représentations qu'on a de la langue cible.
- Les motivations relatives au processus d'apprentissage : ces motivations concernent le processus lui-même. Par exemple, une personne peut trouver stimulant intellectuellement d'apprendre une nouvelle langue.
- Les motivations liées aux circonstances d'apprentissage : il peut s'agir du plaisir de se trouver dans un climat de classe agréable et / ou de s'identifier à son enseignant. Dörnyei nous rappelle l'importance de la motivation de l'enseignant lui-même dans la mise en place d'un contexte d'apprentissage motivant pour les élèves (2018, p. 4293). Il peut également s'agir de rencontres riches avec des locuteurs de la langue cible.

- Les motivations liées aux finalités de l'apprentissage : ce sont celles qui sont évoquées le plus souvent. Dans une étude concernant l'apprentissage de l'anglais, elles sont considérées au nombre de six par Clément, Dörnyei et Noels (1994, p. 426) :
 - instrumentales (liées à l'utilité de la langue),
 - intégratives (liées à l'intégration dans un groupe de locuteurs),
 - socio-culturelles (liées à un intérêt pour la culture de la langue et ses locuteurs)
 - liées aux voyages,
 - liées au savoir (liées à la langue elle-même),
 - liées à des relations amicales personnelles.

Castellotti propose de réunir en trois ensembles ces motivations liées aux finalités de l'apprentissage :

« - un premier ensemble de situations où les enjeux sont quasiment inexistantes (ou pour le moins très faibles) ; de nombreuses situations scolaires peuvent y être rattachées, dans la mesure où la plupart des élèves (ou leurs parents, lorsqu'ils sont très jeunes) n'ont pas véritablement construit de projet, ni ne sont inclus dans des projets politiques « forts » de leurs sociétés concernant les dimensions linguistiques des situations éducatives ;

- un deuxième ensemble où les enjeux sont importants pour des raisons fonctionnelles, pragmatiques ; c'est le cas par exemple de nombreuses situations professionnelles ou d'étude où les dimensions linguistiques peuvent avoir un impact sur les parcours de formation ou l'employabilité ;

- un troisième ensemble regroupant des situations comportant des enjeux fondamentaux pour des raisons identitaires et / ou relationnelles, comme celles de couples mixtes, de migration ou d'exil, d'adoption internationale, etc. On a ainsi coutume de plaisanter, en didactique des langues, sur les avantages de la « méthode de l'oreiller » qui désigne le processus d'appropriation mis en œuvre par des amoureux ne partageant pas de langue commune. Si, dans cette situation, la réussite est bien souvent au rendez-vous, n'est-ce pas justement, plutôt qu'un point de méthode, une question d'enjeu, au sens où l'appropriation linguistique est associée, fondamentalement, au risque de continuité ou de rupture de la relation ? » (2014, p. 184).

Du point de vue de Grin, la distinction entre ces deux derniers ensembles n'est pas pertinente :

« Il convient de commencer par prévenir contre un faux débat, qui opposerait des motivations « utilitaristes » à des motivations « humanistes ». Du point de vue de l'analyse économique (discipline d'où vient l'auteur de ces lignes), ce clivage n'existe pas : chacun, dans la vie, cherche à « faire au mieux avec ce qu'il a »

(techniquement, on parle de « maximisation d'utilité sous contrainte »). Cela concerne la vie professionnelle comme la vie privée, et les décisions matérielles et financières tout comme les questions symboliques et affectives ; ces différents enjeux sont présents simultanément dans la réalité de la vie. Par conséquent, il n'y a pas non plus de coupure radicale entre différentes raisons d'apprendre des langues : on les apprend parce qu'on a de bonnes raisons de le faire, que ces raisons tiennent à leur utilisation professionnelle ou à l'amour de la littérature. C'est simplement le dosage de différentes motivations qui peut varier selon les personnes, leur histoire personnelle, leur milieu social, leur cadre de vie et leurs objectifs » (2014, p. 32-33).

Nous rejoignons Grin sur l'impertinence de cette opposition. Même si la distinction classique entre motivation intrinsèque et extrinsèque peut s'avérer utile dans certaines circonstances, nous proposerons, pour distinguer les motivations liées à des enjeux identitaires (intégrées au soi) des motivations liées à une pression sociale (externe au soi), de considérer les types de motivations pour l'apprentissage des langues selon le continuum de l'autodétermination de la théorie de l'autodétermination. Ce continuum articulé autour de deux pôles, permet de différencier les types de motivations selon qu'elles sont plus ou moins autodéterminées ou non-autodéterminées (voir en 3.4.4, La théorie de l'autodétermination).

3.4.3 Motivation, âge et apprentissage des langues

La recherche sur la motivation dans l'apprentissage des langues est en constante progression depuis une quinzaine d'années, mais ce terrain de recherche reste pourtant encore très restreint quant aux langues et aux publics visés : dans leur revue de littérature sur la recherche concernant la motivation dans l'apprentissage des langues secondes, Boo, Dörnyei et Ryan pointent l'absence de recherches systématiques sur la motivation des élèves de primaire ainsi que le manque d'études sur d'autres langues que le « global English » (2015, p. 156). Cette absence d'études concernant la motivation dans l'apprentissage précoce des langues est, selon eux, due à la complexité du passage d'un apprentissage implicite de la L2, caractéristique des enfants, à un apprentissage explicite, caractéristique des adolescents et des adultes, qui est à mettre en lien avec la notion de *période critique* dans l'apprentissage des langues (Gaonac'h, 2015; Lambelet & Berthele, 2014; Lenneberg, 1967). Dans leur revue de littérature concernant l'influence de l'âge sur l'apprentissage des langues, Lambelet & Berthele, relèvent que les études existantes concernent presque exclusivement l'enseignement explicite de langues étrangères en tant que matière dans le curriculum scolaire et que très peu d'entre elles concernent l'enseignement immersif ou le CLIL (2014, p. 27). Les études sur l'apprentissage explicite relèvent que les élèves les plus jeunes sont plutôt motivés

intrinsèquement dans leur apprentissage d'une nouvelle langue, comme le montre le *Early Language Learning in Europe Project* (ELLiE), qui a étudié de manière longitudinale l'enseignement des langues au primaire dans six pays européens (Enever, 2011, p. 46). Cenoz émet l'hypothèse que cette tendance pourrait être expliquée, dans l'enseignement primaire, par l'input et des méthodes d'apprentissage adaptées aux élèves et surtout axées sur l'oral (Cenoz, 2003, p. 90), tandis que les méthodes utilisées dans l'enseignement secondaire porteraient plus sur l'écrit, la grammaire et le vocabulaire. D'autres études, rapportées par Nikolov & Mihaljevic Djigunovic, mettent en évidence l'importance forte de l'attachement à l'enseignant dans la motivation initiale du jeune élève, tandis que sa motivation devient de plus en plus instrumentale et / ou liée à l'attrait pour la L2 au fur et à mesure qu'il grandit (2006, p. 246). Dans l'apprentissage précoce des langues, on observerait donc un basculement, entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, d'une motivation intrinsèque liée aux circonstances d'apprentissage (méthode, input, enseignant) à une motivation extrinsèque instrumentale ou liée à l'objet d'enseignement.

3.4.4 Apprentissage des langues et théories de la motivation

Dans leur revue de littérature, Boo, Dörnyei et Ryan (2015) retiennent sept théories de la motivation dans l'apprentissage des langues :

- La théorie socio-éducative de Gardner (1985),
- La théorie du L2 *Motivational Self System* de Dörnyei (2009),
- La théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1977, 1997),
- La théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (2012),
- La théorie de l'attribution causale de Weiner (1972, 2010),
- La théorie du *Willingness to Communicate in L2* de MacIntyre, Dörnyei, Clément & Noels (1998),
- Les dynamiques motivationnelles qui utilisent la théorie des systèmes dynamiques complexes (par exemple Dörnyei et al., 2014),

Parmi ces sept théories, quatre ont joué un rôle majeur durant ces quarante dernières années, la théorie socio-éducative de Gardner, la théorie du L2 *Motivational Self System* de Dörnyei, la théorie des systèmes dynamiques complexes et la théorie de l'autodétermination

de Deci & Ryan, les trois autres ayant plutôt été utilisées en complément d'une ou de plusieurs des premières (Boo et al., 2015, p. 154).

La théorie socio-éducative de Gardner

La première théorie de la motivation est née dans les années 1970, dans le contexte multilingue du Canada, suite à une série d'études de Gardner & Lambert concernant les attitudes envers la communauté des francophones des jeunes Québécois anglophones apprenant le français (Gardner & Lambert, 1972). Cette théorie psychosociale postule que l'apprentissage d'une L2 ne peut pas dépendre des aptitudes seules. Il dépend également du contexte social qui affecte les attitudes et la motivation de l'apprenant. Pour Gardner (1985), la motivation de l'apprenant est déterminée par deux facteurs principaux, les attitudes envers la situation d'apprentissage (l'enseignant, le manuel d'apprentissage, le climat de classe, etc.) et l'*intégrativité*, qui se décompose en trois dimensions, l'intérêt pour les langues étrangères, l'attitude positive envers la communauté linguistique de la L2 et l'orientation intégrative envers elle (volonté d'intégration). Cette première théorie a été critiquée parce qu'elle est difficilement transposable à d'autres contextes que le milieu plurilingue montréalais, somme toute assez spécifique.

La théorie du L2 *Motivational Self System* de Dörnyei

Cette théorie ne met plus l'accent sur les communautés linguistiques mais sur l'élève, situé dans des contextes d'apprentissage institutionnel de la langue en milieu exolingue, sans identification possible à une communauté linguistique présente dans l'environnement proche. Elle laisse de côté le concept de l'intégrativité pour recourir à celui de l'*identification*, à l'œuvre dans la théorie du concept de soi (Raby, 2008). La motivation est ainsi liée aux *sois possibles* qui correspondent à une évaluation personnelle de son propre potentiel, de ses attentes, de ses espoirs et de ses peurs, et qui renvoient à la vision de soi dans des « futurs possibles ». La théorie du L2 *Motivational Self System* utilise deux dimensions différentes du soi, le « soi idéal en L2 » (ideal L2 self) et le « ought-to L2 self », que l'on pourrait traduire par le « soi attendu en L2 ». Le « soi idéal en L2 » correspond à un niveau de maîtrise et à une relation à la L2 que l'apprenant désirerait atteindre dans l'idéal. Le « soi attendu en L2 » représente la perception des obligations et responsabilités que l'apprenant ressent par rapport à la L2 et vis-à-vis d'autrui, on peut l'assimiler à une pression sociale. Un troisième élément, l'expérience d'apprentissage en L2, est pris en compte : elle correspond au contexte d'apprentissage et à la perception de l'apprenant de ses succès et de ses échecs (S. Ryan,

2013a). Selon Dörnyei, l'élan initial pour entamer l'apprentissage et la force motrice pour soutenir le processus d'apprentissage sont en grande partie dus à ces deux dimensions du soi en L2 et particulièrement au « soi idéal en L2 », lorsqu'il est éloigné de la perception que la personne a d'elle-même (image de soi).

La théorie des systèmes dynamiques complexes

L'avènement des théories motivationnelles basées sur la théorie des systèmes dynamiques complexes est expliqué par Boo, Dörnyei et Ryan par la difficulté de représenter la complexité des phénomènes de motivation en L2 par des modèles d'équations structurelles classiques⁵⁶ (2015, p. 156). Pour les promoteurs de cette nouvelle théorie, les relations cause-effet de ces modèles ne peuvent pas rendre compte des phénomènes motivationnels observés en contexte, qui sont liés à des « complex and often circular interrelationships involving seemingly randomly iterative processes that many learners described⁵⁷ » (Dörnyei, 2020, p. 51).

En s'inspirant de la réflexion *émergentiste* dans le développement langagier, des études ont appréhendé l'apprentissage d'une L2, à l'instar des études sur le développement de la L1, comme un système dynamique complexe (Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Lowie, 2017; Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019). L'adaptation de la théorie des systèmes dynamiques complexes à la didactique des langues étrangères est un terrain de recherche récent et sa pertinence ne fait pas l'unanimité (Véronique, 2017), mais elle a connu un développement particulier dans le champ des théories de la motivation à la suite des travaux de Dörnyei (Dörnyei et al., 2014).

Pour Dörnyei (2020), cette théorie est une solution d'avenir pour mieux prendre en compte de nombreux aspects dynamiques de la motivation en L2 comme la variation individuelle, synchronique et diachronique, ainsi que la dimension du subconscient dans les phénomènes motivationnels. Il pointe cependant la complexité de la méthode qui entraîne une difficulté accrue par rapport aux méthodes antérieures de collectes et d'analyses de données. Il pointe également une autre difficulté, liée à l'utilisation d'un vocabulaire conceptuel et méthodologique nouveau, et selon lui perfectible, issu d'une adaptation métaphorique d'un lexique issu des sciences naturelles (2020, p. 56).

⁵⁶ La modélisation par équations structurelles (dite SEM pour *structural equation modeling*) permet de faire correspondre un modèle théorique basé sur des concepts à des données quantitatives à travers des variables latentes (conceptuelles) et des variables mesurées.

⁵⁷ « Des interrelations complexes et souvent circulaires impliquant des processus itératifs, apparemment aléatoires, décrits par de nombreux apprenants » (traduction libre).

La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination (TAD) de Deci et Ryan (Deci & Ryan, 1985, 2002, 2012; R. M. Ryan & Deci, 2017) est une macro-théorie de la motivation humaine, du développement et du bien-être du domaine de la psychologie sociale. Elle trouve son utilisation dans de nombreux champs de recherche comme la psychologie du travail, la santé, le sport, ou encore les changements de comportements liés à l'environnement ou au développement durable (Paquet et al., 2016). Deci et Ryan l'ont appliquée au domaine de l'éducation en association avec Vallerand et Pelletier (Deci et al., 1991), qui ont eux-mêmes contribué à l'étendre au domaine de l'apprentissage des L2 en collaboration avec Noels (Noels et al., 2000). La TAD est devenue par la suite une des théories les plus utilisées pour décrire les phénomènes motivationnels dans l'apprentissage des langues secondes.

La TAD postule une relation dialectique entre l'individu et son environnement. Les êtres humains y sont considérés comme

« des organismes actifs, naturellement portés vers le développement, la maîtrise des défis issus de l'environnement, l'actualisation de leurs potentialités et l'intégration des nouvelles expériences dans un moi cohérent et unifié » (Sarrazin et al., 2011, p. 275).

Si l'individu est ainsi naturellement porté vers l'action, le contexte social est susceptible de soutenir ou d'entraver ses potentialités, selon que *trois besoins psychologiques fondamentaux*, qui correspondent à des sentiments d'autonomie, compétence et reliance, seront satisfaits.

Le *sentiment d'autonomie* concerne le besoin de se sentir à l'initiative de son comportement. Dans un contexte perçu comme contraignant (hétéronomie), l'individu a le sentiment d'agir selon des pressions, qu'elles soient externes et explicites ou internalisées et implicites ; on parle alors d'une *régulation externe* du comportement. Dans un contexte qui soutient l'autonomie, l'individu a le sentiment d'agir de son propre fait et, dans ce cas, la régulation du comportement est dite *interne*. Il est important de bien préciser que cette autonomie est subjective (il s'agit d'un sentiment) et qu'elle ne correspond pas forcément à une autonomie objective. Dans une situation d'hégémonie linguistique, par exemple, le contexte est fortement contraignant et oblige les individus à interagir dans une langue, au détriment des autres langues, sans que cela n'entraîne nécessairement une baisse du sentiment d'autonomie.

Le *sentiment de compétence* fait référence à un sentiment d'efficacité que l'individu éprouve dans ses interactions avec son environnement social quand il a pleinement l'impression d'utiliser ses capacités. Dans la recherche de ce sentiment de compétence, l'individu est amené à relever des défis adaptés à ses capacités. Il s'agit plus d'un sentiment de plénitude que d'une recherche de supériorité sociale. Il s'agit ici également d'un sentiment subjectif qui ne correspond pas forcément à un niveau de compétence objectif et, pour un même niveau de compétence, deux individus pourront avoir des représentations opposées sur eux-mêmes.

Le *sentiment de reliance*⁵⁸ renvoie au besoin de se sentir connecté à des autres significatifs. Il peut s'agir d'un sentiment d'appartenance et d'identification à un groupe ou une communauté ou la sensation que des personnes que l'on considère comme importantes prennent soin de soi et sont attentifs à soi. Il ne s'agit pas de tirer de ces relations un bénéfice autre que celui de partager un sentiment d'unité.

Pour Deci et Ryan, lorsqu'un de ces trois besoins psychologiques fondamentaux est frustré ou négligé dans un domaine donné ou en général, il entraînera chez l'individu une diminution de la motivation et des capacités cognitives et psychologiques, qui se traduira par une baisse de la vitalité, de la volonté et du bien-être. Inversement, un soutien à ces trois besoins de sentiment de compétence, autonomie et reliance se traduira par une augmentation de la motivation et des capacités cognitives et psychologiques et par là même une augmentation de la vitalité, de la volonté et du bien-être. Concernant spécifiquement le contexte scolaire, une satisfaction ou une frustration de ces trois besoins fondamentaux aura une incidence directe sur l'expérience d'apprentissage (2017, p. 86).

Depuis les années 1970, Deci et Ryan ont proposé six « mini-théories » constitutives de la macro théorie de la TAD. Cinq d'entre elles sont articulées et décrites sommairement par Sarrazin et al. à partir de la figure suivante :

⁵⁸ Deci et Ryan utilisent ici *relatedness*. D'autres auteurs l'ont traduit par « proximité sociale » (Sarrazin et al., 2011), « relation sociale » (Fenouillet, 2016) ou « appartenance » (Paquet et al., 2016). Il nous semble que ni proximité, ni relation, ni appartenance ne recouvrent ce que Deci et Ryan entendent par *relatedness*, soit que ces termes ne se rapportent qu'à une partie du concept, soit qu'ils aient un sens plus large. Pour éviter les confusions, nous traduirons *relatedness* par le néologisme « reliance », à l'instar de Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019).

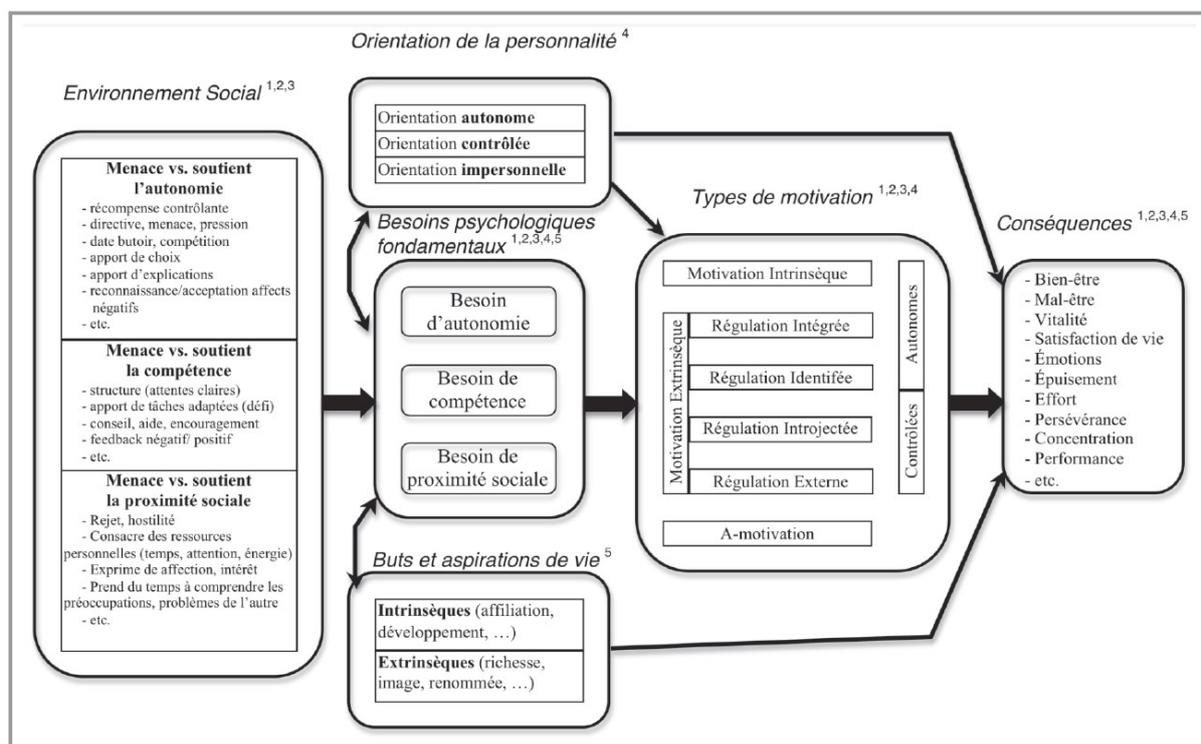


Figure 17 : Variables principales des mini-théories de la Théorie de l'autodétermination

1. La *Théorie de l'évaluation cognitive* décrit les effets de certains éléments du contexte social (e.g., récompenses, feed-back) sur la motivation intrinsèque via le sentiment d'autonomie ou de compétence qu'ils génèrent.
2. La *Théorie de l'intégration organismique* se focalise sur les différents types de motivation extrinsèque et sur les processus d'intériorisation conduisant à une motivation autodéterminée.
3. La *Théorie des besoins psychologiques* se centre sur les besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et de proximité sociale, considérés comme la base de toute motivation autodéterminée et la source du bien-être.
4. La *Théorie des orientations de causalité* souligne des différences de personnalité dans les orientations motivationnelles.
5. La *Théorie du contenu des buts*, enfin, s'intéresse aux buts ou aspirations intrinsèques versus extrinsèques dont l'impact sur la motivation et le bien-être de l'individu est singulier (modélisation et description extraites de Sarrazin et al., 2011, p. 277)

Deci et Ryan y ont ajouté depuis une sixième mini-théorie, la *théorie de la motivation des relations* qui aborde la question du soutien à l'autonomie dans la relation de couple (2017, p. 293-316).

Parmi ces six théories, deux nous intéressent plus particulièrement pour notre étude. La *théorie des besoins psychologiques*, dont nous avons décrit précédemment les trois dimensions (sentiments d'autonomie, de compétence et de reliance) et la *théorie de*

l'intégration organismique permettent d'envisager la satisfaction de chacun de ces trois besoins psychologiques de base comme autant de leviers didactiques à même de favoriser l'intériorisation d'un comportement, dans le contexte de notre étude, l'expression en breton. La *théorie de l'intégration organismique* est, comme son nom l'indique, organismique :

« Les théories qui postulent une conception organismique plutôt qu'une conception mécaniste de la nature humaine (par ex., Piaget, 1971; C. R. Rogers, 1963; Werner, 1948; White, 1960) considèrent le développement comme un processus par lequel l'être humain intériorise, développe, perfectionne et intègre ses structures internes ou les représentations qu'il se fait de lui-même et du monde qui l'entoure » (Deci & Ryan, 2008, p. 26).

Et elle postule que plus les besoins de base seront satisfaits par le milieu, plus les comportements qui y sont attachés seront intégrés :

« Bien que le processus d'intégration soit souvent considéré comme une tendance naturelle ou un don [...], la TAD fait ressortir qu'il y aura une meilleure intériorisation et une meilleure intégration des pratiques culturelles ambiantes selon que les milieux favoriseront plus ou moins la satisfaction des besoins de base » (Deci & Ryan, 2008, p. 26).

Selon la TAD, le processus d'intégration ne se fait pas selon la dichotomie classique *motivation extrinsèque / motivation intrinsèque* à laquelle s'ajoute habituellement *l'amotivation*. Elle postule que la motivation extrinsèque (ME) se décline en quatre catégories, selon que la régulation du comportement (c'est-à-dire son contrôle perçu) est plus ou moins externe ou interne au soi. Plus le comportement sera intégré au soi, plus on le considérera comme *autodéterminé*. Les différents types de motivation se situent ainsi sur le continuum suivant :

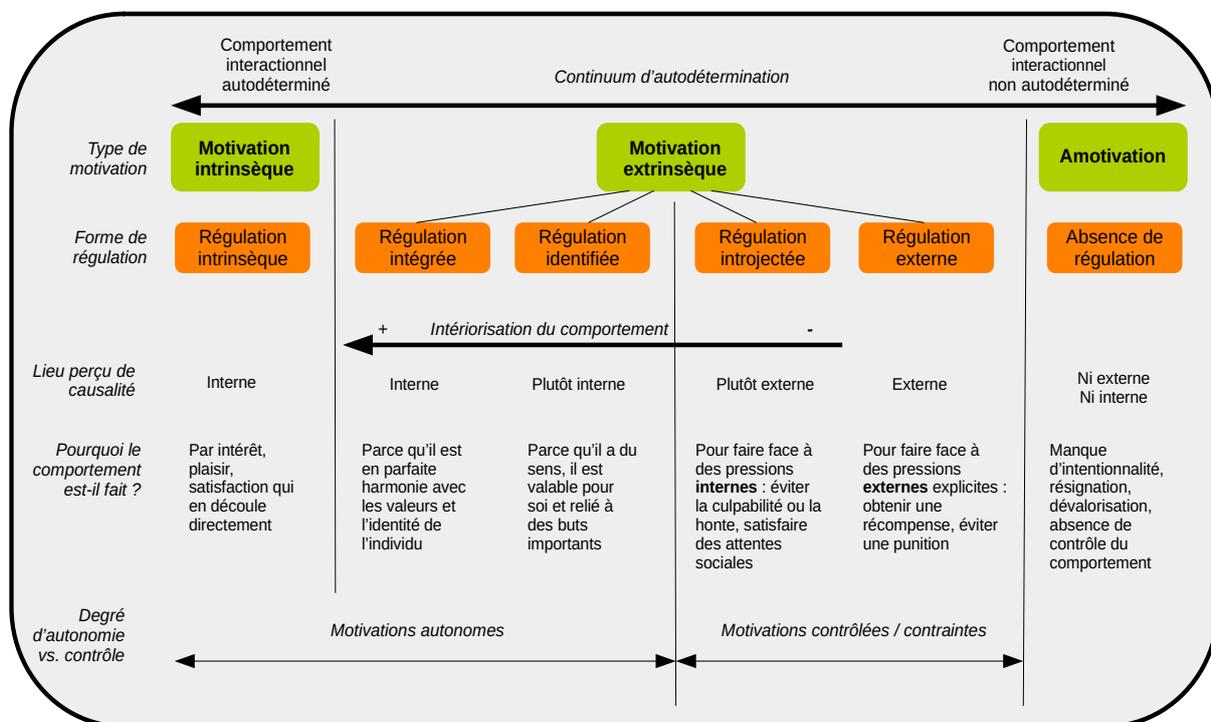


Figure 18 : Taxinomie et caractéristiques principales des différents types de motivation selon la TIO (d'après Sarrazin et al., 2011, p. 282)

- *Amotivation* : un individu est dit amotivé quand il ne perçoit pas l'intérêt du comportement en cause ou qu'il se sent incapable de l'avoir. Il peut, dans ce cas, soit suivre passivement ce qu'on lui demande de faire, comme une personne qui se rend au travail sans en percevoir l'utilité, ou ne pas suivre du tout le comportement, comme un élève qui ne fera pas un exercice, persuadé qu'il n'y arrivera pas de toute façon.
- ME – *régulation externe* : il s'agit ici strictement d'une motivation suivant la « carotte ou le bâton ». L'individu suit le comportement attendu mais seulement à cause de pressions sociales externes au soi, pour obtenir une récompense ou pour éviter une punition. Sans cette pression sociale explicite, le comportement ne serait pas réalisé. Il peut s'agir, par exemple, d'un adolescent qui range sa chambre pour avoir le droit de sortir avec ses amis.
- ME – *régulation introjectée* : le comportement commence ici à être intériorisé, il est réalisé suite à des pressions internes mais qui restent contraintes par l'environnement (honte, culpabilité, satisfaction d'attentes sociales). Il peut s'agir par exemple d'une personne qui court un semi-marathon pour prouver à quelqu'un qu'il en est capable.
- ME – *régulation identifiée* : il s'agit du premier niveau d'autodétermination. Le comportement est réalisé car il a du sens, de la valeur pour l'individu. L'individu n'a pas le sentiment de suivre ce comportement par rapport à des contraintes externes mais

pour lui-même, de manière autonome. Ce comportement est susceptible de se maintenir plus durablement et sera associé à un engagement et une performance plus élevés. Par exemple, un individu peut être convaincu de l'importance de trier ses déchets car les enjeux écologiques sont importants pour lui.

- *ME – régulation intégrée* : il s'agit de la motivation extrinsèque la plus intériorisée. Le comportement est réalisé car l'individu se reconnaît en lui, il correspond à son identité, ses valeurs. Il ne se sent pas du tout contraint par aucune pression que ce soit. Ce comportement est durable, il sera réalisé avec un engagement fort et pourra aboutir à des performances élevées. Il s'agit, par exemple d'une personne qui se définit comme ordonnée et pour qui il est très important de ranger ses affaires. Elle n'y prendra pas forcément plaisir mais cela ne lui sera pas pénible de le faire.
- *Motivation intrinsèque* : le comportement procure directement du plaisir à l'individu, sans qu'il n'y ait forcément de but autre que le comportement lui-même. Il peut s'agir d'activités de loisir comme le sport, des pratiques artistiques ou intellectuelles qui apportent un plaisir direct à la personne.

Les motivations extrinsèques à régulation externe et introjectée correspondent donc à des motivations contraintes, respectivement de l'extérieur et de l'intérieur, elles sont dites non-autodéterminées. Les motivations extrinsèques à régulation identifiée et intégrée et la motivation intrinsèque sont non contraintes, elles sont dites autodéterminées. La différence entre la motivation extrinsèque à régulation intégrée et la motivation intrinsèque est que dans le premier cas, c'est le résultat du comportement qui importe, tandis que dans le deuxième cas, c'est le plaisir inhérent à l'activité qui est recherché.

3.4.5 Choix d'une théorie

Aucune des trois premières théories de la motivation, spécialisées dans l'apprentissage des langues secondes, ne nous a paru convenir à notre contexte. La théorie socio-éducative de Gardner repose en grande partie sur la notion d'intégrativité, qui n'a d'intérêt que s'il existe une communauté de locuteurs de la L2 bien distincte de celle des locuteurs de la L1 de l'individu et si l'individu peut montrer une volonté d'intégrer cette communauté. Dans notre terrain d'étude, les élèves ne sont pas encore en âge de vouloir intégrer la communauté linguistique des brittophones qui, de toute façon, n'est pas clairement distincte de la communauté des francophones. Les brittophones sont tous bilingues et membres de la communauté des francophones et il y a peu de visibilité quotidienne publique de cette

communauté linguistique en dehors de contextes spécifiques comme des événements culturels ou des lieux précis (établissements d'apprentissage, locaux associatifs ou institutionnels, commerces, etc.). De plus, la majeure partie de cette socialisation linguistique se fait dans la sphère privée (amicale, familiale), ce qui invisibilise encore plus la communauté des brittophones.

La théorie du L2 *Motivational Self System* de Dörnyei a été validée dans de nombreux contextes pour décrire les processus motivationnels dans l'apprentissage d'une langue seconde chez les adolescents et les adultes à partir du secondaire. Elle repose principalement sur le concept de *soi idéal* qui n'est qu'émergent chez les élèves du primaire pour lesquels cette théorie n'a pas connu de développement spécifique.

La théorie des systèmes dynamiques complexes, encore en développement, demande la mise en œuvre d'outils mathématiques très exigeants. Cette théorie nous semble particulièrement pertinente pour décrire la complexité des processus motivationnels. Cependant nous ne nous plaçons pas dans notre étude dans une perspective seulement descriptive, mais également dans une recherche didactique, qui a pour but de proposer des pistes d'innovations pédagogiques aux enseignants. Cette théorie nous semble, à ce stade de son développement, peu opérationnelle pour intégrer une modélisation du processus d'appropriation d'une langue en situation minoritaire qui soit accessible aux enseignants, significative pour eux et donc à même de contribuer à la modification de leurs pratiques.

La théorie de l'autodétermination, par son caractère généraliste et sa simplicité de mise en œuvre basée sur trois besoins fondamentaux et la notion d'intégration, nous paraît particulièrement opérationnelle dans cette optique de modification des pratiques enseignantes. De plus, la TAD a servi de cadre conceptuel à de nombreuses recherches en sciences de l'éducation et a donné lieu à l'élaboration d'outils de mesure de la motivation adaptés aux élèves de primaire (F. Guay & Lessars, 2016). En outre, la notion d'intégration, et le continuum d'autodétermination semblent particulièrement heuristiques pour décrire les comportements interactionnels des élèves et le processus d'appropriation d'une langue.

3.5 Appropriation sociolinguistique

Si la motivation est le concept central de notre théorie, l'appropriation en est l'objet. Dans cette partie nous aborderons la question de l'appropriation en didactique des langues, concept

instable et polysémique, nous proposerons une définition de l'appropriation sociolinguistique et enfin nous discuterons les relations possibles entre appropriation et didactisation.

3.5.1 Notion d'appropriation

La notion d'*appropriation* est généralement utilisée dans la recherche en linguistique francophone pour recouvrir les notions d'*acquisition* et d'*apprentissage*. Krashen, dans son *modèle du moniteur* (1981), proposait une distinction entre acquisition d'une langue, processus inconscient et semblable à celui de l'acquisition de la L1 chez les enfants, et apprentissage d'une langue, processus conscient, ayant recours à des compétences métalinguistiques. Le regroupement des notions d'apprentissage et d'acquisition sous l'hyperonyme *appropriation* a été proposée par Besse et Porquier (1984) pour interroger, et surtout neutraliser, ce dualisme apprentissage / acquisition qui présentait comme inconvénient de séparer et opposer deux processus qu'ils considéraient comme étant complémentaires.

Cependant, cette utilisation du terme *appropriation* nous semble problématique : « maîtriser » une langue (peu importe le degré de maîtrise) grâce à un processus d'apprentissage ou d'acquisition ne signifie pas qu'on la ressent comme « propre », qu'on la fasse sienne. On peut envisager des situations dans lesquelles une personne peut s'approprier une langue, la considérer comme « propre à elle », sans pour autant la connaître, comme le montre le fameux exemple de Kamel chez Billiez : « Ma langue c'est l'arabe, mais je la parle pas » (1985). On pourrait même considérer l'extrême inverse à travers un autre exemple, celui de Jacques Derrida dans *Le Monolinguisme de l'autre* qui écrit : « Je n'ai qu'une langue et ce n'est pas la mienne » (1996, p. 47), mais il n'est pas besoin d'aller bien loin pour trouver des exemples de la connaissance d'une langue dénuée de toute fonction symbolique d'appropriation : c'est sans doute le résultat de la plupart des situations d'apprentissage scolaire des langues, quand ces apprentissages se font sans enjeux identifiés pour l'élève ou pour des enjeux fonctionnels pragmatiques (Castellotti, 2014, p. 184). L'appropriation d'une langue n'étant pas liée directement à sa connaissance, elle ne nous semble l'être ni à son apprentissage, ni à son acquisition.

Mais peut-être est-ce le terme même d'appropriation qui souffre d'une définition ambiguë, comme la notion d'*appropriation culturelle*, qui signifie idéalement le transfert

d'une pratique culturelle et son adaptation⁵⁹, mais qui peut également avoir un sens de spoliation quand l'échange se fait à sens unique, d'un groupe dominé vers un groupe dominant qui caricature les pratiques culturelles du premier. Pour pallier cette ambiguïté, nous proposons de considérer deux significations distinctes pour la notion d'appropriation dans son sens commun. Elle peut signifier tout d'abord l'action de se rendre propriétaire de quelque chose. Considérant que nulle personne sensée ne peut se dire propriétaire d'une langue ou d'une pratique linguistique, nous postulerons que ce premier sens ne s'applique pas aux langues. Le deuxième sens que l'on peut donner à l'appropriation est celui qui est à l'œuvre quand un musicien s'approprie un nouvel instrument, quand un artisan s'approprie une nouvelle technique, quand un chercheur s'approprie une nouvelle méthodologie, ou encore quand une personne réfugiée s'approprie de nouveaux codes culturels. Si le résultat n'est pas une possession, il n'en demeure pas moins que, lors du processus d'appropriation, le comportement ou la connaissance en question devient un attribut de l'individu : il s'y adapte et il l'adapte à lui, cette pratique ou cette connaissance lui devient « propre » et il s'y identifie. Cette identification est peut-être ce qui permet à Kamel de dire que l'arabe est *sa* langue sans même la parler.

Du point de vue de la psychologie sociale, on pourra considérer que le processus d'appropriation correspond à l'intégration progressive au soi d'un comportement suivant le continuum d'autodétermination proposé par Deci et Ryan (voir en 3.4.4, La théorie de l'autodétermination), les motivations les plus auto-déterminées correspondant ainsi à des comportements que l'individu s'est appropriés.

3.5.2 Qualifier cette appropriation

Le risque de confusion avec l'appropriation au sens de Besse et Porquier nous oblige à préciser à quel type d'appropriation nous faisons référence. Dans les domaines de la didactique des langues ou de la sociolinguistique, la nécessité de distinguer un processus d'appropriation de celui d'un apprentissage ou d'une acquisition est apparue assez récemment. Castellotti utilise *appropriation* en opposition à *apprentissage* dans une perspective diversitaire et expérientielle :

⁵⁹ On pense par exemple ici aux innombrables échanges entre civilisations qui ont enrichi l'humanité, aussi divers que la circulation de la pensée d'Aristote à travers les mondes romain, byzantin, musulman, etc. ou que les multiples racines africaines, amérindiennes et européennes du Blues.

« L'apprentissage traduit un objectif (au moins partiellement) explicité et rationalisé, défini, aux contours relativement stables : on apprend *de la* langue, comme on apprend de l'histoire ou de la biologie et on peut construire des programmes pour organiser collectivement cet apprentissage, le guider de manière relativement fiable, en évaluer les résultats (c'est-à-dire ce que sont censés *savoir* et *savoir-faire* les élèves au terme de cet apprentissage) [...] »

L'appropriation, en revanche, se réalise dans une transformation qu'on ne peut ni prédire ni modéliser, car elle constitue une *expérience* éminemment personnelle : on (se) change dans la *relation* à d'autre, et pas seulement aux autres « langues », ni surtout à d'autres « mêmes », qu'on « comprendrait ». Par définition, s'il s'agit d'autres, ils sont fondamentalement *autres* que nous-mêmes et on ne peut jamais totalement les comprendre » (2017a, p. 48-49).

Castellotti se réfère à une appropriation qu'elle nomme *linguistico-culturelle* (2015, 2017a), qui lui permet d'insister sur l'importance des aspects culturels dans la relation des personnes aux langues.

Jeanneret et Zeiter évoquent de leur côté une appropriation *langagière*, qui est différente de la proposition de Besse et Porquier en raison de leur terrain de recherche qui concerne la migration ou les séjours de mobilité. Mais même si, dans ces contextes, « l'appropriation d'une langue étrangère est étroitement liée à la construction par la personne de son identité » (2013, p. 63), elles considèrent la notion d'appropriation d'une langue comme une capacité et non comme un attribut identitaire à part entière :

« Dans une perspective fondamentalement socioconstructiviste du développement humain, l'appropriation langagière est donc ici considérée comme la construction par la personne d'une capacité à agir dans l'espace social et dans la langue » (Zeiter, 2015, p. 110).

Elles étudient les phénomènes d'acquisition des langues à travers les biographies langagières, qui permettent de situer les personnes dans des parcours ou des trajectoires d'appropriation langagière (Jeanneret, 2010; Jeanneret & Pahud, 2013; Zeiter, 2015).

Dans un contexte comparable mais plus spécifique de l'apprentissage du français en France chez des femmes migrantes, Bruneau (2015, 2017) utilise indifféremment les termes d'appropriation *sociolangagière*, *sociolinguistique*, *langagière* ou *linguistique*. Le sens qu'elle donne à cette appropriation dépasse ce que l'on entend par *apprentissage* et *acquisition* :

« Le processus d'appropriation contribue à la transformation des êtres humains à travers une mobilisation réflexive notamment de leur expérience linguistico-culturelle. Il ne s'agit pas d'un simple développement de connaissance, voire d'une compétence en français, comme ce qui peut être visé par l'acquisition » (2017, p. 294).

Elle considère à la fois l'appropriation comme une « méthode » et comme un « objectif ». L'appropriation est, pour elle, un nouveau paradigme dans l'apprentissage des langues (2015, p. 215) et elle appelle, à l'instar de Castellotti (2017b), à une didactique des langues qui prendrait mieux en compte l'histoire et les projets des apprenants et la rencontre *à et avec* l'autre (Bruneau, 2017, p. 293). Mais elle lie également l'appropriation à un objectif : c'est aussi un processus qui amènerait, *in fine*, à faire « sienne une langue » (Bruneau, 2015, p. 382).

Enfin, chez Adam (2015, 2020), d'un point de vue sociolinguistique – dans un contexte identique au nôtre, celui de la scolarisation précoce en breton – l'appropriation est *sociolangagière* et elle concerne le développement, chez l'enfant, d'une « conscience sociolinguistique différente, menant *a priori* à des attitudes envers les pratiques langagières différentes, une identité langagière différente » (2015, p. 23). Elle associe à cette appropriation sociolangagière des représentations sociolinguistiques (2015, p. 39), un attachement personnel (2015, p. 367) et une pratique sociale potentielle (2015, p. 366).

L'appropriation est, nous le voyons ici, une notion polysémique que nous nous proposons de définir plus précisément. Dans notre étude, nous l'appellerons *appropriation sociolinguistique* car nous porterons notre regard moins sur le langage en général que sur une langue en particulier, et sur son rapport de minoration / majoration avec une autre langue fortement dominante.

3.5.3 Définir l'appropriation sociolinguistique

L'appropriation sociolinguistique d'une langue, au sens où nous l'entendons, est un concept transdisciplinaire qui, comme celui de *construction identitaire*, est lié à la fois au psychologique et au sociologique. Au psychologique en ce qu'elle touche à la cohérence de l'individu, et au sociologique, car elle doit prendre en compte les relations d'identification et de socialisation entre cet individu et le groupe. Nous définirons l'appropriation sociolinguistique comme l'identification à une pratique langagière qui, s'intégrant au soi de la personne au cours d'un processus d'appropriation, devient pour elle un attribut identitaire propre. Nous considérerons que l'appropriation ou la ré-appropriation sociolinguistique est la déclinaison au niveau individuel, chez les locuteurs / apprenants, d'un processus sociétal de revernacularisation d'une langue en situation minoritaire. Cette appropriation sociolinguistique est clairement distincte d'un processus d'apprentissage et / ou d'acquisition :

- on peut s'identifier à une pratique langagière que l'on ne maîtrise pas ou qu'on maîtrise peu dans le cas de langues à forte dimension symbolique (voir supra l'exemple de Kamel, les langues dites d'« héritage » ou les phénomènes de postvernacularisation (Shandler, 2006) ou encore le breton « langue totem » chez Le Pipec (2012)),
- on peut ne pas s'approprier une langue que l'on maîtrise dans le cas de langues à dimension exclusivement communicative ou presque (cours de langues à l'école sans projet personnel, « global english ») ou en situation diglossique (phénomène d'auto-odi (Alén Garabato & Colonna, 2016)),
- on peut enfin s'approprier une langue dominée que l'on connaissait déjà quand sa dimension symbolique est renforcée (*empowerment* (Cummins, 1996)).

Si l'appropriation est pour nous clairement distincte de l'apprentissage / acquisition, on peut cependant émettre l'hypothèse que ces deux processus sont souvent concomitants. Tout d'abord, les représentations sociolinguistiques positives liées à l'identification ont une influence bénéfique connue sur le processus d'apprentissage / acquisition. Et ensuite, en accord avec la théorie de l'autodétermination, nous supposons que le sentiment de compétence favorise l'intégration au soi de l'expression dans la langue cible et donc son appropriation.

L'appropriation sociolinguistique étant un phénomène complexe, nous proposons de l'explicitier à travers quatre dimensions, légitimante, socialisante, historicisante et conscientisante. Pour les trois premières dimensions, nous nous sommes inspirés de travaux préexistants en sociolinguistique ou en didactique, française ou suisse, tandis que pour la dimension conscientisante, nous nous situons dans la continuité de travaux canadiens qui s'inspirent eux-mêmes des écrits de Paolo Freire.

Dimension légitimante

La question de la légitimité est centrale dans l'apprentissage d'une langue. La figure du locuteur légitime par excellence pourra être, selon la langue, celle du dépositaire du pouvoir économique ou symbolique (la reine, un auteur reconnu, la bourgeoisie de la capitale, etc.), ou celle du non-lecteur dont la langue sera considérée comme étant restée « pure », n'ayant pas été dévoyée par la fréquentation de l'écrit. Cette norme est éminemment subjective et elle est liée à un faisceau de représentations propre à chaque langue, à ses locuteurs, à ses enseignants et à ses apprenants. Le locuteur idéal, souvent identifié par l'adjectif « natif », incarne une

figure inatteignable pour chaque apprenant, voire pour les locuteurs⁶⁰ eux-mêmes, quand cette norme est éloignée de leur propre manière de s'exprimer. Hors de la norme, point de salut. Chaque variation pourra être considérée comme une imperfection et l'apprenant / locuteur pourra être stigmatisé socialement pour cela, discrimination qualifiée de glottophobie (Blanchet, 2016). La proximité ou la distance à la norme entraîne chez l'apprenant / locuteur un sentiment de sécurité ou d'insécurité linguistique :

« On parle de *sécurité linguistique* lorsque pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent *leur* norme comme *la* norme. A l'inverse, il y a *insécurité linguistique* lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont un autre modèle, plus prestigieux mais qu'ils ne pratiquent pas » (Calvet, 1993, p. 47).

Calvet (1999) distingue trois types de sécurités / insécurités linguistiques :

- Une sécurité / insécurité *formelle* : elle renvoie à la production langagière et à sa distance à la norme en termes de vocabulaire, construction de phrase, phonologie. Le locuteur a le sentiment que son expression ne correspond pas aux attendus de la langue standard. Cette insécurité formelle est ce à quoi il est généralement fait référence lorsque l'on mentionne l'insécurité linguistique de manière générale.
- Une sécurité / insécurité *identitaire* : elle renvoie à la notion de communauté et à la légitimité du locuteur à appartenir à cette communauté. Il ne s'agit pas d'une question de légitimité linguistique mais bien d'une question d'identification d'un individu à un groupe et de l'identification du groupe à cet individu. On peut mettre en relation cette sécurité identitaire avec la notion de *capital d'autochtonie*, au sens bourdieusien, telle qu'elle a été développée par Retière (2013).
- Une sécurité / insécurité *statutaire* : elle renvoie au statut informel de la langue elle-même, à sa légitimité dans le contexte en question. Nous lions la notion d'insécurité statutaire à celle d'auto-odi citée précédemment.

Nous considérons que ces trois aspects, formel, identitaire et statutaire, de la sécurité / insécurité linguistique alimentent l'*image de soi en langue* de l'individu et, à travers elle, sa légitimité en tant que locuteur. Pour Prikhodkine et Gajo, « le sentiment

⁶⁰ Par commodité, nous opérons ici une distinction simplifiante entre les apprenants et les locuteurs. Cette opposition est bien évidemment symbolique car il paraît difficile de distinguer les uns des autres, tous les locuteurs étant eux-mêmes continuellement des apprenants et tous les apprenants étant, à leur manière, des locuteurs.

d'appartenance à cette catégorie [*pour eux, des locuteurs francophones*] est directement lié à celui d'appropriation du français, c'est-à-dire au sentiment d'en être un locuteur légitime » (2016, p. 100). De la même manière et plus généralement, nous pensons que le sentiment, pour un individu, d'être un locuteur légitime d'une langue est constitutif de son appropriation de cette langue.

Concernant l'apprentissage des langues en contexte de revernacularisation comme le breton, se pose tout d'abord la question de la légitimité de la langue elle-même, fragile et au centre de visions idéologiques contradictoires, qui peut placer le locuteur / apprenant en insécurité statutaire. Puis vient la question de la légitimité du locuteur / apprenant lui-même : peut-il prétendre faire partie de la communauté des locuteurs ? Sa manière de parler correspond-elle aux canons linguistiques ?

Les langues d'héritage, comme le breton, ont une fonction symbolique d'identification très forte qui peut amener les locuteurs / apprenants à rechercher une légitimité, ou à l'attribuer à d'autres. Cette recherche ou attribution de légitimité peut se faire en fonction de plusieurs critères tels que l'ascendance (« Ma grand-mère ne parlait que le breton quand elle est allée à l'école »), leur histoire personnelle (« Quand j'étais enfant, les gens ne parlaient que le breton autour de moi »), leur provenance ou leur lieu d'habitation (les Monts-d'Arrée ou le pays Bigouden sembleront toujours plus « authentiques » que la banlieue rennaise) ou encore les réseaux culturels ou politiques. Cette recherche de la sécurité identitaire par la valorisation d'un capital d'autochtonie peut, par contraste, entraîner chez ceux qui n'en bénéficient pas, ou peu, un sentiment d'insécurité identitaire qui peut nuire au sentiment de légitimité vis-à-vis de l'expression en breton.

La fonction symbolique forte des langues en contexte de revernacularisation peut également amener les locuteurs / apprenants à une recherche forte d'authenticité qui dépasse la communication et qui vise à s'exprimer dans une variante particulière. Concernant le breton, on peut observer deux directions à cette quête d'authenticité, parfois opposées, parfois associées (Moal, 2020). La première considère comme idéal linguistique le breton tel qu'on se le représente comme langue vernaculaire de la société traditionnelle. On peut le décrire, à gros grains, comme présentant une accentuation dialectale marquée, des exceptions grammaticales et un vocabulaire local ; le vocabulaire d'origine romane ou française y est accepté et les néologismes en sont absents. La deuxième vise une langue standardisée et dépouillée de toute influence romane ou française ou autre, notamment par le recours à des néologismes, selon la même idéologie qui vise à préserver le français d'une l'influence anglo-saxonne. Ces deux

modèles sont proches de ce que Le Pipec nomme endolecte et xénolecte (2013). Dans des cas extrêmes, cette volonté de reproduire un breton idéal, qu'il soit endolecte ou xénolecte, peut se faire au détriment même de la fonction communicative de la langue, la rendant inintelligible pour les interlocuteurs. À l'opposé, certains apprenants / locuteurs n'investissent pas les aspects symboliques formels du breton⁶¹ et prêteront peu d'importance à ses caractéristiques linguistiques propres. Il nous semble que cela est particulièrement le cas dans des situations d'apprentissage particulièrement institutionnalisées du breton, comme dans le contexte scolaire ou dans les formations professionnelles pour adultes : la fonction communicative forte, propre à ces contextes ou aux objectifs professionnels de formation, fait passer au second plan la fonction symbolique de la forme de la langue.

Il se pose alors une question à fort enjeu idéologique, didactique et sociolinguistique (voir, par exemple, Le Pipec, 2021). Dans un contexte de revernacularisation consécutif à une interruption dans la transmission familiale d'une langue L_a à laquelle s'est substituée une autre langue L_b , l'apprentissage de la L_a et l'expression en L_a sont fortement influencés par la L_b . Il en devient illusoire de viser, chez les nouveaux locuteurs, une pratique de la L_a identique à celle des locuteurs « natifs », antérieure à la rupture intergénérationnelle^{62,63}. Mais qu'en est-il si les locuteurs / apprenants de L_a reprennent l'accentuation de la L_b , sa grammaire, son vocabulaire ? Jusqu'où les normes linguistiques de la L_a peuvent évoluer tout en restant de la L_a , « sans tomber dans le relativisme social et politique » (Prikhodkine & Gajo, 2016, p. 110) ? La question est éminemment sensible et subjective. Pour certains, le « cœur » du breton sera sa grammaire, pour d'autres, ce sera son accentuation, son vocabulaire, etc. Pour certains, ce sera son expression orale qui sera centrale, pour d'autres, ce sera la maîtrise de l'écrit. Pour certains, ce seront ses variations qui en feront la richesse, pour d'autres, son salut ne passera que par sa standardisation. Cette diversité des représentations peut être considérée comme une richesse en soi, mais la relativité de ces normes et les tensions qui en découlent, qui font dire à Morvan que le breton est un « champs de bataille » (2017, p. viii), exposent particulièrement les locuteurs / apprenants à une insécurité linguistique formelle. Cette insécurité est, de plus, renforcée par la théorie du double standard (voir en 2.3.5) qui décrit le peu d'indulgence dont

⁶¹ Une personne peut attribuer une faible importance symbolique à la *forme* de la langue tout en lui donnant une fonction symbolique *identitaire* forte.

⁶² De la même manière il serait illusoire de demander à des francophones de modifier leur français pour parler comme les francophones de 1950.

⁶³ Dans des situations d'apprentissage de langues « étrangères », la figure normative du locuteur natif est également remise en question (Castellotti, 2017b; Prikhodkine & Gajo, 2016).

bénéficie les néolocuteurs des langues minoritaire en cas d'écart à la norme⁶⁴. Cette instabilité des normes, à laquelle s'ajoutent des instances de socialisation réduites, expose particulièrement les brittophones, peu importe où ils se situent sur le continuum apprenant – néo-locuteur – locuteur, à une insécurité linguistique formelle⁶⁵.

L'appropriation sociolinguistique, dans sa dimension légitimante, étant liée à la sécurité linguistique, nous la considérons également en trois composantes, formelles, identitaire et statutaire.

Dimension socialisante

L'utilisation d'une langue est une pratique sociale par essence. Pour Jeanneret, « s'approprier une langue c'est se construire une capacité à participer aux pratiques sociales tandis qu'en retour la participation aux activités sociales permet au sujet de configurer ses ressources langagières » (2010, p. 28). Dans le cadre de l'appropriation sociolinguistique, qui se distingue pour nous de l'apprentissage d'une langue, nous proposons de dépasser cette définition. S'approprier une langue, ce n'est pas seulement pour nous « se construire une capacité à participer aux pratiques sociales » mais bien participer activement à des pratiques sociales.

Dans un contexte de revernacularisation d'une langue en situation minoritaire (L_a), les instances de socialisation linguistique sont réduites. Les locuteurs sont peu nombreux et parlent également la langue dominante (L_b), généralement avec plus d'aisance que la langue dominée L_a . De plus, les interactions en L_a se déroulent souvent en présence de personnes ne maîtrisant que la L_b , qui se retrouvent alors exclues des interactions et, par réflexe inclusif, les interactions basculent généralement vers la langue dominante L_b . Si les apprenants / locuteurs n'ont pas une démarche volontariste de socialisation linguistique en L_a , les déterminismes linguistiques joueront irrémédiablement en faveur de la L_b , et restreindront plus encore les instances possibles de socialisation en L_a . Nous considérerons que la recherche active d'instances de socialisation est constitutive de l'appropriation d'une langue. C'est ce que nous appelons la dimension socialisante de l'appropriation sociolinguistique.

⁶⁴ Par exemple, un Breton ayant un accent français lorsqu'il parle anglais passera relativement inaperçu mais, s'il a un accent français quand il parle breton, il sera souvent considéré comme illégitime aux yeux d'autrui, brittophone ou non.

⁶⁵ A titre d'illustration, le préambule satyrique et quelque peu amère de la thèse de Malo Morvan (2017) est un témoignage canonique et, nous l'espérons, caricatural, de l'insécurité linguistique formelle et identitaire dont peut faire l'objet un jeune locuteur du breton.

Dimension historicisante

Castellotti et Jeanneret considèrent que l'appropriation / apprentissage d'une langue doit s'envisager en termes d'histoire et de projet (Castellotti, 2017b; Jeanneret, 2010). L'appropriation sociolinguistique, telle que nous l'envisageons, s'inscrit également sur ce temps long. Le processus d'appropriation suppose la prise de conscience par la personne de son histoire avec la langue, permettant un *empowerment* et la plaçant dans une trajectoire d'appropriation telle que la définit Jeanneret dans un contexte spécifique d'immigration en Suisse :

« La trajectoire peut donc être vue comme un dispositif symbolique, par lequel le sujet fait d'une série d'événements un ensemble significatif pour l'appropriation : la façon dont le sujet reconstruit son passé d'apprenant dans et par des discours et le constitue comme une trajectoire nous paraît centrale pour saisir les liens entre réaménagements identitaires dus à l'arrivée en pays francophone et amélioration des compétences en français. En effet, la manière dont l'apprenant procède pour reconstituer le projet acquisitionnel et le rendre cohérent dessine en même temps une projection vers le futur [...] » (Jeanneret, 2010, p. 36).

S'approprier une langue c'est donc se projeter dans une pratique future, notamment quand on est en situation d'apprentissage. C'est alors s'identifier à un soi idéal, locuteur et socialisé dans la langue, particulièrement en ce qui concerne la sphère intime. La mise en perspective historique qui valorise l'histoire de la personne avec la langue et qui l'inscrit dans un futur désiré constitue la dimension historicisante de l'appropriation sociolinguistique.

Dimension conscientisante

La dimension conscientisante de l'appropriation sociolinguistique concerne « seulement » les langues dominées, qui bien qu'étant les plus nombreuses, sont les moins enseignées. La domination, linguistique ou autre, est favorisée par l'ignorance et la première manière de s'y opposer est de chercher à reconnaître et à comprendre les idéologies hégémoniques qui induisent les déterminismes et les fait apparaître comme étant naturels. Cette *conscientisation*, pour reprendre les mots de Freire (1983), se fait en remettant en cause la légitimité de ces idéologies hégémoniques à travers une conscience critique qui déconstruit les représentations dominantes afin de s'en émanciper.

Dans un contexte de revernacularisation d'une langue en situation minoritaire, la dimension conscientisante de l'appropriation sociolinguistique permet au locuteur, à travers un travail sur les représentations des élèves mais également sur une contextualisation historique et sociolinguistique, de s'émanciper des représentations qui concernent la langue

dominée, ses locuteurs et leur histoire. Elle permet également de remettre en cause le caractère essentiel et stable de la dominance de la langue majorée et du monolinguisme. Cette conscience sociolinguistique critique favorise l'appropriation sociolinguistique chez le locuteur en lui offrant une sécurité linguistique statutaire plus forte.

3.5.4 Peut-on didactiser l'appropriation sociolinguistique ?

L'appropriation sociolinguistique, déclinée dans ses quatre dimensions, est un outil conceptuel qui peut aider à la description des profils des locuteurs / apprenants, mais nous pensons que l'on peut l'envisager également comme un processus qui pourrait être favorisé par une action didactique adéquate.

L'appropriation sociolinguistique d'une langue touche à l'intime, à l'identité. Pour Castellotti, l'appropriation linguistico-culturelle est peu compatible avec une *didactisation*, dans son sens le plus courant, qui « entraînerait précisément une rationalisation et un contrôle des opérations en jeu » (2014, p. 184). On aperçoit ici une tension éthique qui évoque le contrôle de l'intimité d'un individu par une institution prescriptive. Mais cette question éthique n'est pas différente de celle qui concerne les représentations. Les aborder en classe, c'est prendre le risque que l'institution prescriptive bouleverse l'intime. Mais n'est-ce pas de toute façon déjà le cas de tout apprentissage ?

Examinons les enjeux :

- Dans le contexte d'une langue en situation minoritaire, didactiser l'appropriation sociolinguistique vise un *empowerment* des personnes, qui ne pourra pas se faire malgré elles.
- Sans intervention didactique, seuls les déterminismes linguistiques agissent.
- De plus, l'appropriation sociolinguistique donne des motifs forts pour l'apprentissage de la langue, ce qui favorise cet apprentissage.

Ces éléments nous semblent suffisants pour répondre à la question éthique. Elle ne semble pas être un obstacle à une didactisation de l'appropriation sociolinguistique qui a pour objectif de la favoriser et non de l'imposer. Comme l'écrit Grin, l'appropriation ne se décrète pas, elle peut se cultiver (2014, p. 33). Mais si l'obstacle n'est pas éthique, il pourrait être technique. L'appropriation sociolinguistique pourrait-elle être inaccessible à la didactisation ? Il est impossible de répondre directement à cette question, mais de nombreuses pistes s'offrent à nous :

- La théorie de l'autodétermination nous propose, à travers la satisfaction des sentiments de compétence, de reliance et d'autonomie, des leviers didactiques susceptibles de favoriser l'intégration au soi d'une pratique langagière.
- Un travail sur les représentations sociolinguistiques pourrait favoriser le processus d'appropriation dans ses dimensions légitimante et conscientisante.
- Un travail sur les biographies langagières pourrait faire évoluer l'appropriation dans sa dimension historicisante.
- Et enfin, l'école ou d'autres institutions d'apprentissage font partie, dans un contexte de revernacularisation, des quelques instances de socialisation linguistique dans lesquels peut émerger une appropriation dans sa dimension socialisante.

Notre définition de l'appropriation sociolinguistique et les quatre dimensions que nous lui donnons demandent sans doute à être affinées et discutées, mais nous pensons qu'elles ont un réel intérêt heuristique. En dissociant, pour une langue donnée, la connaissance qu'on en a et la manière dont on s'identifie à elle, l'appropriation sociolinguistique permet de mieux comprendre les effets individuels des politiques de revitalisation linguistique qui se contentent souvent d'offrir un enseignement de la langue, sans prendre en compte les déterminismes sociaux qui entravent la socialisation linguistique post-apprentissage.

Nous avons identifié des leviers didactiques potentiels, susceptibles de favoriser le processus d'appropriation dans des situations d'apprentissage d'une langue en situation minoritaire. Nous allons maintenant en proposer une modélisation qui s'appuiera sur ces leviers identifiés et sur les éléments présentés dans ce cadre théorique.

3.6 Une théorie de l'appropriation sociolinguistique

« Nothing is as practical as a good theory »

Kurt Lewin (1943)

Pour le philosophe des Sciences Thomas Kuhn (1962), le rôle d'une théorie est simple, il s'agit de répondre à une « énigme ». Selon VanPetten et Williams, les théories consacrées à l'acquisition des langues ont également un rôle prédictif. Elles se doivent également de préfigurer ce qui advient lorsque des conditions spécifiques sont réunies (2015, p. 2). Dans notre recherche, que l'on peut qualifier de recherche-action, nous prenons en compte ces deux

dimensions, descriptive et prédictive. Nous visons tout d'abord à mieux comprendre le processus d'appropriation sociolinguistique, mais c'est ici un objectif « instrumental », au service d'un objectif principal : identifier des outils qui permettront de favoriser l'appropriation sociolinguistique du breton chez les élèves des filières bilingues⁶⁶.

Dans ce cadre théorique, nous avons évoqué des concepts issus de la didactique des langues, de la sociolinguistique et de la psychologie sociale, dont nous pensons qu'ils peuvent nous aider à comprendre le processus d'appropriation d'une langue en situation minoritaire. Nous allons maintenant les articuler en proposant une théorie de l'appropriation sociolinguistique. Elle tentera, en convoquant des théories et des concepts préexistants, d'expliquer le processus d'appropriation que nous avons défini précédemment (voir en 3.5). Pour tenter d'énoncer le plus clairement cette théorie, nous nous appuierons sur une modélisation.

« La modélisation consiste en une représentation stylisée des relations entre les faits sociaux, porteuse d'une visée explicative, qui constitue une des formes possibles de la connaissance en sciences sociales. La parcimonie du modèle tranche de ce point de vue avec le souci d'exhaustivité du récit ou de la description, qui visent davantage à la compréhension des phénomènes » (Coulangeon, 2015, p. 35).

Cette modélisation nous permettra de rendre compte de manière simplifiante mais, nous l'espérons, éclairante, de la complexité d'un processus d'appropriation qui se déroule sur des échelles de temps distinctes et qui fait appel à de nombreux paramètres. L'objectif principal de cette simplification est de rendre la théorie accessible aisément aux enseignants, et non pas aux seuls spécialistes, et de permettre ainsi la transformation des pratiques de classe. Voici la première ébauche de notre modèle de l'appropriation sociolinguistique, qui fera office, dans un premier temps, d'hypothèse de recherche :

⁶⁶ Si nous concentrons notre étude sur un terrain précis, nous espérons que les résultats valables dans notre contexte pourront être utilisés pour d'autres publics ou d'autres langues qui sont dans des situations comparables.

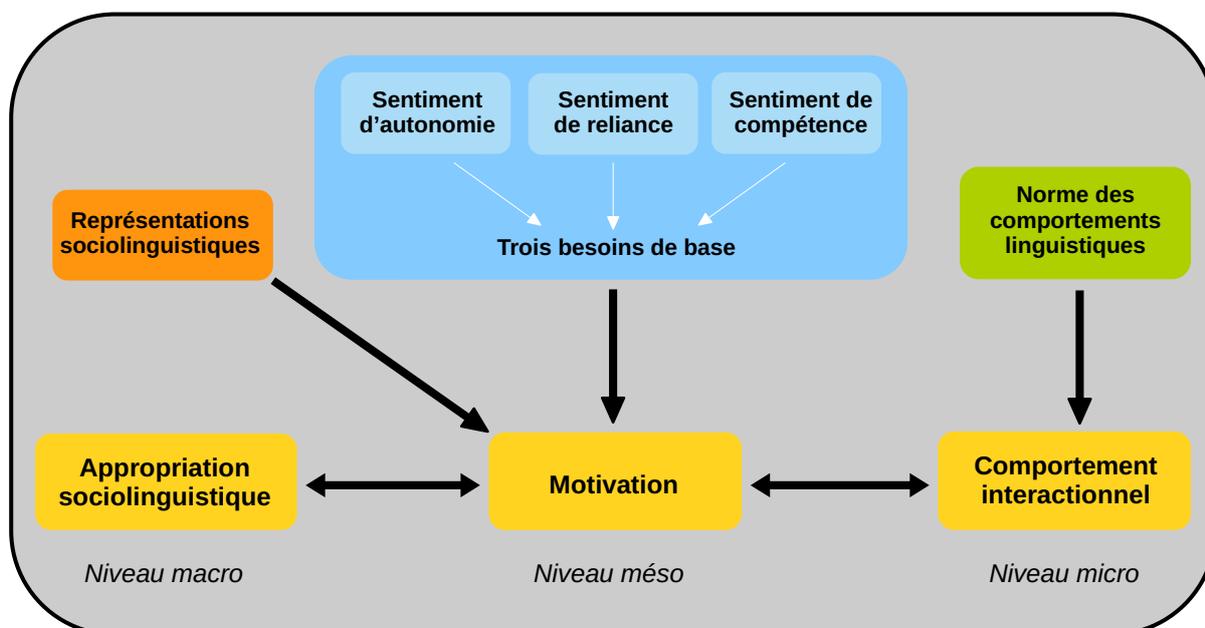


Figure 19 : Modèle de l'appropriation sociolinguistique - hypothèses de recherche

Dans la partie basse du modèle se situent les trois niveaux du modèle de l'appropriation sociolinguistique, niveaux micro, méso et macro. Ils sont disposés selon l'échelle de temps à laquelle ils se rapportent : le niveau macro correspond à un temps long caractérisé par la stabilité de l'appropriation sociolinguistique, le niveau micro correspond au temps court de l'interaction et à l'hypercontextualité du comportement interactionnel, tandis que le niveau méso correspond à la temporalité intermédiaire de la motivation qui n'est ni aussi stable que l'appropriation, ni aussi contextuelle que le comportement interactionnel.

Comme indiqué précédemment, ce modèle a deux visées. La première, descriptive, a pour objectif de comprendre les relations entre les différents éléments du modèle. La deuxième, prédictive, a un objectif didactique : identifier les facteurs susceptibles de favoriser le processus d'appropriation de la langue chez les élèves. À un niveau descriptif, nous postulons que chacun de ces trois niveaux a une influence sur le ou les niveaux proximaux et que les éléments de la partie haute ont une influence sur eux. À un niveau didactique, nous émettons comme hypothèse qu'en intervenant sur les leviers didactiques identifiés dans la partie haute du modèle, nous pourrions influencer positivement sur le comportement interactionnel des élèves en L2 (niveau micro) et sur leur motivation à apprendre et à s'exprimer en L2 (niveau méso) et ainsi, de proche en proche, améliorer leur appropriation de la L2. C'est ce que nous appelons le processus d'appropriation sociolinguistique.

Il s'agit bien sûr d'un modèle strictement théorique, qui a fait office d'hypothèse initiale. Nous l'avons confronté à différentes études quantitatives et qualitatives que nous décrirons

par la suite et qui l'ont amené à évoluer considérablement (voir le chapitre 5 pour la version révisée du modèle). Nous allons maintenant décrire ce modèle théorique plus en détail.

3.6.1 Un modèle à trois niveaux

Notre expérience d'enseignant et de formateur d'enseignants nous a amené à nous interroger régulièrement sur la relation entre les activités quotidiennes d'une classe immersive et ce que nous appelions l'« usage spontané » du breton par les élèves en classe. Nous voyions cette spontanéité acquise des élèves comme étant la première étape d'une socialisation en breton, qui dépasserait bientôt le contexte scolaire et qu'ils seraient en capacité de poursuivre dans une vie d'adulte. Cette utilisation normalisée du breton en classe, avec l'enseignant et dans certains cas avec les autres élèves, représente un idéal pour tous les enseignants bilingues breton-français, mais cet idéal s'avère, la plupart du temps, difficile à atteindre. À de nombreuses reprises, nous avons eu affaire à de jeunes collègues désemparés, dont les élèves ne parlaient pas breton en classe, ou peu, et qui nous demandaient, pour pouvoir y remédier, des idées d'activités, des techniques d'enseignement, voire des marches à suivre « clé en main ». Devant ces demandes de conseils, c'était le formateur qui, à son tour, se trouvait désemparé par la difficulté d'objectiver sa pratique empirique d'enseignant et de la rendre accessible, tout en sachant que cette pratique était largement perfectible et qu'un style d'enseignement n'est pas forcément adaptable directement par un autre enseignant. De plus, nous avons nous aussi nos propres montagnes à déplacer : certes, nos élèves interagissaient de manière « normale » en breton en classe, mais rien ne nous assurait que ce comportement interactionnel, en grande part dû à un déterminisme linguistique contextuel (*tout le monde savait que dans la classe de Gwenole on parle breton*), allait se transformer, une fois les élèves émancipés de ce déterminisme, en une pratique sociale autodéterminée.

Ce sentiment de complexité inextricable demandait la mise en place d'un étayage qui permettrait, par le postulat de niveaux intermédiaires, de faciliter la compréhension des processus en jeu entre le quotidien d'un enseignement de / en breton et son appropriation. C'est à partir de ce constat que s'est imposée l'idée d'intercaler entre le niveau micro des observables du quotidien de la classe et le niveau macro d'une appropriation, le niveau méso de la motivation. Nous pensons que ce niveau méso peut avoir un rôle heuristique en proposant un intermédiaire permettant de relier le temps long de l'appropriation d'une langue, particulièrement stable car impliquant l'identité de la personne, et le temps court des activités scolaires, très instable car lié à la nature de chaque activité.

3.6.2 Niveau micro : le comportement interactionnel

Au niveau micro, nous avons retenu le comportement interactionnel comme observable de la relation quotidienne des élèves avec le breton. Les interactions ont un rôle central dans les pratiques, avant tout sociales, que sont les pratiques langagières. Elles ont, de plus, l'avantage opérationnel d'être mises en œuvre à la fois en réception et en production et relativement accessibles par l'observation directe.

Le comportement linguistique des élèves est très contextuel, il diffère du tout au tout selon de nombreux facteurs dont il nous semble que les plus importants sont :

- l'interlocuteur : dans la cour, un élève peut s'adresser à un autre élève en français, et à son enseignant en breton,
- l'activité : un élève peut parler en breton à un autre élève durant une activité identifiée comme devant se dérouler en breton et lui parler en français dans les jeux sur la cour,
- les émotions : sur le coup de la colère, par exemple, ou de la surprise, un élève pourra parler en français durant un temps identifié en breton (l'inverse étant rare mais pas impossible),
- la complexité du propos : un élève sera tenté de basculer en français pour mobiliser des ressources linguistiques qu'il n'a pas ou qui sont plus difficilement accessibles en breton (l'inverse étant ponctuellement possible).

Dans notre contexte, les élèves sont amenés à s'exprimer en breton ou en français et, même si les activités scolaires sont la plupart du temps identifiées comme étant monolingues, on peut observer des micro-alternances codiques régulières entre les deux langues⁶⁷. Notre étude étant centrée sur le breton, nous considérerons le comportement interactionnel des élèves de la manière suivante :

- *Comportement antagoniste* : l'élève s'exprime en français dans une situation où l'on attend de lui qu'il s'exprime en breton,
- *Comportement hétéro-initié* : l'élève s'exprime en breton seulement après qu'on le lui ait explicitement demandé.

⁶⁷ Voir Gajo et Steffen (2015) pour une analyse des pratiques discursives bilingues dans l'enseignement bilingue précoce et une présentation des trois niveaux d'alternance codique : micro, méso et macro.

- *Comportement auto-initié et non-autodéterminé* : l'élève s'exprime en breton à son initiative mais pour faire face à des contraintes externes implicites (normes de la classe, plaire ou éviter de déplaire à l'enseignant).
- *Comportement auto-initié et autodéterminé* : l'élève s'exprime en breton à son initiative et sans contraintes externes.

Il peut être difficile de distinguer ces deux derniers types de comportement durant des observations directes. Cependant, les observateurs au long cours que sont les enseignants ont accès à de nombreux indices comportementaux ou discursifs qui leur permettent de distinguer ou de supposer fortement le type de comportement interactionnel qu'ils observent chez leurs élèves dans un contexte donné et le degré de contrainte externe qu'ils ressentent.

Nous postulons, dans notre théorie, des influences réciproques entre le niveau micro et le niveau méso. De manière comparable aux structures hiérarchiques dans le concept de soi qui peut être plus ou moins général ou spécifique (voir en 3.2), ou encore à la manière du *modèle hiérarchique de la motivation* qui identifie trois niveaux de motivation, global, contextuel et situationnel (Vallerand & Miquelon, 2016), nous postulons des influences fortes et réciproques entre le niveau micro du comportement interactionnel et le niveau méso de la motivation autodéterminée.

Nous proposons comme hypothèse que le comportement interactionnel d'un élève est déterminé psychologiquement par le type de motivation de l'élève (voir en 3.4.4, La théorie de l'autodétermination), mais également socialement par les normes des comportements linguistiques (voir en 3.3.2) inhérentes au contexte de l'interaction en présence. Ce comportement admettrait ainsi une variation individuelle au sein de la classe en fonction du profil motivationnel des élèves et une variation entre écoles due aux habitudes des classes, aux comportements linguistiques attendus.

3.6.3 Niveau méso : la motivation autodéterminée

Au niveau méso, nous avons positionné la motivation que nous désignons sous le nom de motivation autodéterminée, en lien avec la théorie de l'autodétermination (voir en 3.4). À ce stade, il est important de rappeler, comme le font Narcy-Combes et Narcy-Combes, que la motivation n'est pas observable ou mesurable directement : il s'agit d'un construit hypothétique et avant tout heuristique dont les observables peuvent être l'engagement, les objectifs et les motifs (2019, p. 198). La motivation, conformément à l'idée qu'on peut s'en

faire dans le sens commun, est caractérisée par une certaine stabilité. Elle n'a pas la contextualité du comportement mais elle peut tout de même évoluer en fonction de l'expérience sociale, sans remettre en cause la construction identitaire de la personne. C'est ce qui nous amène, dans nos hypothèses, à la placer au centre de notre modèle, entre l'appropriation sociolinguistique et le comportement interactionnel.

La théorie de l'autodétermination nous paraît ici être particulièrement opérationnelle. En positionnant les types de motivation sur un continuum ayant pour pôles, d'un côté, l'amotivation (absence d'autodétermination), et de l'autre, les motivations totalement autodéterminées que sont les motivations intrinsèques, la TAD permet, dans le cadre de cette modélisation, d'introduire deux distinctions particulièrement importantes.

La première concerne la distinction entre comportement linguistique autodéterminé et non autodéterminé, qui est au cœur de notre théorie de l'appropriation sociolinguistique. Nous considérerons qu'une personne s'est approprié une langue quand elle l'utilise de manière autodéterminée, c'est-à-dire plus pour des motifs propres et internes au soi qu'en réaction à des pressions externes implicites ou explicites. Typiquement, dans une situation théorique de libre choix, cette personne choisira de s'exprimer de préférence en L2. De plus, cette distinction, articulée autour du continuum d'autodétermination, tel qu'il est présenté par Decy et Ryan, permet d'envisager l'appropriation sous la forme d'un *processus* qui opère l'intériorisation d'une pratique langagière initialement externe au soi car rencontrée précocement à l'école et qui peut, dans un milieu soutenant l'autonomie, devenir une composante de l'identité de la personne.

La TAD permet d'opérer une deuxième distinction qui, si elle n'est pas aussi fondamentale pour cette étude, est très fortement porteuse de sens dans la description du comportement interactionnel des élèves en classe. Il s'agit de la distinction entre amotivation, motivation extrinsèque à régulation externe et motivation extrinsèque à régulation interne (introjectée). Ces trois niveaux permettent de décrire et catégoriser les comportements interactionnels rencontrés classiquement chez les élèves scolarisés en breton :

- les élèves ou les groupes d'élèves qui ne s'expriment pas en breton en classe (jamais, presque jamais) malgré une demande de l'enseignant (amotivation),
- les élèves qui parlent de prime abord en français à l'enseignant et qui parlent en breton quand on le leur demande explicitement, souvent pour reformuler en breton ce qu'ils ont dit en français (motivation extrinsèque à régulation externe),

- les élèves qui s'expriment en breton quand on attend d'eux qu'ils le fassent, la plupart du temps parce qu'ils ont intégré les codes sociaux (normes des comportements linguistiques) inhérents à telle ou telle situation de classe et qu'ils ne veulent pas s'exclure symboliquement du groupe régi par ces codes (motivation extrinsèque à régulation interne).

Ces trois niveaux correspondent aux trois premiers stades du continuum de la TAD adapté à l'appropriation sociolinguistique d'une langue en situation minoritaire :

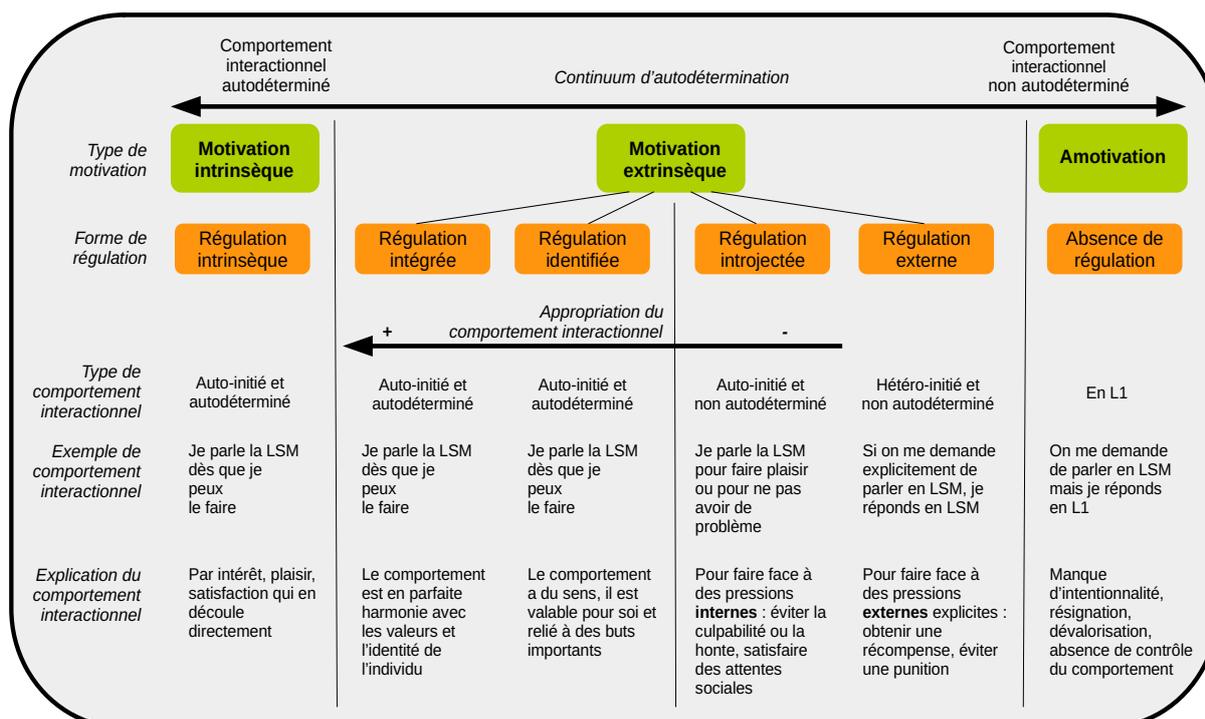


Figure 20 : Continuum d'autodétermination adapté à l'appropriation sociolinguistique d'une langue en situation minoritaire (LSM) (adapté d'après Sarrazin et al., 2011, p. 282)

Comme nous pouvons le voir sur ce continuum, la motivation extrinsèque à régulation introjectée (les élèves s'expriment en breton quand on attend d'eux qu'ils le fassent) correspond déjà à un premier niveau d'appropriation du comportement interactionnel, conformément à la TAD qui la considère comme la première étape de l'intériorisation d'un comportement.

Enfin, la TAD présente un autre avantage majeur, elle lie une plus grande autodétermination du comportement à la satisfaction des trois besoins fondamentaux que sont les sentiments d'autonomie, de reliance et de compétence. Quand ils sont satisfaits, ces trois besoins fondamentaux favorisent ainsi le processus d'intériorisation du comportement (voir en 3.4.4, La théorie de l'autodétermination). Ces trois besoins fondamentaux sont autant de

leviers potentiels pour améliorer le processus d'appropriation sociolinguistique dans le cadre de notre théorie.

Le *sentiment d'autonomie* concerne le sentiment des élèves d'être à l'initiative de leur apprentissage et de leur usage en breton, que nous distinguerons en *sentiment d'autonomie dans le choix de scolarisation* et *sentiment d'autonomie dans l'expression en breton* :

- Le sentiment d'autonomie dans le choix de scolarisation concerne le passé de l'élève et la perception de contrainte dans les choix scolaires qui ont été faits pour lui. Il concerne également son futur et les choix de scolarisation à venir tels que la continuité au secondaire d'un enseignement bilingue.
- Le sentiment d'autonomie dans l'expression en breton concerne toutes les situations, scolaires ou autres, dans lesquelles l'élève est amené à s'exprimer en breton.

Ce dernier aspect du sentiment d'autonomie nous semble particulièrement intéressant car il permet de faire la distinction entre la contrainte *réelle* de s'exprimer en breton, inhérente à un cadre scolaire qui est, par nature, contraignant, et le *sentiment* de contrainte, dont nous pensons qu'il n'est pas forcément à l'image de cette contrainte réelle. Toute disposition permettant d'alléger le sentiment de contrainte tout en maintenant une socialisation en LSM serait bénéfique pour la motivation des élèves et, par conséquent, à son appropriation de la LSM.

Le *sentiment de reliance* est important dans l'apprentissage d'une langue. Tout d'abord, il a un aspect normatif en proposant des modèles linguistiques et sociaux de locuteur auxquels l'élève pourra s'identifier. Mais surtout, il est lié à la socialisation linguistique de l'élève : dans un contexte de revitalisation, les instances de socialisation linguistiques sont rares et chaque locuteur rencontré devient un « autrui significatif » qui peut agir comme un attracteur ou un repousseur vis-à-vis de la communauté des locuteurs du breton. Dans ces circonstances, l'enseignant et les autres élèves de la classe, fréquentés quotidiennement, ainsi que la qualité du climat de classe, ont un rôle prédominant.

Le *sentiment de compétence*, quant à lui, est à mettre en relation avec le sentiment de sécurité linguistique formelle (voir en 3.5.3, Dimension légitimante). Il est à différencier de la compétence effective, qui concerne tous les aspects de l'utilisation de la langue.

Outre les trois besoins de base de la TAD, nous postulons que les représentations sociolinguistiques ont une influence, par ailleurs bien documentée, sur la motivation des élèves à apprendre et à parler le breton (voir en 3.1.7). Nous retenons un spectre assez large

d'objets pouvant susciter des représentations qui influenceraient la pratique et l'apprentissage d'une LSM en contexte scolaire :

- Représentations sur les langues en général, leur valeur et le plurilinguisme
- Représentations liées à l'identité
- Représentations sur le contexte social et historique du breton
- Représentations sur les enjeux et les objectifs d'apprentissage du breton
- Représentations sur les caractéristiques formelles du breton
- Hétéroreprésentations sur les représentations parentales
- Représentations sur la situation d'apprentissage

Dans notre théorie de l'appropriation sociolinguistique, nous postulons également des influences réciproques entre les niveaux micro et méso et les niveaux méso et macro. La motivation est un intermédiaire entre le temps court du comportement interactionnel et le temps long de l'appropriation avec lesquels elle observe des relations d'influence mutuelle.

Nous posons comme hypothèse que la motivation est influencée par les trois besoins de base de la TAD (sentiments d'autonomie, de reliance et de compétence) et par les représentations sociolinguistiques, et qu'elle entretient des relations d'influences mutuelles avec le comportement interactionnel et l'appropriation sociolangagière.

3.6.4 Niveau macro: l'appropriation sociolinguistique

Au niveau macro, nous plaçons l'appropriation sociolinguistique telle que nous l'avons décrite précédemment (voir en 3.5), dans ses dimensions légitimante, socialisante, historicisante et conscientisante. Ce niveau macro est à l'échelle d'une vie ou d'une partie de vie. Constitutive de la construction identitaire, l'appropriation évolue selon l'expérience sociale, mais lentement. Dans le contexte d'une scolarisation précoce dans une langue en situation minoritaire, cette appropriation est à envisager à l'échelle de l'enfance, de l'adolescence et du jeune adulte, dans le cadre scolaire mais également et surtout hors de ce cadre. Nous postulons qu'elle est liée à la motivation par un système d'influences réciproques.

Dans ce chapitre, nous nous sommes appuyés sur une approche transdisciplinaire qui nous semble indispensable pour décrire la complexité des phénomènes, à la fois intra et inter-individuels, en jeu dans le processus d'appropriation d'une langue, qui est au centre de notre travail de recherche. L'étude des concepts issus de ces différentes disciplines nous a permis de reconsidérer la notion d'appropriation pour en préciser le sens sous le nom d'appropriation sociolinguistique et de proposer des hypothèses concernant le processus d'appropriation et son fonctionnement. À un niveau sociétal, nous avons mis en relation cette appropriation avec le processus de revernacularisation d'une langue en situation minoritaire, tout comme nous l'avons mise en relation également, à un niveau scolaire, avec le temps court du quotidien d'une classe bilingue.

Dans une perspective de modification des pratiques enseignantes, nous avons identifié des leviers didactiques potentiels et nous avons proposé une modélisation du processus d'appropriation sociolinguistique. Ces hypothèses issues de la théorie constituent un premier résultat important de notre travail de recherche. Elles demandent maintenant à être confrontées à notre terrain de recherche, ce qui fera l'objet de la suite de notre étude.

Chapitre 4 - Terrain de recherche et méthodologie de recueil des données

Ce quatrième chapitre sera consacré à la présentation de nos différentes enquêtes. Nous y exposerons tout d'abord l'architecture générale de notre étude, qui se base sur la complémentarité entre une enquête quantitative par questionnaire et des enquêtes qualitatives, et nous présenterons son terrain de recherche général. Par la suite, nous présenterons spécifiquement chacune de nos trois enquêtes.

La première, en suivant l'ordre chronologique, s'est basée sur une vingtaine d'entretiens semi-directifs auprès d'élèves âgés de 2 à 11 ans. Elle avait pour objectif de documenter l'âge et le processus d'apparition des représentations linguistiques chez des enfants scolarisés en filière bilingue. Notre deuxième étude visait à tester la validité des hypothèses de notre modèle théorique de l'appropriation sociolinguistique. Pour cela nous nous sommes appuyé sur une enquête quantitative en interrogeant par questionnaire les élèves de CM2 du réseau des classes bilingues publiques du Finistère. Enfin, notre troisième enquête visait à documenter qualitativement les relations entre les éléments de notre modèle et à identifier des pratiques d'enseignement susceptibles de favoriser le processus d'appropriation chez les élèves. Elle s'appuie sur des observations de classes et des entretiens d'autoconfrontation avec les enseignants.

4.1 Méthodologie générale et terrain de recherche

Comme nous l'avons exposé dans le chapitre précédent, notre étude nous a amené à constituer un cadre théorique original qui a abouti à une théorie de l'appropriation sociolinguistique, qui s'appuie elle-même sur des hypothèses articulées dans une modélisation. Pour questionner la validité de notre théorie et la documenter, nous avons procédé à trois enquêtes qui se rejoignent dans une triangulation méthodologique.

4.1.1 Une triangulation méthodologique

La triangulation, utilisée en navigation, est une technique permettant situer sa position sur une carte après avoir relevé au compas la direction de deux repères connus (phares, amers, etc.). En sciences humaines et sociale, « la triangulation méthodologique peut être définie

comme le fait d'appréhender un objet de recherche d'au moins deux points de vue différents » (Caillaud & Flick, 2016), cherchant ainsi à palier les lacunes de chaque point de vue. Lorsque ces différentes techniques rassemblent des méthodes qualitatives *et* quantitatives, il est alors question de *méthodes mixtes*.

Une méthode mixte

Voici les principaux avantages des méthodes mixtes de recherche en linguistique appliquée selon Dörnyei (2007, p. 45-46) :

- Elles portent en elles à la fois les avantages des méthodes qualitatives et celles des enquêtes quantitatives. Leurs résultats permettent d'éviter les biais dus à un terrain très contextualisé des recherches qualitatives et permettent néanmoins d'appréhender le sens que les acteurs donnent à leur vécu, inaccessible dans des recherches quantitatives. Pour Dörnyei, prendre en compte les résultats d'une enquête qualitative à la suite d'une enquête quantitative revient à « mettre de la chair sur les os ».
- Elles permettent une analyse à plusieurs niveaux des phénomènes complexes. « Les mots peuvent être utilisés pour donner plus de sens aux chiffres et les chiffres peuvent être utilisés pour préciser les mots » et ainsi permettre de mieux comprendre ces phénomènes complexes.
- Elles permettent de valider les conclusions des recherches par « la convergence et la corroboration des résultats » des deux types de recherches. Il s'agit ici « du cœur de la notion de triangulation depuis son introduction dans les années 1970 ».
- Elles permettent d'élargir l'audience et d'atteindre un public qui pourrait n'être intéressé que par des études concernant un seul des deux types de recherche. Mais il existe également un risque qu'une étude s'aliène ainsi les deux types de public.

Dörnyei concède cependant que, si l'association de méthodes qualitatives et quantitatives est généralement perçue comme une méthode d'avenir, « la somme n'est pas toujours plus grande que ses parties » (2007, p. 46). Reprenant Hesse-Biber et Leavy, il met en garde : aucune méthodologie ne saurait être « un substitut à une pensée conceptuelle pointue et à des analyses perspicaces » (2006, p. 334). D'autant plus qu'en multipliant les approches, il existe un risque de s'aventurer sur des domaines dont on ne maîtrise pas ou mal les spécificités. Ce qui amène Dörnyei à s'interroger : est-il possible d'être « ambidextre » et de mener alternativement les méthodologies qualitatives et quantitatives ?

Nous ne pouvons pas prétendre à l'ambidextrie mais les hasards de la vie nous ont amenés, avec une vingtaine d'années de décalage, à poursuivre deux cursus universitaires, le premier en statistiques, principalement orienté vers des méthodologies quantitatives, et le deuxième en didactique, s'intéressant principalement à des méthodologies qualitatives. De plus, l'expérience d'une quinzaine d'années d'enseignement et de quelques années comme formateur en classe bilingue nous a donné une connaissance fine mais partielle de notre terrain de recherche. Nous connaissons bien le fonctionnement d'une filière bilingue, celle (la seule) dans laquelle nous avons exercé. Nous avons également eu l'occasion, durant les processus de formation, de visiter les classes des enseignants stagiaires. Mais, au-delà de ces expériences, notre connaissance du fonctionnement de l'enseignement en breton se limite à de rares échanges informels avec des collègues d'autres établissements lors de rares temps de formation. Il s'agit donc d'une connaissance limitée et non objectivée par une observation directe.

Un terrain peu documenté

Au-delà des avantages décrits ci-dessus, le choix d'une méthode mixte a été également dicté par des facteurs spécifiques à notre étude :

- La rareté des études proches de la nôtre en termes de terrain : l'enseignement précoce d'une langue en contexte de revernacularisation a fait l'objet de peu d'étude en France. Concernant l'enseignement en breton nous en avons relevé moins d'une quinzaine, abordant des questions didactiques particulièrement diverses, à tous les âges de la scolarité et dans les trois réseaux d'enseignement. Il s'agit donc d'un terrain qui reste largement à documenter, quantitativement et qualitativement parlant.
- La relative rareté des études proches de la nôtre en termes de thématique de recherche :
 - L'étude de l'appropriation sociolinguistique est émergente et n'a fait, à notre connaissance, l'objet d'aucune étude quantitative ;
 - La motivation dans l'apprentissage des langues est un champ de recherche qui a été fortement investi, mais surtout concernant les adolescents et les adultes et pour l'apprentissage des langues étrangères, en particulier l'anglais. L'étude de la motivation *des élèves de primaire dans le cadre d'une scolarisation précoce* est rare concernant l'anglais, elle est tout simplement inexistante concernant les langues en contexte de revernacularisation ;

- L'âge et le processus d'apparition des représentations sociolinguistiques chez les enfants sont, nous nous en sommes étonné, très peu documentés, même chez des élèves suivant une scolarisation bilingue précoce (voir en 3.1.9).
- Notre expérience professionnelle d'enseignant et de formateur nous a amené à présupposer d'une forte hétérogénéité des pratiques enseignantes et linguistiques entre les établissements dans le primaire. Cependant, cette intuition demandait à être objectivée pour être confirmée.

Le manque d'études quantitatives ou qualitatives proches de la nôtre par le terrain ou la thématique ne nous a pas permis de nous appuyer sur des études préexistantes et de les enrichir en proposant une approche différente, quantitative ou qualitative. À partir du moment où nous présupposons que l'étude de cette potentielle hétérogénéité des pratiques enseignantes et des pratiques linguistiques de classe pouvait amener des pistes importantes d'amélioration des pratiques, une étude quantitative s'est imposée à nous. Cette étude quantitative par questionnaire auprès des élèves et des enseignants nous a donné une image certes simplifiée et déclarative mais assez exhaustive de la situation. Elle nous a permis de discerner les variations inter-établissements des variations individuelles des élèves pour chaque élément de notre modèle et nous avons pu, grâce à elle, tester la validité de notre modélisation et mesurer les forces des corrélations entre les éléments du modèle.

Si une étude quantitative permettait de mettre en évidence l'existence d'une hétérogénéité des pratiques enseignantes et des pratiques linguistiques de classe, elle ne permettait cependant pas de décrire les différences elles-mêmes. Pour « ajouter de la chair sur les os », pour reprendre l'image parlante de Dörnyei, nous avons mené une étude qualitative dans des classes. Cette étude qualitative nous a permis de confronter notre modèle théorique à une observation directe des comportements interactionnels des élèves et des pratiques des enseignants. De plus, en menant avec ces derniers des entretiens d'autoconfrontation, nous avons pu également accéder à une explicitation de ces pratiques.

Enfin, pour participer à la documentation de l'âge et du processus d'apparition des représentations sociolinguistiques chez les enfants, nous avons mené une série d'entretiens avec des élèves scolarisés en filière bilingue breton-français, âgés de 2 à 11 ans. Cette étude, la première dans l'ordre chronologique, nous a également servi d'étude exploratoire pour affiner notre théorie de l'appropriation avant de nous lancer dans l'enquête quantitative par questionnaire.

4.1.2 *Le terrain général de l'étude*

Dans l'enseignement immersif en breton, l'étude des élèves de primaire présente un avantage considérable par rapport à celle des élèves de collège ou de lycée car l'organisation de l'enseignement primaire est beaucoup plus homogène. Au collège, par exemple, l'exposition des élèves au breton peut aller de 6 heures par semaine, dispensé par un seul enseignant dans certaines filières publiques ou catholique, à plus de 19 heures par semaine (66 % des enseignements), dispensées dans des collèges Diwan, par de nombreux enseignants, dans des établissements proposant une politique linguistique très favorable au breton qui s'appuie, potentiellement, sur un internat en breton. Cette diversité des organisations complexifie l'identification de la part de l'influence de l'agir enseignant dans le processus d'appropriation du breton par les élèves.

Dans l'enseignement primaire immersif, les élèves sont généralement suivis par un seul enseignant, même s'ils peuvent avoir à faire à d'autres référents⁶⁸. En Bretagne, cet enseignant prend en charge, sauf exception, les temps d'enseignement dans les deux langues. Derrière cette relative homogénéité, se cachent tout de même des contextes différents. Notre objectif étant de comparer l'influence des pratiques des enseignants, nous avons voulu observer des classes présentant des contextes d'enseignement le plus homogène possible. C'est pour cette raison que nous avons choisi de ne pas inclure dans cette étude les classes Diwan dans lesquelles les élèves bénéficient théoriquement d'un taux d'exposition au breton plus élevé en classe et dans la vie de l'école que dans les deux autres filières. Nous avons choisi également de nous concentrer sur des écoles de la Basse-Bretagne, historiquement brittophones. Une étude concernant les écoles bilingues de Haute-Bretagne nous aurait obligé à prendre en compte les relations entre le gallo, le breton et le français. Cet aspect, s'il est particulièrement intéressant au niveau sociolinguistique et didactique, aurait présenté un niveau de complexité supplémentaire dans une recherche qui n'en manque pas. Cette question pourra faire l'objet de travaux ultérieurs.

Enfin, pour prétendre à une relative représentativité de nos résultats, sans passer par une étape technique et fastidieuse d'échantillonnage statistique, il nous fallait atteindre un taux de

⁶⁸ Les élèves peuvent être suivis par deux enseignants en cas de temps partiel, de décharge de direction ou de formation, ou encore quand la classe accueille un enseignant stagiaire, qui enseigne alors à mi-temps, un autre enseignant assurant l'autre moitié du temps de classe. Il peut y avoir également des « échanges de service » qui amènent les élèves à être suivis par d'autres enseignants de l'école sur des temps précis. Enfin, il est également important d'évoquer le rôle de l'ensemble des adultes référents (enseignants, aides de vie scolaire, personnel de cantine, de garderie, etc) qui accompagnent les enfants sur des temps qui ne sont pas forcément des temps de classe.

réponse élevé à notre enquête quantitative. Nous avons conscience des multiples sollicitations dont font l'objet les enseignants, ainsi que de la lourdeur de la passation d'une enquête quantitative par de jeunes élèves, dans des contraintes horaires et organisationnelles fortes, accentuées par la présence généralisée de plusieurs niveaux d'enseignement dans les classes de l'enseignement en breton au primaire. Notre position d'intériorité en tant qu'enseignant en classe bilingue publique dans le Finistère nous semblait pouvoir aider à motiver les collègues enseignants à organiser malgré tout cette passation en classe. C'est pour cette raison nous avons choisi, dans la recherche de la plus grande exhaustivité, de restreindre encore notre terrain général de recherche aux classes bilingues primaires de l'enseignement public dans le Finistère. Même si notre terrain est ainsi circonscrit, les résultats de notre recherche ne visent cependant pas à être appliqués à lui seul et nous espérons qu'ils trouveront une utilité pour d'autres contextes d'enseignement du breton ou pour d'autres langues dans des situations comparables.

Nous allons maintenant décliner cette méthodologie générale en décrivant plus spécifiquement les principes d'organisation de nos trois enquêtes.

4.2 Enquête qualitative *âge et représentations sociolinguistiques*

4.2.1 *Objet de l'enquête*

Cette première enquête est une étude exploratoire. Elle n'était pas initialement prévue dans notre plan de recherche mais elle nous est apparue nécessaire lorsque nous avons constaté que l'âge d'apparition des représentations des enfants sur les langues n'était que très peu documenté (voir en 3.1.9). Le premier objectif de cette enquête est donc d'étudier les caractéristiques de l'apparition des représentations sociolinguistiques chez les enfants, à savoir l'âge et le processus d'apparition.

Cette enquête étant annexe dans notre recherche doctorale, elle ne vise donc pas à renseigner les représentations sur les langues d'un grand nombre d'élèves pour permettre de faire apparaître des tendances générales ou des profils idéaux-typiques chez ces élèves. Cependant, elle nous a servi d'étude exploratoire sur la nature des représentations sociolinguistiques des élèves. Les entretiens nous ont permis d'affiner le questionnaire de notre étude quantitative, dans sa globalité et plus particulièrement dans sa partie concernant

les représentations sociolinguistiques des élèves. Les extraits d'entretien permettent également d'illustrer, avec des mots d'enfants, les observations des deux autres enquêtes.

4.2.2 Choix du terrain

Il aurait été idéal de pouvoir étudier l'apparition et l'évolution des représentations sociolinguistiques chez les mêmes élèves, à travers des entretiens réguliers, menés durant les nombreuses années de leur développement psycho-socio-cognitif, mais nos contraintes organisationnelles ne permettaient pas la mise en place de ce genre de dispositif. Nous avons donc interrogé 20 élèves, deux par niveau de classe (quatre pour la petite section deuxième année), de la première année de petite section (2-3 ans) au CM2 (10-11 ans). L'enjeu principal de cette étude étant de pouvoir comparer les représentations d'élèves selon la variable âge, nous avons essayé d'interroger des élèves présentant des caractéristiques les plus homogènes possibles par ailleurs.

Nous avons mené cette enquête dans la filière bilingue d'un seul et même établissement primaire public à Douarnenez. Les élèves ont été choisis en concertation avec les enseignants selon trois critères : ils ne devaient pas avoir de parent brittophone ou avoir une langue familiale autre que le français (comme la grande majorité des élèves de l'enseignement en breton), ils ne devaient pas être en réussite ou en échec scolaires particuliers et enfin, nous avons essayé d'interroger, pour chaque niveau, un garçon et une fille. Nous avons donc mené des entretiens individuels avec des élèves qui avaient tous la fréquentation scolaire et quotidienne d'une autre langue que le français depuis le début de leur scolarisation. Les entretiens se sont déroulés fin juin, à la toute fin de l'année scolaire⁶⁹.

4.2.3 Mener des entretiens semi-directifs avec des enfants

Pour faciliter la comparaison des représentations sociolinguistiques des élèves, nous avons choisi de mener des entretiens semi-directifs, basés sur une grille d'entretien que nous avons adaptées continuellement à l'âge des élèves. De manière générale, mener des entretiens avec des enfants demande des adaptations. Il faut prendre en compte la forte inégalité de statut entre l'enquêteur et l'enquêté ainsi que les spécificités de l'interaction avec de très jeunes enfants. Il importe, tout d'abord, de les sécuriser le mieux possible en adoptant une attitude bienveillante, en ne jugeant pas leur réponses, en ne posant pas de questions qui

⁶⁹ Le moment de l'année a une incidence importante sur le développement des élèves, principalement pour les plus jeunes d'entre eux.

risqueraient de trop les insécuriser et en utilisant une attitude et un vocabulaire adaptés à leur âge. Pour anticiper au maximum les difficultés liées à l'âge des élèves, nous avons ordonné les entretiens en commençant par les élèves de CM2, les plus âgés, et nous les avons enchaînés dans l'ordre décroissant des niveaux de classe, limitant ainsi l'ampleur des adaptations du questionnaire et de la posture de l'enquêteur d'un entretien à l'autre.

Avec les élèves de petite section première et deuxième année (de 2 à 4 ans), il est apparu rapidement que l'inégalité enquêteur / enquêté était trop importante et ne permettait pas de conduire sereinement et efficacement les entretiens. Nous avons donc demandé à l'enseignante d'assister aux entretiens, à la fois pour sécuriser les enfants, impressionnés d'être seuls en présence d'un adulte inconnu et pour servir de médiateur quand des problèmes de compréhension apparaissaient (vocabulaire de l'enquêteur inadapté ou productions des enfants difficilement intelligibles).

Pour créer un cadre plus rassurant pour les élèves, nous aurions pu mener des entretiens de groupes, mais cette organisation nous a semblé moins efficace pour recueillir des représentations individuelles. De plus, les entretiens collectifs obligent à s'exprimer devant le groupe, ce qui peut être rassurant mais également inhibant, comme le signalent Danic et al. (2005, p. 136). Individuellement, les enfants parviennent à « confier des pensées qu'ils ne dévoileraient pas à leurs pairs et surtout, ils peuvent garder la parole sans être coupés par un autre. Ils prennent alors le temps de s'exprimer, dans une situation d'écoute rarement rencontrée » (Danic et al., 2005, p. 136).

L'autre aspect à prendre en compte lors d'entretiens avec des enfants concerne leur propension, quand on les interroge, à raconter des histoires qui n'ont parfois que peu de lien avec la réalité. Pour Danic et al., il convient de relativiser cela car les adultes eux-mêmes prennent bien souvent des libertés avec la réalité pour se montrer à leur avantage. De plus, Il est important de sortir d'un cadre moralisateur « car, après tout, l'enfant de six ans, comme le haut dirigeant, peuvent très bien croire à ce qu'ils disent ou avoir fini par s'en persuader, sans volonté particulière de manipulation de leur interviewer » (2005, p. 99). La concordance des déclarations des enquêtés avec la réalité est sans doute moins problématique quand on les interroge sur leurs représentations, mais il nous est parfois arrivé de nous interroger sur la vraisemblance de certaines réponses d'élèves qui semblaient surtout destinées à satisfaire l'enquêteur ou à se mettre en valeur auprès de lui. Dans ces cas, nous avons tenté, plus tard dans l'entretien, de réinterroger ces mêmes élèves sur ces points mais en adoptant des stratégies différentes, sans remettre en cause leurs premières déclarations.

4.2.4 Protection des données

Nous avons mené ces entretiens, analysé les données et diffusé les résultats de l'analyse dans le respect du Règlement général sur la protection des données⁷⁰ (RGPD). Nous avons préalablement demandé le consentement écrit des parents des élèves concernés (voir en annexe 1) et nous diffusons les résultats de l'enquête de manière anonyme.

4.2.5 Grille d'entretien

Dans cette enquête, nous avons considéré les représentations sociolinguistiques au sens large. Nous avons abordé des objets aussi éloignés que les représentations des élèves sur :

- la notion même de langue,
- les caractéristiques formelles des langues qu'ils connaissaient ou dont ils connaissaient l'existence (proximité entre langues, difficulté, esthétique, normes),
- les caractéristiques sociolinguistiques de ces langues (aire de répartition, fréquence de rencontre, les locuteurs, statut formel et informel),
- l'apprentissage de ces langues (enjeux, cadre d'apprentissage, hétéroreprésentations sur les représentations des parents, etc.),
- soi-même, comme locuteur ou apprenant de ces langues,
- le plurilinguisme.

Nous avons prévu initialement trois grilles d'entretien en fonction de l'âge des élèves. La difficulté à anticiper le type de représentation en fonction de l'âge nous a finalement amené à décliner la grille d'entretien prévue pour les élèves les plus âgés (voir en annexe 2). Au fur et à mesure de l'avancée dans notre programme d'entretiens, nous avons adapté nos questions à l'âge décroissant des élèves et aux réponses obtenues.

4.2.6 Données récoltées

Nous avons réalisé 20 entretiens pour des durées allant de quelques minutes à une heure, en fonction de l'âge des enquêtés, pour un total de 8 h 30. Tous les entretiens ont été intégralement retranscrits.

⁷⁰ Le règlement sera abordé plus en détail par la suite (voir en 4.4.3). Pour plus d'informations : <https://www.cnil.fr/fr/comprendre-le-rgpd>

4.2.7 Procédure d'analyse

Le traitement des données s'est fait à l'aide d'une analyse de contenu catégorielle. En prenant appui sur notre grille d'entretien, nous avons organisé les réponses des élèves pour chaque thématique de représentations. Cette catégorisation s'est faite de manière itérative, de nouvelles catégories apparaissant en cours d'analyse. Une fois la catégorisation effectuée, nous avons comparé, pour chaque thématique, les représentations des élèves à celles des enfants plus âgés et plus jeunes pour documenter les types de représentations inhérents à chaque âge ainsi que leur processus d'apparition.

4.3 Enquête quantitative questionnaires élèves et enseignants

La deuxième enquête que nous avons menée est de type quantitatif. Les enquêtes quantitatives sont apparues avec la progression spectaculaire des sciences naturelles au XIX^e siècle et de ce que qu'on a appelé la « méthode scientifique » (Dörnyei, 2007, p. 30). Ces sciences étaient étroitement associées à l'utilisation de valeurs numériques et les statistiques devinrent un domaine de recherche à part entière, affilié aux mathématiques et au service des sciences expérimentales. Au début du XX^e siècle, l'utilisation des statistiques s'est développée et elle s'est étendue aux sciences sociales jusqu'à ce que les approches quantitatives deviennent dominantes vers les années 1950 (Dörnyei, 2007, p. 31). À partir des années 1970, l'importance des approches quantitatives a diminué dans les sciences sociales, au profit d'approches plus qualitatives. Mais dans de nombreux domaines, comme celui de la linguistique appliquée, ces deux types d'approches continuèrent à coexister. C'est dans une démarche générale qui associe des études qualitatives et quantitatives que s'inscrit cette présente enquête.

4.3.1 Objet de l'enquête

L'objectif principal de cette enquête est de tester les hypothèses de notre théorie de l'appropriation sociolinguistique. En mesurant les relations d'influence entre les différents éléments de notre modèle (voir en 3.6) nous voulons mieux comprendre de quelle manière ils interagissent. Pour mesurer ces relations, nous avons créé des indices correspondant à chacun des éléments du modèle et nous avons renseigné leur valeur pour chaque individu de la population étudiée. Nous avons ensuite calculé les coefficients de corrélation entre ces différents indices pour la mesurer la force des relations d'influence entre les éléments du

modèle. Un des objectifs de notre recherche était d'identifier ainsi des leviers didactiques qui pourraient permettre de favoriser le processus d'appropriation sociolinguistique chez les élèves.

Pour cette enquête, les questions devaient être clivantes, car leur premier objectif était de faire apparaître l'hétérogénéité de la population pour mesurer des corrélations entre les différents indices, et non de dresser un état des lieux des caractéristiques d'une population étudiée⁷¹. Mais notre étude a permis, tout de même, de donner des informations importantes sur cette population, comme la proportion d'élèves socialisés en breton dans leur famille ou la proportion d'élèves qui se sentent à l'aise quand ils parlent breton, etc. Certains items ont ainsi pu être inclus dans le questionnaire dans un objectif strictement descriptif. La description de la population étudiée peut donc être considéré comme l'objectif secondaire de cette étude.

Que ce soit au niveau des relations entre les éléments du modèle ou des caractéristiques de la population étudiée, nos résultats sont des tendances générales. Ils peuvent aider à mieux connaître une population ou à mieux comprendre un processus, mais on ne peut pas les considérer comme valables pour chacun des individus. De plus, il est important de signaler que, au-delà des chiffres, la connaissance fine d'une population et la compréhension réelle d'un processus comme celui que nous étudions nécessitent de recourir à des enquêtes qualitatives.

4.3.2 Terrain de l'enquête

Nous avons délimité notre terrain d'enquête aux 321 élèves de CM2 des 40 filières bilingues publiques du Finistère et à leurs enseignants. Les raisons de ce choix ont été exposées précédemment, lors de la présentation générale du terrain de recherche (voir en 4.1.2).

⁷¹ Par exemple, il ne s'agissait pas de déterminer si les élèves étaient motivés ou non dans leur apprentissage du breton mais de faire émerger des profils différents d'élèves en fonction de leur degré de motivation. Il ne s'agit donc pas, en priorité, de poser des questions dans le but de décrire les caractéristiques d'une population mais plutôt de proposer des questions clivantes pour constituer des indices numériques présentant la plus grande sensibilité possible (voir en 4.3.4, Constitution des indices).

4.3.3 *Les enquêtes quantitatives par questionnaire*

Le format « questionnaire » de l'enquête s'est imposée rapidement car il n'était pas envisageable d'observer directement les 321 élèves concernés. De plus, il est apparu que, pour des raisons organisationnelles et écologiques, nous ne pourrions pas assurer nous-même la passation du questionnaire dans les 40 écoles concernées. Ces contraintes nous ont amené à nous orienter vers une enquête par questionnaire en passation autonome. Dans un premier temps, nous avons envisagé de diffuser ce questionnaire numériquement, en ligne, mais l'inégalité des équipements informatiques des écoles nous a amené à opter pour un format papier. Nous avons choisi de mener cette enquête quantitative en passation autonome sur support papier pour répondre aux contraintes organisationnelles, mais il nous a fallu faire face à quelques écueils.

Tout d'abord, ce type d'enquête nécessite une rigueur importante dans l'élaboration du questionnaire, auquel le questionné doit pouvoir répondre de bout en bout sans l'intervention du chercheur. De la mauvaise formulation d'une question peut découler une incapacité à répondre ou une ambiguïté dans les interprétations possibles d'une réponse. Contrairement à des enquêtes qualitatives, il est impossible de reformuler *a posteriori* une question mal comprise ou ambiguë sans procéder à une nouvelle enquête.

Le deuxième écueil lié à l'utilisation d'un questionnaire, tient à la nature des données récoltées. En l'absence d'observations directes des comportements et d'une intrusion dans la psyché des questionnés, les données récoltées par un questionnaire sont de type déclaratif. Elles ne nous donnent pas accès au vécu des individus, mais seulement à la représentation qu'ils en ont, notamment quand on les interroge sur leurs comportements ou leurs émotions, domaines pour lesquels les représentations sont particulièrement subjectivées. De plus, les questionnés ne nous donnent à savoir que ce qu'ils désirent : les données récoltées font l'objet d'un biais de désirabilité sociale, qui renvoie à la tendance très humaine, intentionnelle ou non, de répondre à un questionnaire en donnant une image de soi que l'on considère comme plus avantageuse que la réalité. Pour tenter de limiter ces effets, nous avons doublé le questionnaire élève (autoévaluation) d'un questionnaire enseignant (hétéro-évaluation), notamment pour les questions ayant trait à la description du comportement interactionnel individuel des élèves et aux normes des comportements linguistiques inhérentes à chaque école.

Comme toute enquête quantitative, les enquêtes par questionnaire présentent donc des avantages – elles permettent d'obtenir des données relativement représentatives sur une

population importante – mais elles présentent également des inconvénients : ces données ne peuvent pas prétendre à la densité de celles recueillies dans une enquête qualitative et elles sont tributaires de la qualité des questions et de la subjectivité des questionnés.

4.3.4 Rédaction des questionnaires

Ergonomie des questionnaires

Le questionnaire élèves, dans sa forme, devait répondre à plusieurs contraintes : sa présentation et sa rédaction devait être adaptée à des enfants de dix ans et il devait permettre une passation en autonomie. Nous avons été particulièrement attentifs à ce que les items proposés soient rédigés dans une langue accessible pour les élèves et à ce que les consignes leur soient facilement compréhensibles. Pour cela, nous avons privilégié au maximum une homogénéité de consignes (78 items sur 127 sont organisés de manière identique) et nous avons groupé les items par types de consigne pour alléger la charge cognitive des questionnés. Lorsque certains items pouvaient entraîner des difficultés de compréhension, nous avons essayé de prévenir ces difficultés en proposant des exemples de réponses, tout en veillant à ce que ces derniers n'influencent pas les réponses des élèves.

L'ergonomie générale du questionnaire élèves a également fait l'objet d'une attention particulière. Nous nous étions fixé, pour des raisons économiques (frais d'impression et frais postaux) et organisationnelles, un maximum de 6 pages recto-verso. Nous nous sommes efforcés de proposer une mise en page qui permettrait de présenter les 127 items retenus tout en restant structurante pour les élèves et ne donnant pas une trop forte impression de densité de questions. Il était particulièrement important, autant éthiquement que pour la représentativité de nos résultats, que les élèves présentant des difficultés en lecture ne soient pas découragés par la quantité de questions et puissent répondre à l'intégralité du questionnaire.

Le questionnaire tel qu'il a pu être présenté aux élèves a été rédigé de manière à regrouper ou disperser des items attendant à un même thème, selon que nous voulions permettre ou non aux élèves de faire un lien entre leurs réponses à ces différentes questions. Le questionnaire, ordonné dans sa version de passation est présenté en annexe 3.

Le document à destination des enseignants, pour sa part, comprenait deux parties. Dans une première partie, nous leur avons présenté notre recherche générale et cette enquête, le déroulement de la passation et un texte de consigne précis à lire aux élèves. La deuxième

partie était constituée du questionnaire enseignant à proprement parler. Nous les avons interrogés sur le comportement interactionnel de chacun de leurs élèves et sur les normes interactionnelles en usage dans leur classe. Nous avons également prévu un espace pour recueillir leurs remarques ou leurs questions. Ce document enseignant est présenté en annexe 4.

Principes de rédaction des items

Nous avons conçu les items de ce questionnaire pour répondre au double objet de cette enquête : l'objectif principal de mesure les relations d'influence entre des différents éléments de notre modèle, par le biais d'une analyse des corrélations, et l'objectif secondaire de description des caractéristiques de la population étudiée, en procédant à une analyse univariée par ce qu'on appelle un tri à plat.

Rédaction des items pour le tri à plat

La description des caractéristiques d'une population nombreuse comme celle de ces élèves nécessite un jeu de données adapté à une analyse quantitative. Ce type d'analyse se fait de préférence sur des données catégorielles ou numériques pour des questions de temps et de praticité. Les variables catégorielles, qui impliquent la rédaction de questions fermées, à réponses multiples, permettent de visualiser rapidement des tendances de réponses à l'aide de diagrammes. Les données numériques permettent l'utilisation d'indicateurs de tendance centrale (moyenne, médiane, etc) ou de dispersion (variance, écart type, etc) et des représentations graphiques des données. Pour chaque item, la question ou consigne doit correspondre précisément aux objets étudiés, tout en restant compréhensible pour le questionné, et les réponses proposées (réponse numérique ou réponses multiples) doivent être correctement choisies pour permettre au répondant d'exprimer sensiblement la position qui est la sienne vis-à-vis de l'objet d'étude concerné. Les questions et les réponses doivent donc faire l'objet d'une réflexion préalable approfondie.

Rédaction des items pour l'analyse des corrélations

Concernant l'objet principal de cette enquête, l'étude des relations d'influence entre des variables nécessite généralement d'avoir recours au calcul de *coefficients de corrélation*. Cette technique se base sur des données chiffrées, ce qui implique souvent de convertir des réponses textuelles à des questions fermées en *variables numériques*. Cette transformation est opérée généralement à l'aide d'échelles de Likert ou d'échelles différentielles sémantiques, comme dans les exemples suivants :

Échelle de Likert :

Coche la case qui te correspond :	Tout à fait faux	Plutôt faux	Entre les 2	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
Par rapport aux autres élèves de la classe je parle plutôt mal breton.	<input type="checkbox"/>				

Échelle différentielle sémantique :

Entoure le numéro qui te correspond :						
Le breton, je trouve que c'est une langue :						
Belle	1	2	3	4	5	Moche

Pour une échelle de Likert, la réponse textuelle est transformée numériquement dans un second temps par ce codage : pour notre exemple, « Tout à fait faux » = 1 ; « Plutôt faux » = 2 ; « Entre les 2 » = 3 ; « Plutôt vrai » = 4 ; « Tout à fait vrai » = 5. Dans le cas d'une échelle différentielle sémantique, les questionnés sont invités à positionner leur réponse sur un continuum entre deux adjectifs antinomiques. La réponse est ainsi directement codée numériquement.

Ce sont ces transformations des réponses en variables numériques qui permettent de représenter chaque élément de notre modèle par un indice numérique dédié. Il est fortement recommandé de ne pas mesurer l'indice lié à un élément d'une étude en ayant recours à un seul item, d'autant plus quand il s'agit de mesurer des sentiments ou des représentations, par essence subjectifs et très dépendants de la formulation de la question (Dörnyei & Csizér, 2012, p. 75-76). Pour palier la versatilité potentielle des réponses et donner plus de *robustesse* (voir en 4.3.4, Constitution des indices) aux indices liés aux éléments du modèle, ainsi que pour garder une certaine marge en cas d'items défaillants, nous avons essayé de représenter chaque indice et sous-indice liés à notre modèle par cinq items différents. Cette précaution a eu pour effet immédiat de démultiplier le nombre d'items de notre enquête (127 items) et d'allonger ainsi considérablement le questionnaire élève.

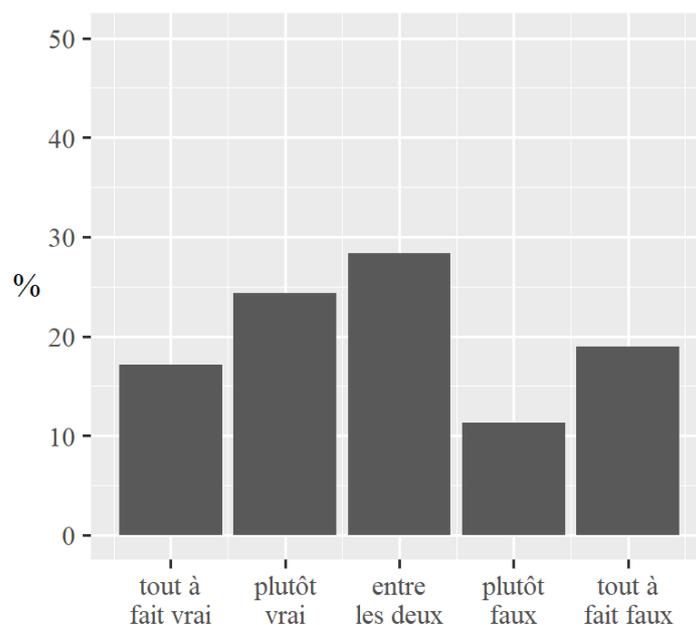
Pour mesurer les relations d'influence entre les différents éléments de notre modèle, il était particulièrement important de proposer des items qui permettaient de faire apparaître pleinement l'hétérogénéité des positions des élèves quant à ces éléments, ce qu'on appelle la *sensibilité* (voir en 4.3.4, Constitution des indices). Un indice ne peut mettre en évidence aucune relation de corrélation s'il est égal chez tous les répondants, nous avons donc essayé,

autant que possible, de proposer des questions clivantes, qui permettraient de donner à voir toute l'hétérogénéité de la population étudiée.

Pour exemple, l'item suivant, constitutif de l'indice des *représentations sur les langues et le plurilinguisme*, force le clivage :

Coche la case qui te correspond :	Tout à fait faux	Plutôt faux	Entre les 2	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
Il vaut mieux apprendre l'anglais que le breton.	<input type="checkbox"/>				

Il oblige les élèves à se positionner en faveur de l'une ou de l'autre de ces langues, alors que les deux langues peuvent leur sembler importantes à apprendre. La construction de la phrase a également son importance. On peut imaginer que l'assertion opposée (« Il vaut mieux apprendre le breton que le l'anglais ») aurait pu susciter d'autres réponses que l'inverse exacte de celles-ci :



Il vaut mieux apprendre l'anglais que le breton.

Figure 21 : Répartition des réponses des élèves.

La formulation de l'item a ici atteint son objectif car il permet de donner à voir l'hétérogénéité des représentations des élèves sur les valeurs relatives qu'ils attribuent à l'anglais et au breton : les réponses sont largement réparties entre les cinq réponses proposées. Une autre formulation, « Pour réussir dans la vie, il vaut mieux apprendre l'anglais que le breton », auraient fait appel à d'autres représentations des élèves et il est probable que les

réponses aient été plus homogènes et, par conséquent, moins propice au calcul des corrélations entre indices.

Pour rédiger certains items, nous nous sommes inspirés de nombreux questionnaires préexistants qui présentaient l'avantage d'avoir été éprouvés depuis des années et qui, pour certains, ont été traduits et utilisés en français. De nombreux questionnaires sont ainsi disponibles en ligne sur le site internet du Laboratoire de Recherche sur le Comportement Social (LRCS)⁷², dirigé par Vallerand. Ces échelles traitent de la motivation (notamment dans le contexte de l'école primaire), du concept de soi ou encore des sentiments de compétence, d'autonomie ou de reliance. Dörnyei met également à disposition de nombreux tests concernant la motivation pour l'apprentissage de l'anglais⁷³.

Constitution des indices

La mise au point des indices (ou indicateurs) statistiques est un exercice complexe qui croise une technique statistique, les indices doivent être mathématiquement efficaces, et un domaine de recherche, les indices doivent traduire le plus fidèlement possible les concepts théoriques étudiés. Un indice est un nombre sans unité qui résume une information. Par définition, il est imprécis, mais en réduisant la complexité du réel, il résume la masse d'informations recueillie pour mieux la comprendre, permettant ainsi de voir la forêt qui se cache derrière l'arbre⁷⁴.

Pour notre enquête, nous avons construit les indices en agglomérant des items, parfois avec des pondérations différentes quand nous avons voulu donner plus d'importance à certains items vis-à-vis d'autres. Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons tenté, autant que possible, de prévoir cinq items différents pour constituer un indice. Nous avons considéré qu'un indice était efficace s'il était à la fois :

- *représentatif* : l'indice est constitué d'items dont la formulation (question et réponses possibles) permet d'inférer clairement la position du répondant vis-à-vis de l'objet étudié.

⁷² <https://www.lrcs.uqam.ca/echelles/>

⁷³ <https://www.zoltandornyei.co.uk/motivation-questionnaires>

⁷⁴ 279 élèves ayant répondu à un questionnaire comportant 127 items, cela représente la bagatelle de 35 433 réponses à traiter.

- *robuste* : l'indice n'est pas constitué d'un seul item, ce qui limite la variabilité parasite des réponses dues aux conditions de la passation du questionnaire telle que l'attention de l'élève, ses dispositions émotives, la compréhension de l'item, etc.
- *sensible* : l'indice est constitué d'items rédigés de manière à ce que la question et les réponses proposées permettent de documenter au mieux l'hétérogénéité des positions des élèves vis-à-vis de l'objet étudié.
- *cohérent* : notre enquête n'a pas l'ambition de présenter des qualités de tests psychométriques comme la fidélité ou la validité. Nous n'avons donc pas mesuré la cohérence interne de nos indices à l'aide de coefficients alpha de Cronbach. Nous avons tout de même veillé à ce que les items constituant l'indice d'un objet précis présentent une cohérence entre eux, en retenant, le cas échéant, seulement les items corrélés avec les autres items agrégés.

Les indices initiaux ont pu être transformés au cours de l'analyse des résultats pour améliorer *a posteriori* ces quatre critères de qualité. Certains indices ont pu même être créés postérieurement à la rédaction du questionnaire pour documenter des objets apparus durant l'analyse.

4.3.5 Présentation générale des items et des indices

Le questionnaire élève est constitué de 127 items qui renseignent l'identité sociale ou linguistique du répondant (13 items), son positionnement pour les différents éléments du cadre théorique (100 items) et, à titre exploratoire, ses émotions et son anxiété (14 items). Le questionnaire enseignant ne concerne que le comportement interactionnel de leurs élèves et les normes de comportements interactionnels de leur établissement. Nous ne ferons ici qu'une présentation générale, la présentation des items des questionnaires par thématiques et le détail de la constitution des indices sont proposés en annexe 5.

Tableau récapitulatif des indices

Les indices de 1^{er} niveau correspondent aux éléments principaux du modèle. Le cas échéant, les indices de 2^e niveau correspondent aux éléments constitutifs de ces indices principaux :

Indices de 1 ^{er} niveau	Indices de 2 ^e niveau
• Motivation	/
• Appropriation sociolinguistique	• Appropriation historicisante (parcours scolaire & soi idéal adulte)
	• Appropriation légitimante
	• Appropriation socialisante
	• Appropriation conscientisante
• Comportement interactionnel	• Comportement interactionnel auto-évalué (par l'élève)
	• Comportement interactionnel hétéro-évalué (par son enseignant)
• Satisfaction des trois besoins de bases	• Sentiment de reliance
	• Sentiment d'autonomie
	• Sentiment de compétence
• Représentations sociolinguistiques	• Représentations sur le plurilinguisme
	• Représentations sur le statut informel attribué au breton
	• Représentations liées à l'identité et à la culture
	• Représentations sur le contexte sociolinguistique actuel et historique du breton
	• Représentations sur les caractéristiques formelles du breton
	• Hétéroreprésentations sur les représentations parentales
	• Représentations sur la situation d'apprentissage
• Socialisation linguistique extra-scolaire	/
• Norme des comportements linguistiques	• Normes de langue d'interaction entre élève et enseignant (cour de récréation, arrivée en classe et cours menés en breton)
	• Normes de langue d'interaction entre élèves (arrivée en classe et cours menés en breton)

Tableau 1 : Principaux indices et sous-indices du modèle théorique de l'appropriation sociolinguistique

Identité de l'élève

Identité générale

L'identité générale des élèves n'a été documentée que par deux items qui concernent leur *année de naissance* et leur *sexe*. Pour des raisons stratégiques nous avons choisi de ne pas renseigner les catégories socio-professionnelles des parents car nous avons estimé que cela pourrait rebuter certains enseignants. Il y avait un risque qu'ils considèrent cette question comme intrusive, malgré nos assurances d'anonymisation des résultats. De plus, tous les élèves n'ayant vraisemblablement pas les connaissances pour répondre à cette question, cela aurait engendré un surcroît de travail pour les enseignants qui risquait d'être rédhibitoire pour la passation. Nous avons donc préféré privilégier l'objectif d'exhaustivité des réponses plutôt que celui de la connaissance du contexte socio-professionnel familial des élèves.

Identité sociolinguistique

Nous avons interrogé les élèves sur la connaissance qu'ont leurs parents du breton et sur l'usage qu'ils en ont avec eux. Avec des formulations telles que « ma mère parle un tout petit peu breton », nous avons voulu prendre en compte les connaissances et les usages même très partiels, pouvant se résumer à des expressions familiales (telles que « da gousket » pour aller se coucher) ou à l'utilisation d'emprunts au breton dans le français. Nous avons également interrogé les élèves plus largement sur leurs interlocuteurs ponctuels ou réguliers en breton en dehors de l'école.

À partir de ces questions, nous avons créé deux indices individuels :

- Indice de la connaissance parentale du breton
- Indice de la socialisation linguistique extra-scolaire (dont familiale)

Durant l'analyse, il est apparu important de prendre en compte les aspects plus ou moins brittophones de l'environnement sociolinguistique général de l'école, pour permettre de dissocier les influences des contextes de celles de l'agir enseignant. Il est difficile de créer *a posteriori* des indices non anticipés et il nous a fallu parfois accepter de « bricoler » pour tenter d'apporter de réponses à des questions soulevées au fur et à mesure de notre analyse. Nous avons ainsi créé deux indices contextuels à partir de la moyenne des indices individuels. Il s'agit d'indices imprécis mais qui ont tout de même trouvé leur utilité comme nous le verrons par la suite :

- Indice de la prégnance du breton = moyenne de la classe des *indices de la connaissance familiale du breton des élèves*.
- Indice de la présence du breton = moyenne de la classe des *indices de socialisation linguistique extra-scolaire*.

Ces indices ont une représentativité moyenne car ils reviennent à résumer l'environnement sociolinguistique d'une école à partir d'information concernant une seule classe. De plus, ils peuvent présenter également une faiblesse au niveau de leur robustesse car ils dépendent du nombre de CM2 bilingues de l'établissement qui peuvent parfois être peu nombreux⁷⁵.

⁷⁵ Une des écoles compte ainsi un seul CM2 alors qu'une autre en accueille 28.

Identité scolaire

Par la nature même de l'enquête, nous sommes en mesure de documenter en partie l'identité scolaire de l'élève : nous connaissons son niveau de classe (CM2 pour l'ensemble des répondants), son établissement de scolarisation, par recoupement avec son âge, nous pouvons déduire un retard ou une avance scolaire, et enfin, nous connaissons également la taille de la cohorte de CM2 dans laquelle l'élève se situe. Pour compléter ces informations, nous avons ajouté un item interrogeant les élèves sur la poursuite de leur scolarité au collège, connue précisément lors de la passation de l'enquête, en fin d'année scolaire. Nous savons donc s'il poursuit sa scolarité en breton ou non.

Normes des comportements linguistiques

Comme nous l'avons vu précédemment, nous considérons que les normes des comportements linguistiques sont particulièrement contextuelles (voir en 3.3). Elles dépendent, *a minima*, de l'interlocuteur, du lieu, de l'activité et du moment. À travers 8 items, nous avons voulu rendre compte de cette diversité des normes des pratiques linguistiques et des prédominances du breton ou du français, en fonction de ces facteurs, mais également d'une école à l'autre. Nous avons interrogé les élèves sur les normes des comportements linguistiques selon le lieu et le moment (en dehors de l'école, sur la cour, à l'arrivée en classe, en classe quand le cours est en breton) et selon l'interlocuteur (l'enseignant, les autres élèves de la classe, les élèves de CP bilingue). En les interrogeant ainsi, nous avons évidemment conscience que nous ne documentons pas les pratiques linguistiques effectives mais bien les représentations qu'ils en ont. Pour tenter de mieux objectiver ces normes linguistiques, nous avons également interrogé les enseignants de la même manière, permettant ainsi de comparer leurs représentations avec celles de leurs élèves.

Sans observations directes il est complexe de construire un indice fidèle des normes des comportements linguistiques, car même les réponses des enseignants ne sont pas forcément représentatives : leurs réponses peuvent faire l'objet d'un biais de représentativité sociale, ou les représentations, par nature subjectives peuvent être éloignées de la réalité. Afin de construire l'indice des normes des comportements linguistiques le plus robuste, représentatif, sensible et cohérent possible, nous avons agrégé toutes les données dont nous disposions concernant les normes, à savoir les réponses des élèves et les réponses des enseignants. À partir de ces valeurs, nous avons construits deux sous-indices et un indice global :

- Sous-indice des normes des comportements linguistiques avec l'enseignant
- Sous-indice des normes des comportements linguistiques avec les autres élèves de la classe
- Indice global des normes des comportements linguistiques

Il s'agit donc ici d'indices contextuels identiques pour tous les élèves d'une classe. Dans l'utilisation que nous en ferons, nous ne les considérerons pas comme des indices des représentations des élèves et des enseignants sur les normes des comportements linguistiques mais bien comme des indices, certes imparfaits, des normes des comportements linguistiques.

Comportement interactionnel des élèves

Pour évaluer le comportement interactionnel de chaque élève, nous leur avons demandé de se positionner sur une échelle d'autoévaluation. Cette échelle correspond à un continuum élaboré sur les bases de nos observations, en tant qu'enseignant ou formateur, des comportements typiques des élèves, ainsi que sur les apports théoriques de la théorie de l'autodétermination (voir le *Continuum d'autodétermination adapté à l'appropriation sociolinguistique d'une langue en situation minoritaire* en 3.6.3).

Grille d'évaluation du comportement interactionnel	Interactions hétéro- ou auto-initiées :	Continuum TAD Régulation :
A) Je ne parle jamais breton.	/	/ (amotivation)
B) Je ne parle breton que quand je suis vraiment obligé(e) de le faire.	Hétéro-initiées	/ (amotivation)
C) Je parle breton seulement avec le maître ou la maîtresse, quand elle me demande de le faire et en général je parle français avec les autres élèves de la classe.	Hétéro-initiées	Externe (non autodéterminé)
D) Je parle en breton avec le maître ou la maîtresse parce que c'est normal de le faire. Je parle généralement français avec les autres élèves de la classe.	Auto-initiées	Introjectée (non autodéterminé)
E) Je parle en breton avec le maître ou la maîtresse parce que c'est normal de le faire. Je parle breton avec les autres élèves quand on travaille en groupe avec le maître ou la maîtresse (groupe classe ou petit groupes).	Auto-initiées	Introjectée (non autodéterminé)
F) Je parle en breton avec le maître ou la maîtresse parce que c'est normal de le faire. Je parle breton avec les autres élèves quand on travaille en groupes en autonomie et que le maître ou la maîtresse nous a demandé de travailler en breton.	Auto-initiées	Introjectée (non autodéterminé)
G) Quand je rencontre quelqu'un qui aime bien parler breton, généralement je lui parle breton.	Auto-initiées	Identifiée ou intégrée (autodéterminée)
H) Je parle toujours breton avec tous les gens qui savent parler breton.	Auto-initiées	Intrinsèque (autodéterminée)

Tableau 2 : *Continuum d'évaluation du comportement interactionnel individuel*

Ce continuum distingue les comportements interactionnels en breton de l'élève. Ils peuvent être absents, initiés explicitement par l'enseignant, initiés par l'élève pour répondre à

une pression externe, initiés par l'élève pour des raisons personnelles, initiés par l'élève pour des raisons personnelles fortes. Pour tenter de mieux objectiver la documentation des comportements effectifs des élèves et pour plus de robustesse des indices, nous avons également interrogé les enseignants sur le comportement interactionnel individuel de leurs élèves (hétéro-évaluation). Nous obtenons ainsi deux indices peu robustes, auto-évalué et hétéro-évalué, et un indice mixte plus robuste à partir des deux précédents :

- Indice du comportement interactionnel auto-évalué
- Indice du comportement interactionnel hétéro-évalué
- Indice global du comportement interactionnel = agrégation des deux indices précédents

Motivation

Pour intégrer la motivation dans le calcul des corrélations entre les indices du modèle il nous fallait la quantifier dans un format numérique, ce qui ne correspond pas tout à fait à l'esprit de la théorie de l'autodétermination, qui préfère voir la motivation en fonction du type de motivation (voir en 3.4), mais qui se réfère tout de même à un continuum d'autodétermination. Nous avons tenté de proposer, dans un nombre restreint d'items, à la fois, une quantification de la motivation, une description des types de motivation selon la TAD et une description succincte des motifs liés à ces types de motivation. La quantification de la motivation s'est faite par le biais d'un indice :

- Indice de la motivation

La description des types de motivation s'est faite sur plusieurs items distincts de type échelle de Likert à cinq niveaux :

- « J'aime parler breton » pour évaluer la motivation intrinsèque,
- « C'est important pour moi d'apprendre le breton » pour la motivation extrinsèque autodéterminée,
- « La plupart du temps je parle breton parce que si je parle en français on va me dire de répéter en breton » et « La plupart du temps je parle breton pour faire plaisir au maître ou à la maîtresse » pour la motivation extrinsèque introjectée non autodéterminée⁷⁶,

⁷⁶ Ces deux items ont été évalués dans le cadre d'une autre partie du questionnaire pour laquelle on demandait aux élèves de classer les motifs de leur expression en breton en classe (item 26). Ils n'ont donc pas été évalués à l'aide d'une échelle de Likert.

- « Généralement, je ne parle breton que quand mon maître ou ma maîtresse me demande de le faire » pour la motivation extrinsèque non-autodéterminée,
- « Je ne parle jamais breton » pour l'amotivation.

Cette évaluation étant fortement contrainte en nombre d'items, une évaluation plus élaborée des types de motivation pourra se faire ultérieurement, par exemple en adaptant le questionnaire SRQ-A développé par Ryan et Connel (1989).

Enfin, pour identifier les motifs associés à ces motivations nous avons demandé aux élèves d'ordonner des motifs de motivation autodéterminées et des motifs de motivation non-autodéterminées.

Appropriation sociolinguistique

Dans ce questionnaire, nous avons considéré l'appropriation sociolinguistique dans ses quatre dimensions (voir en 3.5.3), que par commodité nous appellerons *appropriation légitimante*, *socialisante*, *historicisante* et *conscientisante* (plutôt que *dimension légitimante de l'appropriation sociolinguistique*, etc). L'appropriation historicisante a été déclinée en deux sous-indices concernant une projection à court terme dans un avenir de brittophone (continuité de filière bilingue au collège) et une autre à long terme (soi idéal adulte brittophone). Un indice général de l'appropriation agrège les quatre indices des quatre dimensions de l'appropriation sociolinguistique.

- Indice de l'appropriation légitimante
- Indice de l'appropriation socialisante
- Indice de l'appropriation historicisante
 - Sous-indice d'appropriation historicisante / parcours scolaire
 - Sous-indice d'appropriation historicisante / soi idéal adulte
- Indice de l'appropriation conscientisante
- Indice de général l'appropriation

Besoins fondamentaux

Les trois besoins fondamentaux des sentiments d'autonomie, de reliance et de compétence ont été pris en compte chacun individuellement et dans leur globalité à travers un indice général. Le sentiment d'autonomie a été décliné en deux sous-indices concernant le

sentiment d'autonomie vis-à-vis de la scolarisation en filière bilingue et le sentiment d'autonomie vis-à-vis de l'expression en breton.

En contexte de revernacularisation, en l'absence d'instances de socialisation fortes, la référence à un sentiment de reliance est complexe. Il n'existe pas une communauté de locuteurs bien distincte, si ce n'est la communauté de la classe mais qui est bien plus qu'une communauté de locuteurs : il s'agit avant tout de camarades de classe et d'une enseignante ou d'un enseignant. Les items que nous avons proposés se sont révélés assez peu satisfaisants et demanderont à être améliorés par la suite, peut-être à l'aide d'une enquête qualitative ciblée permettant de mieux comprendre le rôle du sentiment de reliance chez ces élèves. Dans l'attente de cette amélioration, nous avons construit l'indice du sentiment de reliance à l'aide d'un seul item (« Généralement, je me sens bien avec les gens qui parlent breton » réponse de Likert à cinq niveaux), qui présente tout de même l'avantage d'être sensible et représentatif.

Voici la liste des indices concernant les trois besoins psychologiques fondamentaux :

- Indice du sentiment d'autonomie
 - Indice du sentiment d'autonomie / scolarisation
 - Indice du sentiment d'autonomie / expression en breton
- Indice du sentiment de reliance
- Indice du sentiment de compétence
- Indice de satisfaction des trois besoins fondamentaux

Représentations sociolinguistiques

Nous l'avons déjà évoqué, les représentations des élèves jouent un rôle majeur dans l'apprentissage des langues et, c'est une des hypothèses de cette enquête, dans le processus d'appropriation d'une langue. Lors de notre première enquête sur l'âge et le processus d'émergence des représentations sociolinguistiques dont nous exposerons les résultats ultérieurement (voir en 8.1.1), nous avons mis en évidence qu'à partir d'au moins sept ans les élèves commencent à avoir des représentations sociolinguistiques qui sont instables et souvent très éloignées des réalités sociolinguistiques. Nous avons voulu ici continuer cette documentation en donnant une place dans cette enquête à de multiples aspects des représentations des élèves dont nous supposons qu'ils pouvaient avoir une influence sur le processus d'appropriation du breton. Nous avons ainsi pris en compte les représentations des élèves sur le breton (statut informel, contexte sociolinguistique actuel et historique,

caractéristiques formelles), l'identité et la culture bretonne, le plurilinguisme, les représentations des parents, la situation d'apprentissage et, pour finir, sur les motifs possibles de l'apprentissage du breton. Mis à part ce dernier indice sur les motifs d'apprentissage, non-quantifiable et *a priori* sans influence positive ou négative sur l'appropriation, tous les autres indices ont été agrégés pour former un indice général des représentations⁷⁷.

Voici la liste des indices concernant les représentations :

- Indice des représentations sur le plurilinguisme (positives / négatives)
- Indice des représentations sur le statut informel du breton (positives / négatives)
- Indice d'attachement à l'identité et à la culture bretonne (faible / fort)
- Indice des représentations sur le contexte sociolinguistique actuel et historique du breton (proches ou éloignées de la réalité)
- Indice des représentations sur les caractéristiques formelles du breton (positives / négatives)
- Indice des hétéroreprésentations sur les représentations des parents (positives / négatives)
- Indice des représentations sur la situation d'apprentissage (positives / négatives)
- Indice général sur les représentations

Émotions et anxiété

La recherche récente en psychologie a montré que la cognition et les émotions ne pouvaient pas être considérées comme distinctes. Les émotions, et particulièrement l'anxiété, jouent un rôle important dans les processus d'apprentissage des langues et elles sont

⁷⁷ On peut se poser la question de la pertinence d'un tel indice qui recouvre des aspects très différents. Il est évident que nous touchons ici à une des limites des études quantitatives, qui cherchent à rendre plus intelligible la complexité du réel en le simplifiant : à force de simplifier, les résultats ont-ils toujours du sens ? Nous avons choisi de proposer malgré tout un indice synthétique des représentations car chacun de ses éléments pouvait agir effectivement positivement ou négativement sur le processus d'appropriation, ce qui nous permettait assez facilement de donner une lecture globale d'un tel indice. La suite de notre étude nous montrera que cet indice général des représentations sociolinguistiques, expérimental comme tous les autres, nous a permis d'apporter un des ajustements les plus importants à notre modèle théorique.

intimement liées aux questions de motivation (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019). Pour ces raisons, nous avons choisi de profiter de notre enquête pour les documenter à titre exploratoire et pour tester leur influence sur les différents éléments de notre modèle théorique de l'appropriation sociolinguistique, à l'aide de ces indices :

- Indice des dispositions émotionnelles
- Indice de l'anxiété
 - Sous-indice de l'anxiété sociale
 - Sous-indice de l'anxiété linguistique

Concernant l'anxiété, nous avons distingué l'anxiété sociale, qui concerne la prise de parole en groupe, et l'anxiété linguistique, qui concerne plus particulièrement des questions d'insécurités linguistiques formelles.

Autres indices construits *a posteriori* pour l'analyse

Pour tenter de discerner, dans les effets de contexte d'établissement sur le processus d'appropriation, ceux qui sont inhérents à l'agir enseignant de ceux qui sont dus à l'environnement scolaire, nous avons construit, *a posteriori*, des indices contextuels à l'aide des informations dont nous disposions.

- Taille de la cohorte de CM2 : indicateur synthétique de l'organisation de la filière bilingue. Le nombre de CM2 permet d'avoir une idée approximative de l'importance de la filière bilingue en nombre global d'élèves.
- Ancienneté de la filière : l'ancienneté de la filière permet de différencier les filières anciennes, bénéficiant d'une tradition installée d'enseignement bilingue de celles qui sont plus récentes.
- Ancienneté sur le poste de l'enseignant.
- Poste à plein temps ou fractionné : le travail à temps plein ou sur des postes fractionnés des enseignants a parfois été mis en lien avec leur investissement dans le métier d'enseignant (Careil, 2002). De plus, la multiplicité des enseignants a une influence sur l'organisation des enseignements, nous avons donc introduit un indice distinguant les classes accueillant un seul enseignant de celles qui en comptent plusieurs.

- Nord ou sud du département : nous avons voulu savoir si l'emplacement géographique de l'école avait une incidence sur le processus d'appropriation du breton. Si cet indice peut sembler farfelu d'un premier abord, on peut tout de même noter que le nord et le sud du département présentent des différences culturelles, que le réseau de filières bilingues est plus dense dans le nord du département et que les conseillers pédagogiques (formateurs à temps plein) interviennent sur des demi-départements dans le Finistère.
- École en zone urbaine ou rurale.
- Revenu fiscal de référence de la commune : n'ayant pas pu mesurer l'effet des catégories socioprofessionnelles des parents, nous avons voulu évaluer l'influence du revenu fiscal de référence de la commune sur le processus d'appropriation.

Certains de ces items ou de ces indices pourraient être améliorés par la suite, lors d'études qui se focaliseraient plus précisément sur un des aspects développés ici. Nous avons tenté de rédiger les items et de d'anticiper des indices de manière à prévenir les incompréhensions ou les ambiguïtés mais elles sont parfois survenues, malgré tout, là où on ne les attendait pas. Nous avons bien évidemment été contraint, techniquement, par la taille de notre questionnaire qui devait à la fois nous permettre de tester un modèle complexe tout en restant de dimension raisonnable. Il devait permettre à des élèves d'y répondre en autonomie sans trop déranger leur enseignante ou leur enseignant, bien évidemment occupé à ce moment-là à mener, de front, des activités avec plusieurs autres groupes d'élèves.

4.3.6 Protection des données

Dans notre questionnaire, nous avons demandé aux élèves de renseigner leur nom et prénom, pour prévenir des difficultés d'identification durant la passation du questionnaire, ou pour pouvoir échanger *a posteriori* avec les enseignants au sujet de leurs réponses, lorsque cela ne présentait pas de problème de discrétion préjudiciable pour l'élève.

Nous n'avons eu connaissance du Règlement général sur la protection des données (RGPD) que suite à la passation du questionnaire. Ce texte européen a été mis en application en France au 23 mai 2018, soit un an avant la fin d'année scolaire 2018 / 2019 durant laquelle nous avons mené cette enquête. Ce texte précise qu'il n'est autorisé de traiter des données personnelles d'enfants de moins de 16 ans que sous couvert d'une autorisation du titulaire de

la responsabilité parentale. Pour effectuer notre étude quantitative, nous avons demandé et obtenu l'autorisation des autorités académiques (voir en annexes 6 et 7), mais nous n'avons pas demandé cette autorisation aux responsables légaux des élèves car, vu le nombre d'élèves concernés, cela aurait rendu l'enquête impossible à mener. Ayant pris connaissance du RGPD, nous avons contacté le service juridique de l'université de Rennes 2, qui nous a confirmé que nous aurions dû solliciter le consentement des responsables légaux des 279 élèves ayant participé à notre étude. Il nous paraissait très difficile de la demander *a posteriori*. Suite à nos échanges nous avons convenu que la communication des résultats de ce travail de recherche serait conditionnée par l'anonymisation des questionnaires des élèves et des résultats qui en découlent, procédure que nous avons prévue initialement.

L'anonymisation est définie de la manière suivante par la Commission nationale de l'information et des libertés (CNIL) :

« L'anonymisation est un traitement qui consiste à utiliser un ensemble de techniques de manière à rendre impossible, en pratique, toute identification de la personne par quelconque moyen que ce soit et de manière irréversible. »⁷⁸

Dans un premier temps, celui de l'analyse statistique des données, nous avons pseudonymisé les résultats en remplaçant le nom des élèves par des identifiants.

On entend par [...] «pseudonymisation», le traitement de données à caractère personnel de telle façon que celles-ci ne puissent plus être attribuées à une personne concernée précise sans avoir recours à des informations supplémentaires, pour autant que ces informations supplémentaires soient conservées séparément et soumises à des mesures techniques et organisationnelles afin de garantir que les données à caractère personnel ne sont pas attribuées à une personne physique identifiée ou identifiable » (Article 4 du RGPD)⁷⁹

Le traitement des données s'est donc déroulé sans prise en compte de l'identité des élèves. Par la suite, les résultats n'ont été exploités que de manière globale par des statistiques descriptives et des calculs de coefficients de corrélation ne tenant compte ni du nom des élèves, ni de leurs enseignants, ni des établissements. La communication des résultats de l'enquête s'est donc effectuée de manière anonymisée, dans le respect du RGPD.

⁷⁸ <https://www.cnil.fr/fr/lanonymisation-de-donnees-personnelles>

⁷⁹ <https://www.cnil.fr/fr/reglement-europeen-protection-donnees/chapitre1#Article4>

4.3.7 Passation du questionnaire

Pour alléger la charge de travail des enseignants, nous avons prévu une passation du questionnaire en deux temps. Le début du questionnaire pouvait susciter des difficultés mineures de compréhension ou des hésitations chez certains élèves. Il était prévu que les élèves y répondent en présence d'un adulte pouvant être sollicité pour répondre à leurs questions. La deuxième partie du questionnaire ne présentait pas de difficultés particulières et suivait une consigne simple et identique pour toutes les questions. Elle était prévue pour une passation en autonomie complète.

Pour nous assurer que le questionnaire correspondait bien à ces intentions, nous avons mené deux passations expérimentales, dans deux écoles différentes, qui nous ont amené à y apporter quelques modifications mineures.

Pour que la passation se déroule dans les conditions les plus proches possibles dans tous les établissements, nous avons indiqué des consignes d'organisation précises aux enseignants (voir en annexe 4). Il nous a semblé important d'expliquer aux élèves qui nous étions et la nature de notre travail. À cet effet, nous avons rédigé un texte de présentation à leur destination et lu par leur enseignant dans lequel nous avons également expliqué quelques points de consigne (voir en annexe 4). Ce texte se voulait bienveillant et rassurant pour les élèves, les informant qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses, mais seulement des réponses qui leur correspondaient, et qu'il ne s'agissait en aucun cas d'une évaluation.

Les retours que nous avons eus de la part des enseignants sur le déroulement de la passation ont été plutôt bons. Très peu d'élèves semblent avoir été mis en difficulté pour renseigner le questionnaire. Certains enseignants ont trouvé que la passation elle-même était un bon support de réflexion, pour eux vis-à-vis à leurs pratiques, ou pour échanger avec leurs élèves sur les thématiques du questionnaire. Quelques enseignants ont demandé par la suite une version numérique pour pouvoir l'utiliser avec leurs futurs élèves les années suivantes.

4.3.8 Données récoltées

Sur les 40 écoles sollicitées, nous avons eu 37 retours de questionnaires (90,5%), ce qui correspond à 279 questionnaires pour 321 élèves visés. Avec 86,92 % de taux de réponse, nous avons estimé que notre enquête présente une représentativité convenable de la population étudiée, les élèves de CM2 des filières bilingues publiques du Finistère, en ayant bien à l'esprit qu'il serait de toute façon illusoire de prétendre, à travers une enquête, et

encore plus à travers une enquête quantitative, à une représentativité absolue de l'ensemble d'une population (Blanchet, 2012, p. 62).

Deux des trois enseignants qui n'ont pas retourné les questionnaires ont évoqué une charge de travail déjà trop importante pour leurs élèves en cette fin d'année scolaire. Nous n'avons pas réussi à rentrer en contact avec le troisième enseignant. Pour une quatrième école, enfin, nous avons bien reçu les questionnaires élèves mais pas la partie enseignant.

En numérisant manuellement les réponses des élèves (127 items x 279 élèves = 35 433 réponses), nous avons pu remarquer quelques réponses qui semblaient insincères ou, à tout le moins, erronées. Deux élèves d'une même classe ont ainsi indiqué des réponses identiques pour une partie du questionnaire. Pour d'autres, certains enchaînements de réponses en fin de questionnaire laisse penser qu'ils ont été démotivés à la fin de la passation. Il s'agit sans doute d'élèves peu intéressés par la passation (enchaînements géométriques des réponses aux échelles de Likert : autour de 1 % des élèves) et / ou en surcharge à cause de difficultés de lecture (quelques cas de réponses intermédiaires identiques pour tous les derniers items du questionnaire). Sept élèves n'ont pas répondu à une partie du questionnaire : pour certains d'entre eux, il est possible qu'ils aient été mis en difficulté par des questions auxquelles ils n'avaient jamais été confrontés jusque-là et pour lesquelles il n'était pas prévu techniquement de donner une réponse neutre de type « je ne sais pas ».

Nous avons pu également observer quelques erreurs dans le suivi de certaines consignes :

- items 25 et 26 : 19 élèves soit 6,81% d'erreur,
- item 30 : 21 élèves, soit 7,53% d'erreur,
- items 36-46 : 9 élèves, soit 3,23% d'erreur.

Une faible proportion d'élèves (autour de 1%) ont répondu de manières très tranchées et très négative aux questions. Il est possible que ces réponses constituent, dans l'esprit des répondants, autant des règlements de compte avec l'enseignant que des positionnements par rapport à l'appropriation du breton. Il s'agirait dans ce cas de situations assez classiques en fin de CM2 que nous avons eu l'occasion d'observer comme formateur, voire d'expérimenter comme enseignant, par le passé. Pour éviter ce genre de biais, il aurait été plus judicieux de diffuser ce questionnaire avant la toute fin de l'année scolaire.

Enfin, quelques réponses en apparence contradictoires nous amènent à nous poser la question du degré de représentativité des réponses, de leur durabilité dans le temps et de leur corrélation avec les comportements réels des élèves, même si on pourrait se poser la même

question pour n'importe quelle enquête de ce type. Nous avons pu observer, pour quelques élèves, des différences importantes entre l'autoévaluation (élève) et l'hétéroévaluation (enseignant) du comportement interactionnel de l'élève, ou encore une contradiction entre une volonté d'augmenter le nombre d'heures d'enseignement en breton et un faible intérêt manifesté pour le breton.

En conclusion, on peut observer que ces interférences concernent une minorité des items et des questionnaires retournés et que les élèves ont très majoritairement répondu consciencieusement à notre enquête. La qualité générale des réponses et le taux élevé de questionnaires retournés nous permet de considérer le jeu de données récolté comme suffisamment représentatif des caractéristiques de la population étudiée pour permettre à l'analyse quantitative d'être une base solide d'observations pour préparer l'enquête qualitative.

4.3.9 Procédure d'analyse

L'analyse de nos données s'est effectuée en deux temps, correspondant au deux objectifs de notre enquête. Dans un premier temps, nous avons procédé à un tri à plat, correspondant à l'objectif secondaire de description des caractéristiques de la population étudiée. Dans un deuxième temps, pour répondre à notre objectif principal de vérification des hypothèses de notre modèle théorique, nous avons procédé à une analyse multivariée des corrélations entre les différents indices correspondant aux éléments de ce modèle.

Tri à plat

Si notre questionnaire n'a pas été spécialement conçu pour être un outil de description des caractéristiques de la population étudiée, il permet néanmoins d'en documenter de nombreux aspects. Ces analyses univariées (item par item) ont été effectuées à l'aide de deux logiciels libres de droits, le tableur *Calc* de LibreOffice pour la mise en forme des tableaux de données et le logiciel *RStudio* pour l'analyse des données et la production des graphiques⁸⁰. Le tri à plat s'est fait à l'aide d'outils simples d'analyse comme les indicateurs de tendance centrale (moyenne, médiane), des indicateurs de dispersion (variance, écart-type) ou encore par l'étude directe de la distribution des réponses par catégorie, comme dans l'exemple suivant :

⁸⁰ La production des graphiques s'est faite à l'aide de *R Graphics Cookbook* (Chang, 2018).

Compétences linguistiques des parents :

Une majorité des élèves (72,4 %) déclare avoir au moins un parent qui parle au moins un tout petit peu breton :

- 27,6 % des élèves déclarent que leurs deux parents ne parlent pas du tout breton (ou le parent s'il n'y en a qu'un).
- 72,4 % des élèves déclarent qu'au moins un de leurs deux parents parle au moins un tout petit peu breton.
- 12,2 % déclarent qu'au moins un de leurs deux parents parle couramment ou très couramment breton. (pour 16 élèves c'est la mère, pour 16 élèves c'est le père, pour 2 élèves ce sont le père *et* la mère)
- 2 élèves (0,7 %) déclarent que leurs deux parents parlent couramment breton.

Ce tri à plat nous a permis également d'étudier la sensibilité des différents items en vue de la constitution des indices et d'écarter ceux dont les réponses n'était pas assez clivantes (question de sensibilité, voir en 4.3.4, Constitution des indices).

Analyse des corrélations

Lors de nos études exploratoires sur l'analyse multivariée des données récoltées, nous avons expérimenté diverses méthodes statistiques complexes comme l'analyse en composante principale (ACP), l'analyse de la variance (ANOVA) ou la modélisation d'équations structurelles (SEM). Il est apparu que l'utilisation de ces méthodes pouvait s'avérer risquée pour un non spécialiste. L'analyse des corrélations, mise en œuvre à l'aide du logiciel libre *RStudio*, nous a paru être un bon compromis entre efficacité de la méthode et complexité de mise en œuvre. Ce sont les principes généraux de cette méthode que nous allons décrire maintenant⁸¹.

Coefficients de corrélation linéaire

Pour étudier les relations entre les différents indices du modèle théorique, nous utilisons des coefficients de corrélation linéaire. Le coefficient de corrélation linéaire, noté r , est l'outil

⁸¹ Pour une description plus approfondie des outils statistiques et des exemples clairs de leur mise en œuvre avec le logiciel R, nous conseillons la lecture de l'ouvrage *Statistiques en sciences humaines avec R* (J.-H. Guay, 2015) qui nous a guidé durant notre travail d'analyse multivariée des données.

statistique le plus commun pour quantifier la relation linéaire de deux variables quantitatives. Il est obtenu en divisant la covariance des deux variables par le produit de leurs écarts types. Ce coefficient r est toujours compris entre -1 et 1, ces deux valeurs indiquant des relations d'influence maximum, négatives et positives.

Il convient de prendre plusieurs précautions lors de l'utilisation de coefficients de corrélation linéaire :

- $r = 0$ signifie absence de corrélation linéaire mais n'indique pas forcément indépendance entre les variables car une autre corrélation de type non linéaire est possible⁸².
- Le sophisme *cum hoc ergo propter hoc* (à la suite de cela, donc à cause de cela) nous rappelle que la corrélation et la causalité sont deux relations différentes et que l'une n'entraîne pas forcément l'autre. Dans les faits, les statistiques descriptives peuvent nous donner des valeurs de corrélation mais la causalité ne peut être déterminée que par un examen théorique et / ou empirique du sens des variables en présence.

Nous analysons ici une population que nous considérons comme totale et non échantillonnée. Bien que cette analyse tienne, pour cette raison, de la statistique descriptive, nous avons utilisé par commodité le p des tests de significativité des coefficients de corrélation linéaire de la statistique inférentielle (généralisation par échantillonnage) pour valider la significativité d'un coefficient de corrélation. Selon les traditions de la statistique inférentielle, nous considérerons qu'un coefficient de corrélation sera significatif (pour nous : qu'il y a une corrélation linéaire suffisamment forte pour être prise en compte) lorsque $p < 0,05$.

Coefficients de corrélation linéaire partielle

Comme nous l'écrivions précédemment, deux variables X et Y peuvent être corrélées sans qu'il y ait relation de causalité (ou même d'influences réciproques) et seul un examen théorique et / ou empirique des variables peut valider un lien de causalité. Cet examen peut être aidé par le calcul des coefficients de corrélation linéaire partielle qui permet de déterminer si X et Y sont réellement corrélées entre elles, ou si elles le sont car elles sont toutes deux corrélées avec une troisième variable Z , auquel cas la première corrélation serait considérée comme étant fallacieuse.

⁸² Par exemple, en géométrie, pour un carré, la relation d'influence entre la longueur son côté a et sa surface, a^2 , est non linéaire alors que ces deux valeurs sont totalement dépendantes l'une de l'autre.

Ce calcul des corrélations partielles se fait en « contrôlant » par Z la relation entre X et Y. On calcule la relation de corrélation entre X et Y en retirant pour chacune sa relation avec Z. Un faible coefficient de corrélation partielle indique que la corrélation initiale entre X et Y est fallacieuse, que cette relation n'avait pas de sens et était seulement expliquée par la relation de chacune à Z. Un coefficient de corrélation partielle fort montrerait, à l'inverse, que la relation entre X et Y est bien réelle, indépendamment de la relation de chacune à Z⁸³.

Pour la suite, notre analyse s'appuiera en grande partie sur des corrélations partielles calculées dans l'ensemble du modèle théorique. Les corrélations partielles entre deux indices, lorsqu'elles sont calculées dans la totalité du modèle théorique, sont contrôlées par l'ensemble des autres variables du modèle. On retire donc pour ce calcul de corrélation la relation des deux variables avec toutes les autres variables du modèle et ce contrôle ne laisse apparaître que la relation spécifique à ces deux variables. Dans les faits, un tel calcul des corrélations partielles dans l'ensemble du modèle ne permet de voir que les liaisons les plus fortes. Dans une volonté de précision nous changerons parfois la focale du calcul des corrélations partielles pour nous intéresser à des sous-systèmes du modèle (comme le sous-système composé du comportement interactionnel individuel, des normes des comportements linguistiques et de la socialisation linguistique extra-scolaire), ce qui nous permettra de prendre en compte des corrélations moins fortes ou qui ont un intérêt particulier pour le sous-système donné.

Nous utiliserons les abréviations suivantes :

- r_b : coefficient de corrélation brute (non contrôlée par d'autres variables)
- r_p : coefficient de corrélation partielle du cadre global (contrôlée par tous les autres indices du modèle)
- r_{pss} : coefficient de corrélation partielle d'un sous-système (contrôlée par les autres indices de ce sous-système)

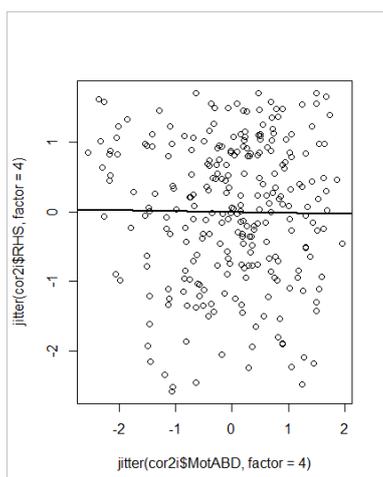
⁸³ Prenons un exemple hors contexte mais éclairant. Il existe un lien de corrélation entre les ventes de lunettes noires et les ventes de glaces. Il n'y a pourtant pas de lien de causalité entre ces deux éléments. Si on introduit l'ensoleillement, troisième variable de ce modèle, on observera que les variables *ventes de lunettes noires* et *ventes de glaces* sont chacune fortement corrélées avec la variable *ensoleillement*. Le calcul des corrélations partielles nous donnera des corrélations partielles nulles entre *ventes de lunettes noires* et *ventes de glaces* et des corrélations partielles élevées entre ces deux variables et la variable *ensoleillement*. Les coefficients de corrélation partielles nous montrent ici une relation fallacieuse entre les ventes de lunettes noires et les ventes de glaces qui ne sont corrélées que par leur lien respectif à l'ensoleillement. Concernant la causalité, le critère de la théorie nous indique de manière évidente une relation de causalité de l'ensoleillement sur les ventes de lunettes noires et de l'ensoleillement sur les ventes de glaces.

Lire un coefficient de corrélation

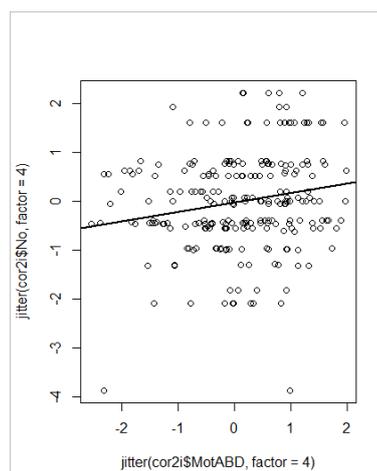
Pour évaluer la force des liaisons brutes r_b entre les indices, nous utiliserons les balises de Cohen, revues par Plonsky & Oswald (2014) pour les études sur les langues secondes :

- Effet faible $r_b = \pm 0,25$
- Effet moyen : $r_b = \pm 0,40$
- Effet fort : $r_b = \pm 0,60$

Ces graphiques permettent d'illustrer ces coefficients à partir d'indices issus de l'enquête. Les points représentent les couples de réponses des élèves pour les deux indices concernés et la droite est une droite de régression linéaire⁸⁴. Le coefficient de corrélation linéaire est illustré par la distance des points à la droite de régression : plus les points seront proches de la droite, plus r sera éloigné de 0. Le signe positif ou négatif de r est donné par le signe du coefficient directeur de la droite.

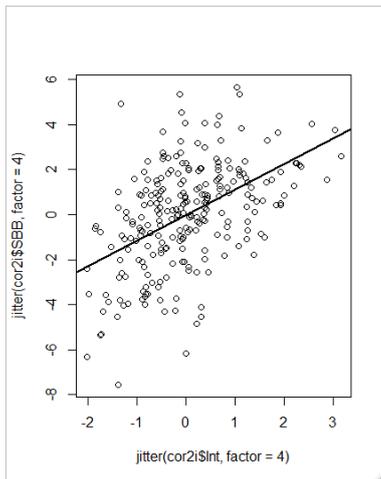


L'indice de motivation (MotABD) et l'indice des représentations sur le contexte sociolinguistique actuel et historique du breton (RHS) ont un coefficient de corrélation nul $r_b = 0,01$. Une observation rapide de la répartition des points du graphique permet d'affirmer une indépendance des deux variables.

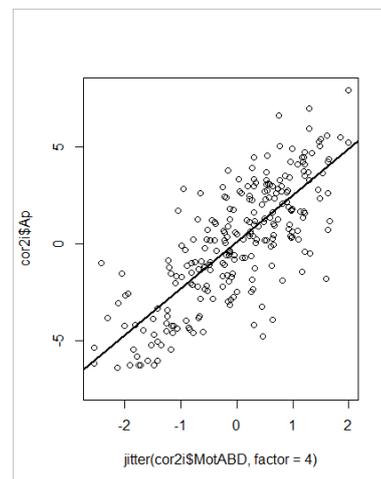


L'indice de motivation (MotABD) et l'indice des normes des comportements linguistiques (No) ont un coefficient de corrélation très faible $r_b = 0,19$. Une observation rapide du graphique permet d'affirmer une faible corrélation positive entre les deux variables.

⁸⁴ La droite de régression linéaire est une fonction affine $y = ax + b$ qui nous donne l'espérance conditionnelle d'une variable y pour un autre variable x dont la valeur est connue, a étant son coefficient directeur, il nous donne la pente de la droite.



L'indice de satisfaction des trois besoins de base (SBB) et l'indice du comportement interactionnel (Int) ont un coefficient de corrélation moyennement fort de $r_b = 0,49$. Une observation rapide du graphique permet d'affirmer une assez forte corrélation positive entre les deux variables.



L'indice de motivation (MotABD) et l'indice global de l'appropriation sociolinguistique (Ap) ont un coefficient de corrélation très fort de $r_b = 0,78$. Une observation rapide du graphique permet d'affirmer une très forte corrélation positive entre les deux variables.

Pour évaluer la force des liaisons partielles (r_p ou r_{pss}) entre les indices, dont les coefficients de corrélation sont, par essence, plus faibles, car contrôlés par d'autres variables, nous utiliserons une échelle originale issue de nos observations dans ce modèle :

- Effet faible $r_p = \pm 0,15$
- Effet moyen : $r_p = \pm 0,20$
- Effet fort : $r_p = \pm 0,30$

Coefficient de détermination R^2

Pour évaluer la qualité d'un indice en mesurant la quantité de sa variabilité qui est expliquée par les autres indices avec lesquels il est en relation dans le modèle, nous utiliserons le coefficient de détermination ajusté R^2 (J.-H. Guay, 2015, p. 158). Ce coefficient, qui mesure la qualité de la prédiction d'une régression linéaire, nous permettra de mesurer l'adéquation entre les résultats observés et les résultats expliqués par les relations du modèle. Un R^2 proche de 1 exprime une très bonne adéquation du modèle avec la situation observée. Un R^2 faible peut signifier soit que des indices ne sont pas représentatifs des éléments qu'ils sont censés décrire (problème d'origine méthodologique) ou soit qu'un ou des facteurs ayant des effets importants sur l'indice n'ont pas été pris en compte dans le modèle (problème d'origine théorique appelé *erreur de spécification*).

Nous allons maintenant décrire les principes méthodologiques de notre troisième et dernière enquête.

4.4 Enquête qualitative *observations de classes et entretiens d'autoconfrontation*

4.4.1 *Objet de l'enquête*

À la suite de l'enquête quantitative par questionnaire, nous avons voulu mieux comprendre la nature des relations d'influence entre les différents éléments de notre modèle de l'appropriation sociolinguistique. Nous avons mis en évidence l'influence importante des pratiques des enseignants sur le processus d'appropriation sociolinguistique du breton (voir en 5.5) et nous supposons que, en l'absence d'une culture commune forte d'enseignement, ces pratiques pourraient être diverses. Cette enquête qualitative a deux objectifs : premièrement, documenter cette diversité en étudiant les pratiques d'enseignants qui favorisent particulièrement cette appropriation, et, deuxièmement, confronter notre modèle de l'appropriation, à l'action enseignante quotidienne et aux représentations d'enseignants chevronnés.

Ce volet qualitatif de notre recherche s'est intéressé particulièrement au niveau micro de notre modèle. Nous avons étudié le comportement interactionnel individuel des élèves et les normes d'interactions de la classe en observant la gestion du contrat interactionnel plurilingue par les enseignants. Les niveaux méso et macro du modèle, s'inscrivant sur des temps plus longs, nous semblaient moins facilement observables directement en classe lors de visites ponctuelles. Nous avons tenté de les prendre tout de même en compte en relevant, durant nos temps d'observations, des indices d'appropriation et de motivation des élèves, ainsi que les signes de prise en compte par les enseignants des trois de besoins de base des élèves ou de leurs représentations. Nous avons également abordé ces éléments des niveaux méso et macro de notre modèle, de manière plus générale et décontextualisée, avec les enseignants durant les entretiens. Enfin, en plus de documenter les variations entre les classes, nous voulions également observer et analyser les variations entre élèves au sein d'une même classe, pour tenter de mieux comprendre les causes de la variation individuelle intraclasse concernant la relation au breton.

4.4.2 *Choix du terrain*

Notre objectif étant d’observer des pratiques d’enseignants qui favorisaient particulièrement l’appropriation sociolinguistique du breton chez leurs élèves, nous avons rapidement orienté notre terrain d’enquête vers des classes présentant des moyennes élevées et des variances faibles pour les différents indices du modèle. La variance faible nous assurait des caractéristiques homogènes chez les élèves, ce qui nous laissait présupposer une influence forte, car homogénéisante, des pratiques de l’enseignant. Pour renforcer cet aspect, nous avons laissé de côté les écoles dont les contextes extra-scolaires, particulièrement brittophones (indice de la présence du breton, voir en 4.3.5, Identité sociolinguistique), favorisaient de manière remarquable le processus d’appropriation.

Pour des questions d’organisation, nous n’avons pas retenu les classes présentant des cohortes de CM2 peu nombreuses en 2018-2019, année de passation de l’enquête quantitative, et 2019-2020, année de passation de l’enquête qualitative. De la même manière, nous avons laissé de côté les classes ayant connu un changement d’enseignant entre ces deux années scolaires.

Nous avons ensuite sélectionné les trois classes qui convenaient le mieux à cette liste de critères parmi les classes bilingues de l’enseignement public dans le Finistère :

	Classe 1	Classe 2	Classe 3
Pas de changement d’enseignant	O	O	O
Plus de 4 élèves en CM2	O	O	O
Présence du breton : Indice faible	O	O	X
Appropriation : Moyenne des indices élevée	O	O	O
Appropriation : Variance faible	O	O	X
Motivation : Moyenne des indices élevée	O	O	O
Motivation : Variance faible	O	O	O
Comportement interactionnel : Moyenne des indices élevée	O	O	O
Comportement interactionnel : Variance faible	O	X	O
Normes des comportements linguistiques : Indices élevés	O	O	O

Tableau 3 : *Caractéristiques des trois classes retenues*

Les enseignants de ces trois classes ont répondu favorablement à notre demande lorsque nous les avons contactés.

4.4.3 Protection des données et autorisations

Pour pouvoir nous rendre dans ces classes, nous avons sollicité et obtenu l'autorisation de la Directrice académique des services de l'Éducation nationale du Finistère (voir en annexes 6 et 7), des inspecteurs de circonscription et de l'inspecteur départemental chargé de la langue et de la culture bretonne. Nous avons également demandé l'autorisation des parents des élèves concernés pour pouvoir filmer leur enfant dans le cadre scolaire, à des fins de recherche universitaire et de formation d'enseignants (voir en annexe 8). À la suite de l'enquête, nous avons également demandé aux enseignants, après visionnage, l'autorisation de diffuser les montages vidéos réalisés à partir des filmages de classe et des entretiens d'autoconfrontation, à des fins de recherche universitaire ou de formation des enseignants.

L'analyse des données et la communication des résultats de cette enquête se sont faites dans le respect de l'anonymat des élèves et, autant que possible, dans le respect de l'anonymat des enseignants⁸⁵. Les 3 enseignants seront nommés P1, P2 et P3, leurs classes C1, C2, C3 et les élèves seront désignés sous la forme C3.E5 pour l'élève n°5 de la classe n°3.

4.4.4 Description du terrain

Les descriptions des classes et des établissements valent pour l'année scolaire 2019-2020.

Classe C1

La classe

La classe C1 se situe dans une ville moyenne de la partie nord du Finistère (14 000 habitants). La commune est connue pour son engagement en faveur de la langue bretonne. Elle dispose d'une filière complète d'enseignement public bilingue breton-français (deux sites en primaire – un collège – un lycée), d'une filière d'enseignement catholique bilingue breton-

⁸⁵ L'anonymisation, côté enseignants, est à notre initiative et ne constitue pas un engagement vis-à-vis d'eux. Comme précisé auparavant, ils ont accepté la diffusion des vidéos des entretiens d'autoconfrontation sur lesquelles ils sont exposés dans leur pratique de classe et dans l'expression de leurs représentations sur leur métier. Pour des raisons éthiques, il nous semble important de les mentionner nommément ou par des caractéristiques personnelles seulement lorsque cela présente un intérêt pour notre étude.

français (un site primaire) et d'une école primaire Diwan. 8,3 % des élèves de la commune sont scolarisés en breton (18,6 % en primaire)⁸⁶.

L'école E1 est l'établissement primaire le plus important de la ville et présente une certaine mixité sociale. Elle compte treize classes dont quatre classes bilingues (PS1-PS2-MS, GS-CP, CE1-CE2, CM1-CM2). Le quatrième poste bilingue a été ouvert en 2018 suite à une progression tranquille du nombre d'élèves. L'équipe y est très stable (les enseignantes des trois premiers postes sont présentes depuis plus de six ans). La continuité de l'enseignement en breton est assurée au collège et au lycée dans l'enseignement public.

La classe ne compte que 16 élèves (9 CM2 et 7 CM1) en 2019-2020. Les effectifs des classes sont bas grâce à l'ouverture de classe de 2018. L'année précédente, année de l'étude quantitative, la classe comptait 23 élèves et incluait également des CE2. P1 considère sa classe comme « très travailleuse » avec des élèves plutôt autonomes. Un groupe de CM2 très dynamique « tire » l'ensemble de la classe. Deux élèves, jumeaux, sont très à part car ils présentent des difficultés au niveau des apprentissages et un refus du breton, et ce, malgré une mère enseignante en breton. Il n'y a pas de parents brittophones chez les autres élèves, même si certains d'entre eux ont suivi des cours du soir de breton quand leurs enfants ont commencé à fréquenter l'école. Les parents ont « plutôt tous un regard bienveillant sur la langue bretonne ». Certains élèves ont des grands-parents brittophones.

L'enseignante – profil linguistique

P1 a des origines dans le Morbihan. Elle est issue d'une famille investie dans la culture bretonne (elle cite son père qui jouait dans un bagad). Ses grands-parents étaient brittophones mais pas ses parents. Elle a vécu le fait de ne pas parler breton comme un manque affectif, aussi, il y a quelques années, alors qu'elle est enseignante dans le Finistère nord et que ses enfants sont scolarisés en filière bilingue, elle a décidé de suivre une formation en breton de six mois à Stumdi, dans le cadre de la formation professionnelle. C'est sa seule formation en breton. Cet apprentissage dépasse pour elle le cadre professionnel et s'inscrit plutôt dans un projet de vie.

Aujourd'hui, elle est socialisée en breton principalement dans le cadre professionnel et avec quelques personnes dans son cercle d'amis. Elle ne parle pas breton avec ses enfants

⁸⁶ Ces pourcentages sont à mettre en regard de ceux de l'enseignement en breton dans le département du Finistère pour cette même année scolaire 2019-2020 (5,6 % des élèves dont 8,7 % des élèves du primaire) et pour la Bretagne, Loire-Atlantique incluse, (2,2 % des élèves dont 3,4 % des élèves du primaire).

avec qui elle avait déjà créé une relation en français avant d'apprendre le breton. Elle évoque un lien qui lui semble « artificiel » quand elle parle en breton avec eux.

Elle se dit plutôt à l'aise en breton dans le cadre de la classe mais elle dit avoir parfois recours au dictionnaire pour vérifier des mots. Elle envisage de faire une formation professionnelle supplémentaire de trois mois en breton. Elle évoque comme difficultés le manque de diversité de son répertoire lexical et le manque d'expressions « colorées ». Elle se trouve plutôt à l'aise en grammaire car ses connaissances sont « encore à peu près fraîches ».

L'enseignante – profil professionnel

P1 a d'abord été enseignante monolingue durant une dizaine d'années. Elle est aujourd'hui enseignante bilingue depuis sept ans et depuis six ans sur ce poste. Pour elle, les métiers d'enseignante monolingue et d'enseignante bilingue n'ont rien à voir :

X GL. Ça change beaucoup entre les deux ?

X P1. Ben ça n'a rien à voir hein !

X GL. Ah bon ? Tu peux me dire un mot là-dessus parce que, pour le coup, c'est quelque chose que je ne connais pas bien.

X P1. Bon... Je sais pas... C'est une façon de... Comment dire... En fait, en bilingue on est beaucoup plus dans la préparation des choses avec les élèves en fait. On amène tout vraiment pas à pas. Parce qu'on sait qu'avec la langue, si on n'a pas bien préparé avant et ben ça va pas passer. Il y a un travail sur le vocabulaire, la langue, qui est nécessaire avant d'introduire des nouvelles notions. Donc forcément, c'est une façon de voir les choses qui est différente. Et puis du fait des multiniveaux, qui sont plus fréquents aussi en bilingue, ben tu travailles plus en groupe, en atelier ou des choses comme ça.

X GL. Moi j'ai souvent tendance à dire qu'un des intérêts de l'enseignement bilingue c'est qu'on est obligé de tout expliciter.

X P1. Oui, c'est ça, tu es obligé d'expliciter tout. C'est vrai que... Des fois on a des animations pédagogiques sur la lecture où on nous dit qu'il y a une chose qu'on ne fait pas assez, c'est expliciter les mots de vocabulaire. En fait, nous, en bilingue, on est obligés de le faire parce que quand on travaille en breton, on le fait naturellement et donc on fait ça en français aussi. Plus naturellement en fait.

X GL. Donc quelque part c'est plus égalitaire comme démarche que...

X P1. Ben c'est ça oui, parce qu'on est obligés de vérifier toutes les choses avec chacun.

Elle trouve plus difficile d'exercer en classe bilingue et elle a trouvé difficile de passer d'un enseignement monolingue à un enseignement bilingue :

312 P1. Mais c'est vrai que c'est pas facile ce métier d'enseignement bilingue. Surtout pour des gens comme moi qui se sont formés en cours de carrière. Et puis alors t'arrives la première année... Ben déjà toi t'es pas à l'aise avec la langue. Il faut apprendre tout ça aux enfants, c'est super compliqué en fait. Et on se dit... Enfin on n'est pas vraiment aidés non plus quoi hein. C'est compliqué.

- 313 GL. Pourquoi on n'est pas aidés du coup, dis-moi ?
- 314 P1. Moi je sais que j'avais fait appel à notre conseiller péda breton [formateur langue et culture bretonne détaché de classe et travaillant sur un demi-département], il était venu me voir et tout mais... Après on n'a pas beaucoup de ressources pédagogiques en breton non plus. Ben on n'a pas énormément de personnes référentes qui peuvent venir nous aider, parce qu'il est tout seul [le conseiller pédagogique], le pauvre à faire tout le département, enfin, la moitié du département. Donc on se retrouve un peu livrés à nous même comme un débutant, comme un débutant à nouveau en fait quoi. Donc ça c'est... c'est des heures et des heures de travail personnel derrière, quoi. C'est... On mesure pas, en fait, l'ampleur du truc quand on arrive en bilingue, au démarrage. C'est vrai hein !

Elle ne regrette cependant pas son choix :

- 315 GL. Et tu l'aurais fait quand même si tu avais su...
- 316 P1. Ben c'était vraiment une envie... Oui oui, je le referais. Je le referais évidemment mais franchement ça a été super dur au début et ça l'est toujours encore... Enfin c'est...
- 317 GL. Sachant que tu étais déjà enseignante chevronnée, que tu avais déjà des années de...
- 318 P1. Oui. Ben je ne connaissais pas le cycle 3 avant de venir en bilingue.
- 319 GL. Don ça fait double peine.
- 320 P1. Donc je me suis retrouvée à faire tout le programme de cycle 3 et en breton. Euh...
- 321 GL. Je vois à peu près ce que tu veux dire.... [rire]

Même si elle éprouve encore parfois des difficultés :

- 322 P1. Mais voilà. C'est quand même, pff, c'est pas facile tous les jours hein.
- 323 GL. Oui ? Tu as des moments de doute un petit peu ?
- 324 P1. Ah oui. Oui oui. Encore hein. Encore maintenant, on se dit Mais euh... Il y a des moments où on se dit Mais c'est pas vrai. Ils progressent pas. Le français est toujours là, est-ce qu'on va réussir à ce qu'ils aient un niveau suffisant pour aller au collège et tout. Comment faire pour que ça rentre. Mais bon, après c'est ça pour d'autres matières aussi mais... C'est quelque chose... c'est une charge qu'on a en plus quoi.

Mais elle ne voudrait pas retourner enseigner en classe monolingue :

- 326 P1. Après, je ne retournerai pas en monolingue. Ça, c'est sûr.
- 327 GL. Et qu'est-ce qui euh... Moi ça m'intéresse. C'est pas vraiment pour cette étude-là mais quels mots tu mets là-dessus ?
- 328 P1. Moi je trouve que ma façon de travailler a vraiment changé depuis que je suis en bilingue. Je suis... J'essaie beaucoup plus de créer une relation entre... entre les enfants... entre moi et eux aussi, plus d'interaction euh... Ben dans le travail dans l'explicite aussi justement c'est beaucoup plus important et on voit que pour les enfants en difficulté ben c'est super important de travailler ce volet-là. Et puis au niveau de l'autonomie aussi. Ils développent une autonomie. Mais moi mes collègues quand elles viennent des fois dans ma classe, elles me disent Mais wahou ils sont super autonomes. T'es pas là mais ils savent ce qu'ils doivent faire. Alors ben c'est super. Donc il y a plein de choses intéressantes comme ça.
- 329 GL. Au-delà de la langue elle-même.

- 330 P1. Au-delà de la langue elle-même oui. C'est une façon de travailler qui est un petit peu différente à mon avis. Mais après certains collègues monolingues travaillent aussi peut-être comme ça dans leur classe hein, c'est euh...
- 331 GL. Mais toi ça t'a amené...
- 332 P1. Mais moi ça m'a... Je me suis forcée à... J'ai été obligée de changer ma façon de faire, je pense oui. Voilà.

Classe C2

La classe

La classe C2 se situe dans une petite ville du nord-Finistère, qui a une tradition d'agriculture maraîchère mais qui a connu un développement démographique très fort depuis les années 1970. Elle a ainsi presque doublé sa population pour atteindre aujourd'hui plus de 13 000 habitants, ce qui la place au 8e rang du département. Ce développement démographique est lié au développement de la ville de Brest. Elle est considérée comme une ville-dortoir aisée (page Wikipédia de la commune).

La municipalité mène, depuis de nombreuses années, une politique en faveur de la langue bretonne. Elle se place au 9^e rang des communes bretonnes en nombres d'élèves scolarisés en breton (20,8 % des élèves scolarisés en primaire et collège). Elle dispose d'une filière d'enseignement public bilingue breton-français (primaire et collège), d'une filière d'enseignement catholique bilingue breton-français (primaire et collège) et d'une école primaire Diwan. Pour P2, ces éléments présentent un intérêt important qui impacte positivement sa pratique professionnelle :

- 2 P2. Dans une commune où le breton est la langue de l'éducation d'un peu plus d'un cinquième [des élèves]. Donc une des principales communes en Bretagne. Donc il y a tout un environnement qu'on peut... Ce n'est pas un environnement bilingue mais euh... Il y a du progrès quoi. Les gens de la mairie font des stages en breton, ils peuvent nous accueillir en breton à la médiathèque même si ensuite ça part en français. Il y a des tentatives de rétablir une vie sociale en breton.

L'école est un établissement important de 13 classes, dont 6 classes bilingues (PS1-PS2, MS-GS, GS-CP, CE1-CE2, CE2-CM1, CM1-CM2). Avec 146 élèves et des effectifs stables, c'est une des sections bilingues les plus importantes du département. L'équipe enseignante est relativement stable (4 enseignants sur 6 sont en poste depuis 5 ans ou plus). La continuité de scolarisation en breton se fait dans le collège public de la commune, puis au lycée à Brest (10 km, 15 min de trajet).

La classe accueille 23 élèves (6 CM1 et 17 CM2). Si la commune propose une politique linguistique volontariste vis-à-vis du breton, pour P2, les parents d'élèves ne sont pas

spécialement brittophiles. Il n'y a pas particulièrement de brittophones parmi eux. Certains ont fait des formations de breton mais n'ont pas réussi à entrer dans une réelle pratique sociale par la suite. Pour d'autres parents, la langue bretonne n'a « absolument aucun sens particulier ». D'autres encore ont des représentations négatives sur la langue bretonne :

6 P2. ... Chez certains parents ça peut avoir un sens négatif. Ça peut être un choix d'un des deux conjoints... ou ça peut être un choix qui a été fait il y a longtemps ou pour lequel ils n'ont pas réussi à développer un affect plus important que ça.

L'enseignant – profil linguistique

P2 a été élevé en breton par son père et en français par sa mère. Il a effectué sa scolarité en filière breton-français jusqu'au lycée. Il a suivi des études supérieures de breton et d'histoire à l'Université de Bretagne Ouest à Brest. Il est aujourd'hui particulièrement sociabilisé en breton. Il parle breton avec son père, il parle en partie en breton avec sa femme et sa belle famille. Il parle beaucoup breton avec des amis et le cadre de ses nombreuses activités associatives (Bagad, fédération d'associations culturelles bretonnes).

L'enseignant – profil professionnel

P2 est titulaire d'une licence de breton et d'une licence d'histoire. Il a été formé au métier d'enseignant bilingue durant un an à l'IUFM⁸⁷ de Saint Briec (PE2 bilingue). Après un an de remplacement dans une autre école géographiquement proche, il a été nommé à l'école E2 où il enseigne depuis dix ans à des CM1-CM2. Durant nos échanges, il est apparu que P2 avait un intérêt personnel marqué pour les questions concernant l'enseignement en breton et sa transmission de manière plus générale. Il observe d'un œil attentif les pratiques linguistiques dans les familles brittophones qui l'entourent et il lit des ouvrages sur ce sujet, scientifiques ou plus généraux, comme Adam (2015) ou Madeg (2011).

Classe C3

La classe

La classe C3 se situe dans commune rurale du sud-est du Finistère. Éloignée des grands pôles démographiques bretons, la commune subit un fort déclin démographique entre le milieu du XXe siècle (7 838 habitants en 1948) et les années 2000, pour se stabiliser aujourd'hui autour de 5 400 habitants. L'activité économique principale est l'agriculture avec autour de 120 exploitations agricoles. Le revenu fiscal de référence moyen y est de 20 721 €,

⁸⁷ Institut Universitaire de Formation des Maîtres : nom porté de 1990 à 2013 par les centres de formation des enseignants du public.

très inférieur au revenu fiscal moyen du département (25 288 €) et au revenu fiscal moyen national (27 475 €). Ces conditions économiques ont un impact sur la scolarité de certains élèves :

X P3. C'est une ville où au niveau social, c'est très compliqué. Il y a une assez grande misère sociale, les histoires des enfants sont très compliquées.

La commune mène une politique en faveur de la langue bretonne (signature du niveau 2 de la charte *Ya d'ar Brezhoneg*⁸⁸ en 2016, présence du breton à la médiathèque). Elle dispose d'une filière d'enseignement public bilingue breton-français qui scolarise 12,5 % des élèves du primaire de la commune.

Le groupe scolaire est composé de onze classes dont trois classes bilingues (une classe de maternelle, une classe de CP-CE1-CE2 et une classe de CM1-CM2). L'effectif bilingue est relativement stable (49 élèves) dans un contexte démographique très défavorable qui a vu la fermeture de plusieurs classes ces dernières années en filière monolingue. L'équipe est très stable, sans changement depuis huit ans. Il n'y a pas de tensions entre enseignants bilingues et monolingues, bien au contraire, il y a une volonté commune de « mettre du breton un petit peu partout dans l'école ». Par rapport aux deux autres classes, C3 présente un indice plus élevé de présence du breton en dehors du contexte scolaire pour l'année précédente. Cette présence se confirme en 2019-2020 avec quelques élèves dont des membres de la famille parlent le breton ou l'apprennent, ou encore pratiquent le *kan ha diskant* (chant à danser en breton).

La continuité de filière bilingue est prévue à Quimperlé (30 km et 30 min de trajet, 45 min en car scolaire). Dans les faits, ces conditions sont considérées comme rédhibitoires par les parents, d'autant plus qu'il y a un collège public dans la commune. L'année suivante, parmi les élèves de CM2 que nous avons observé, seul un élève continuera sa scolarité en breton, au collège Diwan de Quimper (35 km, 40 min).

L'enseignante – profil linguistique

P3 n'a pas été élevée en breton mais elle vient d'une famille qui est sensible à la langue bretonne. Sa mère la parlait enfant, ses cousins la parlent. Elle évoque une « ambiance » favorable au breton. Elle a suivi des cours de breton optionnels (autour de 1 h par semaine) au collège et au lycée. Elle a été fortement marquée par sa professeur de breton de collège : P3 voulait devenir « instit » depuis le primaire et cette enseignante lui a parlé du métier d'« instit bilingue » et l'a encouragée à suivre cette voie. Après le bac, elle a suivi une formation

⁸⁸ "Ya d'ar brezhoneg" (Oui à la langue bretonne) est une campagne de l'Office Public de la Langue Bretonne pour la promotion de la langue bretonne dans la société civile et auprès des communes.

professionnelle de breton de six mois, dispensée par Stumdi, à Plœmeur (56), elle a ensuite intégré un cursus universitaire de breton (licence), puis un Master enseignement bilingue à l'IUFM de Saint-Brieuc.

Aujourd'hui, elle est sociabilisée en breton. Elle parle breton avec des « copines de fac » ou de Stumdi. Elle parle breton à son fils qui a moins de deux ans et son compagnon suit des cours du soir de breton. Il est capable de comprendre des échanges très simples et d'y participer.

Elle pense tout de même que la qualité de son breton baisse car elle a trop peu l'occasion d'échanger avec des adultes :

X P3. Parce qu'on voit bien qu'on fait tous des fautes, qu'on... Finalement, à force de ne pas pratiquer le breton avec des adultes et de pas avoir des cours de langue, finalement on... on perd. Depuis la fac jusqu'à maintenant, on perd drôlement. En fait notre seul public, c'est pour la plupart d'entre nous des enfants, et on n'arrive pas du tout à... Alors, on a beau lire, chacun dans son coin, écouter la radio, je ne sais quoi, parler entre-nous. Finalement on aurait besoin de cours, vraiment, de breton quoi. C'est notre principal outil de travail et finalement... On voit bien, dans toutes les classes, on a tous ce même [problème].

L'enseignante – profil professionnel

P3 est enseignante depuis huit ans. Elle enseigne dans cette classe depuis le début. Elle s'y plaît beaucoup, malgré les 30 minutes de déplacement deux fois par jour depuis son domicile. Elle est ouverte à l'exploration de nouvelles pratiques et, pour elle, il est très important de ne pas perdre de vue que les élèves sont des enfants. Elle essaie de les prendre en compte individuellement au-delà des injonctions des programmes ou de l'installation d'une routine :

X P3. J'essaie de trouver des nouvelles choses tout le temps pour ne pas rester sur mes acquis, de regarder ce qui se fait un peu ailleurs pour changer, d'avoir du recul sur ce que je fais. Et puis j'essaie de faire attention à chaque enfant individuellement. Avec leurs particularités et... Essayer de me dire à chaque fois *C'est des enfants quand même...* Parce qu'on peut être vite pris dans sa routine, les programmes, ce qu'il y a à faire et finalement oublier qu'on est face à des enfants qui ont un propre rythme et... J'essaie de faire attention à ça. C'est pas évident tout le temps.

Elle trouve qu'il n'y a pas assez de formations continues en breton car elles ont disparu depuis quelques années. Elle pense qu'il serait important que les enseignants bilingues aient plus l'occasion de se retrouver :

X GL. Est-ce que tu as quelque chose à dire sur les formations dont tu bénéficies ?

X P3. Il n'y a pas assez de breton, clairement. Enfin là, on a eu *une* formation cette année sur les maths en breton. Et c'était la première fois de l'année [*l'entretien se déroule le 10 février*] qu'on se retrouvait, tous les enseignants bilingues du secteur. Dans le temps, il y a, je sais pas, trois quatre ans, on avait encore des formations en breton. Et là, on n'en a plus aucune. [...] Et puis

après, la didactique, travailler en breton, *et cætera*. Et rien que même du temps pour se retrouver aussi entre nous quoi.

X GL. Pourquoi du coup ?

X P3. Pour parler, pour parler de nos [problèmes], pour échanger... Et puis là, depuis cette année, on a *maths et français*.

X GL. D'accord. Merci.

X P3. J'ai plein de revendications ! [rires]

X GL. Vas-y, c'est le moment. [rires]

X P3. [...] Et puis de retrouver du temps, enfin... On a eu un stage à Brasparts il y a ... Un stage syndical il y a deux ans peut-être ? Ben c'était génial de pouvoir se retrouver tous ensemble. Mais ça ça devrait être organisé par l'Éducation nationale. Avoir des semaines de formation, comme ça où on pourrait parler en breton, échanger, échanger... Même on est tous en train de traduire des trucs dans nos classes tout le temps et... en fait on se rend compte qu'on traduit tous la même chose, et on perd tous du temps. Si on mutualisait tout ça finalement... Et c'est un [problème] qui date du début, je pense, des filières bilingues. Et à l'heure d'internet et des sites de partage, on a toujours pas trouvé un outil...

P3 est une enseignante particulièrement investie et qui est en recherche perpétuelle de nouvelles méthodes originales pour améliorer sa pratique, et notamment pour amener ses élèves à interagir en breton.

X GL. J'ai vu que tu avais plein d'outils que tu construisais toi-même, donc c'est des heures et des heures de boulot...

X P3. Ben oui.

X GL. J'imagine que tu ne comptes pas trop tes heures.

X P3. Ben oui.

X GL. C'est l'impression que ça donne de l'extérieur. Comment tu quantifierais ça par exemple ?

X P3. Pff... Oh je ne sais pas... Oui, je travaille beaucoup oui. Mais j'aime bien ça, mais c'est vrai que c'est des heures et des heures... Et je pense qu'on le fait tous en fait. On est obligés de le faire, pour faire parler les enfants, pour... On est obligés de faire tous ces outils-là. Et c'est dommage de pas... [les partager].

4.4.5 *L'entretien d'autoconfrontation*

Durant cette enquête, les entretiens que nous avons menés avec les enseignants étaient basés sur le principe de l'autoconfrontation. Les méthodes d'autoconfrontation trouvent leur origine dans les années 1950 et 1960 dans le champ de la psychologie (Boubée, 2010). Elles sont aujourd'hui largement utilisées en dehors de ce champs, comme dans le domaine de l'éducation, notamment comme outil de formation des enseignants débutants (Bertone et al., 2009) ou à la fois comme méthodologie de recherche et outil de formation en didactique des langues et des cultures (Cicurel, 2011; Laurens, 2015). Ce sont des techniques de recueil de données dont :

« la démarche consiste à provoquer une mise en discours de la part d'un sujet placé face à son action afin de mieux comprendre quelle est la régulation de cette activité. L'auto-confrontation vise à donner au sujet un accès à des traces de son action notamment par la voie du filmage » (Cicurel, 2011, p. 249-250).

Dans les entretiens d'autoconfrontation (EAC) que nous avons menés, l'enseignant visionnait conjointement avec l'enquêteur des extraits vidéos de séquences de classe qu'il avait conduit. Il pouvait, à tout moment, interrompre la vidéo pour expliciter ce qui se déroule en classe et l'enquêteur pouvait le solliciter pour expliciter des évènements précis.



Figure 22 : Installation technique de l'autoconfrontation (l'enquêté et l'enquêteur font face à un deuxième écran).

Cette technique est relativement lourde à mettre en place techniquement :

- Elle demande à filmer la classe avec une qualité d'image et de son suffisamment bonne pour que les vidéos d'observations directes soit exploitables pour les EAC.
- Les extraits des films d'observations directes doivent être sélectionnés et montés avant l'EAC.
- Pour être analysés, les EAC doivent être eux même filmés en donnant à voir, à la fois, les vidéos de classe et l'entretien lui-même, vu de face (figure 22), ce qui nécessite la présence de deux écrans.
- Cette multiplicité des observables enrichit l'analyse autant qu'elle la complexifie, demandant le traitement de deux corpus différents (observations directes et EAC).

De plus, si la présence d'une personne extérieure observatrice dans la classe n'est pas une chose aisée pour un enseignant, être confronté à son image et à ses actions d'enseignant, avec des qualités et des défauts autoperçus, peut aussi être une forte source d'inconfort. Il est donc important que l'enquêteur adopte une attitude particulièrement bienveillante et réconfortante vis-à-vis des enquêtés.

Enfin, le dernier inconvénient de cette technique de recueil de donnée tient à la nécessaire cotemporalité de l'observation directe de classe et de l'EAC. Pour une meilleure réflexivité, il est important que ces deux temps ne soient pas trop espacés, ce qui implique de mener, dans la même journée si possible, l'observation de la classe et son filmage, la sélection et le montage des séquences qui seront commentées et enfin, l'entretien d'autoconfrontation. C'est donc une organisation assez éprouvante pour l'enquêté, comme pour l'enquêteur.

Mais la technique de l'entretien d'autoconfrontation présente également des atouts forts. Elle permet d'objectiver sensiblement et d'améliorer la réflexivité des enseignants sur leurs actions à l'aide du support mémoriel des extraits vidéo. Le support vidéo permet également de révéler des écarts entre les pratiques prescrites et les pratiques réelles, explicites (conscientes) ou implicites (inconscientes) pour les enseignants. Ces extraits vidéo offrent un référentiel commun pour les échanges entre l'enquêteur et l'enquêté, facilitant ainsi une co-analyse qui peut être difficile lorsque des entretiens sont menés *a posteriori* et sans support mémoriel commun.

On peut également noter comme atout important que, même si ce n'est pas l'objectif premier de cette recherche, ces enregistrements d'EAC menés avec des enseignants confirmés pourront être des supports de formation particulièrement riches dans le cadre de la formation continue ou initiale des enseignants.

4.4.6 Grilles d'observation et d'entretien

Le format des EAC ne permet pas l'utilisation directe d'une grille d'entretien comme peut le faire un entretien semi-directifs. Ce type d'entretiens est tributaire des extraits vidéos proposés aux enseignants et dépend donc de trois facteurs. Tout d'abord il dépend des séances de classe observées et des extraits vidéos exploitables, c'est-à-dire présentant un son et une image acceptables malgré le bruit de la classe et la multiplicité des situations à observer de front (qui est ici amplifiée par le multiniveau). Deuxièmement, l'entretien dépend des extraits vidéo sélectionnés par l'enquêteur, selon les critères de son étude. Enfin, l'enquêteur peut choisir de se saisir ou non du matériau vidéo qu'on lui présente, et s'il le fait il peut le faire très souvent pour des saillances qui ne correspondront pas à l'intention de l'enquêteur, car ce qui est significatif pour l'un ne le sera pas forcément pour un autre.

Nous avons été attentifs à ne pas guider les enseignants dans leurs réponses mais, lorsque ce genre de situation est survenue, nous n'avons pas hésité à réorienter les échanges sur les aspects centraux de notre étude. De plus, lorsque des thèmes n'étaient pas directement abordables à partir des extraits vidéos, nous avons élargi la nature de nos entretiens à des entretiens semi-directifs de type entretien compréhensif (Kaufmann, 2011) pour pouvoir les traiter malgré tout.

Pour structurer nos observations directes de classes, la sélection des extraits vidéos et les parties entretien compréhensif, nous avons élaboré une grille d'observations et d'entretiens (voir en annexe 9). Cette grille, qui se voulait plus être un pense-bête qu'un guide, est assez exhaustive et ne recense pas des aspects à observer ou à aborder de manière systématiques lors de chaque entretien.

4.4.7 Déroulé de l'enquête

Les observations de classe et les entretiens ont eu lieu aux mois de février et de mars 2020. Nous avons initialement prévu deux visites pour chaque classe mais le premier confinement lié à la pandémie de Covid-19 en France a commencé la semaine suivant notre dernière première visite. Il nous est apparu *a posteriori* que la quantité de données collectées pour une visite par classe était déjà conséquente à analyser et qu'elle était suffisante dans le cadre de notre recherche doctorale.

Pour chaque classe, nous nous sommes attachés à nouer une relation de confiance et sécurisante avec les enseignants qui avaient bien voulu nous recevoir, que ce soit dans nos

échanges en amont, à l'école, le jour de notre visite, ou par la suite. Ces échanges ont été riches pour nous et pour notre enquête et il semble qu'ils aient été également enrichissants pour les trois enseignants. De la même manière, nous avons essayé d'avoir une présence la plus discrète possible durant les filmages de classe pour ne pas perturber la classe, tout en veillant à nous présenter aux élèves et à rapidement évoquer avec eux la nature de notre recherche en début de matinée.

Nous n'avons pas fait de demande particulière aux enseignants concernant le contenu disciplinaire des demi-journées observées, si ce n'est que la matinée soit majoritairement menée en breton. Un résumé du scénario pédagogique de chaque demi-journée est disponible en annexe 10.

Les trois journées se sont déroulées de la manière suivante (les horaires sont indicatifs) :

- 8h30 : Arrivée à l'école, discussion avec l'enseignant sur le programme de la matinée de cours et sur le déroulé de l'observation / entretien. Installation du matériel d'enregistrement.
- 9h : Début de la matinée de cours, début du filmage de classe.
- 12h : Fin de la matinée de cours, fin du filmage de classe. Repas avec l'équipe enseignante.
- 13h : Sélection et montage des extraits vidéos dans une pièce à part. Installation du matériel d'enregistrement pour l'EAC.
- 17h : Début de l'EAC.
- 18h15 : Fin de l'EAC. Fin de la journée.

Le dispositif d'enregistrement en classe était constitué d'une caméra face à la classe, d'une caméra en fond de classe et d'un micro numérique. Lors des activités en groupe, nous avons modifié cette organisation pour pouvoir suivre deux groupes en simultané.

Le montage des extraits vidéos s'est fait à partir de ces trois sources, en s'appuyant sur des notes prises en direct durant la matinée. Cette prise de notes avait un rôle important de repérage en amont des temps de classes intéressants pour notre étude car le temps de montage était très contraint avec quatre heures de temps pour sélectionner et monter des enregistrements à partir de trois heures d'observations de classe (six heures de vidéo-son et trois heures de son).

4.4.8 *Données récoltées*

Les données récoltées correspondent à trois matinées de classe filmées (neuf heures d'enregistrement) et aux trois entretiens d'autoconfrontation (P1 : 1h10, P2 : 1h05 et P3 : 1h04, soit un total de 3h19). Les EAC ont été retranscrits dans leur totalité. Les neuf heures de films de classe, qui avaient fait l'objet d'un découpage thématique rapide pour la sélection des extraits vidéo support des EAC ont fait l'objet d'une deuxième analyse *a posteriori* mais pas d'une retranscription systématique. Seules les interactions significatives pour notre étude ont été retranscrites : tours de parole grammaticalement complexes, produits des élèves, micro-alternances linguistiques, etc.

4.4.9 *Procédure d'analyse*

La diversité de notre corpus nous a amené à utiliser des procédures d'analyse multiples. Tout d'abord, les entretiens d'autoconfrontation ont fait l'objet d'une analyse de contenus axée sur les éléments de notre modèle théorique avec une dimension comparative entre les trois classes. Ensuite, nous avons procédé à une analyse thématique des vidéos des séances de classes pour laquelle nous avons recensé et comparé les caractéristiques des trois classes pour ces mêmes éléments du modèle théorique. La nature de notre corpus nous a amené, pour cette partie de notre analyse, à nous focaliser particulièrement sur les questions de norme des comportements linguistiques et de comportement interactionnel individuel.

Enfin, pour documenter les caractéristiques linguistiques formelles qui se manifestent dans le comportement interactionnel individuel des élèves, nous avons mené une analyse linguistique basique de leurs productions orales. Nous avons étudié la quantité des productions (totale, par élève, différences individuelles), leur grammaticalité et leur diversité en restreignant nos observations aux formes verbales conjuguées. À partir des vidéos de classe, nous les avons relevées, catégorisées et dénombrées sur des temps de classe délimités. Une étude des productions orales des élèves sur la seule base des formes verbales observées peut paraître sommaire, mais relevant d'une étude annexe pour notre recherche qui présente déjà plusieurs études, cela nous a semblé être la méthode la plus efficace concernant le rapport entre information apportée pour notre enquête et temps consacré à la récolte et l'analyse des données. De plus, cette étude annexe s'est révélée particulièrement efficace pour objectiver les impressions des enseignants concernant la participation orale de leurs élèves, comme nous le montrerons par la suite (voir en 6.2).

Ce chapitre, qui clos la première partie de cette thèse, nous a permis de présenter les trois enquêtes que nous avons menées pour éprouver et documenter la théorie de l'appropriation linguistique que nous avons proposée dans le chapitre précédent. La deuxième partie de la thèse sera consacrée à l'exposition des résultats de ces trois enquêtes et à leur analyse. Dans un premier temps, nous procéderons à un ajustement de notre modèle de l'appropriation au regard des résultats de l'enquête quantitative. Ensuite, nous analyserons les données des trois enquêtes pour chacun des niveaux – micro, méso et macro – du modèle en tentant d'identifier des leviers didactiques susceptibles de soutenir le processus d'appropriation sociolinguistique du breton chez les élèves de l'enseignement bilingue.

DEUXIÈME PARTIE

RÉSULTATS ET ANALYSES :

MISE À L'ÉPREUVE DU MODÈLE, ANALYSE DES NIVEAUX MICRO, MÉSO ET MACRO, LEVIERS DIDACTIQUES

Chapitre 5 – Ajustement du modèle théorique de l'appropriation sociolinguistique

Dans ce cinquième chapitre, nous débuterons l'analyse des données de nos enquêtes en confrontant les hypothèses de notre théorie de l'appropriation sociolinguistique aux résultats de notre enquête quantitative. Pour ajuster notre modèle théorique, nous aurons recours alternativement aux données et aux critères de la théorie. Les données nous permettront de mesurer la force des liaisons entre les éléments du modèle grâce au calcul statistique de coefficients de corrélations entre les indices correspondants, tandis que le recours à des critères théoriques exposés précédemment nous permettra d'interpréter les relations de causalité entre ces éléments. Nous verrons également qu'un ajustement majeur s'est imposé à nous durant l'analyse : la prise en compte, dans le modèle, de la socialisation linguistique extrascolaire des élèves.

Une fois le modèle ajusté nous étudierons l'influence de l'agir professoral sur le modèle, tout d'abord à l'aide du carré du rapport de corrélation η^2 , puis en analysant l'effet de l'ensemble des variables contextuelles potentielles liées aux établissements de scolarisation. Enfin, en prenant appui sur les trois niveaux micro, méso et macro du modèle, nous proposerons d'articuler les actions des enseignants susceptibles de favoriser l'appropriation sociolinguistique, selon qu'elles participent d'une didactisation du vécu socialisant, autonomisant ou conscientisant.

5.1 Rappel des hypothèses de recherche

Voici pour rappel les différentes hypothèses de notre théorie de l'appropriation sociolinguistique telles qu'elles s'articulent dans le modèle (voir en 3.6) :

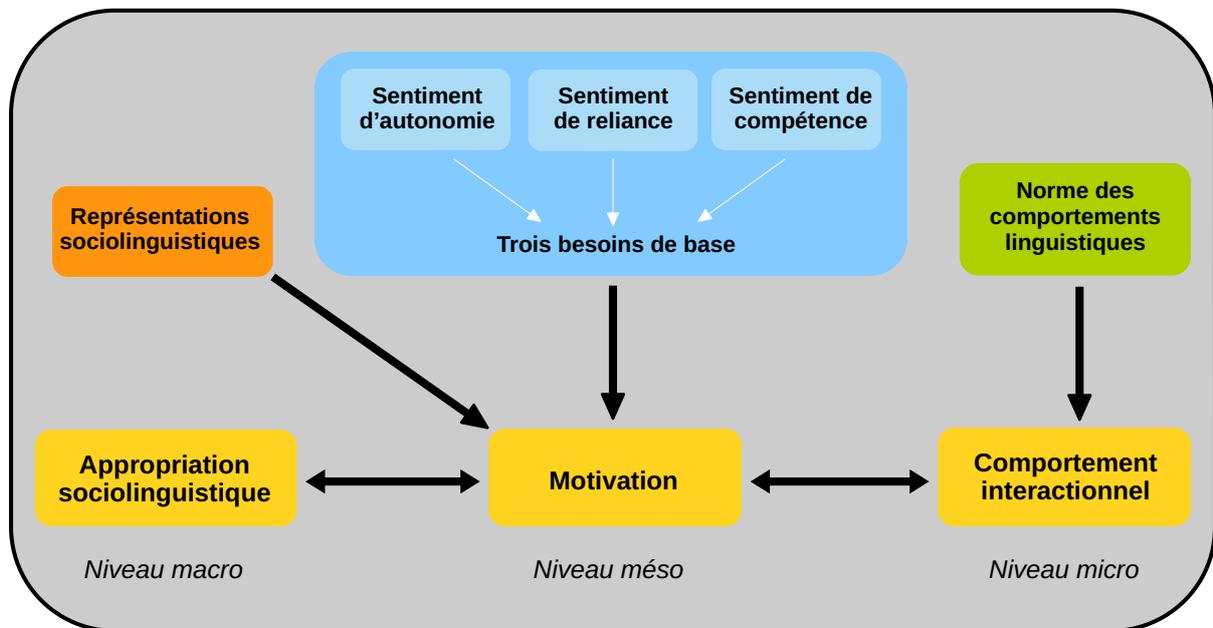


Figure 23 : Modèle de l'appropriation sociolinguistique - hypothèses de recherche

Hypothèse 1 :

Les niveaux micro, méso et macro de notre modèle, correspondant au *comportement interactionnel individuel*, à la *motivation à apprendre et à parler la L2* et son *appropriation sociolinguistique* entretiennent des relations d'influence de proximité. Le positionnement de la motivation, construit théorique, au centre de notre modèle, nous permet de mettre en relation le comportement interactionnel de l'élève, très évolutif car particulièrement contextuel, et son appropriation du breton, stable car constitutif de son identité. Cette motivation étant elle-même plus évolutive que l'appropriation et plus stable que le comportement interactionnel individuel.

Hypothèse 2 :

Le comportement interactionnel de l'élève est influencé par des normes de comportements linguistiques qui sont inhérentes à son établissement scolaire et par sa motivation à apprendre et à parler le breton.

Hypothèse 3 :

La motivation de l'élève (niveau méso) est influencée par le comportement interactionnel (niveau micro) et par l'appropriation sociolinguistique (niveau macro), mais également par la satisfaction de trois besoins de base que sont le sentiment d'autonomie, le sentiment de reliance et le sentiment de compétence, comme le propose la théorie de l'autodétermination, (voir en 3.4) ainsi que par ses représentations sociolinguistiques sur la L2, le plurilinguisme et la situation d'apprentissage.

5.2 Liaisons et causalité

L'objectif principal de notre enquête quantitative était de confronter nos hypothèses à des données les plus représentatives possibles, concernant les différents facteurs identifiés comme entrant en jeu dans le processus d'appropriation du breton chez les élèves. Pour analyser nos données, nous nous sommes appuyé sur des calculs de coefficients de corrélation entre les différents indices du modèle, puis nous nous sommes appuyé sur la théorie pour identifier les relations de causalité.

5.2.1 Force des liaisons

Corrélations brutes entre les indices

Dans un premier temps, nous avons calculé les coefficients de corrélation linéaire brute entre les indices de premier niveau, qui correspondent aux éléments du modèle. La suite de l'analyse nous a amené à prendre en compte la socialisation linguistique extra-scolaire de l'élève dans notre modèle alors que nous ne le faisons pas dans notre modèle hypothétique (voir en 3.6). Pour des raisons d'homogénéité et de clarté, nous faisons apparaître, dès maintenant, la socialisation linguistique extra-scolaire dans l'exposition de nos résultats.

Indices	Comp. int. 1.	Normes 2.	Motivation 3.	Bes. de b. 4.	Appropri. 5.	Rep. 6.	Soc. Ling. 7.
1. Comportement interactionnel	---	0,34	0,53	0,49	0,54	0,45	0,40
2. Normes	0,34	---	0,19	0,20	0,25	0,20	0,06
3. Motivation	0,53	0,19	---	0,70	0,78	0,73	0,45
4. Besoins de base	0,49	0,20	0,70	---	0,70	0,63	0,40
5. Appropriation	0,54	0,25	0,78	0,70	---	0,73	0,53
6. Représentations	0,45	0,20	0,73	0,63	0,73	---	0,63
7. Socialisation linguistique extra-scol.	0,40	0,06	0,45	0,40	0,53	0,63	---

Tableau 4 : Coefficients de corrélation linéaire brute (r_b) entre les indices de premier niveau du modèle (la taille de la police dépend de la force de l'effet⁸⁹).

⁸⁹ Pour rappel (voir en 4.3.9), voici la grille de lecture des coefficients de corrélation brute (r_b) :

- Effet faible : $r_b = \pm 0,25$

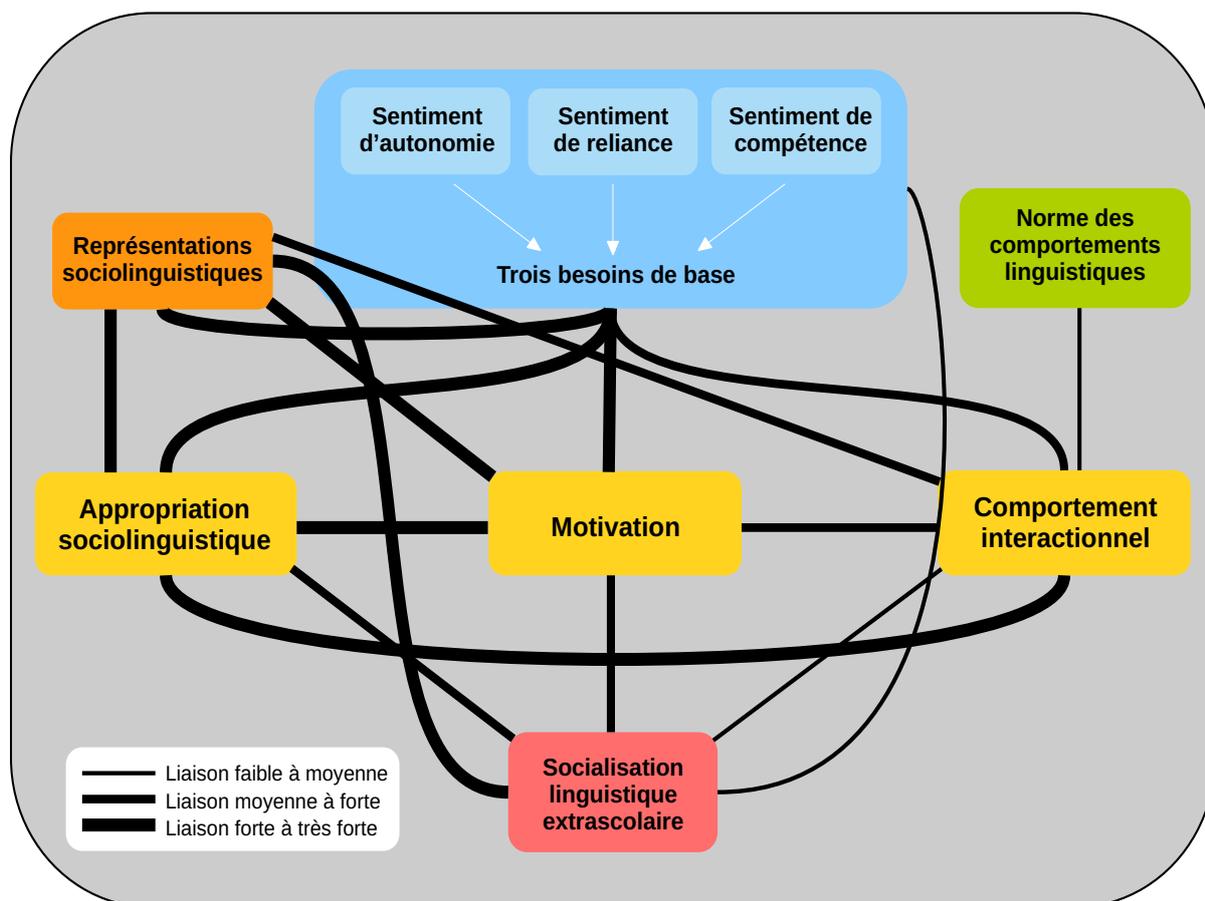


Figure 24 : Corrélations linéaires brutes entre les éléments du modèle.

Ces premiers résultats mettent en évidence des relations, parfois très fortes, entre les différents éléments du modèle et n'invalident aucune de nos hypothèses à ce niveau. Ils ne donnent cependant pas d'informations précises sur les relations de causalité et mettent en avant des relations qui peuvent sembler fallacieuses (voir en 4.3.9) comme la relation très forte ($r_b=0,63$) entre les représentations sociolinguistiques et les trois besoins de base. Cette liaison existe bel et bien mais elle ne s'appuie sur aucun élément théorique. Il n'est donc pas exclu qu'elle s'explique par une relation de ces deux éléments avec un troisième, sans relation de causalité entre ces deux premiers. L'examen des corrélations partielles et un examen théorique et empirique des relations de causalité vont nous aider à épurer notre modèle en n'y présentant que les relations de causalité avérées.

- Effet moyen : $r_b = \pm 0,40$
- Effet fort : $r_b = \pm 0,60$

Corrélations partielles entre les indices

Pour clarifier les relations entre les différents éléments du modèle et pour écarter les relations fallacieuses, nous avons calculé, dans un deuxième temps, les coefficients de corrélation partielle (r_p) sur l'ensemble du modèle et simultanément sur toutes les corrélations (J.-H. Guay, 2015, p. 147). Ce tableau résume les résultats :

Indices	Comp. int. 1.	Normes 2.	Motivation 3.	Bes. de b. 4.	Appropri. 5.	Rep. 6.	Soc. Ling. 7.
1. Comportement interactionnel	---	0,31	X	0,15	X	X	0,19
2. Normes	0,31	---	X	X	X	X	X
3. Motivation	X	X	---	0,33	0,40	0,25	X
4. Besoins de base	0,15	X	0,33	---	0,15	X	X
5. Appropriation	X	X	0,40	0,15	---	0,35	0,30
6. Représentations	X	X	0,25	X	0,35	---	X
7. Socialisation linguistique extra-scolaire	0,19	X	X	X	0,30	X	---

Tableau 5 :: Coefficients de corrélation linéaire partielle (r_p) entre les indices de premier niveau du modèle⁹⁰ (tous les résultats indiqués sont significatifs à $p < 0,05$).

Nous avons reporté ces forces de liaison dans notre modèle :

⁹⁰ Pour rappel (voir en 4.3.9), voici la grille de lecture des coefficients de corrélation partielle (r_p) :

- Effet faible $r_p = \pm 0,15$
- Effet moyen : $r_p = \pm 0,20$
- Effet fort : $r_p = \pm 0,30$

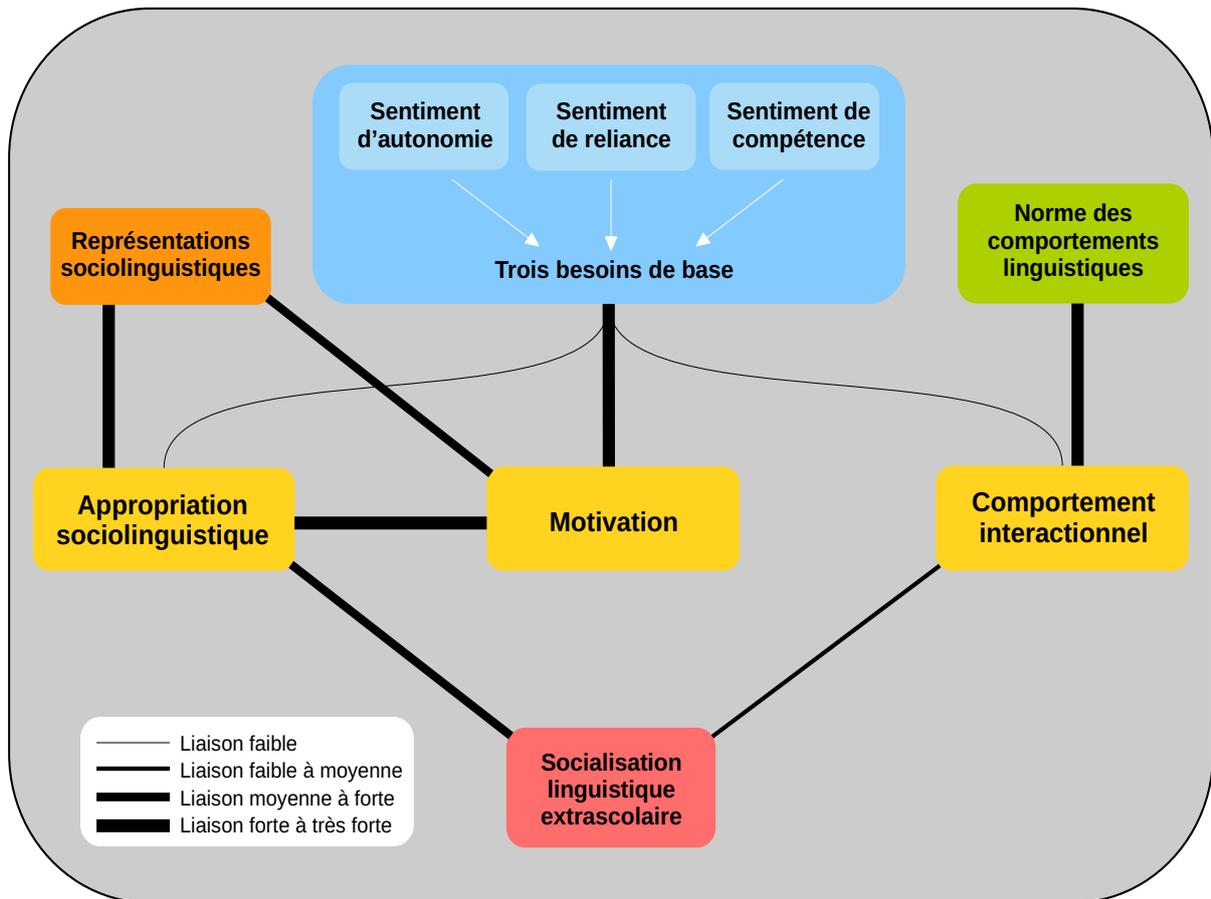


Figure 25 : Corrélations linéaires partielles entre les éléments du modèle - sur toutes les corrélations simultanément.

Lorsqu'on calcule les coefficients de corrélation partielle sur toutes les corrélations simultanément, chaque coefficient de corrélation partielle entre deux variables est contrôlé par toutes les autres variables du modèle, ce qui diminue très fortement la valeur des coefficients, qui sont lus sur une échelle différente. La méthode des coefficients de corrélation partielle a confirmé de nombreuses relations entre des éléments du modèle qui avaient été suggérées par la théorie. Elle en a même suggéré de nouvelles, comme la relation entre les représentations sociolinguistiques et l'appropriation sociolinguistique. Elle n'a cependant pas confirmé le lien, central pour notre théorie, entre le comportement interactionnel et la motivation. Cette absence de corrélation secondaire nous amène à nous intéresser de plus près au sous-ensemble du modèle qui se situe autour de la relation entre motivation et comportement interactionnel et qui comprend deux éléments périphériques, les normes des comportements linguistiques et la socialisation linguistique extra-scolaire. Nous avons calculé les coefficients de corrélation partielle dans ce sous-ensemble.

Indices	Comp. int. 1.	Normes 2.	Motivation 3.	Soc. Ling. 7.
1. Comportement interactionnel	---	0,32	0,39	0,25
2. Normes	0,32	---	X	X
3. Motivation	0,39	X	---	0,28
7. Socialisation linguistique extra-scolaire	0,25	X	0,28	---

Tableau 6: Coefficients de corrélation linéaire partielle (r_{pss}) entre les indices de premier niveau du modèle pour le sous-ensemble (tous les résultats indiqués sont significatifs à $p < 0,05$).

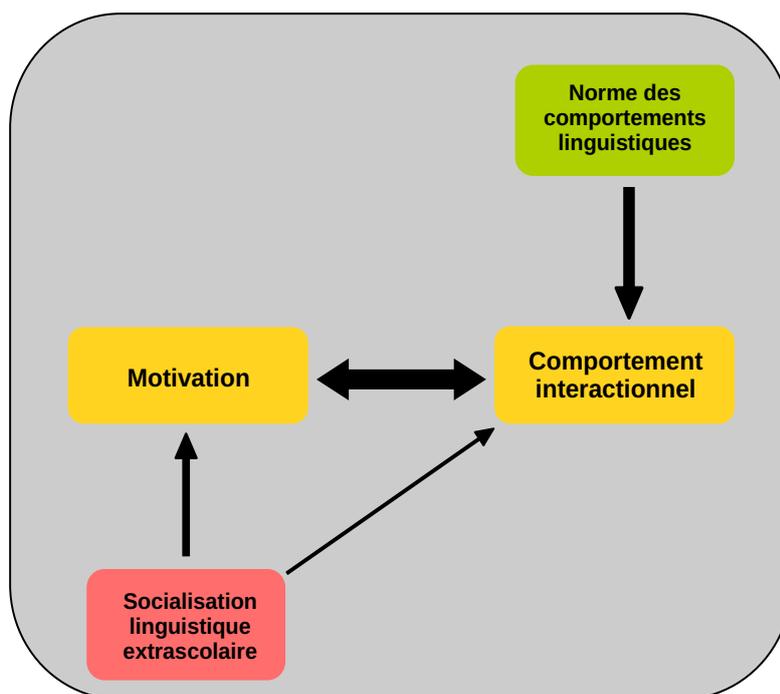


Figure 26 : Corrélations linéaires partielles entre les éléments du sous-modèle - sur toutes les corrélations présentes simultanément.

Ce nouveau calcul de coefficients indique une relation forte entre la motivation et le comportement interactionnel et une relation assez forte entre la socialisation linguistique extra-scolaire et la motivation. Ces relations partielles sont confirmées par le calcul du « r_p motivation – comportement interactionnel » et du « r_p motivation – socialisation linguistique ».

extra-scolaire », contrôlé par les normes seules et non plus par l'ensemble des variables du modèle ou du sous-ensemble⁹¹. Les absences de relations « norme - motivation » et « norme – socialisation linguistique » se trouvent confirmées.

Il restera cependant une interrogation pour les relations entre « motivation et comportement interactionnel » et « motivation et socialisation linguistique extra-scolaire » qui ne sont ni confirmées, ni infirmées par ce calcul des coefficients de corrélation partielle, les coefficients de corrélation partielle étant assez éloignés des coefficients de corrélation brute ($r_{\text{pss}} = 0,39$ pour $r_b = 0,53$ et $r_{\text{pss}} = 0,28$ pour $r_b = 0,45$) tout en restant très éloignés de 0. Les relations d'influence entre « motivation et comportement interactionnel » et « motivation et socialisation linguistique extra-scolaire » sont bien présentes et fortes mais la différence entre leurs coefficients de corrélation bruts et partiels ne permet pas d'écarter une relation fallacieuse qui s'expliquerait par l'omission d'un autre élément important dans notre modèle. Pour la suite de notre étude, nous allons considérer ces relations comme n'étant pas fallacieuses mais ce résultat constitue une faiblesse de notre théorie.

On peut résumer les liaisons du modèle à l'aide de ce tableau :

⁹¹ Voici deux des scénarios interprétatifs résumés par Lefrançois pour lire un r_p pour une corrélation partielle de premier ordre, c'est-à-dire quand la relation entre deux variables n'est contrôlée que par une seule variable :

- si r_p est très proche de r_b , alors la relation de dépendance entre les deux éléments est considérée comme « plausible et mérite d'être interprétée dans l'optique de la causalité » (1991, p. 311).
- si r_p est proche de 0, s'il diminue ou augmente considérablement ou s'il change de signe, alors la relation entre les deux éléments sera considérée comme fallacieuse. « Habituellement, l'un de ces effets se produit quand la tierce variable est liée aux deux variables initiales » (1991, p. 311).

Indices	Comp. int. 1.	Normes 2.	Motivatio n 3.	Bes. de b. 4.	Appropri. 5.	Rep. 6.	Soc. Ling. 7.
r_b r_p r_{pss}							
1. Comportement interactionnel	---	0,34 0,31 0,32	0,53 X 0,39	0,49 0,15 /	0,54 X /	0,45 X /	0,40 0,19 0,25
2. Normes	0,34 0,31 0,32	---	0,19 X X	0,20 X /	0,25 X /	0,20 X /	0,06 X X
3. Motivations	0,53 X 0,39	0,19 X X	---	0,70 0,33 /	0,78 0,40 /	0,73 0,25 /	0,45 X 0,28
4. Besoins de base	0,49 0,15 /	0,20 X /	0,70 0,33 /	---	0,70 0,15 /	0,63 X /	0,40 X /
5. Appropriation	0,54 X /	0,25 X /	0,78 0,40 /	0,70 0,15 /	---	0,73 0,35 /	0,53 0,30 /
6. Représentation	0,45 X /	0,20 X /	0,73 0,25 /	0,63 X /	0,73 0,35 /	---	0,63 X /
7. Socialisation linguistique extra-scolaire	0,40 0,19 0,25	0,06 X X	0,45 X 0,28	0,40 X /	0,53 0,30 /	0,63 X /	---

Tableau 7 : Coefficients de corrélation linéaire brute et partielle pour le modèle (r_b et r_p) et coefficients de corrélation linéaire partielle pour le sous-ensemble du modèle (r_{pss}) entre les indices de premier niveau (tous les résultats indiqués sont significatifs à $p < 0,05$). Les relations qui sont considérées comme fallacieuses sont barrées et les relations considérées comme réelles sont grisées.

5.2.2 Relations de causalité

L'étude des coefficients de corrélation permet de mettre en évidence la force des liaisons entre des indices mais seul un examen empirique ou théorique des éléments d'un modèle peut permettre de déterminer les relations de causalité dans ce modèle. Il convient toutefois de prendre garde à ne pas non plus surinterpréter les données :

« [...] un raisonnement sociologique [...] dit effectivement plus et autre chose, dans la moindre de ses énonciations, que ce que dit le tableau statistique correspondant, du moins dès que l'énonciateur entreprend de traduire ses énoncés tabulaires en syntagmes conceptuels, c'est-à-dire en phrases d'une langue naturelle se référant nécessairement par les mots employés à des données extérieures au tableau (interprétation conceptuelle) » (Passeron, 2021, p. 3).

S'il y a tension, dans l'analyse de données quantitatives, entre ce que Passeron appelle le discours sociologique (ou, nous concernant, sociolinguistique ou didactique) d'interprétation

conceptuelle et le discours statistique de description numérique (Passeron, 2021), il nous semble que ces deux raisonnements sont destinés à s'alimenter l'un l'autre. La théorie permet d'interpréter les données et les données permettent d'initier ou de confirmer des théories. Tout en considérant que données et théories ne sont que des simplifications heuristiques qui ont pour objectif de rendre intelligible certains aspects d'une réalité que sa complexité rend inabordable de manière holistique.

Concernant les normes d'interaction, s'il est entendu qu'elles sont liées au comportement interactionnel des interactants, elles font également l'objet d'une transmission. Nous considérerons ici que, dans le cadre scolaire, la norme des comportements linguistiques préexiste au comportement interactionnel de l'élève par le biais du contrat interactionnel plurilingue. Nous les prendrons en compte, au niveau individuel, dans un rapport de causalité d'influence de la norme collective sur le comportement interactionnel individuel.

Dans notre analyse, nous avons mis en évidence une relation d'influence forte entre représentations sociolinguistiques et appropriation sociolinguistique et une influence moyenne entre représentations sociolinguistiques et motivation. En didactique des langues et des cultures, il est communément admis que les représentations sociolinguistiques ont une influence sur l'apprentissage des langues. Dans la recherche anglo-saxonne, c'est une influence des attitudes vis-à-vis de la L2 sur la motivation qui a été mise en avant, par exemple dans le *modèle socio-éducatif de la motivation en apprentissage d'une langue seconde* de Gardner (2005). En nous basant sur ces apports théoriques, nous postulerons une influence des représentations sociolinguistiques sur la motivation, et également une influence des représentations sociolinguistiques sur l'appropriation.

La théorie de l'autodétermination nous permet de présumer aisément que les trois besoins psychologiques de base ont une influence sur la motivation. Les relations mises en évidence par l'analyse nous amènent également à présumer une influence de ces trois besoins psychologiques de base sur le comportement interactionnel et l'appropriation.

À un âge auquel les enfants sont assez peu libres de choisir leur socialisation, nous considérerons que c'est leur socialisation linguistique extra-scolaire qui a une influence sur leur comportement interactionnel, leur motivation et leur appropriation sociolinguistique de la L2. Concernant un apprentissage à l'âge adulte, on peut imaginer que cette relation pourrait être d'influence réciproque, l'appropriation socialisante, par exemple, favorisant la socialisation linguistique en L2 de l'individu.

Enfin, et c'est un des fondements de notre théorie, nous postulons que les relations entre « motivation et comportement interactionnel » et « motivation et appropriation sociolinguistique » sont de causalités réciproques.

5.2.3 Qualité des indices

À l'aide du coefficient de détermination ajusté R^2 (voir en 4.3.9), nous avons évalué la qualité de nos principaux indices en mesurant la proportion de leur variabilité expliquée par les autres indices avec lesquels ils sont en relation dans le modèle.

Indice expliqué	Indices explicatifs	R^2
Appropriation sociolinguistique	Motivation Représentations sociolinguistiques Trois besoins de base Socialisation linguistique extra scol.	0,72
Motivation	Comportement interactionnel Appropriation sociolinguistique Trois besoins de base Représentations sociolinguistiques Socialisation linguistique extra scol.	0,72
Comportement interactionnel	Motivation Normes de comp. linguistiques Socialisation linguistique extra scol.	0,39

Tableau 8 : Coefficient de détermination R^2 et variables explicatives pour les trois indices expliqués du modèle.

À la vue de ces résultats, on peut considérer le modèle comme particulièrement efficace pour expliquer la motivation des élèves interrogés ou leur appropriation sociolinguistique du breton. En effet, notre modélisation explique 72 %⁹² de l'appropriation du breton par les élèves et 72 % de leur motivation. Notre modélisation est moins satisfaisante néanmoins pour expliquer le comportement interactionnel des élèves. Dans un premier temps, en suivant les hypothèses initiales du modèle, la motivation et les normes des comportements linguistiques ne permettaient d'expliquer que 30 % de la variation du comportement interactionnel. C'est ce qui nous a amené à introduire la socialisation linguistique extra-scolaire dans notre modèle,

⁹² Les coefficients de détermination ajustés sont habituellement lus comme des pourcentages d'explication de la variation, de 0 % à 100 %.

ce qui nous a permis d'améliorer sensiblement l'explication de la variation du comportement interactionnel à 39 %. Cet aspect, mésestimé dans nos hypothèses, est devenu un élément important de notre modèle et nous allons voir que son influence potentielle dépasse son rôle apparent dans notre modélisation. Malgré cette modification, l'explication de la variation du comportement interactionnel reste assez moyenne et cela peut avoir deux origines :

- Une origine méthodologique : l'indice de comportement interactionnel ne décrit pas de manière satisfaisante la diversité du comportement interactionnel des élèves.
- Une origine théorique : l'omission d'un facteur influençant le comportement interactionnel (erreur de spécification).

Notre analyse n'a pas permis de mettre en évidence l'omission d'un autre facteur théorique que celui de la socialisation linguistique extra-scolaire. Il nous semble que nos indices sont eux largement perfectibles, particulièrement celui du comportement interactionnel qui aurait pu faire l'objet de plusieurs items pour évaluer le comportement interactionnel de l'élève dans différents contextes, permettant ainsi d'améliorer, à la fois, sa robustesse et sa représentativité. Ce sont là des éléments qui seront à prendre en compte si des études ultérieures prennent appui sur ce modèle théorique.

5.3 Une socialisation linguistique extra-scolaire sous-estimée

En nous focalisant sur le rôle de l'école dans le processus d'appropriation sociolinguistique, nous avons omis de prendre en compte, dans nos hypothèses de recherche, l'effet de la socialisation linguistique extra-scolaire en breton des élèves sur ce processus. L'analyse des corrélations nous a amené à introduire *a posteriori* ce nouvel élément. Si la socialisation linguistique extra-scolaire a une influence sur les trois niveaux du modèle, on peut tout de même s'étonner que cette influence soit parmi les moins fortes du modèle. Cette influence moyenne ne reflète pas totalement la réalité et cela s'explique par deux facteurs distincts : premièrement, une socialisation linguistique extra-scolaire généralement faible, et deuxièmement, des profils particulièrement hétérogènes chez les élèves faiblement socialisés en breton en dehors de l'école.

5.3.1 Une socialisation linguistique extra-scolaire faible

Tout d'abord, l'indice de la socialisation linguistique extra-scolaire est certes statistiquement représentatif mais il est structurellement peu sensible. Cette faible sensibilité

s'explique par la faible socialisation en breton en dehors de l'école de la grande majorité des élèves comme nous le montre la répartition du nombre d'élèves pour les différentes valeurs de l'indice :

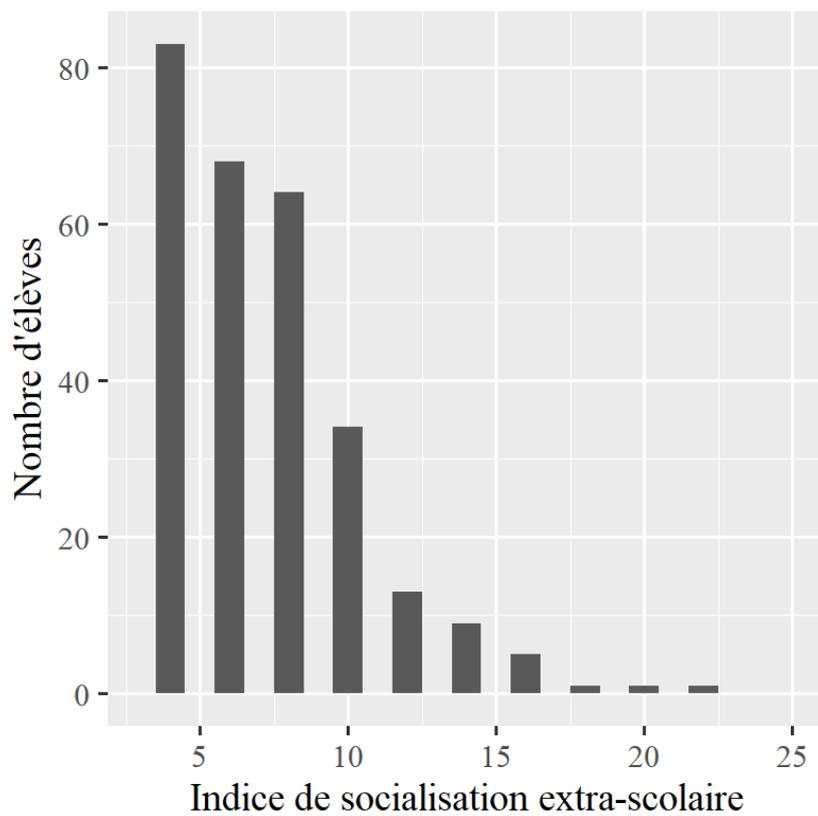


Figure 27 : Répartition des indices des élèves pour la socialisation linguistique extra-scolaire en breton (valeur minimale de l'indice = 4, valeur maximale = 26).

L'indice de la socialisation linguistique extra-scolaire en breton est constitué de quatre items : l'utilisation du breton avec la mère (de 2 à 10 points), avec le père (de 2 à 10 points), la présence d'interlocuteurs extra-scolaires réguliers (0 ou 4 points) et la présence d'interlocuteurs extra-scolaires occasionnels (avec qui ils parlent parfois breton, 0 ou 2 points). Les proportions des réponses à ces items sont présentées dans les graphiques suivant^{93,94} :

⁹³ Pour la formulation exacte des questions et des réponses possibles ainsi que la construction de l'indice, voir en annexes 3 et 5.

⁹⁴ Si les proportions d'élèves données dans les graphiques (ou en pourcentage dans le corps du texte) n'atteignent pas toujours 100 %, c'est que nous avons pris en compte les absences de réponse et les réponses non valides dans nos calculs.

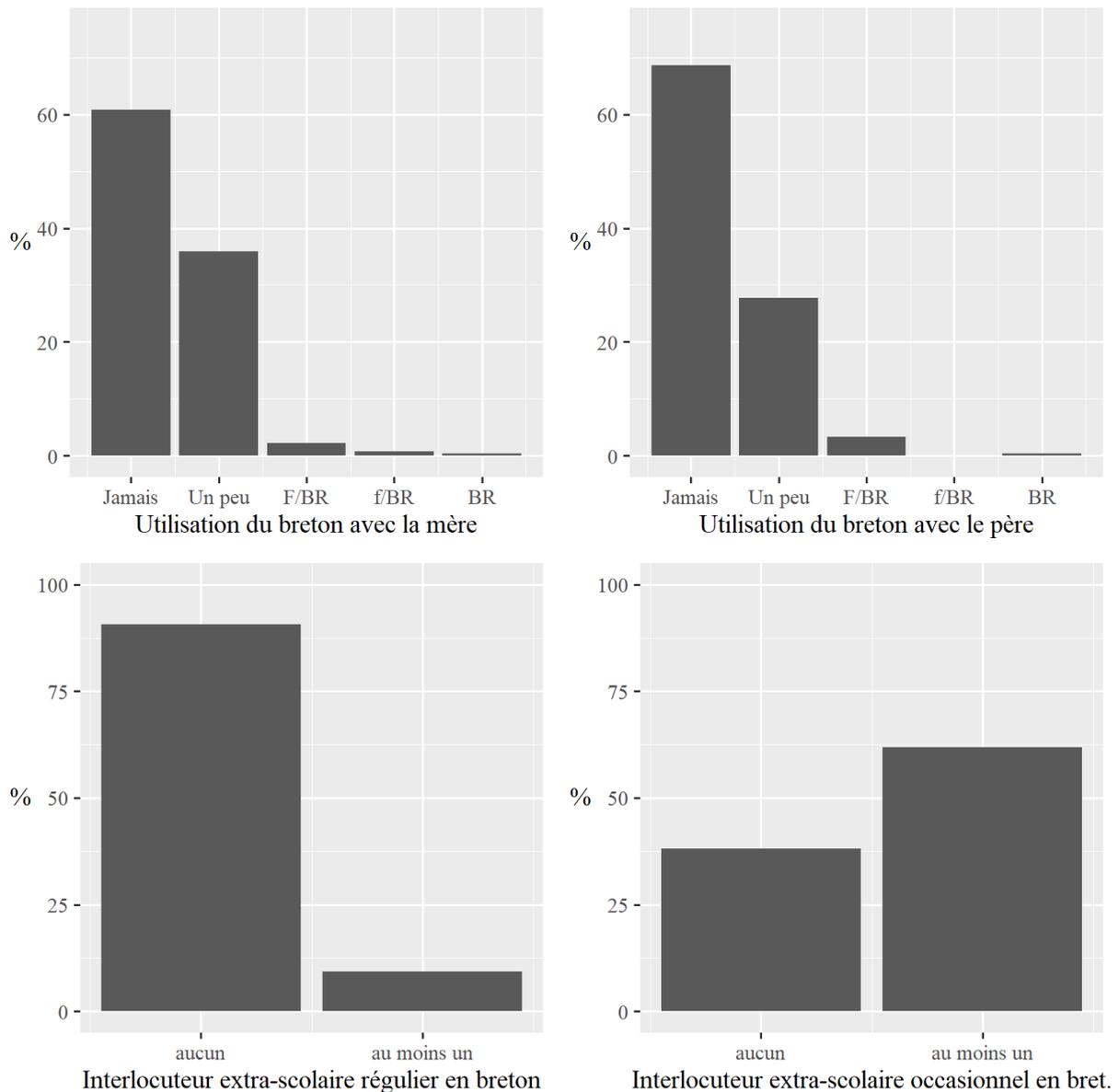


Figure 28 : Socialisation linguistique extra-scolaire en breton des élèves (données déclaratives)

À la vue de ces résultats et en les croisant entre eux on peut faire plusieurs constats :

- 50,5 % des élèves déclarent ne jamais parler breton ni avec leur père, ni avec leur mère. Par ailleurs, ils sont 72,4 % à déclarer qu'au moins un de leurs deux parents parle au moins un tout petit peu breton et 0,7 % à déclarer que leurs deux parents parlent couramment breton.
- 49,5 % des élèves déclarent parler au moins un peu breton avec un de leur deux parents.

Parmi ces derniers :

- 0,7 % des élèves déclarent parler tout le temps breton avec un de leurs deux parents (2 élèves, un avec le père, l'autre avec la mère)
- 0,7 % des élèves déclarent parler surtout breton avec un de leurs deux parents.
- 5 % des élèves déclarent parler autant breton que français avec un de leurs deux parents.

Les élèves qui utilisent quotidiennement le breton avec leurs deux parents sont très rares, un élève déclare parler autant breton que français avec ses deux parents, un autre élève, d'une famille monoparentale, déclare parler majoritairement breton avec sa mère, mais aucun élève ne déclare parler tout le temps breton avec ses deux parents.

Près de deux tiers des élèves (61,7 %) déclarent avoir au moins un interlocuteur avec lequel ils parlent parfois breton en dehors de l'école. Ces 172 élèves ont cité principalement des membres de la famille :

Mère	53	Famille sans précision	8	Maîtresse	1
Père	47	Oncle / tante (ou grand-)	6	Beau-père	1
Grand-mère	34	Cousin.e	6	Arrière-grand-père	1
Frère / sœur	34	Arrière-grand-mère	6	Ancienne Nounou	1
Grand-père	33	Taxi	1	Ami des parents	1
Amis	13	Parent d'élève	1		

Tableau 9 : Interlocuteurs extrascolaires ponctuels des élèves

Ces résultats reflètent seulement le profil sociolinguistique brittophone de la population étudiée et il est permis de penser qu'ils auraient été un peu différents chez les élèves des écoles Diwan qui scolarisent vraisemblablement, en tendance, les élèves dont les parents sont les plus investis vis-à-vis du breton. De plus, le format de notre enquête ne nous a pas permis d'entrer dans le détail des comportements interactionnels extra-scolaires en breton des élèves. Derrière la locution « parler breton », sans référence à la fréquence d'utilisation de la langue, peut se cacher une multitude de comportements interactionnels plurilingues différents.

Adam a ainsi pu constater dans une enquête qualitative qu'une proportion importante des parents qu'elle avait interrogés (26 %) utilisaient familialement le breton principalement

durant les temps consacrés aux devoirs scolaires de leur enfant. Ce comportement a été rapporté aussi bien chez des parents peu brittophones que chez des parents brittophones. Les parents brittophones qui n'utilisent pas le breton au-delà des affaires relatives à l'école l'expliquent par divers facteurs. Certains ne se sentent pas en sécurité linguistique suffisante en breton, d'autres rapportent un attachement au français et d'autres, enfin, rapportent un refus de leur enfant de parler en breton en dehors de l'école (Adam, 2020, p. 285-292).

Dans le cas d'une utilisation du breton, les interactions parents - enfants peuvent être principalement homoglosses, si les deux interlocuteurs interagissent en breton, ou hétéroglosses, avec une présence plus ou moins forte du français du côté de l'enfant. Ce comportement interactionnel étant lui-même en constante évolution, comme le laisse entrevoir cet extrait d'entretien :

- 120 P2 [...] Et je vois, pas forcément à l'école, mais à l'extérieur, des gens qui euh... des enfants qui parlent en français à leurs parents et des parents qui leur répondent en breton. Chez des gens qui sont très militant et tout. Où le couple est bilingue. Enfin... le couple est une fois bilingue, une fois monolingue ? [pose la question en me regardant]
- 121 GL Euh... Mixte ?
- 122 P2 Mixte, voilà. Et euh... Où les parents font pas l'effort, parce que... parce qu'ils ont autre chose à faire. Et que chacun fait comme il veut déjà. Ils ne font pas cet effort là et du coup, derrière, eh ben... le déclenchement de l'enfant qui parle en breton au – je vais dire au père parce que c'est souvent les pères, je ne sais pas pourquoi mais dans ceux que je connais, c'est souvent les pères – il se fait plus tard. Par exemple, il se fait à l'entrée en 6^{ème} à Diwan pour des gens dont le père à toujours parlé breton, quasiment toujours parlé breton. Et je me dis qu'on aurait moyen d'avoir des élèves qui développent plus un... un bilinguisme un peu moins diglossique, quoi du coup. Du coup là... parce que là, arrivé en 6^{ème}, la diglossie elle est vraiment bien en place quoi.

Plusieurs enquêtes, menées par Chantreau (2022), étudient la transmission familiale du breton et peuvent nous éclairer sur les aspects qualitatifs de la socialisation linguistique extra-scolaire des élèves. Mais nous pouvons d'ores et déjà faire un constat général en nous appuyant sur des données parcellaires : la proportion d'élèves réellement socialisés en breton en dehors de l'école est très faible mais près des deux tiers des élèves ont, tout de même, une fréquentation extra-scolaire du breton. Il s'agit presque exclusivement d'un vécu de nature privée (Landry et al., 2005, p. 73) et principalement familial, leur vécu socialisant de nature publique en breton se limitant à celui que leur offre l'école.

5.3.2 Une socialisation linguistique extra-scolaire très favorable mais pas indispensable

Le deuxième élément explicatif de l'influence moyenne de la socialisation linguistique extra-scolaire tient à la diversité des comportements des élèves peu socialisés en breton concernant les trois niveaux du modèle⁹⁵ :

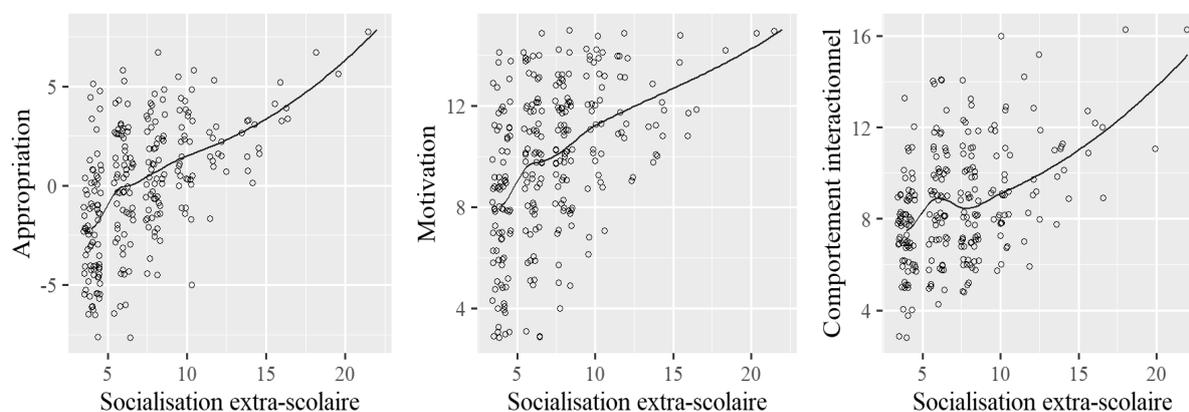


Figure 29 : Croisement de l'indice de socialisation linguistique extra-scolaire avec les indices de l'appropriation sociolinguistique, de la motivation et du comportement interactionnel (courbes de régression de type LOESS).

On peut voir sur ces graphiques que les élèves dont l'indice de socialisation linguistique extra-scolaire en breton est faible (parties gauches des graphiques) présentent une diversité de profils. Ce constat est intéressant pour notre étude, car il montre qu'une socialisation linguistique extra-scolaire forte, ou même moyenne, n'est pas une condition *sine qua non* pour qu'un élève puisse présenter un comportement interactionnel favorable au breton, une forte motivation à l'apprendre et à le parler ou une forte appropriation sociolinguistique.

Nous pouvons donc expliquer l'influence relativement faible de la socialisation linguistique extra-scolaire sur notre modèle théorique par ces deux éléments : une faible présence d'élèves présentant un indice fort de socialisation linguistique extra-scolaire, et une diversité des profils des élèves présentant une faible socialisation.

Par contre, il ne faut pas minimiser le rôle de cette socialisation linguistique extra-scolaire car il apparaît clairement sur ces graphiques que tous les élèves socialisés en breton en dehors

⁹⁵ Pour plus de lisibilité des résultats, nous avons parfois utilisé une fonction du logiciel R qui permet d'« agiter » les points d'un graphique. Cette fonction décale faiblement et aléatoirement ces points, ce qui permet de visualiser directement leur quantité à un même emplacement. Sans cette fonction, une seule réponse ou une multitude de réponses identiques seraient représentées de la même manière sur le graphique.

de l'école présentent des indices élevés pour les trois niveaux du modèle (parties supérieures droites des graphiques). Cela laisse présumer que le meilleur levier pour favoriser l'appropriation, au-delà des vécus socialisant, autodéterminant et conscientisant scolaires, reste un vécu socialisant extra-scolaire. C'est-à-dire, à l'âge de ces élèves, une socialisation familiale en breton.

Ce constat rejoint celui de Fishman, qui pointe le surinvestissement du rôle de l'école vis-à-vis de celui de la transmission intergénérationnelle dans les mouvements de revitalisation linguistique :

« Most modern RLS⁹⁶ movements have quickly and naturally, almost as a matter of course, moved to emphasize schools and schooling as the central thrust and process of the entire RLS endeavor. Perhaps it is time that someone asked the question that few of them actually stopped to ask: "How much can the school, in and of itself [...], reasonably be expected to do for RLS in general, e.g. in connection with fostering the early acquisition and more fluent mastery of Xish⁹⁷, and most particularly, for fostering the cumulative, intergenerational transmissibility of any language which is still all too seldom a mother tongue ?" Clearly, without the intergenerational transmissibility that we have stressed throughout our discussion, every new generation must begin again at "point zero", i.e. monolingual in Yish and in need of a tremendous societal "catch-up" operation in order to merely wind up where the prior generation had left off, without the benefit of the head start that an incremental increase in mother tongue use so obviously provides for any RLS movement » (1991, p. 368-369).

Pour Le Coadic, ce constat général et assez ancien reste d'actualité dans le contexte breton. Selon lui, « il semble que le défi à relever aujourd'hui, la frontière à franchir, consiste à relancer la transmission familiale du breton » (2015, p. 244). Si, dans notre contexte, les écoles peuvent être des îlots de socialisation linguistique, ce ne sont pas pour autant des îles : ce qui se passe en classe est bien sûr influencé par la socialisation extra-scolaire des élèves. Il nous faut prendre en compte l'influence des attitudes linguistiques des parents, mais il est surtout fondamental de considérer la transmission intergénérationnelle comme le levier le plus puissant dans le processus d'appropriation du breton. À un niveau sociétal, dans une politique linguistique de revitalisation, cette transmission familiale est un objectif, mais il faut également la considérer comme la ressource la plus importante pour la revernacularisation du breton.

⁹⁶ Reverse language shift : inversion du basculement linguistique, correspond à une revitalisation linguistique de type revernacularisation.

⁹⁷ Dans les travaux de Fishman, « Xish » et « Yish » désignent n'importe quelles langues, de la même manière que « L1 » ou « L2 » nous servent en français à généraliser notre discours sur les langues.

5.4 Modèle théorique ajusté et discussion des hypothèses

Suite à notre enquête quantitative, en prenant en compte l'étude des corrélations partielles dans le modèle et dans le sous-modèle « motivation – comportement interactionnel », ainsi que l'étude théorique et empirique des relations de causalité, nous avons ajusté notre modèle théorique hypothétique de la manière suivante :

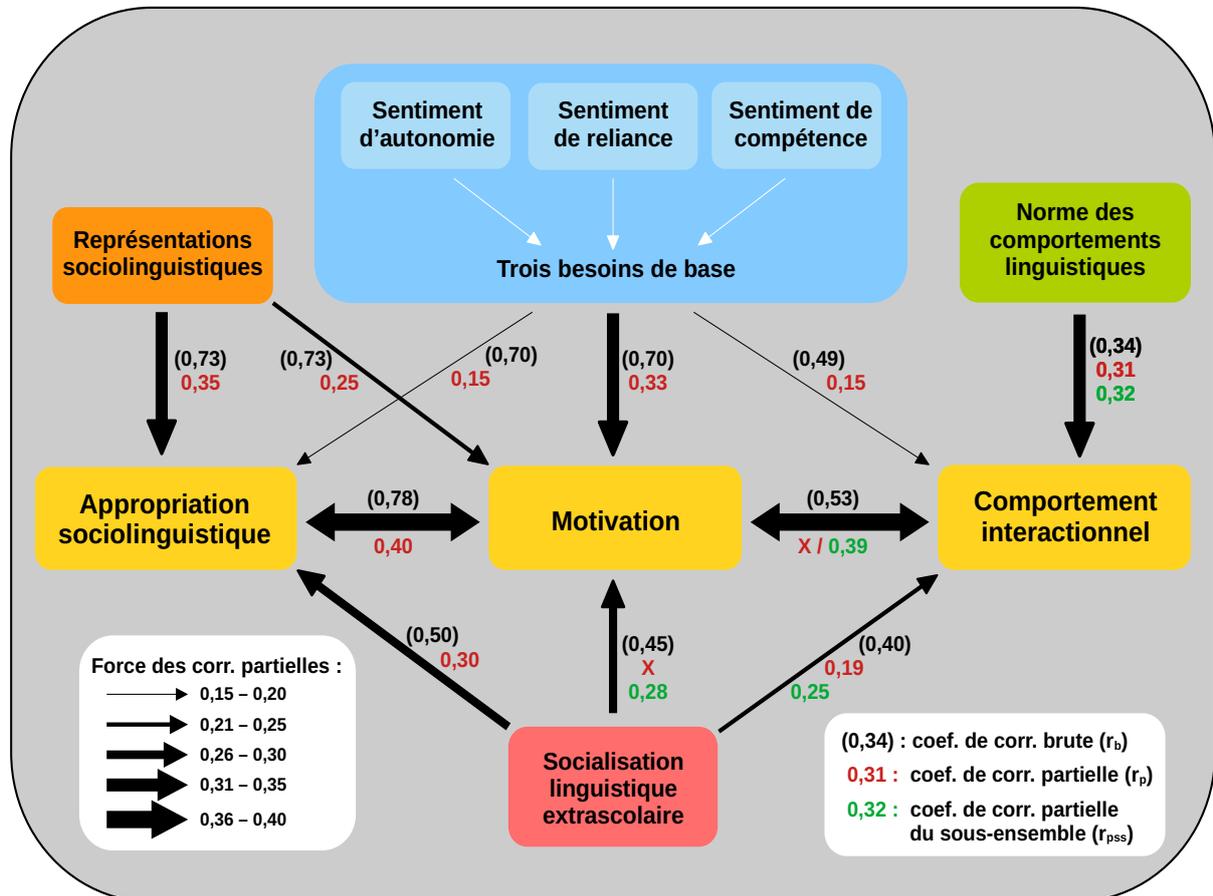


Figure 30 : Modèle ajusté de l'appropriation sociolinguistique.

L'étude des corrélations partielles et celle des causalités nous a permis de discerner les relations de causalité parmi toutes les relations de corrélation brute présentées en figure 24. Certaines relations perçues comme initialement très fortes, comme la relation « représentations sociolinguistiques – motivation » ($r_b = 0,73$) se sont ainsi révélées être en majeure partie dues à une tierce variable, ici l'appropriation sociolinguistique.

Si nous revenons à nos trois hypothèses de départ, voici ce qui résulte de l'analyse des corrélations. Les niveaux micro, méso et macro de notre modèle, correspondant au comportement interactionnel individuel, à la motivation à apprendre et à parler la L2 et son appropriation sociolinguistique, entretiennent bien des relations d'influence de proximité, ce

qui confirme notre première hypothèse. Positionner la motivation au centre du modèle nous permet de faire le lien entre le comportement interactionnel de l'élève, perceptible au quotidien, et son appropriation du breton comme objectif à long terme. Même si la motivation reste un construit théorique, elle présente ici un intérêt heuristique : nous pensons qu'elle peut aider les enseignants à relier leur action quotidienne dans la classe à l'appropriation du breton chez leurs élèves qui est un objectif de long terme, à l'échelle d'une scolarité, si ce n'est d'une vie.

Concernant plus spécifiquement le niveau micro, notre deuxième hypothèse est en partie vérifiée mais elle a dû faire l'objet d'aménagements conséquents. Pour une meilleure explication de la variation du comportement interactionnel de l'élève, nous avons intégré *a posteriori* sa socialisation linguistique extra-scolaire dans le modèle. Le comportement interactionnel de l'élève est donc bien influencé par les normes des comportements linguistiques inhérentes à son établissement scolaire et par sa motivation à apprendre et à parler le breton, mais également par sa socialisation linguistique extra-scolaire et, dans une faible mesure, par la satisfaction des trois besoins psychologiques de base.

Au niveau méso, notre troisième hypothèse s'appuyait en partie sur la TAD en supposant une relation de causalité de la satisfaction des trois besoins psychologiques de base sur la motivation. Cette relation est vérifiée, même si la satisfaction des trois besoins de base influence également faiblement le comportement interactionnel et l'appropriation sociolinguistique. La deuxième partie de cette hypothèse supposait une influence des représentations sociolinguistiques de l'élève sur sa motivation. Cette relation de causalité est vérifiée, mais seulement en partie, l'influence des représentations sociolinguistiques impactant principalement le niveau macro de l'appropriation sociolinguistique. Enfin, il faut également noter une influence de la socialisation linguistique extra-scolaire de l'élève directement sur sa motivation et sur l'appropriation. Si la troisième hypothèse n'a pas été complètement remise en cause, elle a cependant dû faire l'objet d'un remaniement important.

L'analyse des corrélations a permis de vérifier certaines de nos hypothèses, tout en nous permettant d'ajuster notre modèle, principalement en intégrant la socialisation linguistique extra-scolaire de l'élève qui influence les trois niveaux micro, méso et macro, et en révisant le rôle des représentations sociolinguistiques, qui semblent avoir principalement une influence de long terme sur l'appropriation sociolinguistique des élèves.

5.5 Mise en évidence de l'influence de l'agir professoral sur les trois niveaux du modèle

Nous avons pu éprouver notre modèle théorique initial à l'aide de l'étude des corrélations linéaires entre les différents indices correspondant aux éléments du modèle. La sensibilité de ces différents indices (voir en 4.3.4) nous a permis de donner à voir l'hétérogénéité de la population étudiée pour chacun de ces éléments et l'étude des corrélations nous a permis de montrer les relations entre eux. Il en ressort, en tendance, des profils différents d'élèves, présentant des indices plus ou moins élevés pour l'ensemble du modèle. À la vue des relations d'influence entre les différents éléments du modèle, on peut considérer que ces élèves se situent, toujours en tendance, sur un continuum allant de profils présentant un comportement interactionnel, une motivation et une appropriation peu à l'avantage du breton à des profils particulièrement favorables au breton pour ces trois niveaux du modèle.

Sans étude plus approfondie, il est impossible de savoir quelles sont les origines de cette hétérogénéité. Elle peut être individuelle, liée aux différences intrinsèques qui existent entre les individus, comme les aptitudes ou les profils émotionnels. Des différences individuelles peuvent être également liées au vécu des élèves, influencées, par exemple, par leur socialisation linguistique familiale. Mais ces différences peuvent également être contextuelles si elles sont liées à l'établissement de scolarisation. Dans ce cas, elles pourraient trouver leur origine dans le style d'enseignement des enseignants ou leur personnalité, mais d'autres facteurs pourraient avoir une influence, comme l'organisation de l'école ou le contexte socio-économique de la ville ou du quartier.

Nous allons tenter de distinguer, dans l'hétérogénéité des profils des enquêtés, la part de la variation individuelle de la part de la variation contextuelle et, au sein de cette dernière, l'influence de l'agir enseignant sur le processus d'appropriation sociolinguistique du breton.

5.5.1 *Enjeux de la variabilité inter-écoles et intra-école*

Nous appellerons la part de la variabilité totale liée à la singularité de l'individu la *variabilité intra-école* car, ne dépendant pas de l'établissement de scolarisation, elle sera, en tendance, la même pour chacune des écoles. Par opposition, la part de la variabilité liée au contexte scolaire sera nommée variabilité inter-écoles. Si l'on considère que la variabilité totale se décline en deux dimensions, individuelle et collective, elle sera donc le résultat de la somme de ces variabilités inter et intra-école :

$$\text{variabilité totale} = \text{variabilité inter-écoles} + \text{variabilité intra-école}$$

D'un point de vue statistique, cette variabilité est mesurée par la somme des carrés des écarts à la moyenne (SCE) :

$$SCE_{total} = SCE_{inter} + SCE_{intra}$$

Si la variation des élèves pour un indice Y s'avérait être seulement intra-école (variation inter-écoles = 0), la variabilité de Y au sein de chaque école serait en théorie identique à sa variabilité totale ($SCE_{total} = 0 + SCE_{intra}$) et on pourrait en déduire que le contexte propre à chaque école n'aurait pas d'impact sur l'indice. Ainsi :

- L'agir professoral n'aurait pas d'influence ;
- Les conditions d'enseignement n'auraient pas d'influence (conditions matérielles, nombre d'élèves par classe, nombre de niveaux de classe, etc.) ;
- Le contexte culturel, social et économique de l'école n'aurait pas d'influence ;
- La variation de Y serait portée entièrement par des facteurs individuels tels que les aptitudes (cognitives, psychologiques, affectives, etc.) et / ou le contexte familial (linguistique, culturel, social, économique, etc.).

Si la variation des élèves pour un indice Y s'avérait être seulement inter-écoles (variation intra-école = 0), la variabilité totale de Y serait portée entièrement par l'originalité de chaque contexte d'école ($SCE_{total} = SCE_{inter} + 0$). Ainsi, à l'inverse :

- Les aptitudes cognitives, psychologiques ou affectives de l'élève n'auraient pas d'impact sur son profil ;
- Le contexte familial (linguistique, culturel, social, économique, etc.) n'aurait pas d'influence ;
- La variation de Y serait portée par des facteurs propres à l'école (enseignants, conditions matérielles et organisationnelles, etc.) et / ou par le contexte culturel et socio-économique autour de l'école.

L'intégration dans le modèle théorique des normes d'interactions, facteur propre au contexte de chaque école, et de l'indice de socialisation langagière propre au contexte familial individuel nous donne une première indication d'une variation totale qui ne serait ni exclusivement intra ni inter-écoles. Nous allons tenter de quantifier la part de ces deux variations.

5.5.2 Quantification des variations inter-écoles et intra-école

Le carré du rapport de corrélation η^2

La taille de l'effet⁹⁸ d'une variable qualitative (ici l'établissement de scolarisation) sur une variable quantitative (ici les indices du modèle) peut être mesurée par l'indicateur statistique η^2 (éta carré) (Cohen, 1988), selon la formule suivante :

$$\eta^2 = SCE_{inter} / SCE_{totale}$$

Le carré du rapport de corrélation « η^2 » est un nombre positif compris entre 0 et 1. Plus il sera proche de 0, plus la variabilité sera seulement intra-école (seules les différences individuelles impactent l'indice). Plus η^2 sera proche de 1, plus la variabilité sera inter-écoles (seules les différences contextuelles de l'école impactent l'indice). Si $\eta^2 = 1$, alors, dans chaque classe, les élèves de la classe ont des résultats identiques pour l'indice.

Dans le cas d'une analyse de variance à un facteur (pour nous le facteur *école*), le η^2 est considéré comme un cas particulier du coefficient de détermination R^2 , et la taille de l'effet de la variable catégorielle (pour nous la variable *école*) peut être interprétée selon les balises de Cohen suivantes (Cohen, 1988, p. 413-414) :

- Effet faible : $\eta^2 = 0,0196$
- Effet moyen : $\eta^2 = 0,13$
- Effet fort : $\eta^2 = 0,26$

Plonsky & Oswald (2014) avaient proposé, suite à une méta-analyse sur la taille des effets dans les études sur les langues secondes, d'adapter, dans ces contextes, les balises de Cohen pour le coefficient de corrélation r , pour éviter de surestimer ces tailles d'effets. Si η^2 est considéré comme un cas particulier de la proportion de variance ($R^2 = r^2$), nous proposons d'adapter également ces balises pour η^2 de la même manière à partir des valeurs de r :

- Effet faible : $\eta^2 = 0,0625$
- Effet moyen : $\eta^2 = 0,16$
- Effet fort : $\eta^2 = 0,36$

⁹⁸ La taille d'un effet est une grandeur statistique descriptive calculée à partir de données quantitatives afin de fournir un indice de la force de la relation entre deux variables.

Comme pour le coefficient de détermination R^2 , la taille de l'effet s'interprète généralement en termes de pourcentage. Nous considérerons que :

- Effet faible : la variable *École* explique 6,25 % de la variabilité de l'indice
- Effet moyen : la variable *École* explique 16 % de la variabilité de l'indice
- Effet fort : la variable *École* explique 36 % de la variabilité de l'indice

Taille de l'effet η^2 de la variable *École* sur les indices du modèle

Pour étudier l'influence de l'établissement de scolarisation sur les éléments du modèle théorique, nous avons calculé la taille de l'effet de la variable *École* :

Indice	Taille de l'effet de la variable <i>École</i> (η^2)
Appropriation sociolinguistique	43,4 %
Motivation	35,2 %
Comportement interactionnel	32,2 %
Représentations sociolinguistiques	42,6 %
Trois besoins de base	40,6 %
Socialisation linguistique extra-scolaire	19,3 %
Normes des comportements linguistiques	100 %

Le carré du rapport de corrélation η^2 nous indique que la variable école a un effet fort, voir très fort sur les variables du modèle. Les niveaux macro et méso sont les plus impactés. L'établissement de scolarisation d'un élève explique ainsi 43,4 % de son appropriation sociolinguistique du breton. Soit presque autant que la variabilité individuelle. Les indices des représentations et des trois besoins de base sont expliqués également à plus de 40 % par l'établissement de scolarisation. Les effets sur la motivation et le comportement interactionnel des élèves sont moins élevés mais restent forts. La socialisation linguistique extra-scolaire, qui concerne la socialisation hors de l'école, est avant tout une variable individuelle mais elle peut dépendre tout de même du cadre de vie de l'élève, certaines zones géographiques étant

potentiellement plus propices à une expression en breton⁹⁹. Il n'est donc pas surprenant qu'elle soit moyennement expliquée par l'établissement de scolarisation. Enfin, les normes d'interaction étant calculées par école, elles sont évidemment expliquées à 100 % par la variable *École*.

Les graphiques de la figure 31 permettent d'illustrer les variations totales et inter-écoles pour la motivation, l'appropriation sociolinguistique et le comportement interactionnel.

Nous pouvons observer, à l'aide des courbes de régression, que les variations totales et inter-écoles ont des comportements relativement similaires, ce qui montre l'importance des contextes d'enseignement sur les trois éléments centraux de notre modèle. À l'opposé, si les variations étaient dues, exclusivement, à des variations individuelles, intra-école, tous les points des graphiques 1b et 2b se seraient concentrés au centre des graphiques. Car alors, la variation totale aurait été due à la singularité des individus et se serait trouvée, en tendance, identique dans chacune des classes.

Le calcul des carrés du rapport de corrélation η^2 nous a permis de mettre en évidence le rôle très fort de la variable *École* sur les indices du modèle et donc l'importance primordiale de l'établissement de scolarisation sur le processus d'appropriation sociolinguistique du breton. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que cette influence contextuelle est due à l'action des enseignants, car d'autres facteurs entrent en jeu, comme l'organisation de l'école (nombre de niveaux par classe, taille des cohortes, ancienneté de l'enseignant ou de la filière) ou le contexte dans lequel elle se situe (géographique, économique, social).

⁹⁹ On peut imaginer également que dans les communes présentant à la fois une filière bilingue publique et une école Diwan, les parents d'élèves les plus brittophones soient plus attirés par cette dernière.

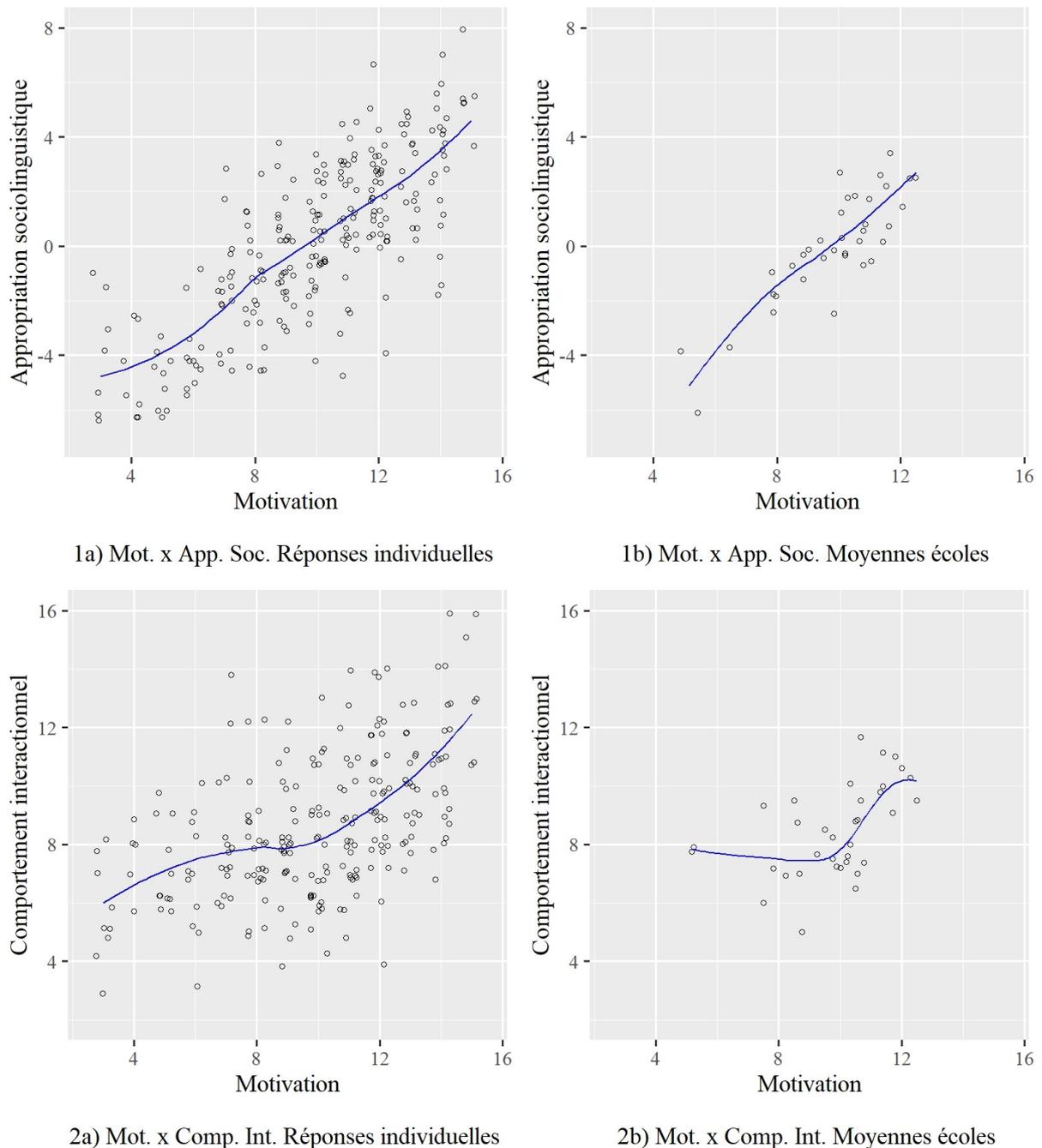


Figure 31 : Croisements entre indices de motivation et d'appropriation sociolinguistique (graphiques 1a et 1b) et indices de motivation et de comportement interactionnel (graphiques 2a et 2b), individuels (variabilité totale, chaque point représente un individu, graphiques 1a et 2a) et par moyenne d'école (variabilité inter-école, chaque point représente une école, graphiques 1b et 2b). Les courbes de régression sont de type LOESS.

5.5.3 Étude des variables contextuelles

Nous aurions souhaité pouvoir mesurer directement l'influence de l'agir enseignant sur notre modèle pour pouvoir renseigner l'hétérogénéité des pratiques et étudier leurs influences respectives sur l'appropriation sociolinguistique du breton. Malheureusement, il ne nous

semble pas pertinent de décrire l'action quotidienne des enseignants sur des bases déclaratives et il est, à notre avis, impossible de renseigner de telles pratiques par un questionnaire quantitatif. Si nous avons pu montrer assez directement que le contexte d'apprentissage a une influence forte sur l'appropriation sociolinguistique du breton, le rôle de l'agir enseignant fera l'objet d'une étude indirecte, en creux, dans laquelle nous nous sommes efforcé d'étudier l'influence de toutes les autres variables contextuelles que nous avons à disposition et dont nous pensions qu'elles pouvaient être significatives. Cette analyse n'est donc pas idéale, mais nous verrons par la suite qu'elle est tout de même porteuse d'informations.

Les variables contextuelles potentielles

Le format de notre étude nous permet d'avoir accès facilement à certains types de données contextuelles (ancienneté de la filière, zone géographique de l'école, etc.) mais il limite l'accès à d'autres informations. Nous n'avons pas pu, par exemple, interroger les élèves sur les profession et catégories socio-professionnelles (PCS) de leurs parents, alors que ce sont là des données classiques des études quantitatives en sociologie. En effet, un élève de dix ans n'est pas forcément capable de situer ses parents dans une grille de PCS et les enseignants ne sont pas forcément au fait de la situation professionnelle des deux parents de chacun de leurs élèves.

Notre position d'intériorité, si elle a pu nous aider dans cette enquête (taux de réponses élevé, connaissance de certains contextes d'écoles, etc.), s'avère parfois être un obstacle. Ainsi, l'absence de neutralité de notre position ne nous a pas permis, par exemple, d'interroger les enseignants sur la nature des relations entre enseignants dans l'équipe pédagogique, ou sur la satisfaction des enseignants quant à leur vie professionnelle ou leurs pratiques de classe. Nous avons tout de même tenté de récolter tous les indices contextuels liés aux situations des écoles qui pourraient avoir une influence sur le modèle théorique.

Voici la liste de ces indices, dont la description complète est disponible en annexe 5 :

- Indices liés à l'organisation au sein de l'école :
 - Ancienneté de la filière bilingue
 - Taille de la cohorte de CM2 : information disponible directement par le nombre des réponses et qui donne une indication de la taille globale de la filière et du nombre de niveaux de la classe
 - Ancienneté de l'enseignant sur le poste

- Enseignement à temps plein ou fractionné
- Indices liés au contexte linguistique de l'école :
 - Prénance du breton : connaissance du breton dans le milieu contextuel de l'école. Donnée pour chaque école par la moyenne des indices de connaissance du breton chez les parents des élèves.
 - Présence du breton : utilisation du breton dans le milieu contextuel de l'école. Donnée pour chaque école par la moyenne des indices de socialisation linguistique des élèves.¹⁰⁰
- Indices liés au contexte géographique de l'école :
 - Localisation nord / sud du département.
 - Nombre d'habitants de l'unité urbaine.
- Indices liés au contexte économique de l'école :
 - Revenu fiscal moyen de référence de la commune¹⁰¹

Tableau de corrélation

Voici le tableau des coefficients de corrélation entre ces variables contextuelles et les principaux indices du modèle théorique :

r brut	Appropriation	Motivation	Comport. interactionnel	3 besoins de base	Représentation	Soc. Lingu. extra. scol.	Normes
Ancienneté filière	0,07	0,13	0,03	0,10	0,12	0,05	0,03
Taille cohorte	0,06	0,06	0,07	0,04	0,02	0,11	0,14
Ancienneté enseignant	-0,05	0,07	-0,12	0,06	0,01	-0,17	0,12
Temps plein / fractionné	0,09	0,20	-0,03	0,19	0,18	0,03	0,04
Prénance du breton	0,43	0,29	0,21	0,29	0,37	0,33	0,20
Présence	0,51	0,40	0,27	0,41	0,45	0,43	0,21

¹⁰⁰ Concernant les écoles pour lesquelles l'effectif de CM2 est faible, le calcul des indices est fortement tributaire des réponses de chaque élève, il est donc peu robuste. Les indices de prénance et de présence du breton sont ici imprécis et ne peuvent que nous donner une tendance.

¹⁰¹ Cet indice a peu d'intérêt pour les grandes agglomérations qui regroupent à la fois des foyers à bas et à hauts revenus mais il donne une idée de la situation économique des villes de taille moyenne ou de petite taille, notamment pour caractériser les périphéries aisées de l'agglomération brestoise.

du breton							
Nord / Sud	0,12	0,16	0,10	0,21	0,07	0,03	-0,03
Taille unité urbaine	0,07	0,06	0,08	-0,01	0,04	-0,02	0,16
Revenu Fiscal moyen	-0,17	-0,16	-0,02	-0,14	-0,21	-0,15	0,15

Tableau 10 : Corrélations entre les variables contextuelles hors agir enseignant et les éléments du modèle. Légende : -0,17 : Coefficient négatif ; 0,29 : Corrélation de faible à moyenne ($0,25 < r < 0,40$) ; 0,43 : Corrélation de moyenne à forte ($0,40 < r < 0,60$)

5.5.4 Discussion des résultats

Les seules variables contextuelles qui semblent avoir un effet sur les variables du modèle sont la prégnance du breton et surtout la présence du breton. Ces deux variables agissent surtout sur les niveaux méso et macro du modèle, avec un effet qui varie de faible à moyen pour la prégnance du breton et de faible à moyen / fort pour la présence du breton. L'effet direct sur le comportement interactionnel est moins conséquent. Si l'on compare les influences respectives de la socialisation linguistique extra-scolaire (individuelle) et de la présence du breton (collective, moyenne pour la classe des indices de socialisation linguistique extra-scolaire), il peut être surprenant d'observer que la deuxième est parfois supérieure à la première :

r brut	Appropriation	Motivation	Comport. interactionnel	3 besoins de base	Représentation	Soc. Lingu. extra. scol.	Normes
Présence du breton	0,51	0,40	0,27	0,41	0,45	0,43	0,21
Soc. Lingu. extra. scol.	0,53	0,45	0,40	0,40	0,37	1	0,06

Tableau 11 : Corrélations entre la socialisation linguistique extra-scolaire (individuelle) et la présence du breton (contextuelle) et les éléments du modèle.

Mais l'observation directe des données nous laisse penser que la force de l'influence de la variable présence du breton est, en partie, un artefact causé par sa nature mathématique :

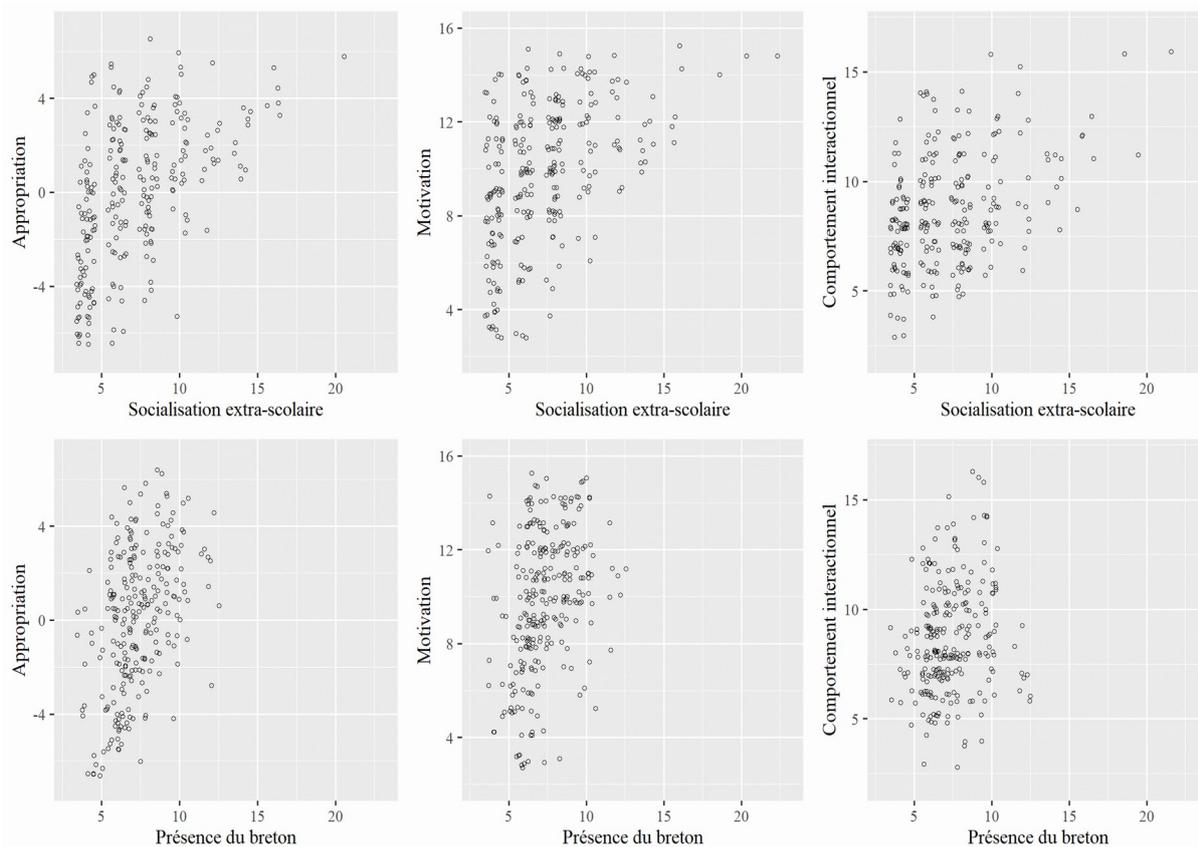


Figure 32 : Croisement entre les indices des trois niveaux du modèle théorique avec l'indice individuel de socialisation linguistique extra-scolaire (ligne du haut) et l'indice contextuel de présence du breton (ligne du bas).

Si l'on observe les six graphiques ci-dessus, ceux du bas donnent plus l'impression que ceux du haut que leurs nuages de points se situent proches d'une ligne. En moyennant les indices de socialisation linguistique extra-scolaire d'une classe pour former l'indice de présence du breton, on a homogénéisé les données pour la classe, ce qui semble renforcer le coefficient de corrélation linéaire.

Il n'en reste pas moins que la présence du breton a une influence positive sur l'ensemble des variables du modèle. On peut imaginer que la présence de familles brittophones dans le contexte de l'école a un effet bénéfique sur le processus d'appropriation sociolinguistique de tous les élèves de l'école. La présence de personnes socialisées en breton peut modifier les représentations sociolinguistiques des élèves, ne serait-ce qu'en leur permettant de se rendre compte qu'il est possible d'être socialisé en breton hors de l'école. Cela peut également accroître, chez les élèves, le sentiment de vitalité ethnolinguistique du breton, qui est évoqué sous le nom de vitalité ethnolinguistique subjective par Landry et al. (2005) (voir également en 8.1). La présence de familles brittophones dans le contexte de l'école peut enfin avoir une

influence sur le sentiment de reliance des élèves qui peuvent potentiellement trouver en elles des autrui significatifs biphones et ainsi favoriser leur motivation.

Les autres variables contextuelles testées ne semblent pas présenter d'influence significative sur le modèle mais on peut tout de même remarquer l'influence négative, faible mais presque générale, du revenu fiscal moyen de la commune sur les autres. Elle pourrait faire l'objet d'études approfondies.

Les variables contextuelles n'ont donc pas d'influences significatives sur le processus d'appropriation sociolinguistique du breton et, plus généralement, sur les variables du modèle, à l'exception de la prégnance et de la présence non scolaire du breton dans le contexte de l'école.

5.5.5 Un effet maîtres particulièrement important

Nous avons pu mettre en évidence une grande diversité des profils d'élèves concernant les indices principaux de notre modèle théorique, ainsi que l'effet déterminant de l'établissement de scolarisation de l'élève sur ces indices. Les variables contextuelles que nous avons pu mesurer, qu'elles soient organisationnelles, géographiques ou économiques ne semblent pas être les causes de cette hétérogénéité inter-écoles et seule la présence du breton dans l'environnement de l'école semble avoir un effet moyennement fort sur les niveaux méso et macro du modèle. Nous en déduisons, en l'état de nos connaissances, qu'une des raisons majeures de l'hétérogénéité des profils d'élèves dans notre modèle théorique est l'action des enseignants. Ce résultat est primordial pour notre étude car il nous permet de penser que les pratiques d'enseignement ont un impact fort sur le processus d'appropriation sociolinguistique du breton chez leurs élèves.

Dans cette étude, l'expression *agir enseignant* peut amener à se représenter l'influence du seul enseignant de CM2 mais il est important de considérer cet impact comme l'effet d'une équipe éducative, comme nous le rappelle P1, quand elle évoque l'habitude de ses élèves de s'adresser à elle en breton :

71 P1. Et ma collègue en CE2, elle ancre bien cette pratique-là aussi. [...] Quand les CE2 arrivent, ben ils ont déjà des habitudes de prises. Ils parlent, ils s'adressent à ma collègue en breton aussi donc ils font de la même façon avec moi.

La notion d'*effet établissement* nous paraît trop large pour caractériser l'influence de l'action des enseignants, mais il nous semble plus approprié de parler ici d'*effet maîtres* plutôt que d'*effet maître*.

L'incidence du choix de l'établissement scolaire, provoquant des variations aussi fortes entre les élèves au niveau du comportement interactionnel (32 %), de la motivation (35 %), et de l'appropriation sociolinguistique (43 %), indépendamment du contexte socio-économique de l'école, ne peut que nous interpeler. Si les différences entre les écoles étaient de cet ordre pour les apprentissages de mathématiques ou de français, toujours indépendamment des contextes socio-économiques, il y aurait de fortes chances que cela soit perçu comme un signe de dysfonctionnement grave dans la formation des enseignants et dans les programmes d'enseignement.

Dans le contexte de notre étude, de nombreux facteurs nous amènent à penser que les pratiques d'enseignement sont extrêmement hétérogènes : on peut citer l'absence de recherches académiques de référence ou de formations professionnelles dédiées à l'appropriation sociolinguistique du breton ou à la didactisation du comportement interactionnel des élèves, l'absence d'une culture professionnelle commune forte chez les enseignants bilingues, ou encore l'absence de curriculum adéquat. On peut ajouter à cela, à un niveau plus général, des objectifs de politique linguistique peu clairs et peu structurants, tant au niveau du ministère de l'Éducation nationale que de la politique régionale. Tout ceci porte à croire que les enseignants des filières bilingues manquent de repères pour mettre en œuvre leur enseignement.

Certains enseignants n'accompagnent vraisemblablement pas du tout leurs élèves dans ce processus d'appropriation du breton, considérant peut-être que cela appartient à la sphère intime de l'élève. Ils se contentent de leur enseigner le breton (ou de leur enseigner en breton sans attendre de leurs élèves qu'ils leur répondent également en breton), estimant que ce sera à eux, plus tard, de choisir de le parler ou non. On serait tenté de rapprocher cela de la naïveté sociale que nous évoquerons par la suite (voir en 5.6). Ces enseignants ne prennent pas en compte les déterminismes linguistiques sociétaux et leurs conséquences sur l'utilisation d'une langue comme le breton. Pour avoir effectivement le choix de parler breton ou de ne pas le faire, ne faut-il pas avoir la capacité linguistique de se socialiser en breton et être en position d'effectuer un choix émancipé des déterminismes sociaux ?

Mais ce manque de repères a sans doute également du bon car, parmi les enseignants qui favorisent le processus d'appropriation du breton chez leurs élèves, il y a fort à parier que cette absence de balisage a pu favoriser l'émergence d'une multitude d'approches différentes. Nous espérons que notre modèle pourra permettre de structurer l'étude de ces approches et

d'identifier de nouveaux leviers didactiques qui pourraient contribuer à favoriser le processus d'appropriation du breton chez les élèves.

5.6 Un modèle structurant pour étudier l'agir enseignant

Si l'action des enseignants a une influence forte sur les différents éléments du modèle, cela permet de penser qu'il existe des leviers pédagogiques qui permettraient d'améliorer le processus d'appropriation du breton chez les élèves. Nous proposons d'articuler ces différents leviers à l'aide des trois types de vécus de Landry et al. (2005), socialisant, autonomisant et conscientisant, adaptés au contexte de l'apprentissage scolaire d'une langue endogène minorée (voir en 2.3) (figure 33).

En amenant les normes des comportements linguistiques des différents contextes d'interaction à être plus favorables au breton, l'école peut être une instance de socialisation linguistique. Dans un cadre comme celui de l'école ou de la famille, les déterminismes linguistiques peuvent être différents de ceux du rapport de domination des langues dans la société. Dans un contexte où la langue est minorisée quantitativement (voir en 3.1.6), les instances de socialisation en L2 sont rares. Le rôle de chacune de ces instances n'en est que plus important, autant pour l'apprentissage de la langue que pour son utilisation effective. Au niveau micro du modèle, nous considérerons toutes les actions mises en œuvres par les enseignants pour enrichir la socialisation en breton à l'école comme participant d'une didactisation du vécu socialisant.

Pour Landry et al., les déterminismes sociaux sont des phénomènes relatifs (2005, p. 66-67) qui sont en relation dialectique avec l'autodétermination des membres de la minorité linguistique. Dans notre contexte, nous considérerons les actions des enseignants susceptibles de favoriser l'autonomisation des élèves en les émancipant des déterminismes antagonistes comme faisant partie d'une didactisation du vécu autonomisant. Il s'agira, au niveau méso, des actions qui peuvent soutenir une motivation autodéterminée des élèves comme la satisfaction des trois besoins psychologiques de base que sont les sentiments de compétence, d'autonomie et de reliance.

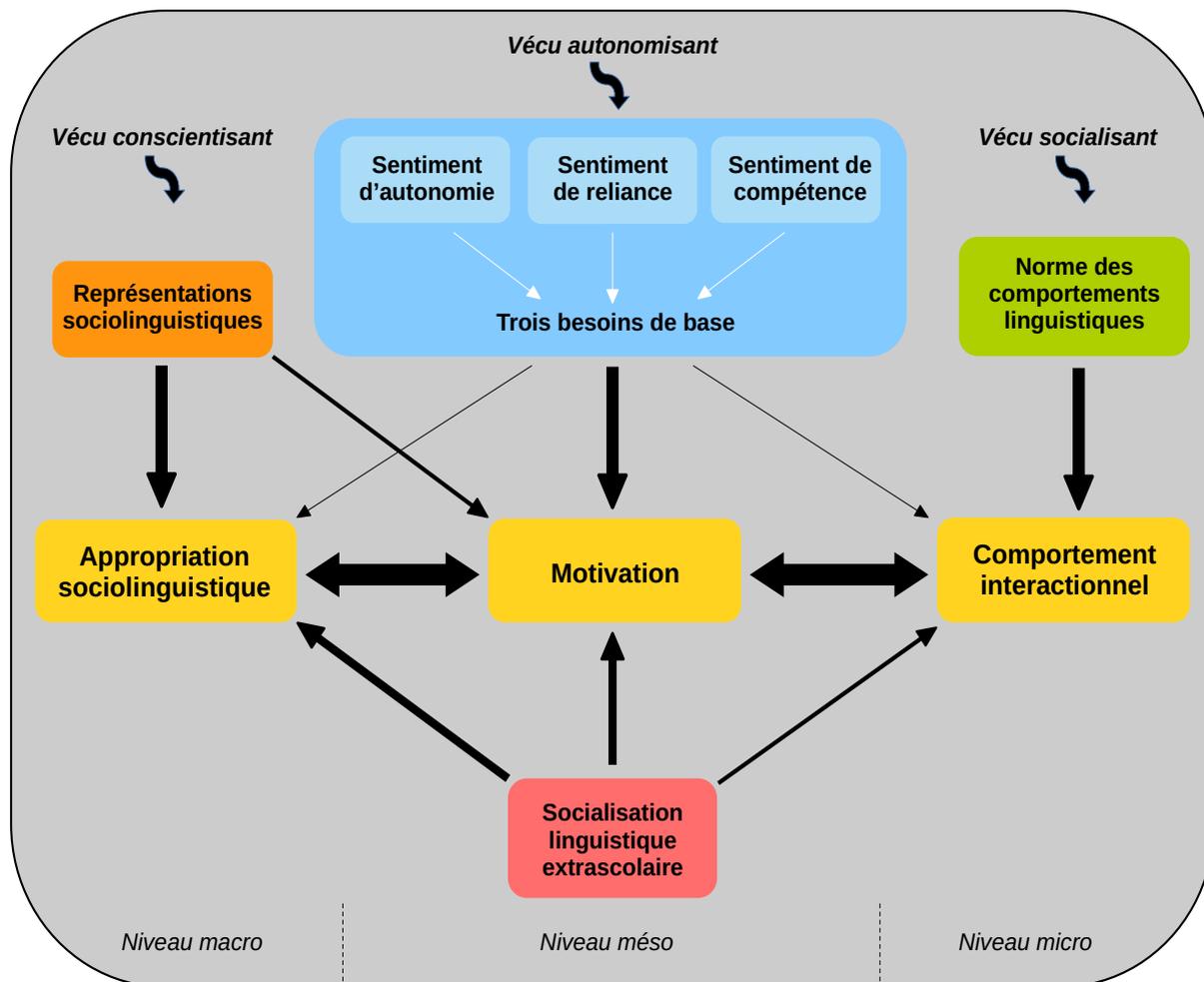


Figure 33 : Modèle de l'appropriation sociolinguistique - vécus socialisant, autonomisant et conscientisant.

Pour Landry et al., les déterminismes sociaux sont des phénomènes relatifs (2005, p. 66-67) qui sont en relation dialectique avec l'autodétermination des membres de la minorité linguistique. Dans notre contexte, nous considérerons les actions des enseignants susceptibles de favoriser l'autonomisation des élèves en les émancipant des déterminismes antagonistes comme faisant partie d'une didactisation du vécu autonomisant. Il s'agira, au niveau méso, des actions qui peuvent soutenir une motivation autodéterminée des élèves comme la satisfaction des trois besoins psychologiques de base que sont les sentiments de compétence, d'autonomie et de reliance.

Pour Landry et al. toujours, l'autodétermination est favorisée par la conscience sociale et, à l'opposé, le déterminisme social est favorisé par la « naïveté sociale » (2005, p. 65). L'exemple de naïveté sociale qu'ils donnent, dans le contexte francophone minoritaire au Canada peut résonner étrangement dans notre contexte d'enseignement dit « à parité horaire » :

« On peut ne pas être conscient des effets à long terme d'un faible usage de sa langue dans ses contacts sociaux et ne pas être conscient des conséquences collectives de ses actions individuelles. Une forme particulière de naïveté sociale est celle de parents qui affirment que le modèle scolaire idéal pour développer le bilinguisme de leur enfant est la scolarisation 50 / 50 : la moitié dans la langue minoritaire et la moitié dans la langue majoritaire. Ces parents ne prennent pas en compte les facteurs de socialisation langagière hors de l'école » (2005, p. 67).

Au niveau macro de notre modèle, nous considérerons les actions des enseignants qui contribuent à l'émergence chez leurs élèves d'une conscience critique des déterminismes linguistiques, qui rendent possible une identification à des locuteurs et qui permettent une projection dans une pratique future du breton, comme faisant partie d'une didactisation du vécu conscientisant.

Dans la suite de cette étude, nous présenterons les leviers didactiques potentiels que nous avons identifiés selon cette catégorisation en trois dimensions.

Dans ce chapitre, nous avons pu éprouver et ajuster notre modèle théorique de l'appropriation sociolinguistique présenté dans le chapitre 3, à l'aide des données de l'enquête quantitative décrite dans le chapitre 4. Nous avons pu également mettre en lumière l'importance primordiale de la socialisation linguistique extrascolaire qui, si elle n'est pas indispensable au processus d'appropriation du breton chez les élèves, n'en demeure pas moins le levier le plus puissant.

Nous avons caractérisé l'importance de l'influence de l'action des enseignants sur le processus d'appropriation sociolinguistique du breton chez leurs élèves. Dans un contexte professionnel particulièrement peu structurant, cette influence et l'hétérogénéité supposée des pratiques fait de l'étude de l'action enseignante, de ses effets sur les élèves et de l'identification de leviers didactiques potentiels un enjeu important pour favoriser l'appropriation sociolinguistique du breton chez les élèves et, *in fine*, contribuer à la revernacularisation du breton.

Les chapitres 6, 7 et 8 auront pour objectifs d'étudier ces pratiques et leurs effets, et de proposer des leviers didactiques potentiels qui sont apparus lors de notre étude, ou encore d'identifier des aspects qui pourront faire l'objet d'études ultérieures. Afin de structurer la suite de notre étude, nous reprendrons, pour ces trois chapitres, l'articulation de notre modèle selon les niveaux micro, méso et macro, auxquels correspondent la didactisation des vécus socialisant, autonomisant et conscientisant.

Chapitre 6 – Niveau micro du modèle : normes des comportements linguistiques, comportement interactionnel et vécu socialisant

Ce sixième chapitre sera consacré à l'étude du niveau micro du modèle de l'appropriation sociolinguistique. Dans un premier temps, nous nous appuyerons sur les données de l'étude quantitative, des observations de classe et des entretiens d'autoconfrontation, pour caractériser l'hétérogénéité des normes des comportements linguistiques selon les établissements scolaires et les contextes d'interaction. Par la suite, nous étudierons le comportement interactionnel individuel des élèves dans ses tendances générales et sa variation, et nous analyserons les sources possibles de cette variation. Enfin, en nous appuyant sur nos observations de classe, sur les entretiens avec les enseignants et sur les apports de la théorie, nous proposerons des pistes de réflexion concernant divers aspects de l'enseignement bilingue qui, nous le pensons, peuvent participer à une didactisation du vécu socialisant et à son enrichissement.

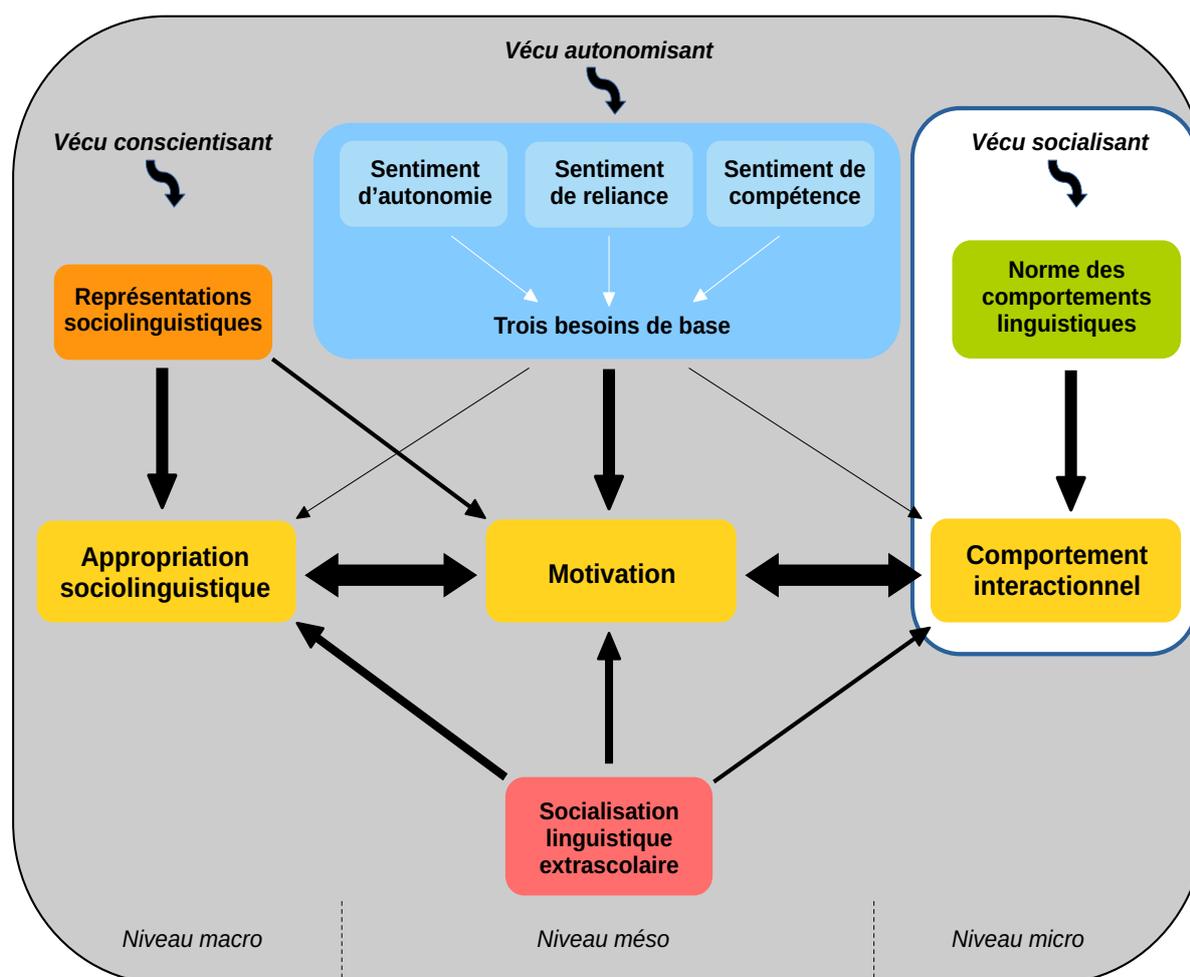


Figure 34 : Modèle de l'appropriation sociolinguistique - Niveau micro.

6.1 Normes des comportements linguistiques

Dans notre contexte d'enseignement dit « bilingue », deux langues sont en présence, le breton (que nous considérerons comme étant la L2 de l'élève) et le français (sa L1). Tout comme un individu bilingue ne peut être considéré que très rarement comme un « bilingue équilibré » présentant les mêmes ressources linguistiques, les mêmes attitudes et les mêmes usages habituels concernant les deux langues, dans une classe bilingue, les ressources linguistiques, attitudes et usages habituels sont différents pour chacune des deux langues, que ce soit chez l'enseignant ou chez les élèves.

Dans le cadre de l'école, l'enseignant et les élèves prennent généralement part à des interactions dont la distribution des rôles est asymétrique. L'enseignant possède des savoirs qu'il doit transmettre et il a un rôle d'autorité pour organiser la transmission de ces savoirs. L'élève n'a, dans les faits, qu'une seule réelle obligation, l'obligation de présence. Il possède lui-même des savoirs et des aptitudes différentes de ses camarades. Il peut se montrer plus ou moins motivé pour acquérir ou mettre en œuvre les savoirs proposés et plus ou moins sensible à l'autorité de l'enseignant, qui peut elle-même être reliée positivement ou négativement à l'autorité des parents. Le comportement de l'élève est également déterminé par l'influence des autres élèves, individuellement, au sein de sous-groupes ou dans leur ensemble dans le groupe classe. Les interactions enseignant-élève et élève-élève s'inscrivent dans ce système d'obligation et d'influence qui détermine des choix linguistiques chez les interactants. Dans notre terrain d'étude, ce système d'obligation détermine, chez les élèves et chez l'enseignant, l'utilisation de la L1 ou de la L2 et l'alternance entre ces deux langues.

Les habitudes de classe et la répétition des interactions, dans le temps et selon les contextes, entre l'enseignant et les différents élèves de la classe ou entre les élèves, produisent, par apprentissage social, un système d'attentes réciproques implicites vis-à-vis de l'utilisation des deux langues, une norme sociale, que nous appelons contrat interactionnel plurilingue (voir en 3.3.2).

6.1.1 Enseignants interactants

Lors de notre enquête quantitative, nous n'avons pas interrogé les enseignants sur leur comportement interactionnel avec leurs élèves, partant du principe que tous les enseignants bilingues de CM s'adressent, sauf exceptions, à leurs élèves en breton hors des temps dédiés au français, c'est-à-dire lors des séances de classe menées en breton et des temps de

régulation de la vie de la classe ou de la vie de l'école et lorsque les interactants sont tous bryttophones. C'est ce comportement que nous avons constaté chez tous les enseignants, stagiaires ou titulaires, que nous avons pu observer dans leurs pratiques d'enseignement en tant que collègue ou formateur, et c'est également ce que nous avons pu voir lors de nos observations dans les trois classes pour cette étude.

Toutefois, si dans le cadre du contrat interactionnel plurilingue, les enseignants s'adressent généralement en breton aux élèves sur tous ces temps, il peut y avoir des exceptions. P3 nous indique, par exemple, qu'elle privilégie l'usage du breton dans ses interactions quotidiennes relevant de la gestion de la vie de classe, sauf lorsque le bien-être des élèves est en cause :

250 P3 [...] Donc je leur parle tout le temps en breton pour ce qui est du quotidien, sauf quand vraiment il y a un problème, quand je vois qu'émotionnellement ça les touche, là, par contre, on va passer au français parce que là, ce n'est plus une question de langue, c'est une question du bien-être de l'enfant et voilà, je n'ai pas d'objectif langagier à ce moment-là. Après, pour ce qui est des leçons pures et dures... Bon les maths, je fais tout en breton sauf si vraiment, des leçons de remédiation ou j'apporte du vocabulaire en géométrie en français ou... Si vraiment quelqu'un comme E2 par exemple qu'on a vu va vraiment bloquer bloquer, je vais essayer de lui expliquer en breton. Si vraiment je sens que... tout est bloqué, je passe au français, mais la plupart du temps ce n'est pas un souci de langue finalement, c'est un souci de notion.

Concernant les enseignements en breton, sa démarche est semblable. Elle privilégie systématiquement le breton et n'a recours au français qu'en cas de blocage persistant. On peut remarquer ici qu'elle opère une distinction entre les incompréhensions d'origine notionnelle et les incompréhensions d'origine linguistique. Elle n'impute donc pas toutes les difficultés de compréhension à l'utilisation de la L2. Au contraire, elle estime que cette dernière est à même d'être utilisée pour aider des élèves présentant des difficultés récurrentes.

Chez les enseignants, le choix de la langue pour une interaction semble être plus lié à l'objet de l'interaction qu'à un temps particulièrement identifié comme se déroulant dans telle ou telle langue. P2, lors d'un temps de classe identifié comme étant mené en français, échange en français avec une élève à propos d'un exercice, lorsqu'un autre élève entre dans la classe. Voici comment il nous décrit la situation :

126 P2 [...] Et j'ai un élève qui a égaré un cahier 24 x 32, ce qui est quasiment impossible mais bon, ça défie l'entendement. Et donc je lui ai imprimé un nouveau jeu de feuilles. Il part le chercher. Et il revient. Et donc je l'interpelle en breton. Pour la simple et bonne raison que euh, c'est la langue de la classe. Euh... Et que c'est pas quelque chose qui a à voir... là pour le coup ce n'est pas quelque chose qui a... c'est quelque chose n'a absolument rien à voir avec le fait qu'on fasse une leçon de français quoi. Donc forcément ben je l'interpelle en breton. Il me répond, en breton. Simplement, ce n'était pas une phrase... on est juste sur une discussion vraiment très informelle. Et il va s'asseoir.

On peut voir dans cet extrait que cette alternance linguistique, sur un même temps de classe mais pour répondre à deux types d'interactions différentes (explications lors d'une leçon de français en français et régulation de la vie de classe en breton), semble évidente pour P2, même s'il éprouve le besoin de le justifier¹⁰². Ce type de situation est assez représentatif de ce qu'on peut observer dans de nombreuses classes de fin de primaire, à savoir que le breton est la langue privilégiée de la régulation de la vie de classe, au moins du côté des enseignants, tandis que le français a un rôle plutôt véhiculaire de transmission des savoirs pour certains contenus disciplinaires bien identifiés, comme nous le verrons par la suite (voir en 6.3.2).

Il est possible, *a contrario*, que dans quelques écoles les enseignants aient l'habitude de s'exprimer en français avec leurs élèves en dehors des temps spécifiquement dédiés. Même si nous considérons que l'enseignement bilingue breton – français souffre d'un manque de structuration, ces pratiques ne correspondraient ni à la culture professionnelle des enseignants en breton, ni aux recommandations institutionnelles¹⁰³. Dans ces conditions, si ce type de contrat interactionnel plurilingue existe, nous pensons qu'il est plus le reflet de difficultés que d'une volonté pédagogique. Il nous semble difficile de documenter ces pratiques linguistiques par une enquête, car les réponses des enseignants risqueraient fortement de faire l'objet d'un biais de désirabilité sociale et de ne pas refléter les pratiques réelles.

En l'absence d'une étude dédiée, il nous est tout de même permis de supposer, sur la base de notre expérience, en tant qu'enseignant et formateur d'enseignants, et au vu des différentes enquêtes menées pour cette étude, que la grande majorité des enseignants en breton s'adressent habituellement en breton à leurs élèves en dehors des temps de classe identifiés comme étant en français ou lorsque l'interaction ne concerne pas directement un interlocuteur non brittophone.

¹⁰² Il serait sans doute intéressant d'étudier ultérieurement ce type d'alternances, en breton, sur un temps de classe en français, sous l'angle de la loyauté linguistique envers la L2 (Akin, 2017; Boyer, 2010). On peut imaginer qu'elles sont influencées, au moins initialement, d'une part, par les représentations sociolinguistiques des enseignants et, d'autre part, par leur motivation, et qu'elles ont des conséquences sur le contrat interactionnel plurilingue de la classe.

¹⁰³ La note de cadrage académique rédigée par le corps d'inspection Langue et Culture Régionale en 2009 et actualisée en 2017 précise ainsi que « Le breton est la langue des interactions au quotidien au sein de la classe, et de l'école à parité horaire avec le français » (Note de cadrage académique - Enseigner en classe bilingue - Quelques repères, 2017). Nous pensons que la virgule a été placée à dessein dans cette phrase pour prendre en compte le fait que les filières bilingues de l'enseignement public se situent dans des établissements accueillant également des élèves dit monolingues et que, de fait, le breton ne peut pas être la seule langue des interactions quotidiennes des établissements.

6.1.2 *Élèves interactants*

Durant notre enquête quantitative, nous avons interrogé les enseignants sur la nature du contrat interactionnel plurilingue, tel qu'ils l'identifient, dans sa partie élèves, dans différents contextes de la vie de l'école :

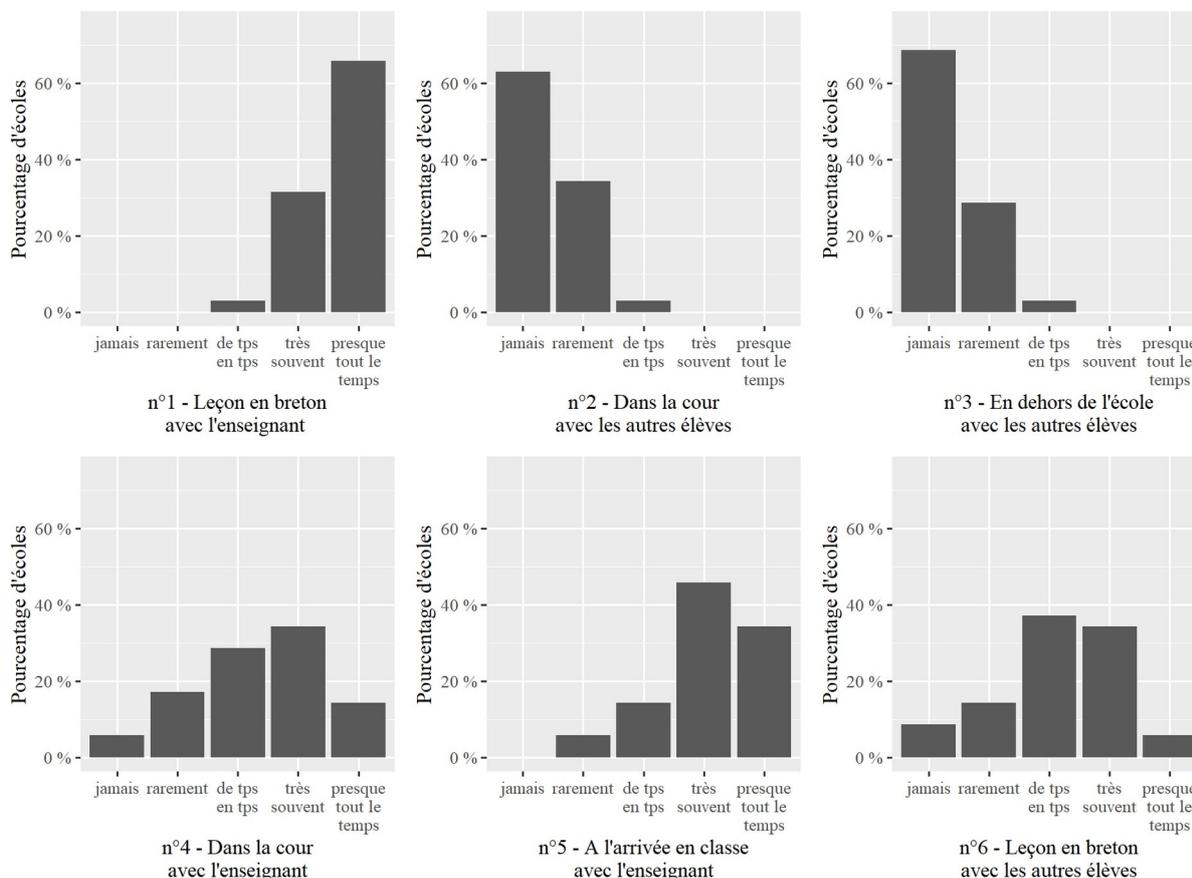


Figure 35 : Normes des comportements linguistiques chez les élèves de CM selon les enseignants (les résultats sont exprimés en pourcentages de réponses à la question "Quand on est en CM, on parle breton ...").

On peut constater, de prime abord, que ces normes des comportements linguistiques sont relativement homogènes pour certains contextes (graphiques n°1, 2 et 3) et hétérogènes pour d'autres (graphiques n°4, 5 et 6).

Le contrat interactionnel plurilingue, dans sa partie élèves, est ainsi, dans toutes les écoles, clairement à l'avantage du français, en dehors du cadre injonctif des activités de classe en breton (graphiques n°2 et 3). De la même manière, dans une grande majorité des écoles, les élèves de CM s'adressent généralement en breton à leur enseignant sur les temps de classe menés en breton, même si, dans près d'un tiers des écoles, ils ne le font pas de manière systématique (graphique n°1).

Pour d'autres contextes, on constate que les normes des comportements linguistiques sont particulièrement hétérogènes et dépendent très fortement de l'établissement. Si l'utilisation du

breton avec l'enseignant est généralement normalisée lors des leçons en breton, ce ne semble pas être souvent le cas dans la vie de l'école, sur la cour (graphique n°4), ni dans la vie de classe, représentée ici par un contexte moins injonctif que celui des temps de classe en breton, celui de l'arrivée en classe (graphique n°5). Cette hétérogénéité se retrouve dans les trois classes observées : pour C1 et C2, l'utilisation du breton avec l'enseignant est assez fortement normalisée, en toute circonstance, et semble faire l'objet d'une politique linguistique d'établissement :

10 P1. Non, assez spontanément, ils... Ils savent hein, de toute façon que quand ils parlent à la maîtresse, c'est en breton. C'est une règle qui est établie depuis... enfin, par les classes précédentes déjà hein.

Tandis que, dans la classe C3, le fait de parler breton avec l'enseignante fait l'objet d'un contrôle social moins fort :

18 P3 Euh, ça dépend du moment en fait. Mais c'est vrai que là... Ça dépend de ce qu'ils ont à me dire aussi. J'ai l'impression. Là c'était... euh bon, de l'administratif finalement. J'ai fait ça, j'ai un papier, *et cætera*... et tout ça, en général, ils me répondent en breton. Euh, après, plus tard dans la journée finalement, s'ils ont des petits... oh des histoires ou des choses qui les touchent plus... je pense, émotionnellement, là ils vont me le dire en français. Mais c'est vrai que là, sur tout ce qui est euh... routine de la classe et euh... parce que ça finalement, c'est tous les matins et c'est installé en breton et euh... voilà.

En ce qui concerne le dernier contexte pour lequel on observe une forte hétérogénéité dans les normes des comportements linguistiques entre les écoles, celui des interactions entre élèves durant les leçons en breton (graphique n°6), la tendance est inversée entre les trois classes observées.

Dans la classe C2, les interactions entre élèves sont strictement normalisées en français. Certaines activités pourront amener les élèves à interagir en breton mais elles devront faire l'objet d'une préparation spécifique :

62 P2 [...] On avait fait, euh... en période 2 des jeux en breton où moi j'étais simplement en observateur. Je leur donnais les armes pour pouvoir tenir la discussion. Et ensuite, eux avaient pour consigne de rester en breton. Et en fait, arrivés à... dans une école comme la nôtre... arrivé en CM1, si le bain a été suffisamment important, à peu de chose près, ça tient la marée. Alors, c'est pas du... c'est pas du breton euh... pour aller discuter pendant trois heures mais sur leur tâche, sur leur jeu, ils sont capables de tenir la marée... Et ça a très peu à voir avec leurs difficultés scolaires parce qu'on peut avoir des élèves très très en difficulté qui tiennent largement... qui tiennent largement là-dessus.

Pour P1, amener les élèves à interagir en breton semble presque utopique, car cela ne lui semble pas « naturel » :

124 P1. Donc cette année on participe [À un concours de court-métrages en breton]. Donc quand on travaille en groupe là-dessus, c'est pareil. Ils doivent le faire en breton. Pour euh... essayer de

mettre cette pratique de la langue entre eux aussi. Mais c'est... c'est compliqué quand même hein.

125 GL. Oui ? Ça te semble difficile ? C'est quelque chose que tu as...

126 P1. Ben oui. C'est très compliqué quand même. C'est ce qui me semble le plus compliqué. Les faire parler breton entre eux... ben c'est pas naturel. Pourtant c'est vrai qu'ils se côtoient dans le cadre de la classe tous les jours à parler breton mais pour autant, ce n'est pas quelque chose qu'ils transposent... Quand ils se voient à la maison à des anniversaires, ils ne vont pas parler breton.

De fait, dans la classe de P1, les activités de mise en interaction en breton des élèves observées sont généralement basées sur des phrases routinières, et, généralement, elles se déroulent plutôt en français dès que l'enseignante s'éloigne. Dans tous les cas, les élèves n'exploitent pas, dans ces circonstances, les compétences linguistiques dont ils font preuve dans les interactions avec leur enseignante.

Si P3 est la moins injonctive pour que ses élèves s'adressent à elle en breton, pour elle, l'interaction entre élèves est *a contrario* l'objectif linguistique principal en breton pour ses élèves. Elle en fait à la fois l'objectif et le moteur de cet apprentissage¹⁰⁴ :

226 P3 [...] C'est trop important qu'ils parlent en fait, entre eux. Quand on enseigne une langue comme ça, il faut absolument qu'ils parlent sinon... Et quitte à, ben oui, faire des fautes, mais c'est en faisant qu'ils apprendront aussi.

227 GL Pourquoi c'est important qu'ils parlent ? [...]

228 P3 Pourquoi c'est important qu'ils parlent ? Ben si ils ne parlent pas, ils ne pourront pas s'améliorer, ils ne pourront pas... ça restera la langue avec la maîtresse finalement. Ils ne se l'approprient pas et euh... ce ne sera pas une langue qu'ils peuvent utiliser entre eux [...]. Ça restera la langue de l'école finalement et la langue de la maîtresse. C'est trop dommage.

Le breton est loin d'être la langue normalisée des échanges entre les élèves de P3 mais nous avons pu observer entre eux de nombreuses interactions sociales en breton sur des temps de classe en groupe, hors de la présence injonctive de l'enseignante, et pour lesquels il faisait partie de la consigne d'interagir en breton.

Lors de nos observations dans ces trois classes, nous avons pu remarquer que la présence physique de l'enseignant avait une influence forte sur la langue utilisée par les élèves dans les

¹⁰⁴ Cette expression est issue de la première circulaire qui organisait l'enseignement bilingue « à parité horaire » en France (n° 2001-167 du 5-9-2001) : « Le but de l'enseignement bilingue est d'amener progressivement les élèves à utiliser la langue régionale ou le français avec leurs pairs du même âge, mais aussi avec les adultes, dans l'école et dans le milieu familial et social. L'interaction verbale entre l'enfant et autrui (maître, interlocuteurs enfants et adultes) dans la vie de l'école et les activités de la classe, dans le milieu familial et social, est à la fois l'objectif et le moteur de cet apprentissage » (Circulaire - Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire, 2001). Par la suite, cette circulaire a été rendue caduque et remplacée par d'autres textes qui avaient pour objectif, non plus l'utilisation sociale des langues dites « régionales », mais la simple connaissance de ces langues.

interactions élève-élève. Pour des études ultérieures, il pourra être intéressant de détailler la documentation des normes des comportements linguistiques entre pairs en fonction du degré de proximité de l'enseignant, car, si les normes dépendent fortement du contrôle social et que les interactions orales ne laissent pas de traces contrôlables *a posteriori*, on peut imaginer que le contrat interactionnel plurilingue ne vaut, dans ces classes, qu'à proximité de l'enseignant. Ceci semble valoir pour tout moyen de contrôle : nous avons ainsi pu nous rendre compte que nos caméras étaient perçues comme des instruments de contrôle social car certains élèves changeaient de langue en s'apercevant de leur présence, parfois même au beau milieu d'une phrase¹⁰⁵. Nous verrons par la suite comment cette relation de proximité / éloignement peut être utilisée à des fins didactiques (voir en 6.3.3).

Ces deux enquêtes, quantitative et qualitative, ont permis de vérifier la double hétérogénéité des normes des comportements linguistiques. Si ces normes changent selon le contexte de l'interaction, elles varient également fortement, pour un même contexte, d'une école à l'autre. Nous verrons par la suite comment les enseignants peuvent intervenir pour mettre en place ou modifier des normes des comportements linguistiques, mais nous allons maintenant étudier une autre source d'hétérogénéité, la variation individuelle du comportement interactionnel des élèves au sein d'une même classe.

6.2 Comportement interactionnel individuel des élèves

Les normes des comportements linguistiques sont plus ou moins contraignantes et peuvent permettre une déclinaison individuelle du comportement interactionnel. Les situations pour lesquelles la norme est peu injonctive permettent aux élèves de choisir une langue ou une autre, sans rompre le contrat interactionnel plurilingue. Dans des situations considérées comme monolingues (L1 ou L2), des élèves peuvent opérer des choix de langue différents de la normalité instituée, ponctuellement ou constamment, mais ils se mettent alors, intentionnellement ou non, symboliquement en dehors du groupe social qu'est la classe. Dans

¹⁰⁵ Il nous semble important de préciser ici que la notion de contrôle social ne doit pas être considérée comme un instrument outrancièrement liberticide. Nos vies sont, en majeure partie, régies par le contrôle social, qui peut être formel quand il s'agit des lois ou des règlements, ou informel, quand il s'agit d'aspects culturels (nos vêtements, nos rapports sociaux, etc.). À l'école, espace d'apprentissage de la contrainte où l'on apprend notamment à dominer ses pulsions et à vivre en société, les élèves font ainsi l'objet d'un contrôle social constant de la part des équipes enseignantes. Toute société, même les plus libérales, s'appuie sur un contrôle social.

notre modèle théorique, nous avons considéré que ces variations individuelles étaient fortement liées à la motivation des élèves et à leur socialisation linguistique extra-scolaire, mais il existe d'autres facteurs de variations individuelles que nous allons également aborder.

6.2.1 Tendances générales

Lors de notre enquête quantitative, nous avons documenté la diversité du comportement interactionnel des élèves à travers une auto-évaluation de ce comportement, par les élèves eux-mêmes, et une hétéro-évaluation par leur enseignant. Il s'agit bien-sûr de données déclaratives mais il est intéressant d'observer des tendances semblables pour les deux types d'évaluation (figure 36).

Les profils C et D représentent plus de la moitié des élèves, que ce soit en auto et en hétéro-évaluation. Ces deux profils se différencient par le type d'injonction auxquels ils sont sensibles : elle est soit explicite (profil C) ou implicite (profil D), mais ils font référence tous les deux à une absence d'utilisation du breton entre élèves. Une majorité des élèves ne parle donc généralement breton qu'avec l'enseignant. Pour certains, ils ne le font que quand on leur demande explicitement de le faire (28% en auto-évaluation et 21 % en hétéro-évaluation), pour d'autres, ils le font de leur propre initiative car cela leur semble normal (31 % en auto-évaluation et 29 % en hétéro-évaluation). Ces tendances confirment le rôle injonctif de l'enseignant dans l'expression en breton des élèves, qui peut être explicite ou implicite.

Concernant les comportements interactionnels moins courants, quelques élèves ne parlent breton que quand ils sont vraiment obligés de le faire (8 % pour les deux types d'évaluation). Pour ce qui est des comportements interactionnels plus favorables au breton, les interactions entre élèves ne concernent qu'une minorité d'élèves (32 % selon les élèves et 41 % selon les enseignants si l'on cumule les profils E, F, G et H). Enfin, seule une faible partie des élèves s'exprimerait de manière autodéterminée en breton (14 % selon les élèves et 8 % selon les enseignants si l'on cumule les profils G et H). On peut cependant observer que l'expression auto-initiée en breton chez les élèves est, tout de même, largement majoritaire : elle concerne 69 % des élèves selon les enseignants et 63 % selon les élèves (cumule les profils E, F, G et H).

Ces données font apparaître une tendance générale, chez les élèves, d'une expression en breton souvent à leur initiative mais à la seule destination des enseignants. Mais cette tendance générale reste marquée par à une forte hétérogénéité dans le comportement interactionnel individuel des élèves.

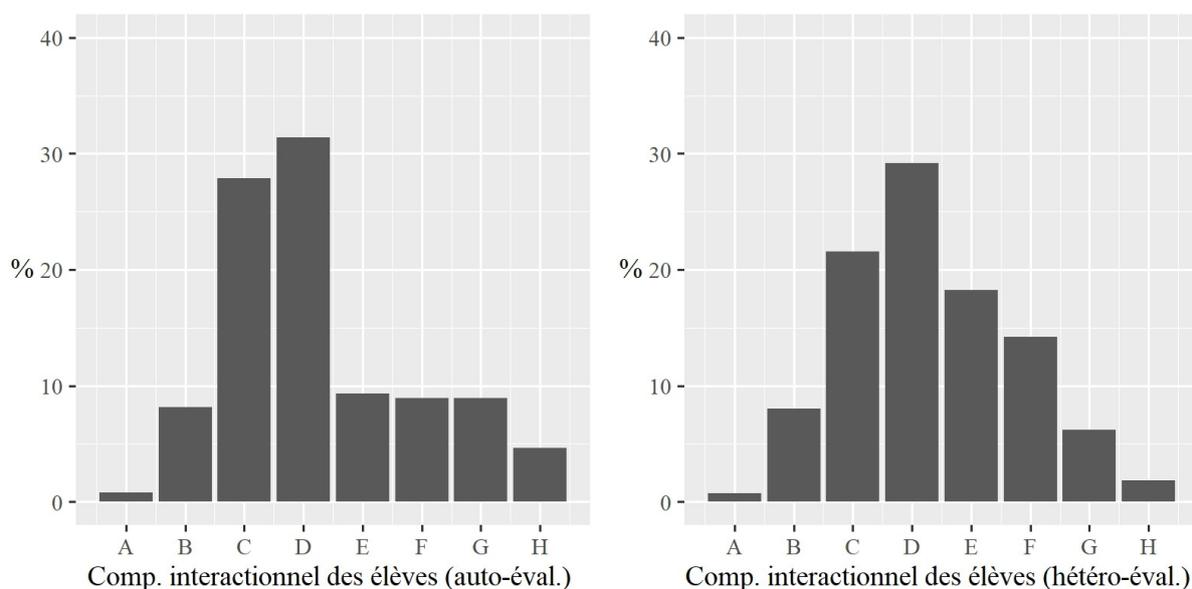


Figure 36 : Comportement interactionnel des élèves auto-évalué, et hétéro-évalué par leur enseignant selon la grille suivante :

- A) Je ne parle jamais breton.
- B) Je ne parle breton que quand je suis vraiment obligé(e) de le faire.
- C) Je parle breton seulement avec le maître ou la maîtresse, quand il / elle me demande de le faire et, en général, je parle français avec les autres élèves de la classe.
- D) Je parle en breton avec le maître ou la maîtresse parce que c'est normal de le faire. Je parle généralement français avec les autres élèves de la classe.
- E) Je parle en breton avec le maître ou la maîtresse parce que c'est normal de le faire. Je parle breton avec les autres élèves quand on travaille en groupe avec le maître ou la maîtresse (groupe classe ou petit groupes).
- F) Je parle en breton avec le maître ou la maîtresse parce que c'est normal de le faire. Je parle breton avec les autres élèves quand on travaille en groupes en autonomie et que le maître ou la maîtresse nous a demandé de travailler en breton.
- G) Quand je rencontre quelqu'un qui aime bien parler breton, généralement je lui parle breton.
- H) Je parle toujours breton avec tous les gens qui savent parler breton.

6.2.2 *Tendances selon les classes*

Nous avons mis en évidence précédemment l'influence forte de l'établissement de scolarisation sur les différents éléments du modèle de l'appropriation sociolinguistique, qui expliquait notamment 32,2 % de la variabilité du comportement interactionnel des élèves (voir en 5.5.2). Nous regarderons plus précisément les différences individuelles de comportement interactionnel au sein de chaque classe par la suite, mais on peut déjà illustrer la variation entre les établissements, au-delà des normes, décrites précédemment, en observant les interactions pour chaque classe. Pour cela, nous avons utilisé un autre type de données, issu de nos observations directes des classes C1, C2 et C3.

Par expérience, nous savions que le ressenti de l'enseignant vis-à-vis de la participation orale des élèves, ou même celui d'un observateur ponctuel, peuvent être trompeurs et qu'il est important d'objectiver ces impressions. Pour ce faire, nous avons quantifié les productions orales en interaction des élèves durant nos observations filmées. La majeure partie des productions des élèves se résume généralement à des tours de parole extrêmement simples : ils réagissent généralement à des questions ou des injonctions de l'enseignant par un simple mot, ou par des phrases tronquées comme dans l'exemple fictif suivant :

P Qui n'a pas fini son exercice ?
E Moi !
P Je te laisse encore deux minutes.
E D'accord. Mais je....
P Allez, dépêche-toi !

Nous ne doutons pas que de tels tours de parole d'élèves correspondent à de réelles interactions sociales, mais leur nombre particulièrement élevé et leur simplicité n'en font pas des observables très intéressants pour notre étude sur l'appropriation. D'expérience, nous connaissons la capacité des élèves à donner une illusion de maîtrise à partir de peu de ressources, qu'elles soient linguistiques ou autres. Et même si cela est le signe d'une réelle compétence pragmatique, nous avons choisi de nous concentrer sur des tours de parole plus élaborés, en comptabilisant les formes verbales conjuguées (FVC) produites par les élèves. Cet indice est sans doute discutable mais il nous a semblé être le meilleur concernant le rapport entre information apportée pour notre enquête et temps consacré à la récolte et l'analyse des données.

Le dispositif d'observation, conjugué à la diversité des situations de classe n'a pas permis de transcrire les productions des élèves dans les mêmes conditions pour chaque classe. Voici

les durées des temps de classe ayant fait l'objet d'une retranscription, le nombre de formes verbales conjuguées comptabilisées pour chacune d'entre elles et leur rapport calculé pour un élève :

Classe	C1	C2	C3
Durée de la transcription	45 min	162 min	35 min
Nombre de FVC	92 + ¹⁰⁶	48	113 ++ ¹⁰⁷
Nombre de FVC par heure et par élève	8 +	0,77	13 ++
Présence d'interactions élève - élèves	Quelques unes (rares)	Aucune	Beaucoup

Tableau 12 : Nombre de formes verbales conjuguées (FVC) produites par les élèves des trois classes durant nos observations.

Ces résultats sont sans doute liés à la nature des séances observées, mais les échanges avec les enseignants nous ont montré que ces activités étaient relativement représentatives du quotidien des classes. P1 est en constante interaction individuelle avec ses élèves, elle essaie en permanence d'enrichir ces interactions. P2, qui a plus d'élèves (23, pour 15 élèves dans les deux autres classes), expose les siens à un *input* riche, dynamique et diversifié, sans s'attacher à enrichir particulièrement les productions en interaction des élèves. Tandis que P3 privilégie le travail en groupe en mettant en place des outils pour permettre à ses élèves de maintenir l'interaction en breton. Il est probable que les élèves de P3 aient été influencés par la présence injonctive de la caméra lorsque nous avons filmé les temps d'activité en autonomie, mais leur capacité à interagir en breton, comme nous l'avons constaté, ne peut être que le résultat d'habitudes linguistiques.

De telles différences entre les trois classes au niveau de la participation des élèves aux interactions en breton sont impressionnantes, surtout quand elles nous ont, toutes les trois, donné des impressions de classes dynamiques présentant une forte participation des élèves. Ces écarts très importants sont d'autant plus significatifs que ces tendances ne sont pas perçues par les enseignants eux-mêmes. Ici, P2, à l'issue de la matinée, faisait ce bilan :

¹⁰⁶ Dans la classe C1, durant une partie de l'enregistrement, les élèves travaillaient en autonomie et l'enseignante passait d'élève en élève en interagissant à voix basse et pas toujours intelligible. Le nombre d'occurrences verbales est donc un peu supérieur à 92, d'où l'indication « + ».

¹⁰⁷ Dans la classe C3, les élèves étaient répartis en quatre groupes d'élèves en autonomie pour plus de la moitié de l'enregistrement. N'ayant prévu que deux caméras, nous n'avons pu filmer que la moitié des groupes. Le nombre d'occurrences verbales est donc, en vérité, largement supérieur à 113, d'où l'indication « ++ » dans le tableau.

242 P2 Cela dit, à mon goût, c'est une matinée qui a plutôt roulé. On est pas dans... Il y a des choses montrables quoi. [...] je trouve que ça a roulé quoi. Et les élèves ont parlé. Ils ont écrit, parlé euh... chanté, euh... réfléchi... compté.

P2 nous décrit une matinée durant laquelle les élèves ont parlé alors que, nous le verrons par la suite, près de la moitié des élèves n'ont pas dit une seule phrase verbale en breton durant la matinée. Et si nous faisons ce constat *a posteriori*, la vidéo nous montre que lors de l'entretien d'autoconfrontation nous avons partagé le constat de l'enseignant. À vrai dire, cela ne nous étonne pas tellement. Il y a quelques années, avec la même volonté d'objectivation, nous avons mesuré les FVC durant une séance d'oral en breton de 20 minutes, que nous avons menée avec nos élèves et nous avons constaté que, lors de cette séance d'oral qui nous avait semblé riche et dynamique, pour ainsi dire efficace, les élèves avaient produit en moyenne chacun moins de deux phrases verbales.

Le type d'activité proposée n'est pas le seul facteur de disparité entre les classes. Cela apparaît notamment en observant les différences entre C1 et C2, dont les enseignants ne privilégient pas particulièrement le travail en groupe et les interactions entre élèves. Pour un programme d'activités comparable, les élèves de P1 interagissent avec elle plus de dix fois plus souvent que les élèves de P2. Comme nous le verrons par la suite, ce sont ici le comportement interpersonnel et le style d'agir professoral de l'enseignant (Cicurel, 2011) qui influencent la plus ou moins forte participation des élèves à des interactions en breton (voir en 6.3.4).

Ces différences ne sont vraisemblablement pas spécifiques à l'enseignement en breton et il n'est pas sûr que la participation des élèves aurait été différente pour une séance en français ou dans des classes dites monolingues. Cependant, dans notre contexte d'enseignement bilingue, si les élèves ne sont pas amenés à interagir activement en L2 et s'ils sont placés en situation de réception seule, cela peut interroger la capacité de l'école à offrir un réel vécu socialisant en breton aux élèves. Nous allons maintenant étudier le dernier degré de variation, celui de l'hétérogénéité des comportements interactionnels des élèves au sein d'une même classe.

6.2.3 *Les variations individuelles*

Nous l'avons étudié précédemment, les variations individuelles du comportement interactionnel sont importantes. Elles expliquent 67,8 % de la variation du comportement

interactionnel contre 32,2 % pour la variation entre les écoles (voir en 5.5.2). L'étude du nombre de FVC produites par élève et par heure pour chaque classe observée peut nous donner un aperçu de cette variation au sein de chacune d'entre elles :

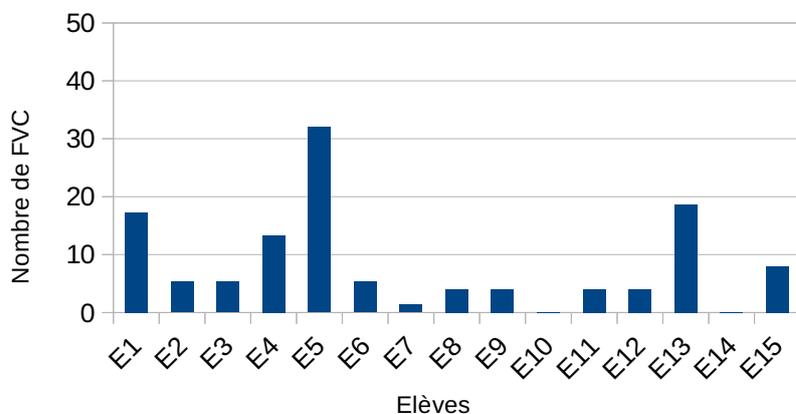


Figure 37 : Classe C1, nombre de formes verbales conjuguées par heure pour chaque élève.

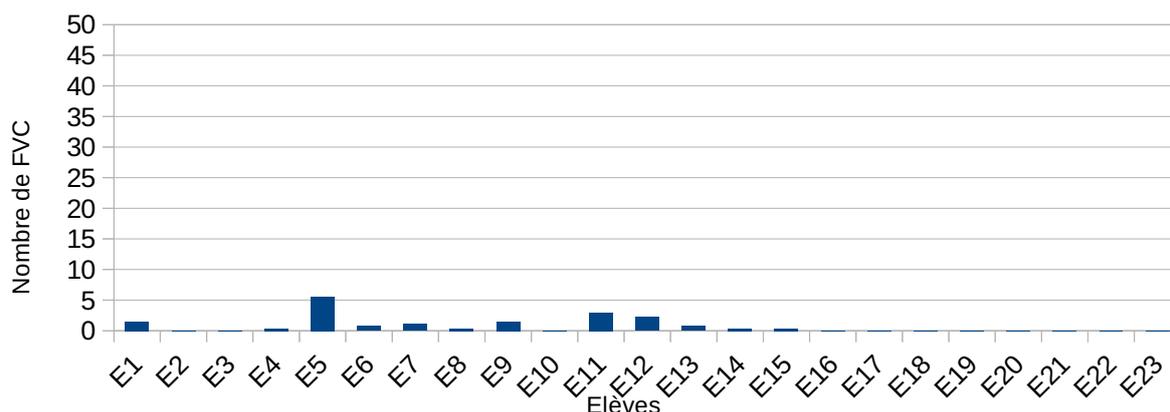


Figure 38 : Classe C2, nombre de formes verbales conjuguées par heure pour chaque élève.

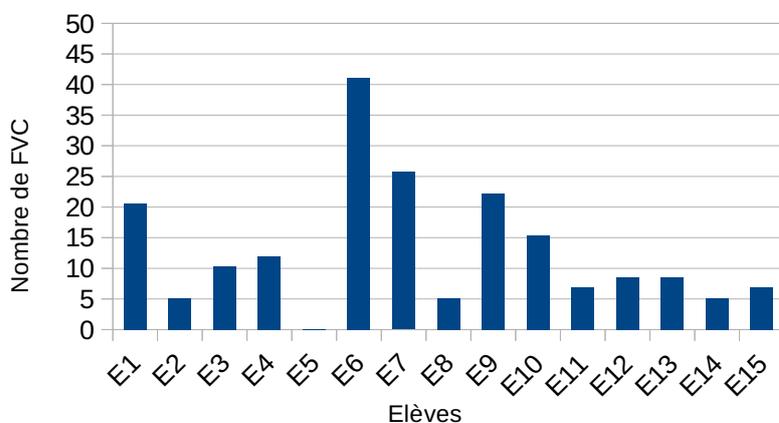


Figure 39 : Classe C3, nombre de formes verbales conjuguées par heure pour chaque élève.

Si l'on regarde tout d'abord les élèves qui n'ont pas interagi en breton durant les temps d'observation, on peut constater que, dans les classes C1 et C3, ce sont des élèves à profils spécifiques. Dans la classe de P1, E10 et E14 sont des élèves qui ont de grandes difficultés scolaires et relationnelles. Selon P1, ces deux frères « sont dans un refus complet de s'intéresser au breton » malgré un environnement familial très brittophile : un de leurs parents est enseignant en breton et leurs frères et sœurs sont scolarisés au collège et au lycée en breton. Ces élèves ont donc un profil très spécifique que nous n'avons pas eu l'occasion d'observer jusqu'à présent, en tant qu'enseignant ou formateur. Dans la classe de P3, E5 présente des troubles autistiques et il n'a pas participé aux activités de groupe observées. Il était accompagné par une AESH (accompagnante des Élèves en Situation de Handicap) non brittophone et n'a donc pas eu l'occasion d'interagir en breton. On peut donc considérer que dans les classes C1 et C3, tous les élèves participant normalement aux activités ont interagi en breton durant le temps d'observation (45 min pour C1 et 35 min pour C3). Dans la classe C2, ce sont près de la moitié (48%) des élèves qui n'ont pas interagi en breton durant la matinée de classe (2 h 42 min observées en breton). On peut donc constater un premier type de variation qui peut être contextuel et / ou individuel : dans les classes, certains élèves interagissent en breton tandis que d'autres ne le font pas.

Ensuite, il apparaît que parmi les élèves qui interagissent en breton, certains d'entre eux s'expriment beaucoup plus que les autres, selon un schéma identique dans chacune des classes observée :

- classe C1 : E5 est à 32 FVC/h pour une moyenne de classe à 8 FVC/h,
- classe C2 : E5 est à 5,6 FVC/h pour une moyenne de classe à 0,77 FVC/h,
- classe C3 : E6 est à 41 FVC/h pour une moyenne de classe à 13 FVC/h.

Ces variations quantitatives semblent rejoindre les variations qualitatives dans la nature du comportement interactionnel. Les élèves interagissant le plus en breton de manière générale étant également ceux qui vont le faire le plus facilement dans différents contextes, avec différents interlocuteurs. C1.E5 est ainsi décrite par P1 comme étant « une des rares qui parle spontanément breton même à d'autres élèves de la classe ».

On peut émettre ici des hypothèses, que nous détaillerons par la suite (voir en 6.2.5), pour expliquer cette variation : il est possible que ces élèves soient plus à même d'accepter la contrainte de s'exprimer en L2, ou peut-être que l'expression en L2 est moins contraignante pour eux que pour les autres élèves.

6.2.4 Caractéristiques formelles des interactions

Ce n'est pas l'objet de cette étude de décrire les caractéristiques formelles des interactions de classe¹⁰⁸ mais il peut être intéressant d'observer l'influence des styles d'enseignement sur les productions orales des élèves.

	C1	C2	C3
Phrases verbales grammaticalement correctes ¹⁰⁹	87 %	69 %	66 %
Phrases verbales complètes	93 %	85 %	96 %
Phrases verbales grammaticalement correctes et complètes	80 %	58 %	65 %
Occurrences « Penaos vez lâret... ? » (« Comment dit-on ... ? »)	1 %	0 %	12 %

Tableau 13 : Caractéristiques des tours de parole des élèves selon les classes

Si l'on compare les productions des élèves des classes C1 et C2 pour lesquelles les interactions en breton sont presque exclusivement des interactions élève-enseignant, on peut voir que le style d'enseignement de P1, qui attache beaucoup d'importance à l'interaction orale et qui prend le temps d'enrichir chaque interaction, permet aux élèves de finir généralement leurs tours de parole sans être coupés et les amène à produire des énoncés grammaticalement corrects. Nous avons déjà pointé le fait que ce style d'enseignement, s'attachant à interagir en permanence avec des élèves individuellement, multipliait les tours de parole des élèves (8 FVC en moyenne par heure pour C1 contre 0,77 pour C2, même s'il faut garder à l'esprit que les élèves de la classe de P1 sont beaucoup plus nombreux et que cela n'est pas sans conséquence sur la disponibilité de l'enseignant). On peut observer

¹⁰⁸ D'autres études ont pu aborder le breton des élèves des filières bilingues (Davalan, 1999; Kennard, 2014, 2018; Le Pipec, 2021; Le Ruyet, 2009).

¹⁰⁹ Pour le jugement de grammaticalité nous avons seulement pris en compte la forme verbale. Nous l'avons comptabilisée comme correcte même lorsqu'elle ne suivait pas des canons théoriques du breton. Par exemple, nous avons compté comme correcte la forme « Ni 'n eus kollet seizh à daou » (*On a perdu sept - deux*) car la forme verbale est grammaticale, même si le sujet en début de phrase n'est pas forcément heureux et même si l'élève a eu recours au français « à ».

également que les formes verbales utilisées par les élèves sont en général plus diverses et plus complexes dans la classe C1, comme dans l'exemple suivant¹¹⁰ :

Lors d'une activité individuelle de résolution de problèmes, P1 passe de table en table pour apporter son aide aux élèves qui le demandent en levant le doigt.

- 1 P1. Ya, E5¹¹¹ ?
- 2 E5. 'M eus ket mat komprenet aze ?
- 3 P1. Eruet out dija er c'hwec'hvet skoulmad ?
- 4 E5. Ya.
- 5 P1. Ya ?
- 6 E5. Ya. Met **me 'm eus ket komprenet** aze.
- 7 P1. Ha neuze, amzer 'peus evit klask donoc'h an traoù.
- 8 E5. Nann met là aze...
- 9 P1. Ne c'hellez ket gortoz. Lavar din neuze. [X]
- 10 E5. An dra **n'em eus ket komprenet eo** an dra gant priz hollek. Enfin... Priz ar c'harr boutin **eo** daou c'hant eizh euro hag euh... biñ **ne vez ket lavaret** priz ar pezh c'hoari. Neuze **ne c'hellomp ket** lavar **petra eo** priz ur bilhed evit ur euh...
- 11 P1. Oh met kredapl 'peus tout an titouroù evit kavout priz ar pezh c'hoari. [X]
- 12 E5. Ça m'avance pas ça P1 [rire]
- 13 P1. Me 'm eus c'hoant laoskel ac'hanoc'h klask un tammig.
- 14 E1. Nann met **n'eo ket se** P1. Enfin, geo met.

Cet échange est assez représentatif du type d'interactions riches qui peuvent se produire dans la classe. E5 avait le doigt levé et P1 lui donne la parole. E5, qui est en avance sur ses camarades, ne comprend pas un problème. P1 lui indique que, vu l'avance qu'elle a, elle peut attendre. E5 insiste en plaisantant, P1 accepte finalement une déplanification de l'action enseignante (Cicurel, 2011, p. 124) : elle s'interrompt, alors qu'elle passe dans les rangs pour aider les élèves en difficulté, pour rentrer dans cette interaction. E5 lui expose assez longuement son incompréhension (tour de parole 10 E5) et P1, malgré les contraintes temporelles qui pèsent en permanence sur les épaules des enseignants, ne l'interrompt pas. L'enseignante lui indique que les renseignements sont dans le problème et E5 lui indique sa légère frustration par une expression idiomatique (12 E5) en français qui n'apparaît pas comme étant une rupture du contrat interactionnel plurilingue car elle est chargée

¹¹⁰ Nous avons indiqué [X] lorsque des passages n'étaient pas compréhensibles sur les enregistrements.

¹¹¹ Pour respecter l'anonymisation, les prénoms ont été remplacés également dans le corps des transcriptions.

humoristiquement. P1 lui indique finalement qu'elle veut la laisser chercher et E5 finit l'échange en bougonnant et en rigolant.

Cet échange est une interaction sociale réelle avec un enjeu, une négociation et un dénouement. L'échange est bien sûr influencé par le français par l'utilisation de mots béquilles (« là » en doublon avec « aze » en 8 E5, « enfin » en 14 E5) ou parfois dans la structure (« 'M eus ket mat komprenet aze ? » qui suit la syntaxe française) mais on peut observer une diversité intéressante dans la construction des phrases, notamment au niveau des verbes utilisés (deux formes du verbe être, verbe avoir, temps simples et temps composés, formes affirmatives et négatives). Toutes les interactions observées ne sont pas aussi riches mais elles sont bien souvent plus développées que celles que l'on retrouve dans les deux autres classes pour lesquelles les formes verbales utilisées sont essentiellement des formes simples des auxiliaires être, faire et avoir.

Concernant C3, les interactions observées sont beaucoup plus nombreuses mais elles restent très simples. Comme dans l'exemple suivant, dans lequel les élèves sont en groupe, en autonomie, pour une activité orale en breton. E9 doit faire deviner le mot « cœur » aux trois autres élèves en le décrivant sur le principe du Time's Up :

- 43 E9. **Servij a ra da netra. Euh.. A zo ur... Penaos vez lâret parti(e) ?**
- 44 E4. Kuit.
- 45 E6. **Ah ya, « kit kuit »**
- 46 E4. **Kit kuit.** Partez partez !
- 47 E9. Nann, pas partez, parti. Une partie.
- 48 E10. Une partie d'un groupe.
- 49 E6. **Evel euh... Penaos vez lâret pareil ? Bon. E zo ur dra, den, ul loen ? euh... N'ouzon ket me.**
- 40 E9. **N'eo ket se. Un dra eo.**
- 41 E10. **Ur [X] eo !**
- 42 E4. Ur galon ?
- 43 E9. **Ya, ur galon eo.**
- 44 E6. **Ur galon eo ? Pelec'h emañ ?**
- 45 E10. **E servij respirañ.**
- 46 E9. **Ne servij ket ar galon evit respirañ.**
- 47 E10. Ah ya.
- 48 E6. **Biñ e zo ur dra. [...] Biñ da piv eo ? Biñ Gwenn.**

Il s'agit également ici d'une interaction sociale réelle. Dans cet échange qui reste en breton, les formes verbales utilisées sont plus simples. Si l'échange peut paraître décousu et anarchique, on peut tout de même noter que la grande majorité des formes verbales sont grammaticales (13/17) et que les élèves réussissent à aller jusqu'au bout de leur échange sans trop passer par le français. Seuls la demande d'aide pour le mot « partie » et le quiproquo avec le verbe partir sous sa forme « parti » ont nécessité un passage par le français.

Dans la classe C2, les échanges, exclusivement élève – enseignant, sont également des interactions sociales réelles, qui concernent l'activité de la classe, mais P2 ne cherche pas particulièrement à les enrichir. Il préfère faire avancer le temps didactique, temps de la « construction du savoir » (Chevallard & Mercier, 1987, p. 3), en se focalisant sur ses objectifs principaux de séance, quitte à couper les tours de parole des élèves pour éviter l'introduction de nouveaux thèmes dans l'interaction didactique, ce que Cicurel appelle les détropicalisations (2011, p. 49). Les tours de parole des élèves restent donc assez simples.

En étudiant rapidement les caractéristiques formelles des productions en interaction des élèves on peut donc observer qu'elles dépendent, certes, des compétences linguistiques individuelles des élèves, mais qu'elles sont également fortement tributaires des activités de classe proposées et du style interactionnel de l'enseignant.

6.2.5 *Micro-alternances et interactions hétéroglottes*

Tout comme les caractéristiques formelles des interactions, l'étude de la place et du rôle des deux langues dans les interactions de la classe pourrait, à elle seule, faire l'objet d'une recherche doctorale. Nous ne décrivons ici nos observations que dans les grandes lignes, pour documenter les caractéristiques du vécu socialisant des élèves à l'école.

Pour évoquer les micro-alternances linguistiques en classe, il est important de bien considérer que le breton est une L2 pour tous les élèves que nous avons observés et qu'ils en ont une fréquentation essentiellement scolaire. Nous proposons de modéliser le phénomène de micro-alternance en classe de la manière suivante.

S'exprimer en breton est, pour les élèves, plus complexe que s'exprimer en français. Dans certains contextes, pour des raisons normatives (contrôle et désirabilité sociale, habitudes) et / ou pour des motivations personnelles (adhésion, appropriation, sentiments de compétence, de reliance ou d'autonomie), ils sont prêts à accepter un certain niveau de contrainte pour

s'exprimer en L2. Ce niveau de contrainte perçue dépend de l'efficacité de leur ressources en L2 pour exprimer ce qu'ils veulent dire. Il dépend donc de :

- le sens du propos (complexité, charge culturelle¹¹²),
- l'urgence du propos,
- la charge émotionnelle du propos,

en regard de leurs ressources linguistiques disponibles.

Si la motivation et la sensibilité à la norme sont plus fortes que le niveau de contrainte perçue, les élèves vont s'exprimer en L2. Dans la situation inverse, ils s'exprimeront en L1 :

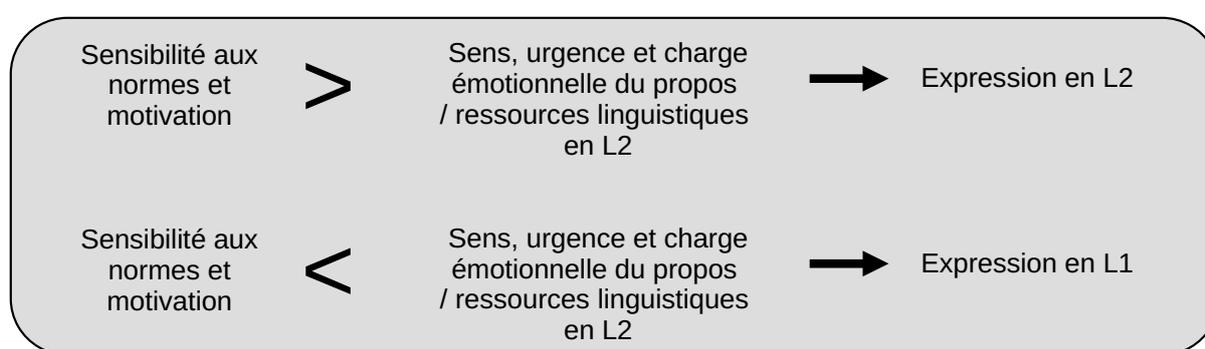


Figure 40 : Modèle de la micro-alternance en classe immersive en L2.

Cette modélisation est parcellaire et simpliste car elle ne prend pas en compte de nombreux phénomènes. Un niveau de contrainte perçue fort peut ainsi amener un élève à choisir de ne pas s'exprimer du tout et, plus généralement, une alternance linguistique ou un choix de langue peut également porter une signification symbolique en soi, pour marquer un contrepoint ou un changement de registre ou encore pour remettre en cause une autorité perçue ou se démarquer d'un groupe.

¹¹² On entend ici par charge culturelle la composante culturelle du propos liée à la langue elle-même. Pour donner un exemple, en breton, on a coutume de dire dans plusieurs endroits du Sud-Finistère « an teuzar Gwilhom » (« fondant Guillaume ») lorsque l'on trouve un mets particulièrement bon. Cette expression n'a de sens qu'en breton et elle pourra être dite telle quelle lors d'une interaction en français. De la même manière, lorsque les élèves interagissent en breton en classe, il leur arrivera d'utiliser des expressions en français comme « ça m'avance pas ça ! » qui apparaissait précédemment dans un exemple d'interaction. Cette expression n'a pas d'équivalent direct en breton pour exprimer une fausse exaspération comique et P1 ne la considère pas comme une rupture du contrat interactionnel plurilingue. L'élève utilise ici toute l'étendue de ses ressources linguistiques pour parvenir à exprimer finement ce qu'elle voulait. Nous considérons donc que, dans notre contexte, l'alternance peut avoir d'autres causes qu'un déficit de ressource linguistique. Même si le cadre scolaire en immersion en contexte minoritaire est, par nature, particulièrement injonctif quant à l'utilisation de la L2.

Mais cette modélisation peut aider à mieux comprendre les phénomènes linguistiques et sociolinguistiques à l'œuvre dans des interactions de classe comme celle qui suit :

Les élèves de la classe de P1 arrivent en salle de sport à la fin de la récréation. Il y a de la tension dans le groupe suite à un jeu auxquels plusieurs élèves de la classe ont participé durant la récréation. Un élève est accusé de tricherie par les autres. P1 écoute les explications des élèves. Elle fait œuvre de médiation tout en maintenant l'interaction en breton par divers réflexes professionnels qui seront abordés par la suite.

7 P1. E9 vije un truchour war-seblant ? Sell ouzin, un truchour out pe n'out ket ?

8 E9. Beñ nann.

9 P1. Beñ displeg.

10 E9. Ma zo...

11 E9. E1 'n eus atrapet, paket.

12 P1. /Paket, ac'hanout, ya.

13 E9. Hag euh beñ me oa o redek met war **ur cabane**, evit mont

Ici, il y a un bref passage au français car l'élève ne dispose pas (ou ne mobilise pas sous le coup de l'émotion ou de l'urgence) de la ressource linguistique en breton.

14 E5. **Oui mais tu continues [X]**

15 E1. **Alors** euh...

Ici E5 et E1 s'adressent directement à E9 en français car l'usage du français est clairement normalisé pour les interactions entre élèves pour la classe C1.

16 P1. Chut, ya dañjerus eo, a-du on ganez E5. Paz out paket, paouez redek pa z'eus unan a zo o terc'hel ac'hanout./

17 E1. /Me a c'hell/ [commence à parler en?]

18 P1. /Dañjerus e c'hell bezañ.

19 P1. Ya E1.

20 E1. Me a c'hell lâre **ma version** ?

Bref passage au français car l'élève ne dispose pas (ou ne mobilise dans l'urgence) de la ressource linguistique en breton.

21 P1. Ya.

22 E1. Paket am eus E9. E9 a... **il continue** P1 penaos vez lâret ?/

Bref passage au français car l'élève ne dispose pas sur le moment de la ressource linguistique en breton. Mais ici, le contrat interactionnel plurilingue prend le dessus et E1

prend le temps de demander à P1 comment on dit « il continue » en breton (*penaos vez lâret ?*) et poursuit son récit en prenant en compte l'aide de P1.

23 P1. / a gendalc'h

24 E1. / a gendalc'h redek [X] P1. **Me a lavar Arrête-toi, arrête-toi ! Il dit rien, il continue ! Bin au bout d'un moment euh... euh... Penaos vez lavaret Au bout d'un moment ?**

Le récit se poursuit en breton puis avec une parole rapportée en français. Sans doute sous le coup de l'émotion et / ou sous l'influence de la parole rapportée en français, E1 continue son tour de parole en français par une réaction vive « Il dit rien, il continue ! » vraisemblablement liée fortement émotionnellement au vécu de la scène. Reprenant son récit en français, il semble que E1 est rattrapée par la norme forte pour les interactions élève – enseignant, qui la pousse à rebasculer en breton malgré le manque de ressources linguistiques.

25 P1. A-benn ur pennad.

26 E1. A-benn ur pennad eo un tammig...

27 P1. / Biñ ya, un tammig pouter, un tammig torr-penn kwa.

Durant l'entretien d'autoconfrontation, P1 analyse bien les facteurs d'alternance durant cette situation :

26 P1. Oui, là on sent l'urgence de la situation, le français revient au galop.

27 GL. Oui.

28 P1. C'est vrai. Ils essaient quand même de commencer en breton et puis voilà... il y a quelque chose d'important à dire, donc ça sort en français. Ben parce que c'est plus facile, c'est plus rapide, c'est plus efficace quoi.

29 GL. Et toi, qu'est-ce que tu fais du coup ?

30 P1. Ben moi je continue en breton pour essayer mais bon euh... Là ils ont quand même réussi à rebondir pas mal en breton. Il y a des passages en français mais... C'est vrai que quand on fait des conseils de classe par exemple, où il y a des problèmes à traiter. Bon, on essaie toujours de commencer en breton, mais je sens bien que c'est trop compliqué parce que il y a l'émotion, il y a l'urgence de la situation et le français c'est plus facile dans certains contextes effectivement.

Dans la classe de P3, les normes des comportements linguistiques entre élève et enseignant laissent plus de place à la variation car le contrat interactionnel plurilingue est plus lâche. Dans l'exemple qui suit P3 aide un groupe d'élève de CM1 à propos d'un exercice de calcul mental :

1 P3. Ha sañset eo jediñ DRE BENN hiñ.

2 E1. **Oui mais c'est pour retenir les nombres.**

3 P3. Sañset eo en ho penn.

4 E1. **C'est pas des opérations.**

- 5 P3. Ya met sañset eo ret deoc'h soñjal en ho penn ha derc'hel soñj. Oh biñ ya ! Allez hep follenn, na kreion. Klaskit derc'hel soñj.
- 6 E7. **A moi de jouer.**
- 7 P3. Din me da c'hoari.
- 8 E1. **On était à soixante-neuf centimètres.**
- 9 P3. Alors soixante-neuf, penaos vo lâret se e brezhoneg ? Peogwir sañset e vez grat ar matematikoù e brezhoneg. (sur un ton de dérision)

Ici P3 tente de faire basculer l'interaction en breton (« *Alors, soixante-neuf, comment dit-on ça en breton ? Parce que normalement on fait les mathématiques en breton.* »).

- 10 E7. Nav ha triwec'h.
- 11 E12. Nav ha tri-ugent.
- 12 P. Nav ha tri-ugent.
- 13 E1. **Non mais c'est trop dur.**
- 14 P. Nann, alors... Marteze e c'hellit just fiñval, evit bout dirak ar rizenn. Savit ha deuit amañ.
- 15 E1. **Mais il n'y a pas tous les nombres.**
- 16 P. Nann met n'eus ket ezhomm. Deuit amañ hag emaoe'h o vont da ziskouez din penaos [X].
- 17 E1. [à E7 en chantant] **Lève tes fesses, lève tes fesses, lève tes fesses,...** [en regardant la caméra et en rigolant]

On peut voir ici des élèves qui ont une sensibilité à la norme différente. E1 est très peu sensible au contrôle et à la désirabilité sociale, au moins vis-à-vis des adultes, comme nous le montre la chansonnette qu'elle chante face à la caméra. Elle continue à parler en français tout au long de l'échange malgré les tentatives de P3 pour faire basculer l'interaction en breton, implicitement en continuant l'interaction en breton, puis explicitement, en rappelant que la règle est de faire les mathématiques en breton. De son côté, E7, qui est généralement plus motivée par le breton et sans doute plus sensible au contrôle et à la désirabilité sociale, bascule en breton lorsque P3 demande explicitement de le faire.

Il arrive également mais beaucoup plus rarement que les élèves fassent basculer l'interaction en breton. Comme dans la situation suivante, dans la classe C2, dans laquelle E12, un élève plutôt réservé, demande la parole au milieu d'une leçon de grammaire clairement identifiée en français et intervient en breton à propos d'une erreur qu'il a identifiée dans un texte en français :

- 1 P2. Donc vous prenez votre crayon gris et vous m'entourez des groupes nominaux dans ce texte. [...] Oui E12 ?
- 2 E12. **Ba ma zestenn zo skrivet « Gros yeux du bois ».**

- 3 P2. Gros yeux du bois pourquoi me regardez-vous ainsi ? [lu] Kudenn ebet.
- 4 E12. « Gros yeux dE bois » eo.
- 5 P2. « Gros yeux dE bois » eo ?
- 6 EE. Ya !
- 7 P2. Ur fazi zo ? [...] Ur fazi zo en destenn. N'eo ket « Gros yeux du bois » met « Gros yeux dE bois ». Mat eo evit tout an dud an urzh labour ?

Si P2 explique dans un premier temps cette alternance du français au breton, à l'initiative d'un élève, par une immersion linguistique conséquente, il apparaît rapidement que ce sont vraisemblablement la désirabilité sociale et / ou le sentiment de reliance qui sont à l'origine de ce comportement linguistique :

- 88 P2 Ça c'est une conséquence de ... d'un bain. Ça peut que être la conséquence d'un bain... linguistique suffisamment important. Et pour moi c'est absolument pas dérangeant. Au contraire. Ça veut dire que... Certains pourraient dire qu'il s'emmêle les pinceaux ou que... les langues sont pas claires... Non non, les langues elles sont claires dans sa tête. Il sait très bien. E12 sait très bien en quoi il parle. Et il sait très bien qu'il me parle de ça sur un texte en français, ça ne le dérange pas du tout. Mais d'ailleurs... c'est pas dérangeant en fait. Donc euh... voilà. [...] C'est quelque chose qui arrive très fréquemment.
- 99 GL Oui mais est-ce que c'est quelque chose qui est dû à une habitude et il n'a pas fait attention...
- 100 P2 C'est pas quelque chose qui va être valorisé, c'est pas quelque chose que je vais demander. Sur le travail de grammaire, c'est pas quelque chose que je vais demander.
- 101 GL Mais est-ce qu'il ne sait pas lui, en faisant ça, que, quelque part, ça te fait plaisir s'il le fait ?
- 102 P2 Oh ben au niveau de l'affect, il sait que... C'est un gamin qui a besoin de beaucoup de – lui en particulier – c'est un gamin qui a besoin de beaucoup de... Il a besoin d'être sécurisée. Et donc comme il a besoin d'être sécurisée, il sait que... avec moi pour être plus sécurisée, il va aller en breton.
- 103 GL Ah oui, OK. Donc, c'est l'affectif qui est en jeu, en partie, dans cette démarche-là qu'il fait, de parler breton à ce moment-là ?
- 104 P2 Pour lui oui, je pense.

Mais ce type d'alternance L1 / L2 à l'initiative des élèves reste tout de même ultra-minoritaire face aux alternances L2 / L1.

Le choix de la langue et l'alternance linguistique au cours d'une interaction, qu'elle soit enseignant – élève ou élève – élève sont des phénomènes complexes, qui dépendent du contexte de l'interaction (norme des comportements linguistiques pour ce type de contexte, urgence et charge émotionnelle, complexité linguistique de l'échange), de facteurs individuels que nous allons détailler par la suite, mais également du rôle de l'enseignant, qui peut didactiser son rôle dans l'interaction pour tenter de la maintenir en L2, ce que nous aborderons ultérieurement (voir en 6.3.4).

6.2.6 Facteurs de la variation individuelle

Si l'on prend comme grille de lecture notre modèle théorique, les facteurs de variation individuelle du comportement interactionnel général des élèves pourraient être les suivants :

- leur socialisation linguistique extra-scolaire et par extension les attitudes des parents vis-à-vis du breton,
- leur motivation et, à travers elle, leur autonomisation (la satisfaction des sentiments d'autonomie, de reliance et de compétence), l'appropriation sociolinguistique et les représentations sociolinguistiques,
- leur sensibilité aux normes car, même si les normes sont *a priori* les mêmes pour le groupe d'élèves, chacun d'entre eux a sa propre sensibilité au contrôle et a la désirabilité sociale, comme nous venons de l'évoquer.

Auxquels nous ajoutons d'autres facteurs individuels que sont :

- les dispositions interactionnelles et émotionnelles des élèves, qui peuvent, par ailleurs, également influencer la satisfaction des sentiments d'autonomie, de reliance et de compétence.
- les ressources linguistiques, et plus largement langagières, qui sont liées aux aptitudes individuelles mais également en relation avec la socialisation linguistique.

Parmi ces facteurs de variation individuelle du comportement interactionnel, P2 et P3 évoquent avant tout le rôle de la socialisation linguistique extra-scolaire ou des attitudes des parents à l'égard du breton. Pour eux, cette influence, importante, peut être positive ou négative sur le comportement interactionnel des élèves, ce qui va dans le sens ce que nous avons observé lors de notre enquête quantitative (voir en 5.3).

P3 lie directement la socialisation linguistique extra-scolaire et les attitudes parentales à la motivation et au comportement interactionnel pour expliquer le comportement d'une de ses élèves lorsqu'elle s'adresse en breton à d'autres élèves lors un travail en groupe en autonomie :

90 P3 Euh... Mais en fait, c'est assez révélateur de... enfin, ça ne m'étonne pas plus que ça quoi. *E11* est très motivée par le breton. Son frère est au collège La Villemarqué en bilingue [collège public, Quimperlé, 25 km]. Donc je pense que ça, ça motive aussi. *E15* également. Ses parents sont.... Enfin, sa maman a pris les cours du soir euh... assez motivée aussi pour le breton et son grand frère est à Diwan à Quimper.

Tout comme P2 fait un lien direct entre représentations sociolinguistiques familiales et comportement interactionnel :

- 197 GL Tu dis qu'il y a des grosses différences de participation. Est-ce que tu dirais qu'il y a pareil, dans le comportement linguistique entre les élèves il y a de grosses différences aussi ?
- 198 P2 Oui.
- 199 GL Et qu'est-ce qui explique à ton avis ces différences ?
- 200 P2 Euh... [...] Ce qu'on leur raconte à la maison.
- 201 GL Tu penses que c'est les représentations familiales qui...
- 202 P2 Complètement.

La socialisation linguistique extra-scolaire et les attitudes des parents ne sont pas les seules influences évoquées et l'exemple des deux élèves de C1, qui refusent de parler breton bien qu'étant issus d'une famille particulièrement brittophile, nous montre bien que l'effet des attitudes parentales peut être inattendu. Les travaux d'Adam avaient ainsi montré que l'influence des discours parentaux sur le développement de la conscience sociolinguistique des élèves était plus complexe qu'elle n'y paraissait, produisant « des *effets de miroir*, des *effets-reflets*, des *effets d'augmentation ou de diminution* et des *effets contraires* (ou *absence d'effet*) » (2015, p. 365).

D'autres facteurs sont cités. On peut en associer certains à l'autonomisation des élèves et aux trois besoins psychologiques de bases de la TAD (sentiments de compétence, d'autonomie et de reliance). P1 explique ainsi le comportement linguistique en breton de E1, prolifique et particulièrement volontariste, par une aisance générale qui reflète un fort sentiment de sécurité linguistique :

- 154 P1. [...] Je pense que cette petite-là, elle a déjà une aisance à l'oral de toute façon. Pour tout le reste, en français aussi hein mais, quand elle l'exprime, elle sait particulièrement où elle veut aller, tout est clair et structuré et... et du coup ben elle est lancée sur une activité en breton, ben ça va pas lui poser de problème en fait de continuer en breton, même si elle s'adresse à un autre enfant et elle s'en rend même pas compte en fait des fois... Une fois je l'avais interrompue pour lui dire que j'étais contente de voir ça justement parce que c'est pas souvent qu'on voit ce genre de chose et... elle s'était presque pas rendue compte qu'elle parlait breton à l'autre élève. Ben là on se dit qu'on a réussi à faire quelque chose. Après, pourquoi d'autres ne développent pas ça ? Presque tous les autres d'ailleurs ne développent pas ça. J'ai pas trop de réponse à ça.

Ce sentiment de sécurité semble amplifié par des ressources linguistiques et langagières riches qui permettent une utilisation fluide du breton. L'origine de cette aisance semble être à rechercher avant tout du côté d'aptitudes individuelles spécifiques. De la même manière, P2 évoque l'influence du développement langagier, différent chez chaque élève, et qui peut être insécurisant en cas de retard d'acquisition :

204 P2 Après oui, ... il y a des élèves qui n'ont pas réussi à parler à la même... il y a des élèves plus timides, et puis il y a des élèves qui n'ont pas forcément acquis le langage aussi vite. Je crois que dans la classe on a un élève qui a commencé à parler vers trois ans – quatre ans. Forcément il y a un retard langagier, qui peut être comblé en français et qui n'est pas comblé en breton. Et puis... on n'a pas deux élèves pareils, donc certains sont plus en difficulté avec l'oral. Certains, il faut que ça décoince à un moment. Ça je ne sais pas... je ne sais pas l'analyser ça.

P3 évoque également une timidité entravante chez deux de ses élèves, mais, selon son expérience, les difficultés d'apprentissage générales n'ont pas forcément un impact négatif sur la motivation et le comportement interactionnel des élèves :

65 GL Parce que si je ne me trompe pas, E4 qui est là, c'est pas une qui est le plus à l'aise en breton ?

67 P3 Non mais elle est volontaire. Elle est ultra-volontaire et elle a envie de parler breton. Après elle a plein de difficultés, dont celle de s'exprimer en fait, que ce soit en français ou en breton d'ailleurs. Mais par contre, elle est ultra-volontaire et elle fait partie de ceux qui vont demander *E brezhoneg mar plij !* [*en breton s'il vous plaît !*] quand les autres ne parlent pas breton [...]

Si l'insécurité, qu'elle soit scolaire, sociale ou linguistique, peut être un facteur d'inhibition pour parler en breton (mais aussi pour parler tout court), à l'inverse, P3 évoque le cas de deux élèves particulièrement volubiles, E1 et E10, pour qui interagir en breton semble être d'autant plus contraignant :

24 P3 [...] Et il y a des enfants qui aiment beaucoup parler. Et j'ai remarqué que eux, pour eux c'est difficile en fait de parler breton. Parce que je pense que ça va très vite là-haut, ils ont vraiment envie de s'exprimer et... du coup pour « traduire » finalement, ce qu'ils ont envie de me dire, ça va être plus difficile.

25 GL Un obstacle ?

26 P3 Oui. J'ai remarqué ça, c'est vraiment euh... Il y a deux enfants là qui euh... qui parlent beaucoup beaucoup beaucoup et pour eux c'est très difficile de parler breton.

[...]

78 P3 Alors E10 après, lui justement, il aime bien parler. Du coup c'est difficile pour lui, mais vu qu'il est dans ce groupe-là [*un groupe d'élève en autonomie, particulièrement motivé à interagir en breton*] je pense que... qu'on l'oblige un peu mais s'il avait été dans un autre groupe euh... alors peut-être qu'après on verra euh... Mais je pense que lui, il va plus partir sur le français plus facilement quoi.

On peut remarquer, dans les graphiques précédents, que ces élèves, C3.E1 et C3.E10, même s'ils sont souvent tentés de s'exprimer en français sur des temps identifiés en breton, sont malgré tout parmi les élèves qui ont le plus interagi en breton durant nos observations.

Nous pensons que l'on peut expliquer le comportement interactionnel de C3.E1 et C3.E10 par un autre facteur potentiel de variation individuelle, que nous avons mis en évidence précédemment grâce aux observations directes de classe : une faible sensibilité aux normes des comportements linguistiques (voir en 6.2.5). Aucun des trois enseignants ne l'a évoqué durant les entretiens, mais il nous semble, malgré tout, que cette sensibilité des élèves aux

normes peut être un facteur intéressant pour expliquer la variation individuelle dans leur comportement interactionnel. À ce propos, il est intéressant de se demander ce que deviendraient les comportements interactionnels de C3.E1 et C3.E10 dans un cadre scolaire différent, plus injonctif au niveau de l'usage du breton que dans la classe C3, comme dans les classes C1 et C2. Ces deux élèves accepteraient-ils de s'exprimer seulement en L2 malgré la frustration de ne pas pouvoir tout exprimer aisément comme en L1 ? D'expérience, nous rejoignons P2 (voir en 6.3.3), en émettant l'hypothèse que cette frustration ne durerait qu'un temps, et que ces deux élèves pourraient rapidement devenir moteurs concernant l'usage du breton dans la classe.

Il nous paraît difficile de recenser ici tous les facteurs de variation individuelle dans le comportement interactionnel des élèves et nous n'avons là que des pistes d'explications qui demandent à être explorées ultérieurement. Nous pensons d'ores et déjà, cependant, qu'il faut prendre en compte ces facteurs individuels, non pas un par un, mais plutôt de manière cumulative et interreliée. Il nous semble également que les comportements interactionnels de types paradoxaux comme ceux de E10 et E14 dans la classe C1, de famille brittophile mais refusant de s'exprimer en breton, ou de E4 dans la classe C3 qui présente de fortes difficultés scolaires et d'expression mais qui est particulièrement motivée par le breton, mériteraient une étude approfondie. Par leurs particularismes, ils pourraient nous aider à mieux comprendre les comportements interactionnels de l'ensemble des élèves.

Plus généralement, une enquête spécifique, menée conjointement avec des enseignants et s'appuyant sur des entretiens avec des élèves pourrait vraisemblablement nous donner des pistes d'interventions didactiques pour aider les élèves qui, par rapport aux autres élèves de la classe et indépendamment des facteurs externes à l'école, ressentent des difficultés pour interagir en breton.

6.3 Didactiser le vécu socialisant

Le meilleur vécu socialisant que l'on puisse offrir à un élève serait sans doute un séjour en immersion dans une communauté de locuteurs dits natifs, pour peu qu'il dispose d'un minimum de ressources linguistiques préalables et d'un accompagnement pédagogique adéquat, qui lui permettront de profiter de cette socialisation. Malheureusement, ce type de séjour n'est pas envisageable en breton. Même dans des établissements scolaires en immersion totale, si le breton n'est utilisé qu'avec l'enseignant ou en sa présence, il est probable que les élèves interagissent plus en français durant la journée de classe qu'en breton.

Pour proposer malgré tout aux élèves une socialisation linguistique en breton la plus riche possible, il est nécessaire que les enseignants interviennent sur ce vécu socialisant. Cette didactisation du vécu socialisant peut se faire à des niveaux très différents, comme l'institution d'une politique linguistique de classe ou d'établissement, la mise en place de séances spécifiques dédiées au travail de l'oral en breton ou l'enrichissement des interactions des élèves grâce à des gestes professionnels spécifiques.

Il n'y a bien sûr aucune recette toute faite que l'on pourrait proposer directement à des enseignants débutants ou désireux d'accroître la place du breton dans leur classe, car chacun enseigne avec son corps, son caractère, ses ressources linguistiques et pédagogiques, dans des contextes parfois très différents : on n'enseigne pas de la même manière à 15 élèves en classe unique (tous les niveaux représentés), qu'à 32 élèves sur un seul niveau. Il reste possible, cependant, de s'inspirer des pratiques des autres enseignants pour les adapter et se les approprier. Mais pour cela, il faut avoir accès à ces pratiques.

Dans cette partie nous présenterons des leviers pédagogiques que nous avons pu identifier dans notre travail de recherche, principalement durant notre enquête en classe. Certains d'entre eux sont conscientisés et ont fait l'objet d'une réflexion spécifique de la part des enseignants observés, ils ont pu les expliciter durant l'entretien d'auto-confrontation. D'autres font partie des innombrables gestes professionnels que mettent en œuvre les enseignants, parfois de manière très intuitive, lorsque surviennent certaines situations des classes. Enfin, certains leviers ne sont que des pistes de didactisation potentielles qui nous sont apparues durant ce travail de recherche.

6.3.1 Objectifs d'apprentissage

Les objectifs d'apprentissage visés par les enseignants peuvent concerner tous les aspects de l'utilisation d'une langue¹¹³ et ils peuvent être plus ou moins ambitieux selon l'aspect concerné. Un enseignant pourra ainsi viser, pour ses élèves, une utilisation fluide du breton à l'oral en interaction avec des adultes, tout en ayant des objectifs peu élevés pour la production d'écrit ou pour les compétences phonologiques. Les objectifs que les enseignants donnent à leurs enseignements sont centraux, car ils engagent leurs pratiques d'enseignement. Ils dépendent à la fois des représentations des enseignants sur le breton, son avenir et son enseignement, des recommandations institutionnelles et de ce qui est concrètement envisageable dans le contexte de chaque classe, tout en étant impactés par les représentations sociolinguistiques des autres acteurs éducatifs que sont les collègues et les parents des élèves.

Jusqu'en 2021, et donc au moment de nos observations dans les trois classes, les objectifs fixés par les programmes nationaux de l'enseignement en langues « régionales » étaient strictement indexés, à l'instar de ceux de langues étrangères, sur les niveaux du CECRL, à savoir au niveau A2, dit « niveau intermédiaire ou de survie » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 25) à la fin de la 6^e (Circulaire - Langues et cultures régionales, circulaire relative à l'enseignement des langues et cultures régionales, 2017).

À titre d'exemple, le CECRL indique pour la compétence « prendre part à une conversation » au niveau A2, la description suivante :

« Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 26).

Ces objectifs institutionnels apparaissent comme étant en décalage avec ceux que se donnent les trois enseignants que nous avons interrogés. Le premier objectif qui leur est venu à l'esprit durant nos entretiens est pragmatique. Il s'agit d'amener les élèves à avoir un niveau de breton suffisant pour pouvoir suivre des enseignements en breton sans dépréciation de la qualité des apprentissages par rapport à des élèves monolingues.

¹¹³ Le CECRL distingue, par exemple, deux types de compétences. D'un côté des compétences générales, que sont les savoirs culturels, socioculturels et interculturels, des aptitudes et savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre. Et d'un autre côté des compétences communicatives langagières, que sont les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques (Conseil de l'Europe, 2001, p. 81).

P3 évoque ainsi l'impossibilité de mener à bien des apprentissages si les élèves n'ont pas des compétences linguistiques suffisantes et l'habitude d'interagir en breton. Pour elle, cela justifie la nécessité de s'appuyer sur une socialisation scolaire en breton qui dépasse le cadre des activités de classe :

62 P3 Si on n'utilise pas le breton tout le temps, enfin quand tu ... en interaction comme ça, en dehors des leçons. Bon pour faire des leçons en breton et ben, il faut s'accrocher quoi ...

263 GL [acquiescement]

264 P3 Si tu n'as pas l'habitude de leur parler breton et Hop là ! Allez ! On fait, histoire-géo, Louis XIV en breton ben... Je ne vois pas comment tu peux instaurer une habitude de classe euh... des réflexes, ... S'ils ne sont pas habitués à l'entendre, à le parler quoi.

Pour P1, dont l'école s'inscrit dans une filière bilingue complète de proximité jusqu'au lycée, les objectifs d'apprentissage sont en partie indexés sur les nécessités perçues d'une scolarisation en breton au collège :

324 P1. Il y a des moments où on se dit : « Mais c'est pas vrai. Ils progressent pas [en breton]. Le français est toujours là. » Est-ce qu'on va réussir à ce qu'ils aient un niveau suffisant pour aller au collège et tout. Comment faire pour que ça rentre. Mon bon, après c'est ça pour d'autres matières aussi mais... C'est quelque chose... c'est une charge qu'on a en plus quoi.

Contrairement à C3, qui présente un très faible taux de continuité de scolarité bilingue à cause de la distance importante des collèges, dans la classe C1, la poursuite de scolarité bilingue, rendue pratiquement automatique, légitimise fortement des objectifs d'apprentissage ambitieux.

Mais les nécessités de la scolarisation ne sont pas les seules qui sont mentionnées. La capacité des élèves à se socialiser en breton apparaît comme étant l'objectif le plus important pour les trois enseignants, avec toutefois quelques nuances dans le type de socialisation visée : P3 place l'interaction sociale en breton entre élèves comme objectif principal de son enseignement en breton, là où, pour P1 et P2, ces interactions font, certes, l'objet de séances spécifiques mais ne sont pas considérées comme pouvant se normaliser, même en présence de l'enseignant. Chez ces derniers, l'objectif principal qu'ils donnent à leur enseignement est moins ambitieux : ils souhaitent seulement que leurs élèves soient capables d'interagir en breton avec les adultes qu'ils rencontrent à propos de sujets en relations avec les intérêts de leur âge. Ces objectifs différents apparaissent clairement dans les normes des comportements linguistiques inhérentes à chacune des trois classes, telles que nous les avons évoqués précédemment (voir en 6.1.2).

Les objectifs institutionnels étant peu adaptés aux réalités de terrain de l'enseignement bilingue et les enseignants ne pouvant pas s'appuyer sur une culture professionnelle encore

naissante, les objectifs visés par chacun d'entre eux sont particulièrement tributaires de leurs représentations, sur le métier d'enseignant et d'enseignant bilingue, sur le rôle de l'école en général et dans le processus de revitalisation du breton, ou sur le breton lui-même. La diversité de ces représentations engendre une hétérogénéité forte des objectifs visés par les enseignants, ce qui a pour effet de renforcer les différences, entre les écoles, dans la relation naissante des élèves au breton.

Lors d'une précédente étude (Larvol, 2014), nous avons mis en lumière les réticences des enseignants à aborder le sens de l'expression en breton avec leurs élèves, de peur d'être considérés comme prosélytes ou communautaristes (voir en 8.1.7). Il apparaissait alors que même les enseignants en breton, particulièrement sensibilisés par leur vécu aux rapports de domination linguistique, intègrent les systèmes de représentations de l'idéologie monolingue française. Ces peurs ont une origine idéologique car elles valent pour le breton mais pas pour d'autres langues enseignées communément, comme l'anglais, qui est usuellement évoqué sans difficultés comme étant une langue importante car elle permet de voyager ou d'accéder à certains emplois. Comme l'évoquent Landry et al., les réticences des enseignants pourraient être remises en cause par la prise de conscience des conditions déterminantes de l'environnement (2005, p. 67).

Nous identifions ici deux leviers concernant la définition d'objectifs d'apprentissage pour le breton. Premièrement, une réévaluation des objectifs institutionnels, indexés sur les objectifs de français comme cela était le cas dans la circulaire de 2001 qui organisait initialement l'enseignement en breton :

« À l'issue de l'école maternelle, il est souhaitable que les enfants sachent s'exprimer, à l'oral, dans la langue régionale, de façon compatible avec les intérêts et l'expérience d'enfants de leur âge. À la fin du CM2, les compétences seront du même ordre, sinon de la même ampleur, que celles acquises en français. Elles seront mises en relation avec celles définies pour les cycles à l'école primaire par les programmes officiels. » (Circulaire - Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire, 2001, p. 3)

L'indexation initiale des objectifs de breton sur ceux de français (des compétences *de même ordre*) donnait aux textes régissant l'enseignement en breton un esprit très différent et beaucoup plus ambitieux que ceux qui sont en vigueur aujourd'hui. Un virage fondamental a été pris en 2007, suite à la mise en œuvre du CECLR comme document de référence pour l'apprentissage des langues en France, quand les objectifs pour les langues dites régionales ont été calqués sur les objectifs, par nature beaucoup moins ambitieux, des langues étrangères (Arrêté - Programmes de l'enseignement de langues régionales pour l'école primaire - Annexe

1: Introduction commune, 2007). Depuis notre enquête, une réévaluation a bien été partiellement intégrée à la circulaire de 2021 qui organise l'enseignement des langues dites régionales :

L'objectif des classes bilingues et des sections bilingues, de la maternelle au lycée, est d'assurer une maîtrise équivalente du français et de la langue régionale, que ce soit par la parité horaire hebdomadaire dans l'usage des deux langues ou par l'enseignement bilingue par la méthode dite immersive. (Circulaire - Langues et cultures régionales, cadre applicable et promotion de leur enseignement, 2021, p. 11)

Mais il s'agit ici d'un objectif plus vague : il engage une scolarisation de la maternelle au lycée, là où le texte de 2001 était plus précis et fixait des objectifs de compétences de même ordre dès la fin du CM2. De plus, il continue, en même temps, et paradoxalement, d'indexer les objectifs de compétences linguistiques sur les niveaux du CECRL :

Ainsi, en section bilingue, les niveaux de compétence attendus sont les suivants : au moins le niveau A2 dans toutes les activités langagières et B1 dans plusieurs d'entre elles à la fin du cycle 3 ; au moins le niveau B1 dans toutes les activités langagières et le niveau B2 dans plusieurs d'entre elles en fin de cycle 4 ; au moins le niveau B2 dans toutes les activités langagières et C1 dans plusieurs d'entre elles à la fin du lycée. (Circulaire - Langues et cultures régionales, cadre applicable et promotion de leur enseignement, 2021, p. 8-9)

Il nous semble que cette terminologie, à cheval sur plusieurs niveaux, reflète l'inadéquation du CECRL comme index des objectifs linguistiques d'une scolarité en langues dites régionales. De plus, il nous semble paradoxal, dans un même texte, de se référer à la fois à un objectif final en L2 de maîtrise équivalente à celle de la L1 (« une maîtrise équivalente du français et de la langue régionale ») et à un objectif de niveau B2, qui est également celui qui est fixé en fin de lycée pour la langue vivante étrangère A (généralement l'anglais). Il nous semble qu'il serait important de préciser ces objectifs sur des bases semblables à celles de la circulaire de 2001 mentionnées précédemment.

Le deuxième levier que nous identifions ici serait de pouvoir aborder les enjeux sociolinguistiques de l'enseignement en breton en formation initiale et continue des enseignants. Nous pensons que cela pourrait les aider à mieux comprendre les idéologies et les déterminismes qui impactent l'expression en breton, son enseignement et son apprentissage, et ainsi les aider à s'en émanciper, notamment en ce qui concerne leur vie professionnelle. Cette conscientisation, dans l'esprit des travaux de Freire (1983), leur permettrait de déterminer des objectifs linguistiques pour chaque niveau de classe, non plus seulement en fonction de considérations idéologiques, mais en regard des intérêts et de

l'expérience des élèves et leur permettant de suivre une scolarité bilingue dans les meilleures conditions.

6.3.2 Macro-alternance des langues

Autre élément structurant d'un vécu socialisant en breton, la répartition horaire institutionnelle des langues d'enseignement a également évolué grâce à la circulaire de 2021, mais ici fondamentalement. Au moment de nos observations en classe, cette répartition devait théoriquement suivre une parité horaire hebdomadaire entre les deux langues d'enseignement :

« À l'école, les classes bilingues français-langue régionale proposent, dès la petite section lorsque c'est possible, un cursus spécifique intensif, dans lequel la langue régionale est à la fois langue enseignée et langue d'enseignement dans plusieurs domaines d'activité et d'apprentissage. Ce cursus repose sur un principe de parité horaire hebdomadaire dans l'usage de la langue régionale et du français en classe, sans qu'aucune discipline ou aucun domaine disciplinaire autre que la langue régionale soit enseigné exclusivement en langue régionale » (Circulaire - Langues et cultures régionales, circulaire relative à l'enseignement des langues et cultures régionales, 2017, p. 3).

Dans les faits, cette organisation théorique n'était pas adaptée non plus aux réalités de l'enseignement en breton et elle était minoritairement suivie par les enseignants. En Bretagne, à la différence du Pays Basque par exemple, c'est l'organisation « un maître pour deux langues » qui a été préférée à l'organisation « un maître pour une langue ». Selon cette organisation, c'est le même enseignant qui assure les enseignements dans les deux langues, ce qui lui permet, de manière officieuse, d'adapter la quotité horaire dévolue à chaque langue et d'en faire un levier pédagogique au service des apprentissages.

En juin 2021, avant l'abrogation de cette circulaire de 2017, nous avons mené une enquête en ligne auprès des enseignants des filières bilingues publiques du Finistère pour renseigner la quotité horaire moyenne de chaque langue dans leurs pratiques de classe, ou du moins la représentation qu'ils en avaient car, de leur aveu même, il est difficile de quantifier, même à gros grain, une telle répartition (Larvol, 2021). Voici les résultats de cette enquête¹¹⁴ :

¹¹⁴ 207 enseignants interrogés, 52 % de taux de réponse

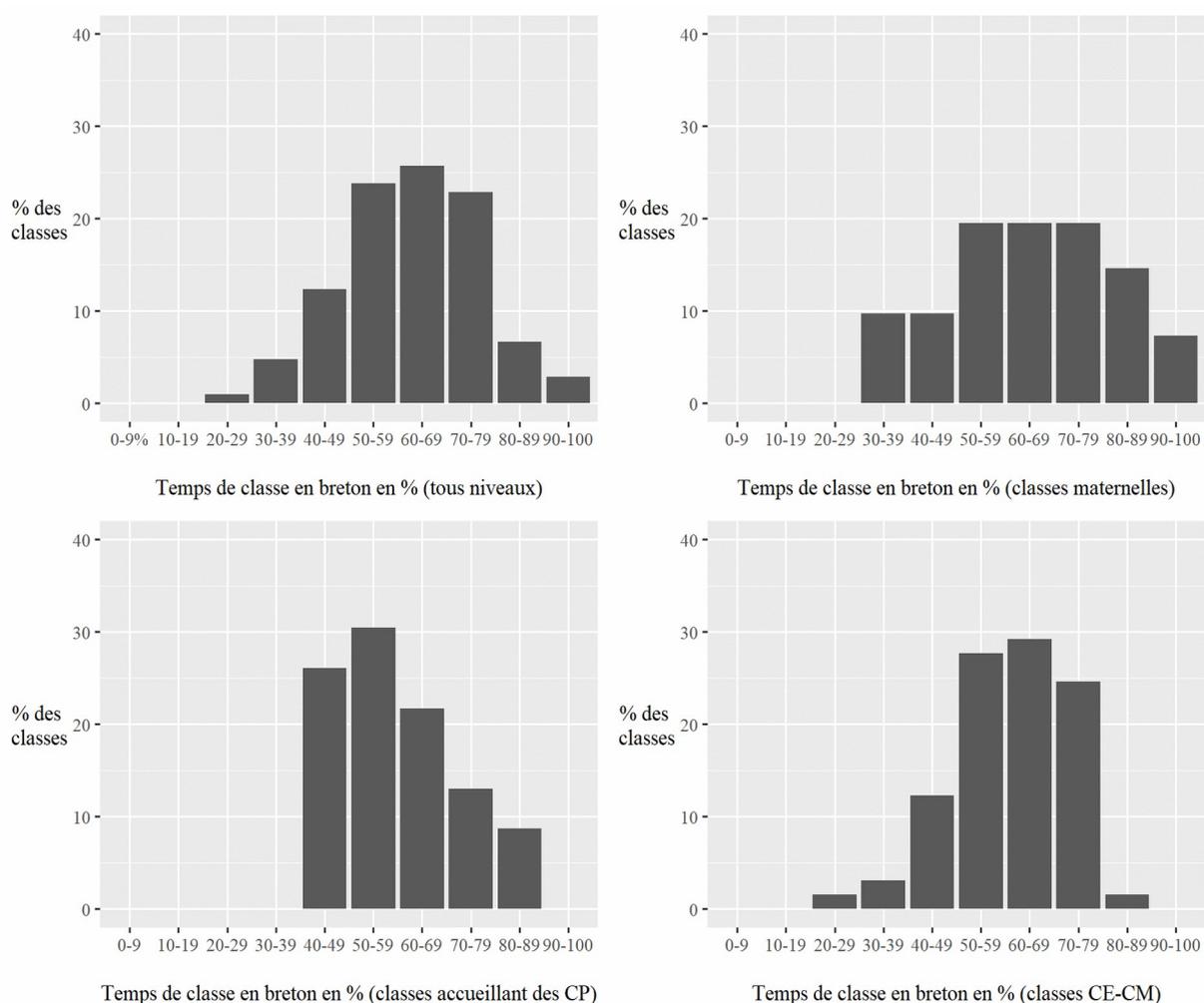


Figure 41 : Proportion du temps d’enseignement dispensé en breton par les enseignants des filières bilingues publiques du Finistère, globalement et par niveau d’enseignement.

Au global, ce sont 60 % des enseignants qui déclarent ne pas suivre les instructions officielles et enseigner plus de la moitié du temps de classe en breton. La parité est appliquée par 22 % des enseignants, tandis que 18 % d’entre eux privilégient le français. Sur l’ensemble des répondants, le temps moyen d’enseignement dispensé en breton est de 59 %.

Quand on détaille les réponses des enseignants, on observe que l’expérience professionnelle a une influence sur cette répartition : en tendance, plus l’ancienneté des enseignants est grande, plus le temps d’enseignement dispensé en breton est important. Le nombre de niveaux de classe influe également : au-delà de trois niveaux différents dans la classe, le temps d’enseignement dispensé en breton diminue. Cela confirme les commentaires des enseignants qui justifient une utilisation moindre du breton par, selon le cas, des difficultés organisationnelles, des difficultés professionnelles et / ou linguistiques, principalement chez les enseignants débutants. Il est à noter également l’influence de

l'apprentissage de la lecture en CP qui est parfois mené seulement en français par certains enseignants et qui a pour effet de réduire le temps d'enseignement en breton.

Paradoxalement, quelques enseignants justifient cette moindre exposition au breton par des ressources linguistiques trop limitées chez leurs élèves. On peut alors se demander si on n'amorce pas là un cercle vicieux, car, sans connaître le détail des situations et sans se dire qu'un taux d'exposition fort à la L2 est une garantie de réussite, il paraît difficilement envisageable d'améliorer les ressources linguistiques limitées des élèves en leur proposant une exposition moins forte au breton.

On peut également remarquer sur ces graphiques que les enjeux de l'usage des deux langues semblent dépendre du niveau d'enseignement :

- En maternelle, les taux d'exposition au breton sont très hétérogènes (écart-type = 17,3). Malgré des temps d'enseignement en breton parfois très faibles, la moyenne reste élevée (61% de breton) car de nombreuses classes présentent des taux d'exposition au breton supérieurs à 70 %, allant jusqu'à 90 %.
- En CP, les pratiques sont plus homogènes (écart-type = 13,6) et le taux d'exposition moyen au breton est le plus faible (56 %). On peut tout de même observer des écarts du simple au double entre des classes (de 40 à 80%). Il est possible qu'à ce niveau, les différences soient dues, comme nous l'évoquions précédemment, notamment à l'apprentissage de la lecture mené par certains enseignants en deux langues et par d'autres exclusivement en français.
- En élémentaire, les pratiques sont les plus homogènes (écart-type = 12,4), malgré une amplitude qui reste importante, et la moyenne est proche de la moyenne globale (57,3%).

Les trois enseignants que nous avons observés nous ont donné, à titre indicatif, des temps d'enseignement en breton qui dépassent cette moyenne : non loin de 75 % pour P1, 60-70 % pour P2 et autour de 70 % pour P3.

Au-delà des difficultés manifestes pour quantifier précisément, de manière hebdomadaire, la répartition entre les deux langues, la raison principale invoquée pour privilégier les temps

d'enseignement en L2 est le déséquilibre entre les deux langues dans la société, qui se traduit par une très faible présence du breton dans la vie des élèves¹¹⁵ :

70-78 P2 Le 50 / 50 ça fonctionne dans une société à 50 / 50. [...] Donc, moi le 50 / 50, j'y crois pas. J'y crois pas du tout, d'ailleurs, j'aimerais qu'on me montre une enquête qui me montre qu'avec 50 / 50 et un bain social à zéro on peut y arriver. J'attends l'enquête.

250 P3 Ben j'estime que s'ils n'entendent pas le breton pour tout ce qui est à côté... des leçons, déjà ça veut dire qu'on perd un temps fou et... Déjà ils n'entendent pas beaucoup le breton à la maison... ou pas du tout d'ailleurs... ou qu'ils n'entendent pas du tout de breton sur la cour, à la cantine.

La deuxième raison invoquée pour justifier la place donnée à la L2 est l'impossibilité, en appliquant une répartition horaire paritaire, d'atteindre les objectifs pédagogiques en breton évoqués précédemment : pouvoir bénéficier pleinement des enseignements de DdNL et pouvoir poursuivre une scolarité bilingue au collège.

Mais la mise en place d'une répartition horaire à l'avantage du breton se heurte à de nombreux obstacles organisationnels, comme les échanges de services d'enseignement entre enseignants pour certaines matières :

250 P3 Alors, on a une difficulté aussi c'est qu'on a des décloisonnements donc je vais faire anglais deux fois dans d'autres classes. Dont une fois avec *PX* [enseignante de CP-CE bilingue] donc elle fait quand même géographie en breton. Et après, je fais anglais avec une autre classe et du coup, la collègue les prend en problèmes. Donc les problèmes ils les font en français tout le temps. Donc c'est une, aussi, des contraintes.

La présence d'adultes non brittophones dans la classe peut être également un obstacle à la normalisation de l'usage du breton. La plupart du temps, il s'agit d'accompagnants des Élèves en Situation de Handicap (AESH) qui aident des élèves en grande difficulté ou d'agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) qui secondent les enseignants de maternelle, tant d'un point de vue matériel qu'éducatif, mais il peut s'agir également d'intervenants municipaux en arts plastique, en musique ou en sport, de bibliothécaires, etc. Lorsque ces adultes, dont l'aide est bien sûr précieuse pour les enseignants, ne sont pas brittophones, il devient alors particulièrement difficile d'instaurer le breton comme langue de la vie de classe, ou même comme langue des activités menées en breton, car les interactions en français, notamment entre l'intervenant et l'enseignant pour la régulation des activités, empêchent une immersion déjà fragile en breton. *A contrario*, lorsque les ATSEM ou les

¹¹⁵ Si l'on considère qu'un enfant de dix ans dort 10 h par nuit et s'il n'a pas de fréquentation de la L2 en dehors de l'école, alors son taux d'exposition théorique à cette L2 sera, au maximum, de 8,5 % de son temps éveillé s'il est scolarisé en L2 à *parité horaire* et de 17 % en L2 s'il est scolarisé en immersion totale.

AESH sont brittophones, cela renforce la place du breton dans le groupe classe et les élèves peuvent s'identifier à ces adultes et à leur enseignant qui interagissent de manière normalisée en breton.

Au-delà de ces contraintes organisationnelles, pour ces trois enseignants, les temps de classe en français concernent surtout les enseignements de français, qui représentent à eux seuls un volume horaire important. Le reste des enseignements est généralement dispensé en breton :

- 93 GL. Et la place du français, c'est quoi en classe ?
- 94 P1. Ben quand on fait des leçons de français, et encore, souvent, je parle breton...[rires] Bon, il y a la lecture en français quoi. La lecture en français et puis au niveau disciplinaire, je fais les sciences en français... Et voilà !
- 95 GL. Donc c'est une matière bien identifiée que tu fais en français...
- 96 P1. ... Oui.
- 97 GL. ... Et *a priori*, le reste, tu le fais en breton.
- 98 P1. Ben oui, c'est ça.
- 99 GL. D'accord.
- 100 P1. J'essaie vraiment de me caler sur ce qui est fait au collège et puis... Ben au collège, ben oui, histoire-géo, arts plastiques, sport, musique, voilà, breton, tout ça... Donc on s'y prépare de cette façon-là.

Il n'y a pas d'attention particulière chez ces enseignants à ce que chaque thème abordé le soit dans les deux langues. Tout comme ils n'ont pas exprimé de volonté claire de didactiser une méso-alternance des langues pour profiter des apports du bilinguisme. Ils privilégient une immersion linguistique qu'ils justifient par la faible socialisation extra-scolaire en breton de leurs élèves.

Dans les faits, ces enseignants utilisent vraisemblablement très régulièrement comme ressources didactiques des outils de l'intercompréhension ou de la comparaison des langues, mais ils le font plutôt lorsque la situation se présente, aussi bien pour des enseignements en breton ou en français. La didactisation de la distance linguistique entre les langues et de l'alternance des langues n'était pas au centre de notre étude et n'a pas été explorée outre mesure, mais elle n'en reste pas moins un sujet de recherche que nous pourrions aborder par la suite et qui laisse entrevoir, dans ce contexte d'enseignement bilingue précoce, de nombreuses possibilités d'innovations pédagogiques.

Si une majorité d'enseignants, et parmi eux les plus expérimentés, étaient contraint d'outrepasser les règles institutionnelles pour pouvoir offrir à leurs élèves un vécu socialisant

le plus large possible, la circulaire de 2021 a fait fortement évoluer les possibilités d'aménagement linguistique en classe :

« Ce cursus repose sur l'usage de la langue régionale ou de la langue française comme langue d'enseignement. Le temps d'exposition à l'une ou l'autre des langues apprises est adapté aux besoins des élèves et au projet pédagogique de l'école / l'établissement ou de la classe. L'objectif des classes bilingues et des sections bilingues, de la maternelle au lycée, est d'assurer une maîtrise équivalente du français et de la langue régionale, que ce soit par la parité horaire hebdomadaire dans l'usage des deux langues ou par l'enseignement bilingue par la méthode dite immersive. [...] Le temps de pratique de chacune des deux langues peut varier dans la semaine, l'année scolaire ou encore à l'échelle des cycles, en fonction des besoins effectivement constatés » (Circulaire - Langues et cultures régionales, cadre applicable et promotion de leur enseignement, 2021, p. 5).

Il faudra bien sûr observer comment cette nouvelle disposition sera appliquée, mais les équipes enseignantes des filières bilingues disposent maintenant d'une assise pour mettre en œuvre deux nouveaux leviers didactiques, que sont des politiques linguistiques de classe et d'établissement, permettant d'offrir un vécu socialisant le plus large possible aux élèves et la possibilité d'adapter ces politiques linguistiques selon les besoins de ces élèves.

Si le taux d'exposition à la L2 est une variable didactique importante, la recherche a montré depuis longtemps qu'une immersion, même la plus large possible, ne répond pas à elle seule à tous les enjeux de l'apprentissage précoce d'une langue. Au niveau qualitatif apparaissent ainsi deux grands problèmes que la didactique des langues s'attache à surmonter : la fossilisation précoce des erreurs et le manque de sensibilité à la variation sociolinguistique¹¹⁶ (Gajo, 2001, p. 25). Ainsi, vécu socialisant *large* ne veut pas forcément dire vécu socialisant *riche*, particulièrement si les élèves n'interagissent pas ou peu en L2 ou s'ils ne sont pas amenés à participer à des interactions de plus en plus complexes, qui correspondent aux intérêts et à l'expérience d'enfants de leur âge. Nous allons maintenant aborder les stratégies que les enseignants mettent en œuvre pour enrichir ce vécu socialisant.

6.3.3 Agir sur les normes

Nous l'avons vu précédemment, les normes des comportements interactionnels sont particulièrement hétérogènes, dépendantes, à la fois, des établissements scolaires et des contextes d'interaction (voir en 6.1). Dans certaines classes, il paraît anormal de s'adresser en français de prime abord à son enseignant sur la cour, dans d'autres, ce serait lui parler breton

¹¹⁶ Pour un exposé des forces et faiblesses des élèves en immersion et des exemples concrets de remédiation, voir Lyster (2016).

qui semblerait étrange. Dans certaines écoles, lors d'interactions de groupe en présence de l'enseignant, les élèves se parleront généralement en français, dans d'autres écoles, ils se parleront généralement en breton. Si l'une des pistes pour enrichir le vécu socialisant des élèves est de les amener à interagir davantage en L2, pour qu'ils n'en aient pas seulement un usage « en réception », il semble donc que nous ayons dans l'amélioration des normes des comportements linguistiques au profit du breton un levier didactique particulièrement important. Malheureusement, il s'agit également d'un des plus complexes.

L'injonction et la règle

Pour les élèves (et pour les enseignants), s'exprimer en breton est plus difficile qu'en français. Il s'agit donc pour eux d'une contrainte. La normalisation d'un comportement contraignant (s'habiller, ne pas dire tout ce qu'on pense, etc.) s'appuie, au moins dans un premier temps, sur le contrôle social. Ainsi, les comportements interactionnels associés aux premiers niveaux de motivation du continuum d'autodétermination sont la conséquence d'une régulation externe explicite (motivation extrinsèque à régulation externe) ou implicite (motivation extrinsèque à régulation introjectée) :

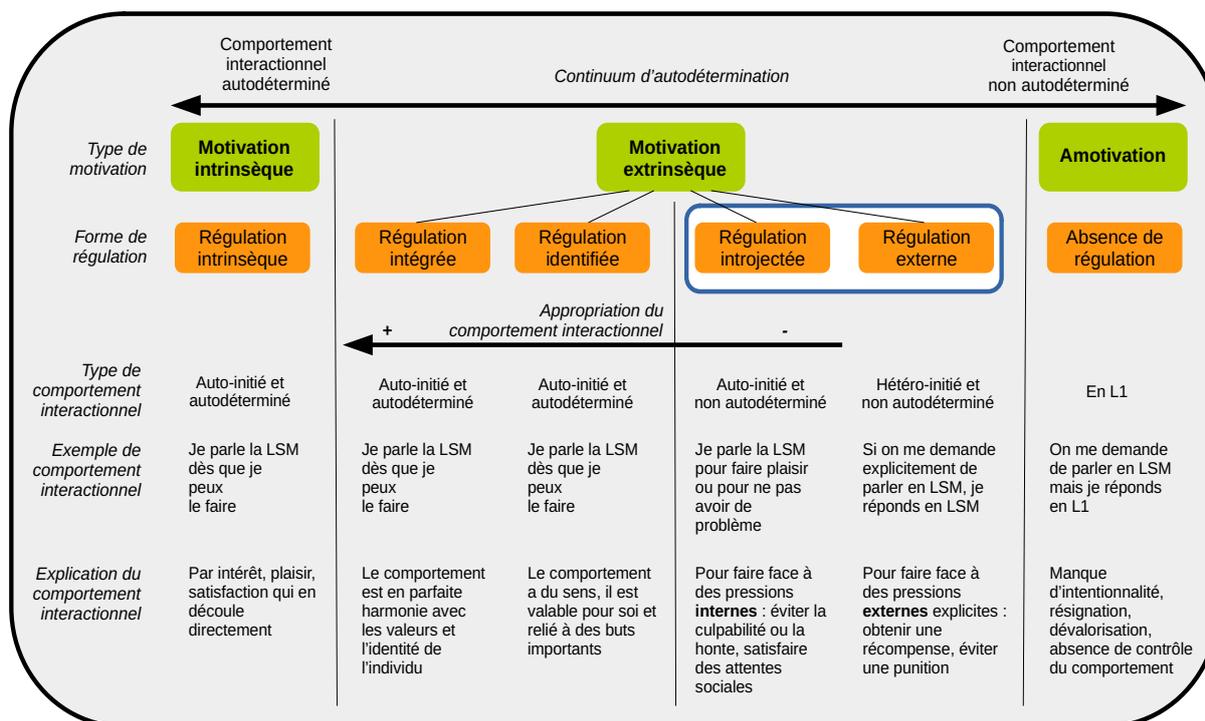


Figure 42 : Continuum d'autodétermination adapté à l'appropriation sociolinguistique d'une langue en situation minoritaire (LSM) (adapté d'après Sarrazin et al., 2011, p. 282)

À l'école, le contrôle social est bien souvent du fait des enseignants. Il peut être un levier pour inverser, dans le cadre de la classe ou de l'école, les déterminismes linguistiques sociétaux, comme en témoigne P1 dans l'extrait suivant :

- 170 GL Moi, l'impression que j'ai eue c'est que, à l'arrivée en classe ce matin, tu as imposé le breton comme langue de la classe, toi. Donc je ne sais pas...
- 171 P1 Ben... Oui, ben c'est ça. Mais c'est chaque matin c'est ça on... Ben voilà, on remontre aux enfants que c'est... Qu'ici on est à l'école et qu'on va parler breton quoi. Et puis ça se fait... C'est un petit rituel, ça se lance tout seul après finalement.
- 172 GL Et tu le réinstalles par moments dans la journée...
- 173 P1 Dans la journée, quand il y a besoin, oui.
- 174 GL Donc quelque part, c'est une obligation ? Enfin tu les...
- 175 P1 Je les oblige ?
- 176 GL Oui.
- 178 P1 Ben oui. [rires] C'est vrai, je les oblige. Mais j'ai pas l'impression qu'ils vivent ça trop mal.

Dans une autre classe, P2, qui fait de cet inversement des déterminismes linguistiques un des fondements de son enseignement, a une position qu'il expose comme plus radicale et qu'il trouve nécessaire de compenser par une attention particulière aux émotions des élèves :

- 114 P2 Il m'arrive fréquemment de ne pas comprendre les questions en français.
- 115 GL [rire] Pourquoi ?
- 116 P2 Euh... Parce que je considère que dans le...
- 117 GL Ah oui... Tu ne les comprends pas, *exprès*.
- 118 P2 Je ne comprends pas la question. Parce que je considère que la langue de la classe c'est le breton. Sur un élément en français... je ne vais pas leur faire la guerre là-dessus. Je n'ai pas à le faire d'ailleurs, ce serait complètement euh... Ce serait hors de propos. On est en français, on parle en français. S'ils parlent en breton, je ne vais pas les contredire. Je vais continuer dans la langue qu'ils ont... qu'ils ont mise en place. Mais si on est dans une autre matière euh... une matière où je suis en train de faire le cours en breton... une DNL [discipline non linguistique] hein... il y a peu de chance que je comprenne ce qu'ils me racontent quand ils le disent en français. Sur la cour, c'est pareil. Pour aussi les... les...les... les obliger un peu hein... à mettre en pratique leurs connaissances. Si je reviens un petit peu sur mon histoire personnelle, mon père a appris le breton. [...] Et pour euh... pour m'enseigner le breton... pour me parler breton, il a été très très dur... moi je ne l'ai jamais ressenti comme ça [la main se porte au cœur]. Mais il a été très très dur avec moi sur le fait que... je devais lui parler en breton et qu'il ne comprenait pas ce que je lui disais en français. Ça a été assez clair euh... je crois que c'est dans des livres de Ar Madeg *Comment élever son enfant en breton*¹¹⁷ ou quelque chose comme ça... [...] Et en fait, ce que je peux constater c'est que... si on lâche rien, ça va marcher assez vite. Par contre on va quand même... on va éprouver un certain moment, ... ça va être compliqué compliqué compliqué. Mais une fois qu'on aura passé... cette... Cette espèce de barrière là... une espèce de petit précipice à passer. Derrière, pour nous ça va être beaucoup plus plaisant

¹¹⁷ *J'élève mon enfant en breton : traité du bilinguisme précoce breton-français* (Madeg, 2011)

parce qu'on va beaucoup plus avoir des élèves en production. Mais le problème c'est que je ne suis pas sûr que ce soit pédagogique à 300 %. euh... Et ça peut aussi entraîner peut-être des ... des affrontements. Alors après, pour éviter les affrontements, il y a... Je pense qu'il y a aussi euh... le côté de réussir à être zen en classe... de réussir à [pff *signe de souffler*]... à avoir vraiment une relation très... très affect... très affective, affectueuse avec les élèves où... [...] Mais avoir un truc très [pff *souffle de soulagement et d'apaisement*]... Je pense que ça marche et ça veut... et on voit des résultats à ça.

La longueur de l'intervention de P2, qui est présentée ici largement tronquée, et le vocabulaire utilisé montre bien l'importance de cette pratique pour lui. Mais il exprime également un questionnement profond sur la légitimité de l'imposition aux élèves de parler breton à l'école : « *Mais le problème c'est que je ne suis pas sûr que ce soit pédagogique à 300 %* », à l'inverse de P1 dans l'extrait précédent, qui considère cela comme une normalité en filière bilingue : « *Mais c'est chaque matin c'est ça on... Ben voilà, on remontre aux enfants que c'est... Qu'ici on est à l'école et qu'on va parler breton quoi. Et puis ça se fait... C'est un petit rituel [...]* ». Parler breton fait pour elle partie des nombreuses règles qui régissent la vie scolaire.

Il y a, dans ces deux cas, de la part de l'enseignant une injonction forte pour les élèves à parler breton mais cet état de fait ne fait pas l'objet des mêmes représentations pour ces deux enseignants. Pour P1, c'est une évidence, au même titre que les nombreuses règles de vivre ensemble qui régissent la vie scolaire des élèves, tandis que P2, tout en étant convaincu de l'utilité de cette injonction, s'interroge sur sa légitimité pédagogique, particulièrement dans le cadre fortement institutionnalisé de l'école.

Mais si, dans les classes de P1 et P2, s'adresser à l'enseignant en breton tient à la fois, pour un élève, de la règle et de la norme, il ne suffit pas d'instaurer des règles pour qu'elles deviennent des normes. C'est ce que nous pouvons observer dans la classe C3, par exemple, dans laquelle P3 demande régulièrement à ses élèves de participer à des activités de groupe en breton. Dans cet extrait, trois élèves de CM1, deux filles (E1 et E7) et un garçon (E12), tentent de comprendre la règle d'un jeu à partir d'un support écrit. Les deux filles sont très amies et le garçon se retrouve quelque peu laissé de côté. Il tente de reprendre un ascendant sur elles en les rappelant à la règle de parler breton :

- 34 E1. J'ai fait le signe comme ça là, tac tac tac, et ça a mis le cinq.
- 35 E7. Non mais c'est... tu l'as [X] aussi. Fais voir la carte ! [à E12] *Aon 'm eus ar c'hizhié met gallout a ran redek [founapl ?] [lu]*. Bon, c'est pas très grave si on sait pas ce que...
- 36 E12. E brezhoneg mar plij ! (*En breton s'il te plaît!*)
- 37 E7. N'eo ket grevus n'eus... ket [X]... (*C'est pas grave... elle reprend en breton ce qu'elle allait dire en français*)

38 E1. /Kozeal e brezhoneg. Te a lâret « E brezhoneg » da tud. Biñ lâret... kozeal e brezhoneg evit te. (Parler en breton. Toi tu dis « en breton » aux gens. Ben dis le toi à toi-même. Traduction libre d'une phrase grammaticalement chaotique dite sur le coup de l'énervement)

On peut voir ici que les trois élèves ont conscience que la règle, dans ce contexte, est de parler breton. Il s'agit du comportement linguistique légitime : E12 tente d'illégitimer E7 et E1 en les rappelant à la règle (son comportement linguistique ne révèle pas, par ailleurs, une motivation envers le breton qui indiquerait une volonté propre de faire rebasculer l'interaction en breton) et E1 ne se laisse pas faire, en lui signalant, en breton, qu'il a beau jeu de leur reprocher de ne pas parler breton quand lui-même ne le fait pas. Si parler breton entre élèves est ici considéré comme étant le comportement linguistique légitime, c'est la règle, cela ne rentre pas pour autant dans le cadre du contrat interactionnel plurilingue, ce n'est pas le comportement attendu par les interactants, ce n'est pas la norme.

Cet exemple nous confirme, en creux, que le comportement interactionnel en breton des élèves, généralement non autodéterminé, est tributaire de la présence injonctive de l'enseignant pour être normalisé. Il paraît donc difficile d'enrichir le vécu socialisant des élèves en normalisant le breton comme langue des interactions entre élèves quand ils sont en autonomie au-delà des activités spécifiquement dédiées. Mais il reste possible de normaliser l'usage du breton entre élèves lors des interactions en présence de l'enseignant. Si nous n'avons pas constaté d'interactions de ce type dans les trois classes visitées, nous avons eu l'occasion d'observer précédemment dans d'autres classes, des élèves, parfois très jeunes, interagissant en breton dans une interaction à laquelle prenait part également l'enseignant. On peut donc considérer la normalisation de l'usage du breton dans les interactions entre élèves en présence de l'enseignant comme étant un objectif possible pour les classes de primaire de l'enseignement en breton. On pourrait même considérer la proximité injonctive de l'enseignant comme une variable didactique en soi. En effet, le contrôle social en jeu n'est vraisemblablement pas le même selon que l'enseignant :

- participe activement à l'interaction,
- assiste attentivement mais passivement à l'interaction,
- est proche mais occupé à autre chose,
- est présent mais à distance,
- est absent.

Nous pensons que cette distance pourra être didactisée en habituant les élèves à interagir en breton dans des contextes de moins en moins injonctifs, leur permettant ainsi d'aller vers de plus en plus d'autonomie dans leur utilisation du breton.

Le sentiment de contrainte

Si le contrôle social de l'enseignant est un levier didactique prépondérant dans n'importe quelle situation d'enseignement, la question de l'injonction pose tout de même un problème important si l'on pose comme objectif d'une scolarisation bilingue l'appropriation du breton. En effet, nous avons vu avec la TAD que le sentiment d'autonomie est un des facteurs d'une motivation autodéterminé (voir en 3.4.4, La théorie de l'autodétermination). À l'inverse, le sentiment de contrainte est un facteur de démotivation. Ces enjeux préoccupent les enseignants en breton depuis longtemps car la situation semble inextricable : les élèves ne parlent pas breton sans injonction mais l'injonction nuit à la motivation des élèves à parler breton, et par là même à leur appropriation du breton, qui devient une langue de contrainte, exclusivement scolaire. Nous allons tenter de dépasser cet obstacle en examinant de plus près ce sentiment de contrainte.

Premièrement, il ne faut pas confondre contrainte effective et sentiment de contrainte. Nous passons nos vies à accepter des contraintes sociales particulièrement fortes sans éprouver le moindre sentiment de contrainte ou sans les remettre en cause, car elles sont hégémoniques (respecter des règles de politesse, manger le dessert seulement en fin de repas, etc.) ou parce qu'on y adhère (trier ses déchets, traverser sur le passage piéton quand on marche dans la rue avec un enfant, etc.).

L'organisation à multiniveau, qui concerne toutes les classes bilingues sauf exception, présente ici l'avantage certain de n'intégrer qu'une fraction de nouveaux élèves chaque année. Ces nouveaux élèves, les plus jeunes de la classe, s'intègrent dans un groupe préexistant, qui dispose déjà d'une culture commune dont fait partie le contrat interactionnel plurilingue. C'est ce qu'évoque P1 à propos de la reconduction d'année en année des normes d'interaction favorables au breton dans sa classe :

71 P1. Je dois dire que les CE2, quand ils arrivent dans un triple niveau en fait, ils sont assez vite mis dans le bain. Ils voient les grands, comment ça se passe, donc ça va assez vite.

Il y a bien ici une contrainte effective mais il n'y a pas sentiment de contrainte. Le déterminisme linguistique est ici en partie inversé. En classe multiniveau, cette culture de classe a l'avantage important de ne pas nécessiter une renégociation majeure chaque année, ce qui lui permet de s'inscrire dans la durée. De plus, dans ces conditions, le comportement

interactionnel des élèves les plus âgés est valorisé, ce qui peut avoir pour effet d'associer le fait d'être en CM2 au fait de parler breton, et entraîner un effet d'identification chez les élèves les plus jeunes.

Cette reproduction de la culture de classe ou de groupe n'est malheureusement possible que lorsque l'enseignant est présent dans la classe à plein temps, ou quand il s'inscrit sur un temps long dans une école, ce qui n'est généralement pas le cas des enseignants débutants qui sont souvent amenés à changer d'école chaque année ou à exercer sur des postes fractionnés.

Ce sentiment de contrainte dépend également de la forme de l'injonction. Nous verrons par la suite que toutes les formes d'injonction ne sont pas égales. Certaines peuvent provoquer, sur leur forme seule, un sentiment d'opposition ou de réticence, là où d'autres n'engendrent pas de sentiment de contrainte particulière (voir en 7.3.3). Toutes les formes d'injonctions à parler breton seront pertinentes, à partir du moment où elles respectent la dignité des élèves (il n'est en aucun cas question ici de punir ou d'accrocher un sabot autour du cou des élèves, comme cela a pu être le cas pour les empêcher de parler breton au XIX^e et au XX^e siècle) et qu'elles n'alimentent pas le sentiment d'une contrainte illégitime.

Deuxièmement, s'il faut distinguer contrainte effective et sentiment de contrainte, il convient également de distinguer sentiment d'indépendance et sentiment d'autonomie :

« L' autonomie est souvent confondue avec le concept assez différent d'indépendance qui signifie fonctionner tout seul sans se fier aux autres. Les gens peuvent rechercher l'indépendance pour des raisons très diverses dont certaines ne sont pas autonomes. Par exemple, la crainte d'être perçu comme quelqu'un d'immature, d'incompétent ou de tributaire des autres, peut amener quelqu'un à fonctionner seul. Dans ce cas, cette quête d'indépendance est contrainte plutôt qu'authentique. Le comportement n'est pas émis par choix, mais par la crainte de donner une mauvaise image de soi. À l'inverse, la dépendance n'est pas forcément antinomique de l'autonomie. On peut mettre en œuvre et promulguer en toute autonomie, des valeurs et comportements promus par d'autres, dans la mesure où on y adhère pleinement » (Sarrazin et al., 2011, p. 288).

Ce qui importe, ce n'est pas seulement la contrainte ressentie sur l'instant pour un comportement, mais également l'adhésion à un projet général qu'engage ce comportement. On peut ainsi faire des choix qui nous engagent et qui nous font accepter des contraintes. Plus le choix sera fort, plus il sera engageant et plus il permettra de surmonter des niveaux de contrainte élevés.

On retrouve là un classique de l'enseignement primaire : des règles de classe, contraignantes par nature, auront beaucoup plus de poids et de chance d'être appliquées si

elles sont le résultat d'un processus collectif de réflexion de la part des élèves et de l'enseignant que si elles sont édictées unilatéralement par l'enseignant.

En suivant ce constat, il est possible de mener une discussion en début d'année en français pour que tous les élèves, peu importe leur âge ou leur aisance en breton, puissent exprimer au mieux toutes les nuances de leur pensée à propos de la place des langues dans la classe. D'expérience, nous savons qu'il est possible d'aboutir à une décision unanime du groupe classe (enseignant y compris), instituant que la langue de la classe sera le breton durant toute l'année scolaire. Il sera beaucoup plus efficace, par la suite, de s'adresser aux élèves qui parlent en français quand on attend d'eux qu'ils parlent en breton en remémorant cette décision individuelle et collective, plutôt qu'en leur disant le « E brezhoneg mar plij ! » (En breton s'il te plaît !) mille fois entendu et évoqué plus haut. En participant à l'élaboration de la politique linguistique de la classe, les élèves expérimentent un sentiment de choix personnel qui alimente leur sentiment d'autonomie et, *in fine*, leur motivation.

Ce type de discussion est également l'occasion, nous l'avons expérimenté, de créer un groupe classe symbolique qui ne comprend pas que les élèves, mais qui intègre également l'enseignant. Pour accroître ce sentiment de choix, il est possible de le rendre encore plus engageant en proposant une alternative explicite : on peut annoncer aux élèves que si l'un d'entre eux trouve trop contraignant l'idée d'utiliser le breton comme langue de la classe, il lui sera possible de rejoindre la filière monolingue de l'école¹¹⁸ sans que cela ne pose aucune difficulté ou déception. Cette proposition permet d'associer durablement l'expression en breton comme un marqueur fort de l'identité du groupe classe. Par la suite, plus le groupe proposera un environnement social sécurisant et émancipant pour l'élève (voir en 7.4), plus parler breton fera l'objet d'une désirabilité sociale. Il est particulièrement important de souligner que si l'enseignant est identifié comme faisant partie du groupe classe, au même titre que les élèves, cela permet d'éviter une opposition breton = langue de l'enseignant / français = langue des élèves. Nous reviendrons sur cet aspect, qui nous semble fondamental, par la suite (voir en 7.4.3).

Ce type d'expérimentation du sentiment de choix est, là aussi, plus aisé quand l'enseignant s'inscrit avec un groupe d'élèves dans la durée, mais d'autres expérimentations de ce sentiment de choix peuvent être faites à des échelles moins engageantes comme nous le verrons par la suite (voir en 7.3.3).

¹¹⁸ Cette dernière proposition n'est possible que dans les écoles publiques et catholiques qui sont généralement composées d'une filière bilingue et d'une filière monolingue.

Parvenir à éprouver un sentiment d'autonomie malgré des contraintes effectives grâce à l'adhésion à un projet plus général dépasse le cadre de l'enseignement en breton. Nous pensons d'ailleurs que devenir en capacité d'accepter des contraintes pour atteindre des buts plus éloignés rejoint ce qui est pour nous un des enjeux principaux de l'école, à savoir amener l'enfant à « surseoir à ses pulsions », pour reprendre les mots de Meirieu (2018). La recherche de cette adhésion implique d'aborder, avec les élèves, les enjeux de l'expression en breton, et donc leurs représentations sur le breton, le plurilinguisme et les langues en général, mais également les représentations sociolinguistiques présentes dans la société, comme nous le verrons par la suite (voir en 8.1).

Enfin, il est parfois possible d'amener les élèves à interagir en breton en proposant une compensation au sentiment de contrainte, à travers des activités particulièrement motivantes (arts, sport, activités ludiques, bavarder, etc.), comme nous l'aborderons également plus tard (voir en 7.3.3).

La didactisation des normes des comportements linguistiques est complexe car elle repose sur de nombreux facteurs, comme la différence entre le sentiment de contrainte et la contrainte effective, la compensation de contrainte, ou encore la différenciation entre autonomie et indépendance et, par là même, la prise en compte de la notion d'adhésion. Nous proposons, en résumé, une didactisation des normes des comportements linguistiques qui articule ces différents aspects de la manière suivante :

- Il ne nous semble pas éthiquement problématique que les enseignants attendent de leurs élèves qu'ils leur parlent breton, même si cela est une contrainte pour eux. L'école est en soi un lieu d'expression mais c'est également un espace de contraintes, que ce soit par les apprentissages qu'elle dispense ou par la socialisation, notamment linguistique, offerte aux élèves. L'injonction à utiliser le breton dans les interactions avec l'enseignant participe à son apprentissage et elle est constitutive de la socialisation linguistique de l'élève.
- Il nous paraît important que les enseignants recherchent, dans cette injonction, une minimisation du sentiment de contrainte par la mise en œuvre des trois leviers suivants :
 - Être attentif à exprimer cette injonction de manière à ce qu'elle n'alimente pas le sentiment d'une contrainte illégitime, en privilégiant aux remontrances ou aux

rappels à l'ordre autoritaires, l'humour, les explications et la prise en compte des enjeux affectifs de l'appartenance au groupe classe ;

- Rechercher l'adhésion des élèves à la politique linguistique de classe en faisant de l'expression en breton un attribut identitaire du groupe classe, enseignant inclus ;
- Prendre en compte le sentiment de contrainte comme une variable didactique qui pourra, dans un premier temps, être limitée dans le temps ou à certains contextes, et qui pourra être compensée par la nature de l'activité (jeux, projets de classe, etc.). L'objectif étant de permettre aux élèves de s'habituer à l'expression en breton, contraignante de prime abord, puis de plus en plus transparente, pour parvenir à une normalisation.
- Concernant les interactions entre élèves, nous pensons qu'elles peuvent également se normaliser dans certains contextes précis, comme celui de la classe, en prenant en compte les trois leviers précédents (adhésion, minimisation et compensation du sentiment de contrainte) et en considérant le contrôle social de l'enseignant, caractérisé notamment par sa proximité, comme une variable didactique. L'enseignant pourra amener les élèves à interagir en breton durant des interactions auxquelles il prend part de manière active, puis de plus en plus passive et éloignée, jusqu'à pouvoir demander aux élèves, habitués à interagir en breton, de le faire durant des activités en autonomie.
- Le contrôle social de l'enseignant restera cependant en concurrence avec des déterminismes linguistiques puissants et nous pensons qu'il est contre-productif de tenter d'imposer aux élèves l'usage du breton dans des contextes ne relevant pas directement des activités scolaires. Cela peut les démotiver en affectant le sentiment d'autonomie. Nous pensons qu'en dehors d'un contexte qui inverse les déterminismes linguistiques comme celui de la classe, seuls un vécu autonomisant et un vécu conscientisant forts peuvent amener les élèves à interagir de manière autodéterminée en breton entre pairs.

6.3.4 Des gestes professionnels spécifiques

Notre fréquentation de l'école primaire durant notre enfance nous a amené à nourrir des représentations sur la manière dont un enseignant de primaire fait classe. Cette expérience généralisée amène chacun à avoir une idée de ce que doit faire, ou ne pas faire, un enseignant

dans sa pratique de classe. Les enseignants eux-mêmes, à travers une culture professionnelle très installée, mais malgré tout différente selon les époques et selon les pays ou les régions, ont des représentations fortes des gestes professionnels indiqués ou contre-indiqués en fonction des circonstances. Cette culture professionnelle peut parfois, par sa rigidité, entraver l'évolution des pratiques des enseignants¹¹⁹, mais elle assure également une certaine homogénéité de ces pratiques et, par là même, sans doute, une certaine uniformité de l'enseignement dispensé dans le pays. Il nous semble que cette culture professionnelle forte génère également, chez les enseignants, un répertoire de représentations sur leur métier qui sont immédiatement disponibles et facilement accessibles, par exemple, lors d'entretiens comme ceux que nous avons menés avec les trois enseignants P1, P2 et P3.

Les enseignants bilingues breton – français, s'ils partagent avec les autres enseignants au moins une partie de cette culture professionnelle, ne peuvent pas se référer à une culture d'enseignement spécifique pour la composante breton et plurilingue de leur pratique professionnelle. Les textes officiels de référence sont succincts et souvent peu adaptés, comme nous l'avons vu précédemment. Pour se former, il y existe peu de littérature professionnelle¹²⁰ et la formation continue des enseignants est réduite à la portion congrue. On peut ajouter à cela que le maillage des écoles accueillant des filières bilingues est assez lâche, elles sont donc souvent éloignées les unes des autres, et qu'il n'est pas rare que les enseignants ne soient que deux ou trois au sein de la filière bilingue d'une école (voire seuls parfois). Toutes ces caractéristiques ont pour conséquence une certaine solitude professionnelle des enseignants bilingues qui empêche, *in fine*, l'émergence d'une culture professionnelle commune de l'enseignement en breton.

Cette absence de culture professionnelle commune contribue notamment à une hétérogénéité des pratiques de régulation ou d'amélioration des interactions linguistiques des élèves par les enseignants, ce qui provoque de grandes différences dans le comportement

¹¹⁹ Nous pensons, par exemple, à la place des devoirs de maison, facteur d'inégalité sociale et scolaire s'il en est, mais qui est, en France, si culturellement installé chez les enseignants et chez les parents qu'il est très difficile pour un enseignant de ne pas en donner à ses élèves.

¹²⁰ Il existe une maison d'édition dédiée, Ti Embann ar Skolioù, qui propose du matériel pédagogique ainsi que des sites en ligne mais il n'existe pas, à notre connaissance de site de média ou d'association dont l'objectif serait d'échanger sur les pratiques d'enseignement bilingue. Des ressources ont pu être diffusées par le passé par Unvaniezh ar Gelernerien Brezhoneg (L'union des enseignants en breton), association qui rassemblait des enseignants des trois filières. Elle a édité durant des années un journal, Deskiñ (apprendre), qui proposait aussi bien du matériel de classe que des réflexions pédagogiques. On peut également citer des initiatives ponctuelles comme les colloques organisés particulièrement à destination des enseignants à Plésidy en 2005 et 2010 ou encore celui qui s'est déroulé en 2018 à l'occasion des 40 ans de Diwan.

interactionnel des élèves selon les établissements. De plus, concernant plus particulièrement notre étude, il nous semble que cette culture professionnelle peu partagée a rendu plus difficiles d'accès les représentations des enseignants sur leurs propres pratiques durant nos entretiens. Mais ce n'est pas parce que les gestes professionnels spécifiques ne sont pas forcément conscientisés par les enseignants qu'ils n'existent pas, ou qu'on ne peut pas y avoir accès par l'observation directe des pratiques d'enseignement. Nous allons nous attacher ici plus précisément aux gestes professionnels que les enseignants mettent en œuvre pour promouvoir et enrichir les interactions en breton de leurs élèves.

Tout comme l'étude des interactions elles-mêmes, l'étude des gestes professionnels permettant de promouvoir les interactions en breton ou de les enrichir est trop complexe pour être abordée convenablement en prenant appui sur trois demi-journées d'observations. Il faut donc considérer les gestes professionnels que nous allons rapporter ici comme des exemples. Une exploration ultérieure plus poussée permettra un recensement plus complet et une analyse plus fine de ces gestes professionnels.

Promouvoir les interactions en breton

Nous avons pu observer chez P1 des gestes professionnels forts qui lui permettent de placer les interactions en breton enseignante - élèves au centre de l'attention de tout le groupe. Elle réussit à mettre en place un climat de classe qui est fortement marqué par l'écoute des autres et le respect de celui qui s'exprime. C'est elle qui distribue la parole quand les élèves la demandent et ces derniers respectent cette organisation. Ils se coupent peu les uns les autres et il n'y a pratiquement pas d'interactions parallèles, de type bavardages, du fait d'autres élèves. Il ne s'agit pas ici de brider les élèves dans leur expression car, bien au contraire, l'enseignante peut veiller à ce que chacun puisse s'exprimer à son tour et dans de bonnes conditions d'écoute. On constate une valorisation de la parole de chacun, là où les tendances naturelles amènent bien souvent un petit nombre d'élèves à accaparer la parole (voir en 6.2.3).

En ne permettant qu'à une personne de s'exprimer à la fois, P1 se donne également la possibilité de donner une importance forte à l'utilisation du breton. Cela limite les interactions parallèles qui se dérouleraient en français et permet ainsi de proposer un vécu socialisant en breton relativement immersif. Cela permet également de faire profiter tous les élèves des remarques sur la forme des productions orales lorsque des obstacles linguistiques se présentent ou quand des enrichissements sont possibles (bifocalisation, voir en 2.1).

Ce climat d'écoute présente bien sûr des intérêts éducatifs qui dépassent le cadre d'un enseignement en L2 et on peut remarquer que l'aspect linguistique n'est pas spécialement conscientisé par P1 :

- 82 P1. Oui, c'est vrai que globalement c'est une classe qui est sage, silencieuse et qui respecte la parole de l'autre. C'est vrai. Dans d'autres classes ce n'est pas le cas mais... il arrive quand même que... Là on est lundi matin hein, c'est le début de la semaine, c'est pas comme un vendredi après-midi. Il y a ça aussi.
- 83 GL. Mais du coup, de pouvoir mettre la parole au centre de l'attention, ça peut permettre aussi de faire un travail sur cette parole-là.
- 84 P1. Oui, et puis de transmettre aussi les choses sans parasites autour. C'est plus facile pour les autres d'intégrer ce qui est dit.
- 85 GL. Et que si les enfants ne bavardent pas en français autour... peut-être qu'ils s'exprimeront plus en breton.
- 86 P1. Plus centrés sur la langue bretonne sans doute oui.

Nous avons donc dans la classe C1 un exemple de climat de classe d'écoute et de respect de la parole qui nous semble particulièrement propice à la mise en place d'un vécu socialisant en breton pour les élèves, mais qui ne semble pas faire l'objet d'une intentionnalité ciblée de la part de l'enseignante.

Tous les gestes professionnels n'ont pas la même efficacité. Nous avons eu l'occasion d'observer des enseignants débutants qui recouraient très souvent à des micro-alternances sur des temps de breton en répétant assez systématiquement en français ce qu'ils disaient dans un premier temps en breton aux élèves. Le but de ces enseignants débutants, qui découvraient à la fois l'enseignement de contenus disciplinaire et l'enseignement en breton, était légitime : ils voulaient s'assurer ainsi de la compréhension de tous les élèves pour pouvoir progresser dans le déroulement de leur séance d'apprentissage. Mais ce réflexe avait deux conséquences négatives. Tout d'abord, il invisibilisait le breton : les élèves ne faisaient aucun effort pour comprendre ce qui était dit et attendaient d'avoir la version française. Il va sans dire qu'ils s'adressaient par la suite en français à l'enseignant. Ensuite, cela avait une influence perceptible sur le statut informel du breton au sein du groupe classe : en n'étant plus à proprement parler une langue d'apprentissage, il perdait en légitimité statutaire. Il n'y avait plus alors aucun rééquilibrage des rapports de domination linguistique et l'école n'offrait plus de vécu socialisant en breton aux élèves.

Nous avons également pu remarquer dans les classes qu'il est parfois difficile de maintenir le breton comme langue des échanges, et qu'il suffit souvent de quelques mots de français entendus, parfois même extérieurs à l'interaction, pour qu'elle bascule entièrement en

français. Pour contrebalancer ce déséquilibre, les trois enseignants s'efforcent de marquer clairement les basculements en breton dans le quotidien de la classe. P3 en témoigne, par exemple, lors de l'entrée en classe, le lundi matin :

- 02 P3 Déjà, je pense que commencer la semaine en commençant en breton, c'est important, ça met le cadre directement... ça met aussi les enfants dans un bain parce qu'ils arrivent de la maison, ils ont passé tout le week-end à parler français. Si à ce moment-là de la journée tu ne parles pas breton, ben on reste dans la continuité et puis finalement on... on ne les emmène pas avec nous finalement dans ce qu'on veut.
- 03 GL Donc tu veux faire une rupture ?... Qu'est-ce que tu entends par les emmener ?
- 04 P3 Ben... [...] Tu vois, ils arrivent euh... Là, ils ont été sur la cour, ils arrivent et hop on arrive euh... on arrive en classe on y va tout de suite quoi. Parce que je pense que si tu commences en français, ben après pour les faire venir au breton, c'est quand même un effort supplémentaire. Alors que si là, les premières phrases de la matinée c'est en breton et que l'installation des rituels c'est en breton aussi, ben du coup finalement ils vont le faire en breton. Alors que si tu le fais en français, hop, ils vont devoir faire un effort supplémentaire pour passer en breton après.

Ces enseignants marquent également symboliquement le changement de langue lors d'un passage d'un cours en français à un cours en breton ou à un temps de régulation de la vie de classe. On peut observer des changements de ton ou d'attitudes corporelles et surtout une attention particulière à ne pas faire d'aller-retour avec le français lorsqu'ils sont passés au breton. De manière générale, on n'observe pas de micro-alternances linguistiques sur les temps de breton, sauf cas exceptionnels, liés à des obstacles importants de compréhension (élève en difficulté, complexité forte du propos) ou à des situations d'urgence très ponctuelles (un élève qui se blesse ou qui présente une souffrance émotionnelle).

Si les enseignants interagissent généralement en breton avec une certaine emphase, quand ils sont amenés, pour une raison ou une autre, à interagir en français durant un cours en breton ou lors d'un temps de régulation de la vie de classe, ils vont le faire à voix basse. Il est difficile de savoir s'ils le font à dessein, pour ne pas que les interactions suivantes ne basculent en français, ou si eux-mêmes le font inconsciemment, en s'efforçant ainsi de déroger le moins possible au contrat interactionnel plurilingue. Il est possible que ces deux raisons s'additionnent.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'absence de micro-alternances du breton vers le français n'a pas pour objectif de délimiter des temps de classe menés dans chaque langue, mais plutôt de participer d'un rééquilibrage entre elles. En effet, dans les situations inverses, les enseignants interrogés n'hésitent pas à basculer en breton sur des temps de classe menés en français :

- 49 GL. Parce que tu es en train de lui parler de grammaire française en breton.

- 50 MH. Oui. [rires]
- 51 GL. Je ne sais pas... tu en penses quoi ? C'est quelque chose que tu fais à dessein ou euh... ?
- 52 MH. Ben oui, mais c'est vrai que c'est aussi un peu inconscient, des fois. On parle breton pour parler d'un truc en français.
- 53 GL. Moi ça ne me pose pas de problème.
- 54 MH. Non mais c'est vrai que je pense que je fais ça oui, assez souvent. Même quand on fait de la grammaire française, j'ai tendance à parler breton oui. Quitte à mettre le métalangage en français quand même des fois quoi.

Si les trois enseignants interrogés s'efforcent, à travers des gestes professionnels spécifiques, de créer les meilleures conditions de classe pour promouvoir les interactions en breton, la complexité relative de l'utilisation du breton, qui reste une L2 pour les élèves, amène fréquemment ces derniers à rebasculer en français, soit ponctuellement (mots, bouts de phrase, etc.), soit pour des tours de parole, comme nous l'avons vu précédemment (voir en 6.2.5). Dans ce cas, les enseignants essaient de faire rebasculer l'interaction en breton.

Ils peuvent le faire implicitement en reprenant la parole à leur tour et en produisant un énoncé suffisamment long pour réinstaurer le breton comme langue de l'interaction. Ils peuvent également le faire explicitement, lorsqu'il s'agit d'énoncés complexes linguistiquement, en coupant la parole à l'élève et en répétant en breton ce qu'il a dit en français. Dans ces cas-là, l'élève reprend généralement son tour de parole en répétant les mots de l'enseignant et continue en breton. L'enseignant peut également faire appel au contrat interactionnel, de manière plus ou moins injonctive, soit en rappelant explicitement la règle linguistique en vigueur, ou en faisant remarquer à l'élève qu'il s'exclut symboliquement du groupe classe en ne suivant pas le comportement attendu socialement.

Enrichir les interactions

Le premier élément qui vient à l'esprit, quand on évoque l'enrichissement des interactions, c'est la qualité de l'*input* auquel sont exposés les élèves. Non seulement l'aisance linguistique des interlocuteurs de l'élève, et particulièrement de leur enseignant, influence les ressources linguistiques des élèves¹²¹, mais les enseignants sont également des autres significatifs brittophones (voir en 3.4.4), et par là même des exemples de socialisation linguistique en breton. Si les enseignants semblent entravés dans leur pratique linguistique ou bien avoir une relation exclusivement professionnelle au breton, ou s'ils sont à leur aise et manifestent un plaisir non feint à parler breton, cela aura une influence forte sur le vécu

¹²¹ A tout le moins, on peut considérer que les élèves qui ne sont pas socialisés linguistiquement hors école pourront difficilement atteindre un degré de maîtrise supérieur en breton à celui de leurs enseignants.

socialisant que propose l'école aux élèves. Mais la qualité de l'*input* auquel sont exposés les élèves ne fait pas tout et certains enseignants mettent en œuvre des gestes professionnels spécifiques particulièrement efficaces pour amener les élèves à enrichir leurs productions interactionnelles.

Le principal ennemi pour un enseignant, c'est l'horloge, le temps qui passe toujours trop vite et qui ne permet jamais d'aller jusqu'au bout des activités que l'on a prévues. Dans ces circonstances, on est vite tenté de couper les fins de phrases des élèves, particulièrement quand ils mettent du temps à préciser leur propos, comme cela est naturellement souvent le cas lorsque des enfants s'expriment, particulièrement dans une langue seconde. De plus, comme nous l'avons vu avec P2 et comme nous avons pu l'expérimenter nous-même en classe, dans le feu de l'action enseignante, notre évaluation instinctive de la participation des élèves est souvent bien éloignée de leur participation effective : on peut avoir une impression de classe dynamique et participante, alors que, dans les faits, les élèves ne donnent qu'une illusion d'investissement dans la participation, à travers des tours de parole linguistiquement pauvres et / ou inachevés (voir en 6.2.2).

Dans ces conditions, laisser les élèves aller jusqu'au bout de leur tour de parole ne tient pas de la normalité. C'est un geste professionnel en soi, qui présente l'énorme avantage de laisser se développer des situations réelles de communication, celles que l'on rencontre dans le quotidien d'une classe, au profit de l'apprentissage de la L2.

Il nous semble que ce geste professionnel peut être un des éléments de ce que Cicurel appelle le *style d'agir professoral* (2011). Nous proposons de l'associer à d'autres gestes professionnels au sein de ce que nous proposons d'appeler la *disponibilité interactionnelle* de l'enseignant. Les enseignants qui présenteraient une forte disponibilité interactionnelle auraient ainsi une capacité à rechercher les interactions avec les élèves et à les enrichir. Tout d'abord, en permettant aux élèves de finir leurs tours de parole, nous venons de l'évoquer, quitte à privilégier parfois l'expression aux dépens de la correction, ou à laisser aux élèves le temps de chercher leurs mots ou les constructions les plus efficaces pour exprimer ce qu'ils veulent dire. Ensuite, en *tirant sur la ficelle* de l'interaction, en la laissant s'installer ou en l'enrichissant, en posant des questions, ou en donnant son avis, de manière à ce que la discussion se prolonge et que le propos soit amené à s'enrichir et à se complexifier¹²².

¹²² Voir, par exemple, les propositions de Lyster (2016, p. 26-31) pour favoriser et enrichir le dialogue élève – enseignant.

Ces interactions ne sont pas totalement gratuites mais ce ne sont pas non plus, à proprement parler, des interactions didactiques dans le sens que leur donne Cicurel¹²³. L'enseignant n'a pas toujours un but linguistique précis, mais plutôt un but général, qui est d'amener les élèves à se socialiser en breton, et par là même, bien sûr, de les amener à « configurer leurs ressources langagières » (Jeanneret, 2010, p. 28) (voir en 3.5.3, dimension socialisante de l'appropriation sociolinguistique).

Les gestes professionnels que nous avons décrits permettent à l'interaction en L2 d'exister et de s'enrichir. Ils sont particulièrement importants dans le cadre de l'enseignement bilingue, car ils permettent de faire du quotidien de la classe un vécu socialisant important pour les élèves. S'ils sont primordiaux dans le cadre de l'enseignement bilingue, nous pensons que leur importance dépassent l'apprentissage d'une L2 et que, associés à d'autres gestes professionnels spécifiques à l'enseignement bilingue, comme l'explicitation systématique du vocabulaire rendu nécessaire par l'utilisation d'une L2, ils pourraient être bénéfiques pour tous les élèves et particulièrement ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage. C'est ce dont témoigne P1 quand elle évoque son passage d'un enseignement monolingue à un enseignement bilingue :

- 328 P1. Moi je trouve que ma façon de travailler a vraiment changé depuis que je suis en bilingue. Je suis... J'essaie beaucoup plus de créer une relation entre... entre les enfants... entre moi et eux aussi, plus d'interactions euh... Ben dans le travail dans l'explicite aussi justement c'est beaucoup plus important et on voit que pour les enfants en difficulté ben c'est super important de travailler ce volet-là. Et puis au niveau de l'autonomie aussi. Ils développent une autonomie. Mais moi mes collègues [monolingues] quand elles viennent des fois dans ma classe, elles me disent *Mais wahou ils sont super autonomes. T'es pas là mais ils savent ce qu'ils doivent faire*. Alors ben c'est super. Donc il y a plein de choses intéressantes comme ça.
- 329 GL. Au-delà de la langue elle-même.
- 330 P1. Au-delà de la langue elle-même oui. C'est une façon de travailler qui est un petit peu différente à mon avis. Mais après, certains collègues monolingues travaillent aussi peut-être comme ça dans leur classe hein, c'est euh...
- 331 GL. Mais toi ça t'a amenée...
- 332 P1. Mais moi ça m'a... Je me suis forcée à... J'ai été obligée de changer ma façon de faire, je pense oui.

¹²³ « L'interaction didactique se caractérise par le fait qu'il ne s'agit pas seulement de veiller à activer la pratique langagière, mais aussi à ce qu'il y ait accélération des processus acquisitionnels et respect d'un programme qu'il faut suivre. Tenir l'interaction consiste donc pour le professeur à laisser les apprenants s'exprimer, mais aussi à réguler la parole des apprenants entre eux et à les guider vers un but » (Cicurel, 2011, p. 172).

Ce témoignage, qui n'est pas isolé, nous amène à penser que l'étude de ces gestes professionnels spécifiques, qui répondent aux nécessités d'un enseignement dans une langue seconde, minoritaire de surcroît, pourrait présenter un intérêt qui dépasse celui de l'enseignement en breton.

6.3.5 Des activités de classe dédiées

Si les enseignants peuvent être attentifs à l'enrichissement du vécu socialisant des élèves à chaque instant de la vie à l'école à travers des gestes professionnels spécifiques, ils peuvent également mettre en place des activités de classe spécialement dédiées au travail des interactions en L2. L'articulation de ces deux approches complémentaires est similaire à celle des approches intégrées réactives et proactives décrites par Lyster (2016), pour des apprentissages qui concernent plus spécifiquement l'apprentissage de la langue et moins son usage¹²⁴. À l'instar de ce qu'il observe concernant l'étude de certains « traits linguistiques » (voir en 2.1), certains types d'interactions peuvent difficilement être favorisés et enrichis dans le cadre de la vie de l'école ou de la classe, ou durant le déroulement classique des leçons des disciplines dites non linguistiques. C'est particulièrement le cas des interactions en L2 entre élèves, qui peuvent nécessiter des organisations ou des étayages particuliers.

Au-delà d'un travail sur la motivation ou sur l'adhésion que nous évoquerons par la suite, il existe différentes variables didactiques sur lesquels les enseignants peuvent jouer pour amener les élèves à interagir en breton entre eux, ou avec l'enseignant, lors de séances dédiées au travail des interactions. Nous l'avons évoqué précédemment, le contrôle social plus ou moins fort, lié à la présence de l'enseignant en est une : plus l'enseignant sera proche de l'interaction, plus l'injonction à parler breton sera forte. On peut évoquer également des étayages linguistiques divers, qui pourront être apportés, selon le cas, en amont lors de séances spécifiques durant lesquelles le vocabulaire nécessaire à l'activité sera abordé, lors de l'activité, directement par l'enseignant, ou encore, lors de l'activité également, à l'aide d'un matériel dédié. P3 a ainsi créé de nombreuses fiches d'aide aux élèves qui leur permettent d'avoir accès au vocabulaire ou aux structures de phrases nécessaires aux activités menées en groupe en autonomie.

¹²⁴ Lyster étudie l'apprentissage par immersion du français chez les élèves anglophones du Québec. Dans le contexte québécois, la socialisation en L2 (dans ses travaux, le français) est plus accessible que cela ne l'est pour les élèves bretons. Le contexte breton, avec ses instances de socialisation faibles, nous amène à adjoindre une dimension socialisante aux approches de Lyster, principalement axées sur la maîtrise de la langue.

Le cas extrême de l'étayage linguistique sera celui de l'apprentissage par cœur d'un texte comme celui d'une pièce de théâtre ou d'actions routinisées comme l'appel de la cantine effectué chaque matin par un élève. Concernant ces activités, qui peuvent avoir des intérêts pédagogiques forts par ailleurs, il est important de considérer que leur aspect figé les éloigne particulièrement des interactions sociales réelles, comme le remarque P3 :

56 P3 Non, juste sur la cantine, en fait, j'ai remarqué... En fait ils ont appris cette phrase par cœur. Et du coup, s'il faut redemander à un enfant qui n'a pas écouté, alors là ils le font en français parce que, du coup, c'est tellement ancré, cette phrase-là et pas une autre, qu'ils ont du mal à s'en détacher finalement [...].

De manière générale, on peut considérer que, même si un étayage linguistique est souvent indispensable à la mise en interaction des élèves, plus une interaction sera systématisée, plus elle s'éloignera de réelles interactions sociales. Il sera donc important de bien doser cet étayage pour que les élèves soient réellement placés en position d'interaction et non de répétition.

Il est possible également, nous l'avons vu précédemment, de compenser le sentiment de contrainte lié à l'injonction de s'exprimer en L2 par la nature même de l'activité. Les élèves de P3 acceptent d'autant plus facilement d'interagir en L2 lorsque cela les autorise à pipeletter en classe. De la même manière les gros mots pourront être autorisés en classe, seulement s'ils sont exprimés en L2 et, enfin, les élèves seront plus enclins à interagir en L2 si cela leur permet de participer à des activités qui leur plaisent particulièrement ou qui leur semblent être exceptionnelles. Parmi les activités possibles, on peut citer les activités à fort potentiel interactionnel telles que les jeux de société ou les sports collectifs. Ce potentiel interactionnel pourra être parfois renforcé ou, tout simplement apparaître, grâce à des adaptations didactiques : le jeu de dames, par exemple, ne présente pas, *a priori*, un intérêt extraordinaire pour faire interagir des élèves au-delà de la régulation du jeu (*à toi de jouer, qui commence ?*, etc.). Mais lorsque l'on demande aux élèves de jouer à deux contre deux, on démultiplie le potentiel interactionnel du jeu, qui demande alors à interagir fortement pour élaborer des stratégies communes à chaque équipe.

6.3.6 Un cercle vertueux

Offrir aux élèves un vécu socialisant de qualité est un enjeu central pour l'enseignement bilingue et encore plus dans le contexte des langues en situation minoritaire. En amenant les élèves à participer à des interactions en L2 qui sont des interactions sociales réelles, en adéquation avec les besoins des apprentissages scolaires d'un côté et avec l'expérience et les

intérêts de leur âge d'un autre côté, on leur permet de profiter pleinement de l'enseignement immersif : cette socialisation entraîne, nous l'avons évoqué, une configuration de leurs compétences linguistiques (Jeanneret, 2010) qui, en retour, leur permettent de participer encore plus pleinement à cette socialisation. Ce cercle vertueux est à mettre en relation directe avec le vécu autonomisant que nous allons aborder par la suite, car il permet d'amorcer la pompe d'une autonomisation (*empowerment*), qui s'appuie notamment sur un sentiment de compétence et d'identification à un groupe social.

Cependant, il est tout aussi important de considérer que cette relation entre socialisation et compétence linguistique peut être également engagée dans un cercle vicieux, comme en ont témoigné quelques enseignants durant notre enquête sur la répartition horaire des langues d'enseignement (Larvol, 2021). Lorsque des enseignants en arrivent à diminuer l'exposition de leurs élèves au breton à cause de leurs ressources linguistiques jugées insuffisantes, il y a fort à parier que ces ressources linguistiques vont continuer à être de plus en plus en décalage avec les besoins des apprentissages scolaires, et avec l'expérience et l'intérêt des élèves.

Ces deux cercles, vicieux et vertueux, sont vraisemblablement à l'origine d'une partie importante de l'hétérogénéité que nous avons pu observer d'une école à l'autre pour les trois niveaux de notre modèle théorique de l'appropriation. Ils mettent en lumière l'importance de l'étude des pratiques des enseignants et de la mise en place de formations professionnelles qui permettront l'apparition d'une culture professionnelle commune qui permettra à son tour une homogénéisation positive des pratiques des enseignants bilingues.

Ce sixième chapitre nous a permis de mettre en évidence la double hétérogénéité des normes des comportements linguistiques, selon les contextes d'interaction (interactant, activité) mais également selon l'établissement scolaire. Au-delà de ces normes, nous avons analysé les comportements interactionnels observés chez les élèves ainsi que leur variation individuelle, et nous avons identifié des causes de cette variation.

Cette documentation du niveau micro du modèle de l'appropriation sociolinguistique nous a permis d'identifier des leviers didactiques potentiels pour améliorer le vécu socialisant en breton que l'école offre aux élèves. Nous avons proposé une structuration de ces pistes de travail, selon qu'elles concernent l'organisation des enseignements (curriculum, macro-

alternance), la didactisation des normes (contrainte, sentiment de contrainte, adhésion) ou de celle des interactions orales (gestes professionnels de promotion et d'enrichissement). Il ne s'agit ici que d'une structuration des propositions, qui demanderont à être étudiées chacune pour elle-même par la suite.

Chapitre 7 - Niveau méso du modèle : motivation, besoins psychologiques et vécu autonomisant

Dans ce septième chapitre, nous traiterons des éléments relevant du niveau méso du modèle de l'appropriation sociolinguistique. Dans un premier temps, nous étudierons les différents types de motivation des élèves et les motifs qu'ils donnent à leur apprentissage / utilisation du breton, en nous basant sur les données de l'enquête quantitative. Dans un second temps, nous aborderons les trois besoins psychologiques de base (sentiments de compétence, d'autonomie et de reliance) en illustrant les données quantitatives à l'aide de nos observations de classe et de nos entretiens avec les enseignants. Conjointement à l'étude des trois besoins psychologiques de base, nous proposerons des leviers didactiques, observés en classe ou inspirés de la théorie, qui nous semblent à même d'améliorer le vécu autonomisant offert aux élèves.

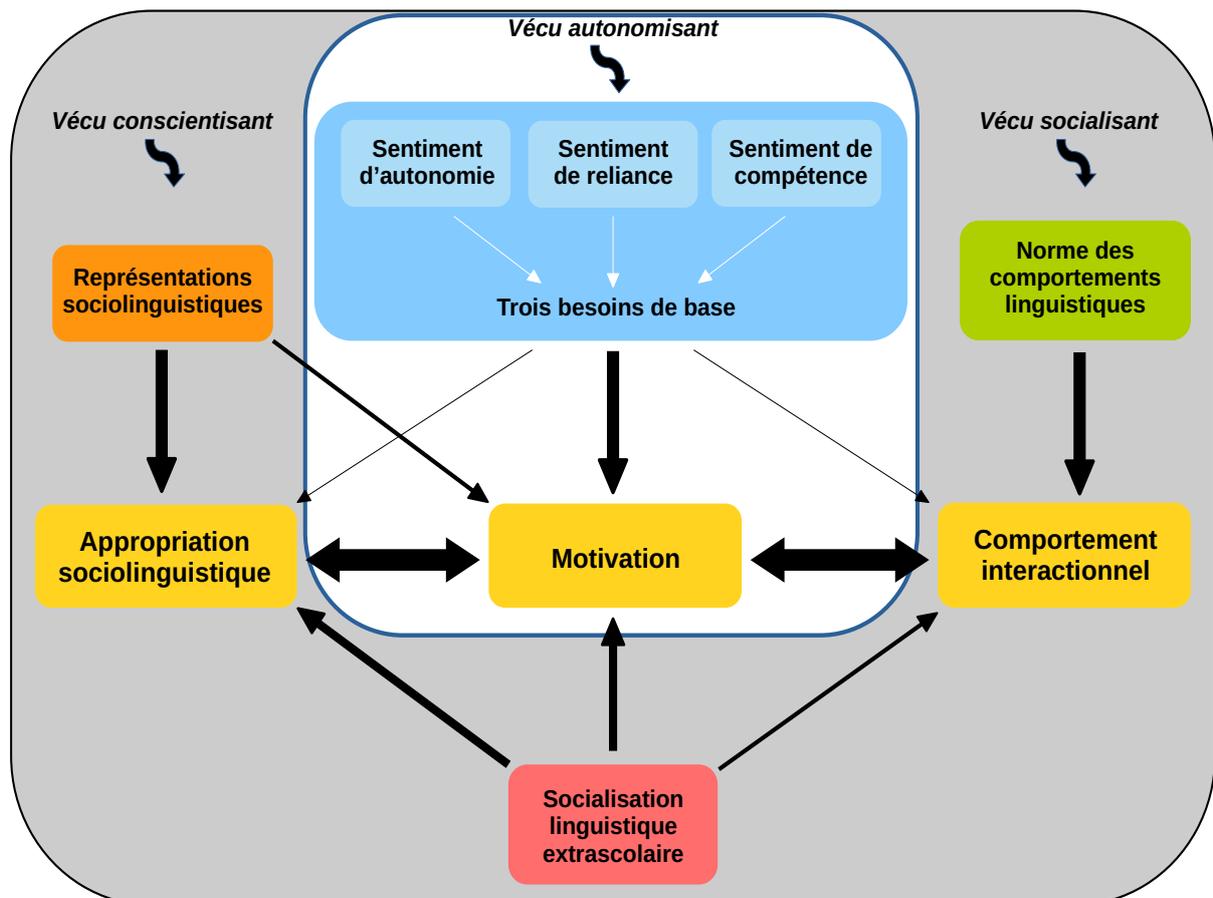


Figure 43 : Modèle de l'appropriation sociolinguistique - Niveau méso

7.1 Analyse de la motivation

La motivation est un construit scientifique, qui ne peut pas être observé directement chez les élèves. Pour l'étudier, on doit s'appuyer sur des observables tels que la participation ou la production, ou interroger les élèves directement. Elle est définie par Fenouillet comme étant « une hypothétique force intra-individuelle protéiforme qui peut avoir des déterminants internes et / ou externes multiples et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action » (2012, p. 11).

Dans notre modèle théorique de l'appropriation, la motivation nous permet de relier deux temporalités différentes : l'hyper-contextualité du comportement interactionnel, tel qu'il peut être observé, au quotidien, dans la classe, et l'appropriation sociolinguistique d'une langue, qui évolue sur un temps long, celui de la construction identitaire d'un individu. Nous donnons à la motivation une place centrale (méso), en interrelation avec ces deux autres niveaux micro et macro, car elle est, à la fois, moins contextuelle que le comportement interactionnel et plus évolutive que l'appropriation sociolinguistique, tout en étant, comme elles, une manifestation de l'intégration au soi d'une pratique linguistique.

Au-delà du contexte précis de notre étude, la motivation est généralement considérée comme étant un des facteurs essentiels pour déterminer la réussite d'un individu dans l'apprentissage d'une langue (S. Ryan, 2013b, p. 485). Il existe différents types de motivations, qui ne sont pas régulées par les mêmes causalités et qui ne se valent pas au niveau de leurs effets. Deci et Ryan, dans leur théorie de la motivation autodéterminée (TAD), distinguent deux grands types de motivation, autonome et contrôlée :

« La motivation autonome implique que l'individu se comporte en ayant pleinement le sentiment d'un libre choix, alors que la motivation contrôlée suppose que la personne agit plutôt sous l'influence de pressions et d'exigences reliées à un rendement spécifique et perçues comme lui étant extérieures » (Deci & Ryan, 2016, p. 16).

En contexte linguistique minoritaire, Landry et al. (2005) définissent, à partir de cette distinction entre motivation autonome et motivation contrôlée, un vécu autonomisant comme étant une expérience de contact avec une langue et ses locuteurs, susceptible de soutenir une motivation autonome dans la pratique de cette langue. La recherche de ce type de motivation, également qualifiée de motivation autodéterminée, peut être rapprochée de la notion d'*empowerment*, souvent traduite en français par *autonomisation*. Toujours en se référant à la TAD, Landry et al. considèrent que plus un milieu satisfera trois besoins psychologiques de

base que sont un sentiment de compétence, de reliance et d'autonomie, plus il offrira un vécu autonomisant de qualité, à même de permettre aux individus de s'inscrire dans des pratiques linguistiques émancipées des déterminismes sociaux, et particulièrement des déterminismes linguistiques.

L'analyse de la motivation des élèves se fera sur les données de l'étude quantitative, qui nous permet de saisir les grandes tendances motivationnelles chez les élèves de CM2 que nous avons interrogés. La nature même de la motivation, qui s'appuie sur des motifs propres à chacun, nécessiterait une étude qualitative, dans la lignée des travaux d'Adam (2020), pour permettre de mieux comprendre les motifs que les élèves donnent à leur apprentissage et à leur utilisation du breton, ainsi que les effets de ces motifs sur cet apprentissage et cette utilisation. Nous considérons nos résultats comme une première étape qui permettra, nous l'espérons, d'orienter d'autres recherches par la suite.

Comme nous l'avons exposé dans le cadre théorique, nous avons adapté le continuum d'autodétermination de la TAD à notre contexte d'étude, l'enseignement immersif d'une langue en situation minoritaire en fin d'école primaire.

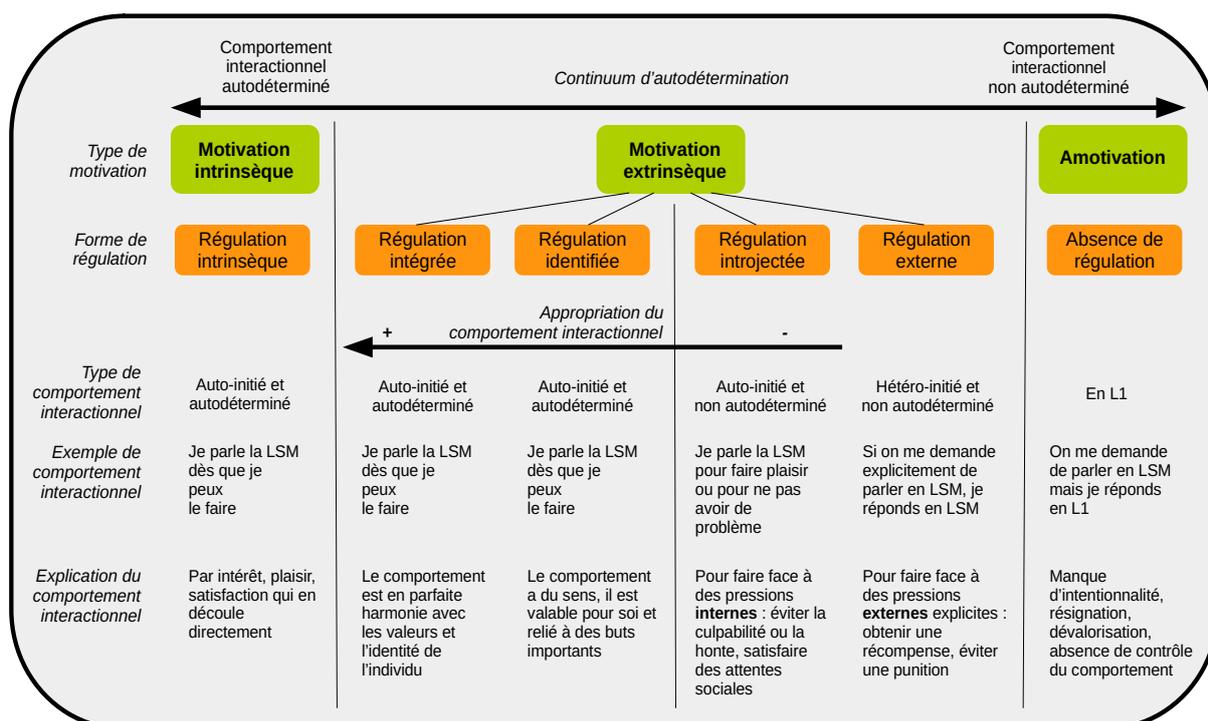


Figure 44 : Taxinomie et caractéristiques principales des différents types de motivation à parler / apprendre une langue en situation minoritaire (LSM) selon la TIO (d'après Sarrazin et al., 2011, p. 282)

Le continuum que propose la TAD nous paraît particulièrement opérationnel car il permet de décrire la palette des comportements interactionnels généralement observés chez les élèves des filières bilingues. De manière caricaturale, on peut décrire les orientations interactionnelles des élèves de la manière suivante :

- Certains élèves restent généralement hermétiques à l'utilisation du breton et répondent en français même quand on leur demande explicitement de le faire en breton (amotivation).
- Des élèves parlent breton seulement après qu'un adulte leur a demandé explicitement de le faire (motivation extrinsèque à régulation externe).
- D'autres élèves s'expriment en breton de manière normalisée et auto-initiée pour répondre au contrat interactionnel plurilingue et éviter une stigmatisation, ou pour se mettre à leur avantage sous l'effet de la désirabilité sociale (motivation extrinsèque à régulation interne).
- Enfin, certains élèves s'expriment le plus souvent possible en breton car cela a un sens important pour eux (motivation extrinsèque à régulation identifiée ou intégrée) ou parce qu'ils en éprouvent un plaisir direct (motivation intrinsèque).

7.1.1 Types de motivation

Lors de notre enquête quantitative, nous avons caractérisé la motivation des élèves à l'aide de quatre items :

Type de motivation	Item
Amotivation	Je ne parle jamais breton.
Motivation extrinsèque non autodéterminée (régulation externe)	Généralement, je ne parle breton que quand mon maître ou ma maîtresse me demande de le faire.
Motivation extrinsèque autodéterminée	C'est important pour moi d'apprendre le breton.
Motivation intrinsèque	J'aime parler breton.

Tableau 14 : Types de motivation documentés et items (les réponses proposées se situaient sur une échelle de Likert à 5 niveaux, de « tout à fait faux » à « tout à fait vrai »).

Avant d'exposer et d'analyser les réponses à ces questions, il est important de préciser que nous ne visons pas ici une représentativité détaillée de la motivation des élèves à apprendre et à s'exprimer en breton. Les questionnaires qui peuvent prétendre à une validité et une stabilité élevées des résultats concernant les questions de motivation nécessitent de nombreuses études spécifiques pour leur élaboration et ne peuvent se résumer à quatre questions. À titre d'exemple, l'échelle de motivation en éducation pour le collège ÉMÉ-S (adaptée de Vallerand et al., 1989) est constituée de 28 questions permettant d'évaluer les sept types de régulation proposées par la TAD. Ces questions ont fait l'objet de multiples études pour évaluer leur cohérence interne et la stabilité temporelle de leurs résultats.

Nous nous sommes inspiré de ces questionnaires pour élaborer nos items, mais nous ne pouvons prétendre, dans le cadre de cette étude, évaluer chacun des sept types de motivation des élèves, que ce soit à apprendre le breton ou à le parler, et cela, dans différents contextes. Il est à signaler également que, malgré nos précautions, il est apparu *a posteriori* que certaines de nos questions concernant la motivation des élèves ou leurs sentiments de compétence, de reliance et d'autonomie, pouvaient présenter des ambiguïtés dans leur formulation, rendant difficile l'analyse des réponses. Nous en rendrons compte dans notre analyse.

Les résultats pour chacun des items concernant la motivation sont exposés dans les graphiques de la figure 45.

Concernant l'amotivation (figure 45.1), l'item « Je ne parle jamais breton » ne nous donne finalement que peu d'informations sur la motivation des élèves car, dans sa formulation, il n'indique pas le côté intentionnel de l'absence d'expression en breton. Durant nos observations dans des classes d'enseignants que l'on peut considérer comme chevronnés, il est apparu qu'une majorité d'élèves pouvaient ne pas prendre la parole, que ce soit en breton ou en français, sur un temps d'observation relativement long. Cela nous amène à nous interroger sur la formulation de notre question, qui ne permet pas de distinguer une absence d'expression en breton intentionnelle, de type amotivation (que nous cherchions à documenter), d'une absence d'expression en breton circonstancielle qui ne relève pas directement d'une absence de motivation. Si le questionnaire est amené à être réutilisé, cet item pourra être amélioré en le complétant de la manière suivante : « Même quand on me demande de le faire, je ne parle pas breton ».

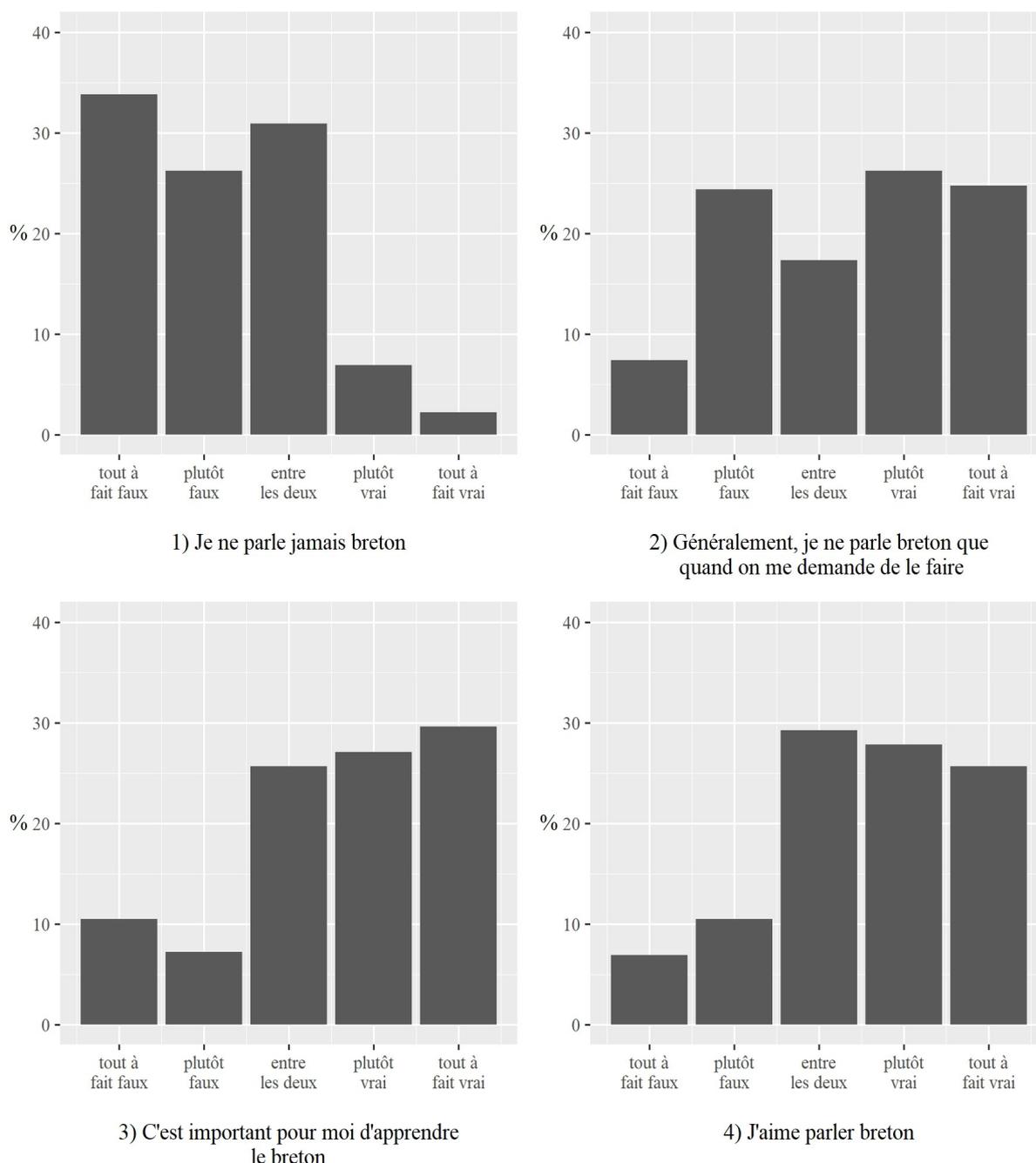


Figure 45 : Résultats des items de l'enquête quantitative concernant le type de motivation des élèves.

Malgré cette formulation insatisfaisante, les réponses positives ou négatives peuvent refléter le comportement interactionnel de ces élèves. 9 % d'entre eux déclarent qu'ils ne parlent pas ou peu le breton (sans qu'il soit donc possible d'en inférer une amotivation) et en ont donc une fréquentation plutôt en réception, tandis que 59,1 % des élèves en ont également un usage en production. Les réponses intermédiaires sont plus surprenantes, car il est difficile d'en inférer directement un sens quelconque. En croisant ces réponses intermédiaires avec les

réponses à l'item *J'aime parler breton*, il apparaît qu'une majorité des élèves concernés déclarent aimer parler breton. Ceci nous amène à penser que ce fort taux de réponses intermédiaires témoigne vraisemblablement plutôt d'une incompréhension de la question et renforce l'idée d'une révision nécessaire de l'item.

La motivation extrinsèque non-autodéterminée (figure 45.2) semble plus efficacement renseignée. Elle est particulièrement clivante avec près de 50 % des élèves interrogés qui affirment ne parler breton généralement que quand ils sont clairement invités à le faire. Un tiers des élèves rapportent une expression plutôt ou complètement auto-initiée, sans que l'on puisse en déduire si elle est autodéterminée (motivation à régulation implicite, intégrée ou identifiée) ou associée à une contrainte implicite (régulation introjectée). Et enfin, 17 % d'entre eux donnent une réponse intermédiaire qui témoigne vraisemblablement d'un comportement linguistique pouvant être très variable selon les contextes, auto ou hétéro-initié.

Le graphique 45.3 nous montre que plus de la moitié des élèves déclarent une motivation extrinsèque autodéterminée à apprendre le breton (27 % de *plutôt vrai* et 29,5 % de *tout à fait vrai*), tandis que pour 17,5 % d'entre eux, cela a peu ou pas d'importance (7 % de *plutôt faux* et 10,5 % de *tout à fait faux*) et que 25 % des élèves répondent sans trancher. Les proportions sont relativement les mêmes concernant la motivation intrinsèque (figure 45.4). Plus de la moitié des élèves déclarent aimer parler breton (27,5 % de *plutôt vrai* et 25,5 % de *tout à fait vrai*). On constate 29 % de réponses neutres et 17,5 % de réponses négatives (10,5 % de *plutôt faux* et 7 % de *tout à fait faux*).

Nous l'avons dit, notre enquête ne permet pas d'analyser de manière très détaillée ces résultats selon les sept catégories de motivation de la TAD, mais nos données peuvent tout de même nous donner des indications sur les tendances motivationnelles des élèves, particulièrement par l'étude des réponses des deux derniers items de la figure 45.

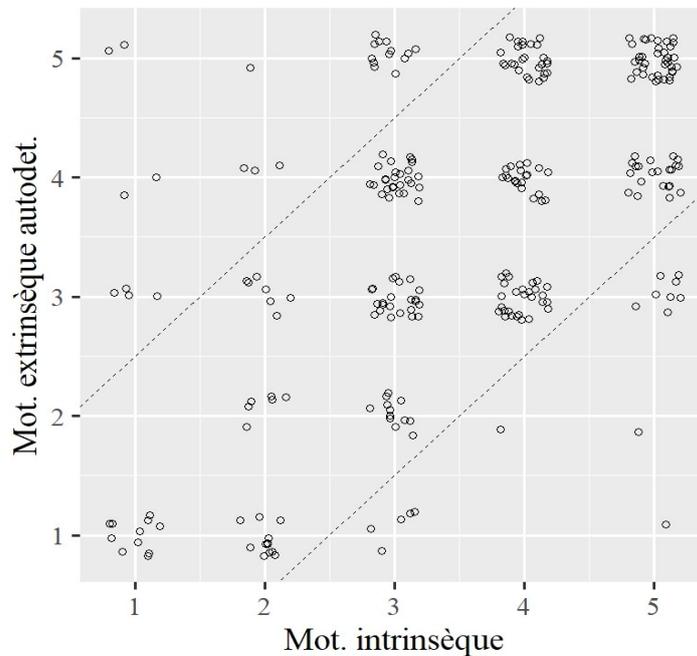


Figure 46 : Croisement des réponses des élèves concernant la motivation extrinsèque autodéterminée (C'est important pour moi de parler breton) et la motivation intrinsèque (J'aime parler breton). Les coordonnées correspondent aux réponses des élèves traduites sur une échelle de Likert (1= « tout à fait faux », 5= « tout à fait vrai »).

Le croisement de ces deux items nous montre une majorité d'élèves qui se déclarent comme étant motivés ou très motivés par l'apprentissage ou l'expression en breton (figure 46, partie supérieure droite du graphique, 66 % d'élèves présentant au moins une réponse favorable pour un des deux items – valeurs 4 ou 5 - et pas de réponse défavorable – valeurs 1 ou 2). La proportion non négligeable des élèves qui ne se prononcent ni favorablement, ni défavorablement, pour un des items (ligne horizontale ou verticale de valeur 3, un tiers et un quart des élèves selon l'item) semble se reporter majoritairement de manière plutôt positive sur l'autre item.

24 élèves (8,5%) ont donné des réponses intermédiaires pour les deux items. On peut émettre l'hypothèse qu'il s'agit, pour certains d'entre eux, d'élèves qui éprouvent des difficultés à se positionner car ils n'ont jamais eu l'occasion de s'interroger sur l'importance qu'ils accordent à l'apprentissage et à l'utilisation du breton.

On observe également une minorité d'élèves qui présentent des niveaux de motivation faible (partie inférieure gauche du graphique, 20,5 % d'élèves présentant au moins une réponse défavorable et pas de réponse favorable).

Enfin, 5 % des élèves ont donné des réponses que l'on peut considérer comme peu cohérentes ou n'ont pas répondu à un des deux items. Cette faible proportion témoigne d'une

cohérence globale des réponses des élèves, avec peu de réponses radicalement opposées pour ces deux items pour un même élève. On peut ainsi constater sur la figure 46 que la grande majorité des points se situent entre les lignes en pointillés, ce qui signifie que les réponses de ces élèves présentent un point d'écart, au plus, entre les réponses à ces deux items concernant les motivations autodéterminées.

Si l'on compare la motivation autodéterminée affichée par une majorité des élèves et les réponses de la figure 45.2 (*Généralement, je ne parle breton que quand on me demande de le faire*), on constate qu'une motivation autodéterminée affichée à apprendre et à parler le breton (autour de 66 % des élèves, figure 46) n'est pas liée systématiquement à une expression auto-initiée en breton (48 % des élèves au maximum en comptabilisant les réponses « entre les deux », soit une différence de 16 %, figure 45.2). À en croire ces résultats, une réelle motivation autodéterminée n'est pas une condition suffisante pour une expression auto-initiée en breton. Autrement dit, il ne suffit pas de vouloir pour faire. Ce constat concerne vraisemblablement plus que les 16 % d'élèves qui apparaissent ici et il est sans doute partagé par de nombreux locuteurs / apprenants pour qui le breton est un marqueur identitaire important (fonction symbolique de la langue) mais pas un outil systématique de communication (fonction communicative de la langue).

Cette distance entre le désir et la pratique, entre le symbolique et le communicatif peut s'expliquer de différentes manières. Tout d'abord, on peut voir dans cette déclaration de motivation un simple affichage. La théorie du contenu des buts, mini-théorie de la TAD de Deci et Ryan, dissocie ainsi,

« des buts ou aspirations intrinsèques, comme l'affiliation, le développement personnel et la contribution à la communauté et les buts ou aspirations extrinsèques, comme la richesse, la renommée, et l'image. Les premiers sont intimement associés à la satisfaction des besoins fondamentaux alors que les seconds sont davantage reliés à la recherche d'approbation ou de signes extérieurs de valeurs et sont ainsi moins directement reliés à la satisfaction des besoins (ils peuvent même entraver leur satisfaction) » (Sarrazin et al., 2011, p. 292).¹²⁵

Cette distinction pourrait permettre d'expliquer ce décalage entre les réponses de certains élèves (mais aussi le décalage parfois observé chez d'autres locuteurs / apprenants) par un biais de désirabilité sociale qui concerne les buts extrinsèques : un comportement que l'on trouve socialement valorisant mais pour lequel on n'est pas prêt à consentir les efforts

¹²⁵ L'utilisation des termes *intrinsèque* et *extrinsèque* peut prêter à confusion avec les notions de motivation intrinsèque et extrinsèque mais il n'y a pas de superposition mécanique entre ces oppositions.

nécessaires. Ainsi l'expression en breton serait considérée comme étant un marqueur social positif et donc désirable (au moins dans le contexte considéré) mais qui demande un effort trop conséquent pour sa mise en œuvre.

Si le biais de désirabilité sociale peut expliquer une partie de ce décalage, nous pensons qu'il serait simpliste de lui en attribuer toute la causalité. Ce biais peut aussi s'expliquer par un décalage entre un sentiment d'adhésion à l'apprentissage et à l'expression en breton (but intrinsèque) et une impossibilité à le mettre en œuvre. Cette impossibilité pourrait être linguistique, par manque de ressources linguistiques mobilisables ou mobilisables suffisamment efficacement (effort cognitif, efficacité des ressources linguistiques), ou sociolinguistique, avec un contrat interactionnel plurilingue qui rendrait étrange, inadapté, voire inapproprié l'utilisation du breton dans les circonstances rencontrées. Par exemple, un élève de CM2 qui commencerait à s'adresser en breton aux autres élèves bilingues sur la cour aurait de grandes chances d'être considéré, au moins dans un premier temps, comme étrange par ses camarades, avec qui il a pris l'habitude d'interagir en français depuis la petite section de maternelle.

Cette distinction entre buts intrinsèques et extrinsèques est intéressante car les premiers, étant associés à la satisfaction des besoins fondamentaux, vont pouvoir supporter la motivation et l'engagement tandis que les deuxièmes risquent de les atténuer. Il est cependant important de ne pas les considérer de manière complètement dichotomique, à l'instar de Grin (2014) que nous citons précédemment (voir en 3.4.2), car ces buts, comme les motifs que nous donnons à nos comportements sont souvent multiples et un même comportement peut trouver son origine à la fois dans des aspirations utilitaristes et humanistes. P2 donne ainsi l'exemple d'un élève qui lui parle en breton sur des temps de classe en français, car il sait que cela pourra lui faire plaisir, ce que l'on peut considérer comme une motivation instrumentale. Mais tout en renforçant sa sécurité affective fragile on peut supposer qu'il contribue à se créer une relation positive avec le breton qui pourra nourrir une motivation autonome à l'apprendre et à le parler.

C'est là une illustration du continuum d'autodétermination de la TAD, qui considère que les motivations extrinsèques non-autodéterminées peuvent être des étapes préalables à une motivation autodéterminée dans le processus d'intégration au soi d'un comportement. Autre exemple, P1 cite un élève qui, bien que faisant partie d'une famille brittophone, faisait un rejet général du breton, jusqu'au jour où il a compris que, s'il ne le parlait pas, il ne pourrait pas être scolarisé dans la même classe que ses amis au collège. Dès lors, il s'est mis à parler

breton quand on attendait de lui qu'il le fasse et sa relation au breton est devenue de plus en plus positive. Ce premier motif, particulièrement extrinsèque, lui a ainsi permis d'accéder par la suite à des motivations de plus en plus autodéterminées.

7.1.2 Motifs

Au-delà du type de motivation, nous avons étudié les enjeux que les élèves donnaient à leur apprentissage du breton à travers les motifs qu'ils invoquaient. Lors de son enquête, Adam avait interrogé des enfants de 8-10 ans scolarisés en filière bilingue lors d'entretiens collectifs sur « ce à quoi servait, selon eux, l'apprentissage des langues, y compris le breton » (2020, p. 296). Elle avait ainsi pu identifier les motifs suivants :

- *Préserver la langue bretonne*
- *Habiter en Bretagne et y parler la langue bretonne*
- *Communiquer avec sa famille ou des proches*
- *Faciliter l'apprentissage d'autres langues*
- *Voyager (pas mentionné spécifiquement pour le breton durant les entretiens par les enfants)*
- *Communiquer avec d'autres personnes*
- *Avoir de bonnes notes à l'école*
- *Avoir plus de connaissances, associées à la réussite professionnelle*
- *Ce qu'Adam considère comme des particularismes enfantins : jeux, non-réponse, plaisir (2020, p. 295-307).*

Les motifs généraux que les élèves donnent à leur apprentissage et à leur utilisation du breton sont bien sûr fortement liés à leurs représentations sociolinguistiques, que nous étudierons par la suite (voir en 8.1). Si l'on suit la théorie du contenu des buts, certains de ces motifs peuvent être identifiés comme étant des buts intrinsèques (préserver, habiter, communiquer, voyager), là où d'autres sont plus extrinsèques (avoir de bonnes notes, réussir professionnellement). L'apprentissage du breton pour faciliter l'apprentissage d'autres langues par la suite est un argument récurrent, entendu aussi bien chez les élèves que chez les parents. Lorsqu'il est utilisé comme seul motif ou comme motif principal, il apparaît comme un but particulièrement extrinsèque, car l'apprentissage du breton n'a alors pour seule

justification, que d'être un appui pour des apprentissages ultérieurs. Si ce motif est proche d'un autre, l'appétence pour le plurilinguisme, il n'en demeure pas moins très différent car, pour le premier, le breton n'est qu'un appui nécessaire tandis que pour le second, il s'agit d'un élément constitutif d'une diversité. Pour le premier, il ne fait pas partie de l'objectif (motif *plurilinguisme - breton = moyen*), pour le second, il est un des objectifs (motif *plurilinguisme - breton = objectif*).

Pour compléter l'enquête d'Adam, nous avons voulu étudier la relation entre la motivation des élèves et les motifs généraux qu'ils donnent à leur expression / apprentissage du breton, mais aussi, de manière plus spécifique, la relation entre cette motivation et les motifs qu'ils donnent à leur expression en breton en classe. Pour cela, nous les avons interrogés en deux temps.

Dans un premier temps, nous avons voulu étudier les motifs plutôt associés à des motivations autodéterminées et concernant l'expression en breton en général. Nous avons demandé aux élèves de retenir cinq motifs qu'ils associaient le plus, personnellement, à la phrase « J'aime parler breton parce que... », parmi dix propositions¹²⁶. Ensuite, nous leur avons demandé de les classer selon leur représentativité. Les résultats sont exposés en deux parties dans le tableau 15. La première partie concerne les cinq motifs retenus indépendamment de leur ordre et la seconde concerne seulement les motifs retenus en premier choix.

Ce sont les motifs liés au plurilinguisme (I1, I4), et non au breton, qui sont retenus le plus souvent par les élèves¹²⁷. Le motif *I1-Parce que c'est important de savoir plusieurs langues* a ainsi été choisi par plus de 3/4 des élèves et placé en première position par près d'1/3 d'entre eux. Le motif lié à l'identité *I2-Parce que je suis Breton(ne)* a également été plébiscité, en étant choisi par près des 2/3 des élèves, mais il a été placé en première position par seulement 17 % des élèves, soit presque deux fois moins que *I1-plurilinguisme*.

¹²⁶ Nous étions conscient qu'il était délicat de poser cette question à des élèves qui auraient pu potentiellement répondre qu'ils n'aimaient pas parler le breton. Dans un premier temps, nous avons envisagé de n'interroger que les élèves déclarant une motivation autodéterminée mais cela aurait considérablement complexifié la passation du questionnaire, potentiellement rebuté des élèves ou des enseignants et, *in fine*, eu des conséquences négatives sur le taux de réponse et sur la représentativité des résultats.

¹²⁷ Il ne nous est apparu malheureusement qu'*a posteriori* qu'il aurait été intéressant de distinguer parmi les motifs liés au plurilinguisme ceux qui considéraient le breton comme ne faisant pas partie de l'objectif, selon la distinction mentionnée précédemment. Pour une étude ultérieure et pour pouvoir rendre cette nuance importante, il pourrait être intéressant d'ajouter dans cette liste un motif du type *Pour mieux apprendre l'anglais*.

A	J'aime parler breton... (5 choix)	%	B	J'aime parler breton... (1 ^{er} choix)	%
11	Parce que c'est important de savoir plusieurs langues	76,4	11	Parce que c'est important de savoir plusieurs langues	30,9
14	Parce que j'aime parler dans une autre langue que le français	72,5	12	Parce que je suis Breton(ne)	17,4
12	Parce que je suis Breton(ne)	64,0	17	Parce que je veux apprendre à bien parler breton	10,0
17	Parce que je veux apprendre à bien parler breton	59,3	14	Parce que j'aime parler dans une autre langue que le français	9,7
13	Parce que j'aime ce qu'on fait en breton à l'école	50,4	15	Parce que le breton est une langue très importante dans ma vie	6,6
16	Parce que c'est une langue qui est en danger	45,7	13	Parce que j'aime ce qu'on fait en breton à l'école	6,2
15	Parce que le breton est une langue très importante dans ma vie	34,1	16	Parce que c'est une langue qui est en danger	5,8
19	Parce que je me sens bien avec les gens qui parlent breton	31,8	18	Parce que j'aime beaucoup mon maître ou ma maîtresse	4,6
18	Parce que j'aime beaucoup mon maître ou ma maîtresse	31,0	110	Parce que le breton est une passion pour moi	4,3
110	Parce que le breton est une passion pour moi	28,7	19	Parce que je me sens bien avec les gens qui parlent breton	3,1

Tableau 15 : Motifs généraux - Proportion des élèves ayant retenu chaque motif indépendamment de son rang (tableau A) et chaque motif en premier rang (tableau B).

Pour mieux comprendre les profils motivationnels des élèves, nous avons croisé l'indice individuel de la motivation, qui représente, dans notre étude, la force de cette motivation, avec la distribution des motifs généraux qu'ils ont placés au premier rang.

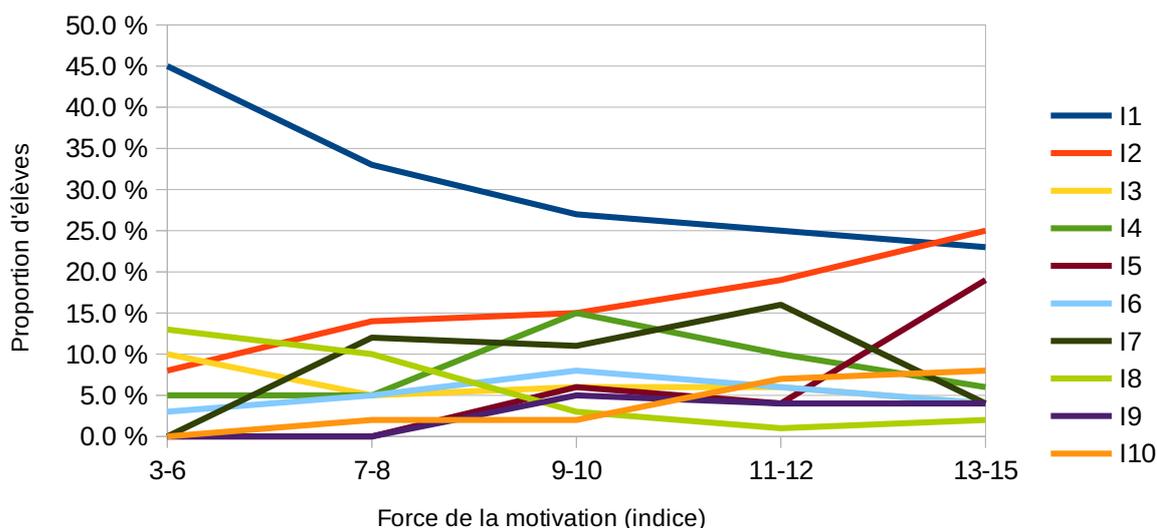


Figure 47 : 1^{er} motif général en fonction de la force de de motivation.

On peut observer ici deux tendances assez marquées. Si, par ailleurs, les motifs *I1-plurilinguisme* et *I2-identité* sont retenus parmi les 5 motifs par des proportions d'élèves comparables pour tous les niveaux de motivation, lorsque l'on observe plus précisément leur choix comme motif de 1^{er} rang, on peut observer une évolution assez nette. Le motif *I1-plurilinguisme* est largement présent chez tous types d'élèves, mais il est deux fois plus fréquent chez les élèves présentant un indice de motivation faible que chez ceux présentant un indice moyen ou élevé (45 % pour un indice de motivation à 3-6 et 23 % pour un indice à 13-15). À l'inverse, le motif *I2-identité* observe une progression constante en fonction de l'indice de motivation des élèves, dépassant même l'indice *I1-plurilinguisme* chez les élèves présentant l'indice de motivation le plus fort.

Nous émettons l'hypothèse que, si les motifs liés au plurilinguisme avaient été dissociés entre *I1a-plurilinguisme breton = moyen* et *I1b-plurilinguisme breton = objectif*, on aurait vu le même inversement de tendance en fonction de la force de la motivation. Suivant la théorie du contenu des buts, le motif *I1a-plurilinguisme breton = moyen* nous semble plus associé à un but extrinsèque, ce qui correspondrait dans notre étude à un indice de motivation faible, tandis que le motif *I1b-plurilinguisme breton = objectif* relèverait d'un but intrinsèque, associé à une motivation autodéterminée correspondant à un indice de motivation élevé.

Pour les autres motifs généraux, il est difficile d'identifier des dynamiques bien marquées. On peut tout de même relever trois tendances. Le motif *I8-Parce que j'aime beaucoup mon maître ou ma maîtresse* semble corrélé négativement avec la motivation, tandis que les motifs *I10* et *I5*, qui concernent l'apprentissage du breton, ou *I4* qui concerne le plurilinguisme, sont corrélés positivement.

On peut donc observer une tendance relative qui amène les élèves les moins motivés à donner plus souvent des motifs généraux externes à leur apprentissage / expression en breton (*I8*), tandis que les élèves les plus motivés donneraient des motifs plus intrinsèques (*I2*, *I4*, *I5*, *I10*). Il est possible que cette tendance aurait été renforcée si nous avions dissocié le motif *I1* selon que le breton soit un moyen pour apprendre d'autres langues ou un objectif parmi d'autres langues dans une appétence pour le plurilinguisme.

Dans un second temps, nous avons voulu étudier les motifs que donnent les élèves à leur expression quotidienne en breton. Parmi sept motifs, nous avons demandé aux élèves d'en retenir trois qu'ils associent le plus, à la phrase « La plupart du temps, je parle breton... ». Ensuite, nous leur avons demandé de les classer selon leur représentativité. Ici également, les résultats sont exposés en deux parties. Le premier tableau concerne les trois motifs retenus,

indépendamment de leur ordre, et le deuxième concerne seulement les motifs retenus en premier choix :

C	La plupart du temps, je parle breton... (3 choix)	%	D	La plupart du temps, je parle breton... (1 ^{er} choix)	%
E2	Parce que j'aime bien ça.	69,8	E2	Parce que j'aime bien ça.	50,0
E6	Parce que ça ne me dérange pas.	65,1	E5	Parce que si je parle en français on va me dire de répéter en breton.	14,0
E4	Parce que je sais bien parler breton.	50,4	E6	Parce que ça ne me dérange pas.	12,0
E5	Parce que si je parle en français on va me dire de répéter en breton.	45,0	E1	Pour faire plaisir au maître ou à la maîtresse.	10,1
E1	Pour faire plaisir au maître ou à la maîtresse.	31,0	E4	Parce que je sais bien parler breton.	7,0
E3	Sinon le maître ou la maîtresse ne va pas écouter ce que je veux dire.	28,3	E3	Sinon le maître ou la maîtresse ne va pas écouter ce que je veux dire.	5,8
E7	Parce que sinon je vais me faire gronder.	9,7	E7	Parce que sinon je vais me faire gronder.	1,2

Tableau 16 : Motifs contextuels de l'expression en breton - Proportion des élèves ayant retenu chaque motif indépendamment de son rang (tableau C) et chaque motif en premier rang (tableau D).

C'est le motif autodéterminé E2-Parce que j'aime bien ça qui est plébiscité. Il est d'ailleurs placé en premier choix par la moitié des élèves. L'évolution des premiers choix des élèves en fonction de l'indice individuel de motivation confirme largement les apports de la théorie :

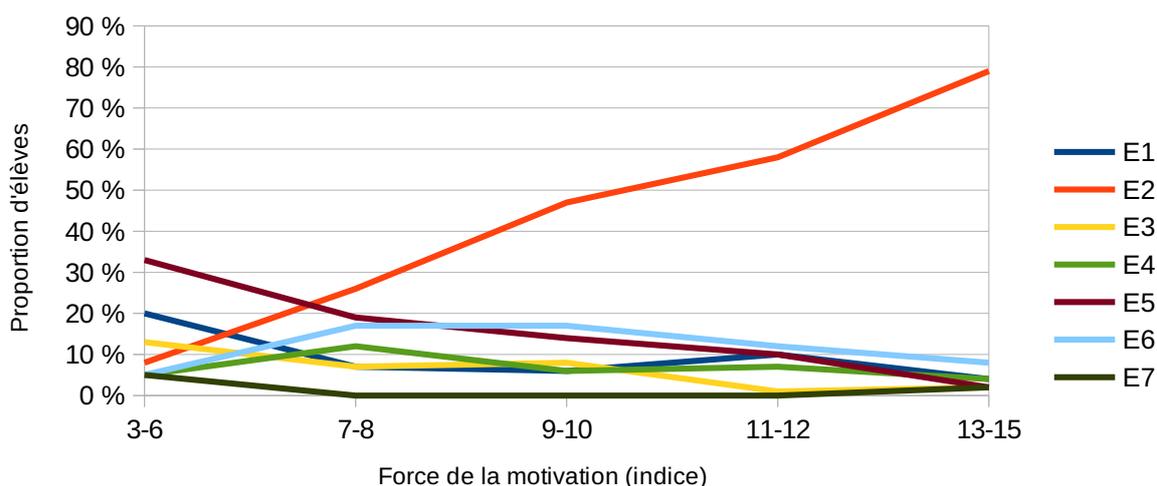


Figure 48 : 1er motif contextuel de l'expression en breton en fonction de la force de la motivation.

Tout d'abord, de manière particulièrement claire : E2-*Parce que j'aime bien ça*, le motif autodéterminé progresse régulièrement avec la motivation (8 % pour un indice de motivation de 3-6, 47 % pour un indice de 9-10 et 79 % pour un indice de 13-45). Ensuite, les motifs qui expriment une régulation externe coercitive (E3, E5, E7) et le motif lié à une régulation externe de désirabilité sociale E1-*Pour faire plaisir au maître ou à la maîtresse*, sont inversement corrélés avec l'indice de motivation. E4-*Parce que je sais bien parler breton* reste stable et, enfin, E6-*Parce que ça ne me dérange pas*, qui pourrait refléter une certaine normalisation de l'usage du breton dans le contexte de l'école est plus élevé en premier choix chez les élèves à motivation moyenne.

L'observation des trois motifs retenus par les élèves, croisés avec l'indice de la motivation nous donne également des tendances fortes :

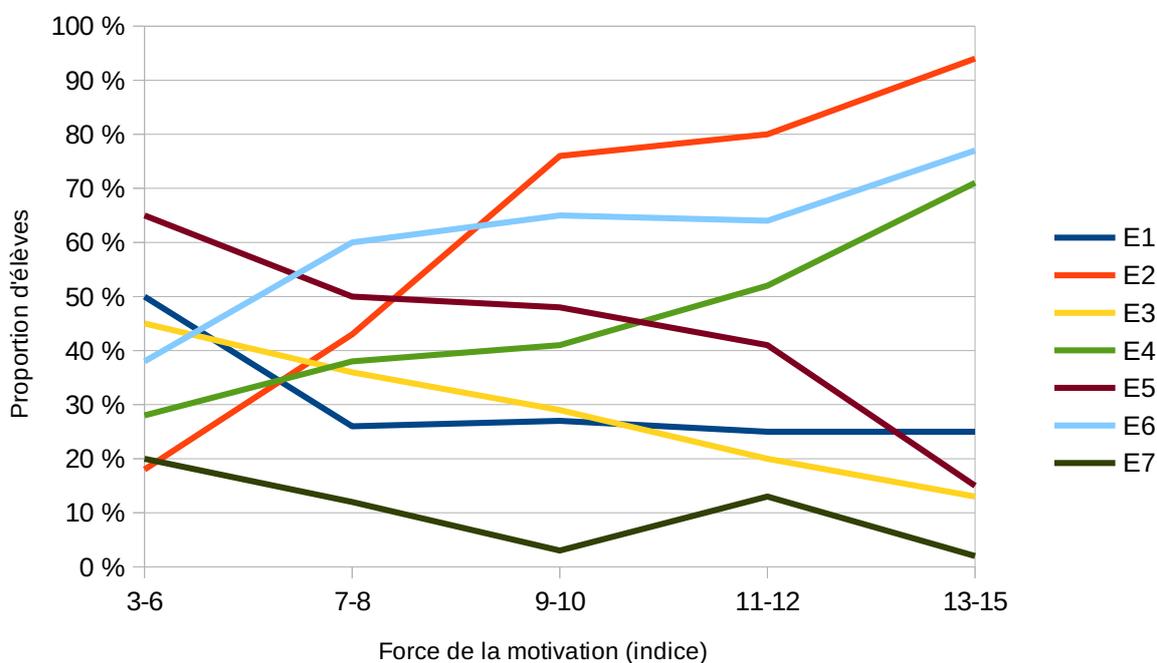


Figure 49 : Trois motifs de l'expression en breton retenus, en fonction de la force de la motivation.

Les trois motifs retenus généralement par les élèves les plus motivés sont clairement les trois seuls qui ne mentionnent pas une régulation externe :

- E2-*Parce que j'aime bien ça* (94%)
- E6-*Parce que ça ne me dérange pas* (77 %)
- E4- *Parce que je sais bien parler breton* (71 %)

Concernant les élèves les moins motivés, les tendances ne sont pas aussi nettes mais les trois motifs qu'ils ont le plus retenus sont, tout de même, ceux qui sont liés à une régulation externe :

- *E5-Parce que si je parle en français on va me dire de répéter en breton (65 %)*
- *E1-Pour faire plaisir au maître ou à la maîtresse (50 %)*
- *E3-Sinon le maître ou la maîtresse ne va pas écouter ce que je veux dire (45%)*

Enfin, on peut remarquer que le motif le plus coercitif *E7-Parce que sinon je vais me faire gronder* est celui qui est le moins retenu par les élèves.

Il est possible que ces résultats soient influencés par un biais de désirabilité dû à la passation du questionnaire, en classe, en présence de l'enseignant, et que les motifs autodéterminés soient sur-évalués. Il est également probable que la forme du questionnaire et des motifs que nous avons proposés influencent les réponses des élèves. Mais les tendances sont tout de même significatives et sont en accord avec la théorie. Ce sont bien les motifs les plus autodéterminés, ceux qui correspondent à des buts intrinsèques, qui sont liés aux motivations les plus fortes.

Les motifs extrinsèques, comme le contrôle social de l'enseignant, sont liés aux motivations les moins fortes, mais cela ne signifie pas pour autant que les enseignants doivent arrêter de demander aux élèves de répéter en breton ce qu'ils disent en français sur des temps identifiés comme étant menés en breton. Dans un contexte aussi défavorable à l'expression en breton, nous ne pensons pas que, sans une injonction implicite ou explicite, ces élèves, par ailleurs entièrement socialisés en français, prennent le parti de s'exprimer en breton de leur propre initiative. Mais, de la même manière que nous avons proposé de prendre en compte le sentiment de contrainte plutôt que la contrainte effective pour une didactisation du vécu socialisant, il nous semble important que les enseignants, et l'école de manière plus générale, proposent un environnement qui, malgré un cadre scolaire structurellement injonctif, soutienne le plus possible l'autonomisation des élèves.

C'est en ce sens que nous allons aborder maintenant la satisfaction, chez les élèves, des trois sentiments de base de compétence, de reliance et d'autonomie dans leur apprentissage et leur expression en breton.

7.2 Sentiment de compétence

La manière dont on estime notre compétence ne découle pas directement de notre compétence réelle. Elle est la perception d'un niveau de compétence que l'on estime atteint, une image de soi, par rapport à un niveau de compétence que l'on estime comme souhaitable, qui est lié à ce qu'on appelle le soi idéal. Adam rapporte, par exemple, des situations dans lesquelles des élèves socialisés familialement en breton considèrent leur niveau de compétence comme moyen en regard des compétences de leurs parents brittophones, alors que d'autres enfants, issus de familles non-brittophones, et ayant vraisemblablement des ressources linguistiques moins étendues, se considèrent comme étant « plutôt bons » (2020, p. 321-323). Peu importe le niveau de compétence effectif, ce qui compte ici c'est sa distance au niveau considéré comme étant légitime.

Cette relativité du sentiment de compétence par rapport à la compétence réelle en font un levier didactique distinct de celui-ci, qui dépend plus des attitudes que des aptitudes. Son influence positive sur la motivation lui donne un rôle important dans notre modèle de l'appropriation sociolinguistique.

7.2.1 *Constat*

Pour caractériser le sentiment de compétence des élèves dans leur pratique et leur apprentissage du breton, nous les avons interrogés à travers plusieurs items, qui nous ont permis de dégager des tendances fortes :

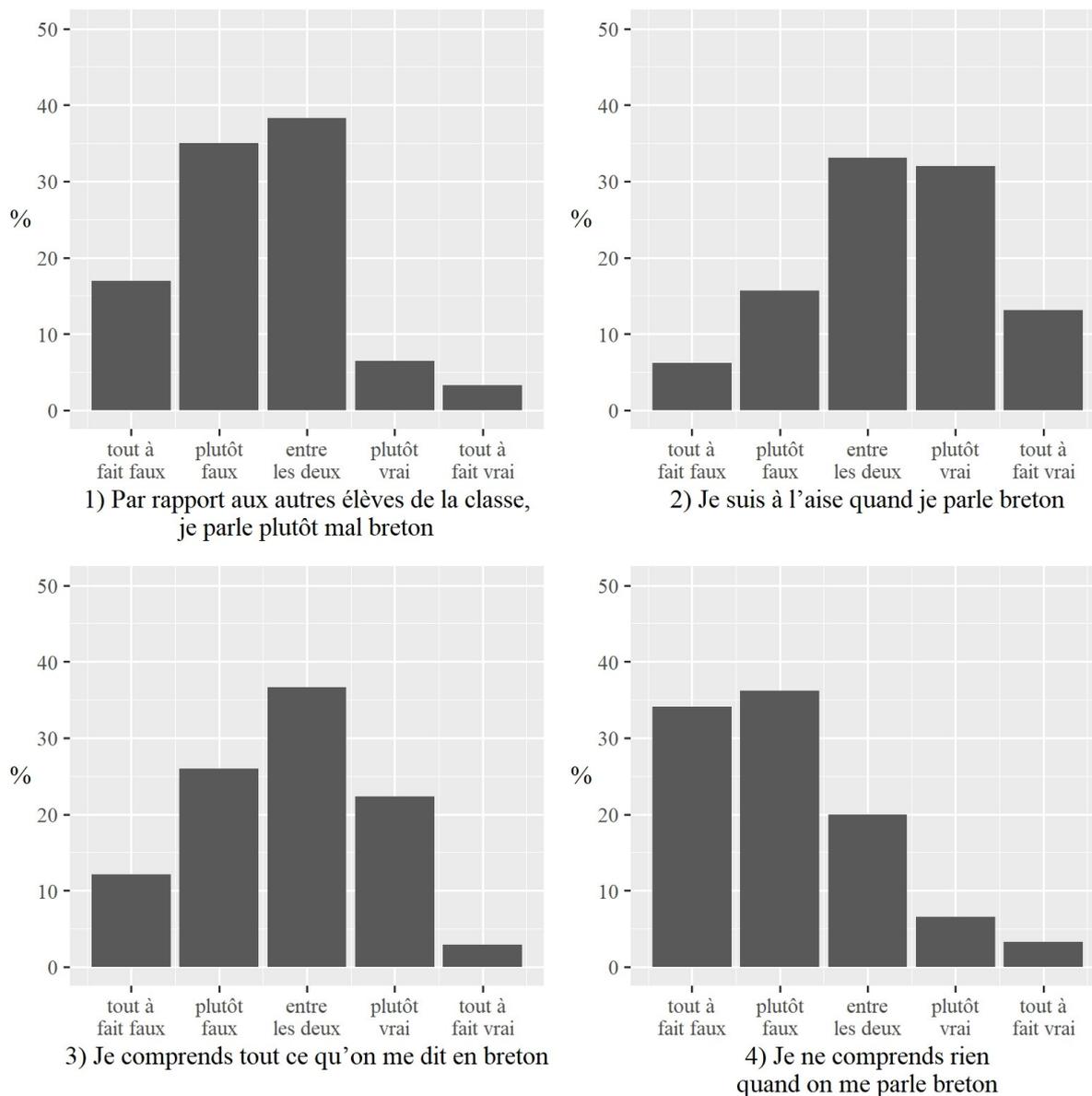


Figure 50 : Sentiment de compétence des élèves concernant l'expression et la compréhension orales en breton.

Le premier graphique (figure 50.1) nous montre que les élèves qui déprécient leur niveau de compétence en breton vis-à-vis des autres élèves de la classe sont peu nombreux (9,7 %). Mais cette autoévaluation globalement positive ne signifie pas, pour autant, qu'une majorité d'élèves se sentent pleinement à leur aise pour s'exprimer. Le deuxième graphique, qui concerne le sentiment d'aisance dans l'expression en breton, nous montre que seule une minorité d'élèves (44,4 %) se déclarent à l'aise quand ils parlent breton, un tiers d'entre eux (32,6 %) se positionnant comme moyennement à leur aise. 21,5 % des élèves se sentent entravés dans leur expression en breton, mais ils ne considèrent pas cela, pour une majorité d'entre eux, comme une atteinte à l'estime de soi. En effet, si 21,5 % des élèves ne se sentent pas à l'aise dans leur expression, le premier graphique nous montre que seuls 9,7 % d'entre

eux jugent négativement leur niveau vis-à-vis de celui de leurs camarades. Cette différence, et, plus globalement, les résultats positifs du premier graphique, sont vraisemblablement le signe d'une faible mise en compétitivité des élèves quant à l'expression en breton et d'objectifs linguistiques perçus comme étant majoritairement atteints par les élèves. Ces deux éléments ont pour effet de préserver le sentiment de compétence des élèves les moins à leur aise, et à travers cela, leur estime de soi.

Les graphiques 3 et 4 nous montrent, en creux, que les élèves se perçoivent comme ayant une compréhension partielle mais effective du breton. En effet, s'il n'y a que peu d'élèves qui disent comprendre tout ce qu'on leur dit en breton, ils sont également très peu nombreux à déclarer ne rien comprendre. Ce résultat n'est pas particulièrement étonnant, mais il serait intéressant de l'approfondir sur deux aspects. Premièrement, nous pourrions le comparer avec des items équivalents concernant la compréhension du français pour observer si les élèves considèrent comprendre tous les énoncés auxquels ils sont exposés en L1. Enfin, il serait intéressant d'étudier plus précisément les deux profils extrêmes des élèves qui déclarent ne rien comprendre (3,2 %) et tout comprendre en breton (2,9%).

Nous pensons que ces réponses opposées ne sont pas à prendre au pied de la lettre. En effet, il ne nous paraît pas envisageable qu'un élève comprenne effectivement tout ce qu'on lui dit en breton (ni en français d'ailleurs), ni qu'il ne comprenne rien dans une de ses langues de scolarisation. Ces réponses sont vraisemblablement à envisager sous l'angle de la désirabilité sociale pour les premières (2,9 % des élèves). Pour les deuxièmes (3,2% des élèves), deux causes très différentes nous semblent pouvoir expliquer qu'un élève déclare ne rien comprendre en breton. Cela peut être le marqueur d'une auto-dévalorisation, symptomatique d'un manque de confiance en soi, qui se traduit par une résignation. Mais cela peut également être le signe d'une opposition à l'usage et l'apprentissage du breton, qui pourrait, par exemple, trouver ses sources dans une relation conflictuelle avec l'enseignant. Seule une étude qualitative ultérieure nous permettrait de confirmer ces hypothèses ou de découvrir d'autres causalités possibles.

Dans leur étude sur les relations des lycéens de Diwan et de leurs familles au breton, Chantreau et Grimault ont mis en évidence des différences de genre au niveau du sentiment de compétence en breton (2020a, p. 8).

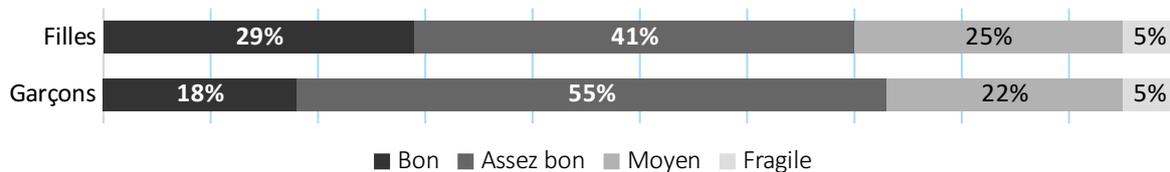


Figure 51 : Auto-évaluation du niveau de compétence (sentiment de compétence) chez les lycéens de Diwan selon le genre (Je trouve que mon niveau de breton est... [traduction libre du breton]) (Chantreau & Grimault, 2020a, p. 9).

Dans cette étude, les proportions de garçons et de filles présentant un sentiment de compétence positif en breton sont comparables (70 % chez les filles et 73 % chez les garçons), mais on peut constater une différence importante chez les élèves qui considèrent leurs compétences comme « bonnes » (29 % chez les filles et 18 % chez les garçons). Ces résultats qui, par ailleurs, montrent, chez ces lycéens, des sentiments de compétence sensiblement supérieurs à ceux des élèves de CM2 que nous avons enquêtés, nous ont amené à considérer, de la même manière, les différences de sentiment de compétence au niveau du genre¹²⁸.

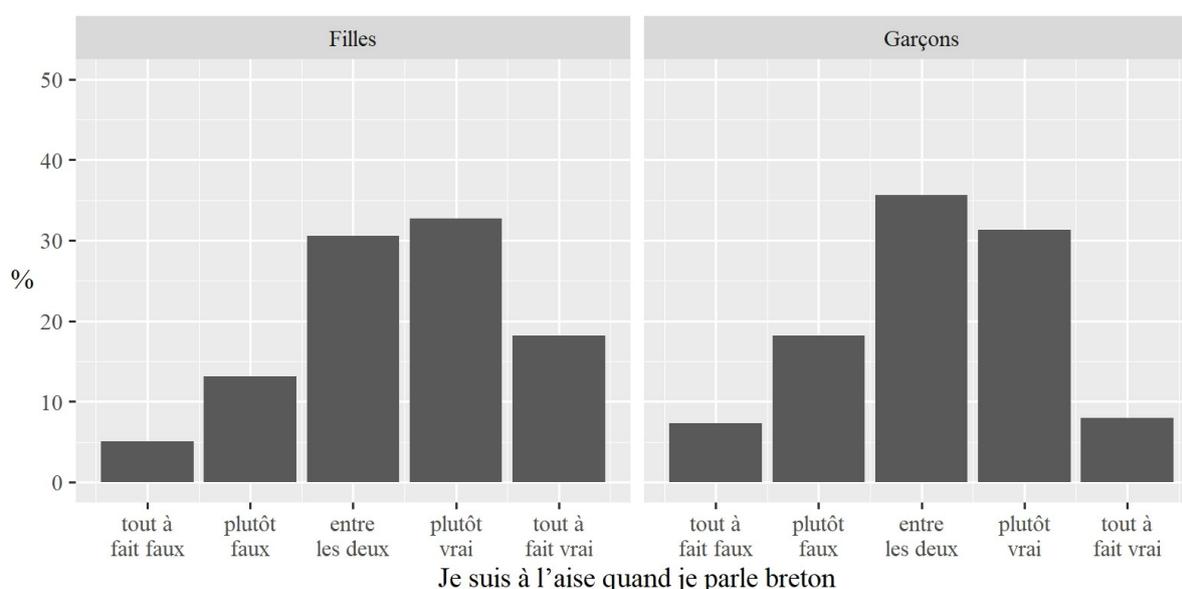


Figure 52 : Sentiment d'aisance en breton selon le genre – élèves de CM2.

Sur notre population également on peut observer des différences de même ordre. La distribution des réponses reste globalement comparable, mais plus de filles présentent un

¹²⁸ Nous avons analysé de manière systématique l'influence du genre sur les indices de notre questionnaire. Nous rendrons compte spécifiquement de cette influence lorsqu'elle s'avère significative ou, dans certains cas, pour montrer une absence d'influence contre-intuitive.

sentiment de compétence fort, 18 %, contre 8 % pour les garçons, qui eux, sont plus présents dans les tranches d'aisance moyennes ou défavorables. Il est difficile d'expliquer cette différence mais on peut retenir l'hypothèse de Chantreau et Grimault : elle pourrait être expliquée par la fréquentation principalement scolaire du breton et la relation privilégiée que les filles nouent avec l'école de manière générale. Ces deux éléments pourraient amener ces dernières à s'investir plus dans la pratique et l'apprentissage du breton et ainsi à avoir une perception plus valorisante de leurs compétences linguistiques (2020b, p. 9).

Lorsque l'on considère le sentiment de compétence des élèves selon les compétences mises en jeu, on observe également des différences, selon qu'il s'agit d'un usage de la langue en production ou en réception, à l'oral ou à l'écrit.

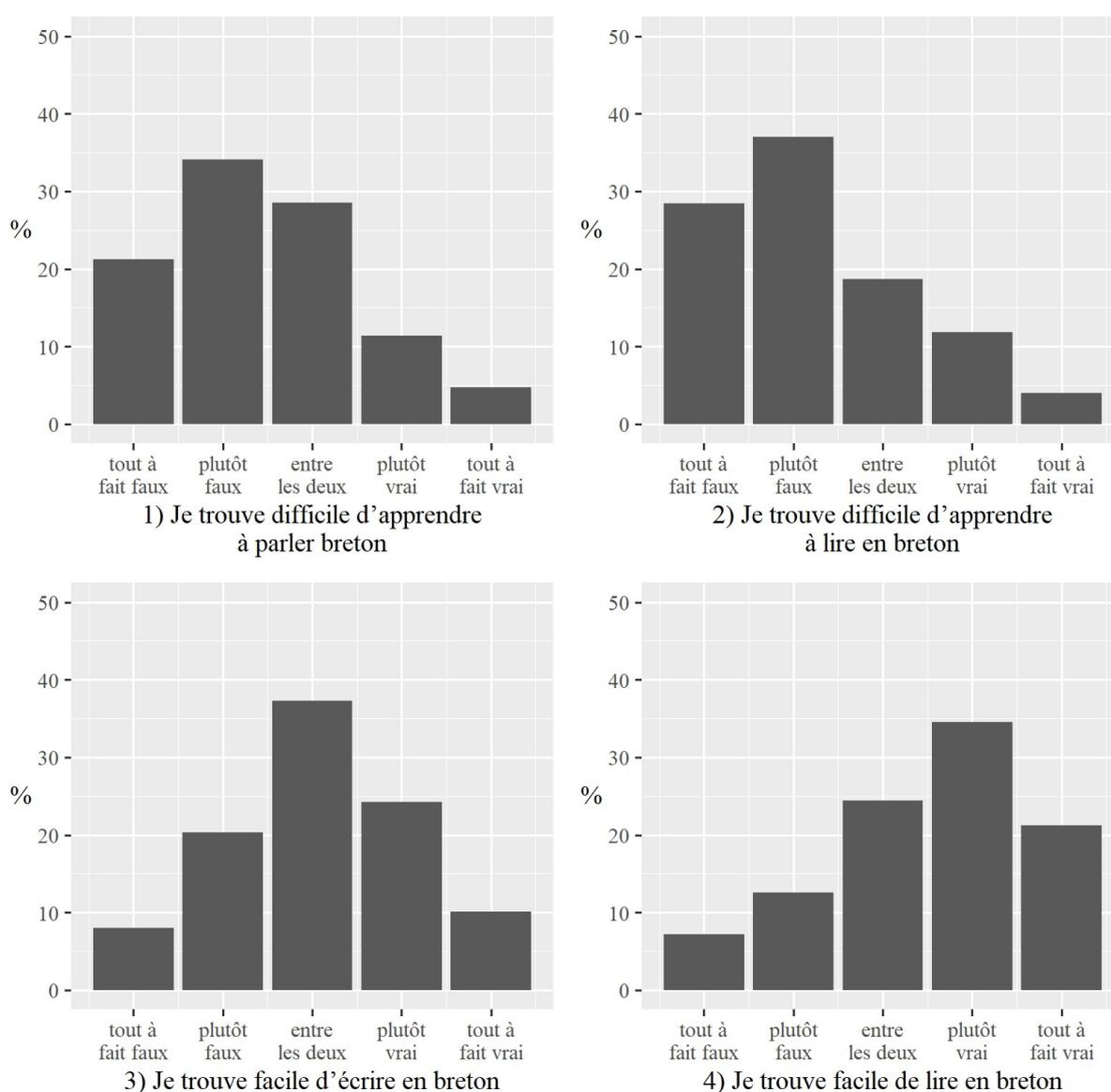


Figure 53 : sentiment de facilité et de difficulté des élèves selon les compétences langagières mises en œuvre.

Peu d'élèves témoignent d'un sentiment de difficulté en breton, que ce soit à l'oral, pour parler, ou à l'écrit, pour lire ou écrire. Même l'apprentissage de la lecture en breton ne semble pas être spécialement une difficulté pour une majeure partie des élèves (15,8 % expriment un sentiment de difficulté, figure 53.2) et se révèle, de manière assez inattendue, très légèrement moins difficile pour eux que d'apprendre à s'exprimer à l'oral en breton (15,9 % de sentiment de difficulté, figure 53.3). Intuitivement, nous avions imaginé que les activités liées à l'écrit feraient l'objet d'un sentiment de difficulté supérieur à celles qui sont liées à l'oral, mais il peut y avoir plusieurs explications à ce résultat. Tout d'abord, les compétences en réception, comme la lecture, sont sans doute plus sécurisantes pour les élèves que les compétences de production, les premières permettant une certaine passivité tandis que les deuxièmes nécessitent une prise de risque. Mais une des causes pourrait se trouver ailleurs : la relative transparence du système orthographique du breton (du moins, comparé à celui du français) pourrait être une des explications de ces résultats. Pour étudier la relation entre transparence de l'orthographe et sentiment de compétence, il serait intéressant de comparer ces données avec celles d'autres enquêtes concernant l'apprentissage de langues dans des situations minoritaires semblables, mais présentant des systèmes orthographiques moins transparents. De manière plus générale, il nous semble nécessaire d'approfondir toutes ces dimensions du sentiment de compétence par des enquêtes qualitatives auprès des élèves.

7.2.2 *Leviers didactiques*

Le sentiment de compétence de l'élève est une image de soi spécifique à l'apprentissage et à l'usage du breton (voir en 3.2). Il s'agit d'une perception qu'il a de lui-même et qui est fortement influencée par le miroir de ses relations sociales. Dans le contexte de l'école, les pratiques de l'enseignant ont une importance primordiale dans la construction de ce sentiment de compétence concernant les apprentissages en jeu, que ce soit au niveau des objectifs pédagogiques fixés, des activités proposées, des conseils prodigués, de l'attention portée, ou encore des retours qualitatifs (*feedback*) donnés.

Nos observations dans les trois classes nous ont permis d'observer des pratiques d'enseignement qui allaient dans le sens du soutien au sentiment de compétence des élèves. Ces pratiques semblent porter leurs fruits, car dans ces trois écoles, les élèves semblent présenter des niveaux de sentiment de compétence élevés. Par exemple, lors de notre enquête quantitative, aucun élève de ces trois classes n'avait répondu avoir un niveau de breton

inférieur à celui des autres élèves de la classe, contre 9,7 % sur l'ensemble de la population globale.

Dans leur objectif de faire parler leurs élèves en breton, ces trois enseignants sont particulièrement attentifs à la valorisation des compétences de leurs élèves, particulièrement chez ceux qui nécessitent le plus une telle valorisation, les élèves qui présentent des difficultés scolaires particulières. L'extrait d'entretien suivant concerne une situation de classe durant laquelle P2 valorise très fortement la réponse d'une élève qui, selon lui, n'est pas très à l'aise scolairement. Cet extrait ne concerne pas directement l'expression en breton mais il témoigne de la mise en œuvre d'un geste professionnel général qui bénéficie également, à d'autres moments, au sentiment de compétence des élèves dans leur expression en breton :

211 GL C'est cette phrase-là qui m'intéresse. C'est une phrase assez forte... que tu lui dis à la petite. Ça veut dire [en français] « Je ne dirai pas mieux que ça ». Pourquoi tu lui dis ça comme ça... Enfin, c'est quoi...

212 P2 ... Parce que c'est une élève qui n'est pas forcément très à l'aise scolairement. Et pour qui, je pense que lui dire que c'est... lui dire que de toute façon ben voilà, c'est ça que je voulais entendre, et ben... je ne l'aurai pas mieux dit quoi. [...] Et donc, j'expose à toute la classe qu'elle a... qu'elle a dit parole d'évangile et que donc, personne n'aurait dit mieux. Mais c'est vrai que le ton est un peu... [il écarte les bras pour montrer l'importance de l'emphase]

217 GL Non mais c'est fort. C'est un répertoire fort.

De la même manière, les enseignants peuvent également prodiguer des encouragements et contrer l'auto-dépréciation des élèves grâce, par exemple, aux principes de naturalisation et de dénaturalisation (Joule, 2007). Ce sont deux gestes professionnels qui permettent de naturaliser un comportement souhaitable en le reliant avec la personnalité de l'élève : « *Je te reconnais bien là quand tu réussis à continuer à parler en breton malgré la difficulté de ce que tu veux dire !* », ou de relativiser le caractère personnel et durable d'un comportement, chez un élève, quand celui-ci n'est pas souhaitable : « *Ça ne te ressemble pas quand tu parles en français dans le groupe alors que les autres font l'effort de continuer en breton !* », plutôt que, « *Tu es vraiment énervant à toujours parler français pendant les séances en breton !* ». Ces gestes professionnels permettent de stabiliser les causes d'un comportement positif et d'instabiliser les causes d'un comportement jugé comme étant négatif.

Pour améliorer la confiance des élèves dans leurs compétences, les enseignants sont amenés à relever avec emphase les productions réussies des élèves, à les encourager et, parfois, à exagérer leur niveau de compétence effective. Ils doivent cependant faire face à un dilemme : si elle est indispensable, la confiance seule ne permet pas aux élèves de progresser et elle peut même entrer en tension avec les apprentissages et une exigence de correction

linguistique. Les enseignants que nous avons observés en sont conscients. Il s'agit même d'une de leurs préoccupations constantes comme nous le rapporte P3 quand elle explique ses hésitations à corriger les productions de ses élèves durant une séance de breton oral de type *Quoi de neuf ?* :

- 236 P3 Je suis toujours entre deux pour les reprendre. Du coup, tu vois là, je n'ai pas repris pour *Barzh ma *ti*¹²⁹. Je ne sais plus, il y en a eu deux ou trois à l'avoir dit et puis à la fin j'ai dit... bon allez, là quand même... je reprends. Mais c'est toujours la même chose... trouver le juste milieu entre les laisser s'exprimer et reprendre. Alors, la plupart du temps, je reprends avec eux quand même. Et ils répètent après moi finalement... le bon modèle.
- 237 GL C'est quoi les enjeux, de reprendre ou de ne pas reprendre ?
- 238 P3 [...] Ben, pas reprendre, ça veut dire que du coup ils peuvent s'exprimer et euh... sans forcément... Y aller quoi, ne pas avoir la crainte de la langue *Oh euh, est-ce que je vais me tromper ? Est-ce que j'ai bien dit ?* Et cætera. Et puis si tu ne reprends pas ben après c'est des fautes qui restent finalement et qui vont être redites toutes les semaines. Du coup c'est bien quand même de... d'asseoir un modèle...
- 239 GL Donc tu choisis sur lesquelles tu veux revenir en fonction de...
- 240 P3 ... Voilà. Et sur quels enfants aussi. Sur qui je peux reprendre. Qui je ne vais pas mettre en défaut. Comme là, je crois que j'ai dit à *E11* [élève particulièrement à l'aise en breton], mais je n'ai pas dit à *E8* [élève qui présente une certaine timidité].

Tout comme P3, les deux autres enseignants expérimentés que nous avons observés sont en bifocalisation permanente. Ils choisissent au cas par cas, selon les objectifs de la situation et selon le profil des élèves, de les laisser continuer à parler, malgré des formes fautives et au risque de les voir s'installer durablement, ou de leur prodiguer un retour correctif. Ce retour correctif présente l'avantage de contribuer à l'amélioration des ressources linguistiques des élèves s'il est effectué de manière adéquate¹³⁰ mais il présente également un double désavantage. À court terme, ces retours correctifs peuvent restreindre la fluidité de l'interaction, pouvant même aller jusqu'à l'interrompre si l'enseignant décide de se focaliser strictement sur la forme et non plus sur le fond du propos. À plus long terme, ils peuvent influencer négativement le sentiment de compétence des élèves en installant chez eux la représentation d'un soi idéal de locuteur / apprenant très éloigné de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, dévaloriser cette image et, *in fine*, avoir des conséquences négatives sur leur estime de soi et leur motivation.

Les trois composantes du concept de soi comme locuteur / apprenant que sont le soi idéal, l'image de soi et l'estime de soi, nécessitent une réflexion particulière dans le cas de l'enseignement d'une langue endogène en situation de minorisation comme le breton. En

¹²⁹ « Dans ma maison », erreur de mutation, la forme correcte serait ici « *Barzh ma zi* ».

¹³⁰ Voir, à ce sujet, les travaux de Lyster (2016).

termes de soi idéal, les enseignants sont amenés à prendre en compte une différence importante avec l'enseignement d'autres langues : leurs élèves ne sont pas seulement destinés à interagir avec des locuteurs de langue cible, ce sont eux qui en deviendront les locuteurs.

La société s'appuyant très fortement sur l'école dans le processus de revitalisation du breton, les compétences des élèves se doivent de dépasser des compétences pragmatiques d'intercompréhension pour atteindre des niveaux de compétence les plus proches possibles de ceux de locuteurs dits « natifs »¹³¹. Nous reviendrons sur ces aspects par la suite, lors de l'étude des composantes légitimante et historicisante de l'appropriation sociolinguistique, et de la didactisation du vécu conscientisant (voir en 8.2 et 8.3).

La gestion de l'équilibre entre le soutien du sentiment de compétence et la recherche d'une correction linguistique nous semble être un aspect particulièrement important de l'action enseignante dans l'enseignement plurilingue. Tous les éléments qui aideront les enseignants à sortir de cette opposition apparente seront bénéfiques pour les apprentissages car ils permettront aux élèves d'atteindre, à la fois, une motivation forte et des ressources linguistiques de qualité.

Dans ce sens, la TAD qui s'intéresse à tous types de contextes (sport, éducation, travail, médecine, etc.), peut proposer des pistes de réflexion. Elle identifie de la manière suivante les comportements d'un « superviseur » qui pourront soutenir le sentiment de compétence d'un « supervisé », ou le menacer :

¹³¹ Il n'est pas question d'aborder ici ce que sont un locuteur natif et un néolocuteur, ni la légitimité de ces termes. Il est cependant important de signaler que ces questions sont au centre des travaux de chercheurs de domaines différents. Ainsi, concernant l'apprentissage des langues dites étrangères, *a contrario* des préoccupations des enseignants des langues comme le breton que nous venons d'exposer, des chercheurs en didactique des langues et des cultures appellent à dénativiser l'apprentissage des langues étrangères (Castellotti, 2011; Prikhodkine & Gajo, 2016). D'un point de vue sociolinguistique, les néolocuteurs, et notamment ceux des langues endogènes minorées, ont été récemment l'objet d'un groupe de travail intergouvernemental européen *COST New Speakers* (<https://www.nspk.org.uk/>). La question linguistique de ce qui constitue une langue est intimement liée à la notion de locuteur natif. Cette question a une dimension idéologique forte. Elle fait bien évidemment l'objet de nombreux débats, autant scientifiques que sociétaux (voir, par exemple, le concept de glottophobie chez Blanchet (2016)). Concernant le breton, on peut noter, à titre d'exemple, les neuf spécificités syntaxiques du breton, listées par Lambert (2010) et rapportées par Le Coadic (2015). Concernant la caractérisation du breton des élèves de l'enseignant en breton, pour les travaux les plus récents, nous renvoyons à deux articles de Le Pipec (2021, 2022).

Comportements qui soutiennent la compétence	Comportements qui menacent la compétence
Communiquer des attentes et des procédures claires.	Ne pas communiquer d'attentes claires.
Fournir des tâches adaptées aux possibilités de chacun, contenant un défi à surmonter.	Fournir des tâches inadaptées aux possibilités de chacun.
Donner des encouragements, trucs, conseils, pour progresser.	Ne pas donner d'encouragement ni de conseils pour progresser.
Délivrer des <i>feedback</i> positifs qui sont consécutifs aux tentatives faites, opportuns, consistants et prévisibles.	Délivrer des <i>feedback</i> négatifs et / ou des <i>feedback</i> inopportuns, inconsistant et imprévisibles.
Aider à expliquer les succès / échecs en termes de causes internes, contrôlables et instables.	Inciter à expliquer les échecs en termes de causes externes, incontrôlables et stables.

Tableau 17: Comportement de tout superviseur (enseignant, parent, cadre, thérapeute, entraîneur, etc.) susceptible de soutenir versus menacer le sentiment de compétence d'un supervisé (élève, enfant, employé, patient, joueur, etc.) (extrait de Sarrazin et al., 2011, p. 307).

Le vocabulaire utilisé ici est assez éloigné de la culture de l'enseignement primaire (superviseur, procédure, *feedback*), mais il nous semble que les différents points exposés résonnent avec les pratiques d'enseignement de l'école primaire, au-delà de notre contexte d'enseignement bilingue. Nous les considérons comme autant de pistes à explorer pour améliorer le sentiment de compétence en breton des élèves sans déroger à des exigences de correction linguistique, et permettre ainsi de viser l'acquisition de ressources linguistiques de même ordre que celle de leur L1.

7.3 Sentiment d'autonomie

Nous avons évoqué précédemment l'enjeu central que représente l'articulation entre sentiment d'autonomie et contrôle social dans l'expression en breton chez les élèves scolarisés dans les filières bilingues (voir en 6.3.3). Chez ces élèves, généralement de socialisation primaire monolingue français, s'exprimer en breton n'est pas aussi aisé que de le faire en français. C'est donc une contrainte, au même titre, par exemple, que de s'exprimer dans la variété de français considérée comme légitime à l'école et qui est généralement différente de celle du milieu familial. Les élèves acceptent cette contrainte car elle fait l'objet

d'un contrôle ou d'une désirabilité sociale, qui se traduit par une injonction explicite ou implicite, de l'enseignant ou de la socialisation scolaire, à parler breton (motivation extrinsèque non autodéterminée, voir également contrat interactionnel plurilingue en 3.3.2). Ils peuvent également accepter cette contrainte parce qu'ils adhèrent de manière autodéterminée à l'idée que c'est important de parler breton (motivation extrinsèque autodéterminée) ou parce que, pour eux, parler breton fait l'objet d'une désirabilité individuelle, émancipée du regard de l'autre (motivation intrinsèque).

Dans le contexte d'une interaction, un élève acceptera d'autant plus facilement d'utiliser le breton si le coût cognitif de l'expression en L2 est réduit, c'est à dire si ses ressources linguistiques permettent de faire face efficacement à la complexité du propos, son urgence et sa charge émotionnelle (voir le modèle de la micro-alternance en classe immersive en L2 en 6.2.5). Ce sont donc les ressources linguistiques de l'élève et la caractéristique de l'interaction qui déterminent le degré de contrainte de l'expression en breton dans un contexte donné.

Mais il convient de distinguer contrainte effective et sentiment de contrainte et donc autonomie effective et sentiment d'autonomie. En effet, la plupart de nos comportements sont dictés par la contrainte sociale, mais ils ne provoquent pas un sentiment de contrainte car ils sont institués hégémoniquement. Nous ne les remettons pas en question car nous les considérons comme légitimes. Ils représentent notre normalité¹³². À l'inverse, certains comportements provoquent un sentiment de contrainte fort malgré une contrainte effective relative (par exemple, on ne répondra pas avec le même enthousiasme à une demande si elle est formulée de manière agréable ou désagréable). Nous distinguons également autonomie et indépendance : on peut choisir, de manière autonome, d'adhérer à un comportement promu par d'autres et on peut souhaiter être indépendant pour des raisons qui ne sont pas autonomes (par exemple, choisir de vivre seul par peur d'être redevable à un conjoint).

Les relations entre autonomie, sentiment d'autonomie et indépendance sont complexes. Concernant l'expression en breton des élèves, il serait impossible de renseigner dans le détail ces éléments dans le cadre d'une recherche comme la nôtre. Nous avons cependant voulu poser les jalons d'une telle étude en interrogeant quantitativement les élèves sur leur sentiment d'autonomie à deux niveaux différents : le choix de la scolarisation bilingue et l'expression quotidienne en breton à l'école.

¹³² Pentecouteau parle, par exemple, pour l'utilisation du français à l'heure actuelle en Bretagne, d'une « contrainte qui ne se vit pas comme telle » (2002, p. 92).

7.3.1 Sentiment d'autonomie et scolarisation en breton

La question des déperditions d'élèves au long de la scolarité bilingue est un enjeu important dans la politique de revitalisation du breton (voir en 1.2.3). Elle est liée, en partie, à la motivation des élèves et de leurs parents vis-à-vis du breton et du plurilinguisme. Pour mieux comprendre ce phénomène, nous avons interrogé le sentiment d'autonomie des élèves sur leur scolarisation elle-même, à savoir s'ils se sentaient contraints d'être scolarisés en filière bilingue et s'ils se sentaient autonomes dans le choix de continuité de scolarité au collège.

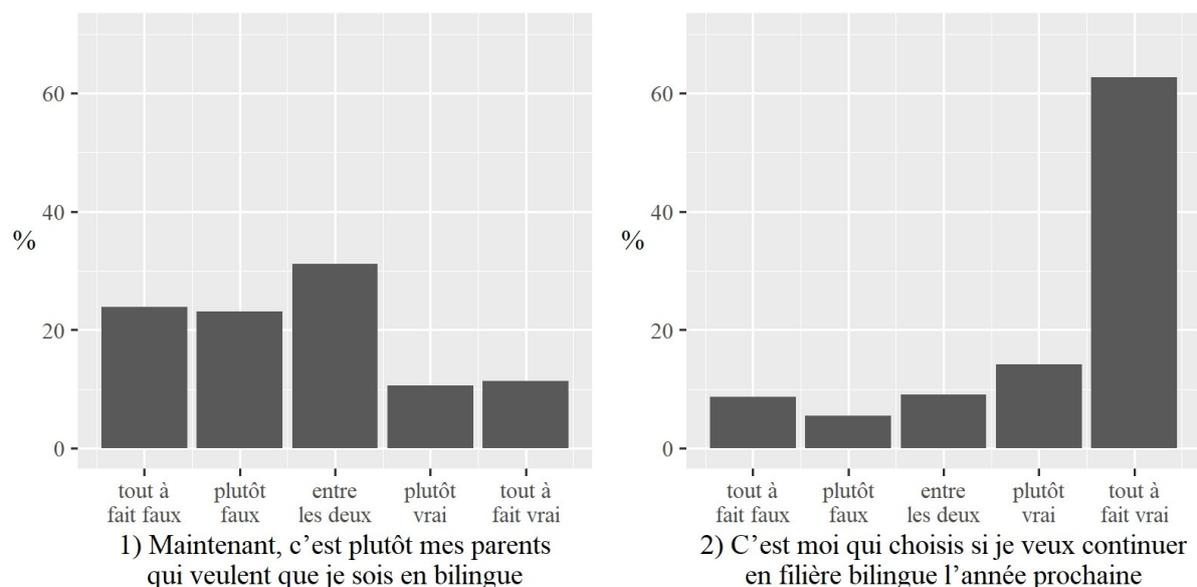


Figure 54 : Sentiment d'autonomie des élèves dans le choix de leur scolarité.

Le choix de la scolarisation précoce en breton se fait initialement à un âge auquel les élèves ne sont pas en mesure d'avoir un avis ou une préférence concernant un type d'enseignement. Jusqu'à la fin du primaire, le choix de la continuité ou de l'interruption de la scolarité bilingue est rarement à l'initiative des élèves et les parents restent, de toute façon, décisionnaires. À partir de la fin du CM2, nous avons pu observer, en tant qu'enseignant, que le choix de continuité fait souvent l'objet d'une négociation entre l'élève et ses parents, en fonction de motivations diverses (rester avec les amis, continuer le breton, choix des options, etc.), particulièrement lorsque la continuité en filière bilingue présente des complications organisationnelles (transports ou internat, par exemple). Adam évoque à ce niveau un jeu d'influence entre les discours parentaux et les discours des enfants (2020, p. 325). *In fine*, selon la famille, ce sera la parole de l'élève ou celle des parents qui sera prépondérante.

Les résultats des deux graphiques (figure 54) sont donc plutôt inattendus et montrent que même s'il y a une contrainte effective à être scolarisé en filière bilingue (jusque-là, les élèves ne sont pas, ou seulement en partie, décisionnaires), il y a peu de sentiment de contrainte. Pour le premier graphique, il semble ainsi y avoir une forte proportion d'adhésions individuelles à un enseignement bilingue (46 % des réponses). Il serait cependant aventureux d'associer directement ce résultat à un sentiment d'adhésion à la pratique du breton elle-même, car il peut trouver sa source dans de nombreux autres aspects (comme préférer être dans sa classe avec des élèves que l'on connaît depuis la petite section plutôt que dans celle des élèves monolingues, que l'on connaît moins bien). Il n'est pas non plus possible, d'ailleurs, d'interpréter les réponses neutres (30,5%) ou négatives (21,5 %) comme étant directement en opposition avec l'expression en breton.

Concernant le deuxième graphique, les réponses marquent un sentiment d'autonomie encore plus communément partagé (76 % des élèves), mais la formulation de la question ne précise pas le type d'enseignement et ne nous permet donc pas d'inférer, en l'état, une adhésion à un enseignement bilingue. Une réponse « tout à fait vrai » pouvant tout aussi bien correspondre à un fort sentiment d'autonomie chez un élève qui poursuit sa scolarité en breton ou sans breton. Le croisement des réponses des élèves avec le type de scolarité qu'ils suivront en 6^e permet de préciser ce sentiment d'adhésion :

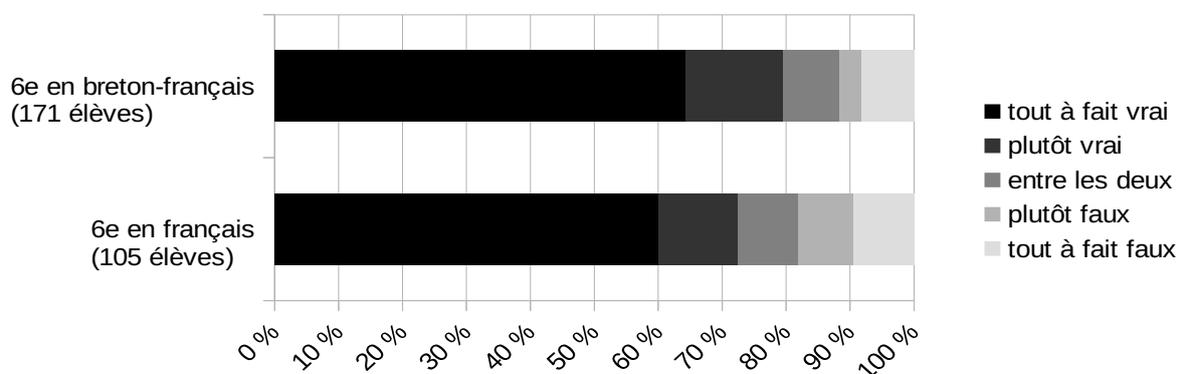


Figure 55 : Sentiment d'autonomie concernant la poursuite de scolarité selon la filière choisie en sixième (« en breton-français » pour Diwan et les filières bilingues, publiques et catholiques, et « en français » pour l'enseignement monolingue, option breton y compris). Réponse à l'affirmation "C'est moi qui choisis si je veux continuer en filière bilingue l'année prochaine".

Ces résultats ne montrent pas de différences fondamentales au niveau du sentiment d'autonomie entre les élèves qui continueront une scolarisation en breton et ceux qui s'orienteront vers un enseignement monolingue. Il y a donc une adhésion forte au choix de continuité de scolarité dans les deux cas, mais on peut tout de même signaler une adhésion un

peu plus forte chez les élèves qui continuent une scolarité en breton – français (79,5 % des élèves, contre 72,4 % d’adhésion chez ceux qui poursuivent en monolingue).

Ces taux d’adhésion particulièrement élevés pour les deux types de continuité de scolarité peuvent avoir deux significations. On peut y voir, tout d’abord, une prise en compte importante du choix des élèves. Leur avis serait déterminant concernant la continuité en filière bilingue. Ce premier aspect est sans doute en partie vérifié, mais nous pensons également que de nombreux élèves présentent une capacité forte à accepter des choix qui sont faits pour eux par leurs parents et, *in fine*, à y adhérer, que ce soit pour une poursuite de scolarité en breton-français ou seulement en français. Ici aussi, seule une étude spécifique nous permettrait de mieux comprendre l’importance de ces deux éléments concernant la continuité en filière bilingue et, au niveau d’une politique de revitalisation linguistique, d’évaluer le rôle des représentations et motivations familiales parmi les facteurs de déperdition d’élèves en cours de scolarité bilingue.

7.3.2 *Sentiment d’autonomie et expression en breton*

À un niveau plus proche du quotidien de la classe, nous avons interrogé les élèves sur leur sentiment d’autonomie concernant leur expression en breton, de manière générale et, plus précisément, dans certains contextes spécifiques.

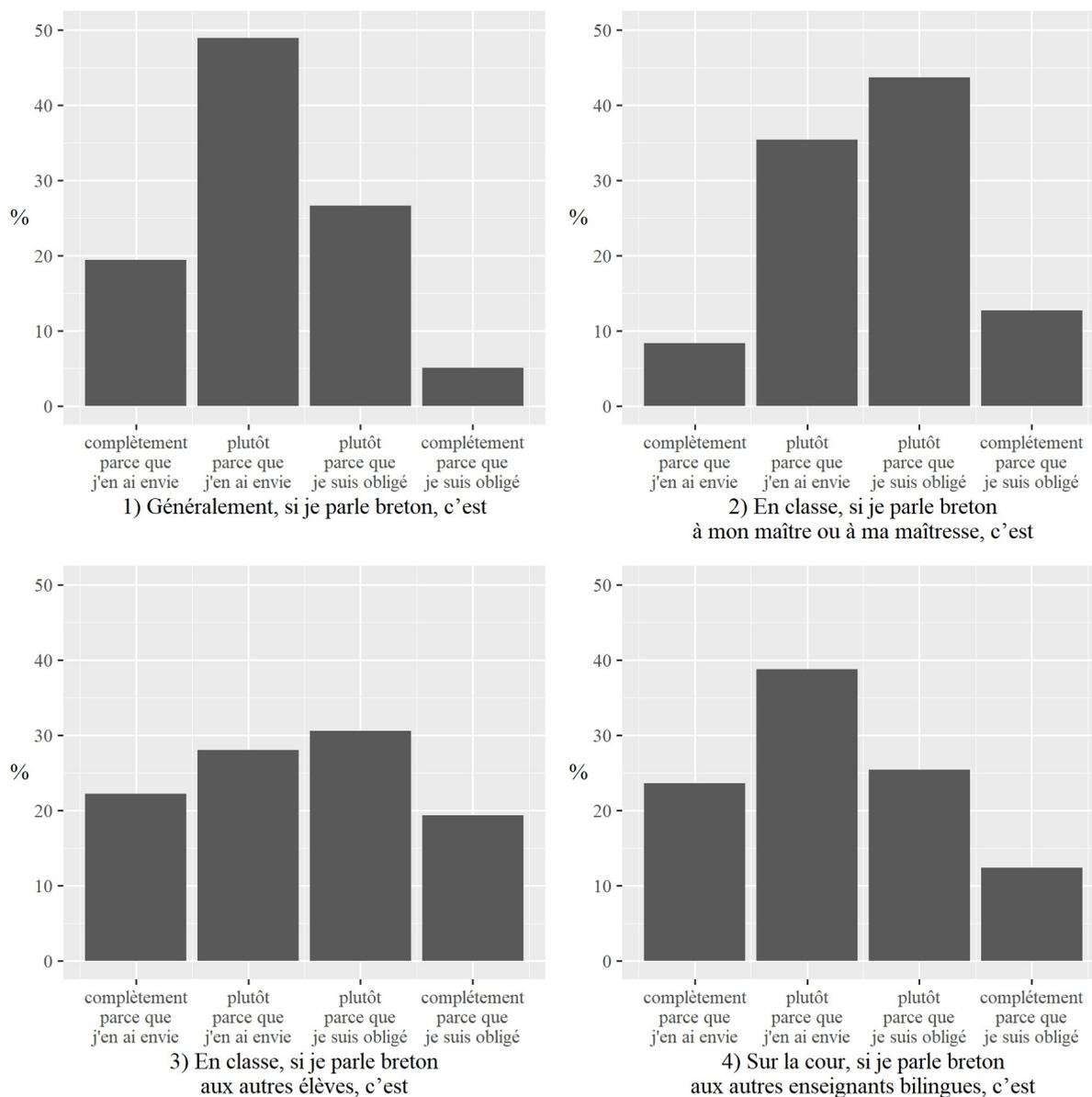


Figure 56 : Sentiment d'autonomie des élèves concernant leur expression en breton.

Le premier graphique (figure 56.1) nous montre un sentiment d'autonomie très fortement partagé par les élèves quant à l'expression générale en breton (68,1 %), tandis que seuls 5 % d'entre eux se sentent complètement contraints de s'exprimer en breton. Ce résultat illustre bien la différence entre autonomie effective et sentiment d'autonomie. En effet, les observations montrent que les élèves de fin de primaire ne s'expriment que très peu en breton de manière autonome, c'est-à-dire hors de la présence d'une injonction implicite (contrôle ou désirabilité sociale) ou explicite (demande de l'enseignant). Malgré la présence de ces contraintes nécessaires pour l'expression en breton, le sentiment général d'autonomie est majoritairement partagé.

Concernant le sentiment d'autonomie dans l'expression en breton avec l'enseignant (figure 56.2), les élèves se concentrent à 78,5 % sur les réponses centrales (*plutôt parce que je suis obligé*, pour 43,4 %, et *plutôt parce que j'en ai envie*, pour 35,1%). Nous avons pris le parti de ne pas proposer de réponse médiane de type *entre les deux* pour ces items, car nous pensions que ces réponses neutres pourraient être plébiscitées par les élèves, ce qui aurait nuit à la sensibilité de l'indice du sentiment d'autonomie. En l'absence de possibilité de réponse neutre, nous pensons que ce fort report sur des réponses centrales est le reflet d'une expression en breton avec l'enseignant qui est vécue comme étant normalisée : elle n'est pas ressentie comme étant particulièrement contraignante et elle dépend peu d'une envie explicite de l'élève. Cette utilisation « naturelle » du breton est évoquée par P1 :

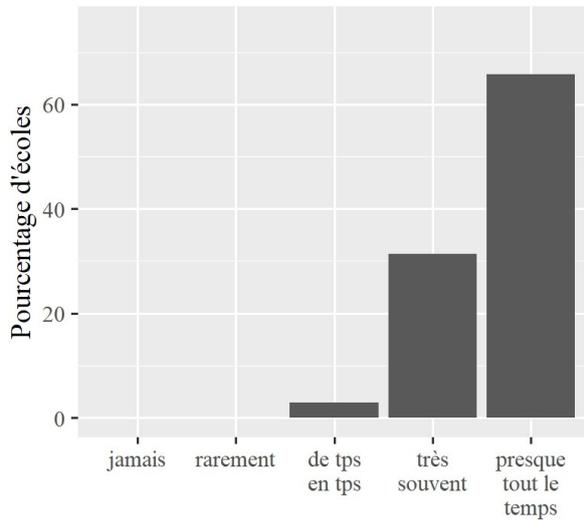
- 21 GL. Parce que pour eux, c'est plus dur de parler breton que de parler français ?
- 22 P1. Oui. Enfin là, pour des petites choses comme ça, ça va mais... Forcément, ça leur demande un effort mais euh...
- 23 GL. ... c'est une contrainte.
- 24 P1. Oui, c'est une contrainte, ça vient plus naturellement en français. Mais je crois qu'ils ne se posent plus trop la question finalement. Pour la plupart ça vient assez naturellement, parler en breton.

Dans les trois classes que nous avons observées, la normalisation de l'usage du breton dans les interactions élève – enseignant semble permettre au sentiment d'autonomie des élèves d'être préservé, malgré un contexte effectivement contraignant.

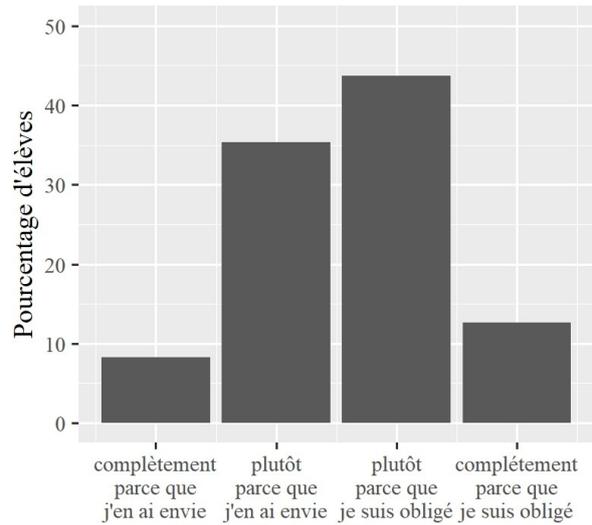
Les réponses de la figure 56.3 sont plus clivées car les interactions élève – élève, hors activités spécifiques, sont normalisées en français. Interagir en breton n'est donc pas évident, même lors d'activités menées en breton, et cela a une influence sur le sentiment d'autonomie. Il est difficile d'analyser finement le sens que les élèves donnent ici à leur réponse, tant les normes des comportements linguistiques concernant les interactions sont différentes d'une école à une autre. *A minima*, on peut dire que l'interaction élève – élève cristallise de grandes différences entre les élèves au niveau du sentiment d'autonomie.

Concernant le sentiment d'autonomie dans l'expression en breton sur la cour avec les enseignants, on peut observer une situation intermédiaire (figure 56.4). Les réponses sont clivées mais moins que pour les interactions élève – élève.

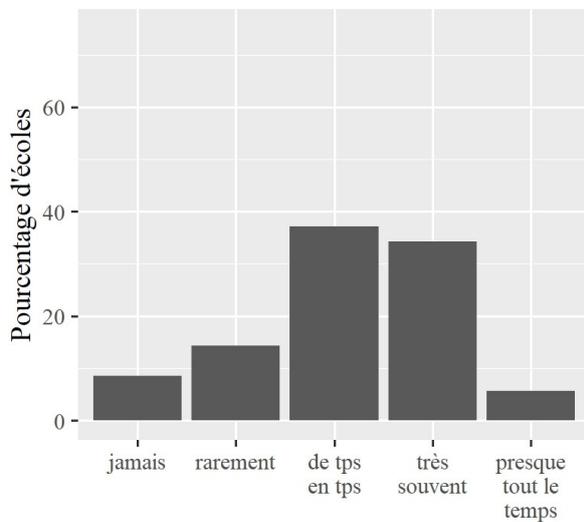
Si l'on met en perspective, pour des contextes d'interaction semblables, le sentiment d'autonomie concernant l'expression en breton et les normes des comportements linguistiques, on peut remarquer que, moins l'usage du breton est normalisé dans un contexte, plus le sentiment d'autonomie / contrainte est clivé :



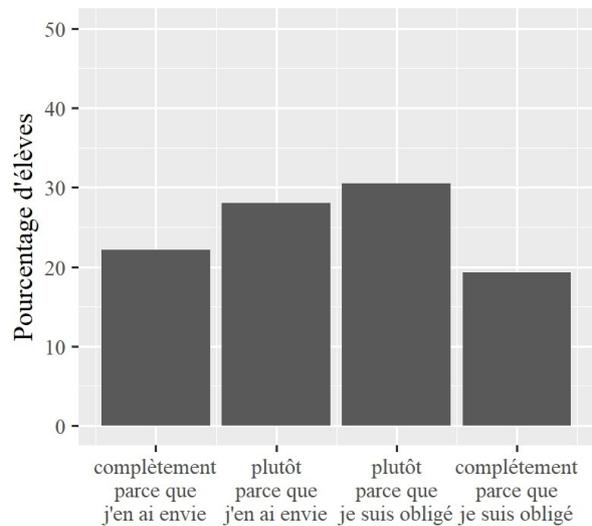
1a) Quand on est en CM, on parle breton avec l'enseignant durant les leçons en breton...



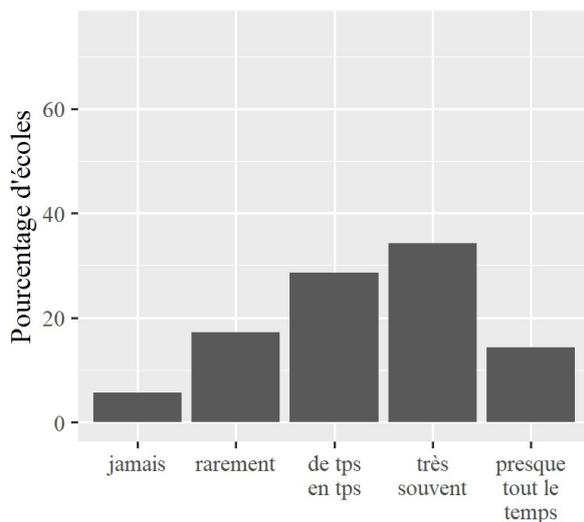
1b) En classe, si je parle breton à mon maître ou à ma maîtresse, c'est...



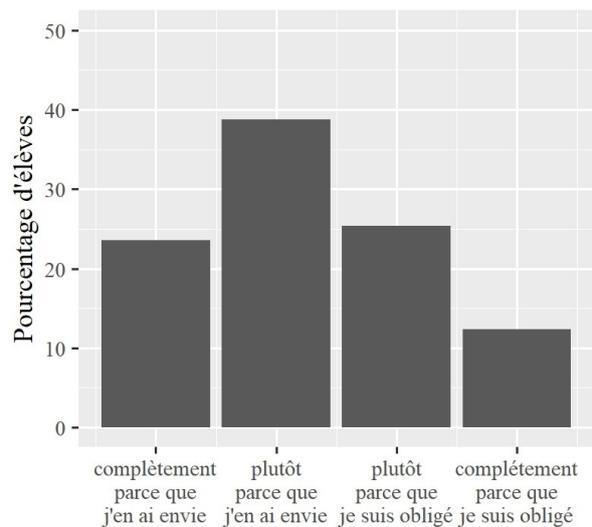
2a) Quand on est en CM, on parle breton avec les autres élèves durant les leçons en breton...



2b) En classe, si je parle breton aux autres élèves, c'est...



3a) Quand on est en CM, on parle breton avec l'enseignant sur la cour...



3b) Sur la cour, si je parle breton aux autres enseignants bilingues, c'est...

Figure 57 : Normes des comportements linguistiques selon les classes (1ère colonne) en regard du sentiment d'autonomie concernant l'expression en breton (2e colonne) pour trois contextes comparables.

L'expression en breton avec l'enseignant en classe étant la norme dans une majorité des écoles (réponses relativement homogènes de la figure 57.1a, voir également en 6.1.2), les élèves ne présentent pas, en tendance, de sentiment de contrainte ou d'autonomie fort (réponses centrées de la figure 57.1b). S'adresser en breton à son enseignant peut être considéré comme étant un comportement hégémonique qui, bien que contraignant, n'est pas perçu comme tel, ni comme étant le résultat d'une volonté particulière de l'élève.

Concernant l'expression en breton en classe avec les autres élèves durant des séances identifiées comme étant menées en breton, ce comportement n'est pas normalisé dans les classes (figure 57.2a, voir également en 6.1.2). Ce comportement n'étant pas hégémonique, il est particulièrement impacté par le sentiment d'autonomie des élèves qui, nous venons de le voir, est particulièrement hétérogène pour ce contexte (figure 57.2b). Dans ce type de contexte, certains élèves se sentiront contraints (motivation extrinsèque non autodéterminée), tandis que, pour d'autres, ce type de comportement interactionnel sera désirable (motivation intrinsèque) et / ou suscitera une adhésion (motivation extrinsèque autodéterminée).

Enfin, l'expression en breton avec l'enseignant durant la récréation (ou, situation comparable, avec les autres enseignants) n'est normalisée que dans certaines écoles (figure 57.3a, voir également en 6.1.2). Cette situation intermédiaire peut être observée également au niveau du sentiment d'autonomie dans l'expression en breton avec les autres enseignants sur la cour, qui est à la fois plus centrée que pour l'expression avec les élèves en classe et plus clivant que pour l'expression avec l'enseignant en classe (figure 57.3b).

Cette mise en perspective des normes des comportements linguistiques et du sentiment d'autonomie nous amène à penser que la prise en compte du sentiment d'autonomie des élèves est particulièrement importante pour les motiver à s'exprimer en breton dans des contextes pour lesquels ce comportement n'est pas normalisé. C'est lorsque le contrat interactionnel plurilingue laisse une marge d'interprétation ou quand il est très favorable à la L1 que le type de motivation fait la différence entre les comportements interactionnels des élèves, et c'est particulièrement dans ces circonstances qu'un soutien au sentiment d'autonomie peut favoriser chez eux l'expression en breton.

7.3.3 *Leviers didactiques*

Certains leviers didactiques susceptibles de favoriser le sentiment d'autonomie ont déjà été évoqués précédemment lorsque nous avons abordé la didactisation des normes des comportements linguistiques : la voie la plus efficace pour faire disparaître le sentiment de

contrainte lié à un comportement reste la normalisation de ce comportement, qui devient alors déterminé par l'environnement social (voir en 6.3.3). Mais d'autres possibilités s'offrent à nous pour diminuer la contrainte effective ou, directement, le sentiment de contrainte.

Diminuer la contrainte effective

Il est possible de chercher à diminuer la contrainte effective de deux manières : en améliorant les ressources linguistiques des élèves ou en adaptant les exigences de l'activité. L'amélioration des ressources linguistiques des élèves permet de diminuer la charge cognitive liée à l'activité. Dans l'enseignement par immersion, les ressources linguistiques étant très majoritairement acquises grâce au vécu socialisant qu'offre les activités elles-mêmes, l'amélioration des ressources linguistiques et l'adaptation des activités proposées fonctionnent intrinsèquement de concert. En proposant des activités adaptées aux ressources linguistiques des élèves on leur permet d'améliorer ces ressources linguistiques qui, à leur tour, permettent aux élèves de participer à d'autres activités, etc.

On peut user de plusieurs variables didactiques pour diminuer la charge cognitive linguistique d'une activité. Différents étayages linguistiques sont possibles pour des activités ciblées. Par exemple, P3, qui fait beaucoup travailler ses élèves en groupe en autonomie, produit beaucoup de matériel spécifique pour aider ses élèves à rester en breton durant ces activités. Nous avons pu observer dans sa classe, sur une demi-journée, l'utilisation de lexiques imagés en breton, de fiches aide donnant des structures de phrases types, de règles du jeu traduites dans un breton adapté aux élèves, etc. Un étayage linguistique peut également être apporté par le biais de séances préalables, qui permettront de découvrir avec les élèves les ressources linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, en jeu dans une activité, ou de s'assurer qu'elles sont maîtrisées par tous.

Pour diminuer la contrainte effective, on peut également moduler les exigences linguistiques ou les limiter dans le temps. Des élèves qui ne sont pas habitués à interagir en breton seront plus enclins à le faire si on leur demande de mener une activité en breton sur un temps limité, ou si on les prévient en amont que, pour un temps, on se fiche éperdument de la correction de la langue ou du vocabulaire utilisé. Si l'activité proposée ne nécessite pas des ressources linguistiques trop exigeantes et si elle ne dure que quelques minutes, les élèves accepteront plus facilement d'échanger en breton, d'autant plus si le fait d'interagir en breton est présenté par l'enseignant comme un défi susceptible de renforcer le sentiment de compétence des élèves. Par la suite, on pourra augmenter petit à petit l'exigence, alternativement en termes de temps et en termes de complexité de l'activité, la contrainte

effective étant compensée par des ressources linguistiques de plus en plus efficaces pour mener ce genre d'activités et / ou par l'habitude des élèves de soutenir des charges cognitives de plus en plus importantes.

Dans certains cas, le fait même que les élèves interagissent en breton peut être le seul objectif de l'activité, comme le souligne P3 quand elle décrit une des activités que nous avons observées :

226 P3 En fait, là, l'objectif c'est qu'ils parlent entre eux. C'est pas forcément qu'ils parlent sans fautes. Et ça, après on fait aussi des leçons en groupe classe et... je ne sais pas, des exercices par deux ou là, je peux me déplacer et puis après j'essaie... si je vois que j'entends tout le temps la même faute et bien de tirer ça et de faire une leçon là-dessus en collectif. Mais... c'est trop important qu'ils parlent en fait, entre eux. Quand on enseigne une langue comme ça, il faut absolument qu'ils parlent sinon... Et quitte à, ben oui, faire des fautes, mais c'est en faisant qu'ils apprendront aussi.

En modulant ses exigences de correction linguistique et en en faisant une variable didactique, P3 soutient le sentiment d'autonomie de ses élèves. Forts de cette autonomisation (au sens *empowerment*), ils s'autorisent d'autant plus facilement à interagir en breton en autonomie. Dans la pratique, ces interactions en breton entre pairs ont l'avantage conséquent de démultiplier les prises de parole des élèves en breton et contribuent au cercle vertueux *socialisation – amélioration des ressources linguistiques* mentionné précédemment (voir en 6.3.6).

Diminuer le sentiment de contrainte

On peut tenter de diminuer directement le sentiment de contrainte lié à l'expression en breton de plusieurs manières, sans diminuer pour autant la contrainte effective. Il est possible, par exemple, de le compenser en le liant à une activité motivante pour les élèves. C'est dans cet esprit que P3 a trouvé comme « astuce » d'autoriser ses élèves à pipeletter en breton en classe :

42 P3 Après, là du coup, on a instauré un... Ils ont le droit de pipeletter, mais en breton. [rire]

43 GL D'accord, vas-y, parle-moi de ça. Qu'est-ce qu'il y a derrière ?

44 P3 Ben du coup, ils n'arrêtaient pas de pipeletter entre eux alors je leur ai dit : « Ben OK, d'accord, vous avez le droit de pipeletter, il n'y a pas de problème, quand je suis en train de chercher une feuille, mais par contre vous pipelettez en breton. Sinon, vous n'avez pas le droit de pipeletter. » Eh bien ça fonctionne assez bien.

45 GL Alors, ça fonctionne bien, est-ce qu'ils ne sont pas justement... Ils ne se sentent pas un peu manipulés ou euh ?

46 P3 Possible [rire], mais ça fonctionne plutôt bien.

47 GL Oui. Ils le prennent comme un jeu un peu ?

- 48 P3 Oui, ils le prennent comme un jeu oui. Après, ça ne fonctionne pas tout le temps, mais... c'est une manière pour les...
- 49 GL Pour les inciter à...
- 50 P3 Après bon, ils pipelettent pendant euh, allez, une minute, le temps que je prenne une feuille et qu'on se recentre mais euh... C'est une façon de oui... Il faut toujours trouver des astuces de toute façon pour euh... les faire parler et... C'est une que j'ai trouvée.

Ici, l'autorisation de pipeletter en classe secondaire, dans l'esprit des élèves, la contrainte de parler breton et il en résulte peu ou pas de sentiment de contrainte. De la même manière, P1 et P3 essaient d'associer le travail des interactions en breton entre élèves avec des activités qui paraissent les plus motivantes pour les élèves (sport, activités ludiques ou artistiques, etc.). P1, pour qui les interactions entre pairs ne sont pas un objectif central, car considéré comme trop ambitieux, tente tout de même de faire interagir ses élèves en breton sur des temps de création artistique :

- 122 P1. Après c'est vrai que sur des travaux de groupe, par exemple, des fois ça arrive aussi, c'est une contrainte supplémentaire : *Ben là, ce travail vous allez le faire en groupe mais vous parlez breton entre vous.* On est sur un jeu de langage en breton, et bien je veux entendre que du breton. Là on travaille sur les *Filmoù Chakod* [Concours de création de films courts en breton]. Donc cette année on participe. Donc quand on travaille en groupe là-dessus, c'est pareil. Ils doivent le faire en breton. Pour euh... essayer de mettre cette pratique de la langue entre eux aussi. Mais c'est... c'est compliqué quand même hein.

Nous avons eu l'occasion d'expérimenter ce type de compensation de contrainte en tant qu'enseignant : nos élèves de CE2-CM1-CM2 étaient autorisés, chaque vendredi, en fin de journée, durant 3/4 h, à jouer à des jeux de société en classe, activité qu'ils considéraient comme étant particulièrement motivante. Durant ces temps, une règle principale, co-instaurée en début d'année avec les élèves, imposait strictement l'utilisation du breton : si nous entendions un mot de français, le temps de jeu s'arrêtait pour être remplacé par une autre activité. Durant ces activités ludiques, les interactions entre élèves se déroulaient toutes en breton car la motivation de pouvoir jouer librement était suffisamment forte pour dépasser la contrainte de s'exprimer en L2. Ces activités de jeux furent sans doute la méthode la plus efficace que nous ayons expérimentée pour amener les élèves à s'habituer à interagir en breton. Elle facilita grandement la normalisation de l'usage du breton dans les interactions entre élèves en présence de l'enseignant, car il s'agissait seulement de généraliser une habitude qui avait été prise dans un contexte particulier.

Pour favoriser le sentiment d'autonomie, il est également important de considérer que certaines injonctions peuvent provoquer un sentiment de contrainte, sur leur forme seule. La manière dont elles sont adressées entraîne un sentiment d'opposition ou de réticence, là où d'autres formulations n'engendrent pas de sentiment de contrainte particulière. Ainsi, la forme

« E brezhoneg mar plij ! » (En breton s'il te / vous plaît !), dite, parfois, par l'enseignant fatigué sur un ton autoritaire et exaspéré, amènera peut-être un élève à se répéter en breton, mais il y a fort à parier qu'elle ne contribuera pas à son processus d'appropriation du breton.

Pour des circonstances identiques, certains enseignants mettent en œuvre des trésors d'imagination pour éviter que leurs élèves n'associent l'expression en breton à une contrainte scolaire parmi les autres. Certains vont utiliser l'humour en faisant semblant de ne pas entendre l'élève avec un sourire en coin, l'amenant à reformuler ce qu'il vient de dire en breton. D'autres enseignants vont réagir de manière exagérée comme si leur parler en français était vraiment inapproprié, comme si l'élève, en remettant en cause le contrat social de la classe, remettait également en cause son appartenance au groupe classe (voir en 6.3.3). Enfin, d'autres enseignants vont s'adresser à leurs élèves sur le ton du défi, parvenant ainsi à motiver leurs élèves à parler en breton (*Je parie que tu n'es pas capable de...*).

D'autres éléments comme les sanctions ou les récompenses, dont les notes, peuvent motiver sur du court terme mais avoir un effet délétère à long terme. En diminuant le sentiment d'autonomie, les sanctions et les récompenses affectent la motivation, car les élèves peuvent ainsi « faire l'économie de ce qu'ils sont (leur personnalité, leurs valeurs, leurs attitudes, leurs motivations...) pour expliquer leur comportement. Ils disposent d'une raison toute prête : éviter une punition ou éviter une récompense » (Joule, 2007, p. 131). Si l'enseignant note un élève sur son comportement en breton, il parlera sans doute breton pour avoir une bonne note, mais cela pourra l'empêcher de penser qu'il pourrait parler breton parce que c'est important pour lui.

De plus, les récompenses tangibles telles que les bonnes notes, bien qu'elles aient un effet efficace à court terme au niveau de la motivation extrinsèque non autodéterminée, ont un effet négatif sur le sentiment d'autonomie et sur le processus d'autodétermination du comportement et, *in fine*, elles sapent la motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 2016, p. 18). Récompenser tangiblement par une bonne note un élève qui parle breton, ou en lui promettant une récompense s'il le fait, pourrait avoir des conséquences insidieuses sur son processus d'appropriation¹³³. Par opposition, les récompenses plus symboliques telles que les retours affectifs ou les rétroactions positives pourront nourrir le sentiment de reliance et, par là même,

¹³³ Pour éviter de relier l'usage du breton à une bonne ou à une mauvaise note, un collègue avait mis en place un système de récompense qui ne concernait que les élèves les plus motivés. Les élèves qui avaient été les plus motivés pour interagir en breton durant le trimestre étaient ainsi invités au restaurant par l'établissement. Il serait intéressant d'évaluer l'efficacité à long terme de ce type de récompense tangible sur le processus d'appropriation du breton.

la motivation autodéterminée des élèves. Cette réflexion complexe sur le rôle des notes à l'école dépasse bien sûr le cadre de l'enseignement en breton mais, si l'on se place dans la perspective d'une appropriation, elle mérite qu'on s'y attarde particulièrement.

Favoriser le sentiment d'autonomie

Si faire disparaître ou diminuer le sentiment de contrainte est une piste pour soutenir le sentiment d'autonomie des élèves, il est également possible de soutenir proactivement leur sentiment d'autonomie en favorisant une adhésion au projet d'apprentissage et d'expression en breton. En favorisant cette adhésion, on développe leur autonomie, ce qui leur permet de s'émanciper des déterminismes antagonistes et, *in fine*, d'autonomiser leur pratique du breton, notamment entre pairs. L'adhésion au projet d'apprentissage et d'expression en breton est favorisée par la motivation mais elle est principalement influencée par les représentations sociolinguistiques des élèves. Nous l'aborderons par la suite, lors de l'étude du vécu conscientisant (voir en 8.3.3).

Au-delà de la recherche d'une adhésion, la TAD identifie des comportements comme étant susceptibles de soutenir le sentiment d'autonomie ou de le menacer (tableau 18). Ces propositions générales constituent des pistes de leviers didactiques potentiels. Elles peuvent être des repères et pourront faire l'objet d'expérimentation pour évaluer leur mise en œuvre et leur validité dans le cadre de l'enseignement en breton.

Comportements qui soutiennent l'autonomie	Comportements qui menacent l'autonomie
Identifier et nourrir les ressources motivationnelles internes (intérêts, préférences, etc.).	S'appuyer sur des sources extérieures de motivation (directives, promesses de récompenses, menaces de punition, etc.)
Utiliser un langage flexible (i.e. communication qui aide l'individu à diagnostiquer et résoudre ses problèmes).	Utiliser un langage induisant la pression ou la culpabilité.
Fournir des explications (rationnelles).	Négliger de donner des explications.
Reconnaître et accepter les difficultés et expressions d'affects négatifs (empathie).	Afficher son pouvoir (autoritarisme) pour mettre rapidement un terme aux plaintes et expressions d'affects négatifs.
Donner des choix véritables.	

Tableau 18 : Comportement de tout superviseur (enseignant, parent, cadre, thérapeute, entraîneur, etc.) susceptible de soutenir versus menacer le sentiment d'autonomie d'un

supervisé (élève, enfant, employé, patient, joueur, etc.) (extrait de Sarrazin et al., 2011, p. 307).

7.4 Sentiment de reliance

Les langues sont des objets fondamentalement sociaux. Elles se développent et s'apprennent dans l'interaction. Notre relation aux autres, le sentiment ou l'envie de proximité que l'on a vis-à-vis d'eux jouent donc un rôle fondamental dans l'utilisation et l'apprentissage de ces langues et peuvent être l'objet, ou non, d'un sentiment individuel de satisfaction. On peut assimiler ce sentiment de proximité ou d'appartenance à ce que Deci et Ryan (2017) appellent *relatedness* dans leur théorie de la motivation. À l'instar de Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019) nous avons choisi de traduire ce terme par *reliance* (voir en 3.4.4). Ce sentiment de *reliance* caractérise la satisfaction d'un besoin psychologique partagé par tous, appartenir à une communauté ou à un groupe social, s'identifier à ce groupe ou à cette communauté. Il fait partie des trois besoins psychologiques de base cités dans la TAD : il favorise l'autodétermination d'un comportement lorsqu'un individu se sent en relation avec d'autres personnes qui suivent ou promeuvent ce comportement. On appelle ces personnes des *autrui* significatifs.

Dans le contexte de notre étude, plus le sentiment de *reliance* avec des *autrui* significatifs brittophones sera fort, plus la motivation de l'élève à apprendre et à s'exprimer en breton sera forte et autodéterminée. Ces *autrui* significatifs peuvent aussi bien être des proches que d'autres personnes, plus éloignées, mais qui sont particulièrement remarquables pour l'élève et auxquels il peut s'identifier, comme peuvent l'être des artistes ou des sportifs.

Dans notre enquête qualitative, nous avons pris en compte ce sentiment de *reliance* à deux niveaux. Au niveau scolaire, tout d'abord, nous avons interrogé les relations des élèves avec leurs enseignants et la manière dont ils se sentaient au sein de leur classe. Nous avons pu compléter ces résultats par les observations directes et les entretiens d'autoconfrontation de notre enquête qualitative. Puis, à un niveau plus large, nous avons interrogé les élèves sur leur relation avec les personnes brittophones comme *autrui* généralisés.

7.4.1 Sentiment de reliance – le groupe classe

Au niveau scolaire, nous avons questionné les élèves sur leur bien-être dans la classe et la manière dont ils sont attachés à celle-ci. Nous l'avons fait sans préciser particulièrement ce que l'on entendait par « classe » et s'il s'agissait seulement des élèves ou de l'enseignant

également. Nous les avons également interrogés spécifiquement sur leur attachement à leur enseignant et à leurs enseignants précédents, depuis la classe de CP.

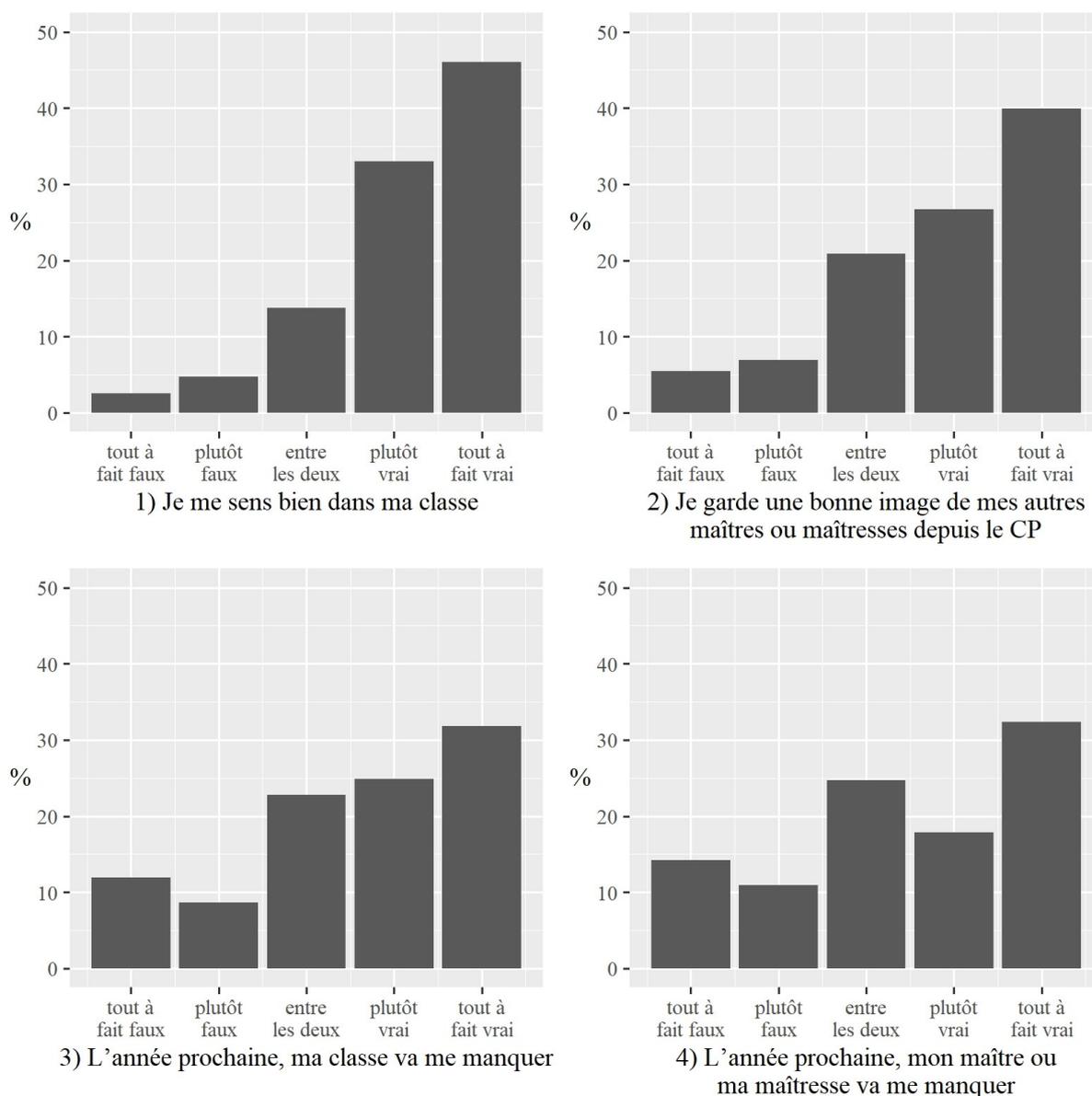


Figure 58 : Sentiment de reliance des élèves au niveau scolaire.

Il est difficile d'inférer de ces réponses un particularisme de l'enseignement en breton sans avoir pu les comparer à celles d'élèves suivant un autre type d'enseignement. À tout le moins, on peut observer que la très grande majorité de ces élèves bilingues se sentent bien dans leur classe (figure 58.1, 77,8 % des élèves, contre 14 % de réponses neutres et 6,2 % de réponses négatives). Les autres résultats témoignent, en tendance, d'un certain attachement de ces élèves à leur classe de fin de primaire et à leurs enseignants passés et actuels. Si les

figures 58.3 et 58.4 nous montrent un sentiment de reliance moins tranché, nous ne pensons pas qu'il faille les interpréter comme étant une relativisation de l'attachement qui apparaît dans les deux premières figures. En effet, il faut intégrer dans l'analyse de ces réponses l'enthousiasme des élèves de fin de CM2 qui s'appêtent à rejoindre le collège, ce qui laisse assez peu de place à un sentiment de nostalgie pour l'école primaire¹³⁴.

On ne peut certes pas affirmer que ce sentiment d'attachement à la classe (enseignant y compris) est spécifique aux élèves de l'enseignement en breton, mais nous pensons que certaines de ses caractéristiques structurelles y sont favorables. La spécificité du système de filière fait que les élèves se connaissent très bien : ils se suivent dans la même classe depuis la petite section, là où, dans la plupart des écoles, les cohortes d'élèves peuvent être régulièrement brassées tout le long de l'école primaire. De la même manière, pratiquement toutes les classes bilingues breton – français de primaire comptent plusieurs niveaux, les élèves sont donc suivis par le même enseignant durant deux ou trois années de suite, voire plus (15 % des classes de CM2 enquêtées comptent même quatre ou cinq niveaux). Ces deux éléments, inscrivant les relations entre élèves et entre élèves et enseignant sur du long terme, peuvent favoriser une proximité et une cohésion de groupe qui peuvent nourrir ce sentiment de reliance.

C'est ce que nous avons observé dans les trois classes C1, C2 et C3. Les groupes classes y sont cohérents, avec une spécificité par rapport à d'autres classes, bilingues ou monolingues, que nous avons pu observer auparavant : malgré une asymétrie structurelle entre le rôle de l'enseignant et celui des élèves, il n'y a pas d'antagonisme entre ces rôles. Les groupes classes que nous avons observés avaient une identité propre qui avait la particularité d'inclure l'enseignant dans ce groupe symbolique. Nous reviendrons sur cet élément central par la suite.

Les résultats des deux enquêtes quantitative et qualitative nous montrent, en tendance, un sentiment de reliance fort au groupe classe, enseignant inclus, chez ces élèves. Ce sentiment de reliance peut être une base solide pour contribuer à la motivation des élèves pour apprendre et utiliser le breton. Mais cette relation entre *sentiment de reliance avec le groupe classe* et *motivation à s'exprimer en breton* n'est pas automatique, et de ce sentiment de reliance fort

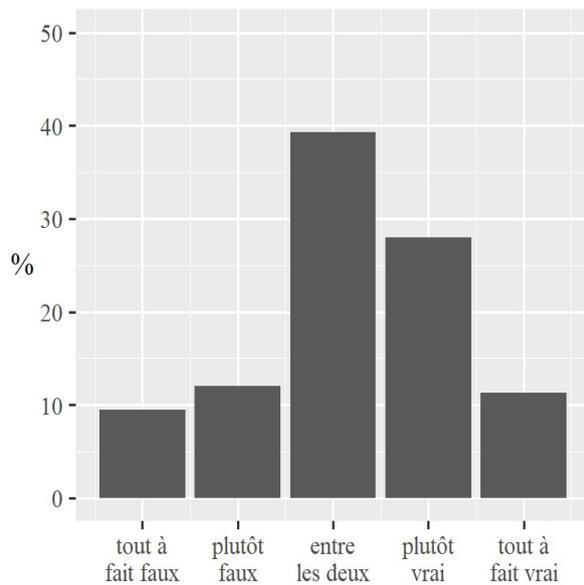
¹³⁴ Nous avons eu l'occasion de voir, durant des années, qu'il n'y avait pas véritablement de sentiment de nostalgie chez les élèves de CM2 durant la dernière année de primaire, mis à part durant les tout derniers jours de l'année. *A contrario*, ce sentiment de nostalgie joue à plein en 6^e, les anciens élèves revenant avec plaisir rendre visite à leurs anciens camarades en classe pour leur dire combien il était important de profiter du cadre sécurisant de l'école primaire (en profitant de la situation, par la même occasion, pour jouer aux *grands* devant leurs anciens camarades de classe).

avec son enseignant et ses camarades de classe ne découle pas non plus systématiquement un sentiment de reliance fort avec les brittophones en règle générale.

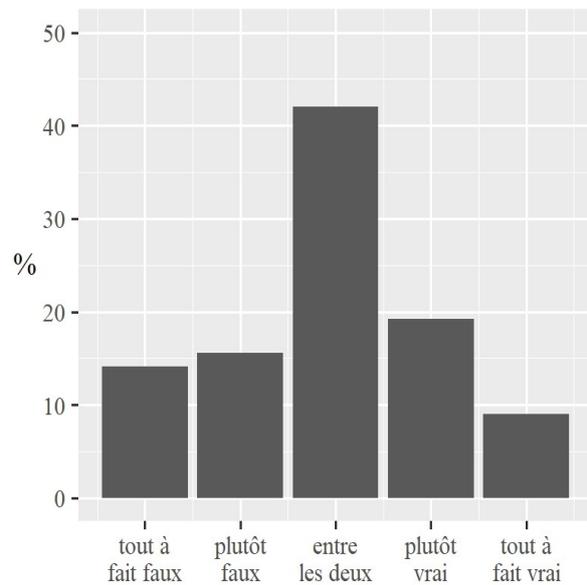
7.4.2 Sentiment de reliance – les brittophones

Lors de la socialisation secondaire, l'élève est amené à prendre en considération, au-delà de ses proches, une multiplicité d'autrui significatifs. Pour faciliter la compréhension de la complexité du monde il généralise l'attribution de caractéristiques à des groupes par le biais de théorèmes-en-acte. Berger & Luckman (1966) appellent ces représentations stéréotypées de groupes sociaux, qui peuvent susciter une identification chez l'individu, des autrui généralisés. C'est le sentiment de reliance avec ces autrui généralisés que nous avons voulu renseigner par le biais des items présentés en figure 55.

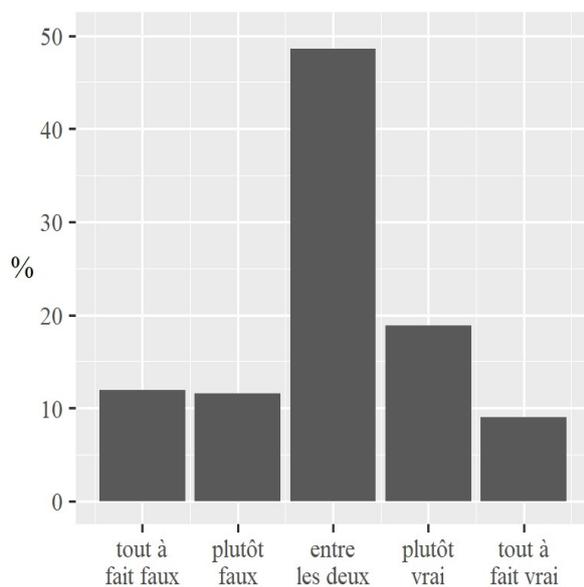
Concernant le sentiment général de reliance avec les brittophones (figure 59.1), il est surtout caractérisé par la forte proportion de réponses intermédiaires (38,7%), la tendance se révélant plutôt positive pour le reste des réponses (38,7 %, contre 21,1 % de réponses négatives ou plutôt négatives). Nous voyons deux explications potentielles à ce fort taux de réponses neutres qui, s'il ne fait pas part d'un sentiment négatif, exprime tout de même une identification très faible vis-à-vis des brittophones. Il pourrait s'agir d'une réelle neutralité exprimant un faible sentiment d'appartenance à une communauté bien identifiée de brittophones, qui ne présenterait pas, pour l'élève, une désirabilité particulière. Mais nous pensons qu'il est important de mettre en relation ce résultat avec la socialisation linguistique brittophone extra-scolaire des élèves qui, nous l'avons vu, est faible, voire inexistante, pour une majorité d'entre eux.



1) Généralement, je me sens bien avec les gens qui parlent breton



2) Les enfants qui parlent breton sont souvent plus sympathiques



3) Les adultes qui parlent breton sont souvent plus sympathiques

Figure 59 : Sentiment de reliance avec les autres généralisés.

Comme nous l'avons exposé précédemment (voir en 5.3.1), seuls 5 % des élèves interrogés ont un usage conséquent du breton à la maison (ils déclarent parler au moins autant breton que français avec au moins un de leurs parents), et seuls 9,4 % d'entre eux disent avoir au moins un interlocuteur régulier en breton en dehors de l'école (61,9 % disent avoir des interlocuteurs occasionnels). Dans ces circonstances, il est probable que ce manque d'autrui significatifs brytophones, hors école, ne permette pas aux élèves de s'identifier, positivement ou négativement, à un autrui généralisé brytophone. N'étant pas en capacité d'avoir un avis

marqué sur cette question, les élèves se sont vraisemblablement reportés en nombre sur les réponses neutres. Cette hypothèse pourrait être confortée, en creux, par le témoignage de P3 :

(Extrait déjà cité précédemment)

90 P3 Euh... Mais en fait, c'est assez révélateur de... enfin, ça ne m'étonne pas plus que ça quoi. *E11* est très motivée par le breton. Son frère est au collège La Villemarqué en bilingue (collège public, Quimperlé, 25 km). Donc je pense que ça, ça motive aussi. *E15* également. Ses parents sont... Enfin, sa maman a pris des cours du soir euh... assez motivée aussi pour le breton et son grand-frère est à Diwan à Quimper.

[...]

124-125 P3 Alors là, c'est pareil, c'est *E7* qui est euh... plus motivée par le breton. Sa grand-mère parle breton.[...] Elle a un environnement euh... Sa mère chante en *kan ha diskan* [Chant traditionnel à danser en breton].

Les relations extra-scolaires au breton de ces trois élèves, parmi les quinze que comporte la classe C3, paraissent suffisamment exceptionnelles à P3 pour qu'elle les cite dans le détail et qu'elle en fasse le facteur explicatif principal de leur motivation (voir en 6.2.6). On retrouve ici une de nos précédentes observations : le sentiment de reliance serait ici peu partagé, par manque de socialisation extra-scolaire en breton, mais, quand il est présent, il est particulièrement bénéfique pour la motivation (voir en 5.3.2).

Notre hypothèse pourrait être confirmée directement par la forte proportion de réponses neutres des figures 59.2 et 59.3 mais la formulation de nos questions brouille quelque peu l'analyse. Nous regrettons *a posteriori* l'expression « plus sympathiques » présente dans ces items. Concernant la modélisation de l'appropriation sociolinguistique, cette formulation se voulait clivante, pour contribuer à une bonne sensibilité de l'indice, mais elle n'a pas atteint le but escompté¹³⁵. À un niveau descriptif, qui nous intéresse ici, il nous semble que ces items auraient été plus instructifs si nous avions demandé aux élèves s'ils trouvaient les adultes ou les enfants qui parlent breton « généralement sympathiques », évitant ainsi une comparaison évaluative directe avec d'autres autrui significatifs non brittophones fondamentaux pour ces élèves, tels que les membres de leur famille, leurs amis, etc. Malgré tout, la très forte proportion de réponses neutres des figures 59.2 (41,6%) et 59.3 (48%), pourrait être le signe,

¹³⁵ Notre enquête quantitative devait répondre au double objectif de tester les relations entre les différents éléments de notre modèle de l'appropriation sociolinguistique et de décrire les caractéristiques de la population étudiée. Ces deux objectifs ne sont pas toujours compatibles car le premier demande de proposer des items sensibles, c'est-à-dire clivants : ils doivent permettre aux indices de faire émerger des profils différents dans la population interrogée. Tandis que le second objectif, descriptif, est de renseigner les caractéristiques de la population, peu importe si elles sont partagées par le plus grand nombre ou non.

à l'instar des réponses de la figure 59.1, d'un faible sentiment de reliance à l'égard des brittophones en règle générale.

Nous avons observé une différence nette entre le sentiment de reliance des élèves vis-à-vis de leur groupe classe (dont l'enseignant), très généralement positif, et celui qu'ils ont vis-à-vis des brittophones en règle générale qui s'avère, en forte tendance neutre, sans que l'on puisse en déterminer précisément la cause. Ici aussi, l'étude de cette différence nécessiterait une enquête plus approfondie pour mieux comprendre son origine, mais nous émettons l'hypothèse qu'elle est due à la faible socialisation des élèves en breton en dehors du contexte scolaire et à un manque de visibilité générale de la communauté des brittophones, qui ne permet pas aux élèves de s'identifier à d'autres locuteurs que ceux qu'ils rencontrent au quotidien, ultra-majoritairement dans un contexte scolaire. De plus, si le breton a une fonction communicative forte pour ces élèves scolarisés en breton, sa fonction symbolique reste très limitée chez ces enfants qui n'en sont qu'aux prémices de leur construction identitaire. Il faut donc considérer leur identification à l'expression en breton comme étant en développement, comme le reste de leur personnalité.

7.4.3 *Leviers didactiques*

La prise en compte du sentiment de reliance dans l'enseignement bilingue est essentielle pour améliorer la motivation des élèves à apprendre et utiliser le breton et, par là même, son appropriation. Le sentiment de reliance avec le groupe classe est central, car il est, pour de nombreux élèves, la porte d'entrée dans une socialisation en breton. Nous venons de le voir, ce sentiment est globalement positif, mais nos observations de classes et la recherche en psychologie sociale nous ont permis d'identifier des possibilités d'amélioration et de mieux comprendre des pratiques d'enseignants chevronnés. Nous présenterons ces aspects dans un premier temps. Par la suite, nous évoquerons la nécessité de présenter aux élèves une plus large palette de locuteurs du breton, auxquels ils pourront s'identifier.

Améliorer le sentiment de reliance dans le groupe classe

Le climat de classe et le style d'agir professoral de l'enseignant influencent le sentiment de reliance de l'élève vis-à-vis de sa classe. Un climat de classe et un style d'agir professoral sécurisant et autonomisant auront ainsi une incidence positive sur la motivation scolaire de l'élève qui, *in fine*, favorisera les apprentissages. La TAD identifie de la manière suivante les

comportements généraux qui peuvent avoir une influence négative ou positive sur ce sentiment de reliance :

Comportements qui soutiennent la proximité sociale	Comportements qui menacent la proximité sociale
Se préoccuper des soucis / problèmes de l'autre.	Être indifférent aux problèmes de l'autre
Dispenser de l'attention, des soins.	Ne pas s'occuper des autres.
Posséder une connaissance minutieuse de l'autre (savoir ce qui leur arrive les jours avec et les jours sans).	Exprimer de la froideur, voire du rejet, de l'hostilité.
Exprimer de l'affection, des liens, de la compréhension.	
Partager des ressources personnelles, comme le temps, l'énergie, l'intérêt et le soutien affectif.	

Tableau 19 : Comportement de tout superviseur (enseignant, parent, cadre, thérapeute, entraîneur, etc.) susceptible de soutenir versus menacer le sentiment de reliance (ici appelé proximité sociale) d'un supervisé (élève, enfant, employé, patient, joueur, etc.) (extrait de Sarrazin et al., 2011, p. 307).

Ces comportements généraux entrent fortement en résonance avec ce que nous avons vu dans la pratique des trois enseignants observés. Ces enseignants réussissent, selon nous, à avoir une attention et une bienveillance forte pour chaque élève, tout en gardant une autorité qui permet de préserver la cohésion du groupe classe et de garantir l'avancée des apprentissages scolaires. Ce style d'agir professoral qui pourrait être illustré comme étant *une main de fer dans un gant de velours* n'est pas une pratique évidente à mettre en œuvre, car les enseignants doivent répondre en permanence, dans leur relation aux élèves, à des injonctions contradictoires à plusieurs niveaux :

- Au niveau de l'autorité : pour permettre l'avancée des apprentissages et la cohésion du groupe, les enseignants doivent être capables d'asseoir leur autorité sans créer un sentiment d'hostilité ou de crainte de la part des élèves. De la même manière ils doivent réussir à créer un lien affectif avec leurs élèves tout en maintenant une asymétrie des rôles permettant de garder une autorité sur le groupe classe.

- Au niveau affectif : les enseignants doivent être accessibles à leurs élèves et avoir une réelle affection envers eux. Mais ils doivent tout de même maintenir une distanciation qui leur permettra, au quotidien, de garder une certaine objectivité professionnelle concernant chacun de leurs élèves, et, ponctuellement, de maintenir une distance pour pouvoir régler sereinement les situations difficiles qui se présentent dans une carrière d'enseignant (relation conflictuelle avec des parents, grosse difficulté scolaire ou problème de comportement des élèves, drames de la vie, etc).
- Au niveau du temps : les enseignants doivent prendre le temps de considérer leurs élèves individuellement mais ils ne peuvent pas s'attarder trop avec chacun, car ils sont fortement contraints par un programme d'apprentissage à mener dans un temps limité.

Ces injonctions contradictoires font l'objet d'arbitrages constants chez ces enseignants. Elles peuvent aussi les faire douter comme le laissent transparaître les propos de P3 :

XX P3 J'essaie de faire attention à chaque enfant individuellement quoi... avec leurs particularités et puis... Essayer de me dire à chaque fois « c'est des enfants quand même » enfin... parce qu'on peut vite être pris finalement ... dans sa routine, les programmes, ce qu'il y a à faire et finalement oublier qu'on est face à des enfants qui ont un propre rythme et ... J'essaie de faire attention à ça. C'est pas évident tout le temps mais...

Grâce à une bienveillance, à une posture d'autorité claire et mesurée, et à une implication non feinte dans les relations avec les élèves, ces enseignants parviennent à faire émerger un groupe classe symbolique dont ils sont membres à part entière, distinct du groupe des élèves, et qui a une identité propre, avec ses codes institués. Si ce groupe classe symbolique est bien réel, on peut voir ici qu'il n'est pas forcément mis en place de manière conscientisée :

276 GL Ça veut dire que toi aussi ta place... Tu as une posture d'autorité de fait, tu es l'enseignante de la classe. Mais tu t'intègres dans ce groupe-là aussi. Enfin, j'ai l'impression, non ?

278 P1 Oui, c'est possible en effet oui...

279 GL Tu as ton chapeau [de carnaval] comme les autres, tu as... [rires]

280 P1 Oui, en même temps, c'est carnaval hein. [rires] Oui. Ben après, c'est peut-être le genre de relation que j'entretiens avec mes élèves. Je ne sais pas si c'est particulier à la filière bilingue ou monolingue. Mais... Oui, moi je pense quand même l'importance de les avoir trois années quand même... Voilà, tu essaies de construire quelque chose avec tes élèves hein. Ben un climat, oui, comme tu dis, où il y a une certaine bienveillance où... Oui, où j'ai certainement ma place aussi peut-être dans le groupe oui. [rires]

Le climat de classe et le style interactionnel de l'enseignant ont leur importance dans tous les types d'enseignement mais, dans notre contexte de scolarisation en L2, l'inclusion symbolique de l'enseignant dans le groupe classe a une importance particulière : elle permet

d'éviter de naturaliser une opposition entre le breton, langue de l'enseignant, et le français, langue des élèves. Si l'enseignant réussit à créer un groupe classe dont il fait partie, le breton pourra devenir un des marqueurs identitaires de ce groupe. Ainsi, en faisant du breton la langue légitime de l'expression dans ce groupe « élèves + enseignant » on pourra inverser, dans un contexte bien défini de la classe, le système de contrôle et désirabilité sociale présent généralement dans la société : un élève s'exprimant en français au sein de ce groupe classe rompra le contrat interactionnel plurilingue et prendra le risque de s'en exclure symboliquement. Dans les classes multiniveaux, dans lesquelles les élèves restent deux, trois ans ou plus, cette identité peut perdurer à travers le temps car, chaque année, seuls les élèves les plus âgés s'en vont, laissant aux autres élèves et à l'enseignant la possibilité de faire perdurer la culture de la classe.

Nous avons bien conscience qu'on pourrait voir dans la mise en place de cette identité de groupe un caractère manipulateur, mais il faut considérer que l'école primaire est un lieu fort de socialisation. On y amène quotidiennement les élèves à se plier à des comportements qui ne leur sont pas naturels, pour apprendre, notamment à vivre ensemble. Il ne s'agit pas ici de forcer des élèves à oublier leur langue maternelle en leur faisant honte, méthode qui a montré une efficacité implacable, par le passé, pour imposer l'usage du français, en Basse-Bretagne mais également dans de nombreux autres endroits de la planète (Milin, 2019), mais de leur donner envie d'en parler une deuxième, dans un cadre bienveillant et autonomisant. Le témoignage de P1, qui a été enseignante monolingue durant une dizaine d'années avant de devenir enseignante bilingue, nous amène même à penser que la nature de l'enseignement bilingue tel qu'il existe en Bretagne peut avoir une influence positive sur la relation entre les élèves et leur enseignant :

(Extrait déjà cité précédemment)

328 P1. Moi je trouve que ma façon de travailler a vraiment changé depuis que je suis en bilingue. Je suis... J'essaie beaucoup plus de créer une relation entre... entre les enfants... entre moi et eux aussi, plus d'interactions euh...

L'apprentissage de la L2 amène les enseignants à donner une place importante aux interactions orales dans la classe et il est possible que cet aspect favorise le sentiment de reliance des élèves et, par là même, leur bien-être et leur motivation scolaire d'une manière générale. Ce ne sont bien sûr que des suppositions, qui pourront faire l'objet de recherches ultérieures, mais ce pourrait être là une des potentialités de l'enseignement bilingue.

Améliorer le sentiment de reliance hors groupe classe

Au-delà du contexte scolaire, nous avons vu précédemment que les élèves ne s'identifient que peu aux autres brittophones. Nous avons émis l'hypothèse que cette faible identification était, au moins en partie, due à une absence d'autrui significatifs brittophones pour les élèves en dehors de l'école. L'école n'a que peu de prise sur la socialisation linguistique extra-scolaire des élèves et elle peut difficilement aller au-delà d'une sensibilisation des parents d'élèves à l'intérêt d'une fréquentation extra-scolaire du breton pour leurs enfants¹³⁶, mais elle peut permettre aux élèves de rencontrer, sur le temps scolaire, des autrui significatifs qui ne sont ni des élèves de la classe, ni des enseignants. Il est possible d'organiser des rencontres physiques avec toutes sortes de personnes qui viennent en classe ou que les élèves vont rencontrer en dehors de l'école : ce peut être aussi bien la venue d'une personne qui parle de son métier, d'un ancien élève de la classe qui vient rendre visite, un échange de correspondants avec les élèves d'une autre école que l'on a préparé durant toute l'année, visiter un musée avec un médiateur brittophone, etc.

Mais cette identification peut se faire également sans nécessiter la présence physique des locuteurs. Dans le rapport pour le ministère de l'Éducation nationale *Proposition pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères* (Taylor & Manes-Bonisseau, 2018), Alex Taylor cite, comme exemple, une initiative du ministère de l'Éducation irlandais qui, pour promouvoir le plurilinguisme, a produit une série de films de trois minutes présentant des Irlandais qui parlent plusieurs langues au quotidien et qui y sont considérés comme étant des « Language Heroes ». Il s'agit de personnes ayant potentiellement un fort impact auprès des jeunes tels que le joueur de rugby Ian McKinley. De la même manière, le blogue *Francosphère : vivre une francophonie épanouie*, mis en ligne par l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)¹³⁷ donne la part belle à des portraits de francophones auxquels peuvent s'identifier les jeunes francophones de milieu minoritaire ou du Québec¹³⁸.

¹³⁶ Dans les faits, on peut observer tout de même que les écoles ne sont pas que des instances de scolarisation. Certaines d'entre elles sont de véritables îlots brittophones dans une société où le breton n'a que très peu de visibilité. En rassemblant les jeunes brittophones (enfants, parents), elles concentrent les activités associatives et sociales en breton et peuvent nourrir un sentiment de reliance qui dépasse le cadre scolaire, aussi bien chez les enfants que chez les parents.

¹³⁷ <https://acelf.ca/blogue/>

¹³⁸ On peut citer, par exemple, cette vidéo à propos du jeune chanteur de Nouvelle-Écosse Jacques Surette (<https://www.youtube.com/watch?v=ZtANoWRC9Q8>), qui est à la fois un court portrait de lui en tant que chanteur et locuteur acadien du français, une présentation de sa tournée dans des classes du Québec et un retour d'enseignants et d'élèves sur les enjeux d'une telle rencontre.

Sans tomber dans un vedettariat ne présentant pas un grand intérêt, l'identification de jeunes locuteurs à des artistes ou à des sportifs bretonnants pourrait les aider à s'autonomiser dans leur utilisation du breton. Il serait possible de favoriser cette identification à l'aide de supports pédagogiques créés spécifiquement en s'inspirant, par exemple, de ceux produits par l'ACELF ou le ministère de l'Éducation irlandais. Plus généralement, nous essaierons de répertorier, par la suite, les catégories de personnes auxquelles peuvent s'identifier les élèves dans leur pratique du breton (voir en 8.3.2).

7.5 Autres leviers didactiques pour la motivation

Au-delà de la prise en compte des sentiments de reliance, d'autonomie et de compétence, d'autres facteurs sont susceptibles de soutenir la motivation des élèves à apprendre et à utiliser le breton. Ce sont, d'une manière générale, tous les aspects qui pourront soutenir une désirabilité du breton.

Nous l'avons déjà évoqué précédemment, les activités de classe considérées comme particulièrement motivantes par les élèves peuvent permettre de secondariser la contrainte de s'exprimer en L2 (voir en 7.3.3). Elles peuvent également, par esprit d'association avec la désirabilité de l'activité, renforcer la désirabilité du breton. Pour cette raison, les enseignants en breton sont nombreux à mener avec leur classe des projets artistiques qui permettent d'associer le breton et la créativité, qu'il s'agisse de compositions de chansons, de projets d'écriture d'histoires, d'écriture et de mise en scène de pièces de théâtre ou de films, etc¹³⁹. De la même manière, des enseignants ont pu témoigner (ou nous avons pu observer directement) que d'autres activités pouvaient soutenir une désirabilité du breton pour les élèves, telles que les voyages ou sorties scolaires liées au breton, ou encore les activités ludiques ou sportives menées en breton.

Au-delà du type d'activité, ce seront également les thématiques abordées qui pourront être motivantes. Pour motiver les élèves, il faut parfois accepter la détopicalisation et faire feu de tout bois en coordonnant le plus souvent possible « la leçon du jour avec les intérêts manifestés par les élèves » (Sarrazin et al., 2011, p. 306), qu'il s'agisse de faits d'actualité, d'objets amenés en classe, etc. Au niveau thématique, on peut également citer la richesse motivationnelle des activités qui abordent la matière culturelle bretonne comme les contes, les

¹³⁹ Voir à ce sujet la thèse de Chauffin consacrée à la créativité dans les écoles Diwan (2015) ou, dans un autre contexte, l'enquête de Verny sur les projets interdisciplinaires menés par les enseignants d'occitan (2022).

sports, les danses et musiques traditionnelles, qui permettent de faire un lien direct entre culture et langue bretonne.

Enfin, et même s'il ne s'agit pas d'un levier didactique à proprement parler, les enseignants peuvent sensibiliser les parents à l'importance de la valorisation des apprentissages et des compétences de leur enfant en breton. Ce dernier aspect est important, car il est accessible à tous les parents d'élèves, même ceux qui ne sont pas brittophones. Cette valorisation contribuera à l'autonomisation des élèves dans leur expression du breton et pourra influencer les représentations sociolinguistiques des élèves contribuant à leur appropriation sociolinguistique du breton. Ce sont ces aspects que nous allons développer maintenant par l'étude du vécu conscientisant.

Dans ce septième chapitre, nous avons contribué à une documentation de la motivation des élèves à apprendre et à utiliser le breton qui demandera à être enrichie ultérieurement, notamment en améliorant la méthode d'enquête (modification des items, dimension qualitative). Nos résultats nous montrent tout de même que les élèves se déclarent, en forte tendance, motivés par l'apprentissage et l'utilisation du breton. L'étude des motifs qu'ils donnent à cette utilisation et à cet apprentissage du breton nous a montré que ce sont les motifs liés au plurilinguisme qui sont le plus souvent mis en avant par les élèves de manière générale, même si, chez les élèves les plus motivés, ce sont les motifs liés au breton ou à l'identité bretonne qui sont plébiscités. Nous avons pu mettre en évidence également que les motifs d'utilisation du breton liés à des régulations non-autodéterminées (faire plaisir / ne pas déplaire à l'enseignant) sont liés à de faibles taux de motivation tandis que les motifs liés à des régulations autodéterminées (aimer le breton, vouloir apprendre) sont liés à des taux de motivation élevés.

L'étude des trois besoins psychologiques de base a dévoilé des tendances fortes chez les élèves. L'analyse du sentiment de compétence nous a montré, en tendance, un sentiment d'aisance conséquent chez les élèves, qui correspond à une compétence linguistique déclarée comme certes partielle, mais effective. Des différences de genre sont apparues, les filles témoignant d'un sentiment d'aisance supérieur aux garçons. Le sentiment d'autonomie des élèves est particulièrement fort concernant la poursuite de scolarité, mais, concernant l'expression en breton, il est apparu comme dépendant assez fortement du contexte d'interaction. Paradoxalement, le contexte pour lequel l'utilisation du breton est la plus normalisée par un contrôle social (utiliser le breton en classe durant les leçons en breton)

entraîne, chez les élèves, le sentiment d'autonomie le plus neutre. Tandis que les contextes pour lesquels l'expression en breton est la moins normalisée (en classe avec les autres élèves, dans la cour avec l'enseignant), le sentiment d'autonomie est beaucoup plus hétérogène chez les élèves. Les élèves ont déclaré un sentiment de reliance très différent selon qu'il concernait le groupe classe (sentiment de reliance très fort) ou les brittophones de manière générale (sentiment relativement neutre). Nous avons interprété cette absence d'identification avec un autrui généralisé brittophone comme étant le résultat de la très faible socialisation des élèves en breton identifiée précédemment.

Pour finir, l'analyse des éléments du niveau méso du modèle de l'appropriation sociolinguistique nous a permis d'identifier des pistes d'amélioration du vécu autonomisant des élèves. Les observations de l'agir enseignant dans les trois classes enquêtées et les apports de la théorie nous ont permis d'identifier des leviers qui nous semblent propices à l'amélioration de l'autonomisation des élèves.

Chapitre 8 – Niveau macro du modèle : appropriation, représentations et vécu conscientisant

Ce huitième et dernier chapitre sera consacré à l'étude du niveau macro du modèle de l'appropriation sociolinguistique. Nous commencerons par évoquer l'âge et le processus d'apparition des représentations sociolinguistiques chez les élèves des filières bilingues, en nous basant sur les résultats d'entretiens avec des élèves âgés de 2 à 11 ans. Ensuite, nous documenterons plusieurs aspects des représentations sociolinguistiques des élèves à l'aide de notre enquête qualitative. Puis, à l'aide de ces deux enquêtes, nous étudierons les quatre dimensions légitimante, historicisante, socialisante et conscientisante de l'appropriation sociolinguistique. Enfin, en nous basant sur des éléments théoriques et sur nos différentes enquêtes, nous proposerons des pistes de didactisation du vécu conscientisant, structurées en trois entrées : les représentations sur l'objet d'apprentissage, les représentations sur soi et l'objet d'apprentissage et l'adhésion au projet d'apprentissage et de pratique linguistique.

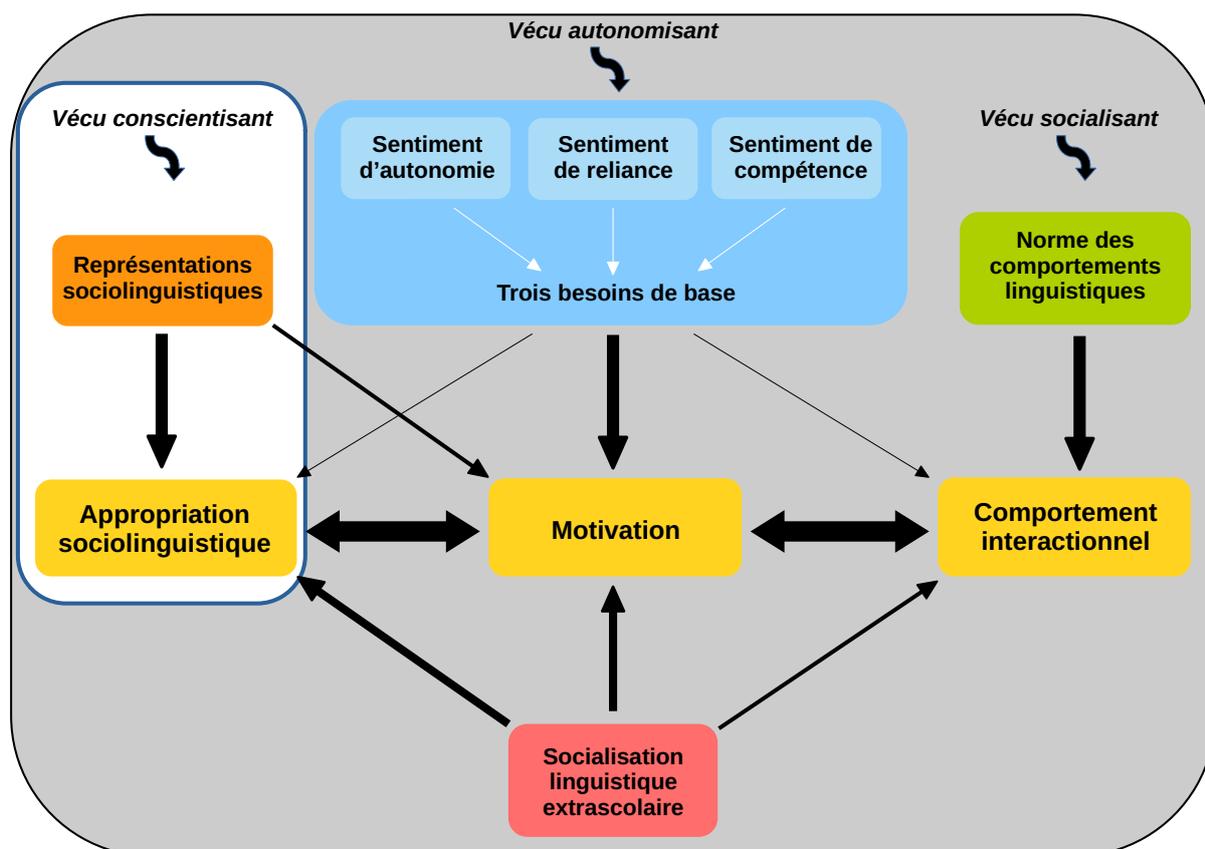


Figure 60 : Modèle de l'appropriation sociolinguistique - Niveau macro.

8.1 Représentations sociolinguistiques

Les représentations sociolinguistiques influencent l'apprentissage et l'utilisation des langues. Cette influence est particulièrement forte dans le cas des langues endogènes minorées (qualitativement concernant les représentations) comme le breton, dont l'apprentissage et l'utilisation sont concernées par des idéologies parfois fortement antagonistes.

La classe est un lieu de socialisation qui contribue à faire émerger parmi les premières représentations sociolinguistiques des élèves. Dans notre contexte d'enseignement bilingue, on pourrait penser que ces représentations sont plutôt favorables au breton et au plurilinguisme de manière générale. Cependant, pour Borel et al., cette fréquentation scolaire des langues n'est pas suffisante pour remettre en question les représentations sur les langues et le plurilinguisme latentes dans la société car, pour eux, « une agentivité sans didactisation pourrait contribuer au renforcement de la structure sociale existante »¹⁴⁰ (2019, p. 43). Dans le contexte de notre étude, une fréquentation scolaire du breton pourrait donc tout de même, et malgré tout, aboutir à un renforcement des idéologies linguistiques défavorables au plurilinguisme ou à l'expression en breton.

Pour cette raison, Borel et al. proposent, non pas de remplacer une idéologie par une autre, mais d'agir sur les savoirs des élèves concernant les langues et le plurilinguisme et de « développer [chez eux] une posture critique face à toute idéologie » (2019, p. 47). Dans un contexte francophone minoritaire, au Canada, Landry et al. s'inspirent de Freire (1983) et convoquent la notion de *conscience critique* envers l'illégitimité des rapports de domination linguistique et l'instabilité (possibilité d'évolution) de ces rapports (Landry et al., 2005). Dans la continuité des vécus socialisant et autonomisant étudiés précédemment, ils en proposent un troisième, le *vécu conscientisant*. Il est constitué de toutes les expériences personnelles qui amènent les locuteurs / apprenants à mener une analyse réflexive et critique de leurs expériences, qui leur permet de prendre conscience de leur identité, de la situation de leur langue et de leur groupe, ainsi que des conséquences individuelles et collectives associées aux conditions d'existence du groupe¹⁴¹. Nous étudierons une didactisation de cette agentivité par la suite, mais il nous faut, tout d'abord, documenter les représentations sociolinguistiques des élèves.

¹⁴⁰ Les auteurs opposent deux dimensions constitutives des représentations sociales : la structure sociale (influence de la socialisation, préexistante et stable) et l'agentivité des acteurs sociaux (fluctuante, négociée dans l'interaction et qui laisse une place à une intentionnalité de l'acteur).

Dès le début de notre analyse des relations entre les différents éléments de notre modèle, nous avons été amené à revoir nos hypothèses initiales et à prendre en compte une influence directe des représentations sociolinguistiques sur l'appropriation, et non pas seulement sur la motivation comme nous l'avons envisagé initialement. Cette relation directe fait de la didactisation des représentations un levier particulièrement important du modèle théorique de l'appropriation sociolinguistique.

Durant nos enquêtes, nous avons considéré les représentations sociolinguistiques des élèves dans de multiples dimensions susceptibles d'influencer leur apprentissage et leur utilisation du breton :

- Représentations sur le plurilinguisme et le statut des langues
- Représentations liées à l'identité
- Représentations liées aux attributs culturels bretons
- Représentations sur le contexte social et historique du breton
- Représentations sur les enjeux et les objectifs d'apprentissage du breton
- Représentations sur les caractéristiques linguistiques du breton
- Hétéroreprésentations parentales
- Représentations sur la situation d'apprentissage

Notre analyse s'appuiera principalement sur les résultats de notre enquête quantitative. Nous apporterons des illustrations à l'aide d'extraits d'entretiens de notre enquête *âge et représentations sociolinguistiques*, dont le corpus qui représente 8 h 30 d'entretiens ne sera analysé *in extenso* qu'ultérieurement¹⁴². Nous commencerons tout de même par présenter les principaux résultats de cette dernière, concernant un aspect qui nous concerne plus particulièrement ici, l'âge d'apparition des représentations sociolinguistiques chez les élèves.

¹⁴¹ La notion de groupe linguistique minoritaire, présente dans le contexte canadien, n'a plus d'équivalent dans un contexte français dans lequel ces groupes ont disparu sous l'effet de la politique d'homogénéisation linguistique. Cependant, le rôle des langues dépassant leur fonction communicative, nous considérons que le groupe social concerné par la langue bretonne dépasse celui des locuteurs (de tous types), pour s'étendre à tous les individus, locuteurs ou non, sans distinction d'origine, pour lesquels le breton a une fonction symbolique (langue familiale, d'héritage, recherche d'un capital d'autochtonie, etc.).

¹⁴² Une partie des résultats a déjà fait l'objet d'une publication (Adam & Larvol, 2019).

8.1.1 Âge d'apparition des représentations sociolinguistiques

Comme nous l'avons évoqué lors de l'exposition du cadre théorique de notre étude, l'âge et le processus d'apparition des représentations chez les enfants et les adolescents sont très peu documentés par la recherche en sociolinguistique ou en didactique (voir en 3.1.9). Pour pallier ce déficit de connaissances, mesurer l'intérêt d'une prise en compte des représentations sociolinguistiques des élèves et évaluer la forme d'une telle prise en compte en fonction du développement psychologique de l'enfant, nous avons interrogé 20 élèves de filières bilingues breton – français, âgés de 2 à 11 ans, durant des entretiens semi-directifs individuels (voir en 4.2 pour la description de la méthodologie et du terrain de recherche). Pour pouvoir comparer les résultats, nous avons choisi d'interroger des élèves socialisés en famille uniquement en français et ne présentant pas de difficultés ou de facilités scolaires particulières. Le choix des élèves s'est fait selon ces critères et sur la base des conseils des enseignants. L'analyse des entretiens avec ces jeunes enfants ne donnera toute sa signification que lorsqu'elle sera effectuée, ultérieurement, plus précisément à l'aide des outils de la psychologie du développement et de la psycholinguistique. De plus, les conclusions devront être confrontées à d'autres études pour être généralisées. Cependant, certains résultats, accessibles dans une démarche transdisciplinaire non-spécialiste, ont un intérêt immédiat pour notre recherche, c'est pourquoi nous les exposerons sommairement.

2 – 5 ans

Avant l'âge de trois ans et demi, dans les conditions de nos entretiens, nous n'avons pu observer aucun signe patent de compréhension de ce qu'est une langue chez les élèves. Le premier élément observé n'est pas la compréhension du mot *langue*, terme qui reste totalement inaccessible aux élèves ou qui est associé à l'organe buccal :

LL : MS¹⁴³, 4 ans et 6 mois

1 GL Quelle langue on parle, là ?

- ¹⁴³ PS1 = petite section 1^{ère} année (2-3 ans) ;
PS2 = petite section 2^e année (3-4 ans) ;
MS = moyenne section (4-5 ans) ;
GS = grande section (5-6 ans) ;
CP = cours préparatoire (6-7 ans) ;
CE1 = cours élémentaire 1^{ère} année (7-8 ans) ;
CE2 = cours élémentaire 2^e année (8-9 ans) ;
CM1 = cours moyen 1^{ère} année (9-10 ans) ;
CM2 = cours moyen 2^e année (10-11 ans).

- 2 LL Euh... Je sais pas.
- 3 GL Tu sais pas comment elle s'appelle la langue qu'on parle maintenant ?
- 4 LL [...]
- 5 GL C'est du français, non ?
- 6 LL Oui.
- 7 GL Tu connais le français ?
- 8 LL Oui.
- 9 GL D'accord. Qu'est-ce que c'est une langue LL ?
- 10 LL [...]
- 11 GL C'est quoi une langue ?
- 12 LL [Elle montre sa langue]
- 13 GL C'est ça ? Et est-ce que c'est autre chose que ce qu'on a dans la bouche ?
- 14 LL [...]

Le premier signe clair de compréhension du concept de langue chez des enfants de cet âge est l'association qu'ils font entre des noms de langues. La plus jeune élève chez qui nous avons observé ce type d'associations taxinomiques est âgée de 3 ans et 9 mois :

MC : PS2, 3 ans et 9 mois :

- 10 MC Mais maman elle m'apprend souvent.
- 11 GL Elle t'apprend souvent quoi ?
- 12 MC Les noms bretons.
- 13 GL Ah oui ? Comme quoi par exemple alors ?
- 14 MC Elle apprend l'anglais.
- 15 GL D'accord. Qu'est-ce que tu apprends en anglais ?
- 16 MC C'est maman qui apprend l'anglais.

Même si les propos de l'enfant sont décousus, elle regroupe les noms de langue « anglais » et « breton » dans une même catégorie. Il ne s'agit que d'une amorce de représentation de l'objet langue car l'objectivation de la représentation n'en assure pas encore une grande stabilité (voir en 3.1.1). Dans un premier temps, les signifiants ne sont pas encore associés de manière stable à des signifiés, comme chez cette élève un peu plus âgée :

SDD : PS2, 4 ans et 5 mois

- 7 GL Tu sais pas si c'est du breton ou du français ?
- 8 SDD Moi je parle du breton.
- 9 GL Et là, tous les deux, on parle breton ou on parle français ?

10 SDD On parle breton.

5 – 7 ans

À partir de 5 ans, on observe un changement important : tous les enfants que nous avons interrogés savent ce qu'est une langue et citent au moins le français, le breton et l'anglais comme langues connues. Ils associent signifiants et signifiés, au moins pour le breton et le français, qu'ils sont capables d'identifier :

NB : MS, 5 ans et 1 mois

- 1 GL Quelle langue on parle, là, NB ?
2 NB Français.
3 GL C'est quoi une langue ?
4 NB Hum... C'est anglais ou français ou... breton.

YD : GS, 6 ans et 3 mois

- 5 GL Et combien il y a de langues qui existent à ton avis ?
6 YD Trois
7 GL C'est lesquelles alors ?
8 YD Le français, l'anglais, je sais pas d'autres.
9 GL Tu connais le français et l'anglais, c'est les deux seules langues que tu connais ?
10 YD Et aussi le breton.
11 GL Et est-ce que si tu réfléchis un petit peu tu connais d'autres langues ?
12 YD Non.

À cet âge-là, les enfants commencent également à essentialiser la relation langue – nation, même si ces deux notions ne sont pas toujours clairement stabilisées et sont parfois prises l'une pour l'autre, comme en témoignent ces différents extraits de l'entretien avec ADR, une élève âgée de 5 ans et 6 mois :

ADR : GS, 5 ans et 6 mois

- 25 GL Où est-ce qu'on parle l'anglais, ADR ?
26 ADR Ben dans le pays anglais.
[...]
36 ADR Parce que par exemple il y en a qui sont nés en Ang... en Ang... en anglais et ils ont pris un autre pays et donc ils parlent anglais.
[...]
91 GL Où est-ce qu'on parle breton ?

- 92 ADR Ben, en France. Parce que je crois que le roi de France... Ben il est marié avec la reine de bretonne.
- 93 GL D'accord. En France, parce que tu crois que le roi de France il est marié avec la reine bretonne.
- 94 ADR Peut-être que c'est l'inverse, je sais pas trop...
- [...]
- 197 GL Alors, où est-ce qu'on parle français ?
- 198 ADR On parle français en France... et en Afrique, des fois.
- 199 GL En Afrique des fois...
- 200 ADR En Corse.
- 201 GL En Corse.
- 202 ADR Des fois en Anglais. [pour Angleterre]

Cette relation nation – langue, ainsi que toutes les représentations sociolinguistiques des élèves dépendent de leur vécu. Ils généralisent leurs représentations sur les bases de leurs expériences des langues, directes ou rapportées, très parcellaires à cet âge. Cela les amène à valoriser l'importance de certaines langues, à contre-courant des idéologies linguistiques classiques, ou selon des perceptions de vitalité ethnolinguistique éloignées de la réalité. Ainsi, ADR qui a effectué récemment un voyage en Corse, nous indiquera par la suite qu'elle préférerait apprendre le corse que l'anglais car il y a davantage de locuteurs du corse.

Tous les élèves interrogés âgés de 5 à 7 ans perçoivent que le français est plus présent dans leur environnement social que le breton et commencent parfois à associer *nombre de locuteurs et importance de la langue* :

AT : CP, 7 ans et 0 mois

- 117 GL Tu penses que parmi les gens qui habitent en Bretagne, il y en a plus qui parlent breton ou il y en a plus qui ne parlent pas breton ?
- 118 AT Qui parlent pas breton.
- [...]
- 141 GL Est-ce que tu penses que le breton c'est une langue importante dans le monde ?
- 142 AT Euh... oui.
- 143 GL Plus importante que l'anglais ou moins importante que l'anglais ?
- 144 AT Moins importante que l'anglais.
- 145 GL Pourquoi ça alors ?
- 146 AT Parce que il y a moins de gens qui... il y a moins de personnes qui... qui parlent breton que anglais.
- [...]

181 GL Tu entends souvent parler français ? Oui ?

182 AT Plus souvent que le breton.

Mais ces représentations sur le statut des langues sont instables. Le nombre de locuteurs est parfois perçu comme étant suffisant pour justifier l'importance d'une langue, comme dans le cas de l'anglais ci-dessus, tandis qu'il n'est pas mobilisé pour marquer une supériorité du français sur le breton dans la suite de l'extrait :

AT : CP, 7 ans et 0 mois

235 GL Est-ce que tu penses que le français c'est une langue importante dans le monde ?

236 AT Mmm... Non.

237 GL Non ? C'est moins important que le breton ou plus important que le breton ?

238 AT Moins important que le breton.

239 GL Moins important que l'anglais ou plus important que l'anglais ?

240 AT Moins important que l'anglais.

241 GL Donc la plus importante c'est l'anglais, après c'est le breton et après c'est le français dans le monde ?

242 AT Oui.

On perçoit, par moments, dans le laconisme des réponses, que cette notion d'importance des langues ne présente pas un grand intérêt pour des enfants de cet âge. Il s'agit d'une notion qui ne leur est vraisemblablement que peu accessible, ce qui peut expliquer l'instabilité des réponses :

YD : GS, 6 ans et 3 mois

75 GL Tu penses que le breton c'est une langue importante ?

76 YD Oui.

77 GL Pourquoi c'est une langue importante ?

78 YD Parce que si on a envie de parler on parle breton.

79 GL C'est bien d'apprendre à parler breton ?

80 YD Oui.

81 GL Oui ? Pourquoi c'est bien alors ?

82 YD Parce que j'aime bien.

83 GL D'accord. Quand tu seras grand, tu parleras breton ?

84 YD Non.

AT : CP, 7 ans et 0 mois

55 GL Tu penses que l'anglais c'est une langue importante dans le monde ?

- 56 AT Oui.
- 57 GL Pourquoi ça alors ?
- 58 AT Parce que il y a des enfants qui n'ont pas... qui savent pas parler anglais. Du coup c'est dur.

Le terme « bilingue » n'est pas transparent pour ces élèves de 5 à 7 ans. Aucun d'entre eux n'est capable d'en donner une définition, mis à part une élève, AT (CP, 7 ans et 0 mois) pour qui cela veut dire *parler breton*. Cette définition, que nous retrouverons chez des élèves plus âgés par la suite, n'est pas surprenante, car on identifie généralement les élèves des deux filières de cette école sous les appellations « les bilingues » et « les monolingues », la principale différence des premiers par rapport aux seconds étant qu'ils sont scolarisés également en breton.

L'idée du plurilinguisme, au-delà du désignant *bilingue*, est tout de même valorisée par tous les élèves, mais de manière très différentes. NB aime bien parler plusieurs langues, ADR trouve ça rigolo car on peut parler à des amis sans qu'ils comprennent, pour YD, on peut, au contraire, parler à des personnes qui parlent cette langue, tandis que AT, la plus âgée des 5 – 7 ans, commence à faire un lien entre langue et voyage :

AT : CP, 7 ans et 0 mois

- 385 GL Ça veut dire quoi être bilingue ?
- 386 AT Parler breton ?
- 387 GL D'accord. Et est-ce que c'est bien de parler plusieurs langues ?
- 388 AT Oui.
- 389 GL Pourquoi alors ?
- 390 AT Parce que si on passe dans un pays qu'on connaît pas la langue du pays on peut pas parler aux... gens.

On a bien ici la notion de « la » langue d'« un » pays que l'on peut apprendre pour voyager. Cette représentation limpide de l'intérêt de l'apprentissage des langues qui, nous le verrons par la suite, se généralise chez les enfants plus âgés, ne correspond pas à la situation sociolinguistique du breton. On retrouve ici l'ancrage des représentations qui amène les élèves à mobiliser, abusivement pour le breton, un cadre de référence qui leur est familier concernant les langues que l'on peut apprendre à l'école (voir en 3.1.1). Quand les raisons de leur apprentissage du breton sont évoquées plus précisément, c'est un usage scolaire relativement normalisé que les élèves mettent en avant :

ADR : GS, 5 ans et 6 mois

- 139 GL Pourquoi est-ce qu'on apprend le breton, tu crois ?

- 140 ADR Ben, pour apprendre une autre langue.
- 141 GL D'accord.
- 142 ADR Parce qu'on est à l'école. [...]
- 145 GL Alors, on apprend le breton pour parler une autre langue ?
- 146 ADR Ben oui.
- 147 GL Pourquoi c'est le breton qu'on apprend ? On pourrait apprendre une autre langue ?
- 148 ADR Ben c'est joli le breton. Et en plus parce que c'est une école.
- 149 GL C'est une école où on apprend le breton ?
- 150 ADR [oui de la tête]

7 – 9 ans

C'est à partir de 7 ans que certains élèves commencent à justifier des différences de statut entre les langues selon des logiques plus stabilisées :

CDR : CE1, 7 ans et 7 mois

- 223 GL A ton avis, dans le monde, si tu dois classer par ordre d'importance le breton, le grec et l'anglais¹⁴⁴ ? Qu'est-ce qui est le plus important dans le monde ?
- 224 CDR Anglais, grec et breton.
- 225 GL D'accord. Et pour toi aussi, c'est comme ça que tu penses, toi ?
- 226 CDR Oui.
- 227 GL Pour toi, le breton, il est moins important que le grec et l'anglais ?
- 228 CDR Ben oui parce que c'est que une région qui parle...

Cette perception différente des langues est à rapprocher de la vitalité ethnolinguistique subjective chez Landry et al. (2022) ou de la *perception of the ethnolinguistic vitality* (Giles & Byrne, 1982; Heinzmann, 2013). On perçoit bien ici l'opposition pays / région qui rejaillit sur les représentations sur les langues mentionnées. Elle est amplifiée par le caractère minoritarisé du breton qui est considéré par CDR comme étant une langue en déclin :

CDR : CE1, 7 ans et 7 mois

- 263 GL Est-ce que tu penses que dans le futur il y aura beaucoup de gens à parler breton ?
- 264 CDR Ben non justement.
- 265 GL Pourquoi ?
- 266 CDR Ben parce que cette langue, enfin elle... elle se connaît plus trop quoi.

¹⁴⁴ Ce sont des langues qui avaient été citées par l'élève, au côté du français, de l'arabe, de l'allemand et de l'espagnol. Cet élève avait effectué peu de temps auparavant un voyage en Grèce.

A 8 ans et un mois, le français est la langue normalisée pour RQ, tandis que la connaissance du breton est facultative et qu'il semble n'être qu'une langue parmi d'autres en Bretagne :

RQ : CE1, 8 ans et 1 mois

- 165 GL D'accord. Est-ce que tous les gens qui habitent en Bretagne parlent breton ?
- 166 RQ Euh... c'est pas obligé, il y en a... Il y en a qui parlent pas breton et il y en a qui parlent breton.
- 167 GL Par exemple ?
- 168 RQ Ben... par exemple, ils peuvent pas tous parler breton mais il y en a quand même un peu. Et euh... ben en Bretagne on est pas tous obligés de parler breton, il y en a qui peuvent parler d'autres langues aussi.
- [...]
- 279 GL Est-ce que tu entends souvent parler français ?
- 280 RQ Oui.
- 281 GL Dans quelles circonstances alors ? Quand est-ce que tu entends parler français ?
- 282 RQ Tout le temps.
- 283 GL Tout le temps ? D'accord. Tu parles souvent français toi ?
- 284 RQ Oui.
- 285 GL Avec qui tu parles français ?
- 286 RQ Ben avec tout le monde parce qu'ils comprennent pas le breton donc si je parle breton ils comprendront pas.

A 7 ans et 5 mois, SR parle de *langue normale* pour le français :

SR : CP, 7 ans et 5 mois

- 387 GL Et est-ce que c'est bien de parler plusieurs langues ?
- 388 SR Oui.
- 389 GL Pourquoi ?
- 390 SR Ben comme ça tu peux parler à ceux qui ne savent pas la langue normale.

Les enfants de 7 à 9 ans que nous avons interrogés font une différence entre une langue dont l'usage est normalisé, le français, et une langue de statut moindre, le breton, qui n'a pas forcément un statut particulier parmi les autres langues. Parmi ces autres langues, l'anglais est la langue « autre » par excellence, c'est celle qui est citée par tous les élèves, mais son caractère de *lingua franca*, s'il est évoqué par certains, entre en tension avec l'essentialisation de la relation nation – langue. Pour CDR, il s'agit clairement d'une langue que tout le monde sait « normalement » parler :

CDR : CE1, 7 ans et 7 mois

- 71 GL Il n'y a que les gens de ces pays-là qui parlent anglais ? Il n'y a pas des gens d'ailleurs qui parlent anglais ?
- 72 CDR Ben si mais... normalement un peu tout le monde sait parler anglais parce que... Je crois que c'est la deuxième langue la plus connue du monde alors euh... quand même.
- 73 GL Et pourquoi tout le monde parle anglais alors ?
- 74 CDR Ben parce que dans beaucoup de pays on parle anglais.

Tandis que pour RQ le lien entre langue anglaise, Angleterre et population anglaise est relativement essentiel. Cependant, certaines personnes pourront apprendre l'anglais pour parler avec des Anglais :

RQ : CE1, 8 ans et 1 mois

- 117 GL D'accord. Pourquoi est-ce qu'on apprend l'anglais à ton avis ?
- 118 RQ Ben quand tu seras plus grand peut-être que tu partiras en Angleterre et pour communiquer avec des gens faudrait que t'apprends (sic) la langue. Pour dire bonjour, au revoir, comment ça va et voilà.
- 119 GL D'accord. On apprend l'anglais pour aller en Angleterre ?
- 120 RQ Ben peut-être pas tout le temps, aussi pour connaître un peu la langue et pour communiquer avec des personnes qui parlent anglaise (sic) de ta famille ou quelque chose comme ça.
- [...]
- 127 GL C'est bien d'apprendre à parler anglais ?
- 128 RQ Ben oui, ça peut être bien parfois. Il y en a qui aiment pas, il y en a qui aiment bien.
- 129 GL Pourquoi ça ?
- 130 RQ Ben je sais pas. Il y en a qui aiment pas trop l'Angleterre et... Parce qu'ils les trouvent méchants ou des choses comme ça. Il y en a qui les aiment bien.

Chez ces élèves, âgés de 7 à 9 ans, le terme bilingue n'est toujours pas clair et n'est pas défini correctement par la moitié des élèves :

SR : CP, 7 ans et 5 mois

- 383 GL D'accord. Ça veut dire quoi être bilingue ?
- 384 SR Ben... Je sais pas.
- 385 GL Tu sais pas ? Tu es sûr ?
- 386 SR C'est une classe. [On parle effectivement de classes « bilingues »]

9 – 11 ans

Chez les élèves de 9-11 ans, les représentations sur les langues continuent à se stabiliser même s'il subsiste de nombreuses incohérences. Le français est considéré comme étant la langue « normale » par tous les élèves :

LS : CE2, 9 ans et 4 mois

- 181 GL Pourquoi est-ce que toi tu apprends le français ?
- 182 LS Euh ben parce que j'habite en France. Et il faut que je puisse savoir parler français.
- [...]

GR : CM1, 10 ans et 1 mois

- 305 GL D'accord. Et... Pour le français. Pourquoi on apprend le français ?
- 306 GR On apprend le français parce qu'on est en France.
- 307 GL D'accord. Donc c'est normal d'apprendre le français.
- 308 GR Ben... C'est la langue natale.
- 309 GL D'accord. Pourquoi tu apprends le français toi ?
- 310 GR Euh... parce que... mes parents et tout ils parlent français. Et que en France presque tout le monde parle français.
- 311 GL Tu penses que le français c'est une langue importante ?
- 312 GR Euh oui.
- 313 GL Pourquoi c'est une langue importante ?
- 314 GR Parce que quand on est en France, c'est bien de savoir communiquer avec les autres.

Alors que l'apprentissage du breton est facultatif et qu'il fait l'objet d'un choix :

LD : CM1, 10 ans et 0 mois

- 265 GL Et les autres, ils pensent que le breton c'est une langue importante ?
- 266 LD Il y en a qui trouvent que c'est assez important, il y en a qui trouvent pas. Chacun ses goûts comme on dit comme quand on mange. Ben c'est... Chacun dit ce qu'il pense. Si il aime bien ou il aime pas.
- [...]

DLF : CM2, 11 ans et 2 mois

- 191 GL : Qu'est-ce que tu penses des gens qui parlent breton ?
- 192 DLF : Ben c'est bien parce que... je sais pas trop. Enfin... c'est bien le breton... Après, pour moi c'est bien mais peut-être que pour des personnes d'autres... Enfin les autres personnes pensent que c'est nul. Après... C'est chacun ses choix.

Pour reprendre la distinction de Descombes, parler français a une signification commune, instituée et déterminée socialement, tandis que parler breton a une signification partagée qui dépend du choix de chacun (1996). Mais ce choix de parler ou d'apprendre le breton est souvent difficilement justifié par ces enfants :

GR : CM1, 10 ans et 1 mois

- 335 GL D'accord. Pour le breton. Pourquoi on apprend le breton à ton avis ?

- 336 GR Euh... parce que... c'est... Parce que c'est une euh... c'est une langue euh... c'est une autre langue. C'est bien d'apprendre des l... d'autres langues.
- 337 GL Pourquoi ?
- 338 GR Euh... Pour communiquer avec les autres par exemple.
- 339 GL Oui mais quand tu parles en breton avec quelqu'un, tu pourrais lui parler français ?
- 340 GR Oui.
- 341 GL Est-ce qu'il y a besoin de parler breton ?
- 342 GR Pour le plaisir ? [pas très assuré et recherchant l'assentiment]
- 343 GL C'est plus pour le plaisir ?
- 344 GR Oui.
- 345 GL D'accord. Pourquoi tu apprends le breton toi ?
- 346 GR Moi j'apprends le breton parce que j'aime bien ça.
- 347 GL Parce que tu aimes bien ça ?
- 348 GR Oui.
- 349 GL C'est quelque chose que tu trouves plaisant, agréable.
- 349 GR [oui de la tête]

D'autres justifications, qui peuvent évoquer une transmission de la langue ou un sauvetage sont inspirées fortement par les discours des adultes :

LD : CM1, 10 ans et 0 mois

- 267 GL Et quand tu seras grande, est-ce que tu parleras breton ?
- 268 LD Ben j'essaierai d'éduquer le breton à mes enfants. Et on essaiera de faire mettre le breton dans toute la famille et comme ça on arrivera peut-être à faire remonter le breton comme avant. Avant il y avait plein de personnes qui parlaient breton. Mais encore avant, il y avait des personnes qui ne parlaient pas breton en classe. Il n'y avait pas le droit de parler breton sur la cour ou en classe.

Les discours des adultes sont interprété par les enfants, qui les généralisent parfois à des langues auxquelles ils ne sont pas adaptés :

LS : CE2, 9 ans et 4 mois

- 49 GL Alors qu'est-ce que tu penses, toi, des gens qui parlent espagnol ?
- 50 LS Ben que c'est bien. Ben autrement, ben la langue elle sera, enfin... elle sera oubliée.

Mais le filtre de l'expérience de vie de ces élèves, de plus en plus importante, améliore la nuance dans l'ancrage des représentations et permet plus souvent de prévenir des incohérences dans leurs propos : l'apprentissage du breton pour effectuer des voyages, évoqué

par des élèves de 7 ans, est ainsi considéré comme non recevable chez un élève de 9 ans et 5 mois :

NLB : CE2, 9 ans et 5 mois

- 493 GL D'accord. Est-ce que c'est bien de parler plusieurs langues ?
- 494 NLB Oui.
- 495 GL Pourquoi alors ?
- 496 NLB Ben si tu veux voyager quelque part et que tu sais pas parler euh... Ben par exemple je vais en Allemagne et que tu sais pas parler allemand, et ben... ben tu pourras pas faire ton voyage.
- 497 GL Et pour le breton ?
- 498 NLB Euh... ben... euh... Ça je sais pas.

Ce dernier témoignage nous semble particulièrement significatif car il montre bien les limites de la généralisation des représentations sur des langues qui ont des caractéristiques très différentes. La mise en présence de langues de statut formel national ou international et d'autres langues, parmi l'immense majorité de celles qui ne bénéficient pas de tels statuts, rend nécessaire une reconfiguration des représentations sociales sur les enjeux de l'apprentissage des langues.

Paradoxalement, si les enfants associent facilement apprentissage des langues et voyages, sortir de la double bijection qu'*une* personne d'*un* pays parle *une* langue commence à devenir accessible mais reste un effort :

DLF : CM2, 11 ans et 2 mois

- 107 GL : Si on parle des Français, par exemple, qui parle anglais en France ?
- 108 DLF : Euh ben les An... Euh ben je sais pas euh... des Français ? Parce qu'ils apprennent l'anglais mais en vrai ils sont Français, ils savent plus le français que l'anglais mais ils voulaient juste peut-être apprendre une autre langue que le français.

Ainsi, l'idée même du bilinguisme, qui est vécu quotidiennement par ces élèves, n'est pas très stabilisée. Parmi les six élèves les plus âgés que nous avons interrogés (de 9 à 11 ans), trois d'entre eux donnent une réponse clairement en lien avec le plurilinguisme :

LS : CE2, 9 ans et 4 mois

- 535 GL Ça veut dire quoi être bilingue ?
- 536 LS Euh... ben... Bilingue, ben... ça veut dire euh... enfin, qu'on parle... trois langues. Et euh... voilà.
- 537 GL C'est quoi les trois langues ?
- 538 LS Euh... Le français, le breton et l'anglais.

Deux élèves donnent des réponses en lien avec la scolarisation en breton :

GR : CM1, 10 ans et 1 mois

- 601 GL D'accord. Ça veut dire quoi être bilingue ?
- 602 GR Être bilingue ça veut dire qu'on parle breton... qu'on parle une autre langue que les monolingues. Eux ils parlent français, nous on parle breton.
- 603 GL Donc, les monolingues ils parlent français et les bilingues ils parlent breton ?
- 604 GR Oui.

Tandis qu'une autre élève donne une réponse qui montre que ses représentations sociolinguistiques sur le plurilinguisme sont clairement en construction :

DLF : CM2, 11 ans et 2 mois

- 551 GL Ça veut dire quoi être bilingue ?
- 552 DLF Ben ça veut dire parler breton, être dans une classe bretonnante et parler breton. Alors que les monolingues c'est... ils parlent français. Enfin, ils parlent pas breton. Enfin, peut-être quelques mots mais surtout les monolingues ils parlent QUE le français. Alors que les bilingues ils parlent QUE le breton. Enfin, ils font du français mais... ils parlent presque la moitié de la journée euh... breton.
- 553 GL D'accord.
- 554 DLF Et ils regardent des films en breton.
- 555 GL Est-ce que c'est bien de parler plusieurs langues ?
- 556 DLF Oui.
- 557 GL Pourquoi alors ?
- 558 DLF Ben... parce que comme ça si tu vas dans certains pays où des gens te demandent des questions par exemple en anglais, en breton, ben tu sais quoi répondre. Si par exemple tu sais pas la... Ben si un gens en monolingue croise quelqu'un dans la rue et que ben euh... Le monsieur il lui demande euh... je sais pas euh.... La route mais qu'il le dit en anglais ou en breton, ben il saura pas quoi répondre. Alors que moi, si j'apprends une autre langue comme le français ou l'anglais et ben je pourrai peut-être répondre aux questions des autres qui ont demandé en anglais ou en breton.

Concernant l'anglais, son rôle de *lingua franca* n'est pas forcément perçu à cet âge, même par les élèves les plus âgés.

KY : CM2, 10 ans et 6 mois

- 191 GL Et est-ce que tu penses que tu parleras anglais en vacances ?
- 192 KY Si je vais en Angleterre, oui. Après, non, je ne pense pas.
- 193 GL Tu parleras anglais que si tu vas en Angleterre.
- 194 KY Oui.

Mais il peut y avoir de grandes différences entre les élèves. D'autres sont capables d'expliquer avec des mots bien à eux le rôle de l'anglais comme langue véhiculaire :

LD : CM1, 10 ans et 0 mois

- 143 GL Quand t'aimes pas, t'arrives pas à apprendre ?
- 144 LD Ben j'ai pas envie trop d'apprendre. Mais Papa et Maman ils disent que c'est important l'anglais.
- 145 GL Ah bon ? Et pourquoi ils disent ça alors ?
- 146 LD Parce que... parce que en fait l'anglais c'est une langue qu'ils ont... En fait c'est un peu quand tu es dans un pays que tu connais pas, c'est l'anglais que tu devrais parler et il y aura des personnes qui arrivent à... ben qui comprennent. On est obligé... Dans presque tous les métiers, ce serait bien d'apprendre l'anglais parce que, par exemple, t'es boulanger et qu'il y a des Anglais qui viennent ou des Japonais ou des choses comme ça qui ont appris l'anglais eux, ils peuvent... euh, ils peuvent parler avec euh, les boulangers. Et ben c'est mieux. Parce que si tu leur parles français, ils vont rien comprendre. L'anglais, ils comprendront un peu plus quand même.

Nous pouvons enfin signaler qu'aucun des élèves interrogés n'a évoqué de stéréotypes positifs ou négatifs envers les locuteurs des langues qu'ils ont mentionnées.

Ces entretiens nous ont permis de constater que les élèves les plus jeunes chez qui nous avons relevé des représentations évaluatives sur les langues étaient âgés de 7 ans. Les langues principalement concernées sont le français, le breton et l'anglais. Ils commencent à considérer le français comme étant la langue « normale » de socialisation seulement à cet âge, même s'ils ont conscience dès 5 ans qu'il s'agit de la langue ultra majoritaire de socialisation dans leur entourage¹⁴⁵. Autour de 9 ans, les enfants commencent à évoquer le caractère facultatif du breton, qui fait l'objet d'un choix d'apprentissage ou d'utilisation, sans que les raisons de ce choix ne soient vraiment claires pour eux. Les représentations sur le rôle de *lingua franca* de l'anglais ne sont pas vraiment stabilisées chez ces élèves, même chez ceux de 11 ans, car cette représentation est en concurrence avec celle d'une double bijection qui essentialise un monolinguisme national et qui amènerait une personne à venir d'un pays et à ne parler qu'une seule langue. Cette dernière représentation étant elle-même en concurrence avec une autre, qui considère que l'on apprend les langues pour voyager. Enfin, on peut observer également que les représentations des élèves sur le plurilinguisme lui-même sont également fortement influencées par ces « prêts-à-penser ».

Pour conclure la présentation succincte de l'analyse de ces vingt entretiens, nous pensons qu'il est important de considérer, dans la suite de notre étude, que les élèves d'école primaire

¹⁴⁵ Nous rappelons que nous avons choisi dès le départ de cette enquête d'interroger des enfants qui n'étaient pas socialisés en breton au sein du ou des foyers familiaux, ce qui est le cas de la grande majorité des élèves de l'enseignement bilingue public (voir en 5.3.1). Il serait bien évidemment particulièrement intéressant de procéder par la suite à ce même type d'enquête chez des enfants socialisés familialement en breton.

nourrissent des représentations sociolinguistiques au moins à partir de 7 ans, mais que ces représentations sont particulièrement instables, même chez les élèves de fin d'école primaire.

8.1.2 Représentations sur le plurilinguisme et le statut des langues

Lors de notre enquête quantitative, avons interrogé les élèves de CM2 sur les représentations qu'ils avaient sur le plurilinguisme, sur la valeur sociale du breton et sur les normes linguistiques qu'ils considèrent, à leur niveau, comme étant les plus légitimes en breton.

Plurilinguisme

Une grande majorité des élèves considère la diversité et le plurilinguisme comme des valeurs positives mais ces valeurs ne font pas l'unanimité pour autant (figure 61). 74 % des élèves pensent qu'il est préférable que les gens soient différents sur Terre (figure 61.1) et 85 % pensent qu'être plurilingue est un atout (figure 61.2). Ces résultats confirment ceux de notre enquête sur l'apparition des représentations sociolinguistiques, présentant le plurilinguisme comme un atout, mais ils font apparaître également une proportion non négligeable de réponses neutres (17,2 % pour la figure 61.1 et 11,5 % pour la figure 61.2). Les représentations positives sur la diversité entre les personnes et l'intérêt du plurilinguisme ne sont donc pas évidentes pour tous ces élèves scolarisés en filière bilingue.

La diversité culturelle et le plurilinguisme ne sont pas des valeurs toujours perçues comme étant positives. Elles sont régulièrement au centre de débats sociétaux en France et peuvent faire l'objet de représentations particulièrement négatives. Il est donc important de ne pas les considérer comme évidentes, même chez des élèves scolarisés précocement en deux langues et particulièrement chez ces jeunes élèves aux représentations encore instables.

Il convient d'être prudent dans la lecture de la figure 61.3 car il nous est apparu seulement *a posteriori* que sa formulation n'était pas satisfaisante. Nous voulions questionner, chez les élèves, l'idéal d'un monolinguisme prébabélien, mais notre formulation permet malheureusement deux interprétations. Celle d'un monolinguisme généralisé et celle d'une langue commune mais non exclusive. Dans l'état, ces deux interprétations, par ailleurs contradictoires d'un point de vue idéologique, l'une valorisant un monolinguisme et l'autre un plurilinguisme, ne permettent pas de saisir pleinement la signification que les élèves donnent à leurs réponses.

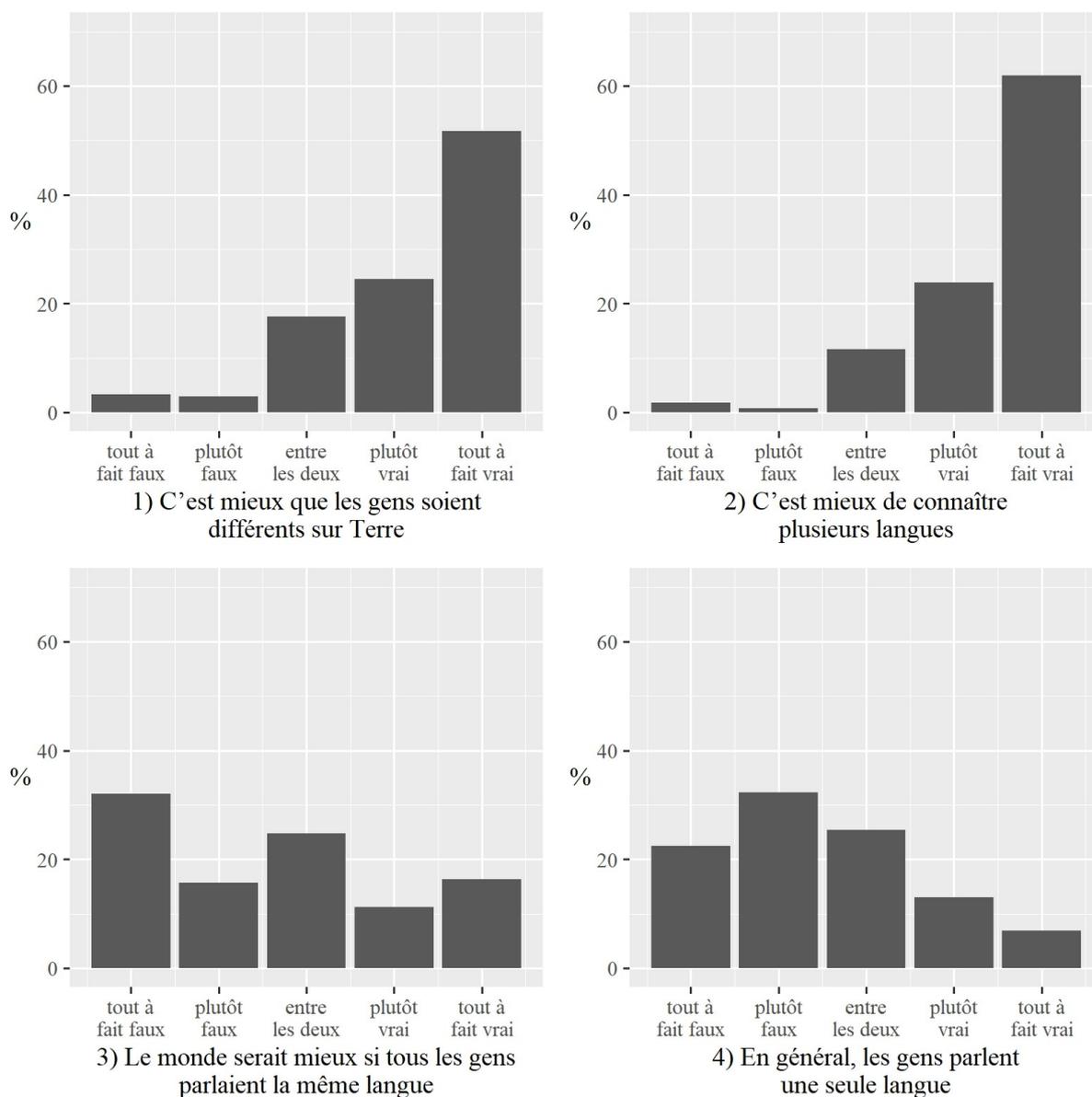


Figure 61 : Représentations des élèves sur le plurilinguisme.

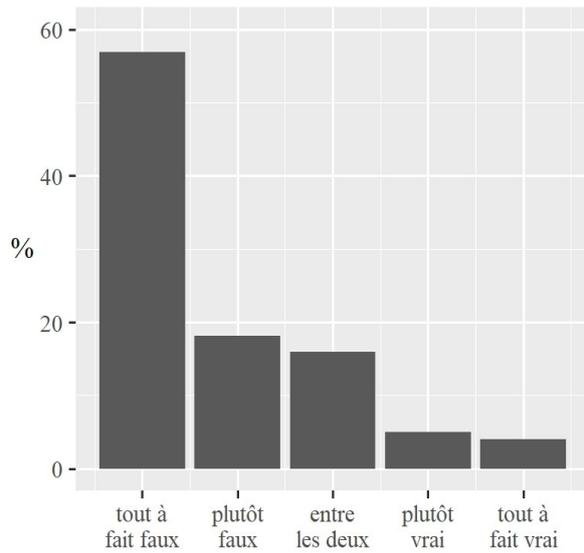
L'hétérogénéité des réponses de la figure 61.4 montre une certaine prégnance, minoritaire mais significative, du stéréotype évoqué précédemment, *une personne d'un pays parle une langue*, même chez ces élèves de filière bilingue qui suivent des cours de breton et d'anglais à l'école. Il est cependant permis de se demander ce que les élèves interrogés donnent ici comme sens au mot « parler », qui peut, à la fois, signifier un comportement linguistique réel ou la connaissance même succincte d'une langue. À tout le moins, la diversité des réponses nous montre que l'évocation de cette question en classe par les enseignants pourra permettre des discussions intéressantes avec les élèves.

Représentations stéréotypées liées à l'expression en breton

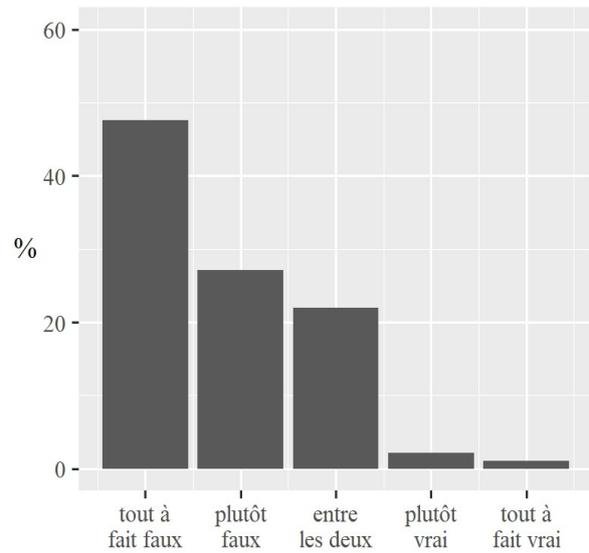
Nous l'avons évoqué précédemment, l'apprentissage et l'utilisation des langues endogènes minorées, comme le breton, font l'objet de représentations parfois fortement dévalorisantes. Nous avons voulu observer l'influence de quelques représentations, relativement communes, sur les élèves qui suivent un enseignement en breton (figure 62).

On peut ranger ces représentations sur la valeur du breton en trois catégories selon la répartition des réponses des élèves. Tout d'abord, ils sont très peu sensibles à deux d'entre elles. L'inutilité du breton dans le monde actuel, représentation particulièrement courante, n'a que très peu de prise sur les élèves (figure 62.1). Il est possible que ce résultat soit influencé par la forte fonction communicative du breton dans l'enseignement immersif, qui en fait une langue d'apprentissage. Ces élèves ne voient pas non plus un caractère enfermant dans l'expression dans une langue minorée (figure 62.2), qui a souvent été mise en opposition avec des langues considérées comme étant *ouvertes sur le monde*, comme le français ou l'anglais. Les unes passant pour communautaristes et les autres pour universalistes.

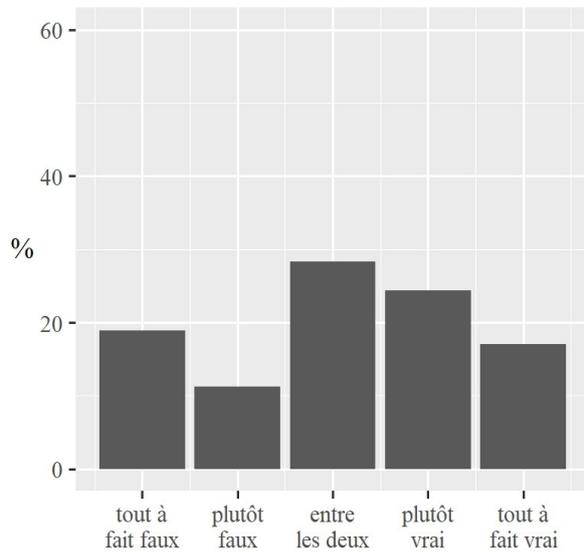
Ensuite, deux représentations sont considérées de manière beaucoup plus hétérogène par les élèves. Une forte proportion d'entre eux (40,9%, figure 62.3) accorde à l'apprentissage de l'anglais une valeur supérieure à celui du breton tandis que 28 % sont neutres et que 29,7 % pensent l'inverse. De manière tout aussi hétérogène, 19,7 % des élèves pensent que l'on peut tout dire en français mais pas en breton, tandis que 28 % ont une position neutre et que 49,8 % pensent que cela est faux (figure 62.4). Si les deux premières représentations sur la valeur du breton (*ne sert à rien, pas ouvert*) sont contredites par le vécu linguistique des élèves, qu'il soit familial ou à l'école, ces deux dernières semblent se maintenir, minoritairement mais significativement, malgré une scolarité en breton.



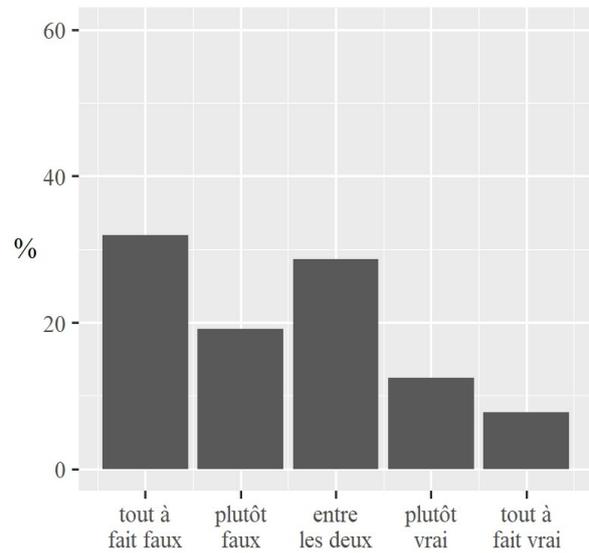
1) Le breton, ça ne sert à rien



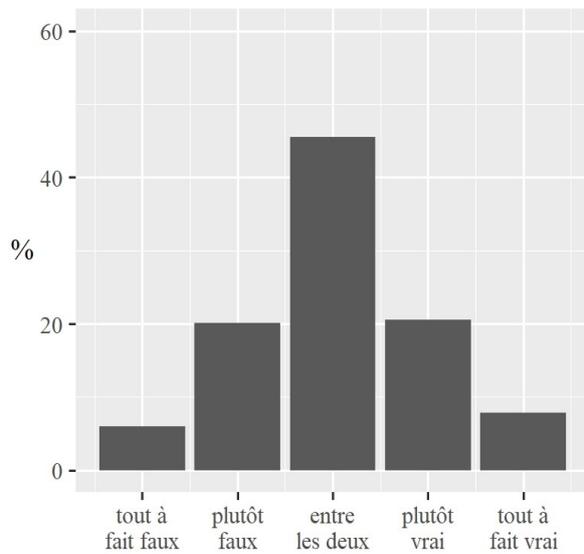
2) Parler breton, c'est ne pas être ouvert aux autres



3) Il vaut mieux apprendre l'anglais que le breton



4) On peut tout dire en français mais pas en breton



5) En breton, on ne se comprend pas d'un endroit à l'autre

Figure 62 : Représentations des élèves sur la valeur du breton.

Il nous semble difficile d'expliquer précisément ce phénomène, mais nous pouvons tout de même émettre quelques hypothèses. La valorisation de l'anglais par rapport au breton n'est pas surprenante, tant les statuts respectifs de ces deux langues sont éloignés et tant l'anglais, omniprésent dans l'enseignement, est considéré comme indispensable à une réussite professionnelle ou comme un sésame pour voyager. Adam (2020) a mis en évidence que des parents pouvaient inscrire leurs enfants en filière bilingue avec des stratégies éducatives qui n'étaient pas liées directement au breton. Certains d'entre eux privilégient plutôt, à travers un enseignement bilingue, ce que la TAD appelle des buts extrinsèques (voir en 7.1.1) comme la réussite scolaire ou professionnelle. Il est possible que ce type de motivation et les représentations qui lui sont associées, bien qu'étant apparemment ultra-minoritaires, comme nous le verrons par la suite (voir en 8.1.8), aient une influence sur les représentations de certains élèves.

Même si les réponses semblent hétérogènes, l'assertion *On peut tout dire en français mais pas en breton* ne recueille, au final, que 19,7 % d'avis positifs. Il est possible que cette représentation fortement stéréotypée ait été confortée chez ces élèves par leur vécu scolaire. En effet, les places respectives du français et du breton dans la société bretonne étant ce qu'elles sont, il est plus que probable que même les brittophones ayant les ressources linguistiques les plus larges présentent des ressources plus étendues en français. Et s'il n'y a pas de raison objective pour qu'on ne puisse pas tout dire autant en breton qu'en français, un brittophone amené à s'exprimer sur toutes sortes de sujet sera plus souvent pris au dépourvu en breton qu'en français, même si, pour certains usages, ses ressources en breton seront plus efficaces. Cet état de fait peut amener les élèves à interpréter une supériorité par nature du français pour aborder certains sujets. D'autant plus que ces représentations peuvent être également présentes dans les discours des enseignants :

58 P1. Je réfléchis à des exemples... où on revient au français, ça peut être des choses un peu techniques, comme en sciences par exemple, où on va peut-être commencer en breton et revenir au français parce que le sujet est un petit peu pointu et du coup on y arrive pas en breton, quoi.

Dans la pratique, nous estimons que, dans une large mesure, dans l'enseignement immersif, ce sont les circonstances de socialisation qui permettent de configurer les ressources linguistiques, et que les passages en L1 pour cause de complexité du propos dépendent principalement des représentations des enseignants. Mais le rôle des représentations sociolinguistiques des enseignants dans l'alternance linguistique par défaut en français en classe bilingue breton – français reste un terrain d'étude en devenir.

Enfin, la dernière représentation sur les difficultés d'intercompréhension entre des aires géographiques est particulièrement présente chez les locuteurs adultes mais pas chez ces élèves. La phrase *N'eo ket memes brezhoneg* (Ce n'est pas le même breton), qui semble être un préliminaire à toute interaction avec des brittophones de naissance âgés, trouve bien sûr, en partie, son origine dans la variation classique de langues peu standardisées et dans des habitudes d'interactions en breton qui se sont limitées de plus en plus à la sphère privée dans la première moitié du XXe siècle. Mais cette représentation sociolinguistique a également été instrumentalisée pour en faire un outil de domination linguistique, car il s'agit d'un handicap appris de longue date. En 1831, M. de Montalivet, ministre de l'Instruction publique et des Cultes, avait adressé aux préfets du Finistère, du Morbihan et des Côtes-du-Nord une circulaire leur demandant leur avis sur un essai d'enseignement du français par le breton. Voici ce que lui avaient répondu les notables du Comité d'Instruction de Quimper par la voix du préfet du Finistère :

« Ne doit-on pas, au contraire, favoriser, par tous les moyens possibles, l'appauvrissement, la corruption [du breton], jusqu'au point où, d'une commune à l'autre, on ne puisse pas s'entendre ? Car alors la nécessité de communication obligera le paysan d'apprendre le français » (Bernard, 1917, p. 4).

Cet article de Daniel Bernard, qui montre une diversité d'idéologies linguistiques du début du XIXe en France, nous apprend que le préfet des Côtes-du-Nord, non breton lui aussi, juge de manière expéditive le projet d'enseignement du français par le breton impraticable et déclare « qu'il faut absolument détruire le langage breton » (1917, p. 9). Le préfet du Morbihan, a contrario, explique par son identité bretonne son adhésion au projet du ministre et réfute les arguments de ses deux collègues, notamment sur les difficultés d'intercompréhension en breton qui ne sont pas plus importantes, pour lui, que celles qui existaient entre les divers dialectes grecs employés par Homère.

Cet item sur la représentation omniprésente de difficultés d'intercompréhension spécifiques au breton présente une très forte proportion de réponses intermédiaires, qui nous indique que les élèves y sont peu sensibles. Plusieurs hypothèses se présentent à nous. Il est tout d'abord possible que ces élèves n'aient été que peu exposés à la variété interdialectale du breton, mais il est également envisageable que cette variabilité n'ait pas posé de difficultés spécifiques à des élèves habitués à s'exprimer dans plusieurs codes linguistiques. Enfin, il est possible que les difficultés potentielles de compréhension liées à cette variété ait été anticipées pédagogiquement par les enseignants, permettant d'en limiter la portée.

Représentations sur la légitimité des variétés du breton

La question des normes linguistiques est importante dans l'apprentissage scolaire d'une langue endogène minorée, comme nous l'avons vu précédemment, car elle est liée directement à la sécurité linguistique des locuteurs (voir en 2.3.5). Nous avons interrogé les élèves sur la légitimité qu'ils accordaient à un breton scolaire et à un breton de locuteur traditionnel. Nous n'avons pas questionné les élèves au-delà de cette dualité car nous avons pensé qu'ils n'auraient pas été sensibles à des considérations sociolinguistiques plus poussées, mais cette hypothèse reste à vérifier.

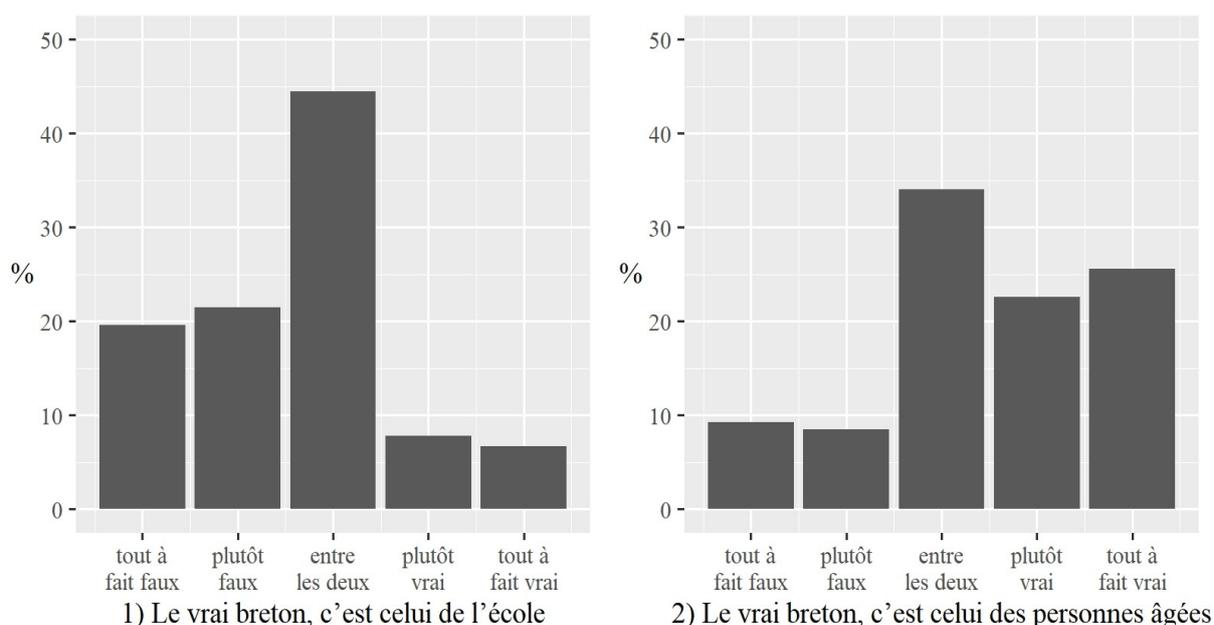


Figure 63 : Représentations des élèves sur la légitimité des variétés du breton.

Il ressort de ces deux figures une tendance générale à la valorisation du breton des locuteurs traditionnels (46,6 %) et à la dévalorisation du breton scolaire (38,8%). Cette tendance est cependant largement relativisée par les forts pourcentages de réponses neutres (43 % et 33%) qui laissent penser que ces questions de normes ne suscitent pas un fort intérêt chez beaucoup d'élèves de cet âge ou qu'elles ne leur sont pas entièrement accessibles.

8.1.3 Représentations liées à l'identité

Nous avons interrogé les élèves sur leurs différents sentiments d'appartenance pour trois échelles géographiques différentes :

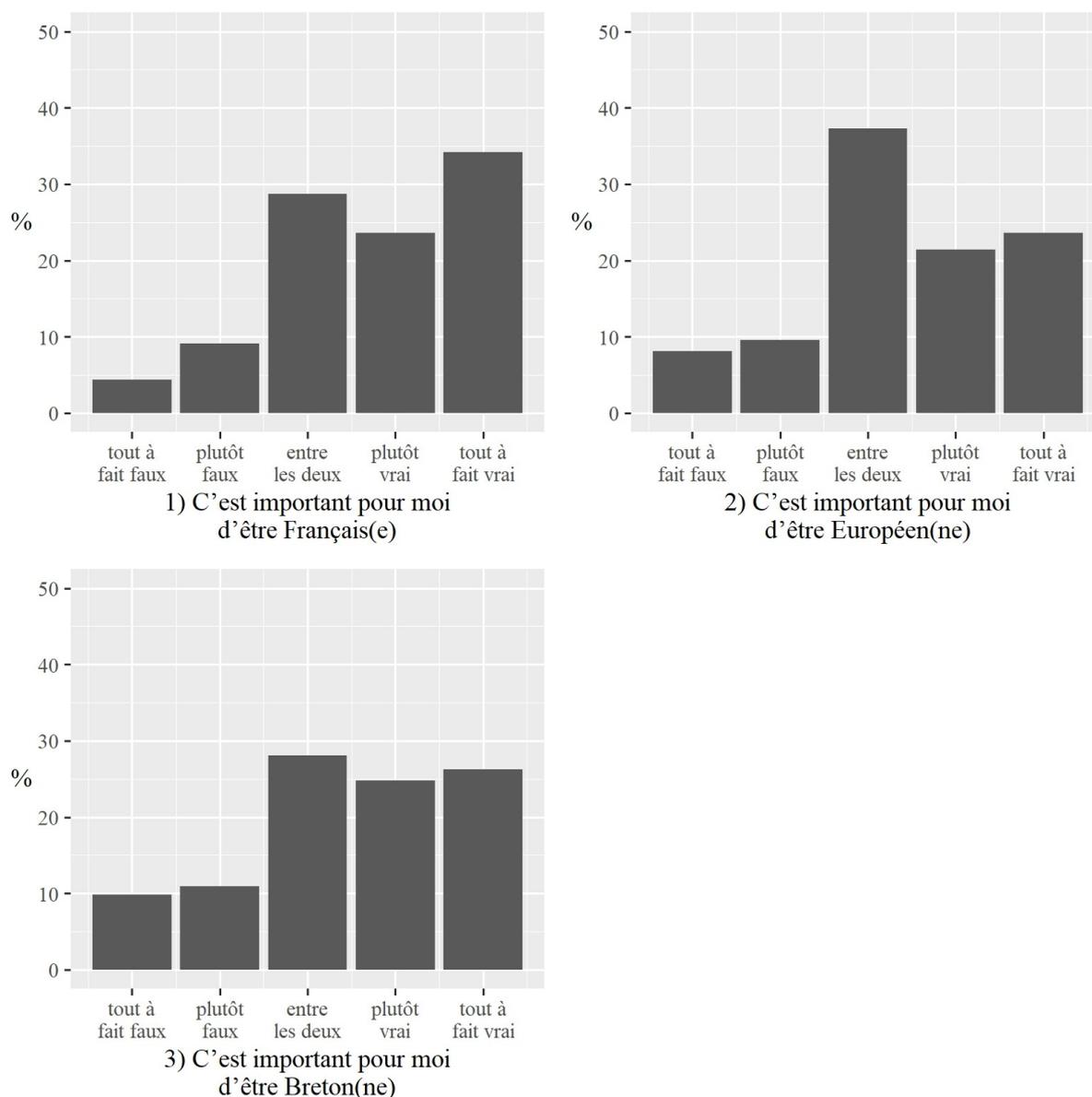


Figure 64 : Représentations des élèves sur leurs identités française, européenne et bretonne.

Il ne s'agissait pas ici de mettre ces identités en opposition et, dans les faits, les répartitions des réponses des élèves se révèlent comparables pour chacune de ces trois appartenances, avec des sentiments d'adhésion majoritaires à l'identité française (57%) et l'identité bretonne (50,6%) et un peu moindre à l'identité européenne (43,7%). On peut observer des différences à la marge, l'identité française étant celle qui suscite le plus d'adhésion, l'identité européenne le plus de réponses neutres (36,2%) et l'identité bretonne étant celle qui divise le plus les élèves, avec 20,5 % de faible intérêt pour l'identité bretonne.

Lorsque l'on fait entrer en jeu la variable du genre des élèves, on peut observer des différences relativement importantes d'adhésion entre les filles et les garçons :

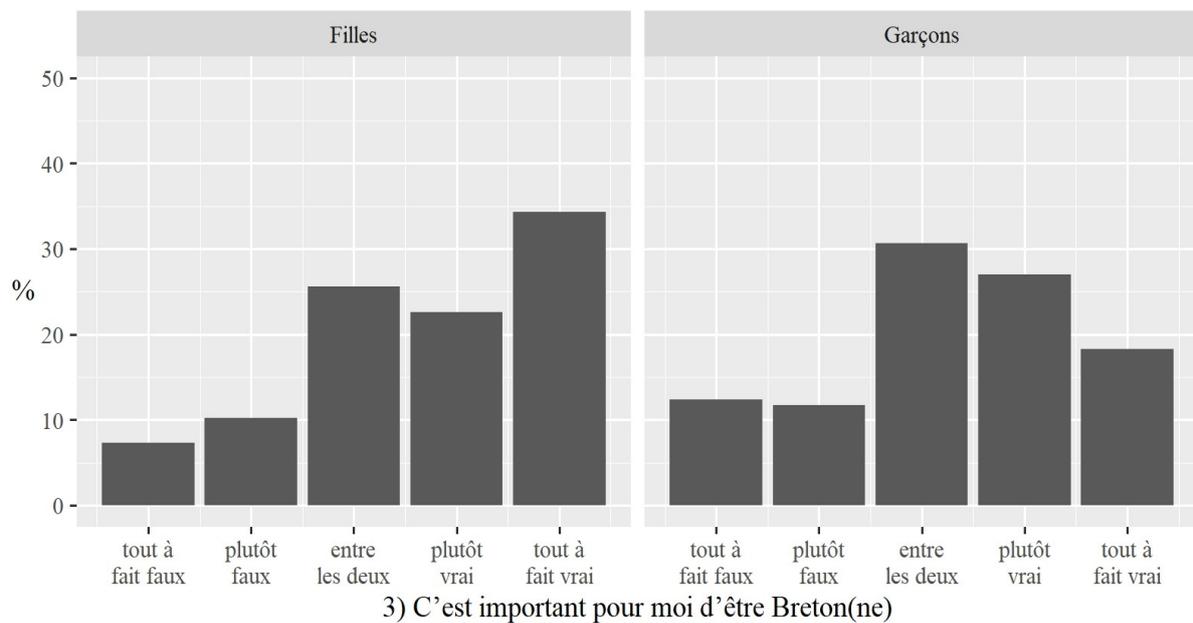
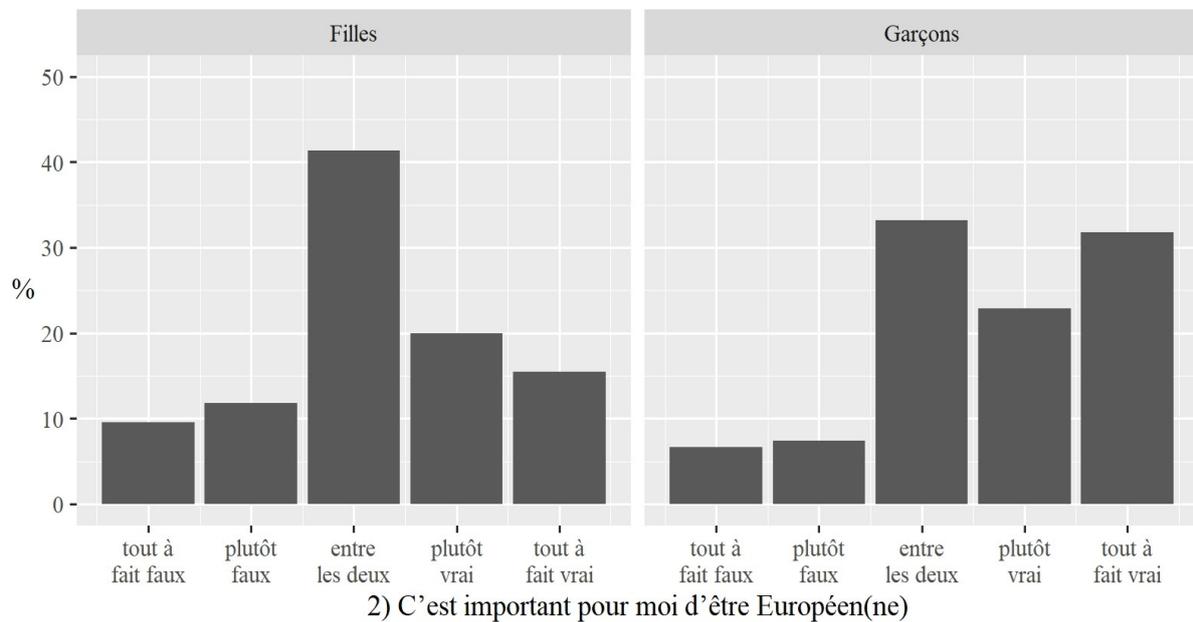
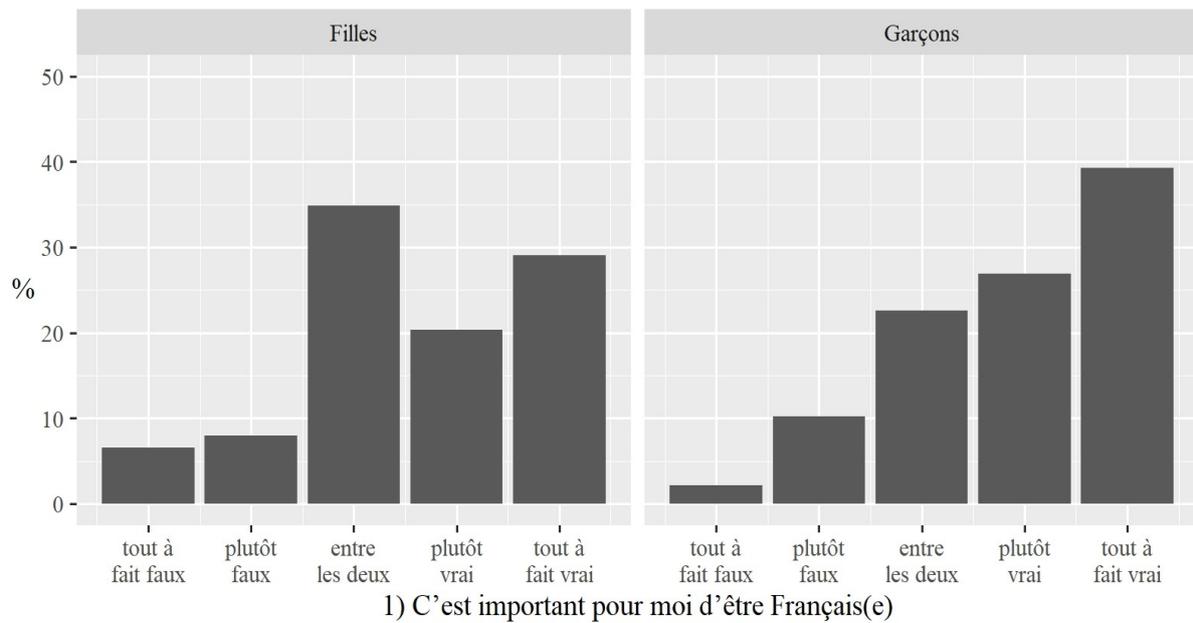


Figure 65 : Représentations des élèves sur leurs identités française, européenne et bretonne en fonction du genre.

Il apparaît, à la vue de ces résultats, que la relation des élèves de 10 – 11 ans à l'identité est assez genrée : les garçons revendiquent plus, en tendance, les identités française et européenne, là où les filles adhèrent plus à une identité bretonne. Il est aventureux, hors étude spécifique, de chercher les sources de ces différences mais nous pouvons témoigner, en tant qu'enseignant de primaire, de l'importance du football et de ses compétitions internationales pour les garçons de CM2. À l'époque de la passation de notre questionnaire, l'équipe de France de football venait d'être sacrée championne du monde de football depuis moins d'un an et il est possible que cet événement ait pu influencer les représentations des élèves garçons. Les filles semblaient être moins sensibles, en tendance, à ce genre d'évènement.

Concernant la plus grande sensibilité des filles à l'identité bretonne, nous n'avons pas, en l'état, d'autre hypothèse que celle, soulignée par Chantreau et Grimault et que nous avons évoquée précédemment (voir en 7.2.1), à savoir l'influence de la relation privilégiée que les filles nouent avec l'école (2020b, p. 9). Il est possible que ce soit la relation scolaire au breton qui influence positivement leurs représentations sur l'identité bretonne¹⁴⁶.

Il convient, enfin, de prendre en compte le fort taux de réponses intermédiaires qui pourrait témoigner d'une relation à l'identité largement en construction chez de nombreux élèves.

8.1.4 Représentations liées aux attributs culturels bretons

Dans la continuité, nous avons interrogé les élèves sur leurs représentations concernant plusieurs attributs culturels liés à la Bretagne :

¹⁴⁶ Le Coadic (2022) a également mis en évidence les influences du genre dans la question de l'auto-identification en Bretagne chez les adultes, mais celles-ci sont de tendance inverse à celles que nous avons pu observer chez les élèves de CM2.

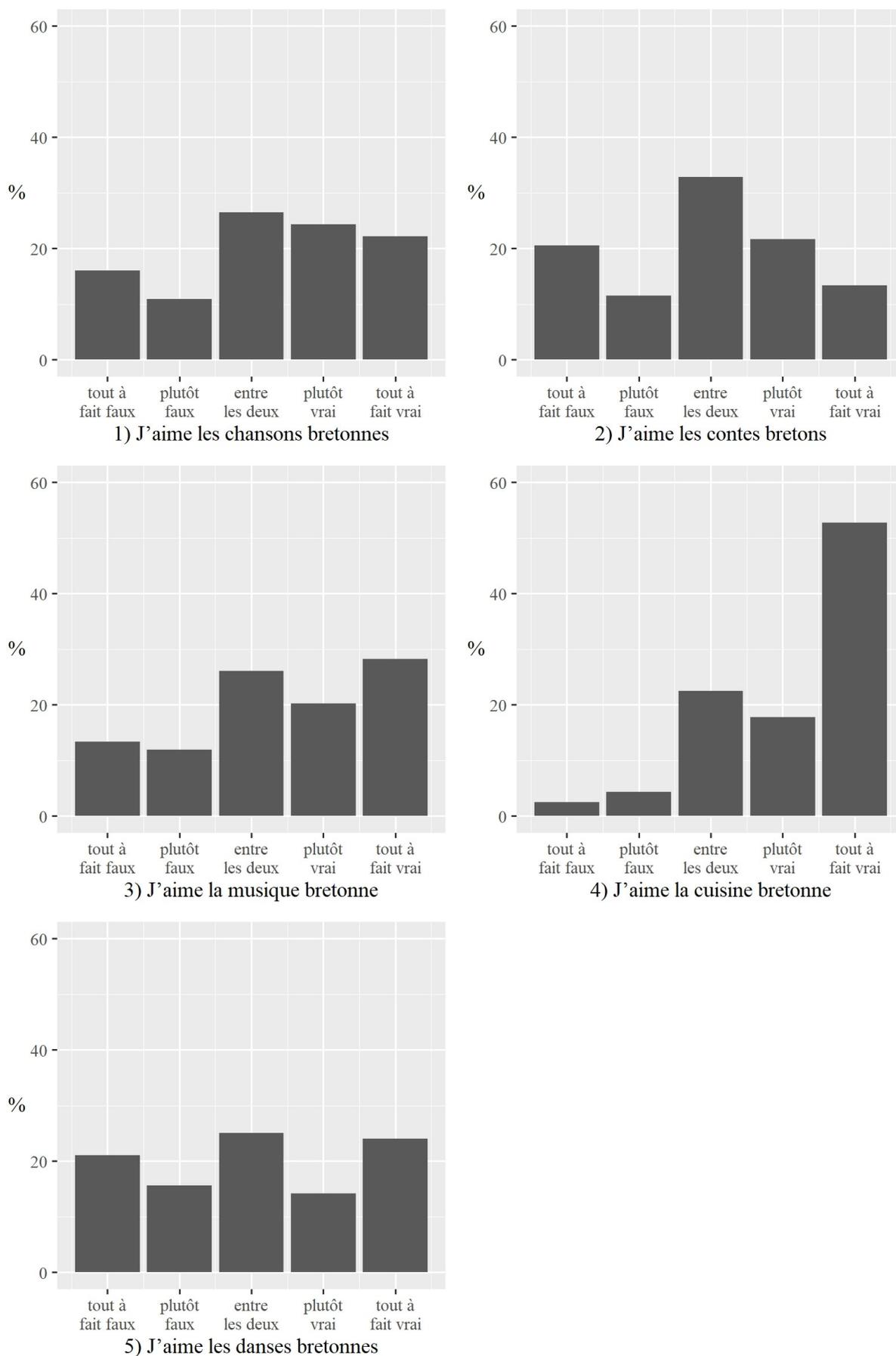


Figure 66 : Représentations des élèves sur plusieurs marqueurs culturels bretons.

Si l'identité bretonne suscite, chez les élèves, un sentiment majoritaire d'adhésion, les représentations sur ces marqueurs culturels sont plus hétérogènes, à l'exception de celles qui concernent la gastronomie (69,6 % de représentations positives, figure 66.4). En analysant de plus près ces représentations, on peut émettre l'hypothèse que ce n'est pas seulement le caractère breton qui est pris en compte ici par les élèves. C'est ce que nous amènent à penser les réponses concernant les représentations sur les danses bretonnes, qui doivent finalement leur répartition plus à un critère de genre qu'à leur lien avec une culture¹⁴⁷ :

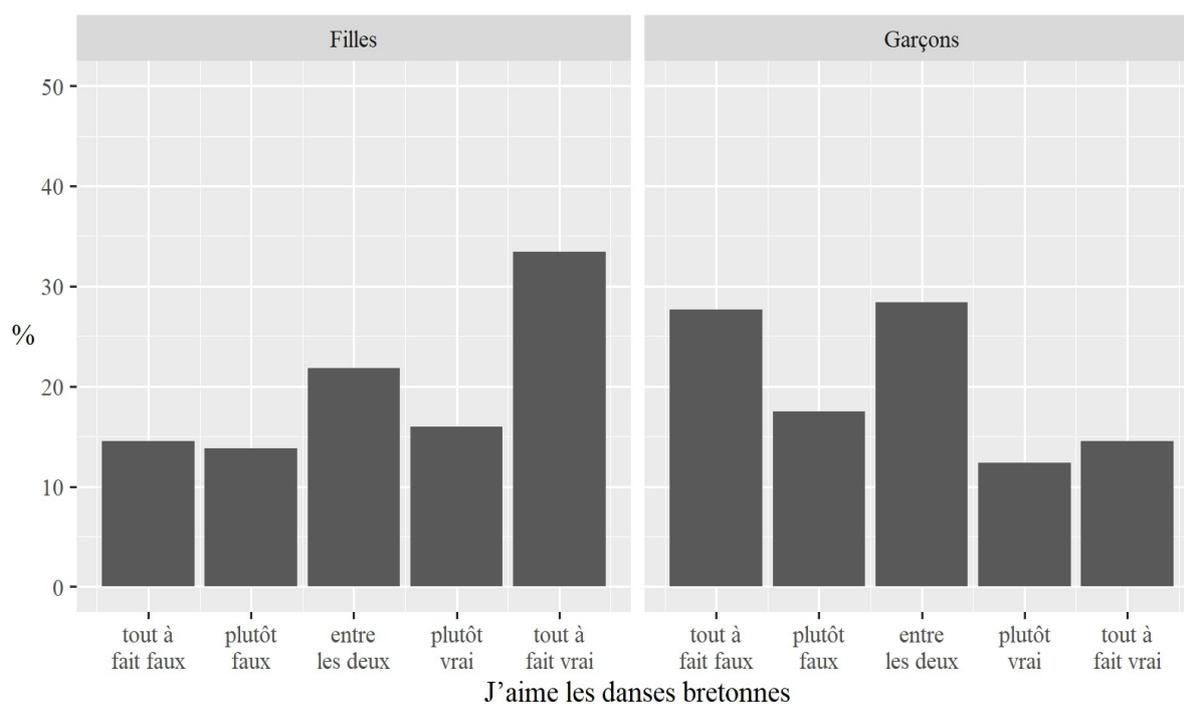


Figure 67 : Représentations des élèves sur les danses bretonnes selon le genre.

Ici, les différences de genre dans la relation à la danse chez des élèves de CM2 sont fortes et il est probable que le caractère breton n'ait été que peu pris en compte par les élèves. Concernant les représentations des élèves sur les autres marqueurs culturels bretons, on ne remarque pas de différences de genre flagrantes mais il est probable également que les élèves se sont peu appuyés sur le caractère breton des marqueurs, pour évaluer leur relation à la chanson, aux contes ou à la musique. Les avis ne sont cependant pas unanimes et il est possible que des élèves aient été positivement (ou négativement) influencés par la découverte en classe de certains de ces aspects de la culture bretonne. Il reste que seule la gastronomie bretonne semble être un marqueur identitaire évident pour une forte majorité d'élèves.

¹⁴⁷ Ce sont les représentations sur les danses bretonnes qui présentent le coefficient de corrélation le plus fort avec la variable du genre parmi tous les items ($r_b = 0,25$; contre $r_b = 0,15$ pour le sentiment d'aisance en breton analysé également selon le genre en 7.2.1)

8.1.5 Représentations sur le contexte social et historique du breton

Nous avons été surpris, lors de l'étude longitudinale sur l'émergence des représentations sociolinguistiques des élèves, par l'instabilité des représentations des élèves sur l'histoire du breton et sur sa situation sociolinguistique actuelle. Pour en avoir un aperçu quantitatif chez ces élèves de CM2, nous les avons interrogés par le biais de quatre items.

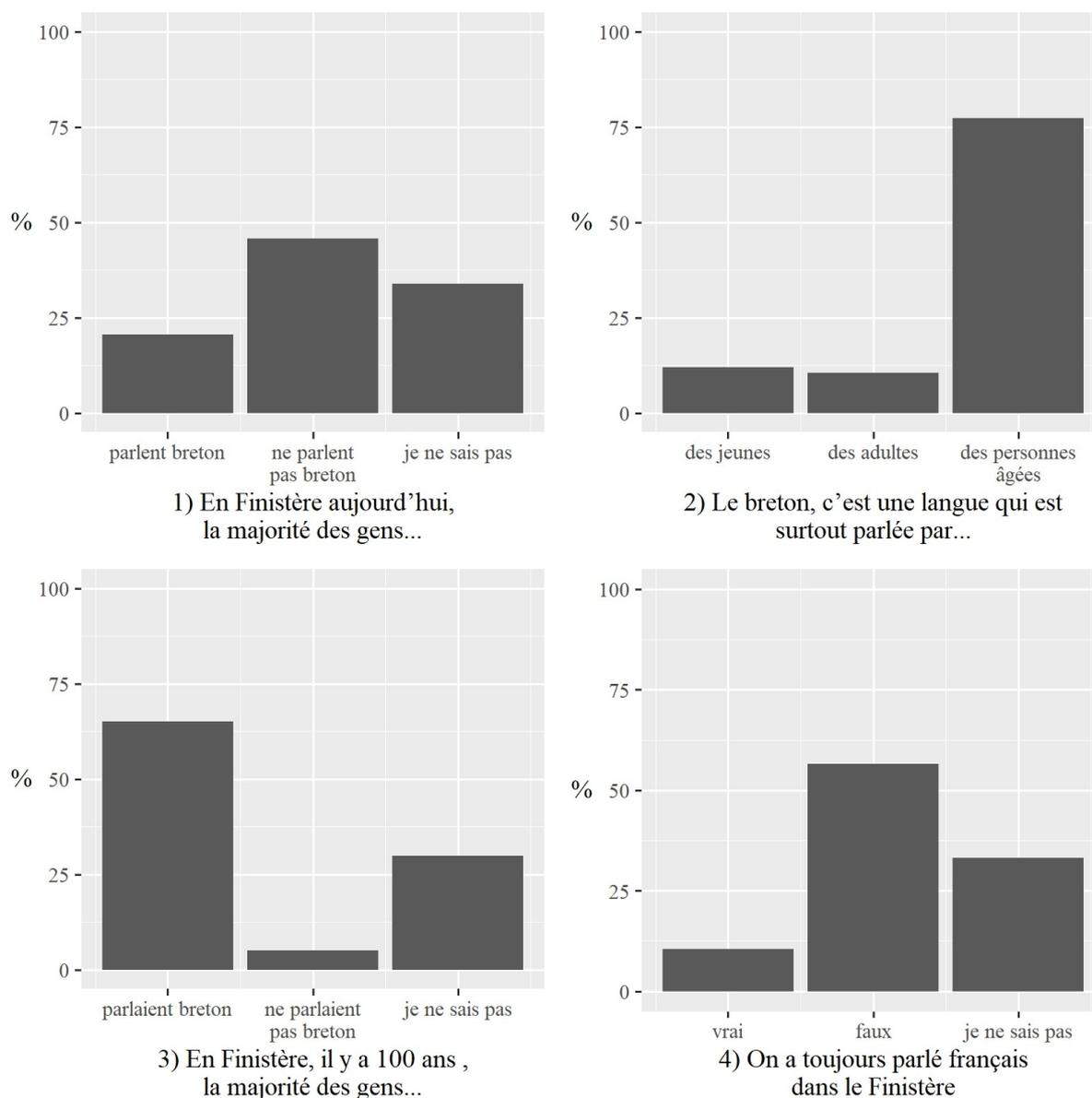


Figure 68 : Représentations des élèves sur le contexte social et historique de la pratique du breton.

Nous avons vu précédemment que tous les élèves interrogés, âgés de 5 et plus, perçoivent que le français est plus présent dans leur environnement social que le breton. La figure 68.1 nous montre qu'une majorité d'élèves ne sont pas, pour autant, en mesure de généraliser cette

situation à l'échelle du département, qui est, il est vrai, une unité géographique relativement abstraite pour des élèves de CM2. Ces réponses nous montrent que plus d'un élève sur deux ne perçoit pas la minoritarisation du breton (54, 1 % de réponses *je ne sais pas* et *parlent breton*) et que plus d'un élève sur cinq se représente le breton comme étant une langue parlée majoritairement dans le Finistère (20,4%)¹⁴⁸. Ces résultats vont dans le sens de l'absence de représentations que nous avons constatée dans les discours de certains élèves parmi les plus âgés lors de notre étude longitudinale :

GR : CM1, 10 ans et 1 mois

235 GL Il y a plus de gens qui parlent breton en Bretagne ou il y a plus de gens qui parlent pas breton ?

236 GR Plus de gens... Je me suis jamais posé la question donc je sais pas trop.

KY : CM2, 10 ans et 6 mois

329 GL Tu penses qu'il y a plus de gens qui parlent breton ou plus de gens qui ne parlent pas breton en Bretagne ?

330 KY Ça je sais pas. Je connais beaucoup de monde qui ne parlent pas breton et je connais beaucoup de monde qui parlent breton aussi. Donc, je sais pas.

La figure 68.2 nous montre que le breton est fortement perçu comme une langue principalement parlée par des personnes âgées (76 % des réponses), ce qui correspond à une réalité sociolinguistique : en 2018, 57 % des brittophones avaient plus de 70 ans (79 % plus de 60 ans)¹⁴⁹.

Enfin, une majorité d'élèves sont conscients du rôle historique central du breton dans le Finistère, langue principale de la majeure partie de la société jusqu'au milieu du XX^e siècle, mais on peut tout de même noter une forte proportion de réponses *je ne sais pas* pour les figures 68.3 (29,7 %) et 68.4 (33 %). Ni l'histoire de la langue bretonne, ni celle du français en Finistère ne sont au programme de l'école primaire. De plus, il n'existe pas, à notre connaissance, de ressources pédagogiques adaptées aux élèves de primaire pour évoquer ces aspects. Il est donc fort probable que l'histoire du breton ne soit pas ou peu abordée en classe.

8.1.6 Représentations sur les caractéristiques propres au breton

Pour mieux percevoir le regard que portent les élèves sur la langue bretonne elle-même, nous les avons interrogés sur huit paires de qualificatifs opposés :

¹⁴⁸ Dans l'enquête sociolinguistique de 2018, 14 % des Finistériens se déclarent locuteurs du breton (Wakeford & Broudic, 2018).

¹⁴⁹ Enquête sociolinguistique de 2018 (Wakeford & Broudic, 2018).

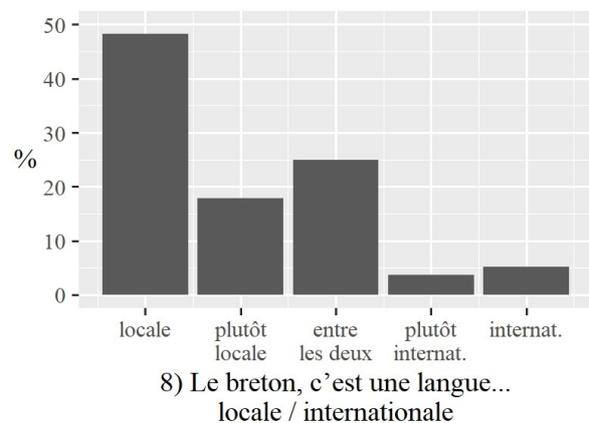
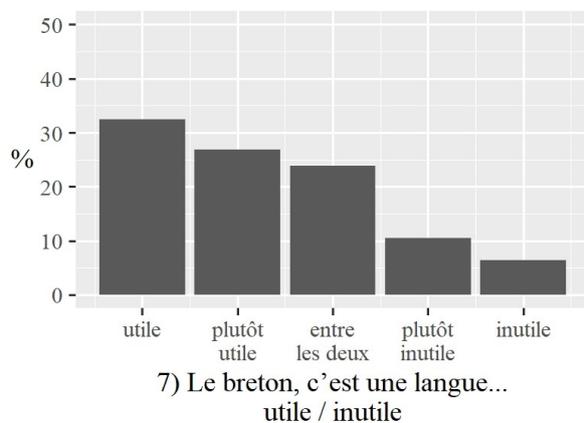
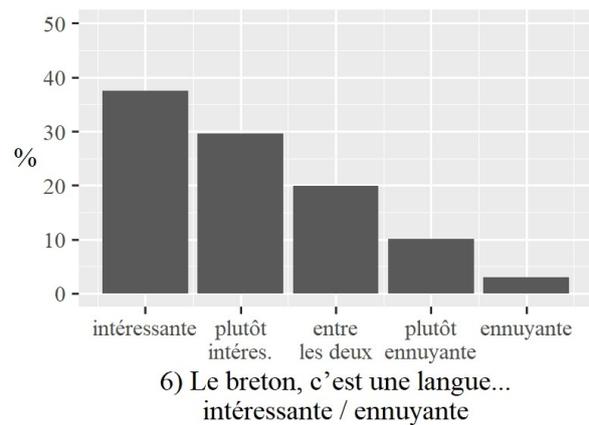
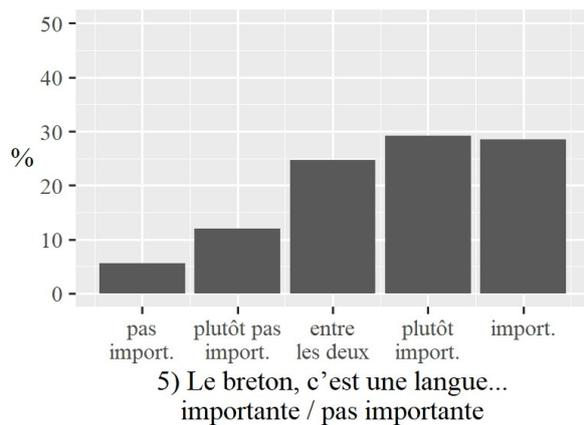
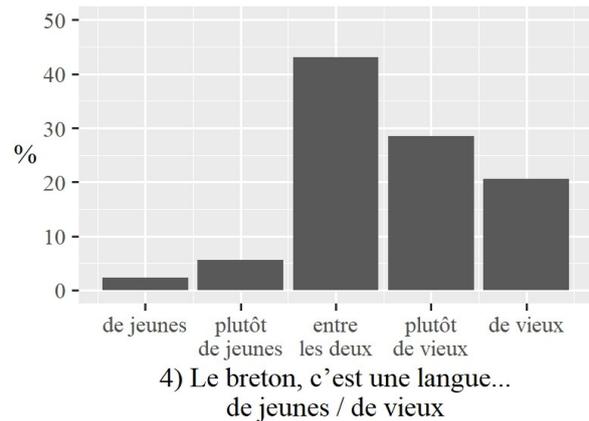
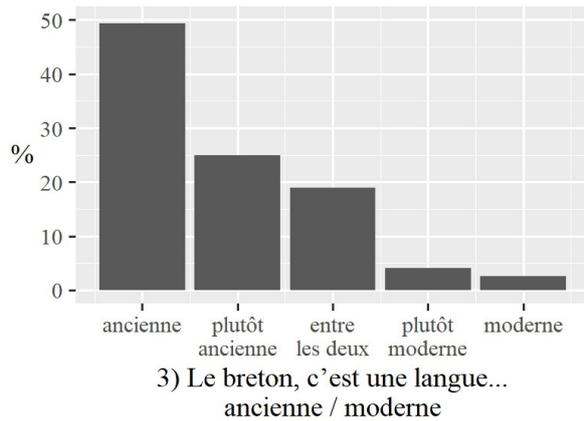
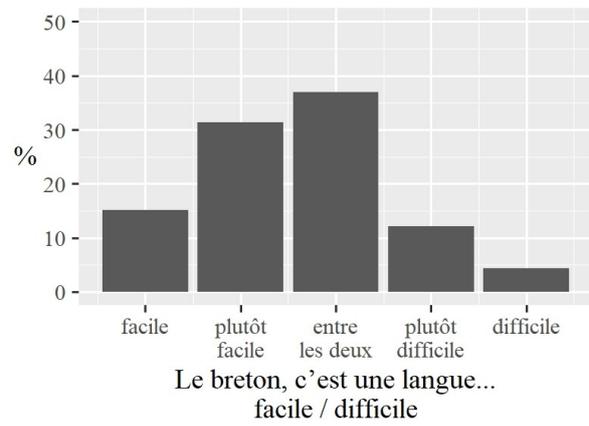
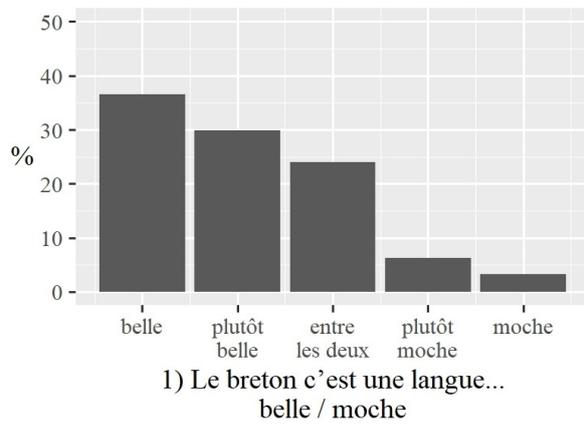


Figure 69 : Représentations des élèves sur les caractéristiques propres au breton.

Il en ressort, en tendance, le portrait d'une langue considérée par les élèves comme belle (64,5 %), intéressante (64,1 %) et pas vraiment difficile à apprendre (16,1%). Elle est également considérée comme utile à 57 % et importante par une majorité d'élèves (55,2%), même si son rayonnement est considéré par beaucoup comme principalement local (63,5%). Elle a une image de langue plutôt ancienne (71,7%) que moderne (6,4%) et n'est d'ailleurs perçue que par 7,5 % des élèves comme étant une langue de jeunes.

Ce portrait, très positif sous de nombreux aspects, souffre, tout de même, d'une image de langue d'un temps révolu et, surtout, de faible vitalité ethnoлингuistique :

LD : CM1, 10 ans et 0 mois

179 GL Tu trouves que le français c'est une joie langue ?

180 LD Ben, ... Je préfère un peu plus le breton mais... si on parle breton tout le temps on comprendra rien du tout. Il y en aura, à la boulangerie, tu demandes des choses ou chez le médecin, ils ne comprendraient rien. Encore plus dans d'autres régions comme en Lorraine où habitent mes grands-parents.

Ces représentations, qui ne semblent pas entraver la motivation chez des élèves de cet âge, pourrait y nuire par la suite. En effet, si les élèves d'école primaire sont principalement motivés par la situation d'apprentissage, les élèves plus âgés, de collège par exemple, semblent plus motivés par l'objet d'apprentissage lui-même (voir en 3.4.3). Cette image passéiste et cette vitalité ethnoлингuistique subjective faible pourront alors empêcher les élèves de trouver des relais de motivation nécessaires, leur donnant envie de s'exprimer en breton durant des périodes très différentes de leur vie.

8.1.7 Représentations sur les enjeux et les objectifs d'apprentissage du breton

Lors de l'étude des motifs que les élèves donnent à leur apprentissage du breton, nous avons construit nos items de manière à pouvoir identifier les dynamiques de ces motifs en fonction de la motivation des élèves. Cela nous avait permis d'observer que les indices de motivation élevés correspondaient plutôt à des motifs en lien avec une régulation interne (comme l'identité) et que les indices de motivation bas étaient plutôt en lien avec des régulations externes (comme faire plaisir à l'enseignant) (voir en 7.1.2).

Les motifs que ces élèves donnent à leur apprentissage sont en lien avec leurs représentations sur le sens que l'on peut donner à un tel apprentissage de manière générale, mais ils ne sont pas identiques. Ainsi, un élève pourra se dire qu'il est possible d'apprendre

l'anglais pour trouver du travail plus tard et considérer que lui-même le fait pour comprendre les chansons qui lui plaisent.

Dans cette partie, ce sont les représentations sur les objectifs possibles d'un apprentissage du breton que nous avons questionnées. Nous l'avons fait au moyen de 12 items en demandant aux élèves si l'on pouvait apprendre le breton pour :

- apprendre plein de nouvelles choses ;
- le plaisir ;
- savoir parler une langue de plus ;
- apprendre plus facilement d'autres langues plus tard ;
- communiquer avec de nouvelles personnes ;
- parce que sinon le breton va mourir ;
- bien réussir à l'école ;
- mieux comprendre le monde dans lequel on vit ;
- voyager ;
- être différent ;
- mieux connaître notre identité ;
- trouver plus facilement du travail.

Parmi ces objectifs possibles, seules les représentations sur un apprentissage du breton pour trouver plus facilement du travail ont recueilli des réponses négatives en tendance :

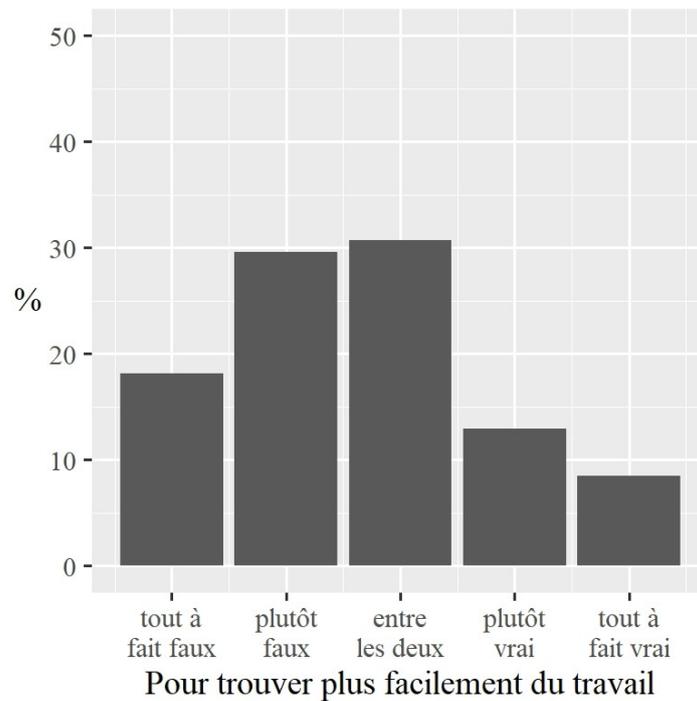


Figure 70 : Représentations des élèves sur les enjeux de l'apprentissage du breton (On peut apprendre le breton...) - tendance générale négative.

Seuls 20,7 % des élèves imaginent qu'on puisse apprendre le breton pour trouver du travail, contre 46,3 % de représentations négatives et 29,7 % de réponses neutres.

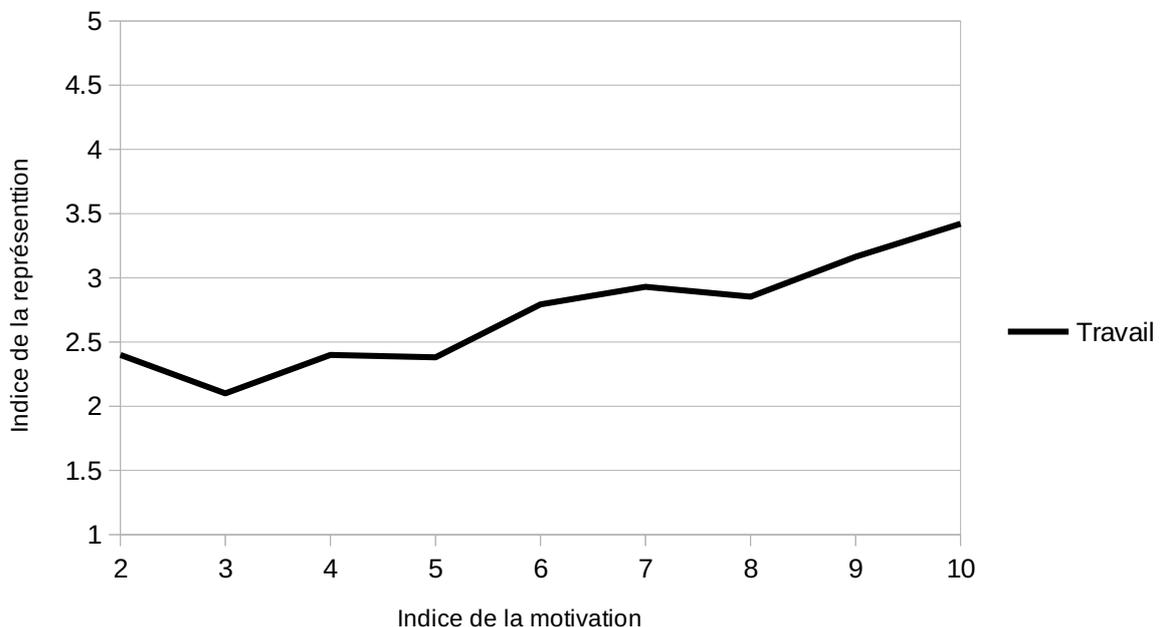


Figure 71 : Représentations des élèves sur l'apprentissage du breton pour faciliter l'accès à un métier (indicé de 1 à 5) en fonction de la force de la motivation (indicée de 2 à 10).

Si l'on croise ces résultats avec l'indice de la motivation, on observe une corrélation positive : en tendance, plus l'indice de la motivation de l'élève est élevé, plus il imaginera que l'on peut apprendre le breton pour trouver du travail. Mais cette relation n'est pas très forte et,

même chez les élèves dont l'indice de motivation est élevé, les représentations sur un apprentissage du breton qui facilite l'accès à un métier restent faibles.

Quatre des enjeux potentiels d'apprentissage du breton font l'objet de représentations à tendance plutôt moyenne :

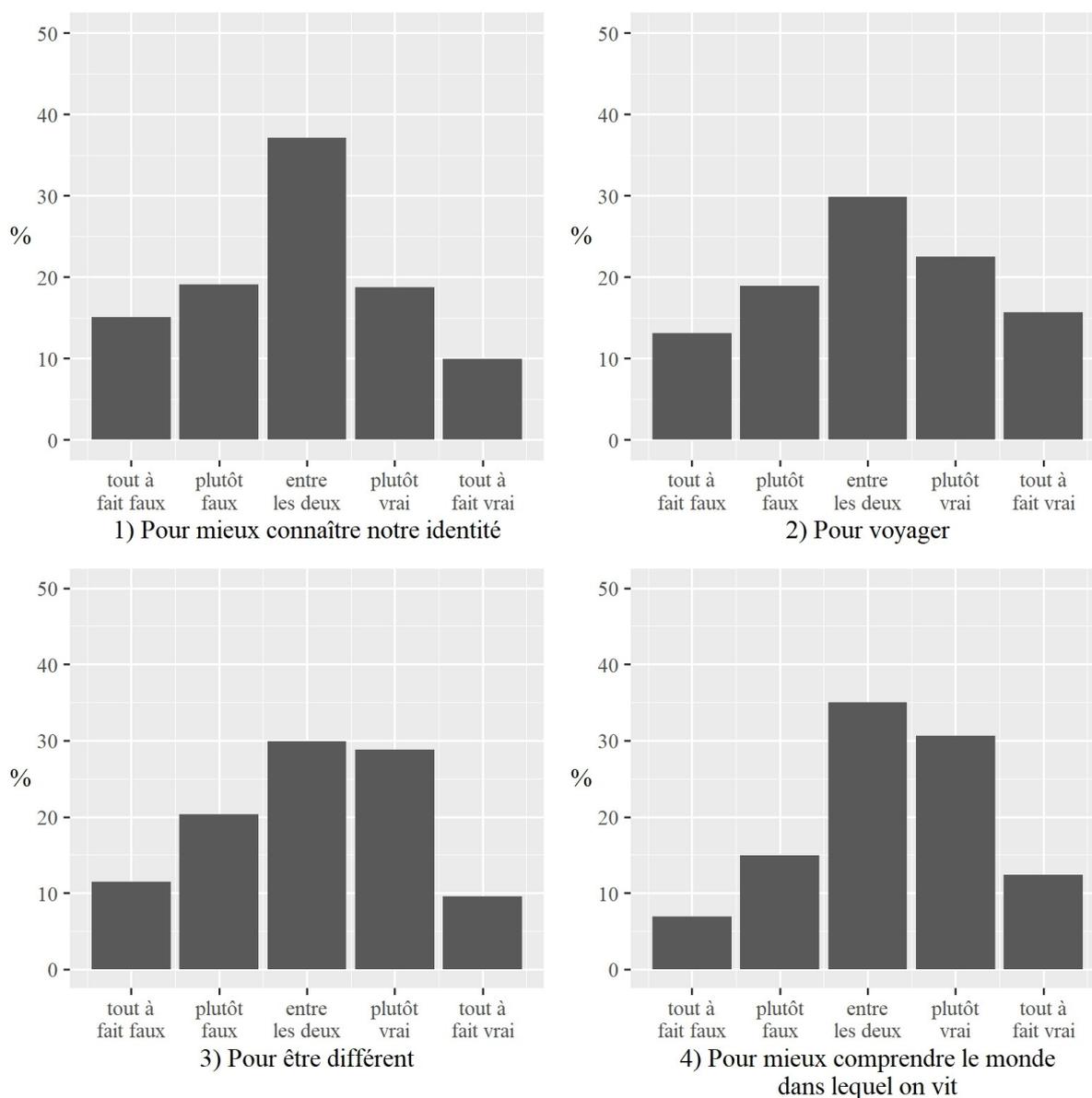


Figure 72 : Représentations des élèves sur les enjeux de l'apprentissage du breton (On peut apprendre le breton...) - tendance générale moyenne.

Ces objectifs potentiels d'apprentissage du breton ont pour point commun de recueillir une forte proportion de réponses neutres. Les buts liés à l'identité, à la différence et à la compréhension du monde, qui nous semblent être des enjeux potentiels réels de l'apprentissage d'une langue endogène minorée comme le breton, ne sont investis positivement que par une minorité d'élèves (28 %, 37,3 % et 42,3 %). L'apprentissage du breton dans le but de voyager, qui est un objectif très éloigné de la réalité sociolinguistique du

breton serait, nous l'avons vu précédemment, le résultat de la surgénéralisation d'un objectif associé généralement à l'apprentissage des langues étrangères et principalement à l'apprentissage de l'anglais. Cet objectif inapproprié obtient malgré tout, chez ces élèves de CM2, 37,6 % de réponses positives (30,5 % de réponses négatives et 29,4 % de réponses neutres).

Trois des enjeux potentiels ont reçu des tendances de réponses plutôt favorables :

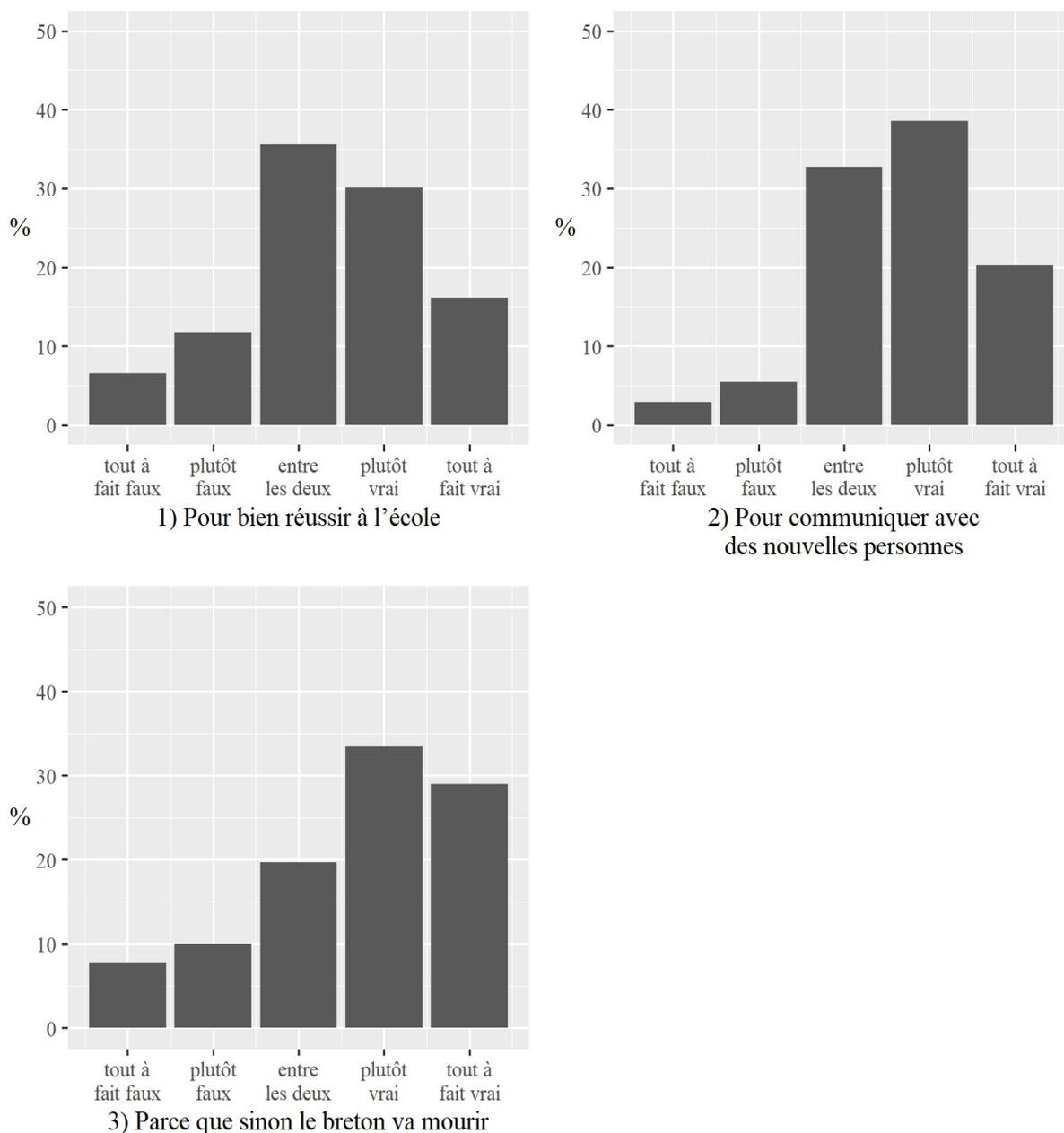


Figure 73 : Représentations des élèves sur les enjeux de l'apprentissage du breton (On peut apprendre le breton...) - tendance générale plutôt favorable.

L'apprentissage du breton est associé pour 45,2 % des élèves à une réussite scolaire et à la rencontre de nouvelles personnes à 58,1 %. L'enjeu de l'empêchement de la disparition du breton n'est pas aussi fort que ce à quoi nous nous attendions. Cette justification d'apprentissage nous apparaît comme un « prêt-à-penser » qui permet aux élèves de justifier assez simplement leur apprentissage du breton. En tant qu'enseignant, nous avons souvent eu l'occasion d'entendre ce récit de soi facile d'emploi « j'apprends le breton car sinon le breton va mourir » chez des élèves et nous pensions qu'il serait plébiscité. Il recueille certes 60,3 % de représentations positives mais ce sont majoritairement des réponses « plutôt vrai » (32,3 %) tandis que les réponses « tout à fait vrai » sont moins nombreuses (30,1 %).

Les enjeux d'apprentissage plébiscités par les élèves sont les suivants :

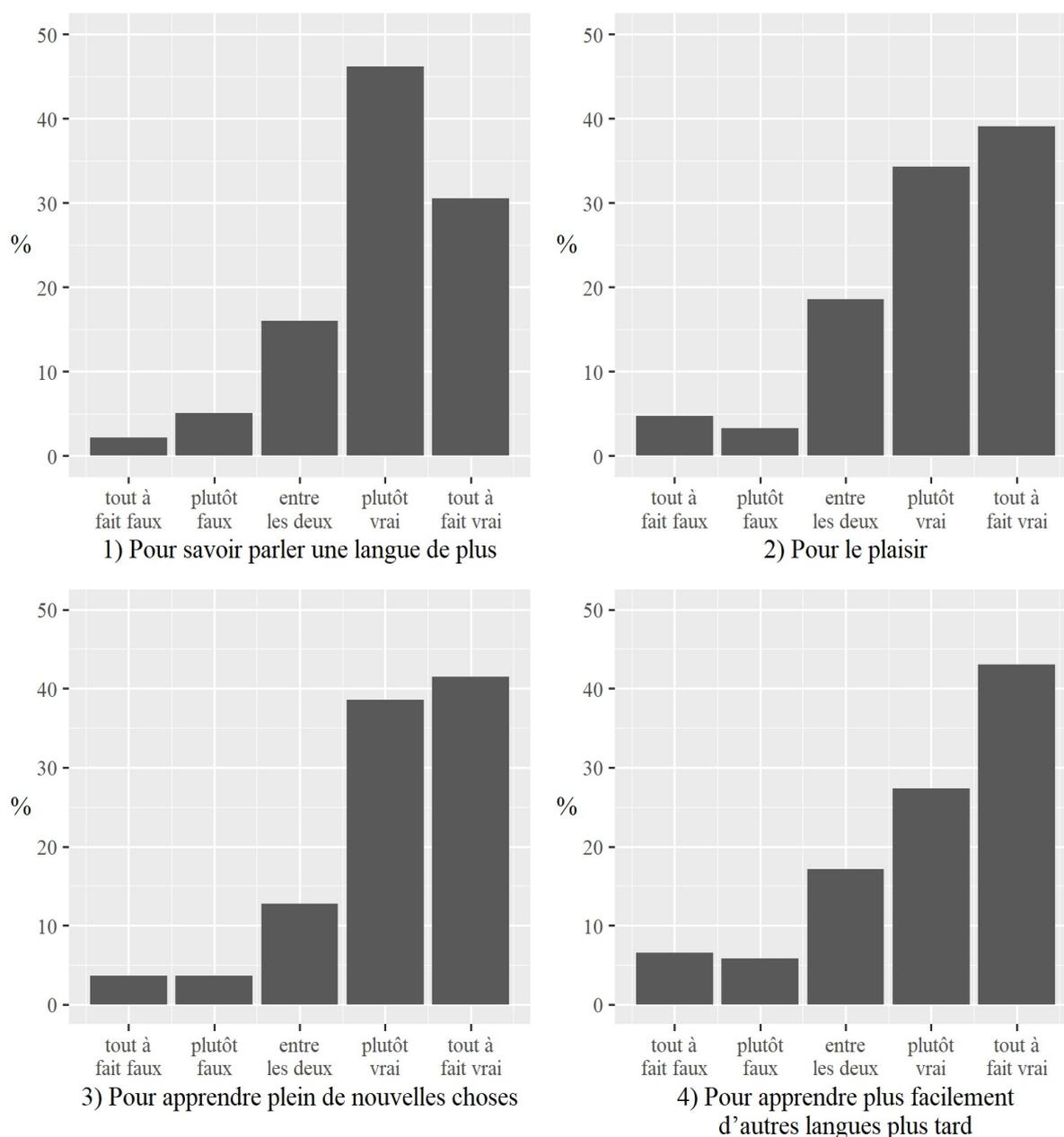


Figure 74 : Représentations des élèves sur les enjeux de l'apprentissage du breton (On peut apprendre le breton...) - tendance générale très favorable.

La notion de plaisir qui correspond au motif « parce que j'aime bien ça », que nous avons étudié précédemment lors de l'étude du vécu autonomisant (voir en 7.1.2), est largement plébiscitée (figure 74.2, 72,1 % des élèves), tout comme les autres objectifs, qui sont liés au savoir et à la connaissance. L'objectif *Pour apprendre plus facilement d'autres langues plus tard* est celui qui, parmi tous les enjeux, emporte le plus d'adhésion forte (42,3%). Cela peut poser question car, si l'enjeu de l'apprentissage du breton est l'apprentissage d'autres langues par la suite, on peut se demander pourquoi ne pas apprendre tout de suite ces autres langues plutôt que le breton ? Il est cependant nécessaire de ne pas considérer ces objectifs de manière isolée. L'apprentissage précoce du breton peut être porteur de plusieurs enjeux dont l'un d'entre eux peut être la facilitation d'apprentissages ultérieurs. On peut inscrire son enfant dans l'enseignement bilingue breton – français pour qu'il connaisse mieux son environnement *et* pour qu'il puisse apprendre d'autres langues plus facilement par la suite. Cumulant ainsi des buts intrinsèques et extrinsèques (voir en 7.1.1).

On peut observer, dans cette étude sur les enjeux potentiels que les élèves donnent à l'apprentissage d'une langue comme le breton, qu'ils sont plus attirés par des récits de soi simples, qui leur sont accessibles. Les questions d'identité, d'altérité et d'émancipation par la compréhension de son environnement, sont peu investies par les élèves. Il est possible que ce soit leur complexité et leur sensibilité éthique qui tiennent éloignés les élèves de ces enjeux. C'est en tout cas un des aspects qui avaient été signalés, lors d'une précédente étude, par une enseignante, pour expliquer pourquoi elle n'abordait pas les enjeux de l'apprentissage du breton avec ses élèves en classe, à l'instar de la grande majorité de ses collègues (Larvol, 2014) :

« Il y a une certaine réticence [à traiter du sens de l'expression en breton en classe], une certaine peur que cette question ait un tenant politique. Et en tant qu'enseignant, on n'a pas envie de cette politisation. Ce que je disais, de ne pas faire de prosélytisme, de ne pas les manipuler. C'est peut-être à cause de ça. Peut-être qu'il y a une espèce d'autocensure sur ce débat-là. [...] Je pense que c'est une autocensure. Si on ne le fait pas, je pense que c'est lié à ça. Mais c'est aussi parce qu'on est toujours en train d'essayer de se justifier. On a fait des choix et nos choix il faut tout le temps qu'on les justifie : pourquoi tu parles breton, tu peux parler français ! Nous, on se justifie tellement à l'extérieur que en fait, on a été un peu échaudé » (Larvol, 2014, p. 69).

On peut comprendre ces réticences, mais elles ne sont pas sans effet sur les élèves. Ceux que nous avons interrogés, et même les plus âgés, sont généralement mis en difficulté lorsqu'on leur demande d'expliquer plus précisément les enjeux de l'apprentissage du breton :

NLB : CE2, 9 ans et 5 mois

275 GL Et pourquoi est-ce que toi tu apprends le breton ?

276 NLB Pour savoir d'autres langues.

- 277 GL C'est important de savoir d'autres langues ?
- 278 NLB Ben si... si un jour on a un métier de vendeur de... d'habits, par exemple qui viennent d'Inde, de Chine, et qu'il faut aller dans d'autres pays qui euh... qui euh... veulent des trucs comme ça.
- 279 GL C'est important de parler breton ? Pour ça quoi ?
- 280 NLB Moyen moyen.

GR : CM1, 10 ans et 1 mois (extrait déjà cité précédemment)

- 335 GL Pourquoi on apprend le breton à ton avis ?
- 336 GR Euh... parce que... c'est... Parce que c'est une euh... c'est une langue euh... c'est une autre langue. C'est bien d'apprendre des l... d'autres langues.
- 337 GL Pourquoi ?
- 338 GR Euh... Pour communiquer avec les autres par exemple.
- 339 GL Oui mais quand tu parles en breton avec quelqu'un, tu pourrais lui parler français ?
- 340 GR Oui.
- 341 GL Est-ce qu'il y a besoin de parler breton ?
- 342 GR Pour le plaisir ? [pas très assuré et recherchant l'assentiment]
- 343 GL C'est plus pour le plaisir ?
- 344 GR Oui.

KY : CM2, 10 ans et 6 mois

- 361 GL D'accord. Pourquoi on apprend le breton à ton avis ?
- 362 KY Ben, comme les autres, pour euh... pour apprendre une nouvelle langue euh... pour découvrir une nouvelle langue dans... dans le monde.
- 363 GL Pour voyager en Bretagne ?
- 364 KY Oui ! Enfin pas forcément hein. Parce que la Bretagne c'est dans la France et la France on parle français, donc il y a beaucoup de gens qui parlent français aussi en Bretagne.
- 365 GL Alors pourquoi on apprend le breton ?
- 366 KY Pour avoir une nouvelle langue euh... Pour savoir une nouvelle langue, pour parler une nouvelle langue. Voilà.

DLF : CM2, 11 ans et 2 mois

- 277 GL : Alors, le breton. Pourquoi est-ce qu'on apprend le breton à ton avis ?
- 278 DLF : Ben pour parler breton et quand tu vas dans certains pays qui... Ben, tu peux rencontrer des personnes et peut-être apprendre aussi aux personnes à parler breton. Pour ceux qui ont envie d'apprendre le breton ben... tu peux apprendre le breton aussi à des personnes et du coup... et voilà.

[...]

- 284 DLF : Ben, parce que c'est bien le breton. Enfin après... Il faut pas que le breton s'enlève ben de notre langue parce que j'aime beaucoup le breton et ce serait dommage de le perdre, la langue bretonne.

- 285 GL : D'accord. Pourquoi on la perdrait la langue bretonne ?
- 286 DLF : Ben... je sais pas, parce que... je sais pas... il y aura peut-être trop de langues un jour et que il y aura des personnes qui enlèveront le breton. Ou on aura plus le droit de parler breton. Enfin, dans certains pays il n'y a pas le droit de parler moins de deux langues ou trois enfin je sais pas mais... [...]

De nombreux signes dans les interactions nous montrent que ces discours sont bien souvent juste restitués et ne sont pas appropriés, notamment des problèmes de logique ou des inadéquations avec les réalités sociolinguistiques du breton. Ces représentations ne posent pas de problème tant que ces jeunes élèves sont motivés intrinsèquement par la situation d'apprentissage, mais nous pensons ici aussi qu'elles pourront devenir handicapantes pour leur apprentissage et leur usage du breton, quand ils grandiront et qu'ils seront de plus en plus motivés seulement par l'objet même de leur apprentissage.

8.1.8 Hétéroreprésentations parentales

Contrairement à l'étude d'Adam (2020), le format de notre enquête ne nous permettait pas d'interroger directement les parents d'élèves, pour comparer leurs représentations sociolinguistiques à celles de leurs enfants. Mais là où les résultats d'Adam étaient contraints par la bonne volonté des parents pour participer à son enquête (2020, p. 157), le mode de diffusion de nos questionnaires et le taux de réponses nous permettent de considérer nos résultats comme ayant une bonne représentativité de la population étudiée. Nous avons pensé qu'aborder les représentations parentales dans notre questionnaire présentait un intérêt et que des représentations de représentations (hétéroreprésentations), même si elles pouvaient être, *in fine*, peu représentatives des représentations réelles des parents, nous donneraient, à tout le moins, des informations sur la manière dont elles sont perçues par leurs enfants.

Nous avons interrogé les élèves sur leurs représentations sur l'appétence de leurs parents pour le breton, sur l'importance qu'ils perçoivent chez eux concernant leur apprentissage du breton ainsi que sur la préférence de leurs parents pour une scolarité bilingue anglais – français. Nous avons renseigné ces aspects à l'aide de trois doubles items, interrogeant les élèves sur les représentations de leur mère et de leur père¹⁵⁰ :

¹⁵⁰ Concernant les items *Ma mère / Mon père aurait aimé savoir le breton*, il était indiqué dans le questionnaire la mention *Ne pas répondre si elle / il le parle déjà très bien*. Ces résultats ne prennent donc pas en compte les parents d'élèves déjà bilingues.

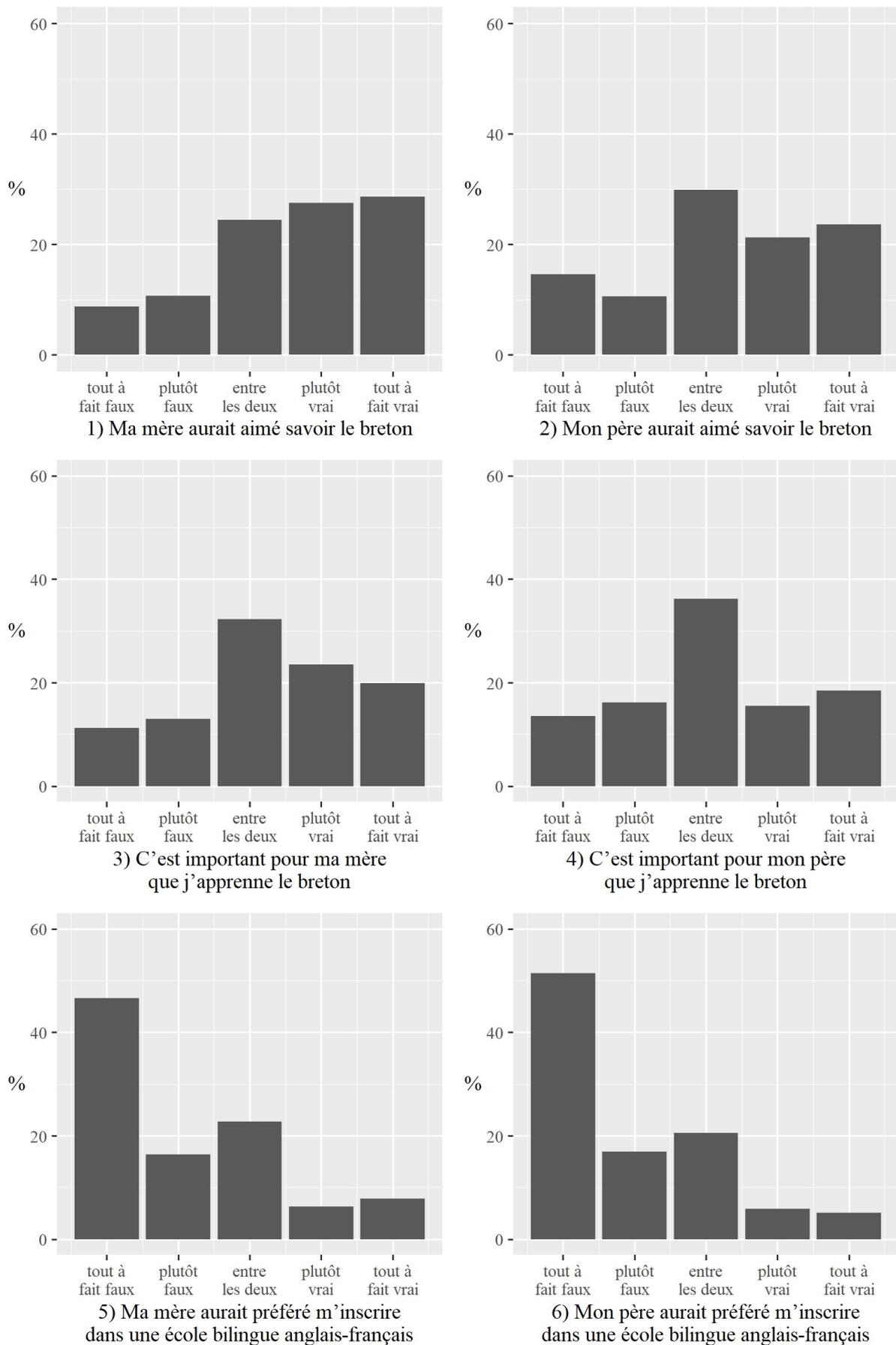


Figure 75 : Représentations des élèves sur les représentations sociolinguistiques de leurs parents.

Les figures 75.1 et 75.2 nous montrent qu'une très forte proportion des élèves, dont les parents ne parlent pas breton, ressentent une frustration chez leur mère et chez leur père vis-à-vis de la connaissance de cette langue. Ce regret est même ressenti par une majorité d'élèves chez les mères (52,7 % pour 40,9 % chez les pères). Il nous paraît étonnant que le regret perçu par ces élèves ne corresponde pas, dans la répartition des réponses, à un sentiment d'importance perçu pour leur apprentissage du breton. Et si la figure 75.3 nous donne tout de même, en tendance, un sentiment plutôt positif perçu chez les mères (43 %, contre 31,9 % de réponses neutres et 24 % de réponses négatives), la figure 75.4 nous montre un sentiment d'importance perçu particulièrement hétérogène chez les pères (32,8 % de réponses positives, contre 34,4 % de réponses neutres et 28,3 % de réponses négatives)¹⁵¹.

On aurait pu penser que cette importance perçue comme étant, en tendance, relativement faible aurait pu trouver sa source dans un rapport de concurrence entre un bilinguisme breton – français et un bilinguisme anglais – français, mais les résultats des figures 75.5 et 75.6 nous montrent le contraire. Seule une très faible proportion d'élèves pensent que leurs parents auraient préféré qu'ils suivissent un enseignement bilingue anglais – français (13,6 % pour les mères et 10,1 % pour les pères). Ces résultats nous amènent, finalement, à nous demander pourquoi aussi peu d'élèves ressentent une valorisation de leur apprentissage du breton par leurs parents. Nous n'avons pas de réponse évidente mais il nous semble que c'est là un aspect qu'il est important de prendre en compte pour améliorer l'appropriation du breton chez les élèves.

8.1.9 Représentations sur la situation d'apprentissage

En abordant le sentiment de reliance des élèves avec le groupe classe (voir en 7.4.1), nous avons déjà évoqué un aspect des représentations sur la situation d'apprentissage, celui des relations humaines avec l'enseignant et les autres élèves, qui sont vécues très majoritairement de manière positive (77,8 % d'élèves se sentant bien dans leur classe, par exemple). Nous

¹⁵¹ Il n'est pas évident d'expliquer cette différence de perception des élèves entre les représentations de leur mère et celles de leur père. La seule explication qui nous apparaît, et qui est également évoquée par Adam (2020, p. 183-184), tiendrait à l'implication plus forte des femmes dans les questions relatives à la scolarité des enfants. Un intérêt, par exemple, pour les devoirs pourrait ainsi être assimilé par les élèves à un intérêt pour le breton. Mais ce ne sont que des suppositions qui nécessitent une étude plus approfondie, dans la continuité de l'analyse de l'influence du genre dans les situations spécifiques de transmission familiale du breton, telle qu'elle a été initiée par Chantreau (2022).

avons également interrogé les élèves sur leurs représentations sur l'enseignement bilingue et plus particulièrement en breton :

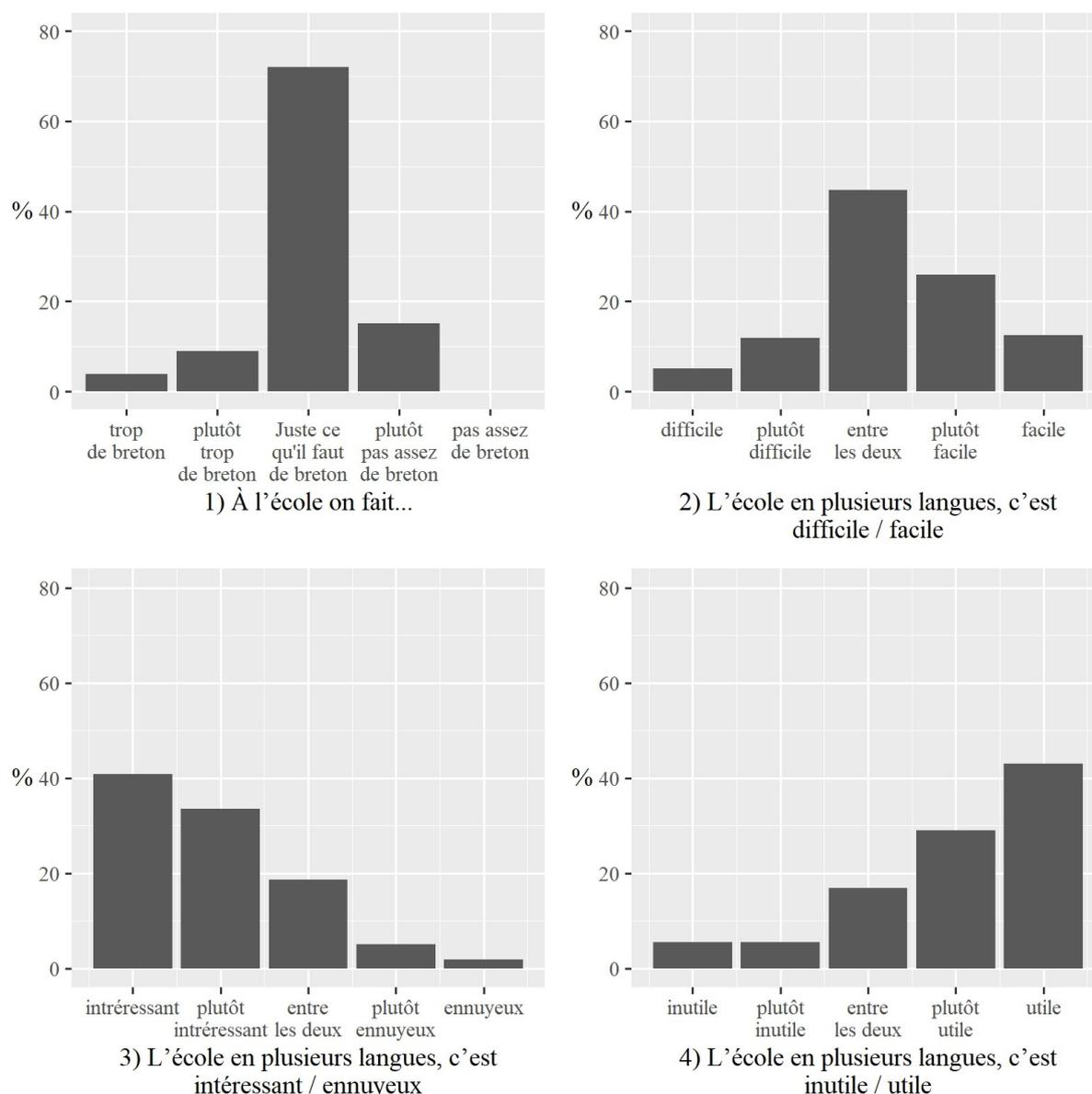


Figure 76 : Représentations des élèves sur l'enseignement bilingue.

Ici également, les représentations des élèves sur leur situation d'apprentissage sont largement positives. L'enseignement bilingue est majoritairement considéré comme étant intéressant (73,1 %), utile (70,4 %) et ne semble pas, pour la plupart des élèves, ni trop facile, ni trop difficile. Enfin, de manière très majoritaire, la proportion de breton dans les apprentissages est considérée comme ni trop faible, ni trop importante (72 %). On peut certes souligner que ces élèves sont scolarisés depuis leurs deux ou trois ans en filière bilingue et qu'ils manquent sans doute de points de comparaison, mais il en ressort, tout de même, qu'ils

nourrissent, en tendance, des représentations particulièrement positives sur leur situation d'apprentissage.

L'absence d'études préalables sur les représentations sociolinguistiques des élèves de fin de primaire nous a amené à les étudier en deux temps. Tout d'abord, nous avons mené une étude longitudinale chez des élèves de 2 à 11 ans, pour mieux comprendre le processus d'apparition de ces représentations, puis nous y avons consacré de nombreux items de notre enquête quantitative. La restitution de ces résultats peut sembler fastidieuse par la diversité des catégories de représentations que nous avons abordées, mais, sans indications préalables, il nous est apparu important de faire un tour d'horizon des représentations de ces élèves de CM2.

Ces deux enquêtes sont riches d'enseignements. Elles nous ont permis de mettre en évidence que ces élèves de filière bilingue commencent à nourrir des représentations sur les langues au moins dès sept ans, ce qui montre l'importance de prendre en compte les représentations sociolinguistiques des élèves dès l'école primaire. Ces représentations sont instables et parfois très éloignées des réalités sociolinguistiques, car elles se fondent sur le vécu des élèves et donc sur des expériences de vie limitées. Nous avons mis en évidence que les élèves ont, dans une forte tendance, des représentations positives sur le breton, le plurilinguisme et sur leur situation d'apprentissage, mais que les représentations sur le breton s'inscrivaient assez fortement dans un univers symbolique lié à l'ancienneté et la vieillesse.

Les résultats des études ont montré également que les élèves n'ont pas de représentations claires sur les enjeux de leur apprentissage et de leur utilisation du breton. La compréhension de ces enjeux semble entravée par une connaissance assez approximative de l'histoire et de la situation sociolinguistique du breton et par la complexité des enjeux spécifiques liés à l'apprentissage des langues minorées. Les élèves semblent avoir des difficultés à appréhender la fonction symbolique des langues et recourent souvent à des « prêts-à-penser » simplistes, basés sur la seule fonction communicative des langues, pour justifier leur apprentissage (*voyager, pouvoir parler à de nouvelles personnes, mais aussi sauver le breton*).

Avant de proposer des pistes de didactisation pour prendre en compte les représentations sociolinguistiques des élèves d'école primaire, nous allons maintenant analyser les résultats de notre enquête quantitative concernant l'appropriation sociolinguistique du breton chez les élèves.

8.2 Appropriation sociolinguistique

Nous avons défini l'appropriation sociolinguistique d'une langue comme l'identification à une pratique langagière qui, s'intégrant au soi de la personne au cours d'un processus d'appropriation, devient, pour elle, un attribut identitaire propre (voir en 3.5.3). La confrontation de notre modèle théorique initial à une étude quantitative nous a permis de préciser que cette appropriation était influencée par les représentations sociolinguistiques des élèves (représentations sur l'objet d'apprentissage), par la socialisation linguistique extra-scolaire, par la motivation, et à travers elle, par les trois besoins psychologiques de base (représentations sur soi), et enfin, toujours à travers la motivation, par le vécu socialisant offert par l'école (comportement interactionnel individuel, influencé par les normes des comportements linguistiques propres à l'établissement). En nous appuyant sur plusieurs travaux en didactique des langues et des cultures et en sociolinguistique, nous avons donné à cette appropriation quatre dimensions : légitimante, socialisante, historicisante et conscientisante. Ce sont ces dimensions que nous allons documenter à l'aide de notre enquête quantitative.

8.2.1 *Appropriation légitimante*

La légitimité ressentie en tant que locuteur a une incidence très forte dans l'apprentissage d'une langue comme le breton, car l'apprenant se place dans une triple insécurité linguistique potentiellement accrue. Une insécurité formelle, accentuée par la théorie du double standard, une insécurité identitaire, renforcée par la fonction symbolique particulièrement forte de la langue, ainsi qu'une insécurité statutaire qui découle du caractère minoré de cette langue (voir en 3.5.3, dimension légitimante).

Ces différents aspects de la légitimité des locuteurs peuvent sembler éloignés des préoccupations d'enfants de dix ans, mais tout comme des représentations sociolinguistiques qui commenceraient à apparaître au moins dès l'âge de sept ans, nous pensons que les élèves peuvent commencer à être sensibles à ces trois niveaux d'insécurité linguistique dès l'école primaire. Il nous a donc semblé nécessaire d'essayer de les documenter en utilisant un vocabulaire accessible à des enfants.

Appropriation légitimante des élèves – dimension formelle

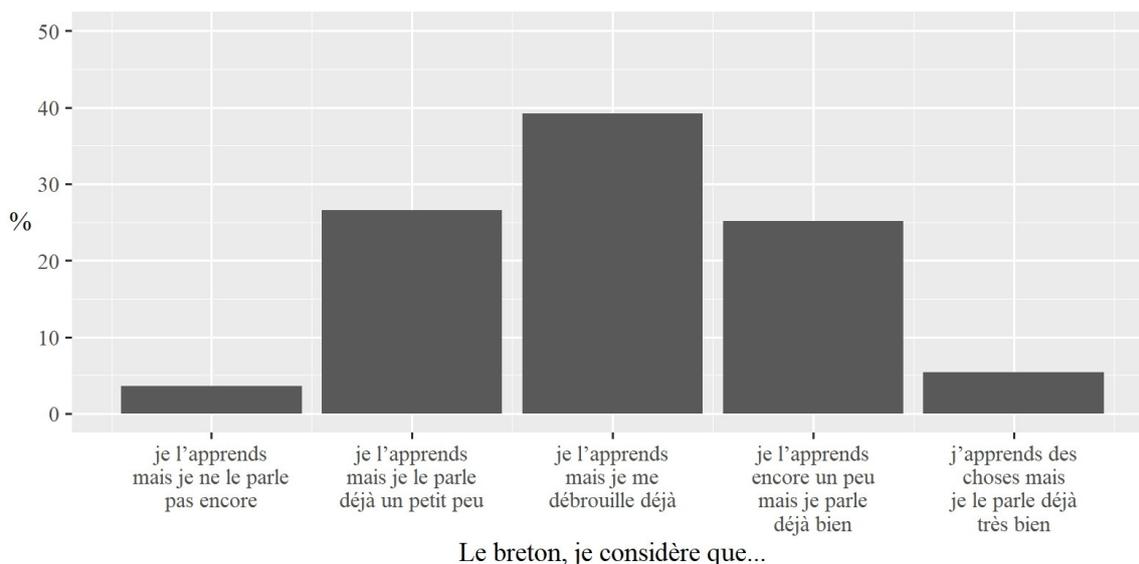


Figure 77 : Appropriation légitimante des élèves – dimension formelle.

Au niveau de la dimension formelle de l'appropriation légitimante, les réponses des élèves confirment le sentiment d'une compétence bien réelle, mais partielle, que nous avons évoqué précédemment (voir en 7.2.1). La grande majorité des élèves se positionnent ainsi plus en tant qu'apprenant qu'en tant que locuteur. Même si 30,5 % des élèves affirment bien parler ou très bien parler breton, les autres ne semblent pas avoir un sentiment de légitimité formelle qui correspond à une réelle appropriation, à l'instar des 39,1 % des élèves qui ont répondu qu'ils se « débrouillaient déjà » en breton.

Appropriation légitimante des élèves – dimension identitaire

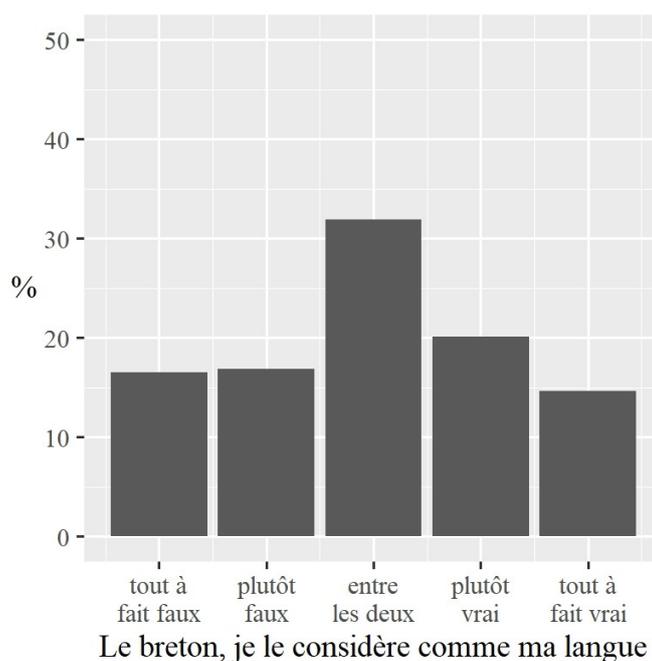


Figure 78 : Appropriation légitimante des élèves – dimension identitaire.

Il est difficile d'évoquer le sentiment d'appartenance à une communauté de locuteurs ou la fonction symbolique d'une langue avec des élèves de dix ans. Ici, nous pensons que les réponses des élèves ont pu être influencées par la représentation d'un monolinguisme naturel que nous avons mentionnée précédemment. La formulation « *ma* langue » a pu influencer les réponses des élèves sensibles à cette essentialisation du monolinguisme (une personne = une langue). Nous pensons, *a posteriori*, que la formulation « *une de mes* langues » aurait été préférable pour évaluer la dimension identitaire de l'appropriation légitimante, mais cela aurait rendu plus complexe la compréhension de l'item.

Les réponses des élèves nous montrent, malgré tout, que seuls 34 % des élèves considèrent le breton comme étant *leur* langue, que 32,6 % d'entre eux pensent le contraire et que 31,2 % préfèrent répondre de manière neutre. Ici aussi, la proportion d'élèves qui se considèrent comme locuteurs légitimes est minoritaire.

Appropriation légitimante des élèves – dimension statutaire

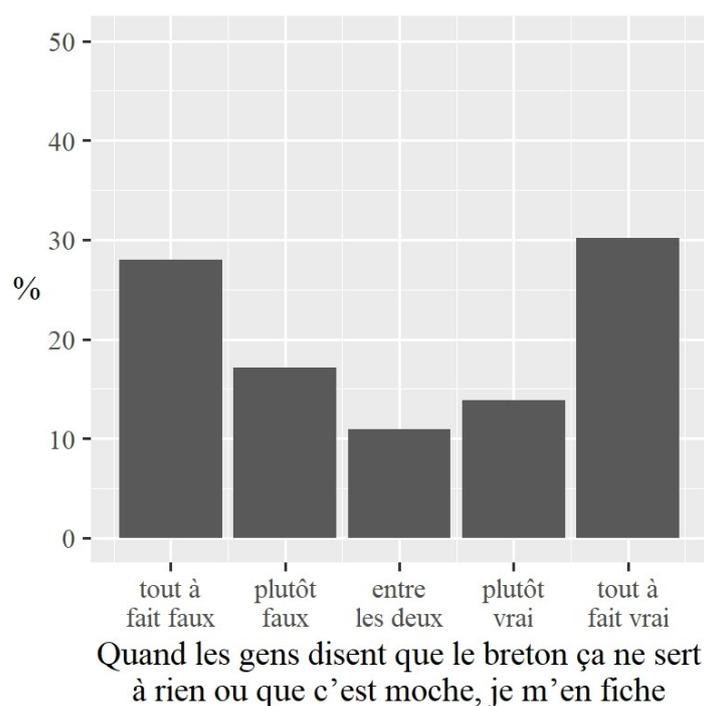


Figure 79 : Appropriation légitimante des élèves – dimension statutaire.

Dans un premier temps, nous avons été surpris par la répartition des réponses des élèves concernant la dimension statutaire de leur appropriation sociolinguistique. En effet, la figure 79 nous montre une répartition beaucoup plus tranchée que pour les autres items du questionnaire, mais il nous est apparu qu'au-delà du thème de la question, ce pouvait être sa

formulation elle-même qui en était la cause. Il nous semble, en effet, que les réponses *tout à fait vrai* peuvent avoir plusieurs significations. Elles peuvent être considérées comme des marqueurs d'un attachement au breton : « Je me fiche de ce que les gens disent car mon attachement au breton est suffisamment fort » mais également comme un détachement : « Ce que les gens disent sur le breton ne m'importe pas car je n'y suis pas attaché ».

Cette ambiguïté nous a amené à écarter cet item dans la constitution de l'indice de l'appropriation et à adopter la plus grande prudence quant à son interprétation. Nous nous contenterons donc de rendre compte graphiquement des réponses.

Les deux niveaux d'appropriation légitimante que nous avons pu renseigner nous montrent que seul un petit tiers des élèves semblent se sentir légitimes en tant que locuteurs du breton, tandis que plus des deux tiers d'entre eux présentent une appropriation sociolinguistique du breton faible ou absente dans sa dimension légitimante.

8.2.2 Appropriation historicisante

Dans notre questionnaire, nous n'avons pris en compte qu'une seule dimension de la relation temporelle des élèves avec le breton, leur projection future. Nous avons considéré que des questions fermées, inhérentes à une étude quantitative, se prêteraient particulièrement difficilement à la description des représentations des élèves sur leur histoire passée avec le breton, complexe et jusqu'ici peu documentée scientifiquement. Il nous semble qu'une étude qualitative sur la perception des élèves de leur histoire avec cette langue qui les accompagne depuis les débuts de leur scolarité et sur leur projection dans une pratique future sera un complément important à notre défrichage quantitatif, comme nous le laisse penser l'extrait d'entretien suivant :

KY : CM2, 10 ans et 6 mois

373 GL Est-ce que tu penses que le breton c'est une langue importante ?

374 KY Pas forcément. Il y a pas beaucoup de monde euh... ben dans le monde, qui parle breton.

375 GL Est-ce que c'est une langue importante pour toi ?

376 KY Oui.

377 GL Pourquoi ?

378 KY Ben, ... parce que... je fais... Je parle cette langue depuis que je suis... depuis que j'ai ben, quatre ans, donc après, ben c'est important... ben pour moi. En tout cas.

L'étude avec ces élèves de ce que Pentecouteau appelle « la mise en histoire des devenirs » (2002, p. 73) présente, à la fois, un intérêt en didactique descriptive et, nous le verrons par la suite, en didactique d'intervention grâce aux biographies langagières. Ce « récit qui crée un ordonnancement symbolique des événements » (Pentecouteau, 2002, p. 73) est complémentaire de la projection du locuteur / apprenant dans un soi idéal futur. Nous rejoignons ainsi Castellotti et Jeanneret lorsqu'elles considèrent qu'il est fondamental d'envisager l'appropriation et l'apprentissage d'une langue sur un temps long, en termes d'histoire et de projet (Castellotti, 2017b; Jeanneret, 2010).

Si nous n'avons pas abordé, dans notre questionnaire, l'histoire des élèves avec le breton, nous les avons tout de même interrogés sur la manière dont ils se projetaient dans leur relation à venir avec cette langue dans deux temporalités différentes. La première, la plus proche, concerne le choix qui aurait été le leur s'ils avaient eu la liberté de décider de la continuité d'un enseignement en breton en 6^e. La deuxième, à plus long terme, concerne leur projection à l'âge adulte dans un soi idéal brittophone.

Appropriation historicisante des élèves – continuité primaire – secondaire

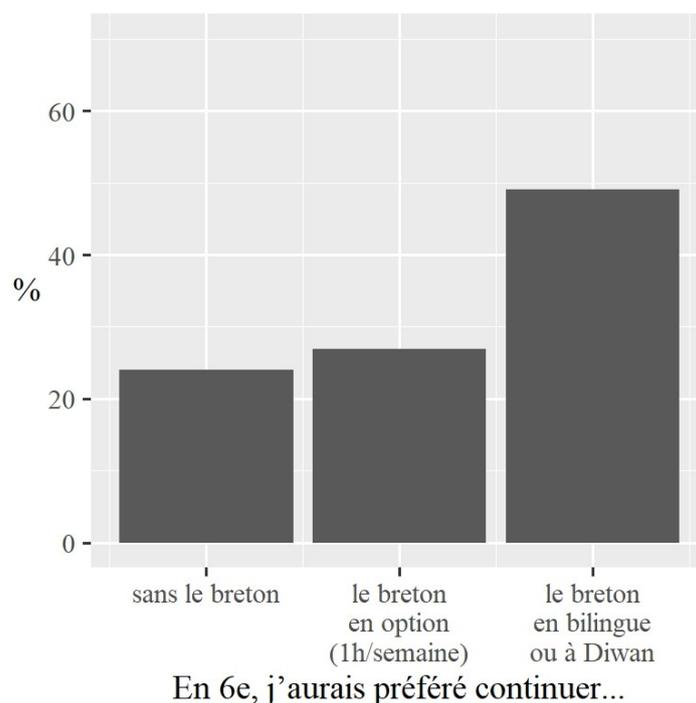


Figure 80 : Appropriation historicisante des élèves – continuité primaire - secondaire.

Les réponses des élèves sur leur souhait de continuité de scolarité sont à rapprocher de leur continuité effective que nous présentons ci-dessous (figure 81) et des items que nous

avons analysés précédemment sur le sentiment d'autonomie des élèves dans leur choix de scolarité (voir en 7.3.1).

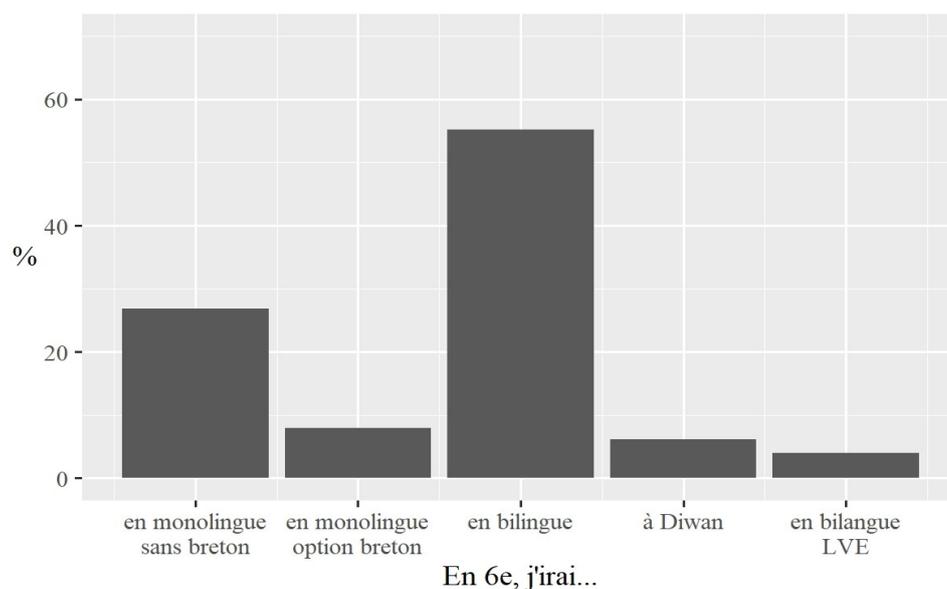


Figure 81 : Continuité de scolarité effective des élèves en 6^e.

Il apparaît, quand on compare les résultats des figures 80 et 81, qu'une proportion des élèves qui ne continueront pas le breton en 6^e et une partie de ceux qui vont poursuivre un enseignement bilingue auraient souhaité poursuivre un apprentissage du breton, mais plutôt dans l'enseignement optionnel :

Types de continuité	Continuité souhaitée ¹⁵²	Continuité effective	Différentiel
Enseignement monolingue, (monolingue + bilangue ¹⁵³)	23,3 %	30,8 %	-7,5 %
Enseignement optionnel	26,2 %	7,9 %	+18,3 %
Enseignement en breton (dont Diwan)	47,7 %	61,3 %	-13,6 %

Tableau 20 : Comparaison entre les continuités de scolarité souhaitées et effectives des élèves.

¹⁵² 2,9 % de non réponses.

¹⁵³ Dans les classes bilangues, les élèves suivent un enseignement de deux langues vivantes « étrangères » dès la 6^e, contre une introduction de la deuxième langue étrangère en 5^e pour la filière classique.

Si ces chiffres montrent qu’une majorité des élèves souhaitent continuer un apprentissage du breton au collège, nous émettons quelques réserves sur la représentativité des réponses de la figure 80. Il est possible que la formulation et la disposition de la réponse *le breton en option (1h par semaine)* (voir en annexe 3) aient induit des élèves en erreur : d’une part, il est possible que certains d’entre eux n’aient lu que le début de la proposition de réponse (*en breton...*) et, d’autre part, il ne nous paraît pas évident, *a posteriori*, que tous les élèves aient connaissance de l’existence de l’enseignement optionnel du breton. Ces deux aspects nous laissent penser que le taux de réponses *le breton en option* a pu être renforcé aux dépens de la réponse *enseignement en breton* par une mauvaise compréhension de l’item. Dans le cas contraire, ces réponses nous montreraient une appropriation historicisante importante mais non majoritaire chez ces élèves avec 47,7 % des élèves qui auraient préféré continuer leur scolarité en breton.

Appropriation historicisante des élèves – soi idéal brittophone adulte

Sur un plus long terme, la projection des élèves dans l’emploi du breton à l’âge adulte apparaît beaucoup moins évidente :

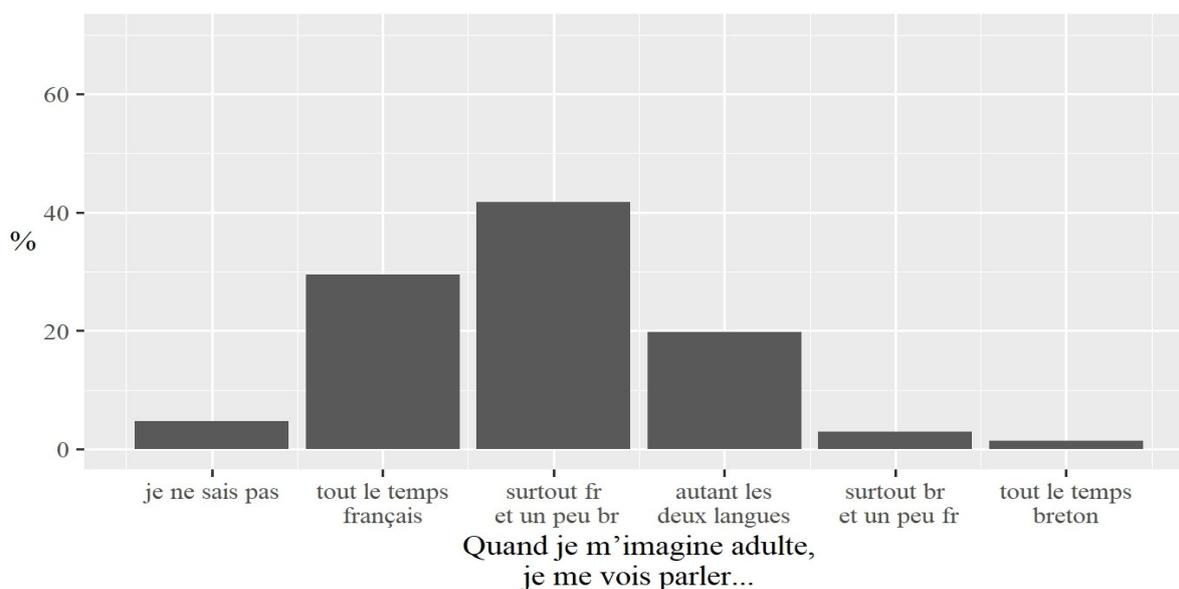


Figure 82 : Appropriation historicisante des élèves – soi idéal adulte général.

Ces résultats nous montrent qu’une très faible proportion des élèves se projettent dans une pratique majoritaire du breton à l’âge adulte (4,3%) et que seuls 19,7 % d’entre eux envisagent un bilinguisme équilibré en breton et français. 41,6 % imaginent une pratique annexe du breton tandis que 29,4 % n’envisagent tout bonnement pas de parler breton quand ils seront adultes.

Les résultats diffèrent si l'on détaille des contextes spécifiques tels que les interactions avec ses enfants ou avec des amis :

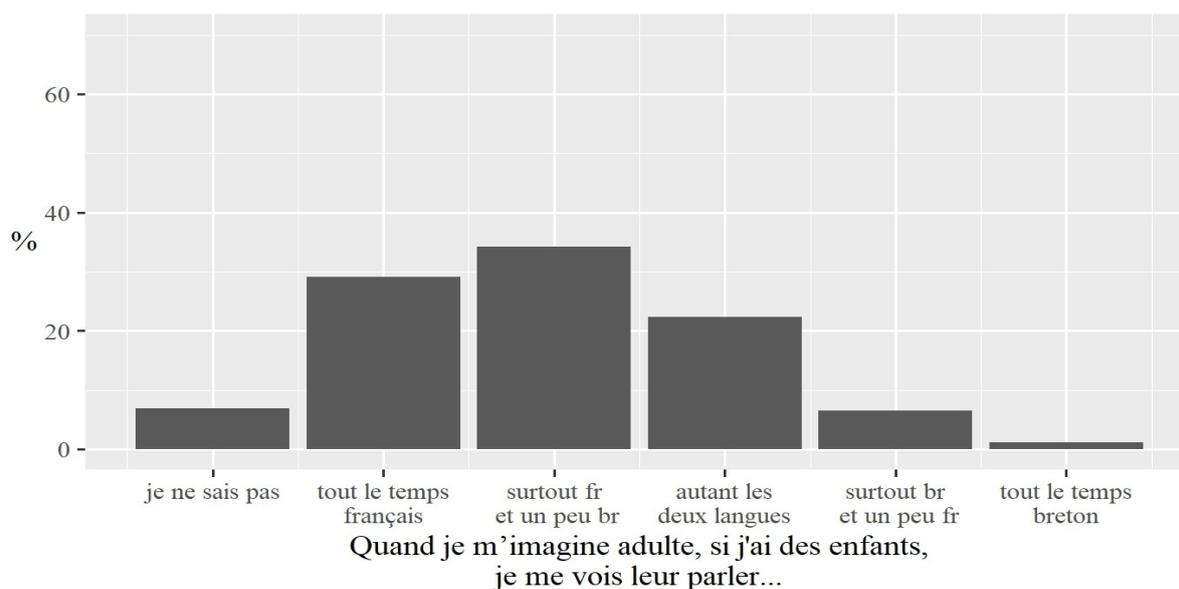


Figure 83 : Appropriation historicisante des élèves – soi idéal adulte spécifique avec ses enfants.

Les élèves se projettent un peu plus, en tendance, dans une pratique du breton avec leurs enfants. Mais, ici aussi, une pratique majoritaire du breton n'est envisagée que par très peu d'élèves (7,6%), tandis que le bilinguisme équilibré n'est imaginé que par 22 % d'entre eux, une pratique minoritaire du breton par 34 % et une absence de pratique par 29 %.

On peut bien sûr s'interroger sur l'intérêt de questionner des enfants de primaire sur la langue qu'ils parleront avec leurs propres enfants mais on peut être également surpris par le faible pourcentage de réponses *je ne sais pas* (6,8%), qui nous montre que ces élèves de dix ans ont déjà des représentations sur eux-mêmes et le breton et qu'il est important de les prendre en compte.

On peut d'ailleurs observer que la proportion d'élèves qui ne savent pas dans quelle langue ils élèveront leurs enfants est plus forte chez les lycéens de Diwan interrogés par Chantreau et Grimault (2020b) que chez les élèves de CM2 de l'enseignement public :

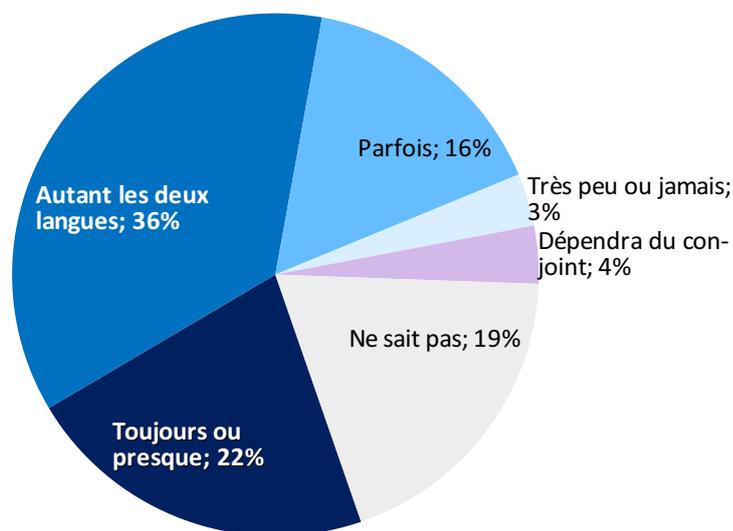


Figure 84 : Langue dans laquelle les lycéens de Diwan imaginent élever leurs enfants (Si tu as un jour des enfants, est-ce que tu te vois leur parler breton...).

Ces résultats, chez ces élèves plus âgés et bénéficiant de la socialisation linguistique forte du lycée Diwan, sont beaucoup plus à l'avantage du breton, mais ils ne sont pas unanimes et 42 % des lycéens se projettent, avec leurs futurs enfants, dans une pratique du breton annexe, inexistante ou incertaine.

Chez les élèves de CM2, la projection dans une pratique du breton adulte avec des amis est, elle, particulièrement faible :

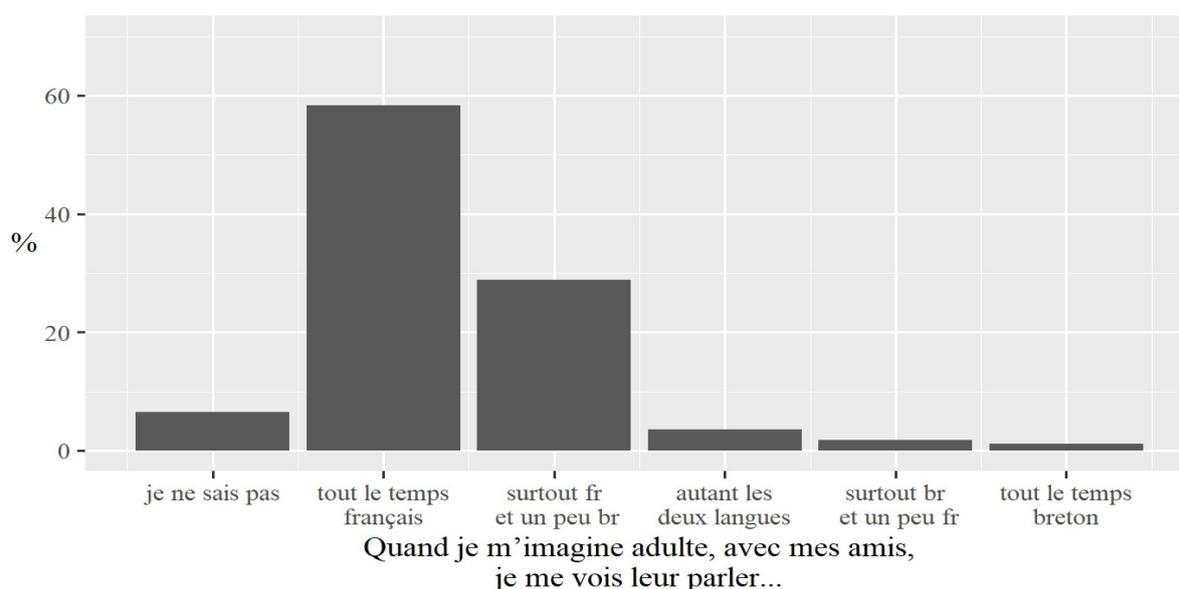


Figure 85 : Appropriation historicisante des élèves – soi idéal adulte spécifique avec ses amis.

Cet aspect est particulièrement saisissant : une forte majorité des élèves scolarisés en filière bilingue s'imaginent ne jamais parler breton avec leurs amis à l'âge adulte et seuls 7,1 % d'entre eux se projettent dans une pratique équilibrée ou majoritaire en breton.

En l'absence de représentations sociolinguistiques réellement négatives, on peut penser que ces pratiques linguistiques projetées à l'âge adulte par les élèves ne sont que le reflet de leurs pratiques actuelles, mais il est probable également qu'elles sont influencées par la faible présence d'adultes brittophones dans leur environnement. Sans que l'on puisse s'assurer précisément de leurs causes, elles témoignent clairement d'une très faible appropriation sociolinguistique historicisante chez ces élèves de CM2.

8.2.3 Appropriation socialisante

Nous avons défini la dimension socialisante de l'appropriation sociolinguistique comme la capacité à rechercher activement une socialisation dans la langue cible. Ces élèves étant socialisés en breton à l'école de manière déterminée, nous les avons interrogés sur leur volonté de participer à une socialisation brittophone en dehors de ce contexte scolaire (figure 86).

Les deux premiers graphiques de la figure correspondent à des items très proches en termes de sens mais éloignés dans leur position dans le questionnaire. Par leur similarité dans la répartition des réponses, ils montrent la cohérence des réponses des élèves.

Les quatre graphiques rendent compte d'une même tendance forte, la faible appropriation socialisante du breton chez les élèves. Elle peut être illustrée par ces quelques résultats :

- 21,2 % des élèves déclarent bien aimer ou plutôt bien aimer parler breton en dehors de l'école.
- 55,9 % des élèves n'aimeraient pas parler plus breton en dehors de l'école avec leurs amis.
- 60,6 % des élèves préfèrent participer à des activités en français en dehors de l'école plutôt qu'en breton.

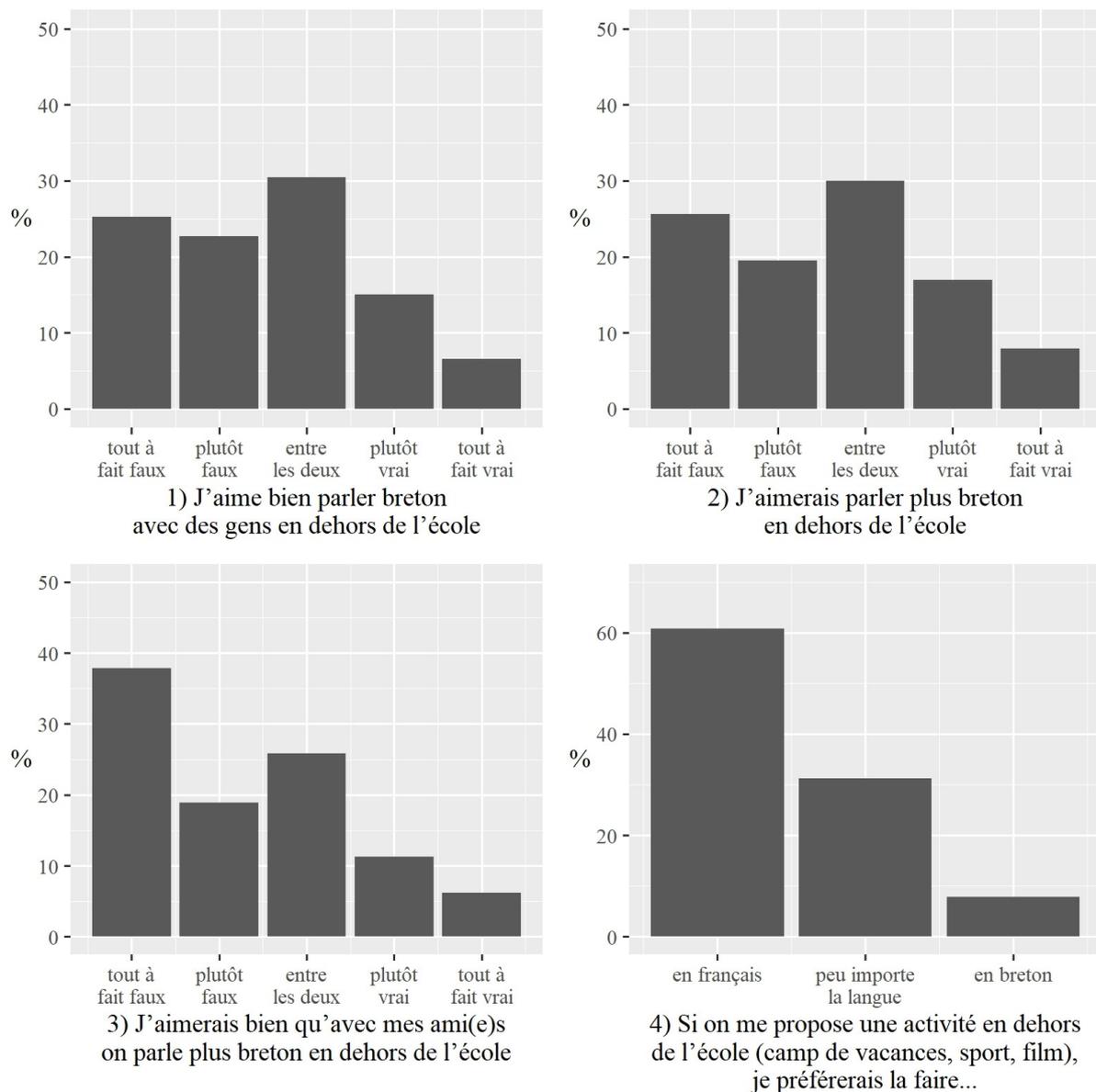


Figure 86 : Appropriation socialisante des élèves.

Ces résultats ne sont pas particulièrement surprenants, tant la place du français domine l'espace social en France et tant le monolinguisme y est naturalisé, mais ils nous montrent à quel point une très grande majorité des élèves lie presque exclusivement leur usage du breton au contexte de l'école et non à une socialisation extra-scolaire. Ces attitudes sont intrinsèquement liées à la socialisation linguistique faible de ces élèves hors du cadre scolaire, que nous avons étudiée précédemment (voir en 5.3.1). La situation est telle que ces différents éléments conduisent Adam à proposer la dénomination spécifique « bilingue scolaire » pour décrire ces élèves et mieux prendre en compte leur spécificité sociolinguistique et ses conséquences didactiques (2020, p. 332).

Il semble cependant que cette relation breton – école, manifeste dans les graphiques de la figure 86, n’est pas majoritairement conscientisée ou assumée par les élèves :

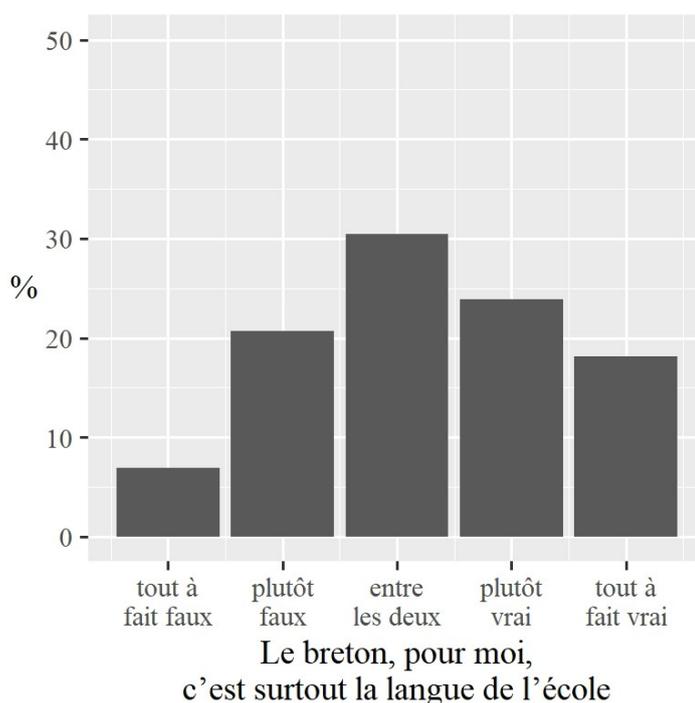


Figure 87 : Appropriation socialisante des élèves - Le breton est la langue de l'école.

On peut observer un hiatus entre les attitudes des élèves et leur représentations : s’ils montrent, en tendance, particulièrement peu d’envie de s’exprimer en breton en dehors de l’école, ils ne sont pas pour autant une majorité à estimer que le breton est, pour eux, principalement la langue de l’école (41,6 %). 30,1 % des élèves ayant une posture neutre et 27,2 % pensant que le breton n’est pas seulement la langue de l’école.

Les sources de cette faible appropriation sociolinguistique du breton ne seraient donc pas tant à chercher du côté d’une représentation claire du breton comme langue strictement scolaire. Les entretiens de notre enquête sur l’émergence des représentations sociolinguistiques des élèves nous ont montré que cette faible appropriation socialisante pouvait s’expliquer par deux autres aspects bien distincts mais liés : les ressources linguistiques et les normes sociales.

GR témoigne d’un sentiment de ressources linguistiques limitées en breton pour parler à ses amis, alors qu’en classe, il préfère pourtant s’adresser en breton à son enseignante :

GR : CM1, 10 ans et 1 mois

553 GL Quelle langue tu préfères parler avec tes amis ?

- 554 GR Le français.
- 555 GL Le français. Pourquoi alors ?
- 556 GR Euh... Parce que j'ai pas envie de me ridiculiser devant eux.
- 557 GL Ah oui ? Parce que ça se fait pas de parler breton avec eux ?
- 558 GR Ben non, c'est que je sais pas très bien leur parler breton.
- 559 GL Ah, d'accord. Et si tu savais bien leur parler breton tu leur parlerais breton tu crois ?
- 560 GR Oui.
- 561 GL Ah oui ? C'est parce que tu as peur de rater ? C'est ça ?
- 562 GR Oui.
- 563 GL D'accord. Et quelle langue tu préfères parler avec ta maîtresse ?
- 564 GR Le breton.
- 565 GL Le breton ? Pourquoi alors ?
- 566 GR Ben... Parce qu'elle parle breton.
- 567 GL Oui ? C'est normal de parler breton avec sa maîtresse ?
- 568 GR Oui.

À l'inverse, chez NLB, ce n'est pas tant une faiblesse ressentie des ressources linguistiques en breton qu'une supériorité des ressources en français qui est invoquée :

NLB : CE2, 9 ans et 5 mois

- 461 GL D'accord. Tu préfères parler quelle langue avec tes amis ?
- 462 NLB Français.
- 463 GL Pourquoi alors ?
- 464 NLB Ben je suis... Ben le breton, je suis un petit peu habitué. Ben le... le breton je suis habitué et le français beaucoup. Beaucoup habitué.
- 465 GL Donc tu préfères parler français ?
- 466 NLB Oui.
- 467 GL D'accord. Et tu préfères parler quelle langue avec ta maîtresse ?
- 468 NLB Breton.
- 469 GL Pourquoi ?
- 470 NLB Parce que elle, elle aime bien qu'on parle breton, euh tout le temps.
- 471 GL Pour toi c'est plus facile de parler breton ou de parler français ?
- 472 NLB Plus facile de parler français.

Pour KY les ressources linguistiques en breton ne sont *a priori* pas une réelle difficulté car il lui arrive de jouer en breton de manière hétéro- ou auto-initiée. On sent que l'utilisation du français avec ses amis est plutôt due, chez elle, à des normes sociales :

KY : CM2, 10 ans et 6 mois

- 521 GL Avec tes amis, quelle langue tu préfères parler ?
- 522 KY Mes amis ?
- 523 GL Oui.
- 524 KY Ben... Ça m'est un peu égal. Des fois on parle breton. Pour rigoler ou alors on parle breton sérieusement ou alors on parle français.
- 525 GL Tu peux m'expliquer un peu cette histoire de parler breton pour rigoler ou sérieusement ?
- 526 KY Ben on dit « Mont a ra ? » [voix surjouée] en breton un peu euh... C'est un peu breton euh...
- 527 GL De clown un peu ? De théâtre ?
- 528 KY Oui. Et le breton sérieusement, ben on parle breton normalement.
- 529 GL Quand est-ce que ça vous arrive de parler en breton normalement ?
- 530 KY Dans la cour des fois.
- 531 GL C'est souvent ?
- 532 KY Non, pas souvent. Et dans la classe quand on est obligés, quand on doit faire des jeux en breton, ou des choses comme ça.
- 533 GL D'accord. Donc la plupart du temps, tu parles français avec tes amis ?
- 534 KY Oui. Ben pas dans la classe mais dans la cour.
- 535 GL D'accord. Pourquoi tu parles français la plupart du temps avec tes amis ?
- 536 KY Je sais pas. Je sais pas.
- 537 GL Et tu préfères parler quelle langue avec ta maîtresse ?
- 538 KY Breton.
- 539 GL Alors pourquoi ?
- 540 KY Ben parce que avec toutes les maîtresses je parlais breton euh... donc euh... ben... Avec toutes les maîtresses ben je préfère parler breton. Ou avec les maîtres.
- 541 GL Pour toi, c'est plus facile de parler breton ou français ?
- 542 KY Ah ben... Français, vu que je suis née avec le français mais après euh... le breton... j'aime bien, et j'arrive à parler mais c'est un peu plus dur.

Il arrive donc à KY d'utiliser le breton pour créer un effet de décalage dans un jeu, en le théâtralisant, ou sinon, en classe, entre élèves, lorsque les déterminismes linguistiques sont inversés (*en classe, quand on est obligé*). Mais sinon ce sont bien les déterminismes linguistiques à l'avantage du français qui s'appliquent dans ses interactions amicales en

dehors de l'école ou sur la cour. L'utilisation du français ne semble pas chez elle intentionnelle. Il ne s'agit pas d'un choix de langue autodéterminé.

L'appropriation sociolinguistique socialisante apparaît comme étant très faible chez ces élèves de CM2, mais elle ne semble pas être liée à des représentations antagonistes qui engendreraient un refus de parler breton en dehors de l'école. Elle semble plutôt être le résultat de normes sociales et de ressources linguistiques perçues comme limitées dans des contextes hors classe. L'environnement peu autonomisant des élèves ne leur offre pas des relais de motivation nécessaires pour dépasser les déterminismes linguistiques qu'ils rencontrent dans leur socialisation extra-scolaire. Il ne leur permet pas, en l'état, une autodétermination de leur comportement linguistique.

8.2.4 Appropriation conscientisante

Borel et al. différencient les représentations sociales sur les *savoirs* des représentations sociales sur les *idées*, ces dernières étant souvent liées à des idéologies (2019, p. 47). Après avoir évoqué la complexité éthique d'une intervention sur les représentations sociales des élèves, ils préconisent, en s'appuyant sur le cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP; voir Candelier et al., 2012), de développer, chez eux, une posture critique face à toute idéologie. En milieu minoritaire, Landry et al. (2005), évoquent, pour leur part, une conscience critique qui permet de questionner la légitimité et la stabilité des rapports de domination linguistique. C'est cette capacité à manifester une attitude critique, qui favorise l'émancipation des représentations négatives qui concernent la langue dominée, ses locuteurs et leur histoire, qui constitue ce que nous appelons la dimension conscientisante de l'appropriation sociolinguistique.

Nous avons rendu compte précédemment de la difficulté des élèves à donner un motif à leur utilisation et à leur apprentissage du breton. Nous pensons que cette difficulté est due à la complexité des processus de domination linguistique, renforcée par les idéologies antagonistes (monolinguisme essentiel, supériorité par nature de certaines langues), et à l'absence d'évocation en classe, par les enseignants, des enjeux d'un tel apprentissage, causée par ce même processus de domination (voir en 8.1.7). Nous pensons que pouvoir donner un sens à son apprentissage et à son utilisation du breton dans un contexte idéologique défavorable peut être un début d'appropriation conscientisante chez les élèves de CM2, dans l'attente d'une meilleure compréhension des rapports de domination dans la société.

L'importance de l'appropriation conscientisante, quatrième composante de l'appropriation sociolinguistique, ne nous est apparue que tardivement dans notre étude, postérieurement à notre enquête quantitative. Nous n'avons donc pas pu lui consacrer plusieurs items de notre questionnaire, comme nous avons pu le faire pour les autres éléments de notre modèle théorique. Un item nous est tout de même apparu *a posteriori*, comme pouvant relever de cette dimension :

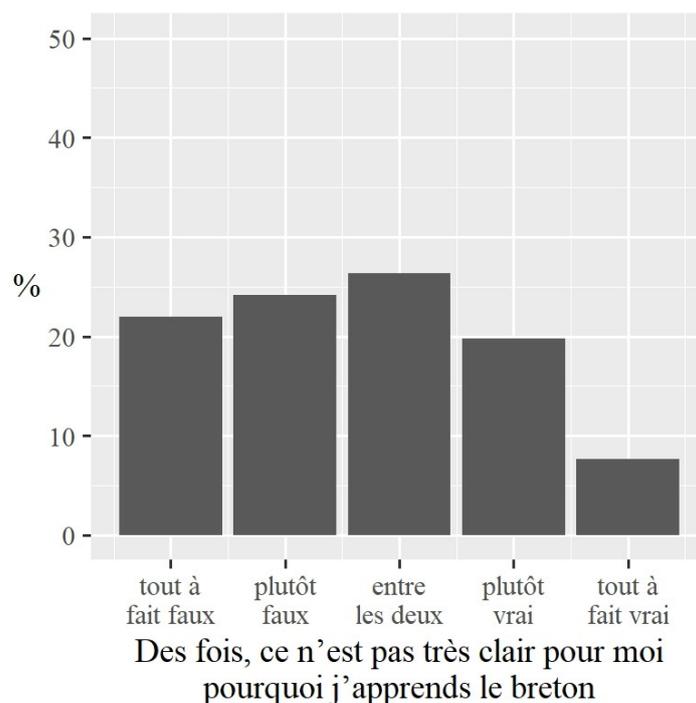


Figure 88 : Appropriation conscientisante des élèves - compréhension des enjeux.

La question de la compréhension, ou non, du sens de l'apprentissage du breton obtient des réponses très diverses chez les élèves. 21,5 % d'entre eux déclarent saisir pleinement les enjeux de leur apprentissage tandis que pour 23,7 % les enjeux sont plutôt clairs et que pour 52,7 % des élèves ils sont peu clairs ou complètement obscurs. La comparaison avec les résultats d'une étude précédente, lors de laquelle nous avons interrogé les enseignants sur le même thème, nous montre que les réponses des élèves sont plus optimistes que celles de leurs enseignants :

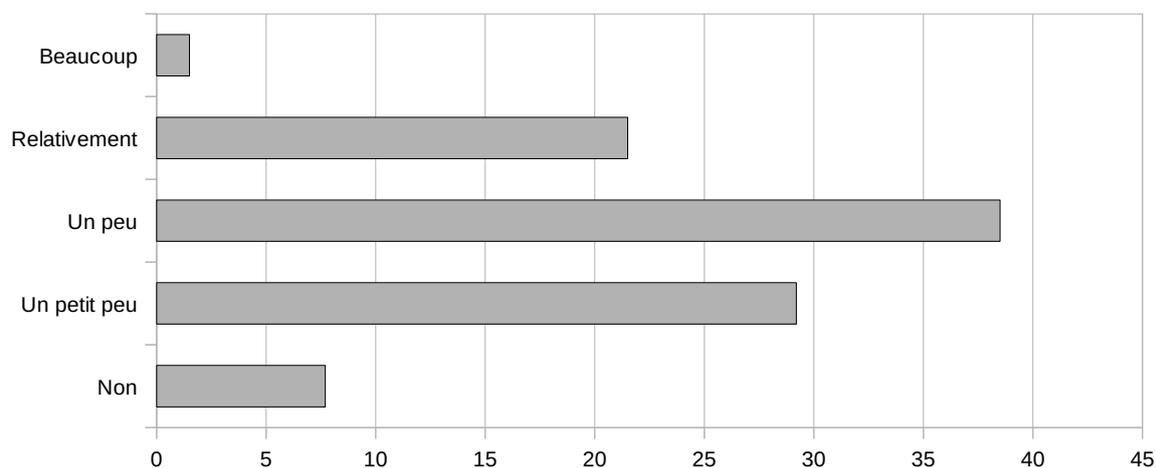


Figure 89 : Appropriation conscientisante - compréhension des enjeux : point de vue des enseignants (Vos élèves ont-ils conscience, selon vous, des enjeux de leur apprentissage du breton ?) (Larvol, 2014, p. 34)

Avec 23 % de réponses *beaucoup* ou *relativement*, ces enseignants témoignaient d'une faible appropriation conscientisante chez leurs élèves qui, selon une forte majorité d'enseignants (76 %), n'avaient que peu ou pas conscience des enjeux de leur apprentissage du breton.

Il ne s'agit ici que d'une ébauche d'étude de l'appropriation sociolinguistique conscientisante qui devra s'appuyer, par la suite, sur une enquête qualitative qui pourrait concerner aussi bien les élèves que leurs enseignants. Mais les données dont nous disposons nous amènent d'ores et déjà à penser que l'appropriation conscientisante est très faible chez ces élèves de CM2, pour qui il est difficile de comprendre les enjeux de leur apprentissage et de leur utilisation du breton. Nous pensons que cette difficulté de compréhension peut, ici également, nuire à l'émergence de relais de motivation lorsque ces jeunes élèves entrent dans l'enseignement secondaire et basculent d'une motivation majoritairement liée à la situation d'apprentissage à une motivation majoritairement liée à l'objet d'apprentissage.

L'appropriation sociolinguistique des élèves, dans ses quatre dimensions, reste largement à documenter et à préciser. Si ce type de questionnaire était amené à être réutilisé, il faudrait créer de nouveaux items et en améliorer certains qui ne sont pas satisfaisants, pour enrichir la documentation de cette appropriation. Notre analyse a tout de même pu faire apparaître quelques résultats.

D'une manière générale, les quatre dimensions nous renvoient, en tendance, une appropriation très faible du breton chez ces élèves. Ces résultats ne sont pas spécialement surprenants eu égard à l'âge des élèves, à leur mode d'apprentissage et à la situation

sociolinguistique du breton. Dans ce contexte, nous ne pensons pas que l'on puisse considérer l'appropriation sociolinguistique du breton comme un objectif à atteindre en fin d'école primaire, particulièrement à un âge auquel les élèves n'en sont qu'au début de leur construction identitaire.

L'école, ici non plus, ne pourra pas remplacer une vitalité ethnolinguistique forte, qui se manifesterait par une socialisation linguistique plus aisée et une transmission familiale renforcée, et qui normaliserait une appropriation sociolinguistique du breton chez les élèves. Mais nous pensons, cependant, que l'école peut soutenir cette appropriation, et à travers elle une démarche sociétale de revernacularisation, en offrant aux élèves, en plus d'un vécu socialisant et d'un vécu autonomisant, un vécu conscientisant, favorisant leur émancipation vis-à-vis de ces déterminismes linguistiques.

8.3 Didactiser le vécu conscientisant

Nous proposons d'aborder la didactisation de ce vécu conscientisant sous trois aspects, selon qu'elle concerne les représentations sur l'objet d'apprentissage, les représentations sur soi et l'objet d'apprentissage ou l'adhésion au projet d'apprentissage et de pratique linguistique.

8.3.1 *Didactisation des représentations sur l'objet d'apprentissage*

Nous avons montré précédemment que les élèves commencent à nourrir des représentations sociolinguistiques au moins à partir de sept ans. À l'instar de Borel et al. (2019, p. 43), nous pensons qu'il en va de la responsabilité de l'institution scolaire, et en particulier de celle des enseignants, de prendre en compte ces représentations dans le parcours des élèves, au risque, sinon, de renforcer des stéréotypes pouvant nuire à leur apprentissage :

« [L'action des enseignants] est capitale, car ils se trouvent au carrefour entre les savoirs savants (ceux de la science), qu'il s'agit de vulgariser, et les savoirs quotidiens (ceux des élèves), qu'il s'agit de rendre moins intuitifs. Cela comporte deux exigences : d'une part, demeurer proche des débats scientifiques sur les langues (par exemple, comprendre en quoi une notion comme celle de «translanguaging» peut venir revisiter celle de langue) et, d'autre part, connaître au mieux le répertoire des élèves et leur rapport aux langues. Ce double mouvement permet le processus de transposition didactique (Chevallard, 1991), au cœur de l'action éducative » (Borel et al., 2019, p. 43).

Il ne s'agira pas ici d'exposer précisément comment procéder à cette transposition didactique, cela pourra faire l'objet de travaux ultérieurs, mais d'opérer un premier recensement des représentations qu'il nous semble nécessaire d'aborder en classe. Concernant la méthode, nous pensons qu'elle devra s'inspirer des travaux en didactique du plurilinguisme et principalement de ceux qui abordent le plurilinguisme *en mention* (Gajo, 2020) comme l'emblématique approche de *l'Éveil aux langues* (Candelier, 2003), qui vise une conscientisation de la diversité linguistique dans l'environnement de l'élève¹⁵⁴. Concernant plus précisément les représentations sur le breton et le français, et sur leurs relations, des supports et méthodologies spécifiques seront vraisemblablement à créer, avec pour objectif que les élèves puissent devenir « des “sociolinguistes en herbe”, qui pourront poser un regard critique sur les questions de langues et d'identité, sur les politiques linguistiques de leur pays, relayées dans les instances éducatives et ayant un effet sur leur vie de citoyen » (Dompmartin-Normand, 2011, p. 166).

Les représentations sociolinguistiques que nous avons identifiées comme pouvant nécessiter une didactisation sont nombreuses, pour les répertorier nous reprendrons ici la distinction théorique de Borel et al. (2019, p. 47) entre représentations sociales sur les savoirs (objectives) et représentations sociales sur les idées (subjectives)¹⁵⁵.

Représentations sur les savoirs

Tout d'abord, notre étude quantitative nous a permis de montrer que, même si ces élèves sont particulièrement sensibilisés aux questions de plurilinguisme, la naturalisation du lien entre *une personne, un pays et une langue* reste un « prêt à penser » qui peut rendre difficile, pour les élèves, la compréhension des enjeux de l'apprentissage d'une langue comme le breton. Aborder en classe les langues sans les lier, par facilité, à des États ou à des drapeaux nous semble être ici un prérequis. Il nous semble particulièrement important, dans le contexte de l'enseignement en breton, de mettre en valeur, dans l'esprit de *l'Éveil aux langues* cité précédemment, la diversité des langues, les dispositions de l'être humain au plurilinguisme, ainsi que les efforts des institutions qui cherchent à encourager cette diversité culturelle.

Le deuxième aspect, lié directement aux représentations sur le plurilinguisme, concerne un deuxième « prêt à penser » qui peut être également un obstacle, pour les élèves, à la

¹⁵⁴ Voir Kervran (2012a, 2012b, 2013) pour des exemples d'application concrète en classe.

¹⁵⁵ Nous reprenons cette distinction pour son intérêt heuristique en ayant bien conscience que, tout savoir étant situé, il est souvent difficile, dans la pratique, de distinguer ce qui tient d'un savoir de ce qui tient d'une idée.

compréhension des enjeux de l'apprentissage du breton : *on apprend les langues pour voyager ou pour travailler*. Si la fonction communicative des langues semble être un enjeu facilement compréhensible pour les élèves, saisir leur dimension symbolique est plus complexe. Il n'est pas aisé d'aborder le rôle identitaire des langues dans un pays qui a essentialisé la pratique unique du français, mais nous pensons qu'en évoquant, en classe, des contextes de revitalisation linguistique d'autres langues, se déroulant dans des cadres idéologiques plus favorables au plurilinguisme, il est possible d'aborder sereinement la multiplicité des identités linguistiques.

Nous pensons également que la notion même d'identité doit faire l'objet d'une transposition didactique. Il est important de permettre aux élèves de sortir d'une vision essentialisante de l'identité pouvant faire obstacle à un plurilinguisme mettant en jeu deux langues à fonction symbolique forte comme le breton et le français. Si les enseignants présentent la notion d'identité non pas comme donnée et figée mais comme un processus de construction continu et multiple, fondamental pour la cohésion de la personne, permettant, à la fois, l'identification à des groupes et une différenciation en tant qu'individu, alors, nous pensons qu'ils aideront leurs élèves à s'autonomiser dans un plurilinguisme perçu comme plus légitime.

Les savoirs sociolinguistiques sur le breton et le français, ainsi que leurs relations de domination historiques et actuelles, sont aussi un sujet sensible à aborder en classe, tant ces aspects sont au centre d'enjeux idéologiques. Il nous semble pourtant, au vu des résultats de notre enquête quantitative sur les représentations sur le contexte social et historique du breton, que ces aspects doivent être abordés à l'école primaire si l'on veut que les élèves puissent comprendre les enjeux de leur apprentissage du breton. La transposition didactique des savoirs de la sociolinguistique nécessite l'élaboration de supports pédagogiques sur l'histoire et la situation actuelle du breton, qui aideront les enseignants de primaire, avant tout généralistes, à distinguer le factuel de l'idéologique, ou qui leur donneront, du moins, des clés pour discerner les enjeux idéologiques qui peuvent émerger lorsqu'ils abordent ces questions en classe.

Nous pensons, enfin, qu'il est important également d'aborder avec les élèves les enjeux linguistiques et sociolinguistiques propres à la pratique d'une langue endogène minorée et peu standardisée comme le breton, telles que les questions de variation et de normes, ou de légitimité et d'insécurité linguistique. Nous pensons qu'aborder ces aspects en classe permettra, à la fois, aux élèves de percevoir la diversité liée à la variation plus comme une

richesse et moins comme un obstacle, et de faire plus facilement face à l'insécurité linguistique inhérente à la pratique du breton évoquée précédemment.

Représentations sur les idées

Prendre en compte les représentations sociolinguistiques dans l'enseignement par une transposition didactique des savoirs sociolinguistiques sur les langues et le plurilinguisme est un préalable, mais, au niveau des idées, la valeur subjective attribuée aux contenus d'enseignement est considérée comme un des facteurs essentiels à la motivation des élèves. Cette valorisation est importante pour tout objet d'apprentissage (R. M. Ryan & Deci, 2017; Viau, 2009), mais elle a une place essentielle dans les modèles de motivation propres à l'apprentissage des langues (Dörnyei, 2009; Gardner, 1985; Heinzmann, 2013). Elle y est principalement évoquée en termes de perception de la vitalité ethnolinguistique de la langue cible ou de vitalité ethnolinguistique subjective.

Quand on ne se place plus au niveau des savoirs mais au niveau des idées, l'écueil serait de vouloir imposer aux élèves, à la place d'une idéologie légitimant un monolinguisme, une autre idéologie, prônant, sur les mêmes bases, un autre monolinguisme. Mais il nous semble qu'il est largement possible de valoriser l'apprentissage et l'usage du breton, et par là même du plurilinguisme, sans dévaloriser pour autant celui du français et sans oublier la conscience critique que nous évoquions auparavant.

Deux aspects nous semblent particulièrement importants concernant la valorisation de l'apprentissage et de l'utilisation du breton : proposer aux élèves des alternatives aux « prêts à penser » sur les motifs de l'apprentissage des langues et améliorer la perception de la vitalité ethnolinguistique du breton.

Nous l'avons vu précédemment, il est difficile, pour les élèves, de s'émanciper des motifs traditionnellement associés à l'apprentissage des langues, qui auraient pour principal intérêt de nous permettre d'interagir avec des personnes, lorsque l'on voyage, ou lorsque ces personnes sont elles-mêmes en voyage. Il est probable que c'est la complexité des enjeux de l'expression en langue endogène minorée qui pousse des élèves à déclarer comme motif de leur apprentissage des enjeux qui nous paraissent invraisemblables, comme apprendre le breton pour voyager. Devant cette difficulté, il ne s'agit pas de fournir aux élèves d'autres récits de soi qu'ils pourront restituer tels quels, plus tard, lorsqu'on les interrogera, mais, au contraire, de leur présenter une diversité de motifs pour certains complémentaires, pour d'autres opposés, qu'ils pourront s'approprier selon la subjectivité de chacun. Il nous semble

que les rencontres avec des brittophones extérieurs à l'école, que nous évoquerons par la suite, peuvent être de bonnes circonstances pour mettre en avant la diversité et le caractère évolutif des motifs que les personnes donnent à leur apprentissage et à leur utilisation du breton.

Concernant la perception de la vitalité ethnolinguistique, qui est, ici aussi, distincte de la vitalité ethnolinguistique réelle, nous avons pu mettre en évidence précédemment qu'une majorité d'élèves associent principalement le breton à un univers symbolique de l'ordre de la tradition, des personnes âgées et de la menace d'extinction (voir en 8.1.6). Il n'est pas question ici de remettre en cause ces représentations, qui ont leur importance et qui sont liées à des réalités sociolinguistiques, mais plutôt d'élargir cet univers symbolique à d'autres aspects, eux aussi bien réels, qui sont ceux de la modernité, de la jeunesse et de la vitalité. Un événement comme Ar Redadeg¹⁵⁶, par exemple, que nous évoquions précédemment, renforce clairement la perception d'une vitalité ethnolinguistique chez les élèves :

DLF : CM2, 11 ans et 2 mois

286 DLF : Du coup c'est pour ça que je fais la Redadeg pour soutenir le breton.

287 GL : C'est quoi la Redadeg ?

288 DLF : C'est pour pas que le breton s'enlève et c'est aussi surtout pour qu'on garde la langue bretonne. Heu... et c'est aussi pour s'amuser. Enfin, surtout pour courir, chanter des chansons en même temps et du coup faire... enfin, dire autour de nous... de dire que le breton c'est bien, qu'il faut se battre pour que le breton continue. Et du coup voilà.

À l'échelle de la classe, la vitalité ethnolinguistique subjective pourra être renforcée par toutes sortes d'activités, telles que la rencontre avec d'autres élèves brittophones, les activités de création, des rencontres avec des œuvres ou des artistes, etc. Il ne s'agit pas de créer une rupture entre une pratique « traditionnelle » et une pratique « moderne » du breton mais bien de permettre la prise en compte de ces deux aspects, en essayant de les mettre en relation malgré la rupture générationnelle de la transmission du breton¹⁵⁷.

Aux côtés d'un élargissement de l'univers symbolique lié au breton et de la présentation d'une diversité de motifs d'apprentissage et d'utilisation du breton, il nous semble également important de valoriser, de manière plus générale, les plurilinguismes qui peuvent faire l'objet

¹⁵⁶ Ar Redadeg est une course de relais de plus d'une semaine à travers la Bretagne qui est basée sur le modèle de la Korrika basque. C'est un événement fédérateur qui mobilise des milliers de personnes et qui donne une exposition importante au mouvement de revitalisation du breton (plus d'informations : <https://www.ar-redadeg.bzh/?lang=br>)

¹⁵⁷ L'exemple le plus proche et le plus intéressant est pour nous celui de la musique bretonne, qui a su enrichir une culture musicale traditionnelle par des influences modernes et / ou venues d'autres cultures tout en gardant des caractéristiques singulières fortes.

de représentations sociolinguistiques négatives. Nous pensons particulièrement aux plurilinguismes qui mettent en œuvre, aux côtés du français, des langues minorées, qu'elles soient endogènes ou liées à des migrations. L'utilisation quotidienne du breton, langue minorée, et une certaine compréhension des rapports de domination linguistique peuvent amener les élèves à porter un regard critique sur d'autres rapports de domination et développer, chez eux, un intérêt particulier pour l'altérité.

8.3.2 Didactisation des représentations sur soi et l'objet d'apprentissage

Les représentations sur soi et le breton¹⁵⁸ sont complémentaires des représentations sociolinguistiques sur le breton. Elles influencent l'apprentissage et la socialisation en breton, tout comme les apprentissages et la socialisation transforment l'identité de l'apprenant / locuteur. En reconfigurant le concept de soi de l'apprenant, ces représentations participent également à la reconfiguration des différentes dimensions de son capital (culturel, social, symbolique et potentiellement économique chez les adultes). Le concept de soi en breton, subordonné à un concept de soi général, se décline en trois dimensions que sont l'image de soi, l'estime de soi et le soi idéal. Nous proposons de didactiser les représentations sur soi et le breton de deux manières, d'un côté en menant un travail sur les biographies langagières et, de l'autre en favorisant la fréquentation d'autrui significatifs brittophones.

Les biographies langagières

La biographie langagière est une tâche narrative introspective popularisée à la suite de la mise en place du CECRL. Elle a été structurée principalement en didactique des langues dans le cadre de l'éducation au plurilinguisme et dans celui de la scolarisation ou de la formation linguistique des migrants allophones. Dans ce dernier cas, l'activité biographie langagière peut permettre de :

« renégocier l'image de soi mouvante du sujet plurilingue, engagé dans un processus de mobilité ou de migration qui l'invite à composer, articuler et reconfigurer dans une identité complexe, des héritages transmis au cours des socialisations primaire et secondaire, des aspirations sociales et identitaires » (Molinié, 2019, p. 301).

¹⁵⁸ Étudiées également en tant que *concept de soi en langue* en psychologie et en recherche en acquisition des langues (voir en 3.2) ou *rapport aux langues* en didactique des langues et des cultures (Borel et al., 2019).

Au croisement de la prise en compte des parcours de migration (et plus généralement de la diversité linguistique) et de l'éducation au plurilinguisme, Clerc Conan plaide pour l'utilisation de la biographie langagière dans le parcours de formation des enseignants pour leur permettre une prise en compte moins idéologique et moins discriminante des répertoires linguistiques des élèves :

« Plus conscient de sa propre histoire (qui dit aussi quelque chose de l'histoire du pays où il exerce, la France, faite de langues et de cultures diverses), l'enseignant qui accueille dans sa classe des êtres pluriculturels, peut percevoir une histoire commune faite de migrations, d'acculturations, d'a-culturations et de métissages, et être ainsi dans une posture plus compréhensive et empathique » (Clerc Conan, 2018, p. 107).

Il existe quelques outils adaptés pour aborder les biographies langagières au primaire, qui permettent aux élèves de conscientiser leurs relations aux langues et au plurilinguisme¹⁵⁹. Nous savons d'expérience qu'ils permettent de valoriser les répertoires linguistiques des élèves mais aussi d'aborder de manière sensible, car incarnée (savoirs expérientiels), des savoirs sociolinguistiques sur les langues et le plurilinguisme. Mais il nous semble que le travail sur les biographies langagières peut apporter, particulièrement dans le cas de l'enseignement précoce en breton, une dimension supplémentaire.

Les élèves de CM2 sont scolarisés depuis leur plus jeune âge en breton, mais ils ne le sont pas, ou peu, de fait, par choix personnel. N'ayant jamais eu à se positionner sur la question de l'intérêt de cet apprentissage, ils l'investissent peu au niveau symbolique et, pour eux, le breton a surtout une fonction communicative. Nous pensons que, quand un élève explicite dans sa biographie langagière sa relation au breton, cela peut lui permettre d'opérer une « ordonnance symbolique des événements » (Pentecouteau, 2002, p. 73) qui peut renforcer la fonction symbolique de la langue.

En effet, si l'Éveil aux langues et les biographies langagières permettent de légitimer les répertoires linguistiques des élèves (fonction de légitimation (Dabène, 1989; Domp martin-Normand, 2011)), nous pensons que, dans le contexte de l'apprentissage précoce à l'école d'une langue minorée, l'usage de ces biographies langagières peut permettre également une double légitimation supplémentaire. Elle peut, tout d'abord, légitimer l'élève vis-à-vis de l'objet d'apprentissage. En mettant en avant son histoire avec le breton et son parcours

¹⁵⁹ On peut citer, par exemple, l'activité *Ma biographie langagière* du manuel *Les langues du monde au quotidien – Cycle 3* (Kervran, 2012b), l'activité *Hanumsha, Nora, Jean-Yves : histoires de langues* du manuel *EOLE et patois* (Elmiger et al., 2012), ou encore les ressources liées au projet *Photo de classe* (<https://www.photo-de-classe.org/#/l-outil>).

d'apprentissage, la biographie langagière peut contribuer à légitimer l'élève en tant que locuteur et ainsi contribuer à sa sécurité linguistique identitaire. Mais nous pensons que cet exercice peut également légitimer l'objet d'apprentissage vis-à-vis de l'élève. L'introspection que permet cette ordonnance symbolique des événements peut lui permettre de « se réapproprier sa propre histoire langagière » (Perregaux, 2002, p. 83) et lui faire prendre conscience de l'importance de cette langue dans sa vie et dans la construction de son identité, là où son expérience scolaire ne lui a conféré, jusque-là, qu'une certaine normalité qui a maintenu l'élève dans une passivité. Bien sûr, l'utilisation des biographies langagières en classe demandera à être adaptée à l'âge des élèves et la spécificité d'un enseignement bilingue qui présente, en plus des répertoires linguistiques propres à chaque élève, deux langues communes présentant potentiellement des fonctions symboliques fortes.

Nous pensons, également, qu'au-delà de cette double légitimation, l'introspection de la biographie langagière, qui valorise l'histoire des élèves avec le breton, peut les amener à se projeter dans leur utilisation future de cette langue. L'ordonnance symbolique des événements qui ont abouti à la situation actuelle d'apprenant / locuteur de l'élève peut l'amener à commencer à envisager explicitement une autre dimension du concept de soi en langue, son soi idéal brittophone, qu'il soit à long terme, dans des pratiques adultes, ou à moyen terme, concernant sa poursuite de scolarité et son utilisation sociale extra-scolaire du breton. Mais pour cette projection dans un avenir avec le breton, l'identification à des locuteurs est fondamentale. Ce sont ces autrui significatifs que nous allons aborder maintenant.

Les autrui significatifs

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la grande majorité des élèves que nous avons interrogés bénéficient d'une socialisation linguistique extra-scolaire en breton très faible, voire inexistante (voir en 5.3.1). Même si 12,5 % de la population de Basse-Bretagne est brittophone (Wakeford & Broudic, 2018), la pratique du breton souffre d'une certaine invisibilisation car elle reste bien souvent cantonnée à la sphère privée¹⁶⁰. La communauté des brittophones a également trop peu de visibilité générale dans les médias pour que les élèves des filières bilingues ne puissent généralement s'identifier à des locuteurs du breton en dehors de leur socialisation linguistique directe.

¹⁶⁰ Quand deux brittophones qui ne se connaissent pas se rencontrent dans un contexte qui ne concerne pas explicitement l'usage du breton, ils vont s'exprimer en français. De la même manière, si une interaction concerne neuf brittophones et un non brittophone, il y a de fortes chances pour qu'elle se déroule en français pour ne pas exclure ce dernier. Ces deux facteurs ont pour effet d'accroître l'invisibilisation du breton.

Dans ce contexte, on peut rappeler que l'école est, en soi, une instance de socialisation linguistique pour l'élève et qu'elle permet la rencontre de brittophones. Plus la place du breton sera importante à l'école, plus les élèves seront susceptibles de s'identifier à des locuteurs. *A minima*, il s'agira de leurs enseignants mais il pourra s'agir également d'autres adultes comme les ATSEM, AESH, bibliothécaires, personnels de cantines, animateurs sportifs ou culturel, etc. Plus les élèves seront en présence d'adultes brittophones dans le cadre de l'école, plus une socialisation en breton en dehors de l'école pourra leur sembler envisageable.

Les élèves de l'école peuvent également être des autrui significatifs pour les autres élèves. Lorsque des élèves de CM vont lire une histoire en breton à des élèves de maternelle, cela peut avoir un double impact au niveau du concept de soi en langue. Les élèves les plus jeunes s'identifient aux plus grands dans leur pratique du breton (soi idéal) et les élèves les plus âgés sont valorisés et responsabilisés dans leur pratique du breton (estime de soi).

Nous pensons qu'en contexte de revernacularisation, c'est le rôle de l'école de favoriser la rencontre avec des brittophones extérieurs à l'école et de valoriser, dans ces rencontres, la place du breton¹⁶¹. Ce pourront être des personnes qui ont une proximité avec l'école, comme des anciens élèves qui viennent raconter leur vie de collégiens ou de lycéens aux élèves de CM, ce qui peut avoir, ici aussi, un effet positif sur l'estime de soi des uns et sur le soi idéal des autres. Mais ce pourra également être la venue d'un parent d'élève brittophone qui explique pourquoi il a choisi de parler breton à ses enfants, quels sont les aspects positifs qu'il en retire et les difficultés qui se présentent à lui.

De manière un peu plus éloignée, on pourra provoquer des rencontres avec des autrui particulièrement significatifs que pourront être d'autres élèves scolarisés en breton. À ce niveau, il est important de bien prendre en compte le fait que le français est très généralement la langue d'interaction normalisée entre les élèves d'une classe en dehors de situations de communication spécifiquement menées en breton. Nous pensons que ce type de rencontre, entre élèves scolarisés en breton venant de différents établissements, doit faire l'objet d'une préparation, afin d'éviter que les élèves, en constatant que leurs alter egos interagissent classiquement en français ne se retrouvent, *in fine*, confortés dans des déterminismes linguistiques, là où notre objectif était de les remettre en cause. Nous élargissons à ce type de contexte la réflexion de Borel et al. concernant les séjours linguistiques :

¹⁶¹ Le breton ne doit bien sûr pas être l'unique motivation pour rencontrer, dans le cadre scolaire, des personnes extérieures à l'école mais il peut faire l'objet d'une attention particulière pour favoriser les rencontres avec des brittophones.

« Un telle didactisation [des représentations sociales] nous semble en effet nécessaire, car il n'est pas sûr que le seul contact avec la diversité ou l'altérité suffise à mettre en discussion les RS [représentations sociales] des élèves. D'une certaine manière, une agentivité sans didactisation pourrait contribuer au renforcement de la structure sociale existante » (2019, p. 43).

Ici aussi, la complexité de la mise en place de ce type de rencontre et de leurs conséquences au niveau des représentations des élèves nécessite une préparation. Ces échanges scolaires, dont les enjeux didactiques sont forts, pourraient faire l'objet d'une étude spécifique.

Paradoxalement, la rencontre avec des élèves scolarisés dans une autre langue minorée peut amener les élèves à un sentiment d'identification peut-être plus fort, qui ici aussi serait à étudier. Nous avons eu l'occasion d'expérimenter ce type d'échange scolaire en primaire, entre une classe bascophone et une classe brittophone. Nous pensons, sans l'avoir étudié scientifiquement, que la découverte de l'existence de mêmes rapports de domination entre les langues, vécus de la même manière par des élèves du même âge, a pu renforcer considérablement l'appropriation conscientisante chez nos élèves. Une autre expérience de ce type, un échange entre des lycéens du lycée Diwan de Carhaix et des lycéens du lycée Seaska de Bayonne (équivalent de Diwan au Pays Basque nord) a donné naissance à un film réalisé par les lycéens bretons et leur enseignant, Gildas Grimault¹⁶². Il donne à voir des questionnements identiques sur la place du basque dans la vie des lycéens de Seaska. Il nous semble que le pas de côté que font les lycéens bretons en s'intéressant à une autre langue que le breton, mais qui porte une histoire récente comparable, est particulièrement significatif dans leur parcours d'appropriation du breton.

La rencontre de toute personne permettant à l'élève de s'identifier dans la pratique du breton pourra aider l'élève à se projeter dans un soi idéal brittophone. Mais les personnes significatives à un âge ne sont pas forcément celles qui le seront à un autre âge :

« Si les adolescents cherchent à se distancer et à se distinguer des références familiales en vue d'une émancipation individuelle, ils cherchent parallèlement à se conformer aux normes de leur nouveau groupe d'appartenance identitaire : les jeunes. La quête d'individualité est ainsi corrélée à une quête de reconnaissance sociale par les pairs. Cette nouvelle identité en devenir, l'adolescent a besoin qu'elle soit validée par les personnes qui constituent sa nouvelle référence, à savoir les amis, les camarades d'école, les premiers partenaires amoureux. Cela ne signifie pas que l'opinion parentale est totalement ignorée ou dénigrée, mais qu'elle va passer au second plan, en particulier en ce qui concerne les pratiques culturelles et sociales » (Balleys, 2018, p. 128).

¹⁶² Ce film est disponible en ligne (<https://youtu.be/fBNEcb-c7fw>).

De la même manière, nous pensons que, dès le début de l'adolescence, les références scolaires que sont les équipes enseignantes, au sens large, passent également au second plan. Il peut alors être intéressant, à l'instar de Balleys & Coll, d'envisager cette quête d'individualité et d'identification des adolescents en termes de recherche de capital social, « avoir des amis », et de capital symbolique, « gravir les échelons de la hiérarchie sociale adolescente qui a son système de valeurs propre » (Balleys & Coll, 2015, p. 3), pour mieux appréhender les motifs qu'ils pourraient donner à leur apprentissage et à leur utilisation du breton. Les autres significatifs des adolescents seraient donc principalement leurs pairs, mais peut-être également des personnes présentant, pour eux, un capital symbolique fort, tels que des artistes ou des sportifs. Dans ces cas, s'il peut être difficile d'organiser des rencontres au sein de l'école, il est toujours envisageable de provoquer ce lien de proximité par une découverte médiatique des activités de la personne en question et de son lien avec le breton. Enfin et de la même manière, il ne faut pas oublier la fréquentation de personnages de fiction (littérature, cinéma, etc.), qui peuvent être, particulièrement chez les enfants et les adolescents, des sources fortes d'identification sans nécessiter une proximité physique réelle¹⁶³.

8.3.3 *Susciter une adhésion*

L'objectif du vécu socialisant était d'inverser, pour un contexte donné, les déterminismes linguistiques présents dans la société. Le vécu autonomisant visait plus particulièrement une émancipation générale vis-à-vis de ces déterminismes grâce à la satisfaction des trois besoins psychologiques de base que sont les sentiments de compétence, de reliance et d'autonomie. Concernant le vécu conscientisant, en nous plaçant au niveau des représentations sur l'objet d'apprentissage et sur soi et l'objet d'apprentissage, nous avons pour objectif de faciliter une adhésion de l'élève à son apprentissage et à l'utilisation du breton.

Nous pensons que les enjeux d'une telle adhésion en fin d'école primaire sont particulièrement importants car elle peut devenir un relai de motivation à l'entrée au collège. Comme le laisse entrevoir Tragant (2006, p. 264) pour l'apprentissage de l'anglais, nous pensons que la (dé-)motivation scolaire générale des élèves de primaire est surtout intrinsèque et liée à la situation d'apprentissage, influencée par la relation avec l'enseignant, la classe et les activités proposées. Avec le passage au collège, il s'opère un glissement vers une

¹⁶³ Nous pensons, par exemple, au sentiment d'identification qu'a pu susciter Harry Potter chez des générations d'enfants qui ont grandi à son contact.

motivation plus extrinsèque, liée à l'objet d'apprentissage et à sa finalité. Cette distinction entre motivation intrinsèque liée à la situation d'apprentissage et motivation extrinsèque liée à l'objet et à la finalité de l'apprentissage peut être rapprochée de la distinction opérée par Fenouillet et al. entre intérêt situationnel et intérêt individuel :

« L'intérêt situationnel est défini comme étant par nature transitoire et est spécifique au contexte dans lequel il est activé. Cette forme d'intérêt spontanée diminue plus ou moins rapidement et est toujours liée à l'environnement d'où il émerge. Dans le monde scolaire, l'enseignant passionné est en mesure de créer une situation qui peut intéresser les élèves. Cependant, cette forme d'intérêt, par essence transitoire, disparaît quand l'élève n'est plus en salle de cours. Si l'intérêt situationnel n'est pas dénué d'utilité, dans le monde scolaire c'est davantage la persistance et l'investissement de l'élève dans les différentes matières scolaires qui est valorisé et qui, pour les parents comme pour les enseignants, caractérise l'intérêt. Les chercheurs parlent dans ce cas plutôt d'intérêt individuel ou personnel » (2017, p. 84).

On peut voir ici le caractère conjoncturel d'un intérêt ou d'une motivation intrinsèque qui, liés à un contexte d'apprentissage comme celui de la classe de primaire, peuvent diminuer dans le contexte du collège. Au collège, les élèves ne sont plus suivis par un seul enseignant qui, grâce à sa permanence, fait partie intégrante du groupe-classe et contribue à faire du breton une langue légitime du groupe. Face à la multiplicité des enseignants, l'identité du groupe-classe se recentre sur les seuls élèves et, en l'absence de l'influence constante d'un enseignant, le français devient mécaniquement la langue légitime du groupe. Toujours au collège, les notes ont une grande importance, exacerbée par le rite du relevé de note trimestriel. Les récompenses tangibles à un comportement, comme les notes, diminuent en règle générale la motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 2016, p. 18). L'apprentissage du breton ou son utilisation sociale au sein de l'établissement, n'échappent vraisemblablement pas à cet effet : quand elles sont récompensées ou sanctionnées par des notes, ces dernières ont sans doute une influence négative sur la motivation intrinsèque initiale des élèves.

Pour éviter une baisse de motivation au collège, nous pensons qu'il est important d'accompagner, dès l'école primaire, l'émergence d'une motivation extrinsèque autodéterminée :

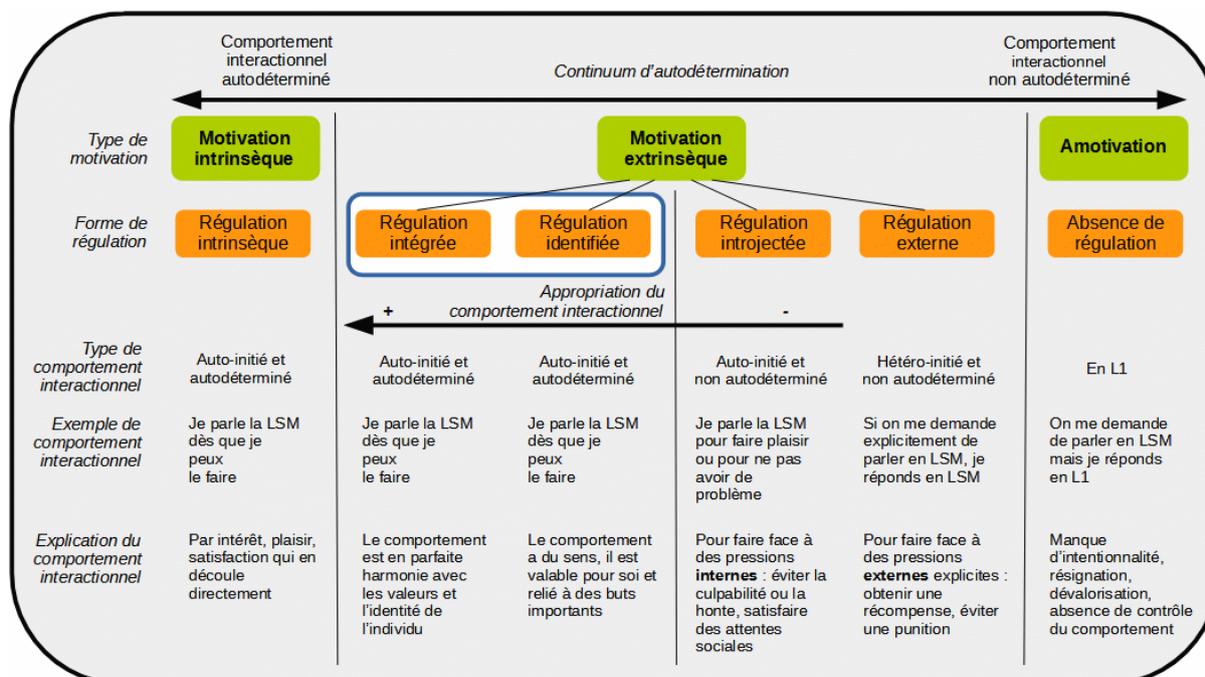


Figure 90 : Continuum d'autodétermination adapté à l'appropriation sociolinguistique d'une langue en situation minoritaire (LSM) (adapté d'après Sarrazin et al., 2011, p. 282).

Les motivations extrinsèques autodéterminées s'appuient sur une valeur importante pour soi du comportement visé, dans notre contexte, une adhésion de l'élève à son apprentissage et à l'utilisation du breton. Ces motivations peuvent être complémentaires d'une motivation intrinsèque liée à la situation d'apprentissage.

L'adhésion, cependant, ne peut pas se décréter, d'autant moins dans un contexte idéologique peu ou pas soutenant, mais, tout comme l'appropriation, elle peut se cultiver¹⁶⁴. Il ne s'agit pas pour cela de convaincre de la supériorité d'une manière de voir le monde sur une autre, ni même de convaincre tout court. Le rôle de l'enseignant est seulement de rendre possible cette adhésion, dans le respect de la personne, à l'instar des préconisations de l'ACELF concernant le soutien à la construction identitaire francophone en milieu minoritaire au Canada :

« L'intervenante ou l'intervenant peut proposer des avenues de réflexion, motiver l'intérêt et la participation, guider vers des expériences enrichissantes et significatives et vers des prises de décision engageantes, mais c'est la personne – et la personne seule – qui adhère ou non, s'engage ou non et prend ou non l'initiative de l'action. La décision finale lui incombe totalement. Une bonne intervention se fera donc toujours dans le respect de la personne, de son rythme d'évolution, de

¹⁶⁴ Nous paraphrasons ici Grin qui, comme nous le citons précédemment, postule, dans le contexte suisse, que l'appropriation des autres langues nationales ne se décrète pas chez les jeunes Suisses, mais qu'elle peut se cultiver (2014, p. 32).

son cheminement individuel et de ses volontés propres. On ne bouscule pas une prise de conscience » (Association canadienne d'éducation de langue française, 2022, p. 6).

Nous pensons que le vécu conscientisant, que peut offrir l'école si les enseignants prennent en compte, dans leurs enseignements, les représentations des élèves sur le breton et le plurilinguisme, mais également leurs représentations sur leur relation au breton et au plurilinguisme, est à même de favoriser cette adhésion chez les élèves de fin d'école primaire. Et nous gageons que cette adhésion pourra être un motif puissant qui permettra un relai motivationnel pour l'apprentissage et l'utilisation du breton chez ces élèves dans leur poursuite de scolarité au collège.

Dans ce chapitre consacré au niveau macro du modèle de l'appropriation sociolinguistique, nous avons pu mettre en évidence que les élèves de sept ans présentaient déjà des représentations évaluatives sur les langues, ce qui montre l'importance de prendre en compte les représentations sociolinguistiques des élèves dès l'école primaire. L'étude de ces représentations chez les élèves de CM2 a fait apparaître des représentations instables sur le breton et le plurilinguisme, parfois très éloignées des réalités sociolinguistiques. Nous avons pu montrer, par exemple, que ces représentations étaient impactées par des « prêts-à-penser » généralistes sur les langues tels que le lien *une personne = une langue = un pays*, ou l'apprentissage des langues comme étant strictement lié aux voyages ou au travail. Les représentations sur le breton des élèves sont apparues, en forte tendance, comme positives mais marquées par un univers symbolique lié à l'ancienneté et la vieillesse.

L'appropriation sociolinguistique du breton reste largement à documenter mais l'étude de ses quatre dimensions nous a montré qu'elles étaient particulièrement peu investies par les élèves, notamment dans la projection dans un soi adulte brittophone et dans l'appétence pour une socialisation linguistique extrascolaire. Ce ne sont pas des résultats surprenants chez des élèves qui n'en sont qu'aux prémices de leur construction identitaire, mais, au niveau macro, nous pensons que l'école peut favoriser le processus d'appropriation en offrant aux élèves un vécu conscientisant plus conséquent.

Pour finir ce chapitre, nous avons proposé des pistes de didactisation de ce vécu conscientisant, que nous avons structurées en trois parties. Premièrement, une didactisation des représentations des élèves sur l'objet d'apprentissage, qui concernerait, par transposition didactique, les savoirs de la sociolinguistique. Deuxièmement, une prise en compte des

représentations sur soi et l'objet d'apprentissage, qui pourrait se faire à l'aide des activités de biographie langagière et par la rencontre avec des autres significatifs bilingues auxquels pourraient s'identifier les élèves. Troisièmement, favoriser une adhésion des élèves à leur projet d'apprentissage et d'utilisation du breton, afin de rendre possible un relai entre des motivations liées aux circonstances d'apprentissage, caractéristiques d'enfants d'école primaire, et des motivations liées à l'objet d'apprentissage, qui deviennent prédominantes à l'adolescence.

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Il est généralement entendu que l'école peut jouer un rôle central dans le processus de revitalisation linguistique des langues en danger. Principalement, comme nous l'avons mentionné en introduction de cette thèse, parce que la scolarisation permet de transmettre relativement rapidement une langue à un grand nombre de personnes. Cependant, il n'est pas suffisant de vouloir transmettre pour qu'il y ait appropriation, tout comme il ne suffit qu'il y ait apprentissage d'une langue pour garantir son usage. Dans ce travail de thèse, nous avons voulu mieux comprendre, au-delà des effets d'annonce politiques ou des espérances des militants défenseurs de la langue bretonne, le rôle que peut jouer l'école dans le processus de revernacularisation d'une langue comme le breton, avec ses limites qui sont réelles – une politique de revitalisation linguistique est l'affaire d'une société dans son ensemble et l'école ne peut revitaliser une langue à elle seule – mais aussi avec toutes les possibilités qu'offrent la socialisation et les apprentissages scolaires.

C'est dans ce sens que nous avons donné deux objectifs principaux à ce travail de thèse. Le premier était de proposer des outils théoriques permettant de relier des contextes relevant de niveaux ou d'échelles différentes, mais qui concernaient tous l'usage d'une langue en situation minoritaire. Il s'agissait, dans un premier temps, de mettre en relation le macro-contexte de l'usage d'une langue à un niveau sociétal, et le micro-contexte de l'usage de cette langue au niveau de l'individu. En positionnant notre étude dans un contexte sociétal et politique de revernacularisation, nous nous sommes attaché à comprendre comment, à l'échelle d'une vie, les identités linguistiques et culturelles individuelles pouvaient évoluer, amenant le breton à retrouver des fonctions à la fois symboliques et communicatives qui caractérisent les langues vernaculaires. C'est ce processus de revernacularisation au niveau individuel que nous avons appelé appropriation sociolinguistique. Dans un deuxième temps, à un niveau scolaire, nous avons voulu proposer des outils théoriques pour mettre en relation deux échelles de temps : celle du temps long de la construction identitaire de l'élève et celle de l'immédiateté de la vie quotidienne de la classe. C'est à cet effet que nous avons proposé une théorie de l'appropriation sociolinguistique que nous avons illustrée en nous appuyant sur un modèle théorique. C'est à l'aide de cette double mise en relation de contextes, sociétal et individuel d'un côté, identité de l'élève et quotidien de la classe de l'autre, grâce à des outils

théoriques sur lesquels nous allons revenir par la suite, que nous proposons une structuration que nous espérons éclairante de la contribution qui peut être celle de l'école à une politique de revernacularisation d'une langue comme le breton.

Si notre premier objectif était une meilleure compréhension des processus, le second était, lui, plus directement interventionniste. Il visait à identifier des leviers didactiques susceptibles de favoriser le processus d'appropriation du breton chez les élèves. Ce recensement de pistes potentielles d'évolution des pratiques pour l'enseignement en breton s'est appuyé sur des sources d'information très diverses. Nous nous sommes efforcé de documenter les caractéristiques de la population des élèves pour l'ensemble des éléments de notre modèle théorique, permettant ainsi d'identifier les aspects qui nous semblaient nécessiter une attention particulière. Par la suite, nous nous sommes appuyé sur les gestes professionnels mis en œuvre par les trois enseignants que nous avons observés en classe et avec lesquels nous avons mené des entretiens d'autoconfrontation. Nous nous sommes également fortement inspiré des résultats d'enquêtes antérieures ou d'éléments théoriques qui nous semblaient avantageusement transposables dans le contexte de l'enseignement en breton. Enfin, nous avons fait quelques propositions originales qui demanderont, plus encore que les autres, à passer l'épreuve de l'expérimentation en classe et à être affinées.

L'appropriation sociolinguistique

L'appropriation sociolinguistique d'une langue, élément théorique central de notre étude, est un concept émergeant en didactique des langues et des cultures. Son intérêt théorique est de permettre une distinction entre la connaissance que l'on a d'une langue et la manière dont elle peut devenir pour nous un attribut identitaire à part entière, assurant ainsi une fonction communicative mais également symbolique. Si l'appropriation sociolinguistique est un concept qui a déjà été mobilisé par plusieurs auteurs (parfois sous des appellations proches), il n'a pas fait l'objet, à notre connaissance, d'une définition précise. C'est ce qui nous a amené à proposer de la définir comme l'identification à une pratique langagière qui, s'intégrant au soi de la personne au cours d'un processus d'appropriation, devient pour elle un attribut identitaire propre.

L'appropriation sociolinguistique étant un phénomène complexe, nous avons proposé de l'explicitier à travers quatre dimensions, en prenant appui sur des recherches préexistantes en sociolinguistique et en didactique des langues et des cultures. Nous lui avons donné :

- Une dimension légitimante, qui est liée aux sentiments de sécurité / insécurité linguistique formelle, statutaire et identitaire ;
- Une dimension socialisante, qui se traduit par la recherche d'une socialisation active dans la langue cible ;
- Une dimension historicisante, qui concerne un ordonnancement symbolique du vécu de la personne en lien avec la langue, mais également une projection dans une pratique future de cette langue.

Dimensions auxquelles nous avons ajouté, dans le cas des langues en situation minoritaire :

- Une dimension conscientisante, qui permet à la personne de s'émanciper des représentations sur la langue, ses locuteurs et leur histoire, en remettant en cause le caractère essentiel et stable des rapports de domination linguistique.

Il s'agit bien sûr ici d'une première définition de l'appropriation sociolinguistique et de ses différentes dimensions. Nous espérons qu'elles seront amenées à être discutées et éprouvées, et, si elles trouvent leur intérêt, qu'elles puissent être enrichies.

Après avoir défini l'appropriation sociolinguistique, nous nous sommes interrogé sur la légitimité éthique de la didactisation d'un processus qui touche à l'intime. Il nous est apparu que tout apprentissage scolaire ou toute évocation scolaire de représentations sociales peut amener l'école, institution prescriptive, à bouleverser les représentations de l'élève sur les objets de connaissance, sur lui-même ou sur les relations qu'il a à ces objets. S'agissant ici de favoriser une appropriation sociolinguistique et en aucun cas de l'imposer, sa didactisation nous est apparue comme étant souhaitable car elle vise l'autonomisation de la personne en contexte linguistique minoritaire, ce qui ne pourra pas être fait malgré elle. De plus, elle est également souhaitable car elle présente des atouts d'un point de vue didactique : l'appropriation peut aider les élèves à donner des motifs forts à leur apprentissage et sa didactisation permet, dans le cas des langues en situation minoritaire, d'interroger la légitimité des déterminismes linguistiques potentiellement antagonistes que peuvent rencontrer les élèves. Ces deux aspects peuvent favoriser considérablement les apprentissages de / en breton des élèves.

Une méthodologie mixte

Pour permettre une meilleure compréhension du processus d'appropriation sociolinguistique dans le cadre scolaire et identifier des pistes concrètes de didactisation, nous avons proposé une théorie de l'appropriation qui s'appuyait sur un modèle théorique hypothétique. Nous avons éprouvé et documenté cette première théorie à l'aide de trois enquêtes distinctes.

Lors de ces enquêtes, nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement à la population des élèves de fin d'école primaire, pour plusieurs raisons. Du point de vue du développement psychologique des élèves tout d'abord, il s'agit d'un âge pivot concernant les questions de motivation. Les élèves de primaire sont généralement considérés comme étant principalement motivés par les situations d'apprentissage (enseignant, groupe classe, etc.), là où les élèves de collège sont de plus en plus motivés par l'objet même d'apprentissage. Ensuite, d'un point de vue méthodologique, l'organisation des enseignements dans les classes bilingues du primaire est relativement homogène, alors qu'elle présente de grandes différences entre les filières du secondaire, notamment en termes de répartition L1 / L2 des enseignements, ce qui rend difficile la mise en évidence de l'importance de l'action des enseignants. Enfin, d'un point de vue pragmatique, il s'agit d'un niveau de classe dont nous connaissons bien les spécificités et les enjeux, pour y avoir enseigné durant quinze années.

L'absence d'études antérieures proches de la nôtre, en termes de terrain et de question de recherche, sur lesquelles nous aurions pu nous appuyer, nous a amené à nous tourner vers une méthodologie mixte. Cette complémentarité basée sur plusieurs enquêtes, quantitatives et qualitatives, nous a permis de dresser à la fois un tableau général des caractéristiques des élèves concernant les éléments de notre modèle théorique, de documenter l'apparition des représentations linguistiques chez les élèves, d'observer *in situ* le quotidien de trois classes bilingues et d'échanger avec les trois enseignants sur leurs pratiques professionnelles.

Au niveau strictement méthodologique, notre travail de thèse n'est pas particulièrement innovant, mais deux aspects nous semblent toutefois valorisables. Tout d'abord, le questionnaire que nous avons construit pour l'étude quantitative (voir en annexe 3) permet de documenter de nombreux aspects de notre modèle théorique. Il apparaît *a posteriori* nécessaire d'y apporter des modifications, que ce soit, comme nous l'avons mentionné, pour des raisons de représentativité des réponses ou parce que nos outils théoriques ont évolué, mais nous pensons que ce questionnaire pourrait être utilisé pour documenter d'autres terrains

de recherche, dans sa totalité, ou par parties pour documenter plus spécifiquement certains aspects (voir en annexe 5). Ensuite, nous avons travaillé les films des trois entretiens d'autoconfrontation afin qu'ils puissent servir de corpus pour d'autres recherches qui partageraient ce même terrain et pour qu'ils puissent devenir des outils de formation des enseignants. Au niveau juridique, nous avons veillé à recueillir les autorisations nécessaires de la part de l'institution, des parents d'élèves et des enseignants, tandis qu'au niveau technique, nous avons présenté les vidéos dans une alternance d'observations de classe et de réactions des enseignants sur leurs propres pratiques, ce qui pourra, nous l'espérons, intéresser d'autres chercheurs ou formateurs.

Une théorie de l'appropriation

Les deux aspects de notre recherche, décrire des processus et proposer des leviers didactiques susceptibles de les favoriser, nous ont amené à proposer une théorie de l'appropriation, permettant ainsi de prendre en compte ces deux dimensions, descriptive et prédictive. Afin que la complexité des éléments mis en jeu, ainsi que leur nombre, ne puissent être des obstacles à la compréhension de cette théorie, nous nous sommes appuyé sur une modélisation pour l'énoncer. Ce type de représentation est simplifiante et elle a le désavantage d'omettre par nature certains phénomènes complexes, mais elle a l'avantage d'être fortement structurante, particulièrement pour un terrain de recherche émergent, et de pouvoir rendre plus accessible un propos aux non spécialistes d'un domaine.

Nous avons articulé notre modèle théorique autour de trois niveaux qui représentent chacun des temporalités différentes. Pour mettre en relation le temps long de la construction identitaire et de l'appropriation (niveau macro), ainsi que l'hypercontextualité du quotidien de la classe (niveau micro), nous avons eu recours à une temporalité intermédiaire, celle de la motivation (niveau méso). Cette dernière présente l'intérêt d'être plus évolutive que l'appropriation, qui se développe à l'échelle d'une vie, et plus stable que le comportement interactionnel, qui dépend aussi bien de l'interlocuteur, du lieu que de l'activité.

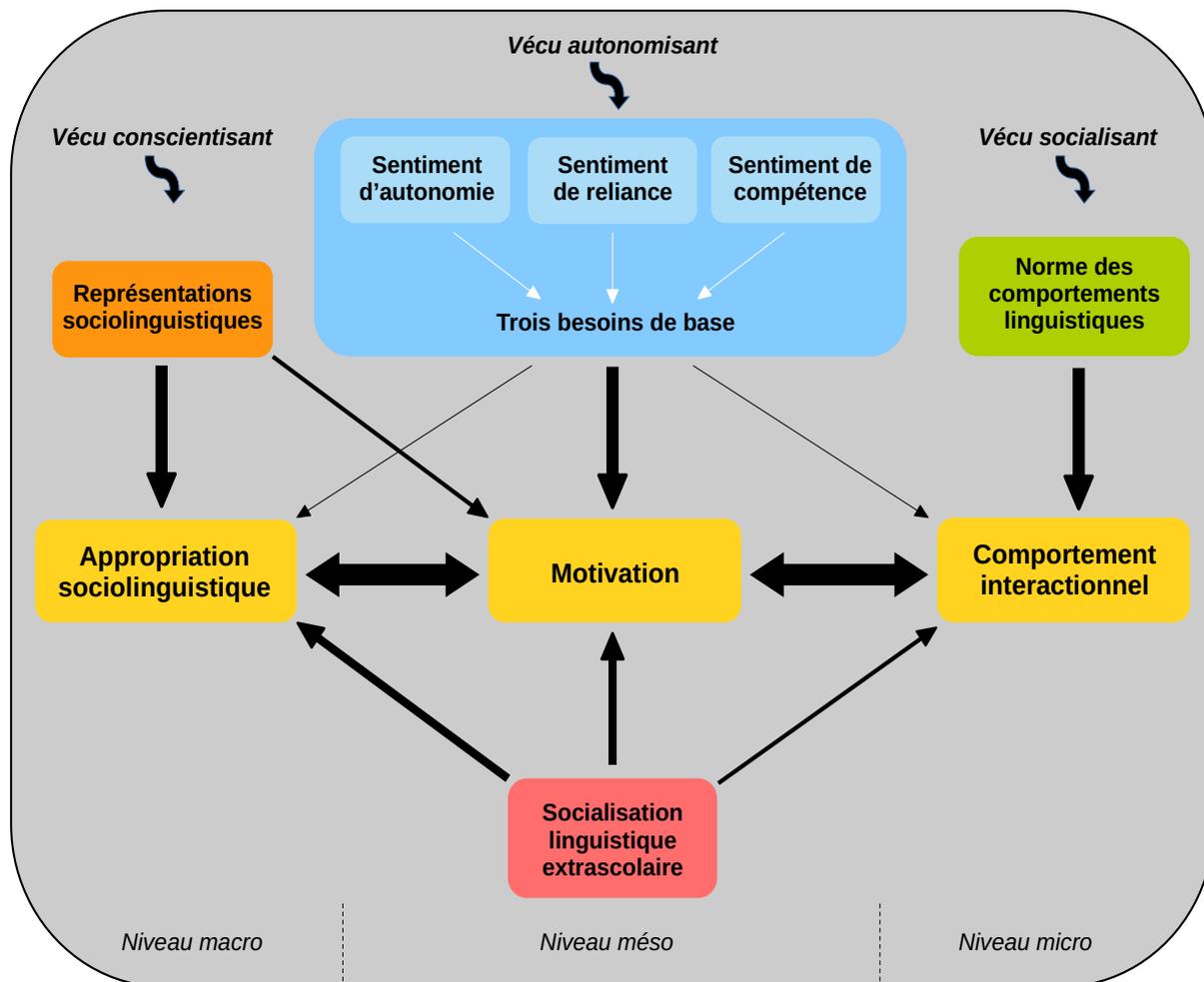


Figure 91 : Modèle de l'appropriation sociolinguistique.

L'enquête quantitative a corroboré en grande partie les hypothèses de départ que nous avons exposées à la fin du chapitre 3. L'analyse des corrélations entre les indices du modèle a validé la position centrale et intermédiaire que nous avons donnée aux aspects motivationnels, en confirmant l'influence réciproque forte entre le comportement interactionnel des élèves et leur motivation, ainsi qu'entre leur motivation et leur appropriation sociolinguistique du breton. Elle a également montré l'influence des trois besoins psychologiques de base sur la motivation, conformément à la théorie de l'autodétermination, tout comme l'influence des normes des comportements linguistiques sur le comportement interactionnel individuel, telle que nous l'avions envisagé dans nos hypothèses. L'analyse des corrélations nous a cependant amené à apporter deux modifications majeures à notre modèle hypothétique initial. Tout d'abord, nous avons pensé que les représentations linguistiques influenceraient le niveau méso du modèle, celui de la motivation, mais nos données nous ont indiqué que la majeure partie de cette influence se reportait directement sur le niveau macro, celui de l'appropriation sociolinguistique. Enfin, l'analyse

nous a permis de réparer un oubli. En nous focalisant sur le rôle de l'école, nous n'avions pas intégré l'influence de la socialisation linguistique extrascolaire des élèves – à cet âge, principalement familiale – sur les variations individuelles dans le processus d'appropriation sociolinguistique du breton. La recherche d'une meilleure cohérence interne du modèle nous a amené à le faire. Cela nous a permis de constater qu'une forte socialisation linguistique extrascolaire était même le meilleur facteur de prédiction d'une forte appropriation sociolinguistique du breton, confirmant l'importance primordiale de la transmission familiale dans les politiques de revitalisation linguistique, pointée par Fishman (1991) que nous citons en introduction.

Cependant, comme nous pouvons le constater sur la figure 91, la socialisation linguistique extrascolaire n'a pas une influence très importante sur le modèle, même si elle en influence les trois niveaux. Ce résultat contre-intuitif s'explique par deux effets. Premièrement, les élèves socialisés familialement en breton en dehors de l'école sont très minoritaires. Deuxièmement, si une socialisation familiale en breton entraîne presque automatiquement une appropriation forte du breton, une absence de socialisation linguistique extrascolaire n'est pas pour autant un prédicateur systématique d'une faible appropriation du breton. En effet, chez la forte majorité d'élèves qui fréquentent le breton principalement ou exclusivement sur le temps scolaire, on peut observer toutes les nuances d'appropriation sociolinguistique. Ainsi, la socialisation linguistique familiale n'est pas une condition *sine qua non* à l'appropriation du breton par les élèves, même si elle n'en reste pas moins le levier le plus efficace. Cette dernière observation n'est pas anodine car elle laisse la porte ouverte à une prise en compte didactique de l'appropriation sociolinguistique durant la scolarité des élèves.

Sans avoir pu la caractériser directement pour des raisons méthodologiques, nous avons pu déduire de nos données l'influence particulièrement forte des pratiques des enseignants sur le processus d'appropriation sociolinguistique du breton chez leurs élèves. Cette influence est encourageante, car elle confirme l'importance du rôle potentiel de l'école dans le processus d'appropriation sociolinguistique, mais elle nous interroge. On pourrait en effet se demander quelles seraient les réactions sociales, politiques et institutionnelles si l'on mettait un jour en évidence que les apprentissages en français ou en mathématiques des élèves dépendaient à ce point de l'enseignant qu'ils ont devant eux. Il y a fort à parier que de nouveaux programmes et plans de formation des enseignants seraient immédiatement mis en œuvre. Nous pensons que l'hétérogénéité que nous avons pu mettre en évidence dans notre étude est le reflet du manque de structuration de l'enseignement en breton, que ce soit par des textes réglementaires adaptés, des formations initiales ou continues qui prennent en compte les

spécificités de l'enseignement en breton et du bilinguisme, ou par une recherche en didactique spécifique.

Mais cette hétérogénéité a également des aspects positifs : elle laisse augurer d'une diversité d'approches des enseignants pour amener leurs élèves à s'exprimer en breton et à se l'approprier. Nous avons voulu commencer à recenser cette richesse tout en y adjoignant d'autres pistes potentielles, inspirées de la théorie et apparues durant ce travail de recherche. Pour ne pas tomber dans un inventaire à la Prévert qui aurait pu désarçonner plus encore des enseignants souvent démunis devant la complexité de la tâche, nous nous sommes appuyé, pour catégoriser les leviers didactiques potentiels, sur les trois niveaux de notre modèle. En nous inspirant d'une typologie proposée par Landry et al. (2005), nous postulons ainsi que l'école est à même de favoriser le processus d'appropriation sociolinguistique du breton chez les élèves en leur offrant trois différents types de vécus, socialisant (niveau micro), autonomisant (niveau méso) et conscientisant (niveau macro).

Un vécu socialisant

Les établissements scolaires, s'ils sont des lieux d'apprentissage, sont eux-mêmes des instances de socialisation linguistique, mais cette immersion peut être plus ou moins importante car elle dépend de nombreux facteurs. Nos enquêtes ont ainsi révélé une variété de normes des comportements linguistiques en fonction des contextes d'interaction. Si certaines de ces normes sont relativement homogènes dans l'ensemble des établissements (les élèves parlent généralement en breton à l'enseignant durant les temps de classe en breton et ils parlent généralement en français aux autres élèves dans la cour de récréation), d'autres présentent une hétérogénéité forte. Ainsi, la langue utilisée généralement par les élèves pour s'adresser à l'enseignant durant les récréations varie très fortement d'une école à l'autre, tout comme celle qu'ils utilisent pour s'adresser à leurs camarades durant les cours dispensés en breton. Cette hétérogénéité ne semble pas particulièrement conscientisée par les enseignants et si la normalisation de l'usage du breton entre élèves durant les activités de classe peut être un objectif fort pour une des enseignantes que nous avons interrogées, pour une autre, pourtant chevronnée, cet objectif paraît inatteignable.

L'influence des différentes normes des comportements linguistiques impacte le comportement interactionnel de l'ensemble des élèves au sein de chaque établissement, mais nous avons pu observer que chaque élève pouvait ressentir différemment ces normes. Certains d'entre eux manifestent ainsi une faible sensibilité à leur égard, ce qui peut les amener à

s'exprimer plus facilement en L1 sur des temps clairement identifiés en L2. En accord avec notre modèle, d'autres différences individuelles dans le comportement interactionnel des élèves ont pu être expliquées, par les enseignants, par leur socialisation linguistique extra-scolaire ou par leur motivation. Nos observations de classe ont également fait apparaître des différences très importantes en termes de volume et richesse des productions orales entre établissements et, au sein de chaque établissement, entre élèves. Dans certaines classes, malgré une impression de participation collective forte, certains élèves ne prennent jamais la parole, tandis que dans d'autres classes tous les élèves sont amenés à s'exprimer régulièrement, même si des inégalités fortes en termes de volume de productions orales existent malgré tout.

Nous avons évoqué de nombreuses pistes que nous pensons être à même d'améliorer le vécu socialisant que l'école peut offrir aux élèves. D'un point de vue organisationnel, il nous semble qu'une réflexion générale sur les objectifs d'apprentissage est nécessaire. Les objectifs actuels sont indexés sur ceux des apprentissages *de* langues étrangères et régionales (niveaux du CECRL) alors que l'enseignement en breton est un enseignement *en* langue. Nous pensons qu'un retour à une indexation des objectifs linguistiques sur ceux du français, dans l'esprit de la circulaire initiale de 2001¹⁶⁵, correspondrait le mieux aux enjeux pédagogiques de l'enseignement en breton. Au niveau organisationnel également, nous pensons qu'il est important que la répartition des temps d'apprentissage entre L1 et L2 devienne une réelle variable pédagogique adaptée par les enseignants au service des objectifs d'apprentissage et non plus fixée arbitrairement par règlement. Enfin, nous rappelons la difficulté particulière que représente la présence d'adultes, par ailleurs indispensable, pour mener des activités en breton en classe (AESH, ATSEM et autres intervenants non enseignants) lorsque ceux-ci ne sont pas brytophones et la nécessité de prendre réellement en compte cet aspect lors de leur recrutement ou dans le cadre de leur formation continue.

D'un point de vue plus directement didactique, nous pensons qu'il est important de porter une attention particulière à l'enrichissement du vécu socialisant des élèves, en veillant à les inciter à prendre part activement et régulièrement à des interactions les plus riches possibles.

¹⁶⁵ « À l'issue de l'école maternelle, il est souhaitable que les enfants sachent s'exprimer, à l'oral, dans la langue régionale, de façon compatible avec les intérêts et l'expérience d'enfants de leur âge. À la fin du CM2, les compétences seront du même ordre, sinon de la même ampleur, que celles acquises en français. Elles seront mises en relation avec celles définies pour les cycles à l'école primaire par les programmes officiels » (Circulaire - Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire, 2001, p. 3). La précision « de même ordre, sinon de la même ampleur » nous semble nuancer parfaitement la nature des attendus, qui sont similaires concernant les types de compétences visées et différents concernant les niveaux de compétence.

Cela peut être le cas en proposant des activités adaptées, ou spécifiquement conçues, pour la mise en interaction des élèves, mais nous pensons que le style d’agir professoral de l’enseignant qui se caractérise par certains gestes professionnels que nous avons décrits joue un rôle tout aussi important concernant l’enrichissement du vécu socialisant que l’école propose à l’élève.

La question de la didactisation des normes des comportements linguistiques est centrale mais complexe. Elle interroge depuis plus de quarante ans les acteurs de l’enseignement en breton, c’est pourquoi nous avons choisi de la traiter de manière approfondie. Nous avons fait de nombreuses propositions, comme celle de distinguer les notions de *contrainte effective* et de *sentiment de contrainte*, ou de prendre en compte l’importance de l’appartenance de l’enseignant et des élèves à un même groupe classe symbolique pour éviter une catégorisation *breton = langue de l’enseignant* et *français = langue des élèves*. Il en ressort, à grands traits, que nous considérons comme légitime que l’enseignant attende de ses élèves qu’ils s’adressent à lui en breton en dehors des temps de classe explicitement menés en français, mais qu’il doit être attentif à minimiser le sentiment de contrainte chez ses élèves (nous donnons plusieurs pistes en ce sens). Nous pensons également que l’on peut rechercher la normalisation des interactions entre élèves dans des contextes précis, toujours en cherchant à minimiser le sentiment de contrainte et en utilisant la proximité de l’enseignant comme variable didactique. Mais nous estimons cependant qu’il est contre-productif d’attendre de manière inflexible des élèves qu’ils interagissent en breton dans des contextes ne relevant pas directement des activités scolaires. Nous pensons qu’en dehors d’un contexte qui inverse les déterminismes linguistiques comme celui de la classe, seuls un vécu autonomisant et un vécu conscientisant forts peuvent amener les élèves à interagir de manière autodéterminée en breton entre pairs.

Un vécu autonomisant

Parmi les nombreuses théories de la motivation, nous avons choisi de nous appuyer sur la théorie de l’autodétermination car elle répondait parfaitement à trois besoins de notre étude. Tout d’abord, la taxinomie qu’elle propose des différents types de motivation correspond tout à fait à des comportements interactionnels que l’on peut observer chez les élèves des filières bilingues. Ensuite, la distinction qu’elle fait entre motivations non autodéterminées et motivations autodéterminées est particulièrement pertinente pour distinguer les pratiques linguistiques qui sont le fait des déterminismes sociaux de celles qui sont intégrées au soi, que

l'on s'est appropriées. Enfin, en postulant que la satisfaction des trois besoins psychologiques de base – sentiments d'autonomie, de reliance et de compétence – permet de soutenir des motivations de plus en plus autodéterminées, elle nous offre des pistes concrètes pour améliorer le vécu autonomisant que l'école propose aux élèves.

La motivation des élèves à apprendre et à utiliser le breton reste largement à documenter, mais nos données nous montrent qu'une majorité d'élèves se déclarent comme étant motivés ou très motivés par l'apprentissage ou l'expression en breton. Quand on demande aux élèves de choisir parmi les motifs qu'ils donnent à leur apprentissage et à leur expression en breton, on peut observer que ce sont les motifs liés au plurilinguisme qui sont cités le plus souvent, devant ceux qui sont liés au breton ou à l'identité. On peut toutefois observer que cette tendance s'inverse chez les élèves présentant les niveaux de motivation les plus forts, les motifs liés à l'identité bretonne devenant majoritaires et ceux qui sont liés directement au breton devenant plus présents. Nous ne pensons pas qu'il faille pour autant opposer des motivations qui verraient l'apprentissage du breton comme un objectif (but intrinsèque) et celles qui le verraient comme un moyen pour mieux apprendre d'autres langues par la suite (but extrinsèque). A l'instar de Grin (2014), nous pensons que ces différents enjeux peuvent coexister sans concurrence entre eux dans l'esprit des élèves ou de leurs parents. Ainsi, les parents d'élèves que nous avons eu l'occasion de côtoyer en tant qu'enseignant trouvaient généralement important que leurs enfants apprennent le breton tout en se réjouissant que cet apprentissage facilite celui d'autres langues par la suite.

L'enquête quantitative nous a permis de commencer à documenter la satisfaction des trois besoins psychologiques de base. Nous avons pu constater un sentiment de compétence majoritairement positif chez les élèves, qui témoignent, en tendance, d'un sentiment d'aisance conséquent et de compétences linguistiques ressenties comme partielles mais bien effectives. Les résultats concernant le sentiment d'autonomie sont particulièrement intéressants car ils dépendent assez fortement du contexte d'interaction. Ce sont les contextes pour lesquels l'expression en breton présente les normes de comportement linguistique les plus homogènes au niveau des établissements (par exemple parler breton en classe avec l'enseignant) qui présentent des sentiments d'autonomie les moins clivés chez les élèves. Ce constat met en relief l'absence paradoxale de sentiment de contrainte lorsque celle-ci est hégémonique. Enfin, le sentiment de reliance est de nature très différente chez les élèves, selon qu'il concerne le groupe classe, pour lequel on observe un attachement très fort, ou les brittophones de manière générale, à l'égard desquels ils déclarent un sentiment relativement neutre.

En nous appuyant sur les trois sentiments d'autonomie, de reliance et de compétence, nous avons proposé plusieurs pistes potentielles d'amélioration des pratiques des enseignants pour soutenir l'autonomisation (*empowerment*) dans leur apprentissage et leur pratique du breton. Tout d'abord, nous pensons qu'une réflexion spécifique est nécessaire pour réussir à amener les élèves à avoir un sentiment de compétence fort – à distinguer de la compétence elle-même – sans que cela n'entre en conflit avec les exigences de correction linguistique. Plus particulièrement encore concernant l'expression dans une langue dont ils sont amenés à devenir les principaux locuteurs. Au niveau du sentiment d'autonomie, nous avons proposé plusieurs pistes susceptibles, pour certaines, de diminuer le sentiment de contrainte et la contrainte effective liée à l'expression en L2, et pour d'autres de favoriser l'adhésion de l'élève à son projet d'apprentissage et d'expression en breton. Enfin, s'agissant du sentiment de reliance, nous avons distingué deux niveaux différents. Au niveau scolaire, nous avons insisté, comme nous l'évoquions précédemment, sur l'importance de la création d'un groupe classe symbolique fort, rassemblant les élèves et l'enseignant, et dont l'expression en breton pourra devenir un marqueur identitaire. Tandis qu'au niveau du sentiment de reliance envers les locuteurs en règle générale, nous avons souligné l'importance de la rencontre sur le temps scolaire de brittophones auxquels les élèves pourront s'identifier. Ces rencontres peuvent être de plusieurs natures : des locuteurs de tous âges et de tous types peuvent venir en classe mais, de manière plus symbolique, il est également possible d'amener les élèves à s'identifier à des personnages d'œuvres de fiction, des artistes ou des sportifs.

Un vécu conscientisant

Nous avons montré que l'appropriation sociolinguistique d'une langue par un élève, qui devient constitutive de son identité, était influencée directement par ses représentations. Avant d'arriver à ce résultat et en prélude à notre enquête quantitative, nous avons voulu savoir à quel âge apparaissaient les premières représentations sur les langues. En l'absence d'études antérieures récentes et de résultats clairs sur lesquels nous appuyer, nos entretiens semi-directifs avec des élèves de filières bilingues âgés de deux à onze ans nous ont permis de constater que les élèves pouvaient nourrir des représentations évaluatives sur les langues dès sept ans. Nous avons pu constater que ces représentations, généralement positives concernant le breton, restent très instables jusqu'à la fin de l'école primaire, mais que deux « prêt-à-penser » revenaient particulièrement dans les propos des élèves. Le premier essentialise un monolinguisme national : « les êtres humains vivent dans un pays et ne parlent qu'une seule

langue, *la langue de ce pays* ». Le deuxième « prêt-à-penser », en partie contradictoire, considère qu'« on peut apprendre d'autres langues mais qu'on le fait pour voyager ». La pratique actuelle du breton, et le plurilinguisme tel qu'il se présente généralement dans les sociétés multilingues, ne correspondent ni à la première situation, ni à la seconde, ce qui amène ces représentations à devenir potentiellement des obstacles dans le cadre de l'enseignement plurilingue. Plus précisément chez les élèves de CM2, l'étude quantitative a fait apparaître des représentations sur le breton en forte tendance positive, même si certaines d'entre elles sont parfois très éloignées de la situation sociolinguistique du breton et qu'elles sont relativement marquées par un univers symbolique lié à l'ancienneté et à la vieillesse.

L'appropriation sociolinguistique du breton chez les élèves reste largement à documenter, principalement par des enquêtes qualitatives, mais l'étude quantitative de ses quatre dimensions nous a donné des premiers résultats. Au niveau de l'appropriation légitimante, nos données sur deux de ses sous-dimensions (formelle et identitaire) ont montré qu'un peu moins d'un élève sur trois semble se sentir légitime en tant que locuteur du breton. D'une manière comparable, les résultats concernant les dimensions socialisante et conscientisante montrent également une relativement faible appropriation du breton chez les élèves de CM2. Enfin, les réponses concernant la dimension historicisante montrent presque unilatéralement que des enfants de cet âge ne se projettent pas dans une pratique du breton à l'âge adulte.

Si les réponses des élèves concernant l'appropriation sociolinguistique du breton sont sans ambiguïté, elles ne sont pas surprenantes pour autant. À dix ans, les enfants n'en sont qu'aux prémices de leur construction identitaire et il est donc normal, par exemple, qu'ils se projettent peu dans des pratiques linguistiques que beaucoup d'entre eux n'observent que rarement au quotidien en dehors du cadre scolaire. Plus particulièrement encore si l'on n'a jamais abordé avec eux les enjeux sociétaux et individuels d'une expression en breton.

Ces différents résultats nous montrent la nécessité d'une réflexion sur le vécu conscientisant que peut offrir l'école à ces élèves. Au niveau des représentations linguistiques, les réponses des élèves à nos deux enquêtes ont montré une nécessaire transposition didactique qui permettrait d'aborder avec les élèves des savoirs d'ordre sociolinguistique. Nous pensons qu'il est important, dans le cadre de la classe, de désessentialiser le monolinguisme en montrant aux élèves la diversité des contextes plurilingues, et de présenter la notion d'identité non pas comme donnée et figée mais comme un processus de construction continu et multiple, fondamental pour la cohésion de la personne, permettant, à la fois, l'identification à des groupes et une différenciation en tant qu'individu. Nous pensons

également que doit être abordée avec les élèves l'histoire linguistique de l'environnement dans lequel ils vivent, avec la place du breton, celle du français, éventuellement d'autres langues, ainsi que celle des relations entre ces langues. Enfin, nous pensons que la notion même de langue doit être abordée en classe, en évoquant, d'une manière adaptée à des élèves de primaire, les questions de variation et de norme, ou de légitimité et d'insécurité linguistique. Ce sont là des savoirs qui aideraient les élèves à faire face aux entreprises de délégitimation dont ils pourraient faire l'objet en tant que (néo-)locuteurs d'une langue en situation minoritaire.

Si une transposition didactique des savoirs scientifiques nous semble nécessaire, nous pensons également qu'il est important d'aborder en classe les représentations sur les idées. Il ne s'agit pas de remplacer une idéologie par une autre mais nous pensons nécessaire de proposer aux élèves des alternatives aux discours dominants. Nous proposons de leur apporter, dans le cadre de l'école, une multiplicité de récits de soi concernant le sens de l'apprentissage et l'utilisation du breton, à travers des témoignages de locuteurs et sur lesquels les élèves pourront s'appuyer pour agencer symboliquement leur histoire avec le breton, selon la subjectivité de chacun. En effet, s'il est possible d'enrichir le vécu conscientisant des élèves en didactisant les représentations sur le breton, nous pensons qu'il est également possible de didactiser les représentations des élèves sur leur relation au breton.

À cet effet, nous pensons qu'il est particulièrement intéressant de leur proposer un travail sur les biographies langagières. Cette activité introspective est généralement reconnue car elle permet d'incarner des savoirs sociolinguistiques, mais dans le cas d'un apprentissage scolaire précoce, nous pensons qu'elle peut apporter également une double légitimation. Tout d'abord, elle peut amener les élèves à prendre conscience du chemin qu'ils ont parcouru avec le breton, leur donnant une légitimité en tant que locuteurs, qui pourrait être à même de renforcer leur sécurité linguistique. Ensuite, ce travail sur les biographies langagières peut leur permettre de prendre conscience de la place que cette langue occupe dans leur vie, lui donnant ainsi une forte légitimité comme objet d'apprentissage et de socialisation. De plus, nous pensons que cette activité d'ordonnement symbolique des événements qui les lient au breton est un moment idéal pour les amener à se questionner, pour la première fois, sur la place qu'aura le breton dans leur vie future.

Enfin, toujours concernant les représentations des élèves sur leur relation au breton, il nous semble particulièrement important de prendre en compte deux évolutions que l'on peut observer dès la fin de la scolarisation en primaire pour se poursuivre durant le collège. Tout

d'abord les élèves de cet âge commencent à se distancer des référents familiaux et scolaires, qui ont été les seuls pour eux jusque-là, en recherchant une émancipation individuelle, tout en cherchant parallèlement à se conformer aux normes des « jeunes », catégorie qui devient leur nouveau groupe d'appartenance. Nous pensons qu'il est important de prendre en compte cette évolution en amenant les élèves à fréquenter des autrui significatifs – réels ou fictionnels – présentant un capital symbolique fort à leurs yeux. Deuxièmement, comme nous le mentionnions précédemment, les (dé-)motivations des élèves évoluent lors du passage au collège. Les motivations des élèves de primaire, principalement intrinsèques et liées à la situation d'apprentissage (l'enseignant, les activités proposées, le groupe classe) deviennent de plus en plus extrinsèques et liées à l'objet et à la finalité de l'apprentissage lui-même. Dans ces circonstances, nous pensons qu'il est particulièrement important de commencer à assurer un relai de motivation chez les élèves dès la fin de l'école primaire en favorisant chez eux l'émergence d'une motivation autodéterminée à apprendre et utiliser le breton. Ce type de motivation s'appuie sur des valeurs et des buts importants pour les individus, c'est pourquoi, nous pensons qu'il est essentiel de favoriser une adhésion des élèves à leur projet d'apprentissage et d'utilisation du breton dès la fin de l'école primaire. Comme nous l'avons écrit, cette adhésion ne peut pas se décréter, mais nous pensons qu'elle peut se cultiver en proposant aux élèves un vécu conscientisant riche qui leur permettra, s'ils le souhaitent, de trouver des motifs puissants pour continuer à apprendre et à utiliser le breton.

En conclusion, nous espérons que ce travail de recherche aura pu contribuer à la réflexion sur le rôle qui peut être celui de l'école dans le cadre des politiques de revernacularisation des langues en situation minoritaire. D'un point de vue heuristique, nous avons proposé de décrire les effets recherchés à un niveau individuel par des politiques linguistiques menées à un niveau sociétal en ayant recours au concept d'appropriation sociolinguistique. Nous soumettons à la discussion la pertinence de cette proposition, la définition que nous avons donnée à l'appropriation sociolinguistique ainsi que les quatre dimensions – légitimante, socialisante, historicisante et conscientisante – que nous lui avons attribuées.

Notre modèle de l'appropriation sociolinguistique demandera à être documenté plus en profondeur à l'aide d'études qualitatives spécifiques concernant chacun de ses éléments et les différentes relations d'influence qui les lient. Nous espérons cependant qu'il pourra d'ores et déjà être structurant pour étudier, dans différents contextes, les liens entre l'enseignement immersif dans une langue en situation minoritaire et l'appropriation sociolinguistique. Toutes

les situations sociolinguistiques ont leurs spécificités mais nous serions comblé si ce modèle pouvait être utilisé et adapté dans d'autres contextes d'apprentissage de langues en situation minoritaire.

Concernant plus précisément le breton, nous espérons pouvoir nous appuyer sur ce modèle pour explorer d'autres terrains. Il serait bien évidemment important de pouvoir étudier les avantages respectifs des pédagogies mises en œuvre dans les différents réseaux d'enseignement en breton en fonction du degré d'immersion proposé aux élèves. Mais il nous semble que la priorité devrait être donnée à la conduite d'études similaires auprès d'apprenants d'âges différents. Nous pourrions ainsi prendre appui sur ce modèle théorique de l'appropriation pour en explorer la validité concernant les élèves plus jeunes de l'école primaire, les collégiens ou les lycéens, mais également au niveau des stagiaires des formations intensives aux adultes. L'idée d'une étude longitudinale s'appuyant sur ce modèle nous paraît essentielle, car elle pourrait mettre en évidence d'autres relais de motivation susceptibles de soutenir un apprentissage et une utilisation du breton tout au long de la construction identitaire d'une personne.

Enfin, d'un point de vue plus personnel, après ce long travail de structuration passionnant mais somme toute relativement solitaire, il nous tarde de pouvoir participer, au sein d'un groupe de recherche regroupant enseignants, formateurs et chercheurs, à l'expérimentation des leviers didactiques que nous avons mentionnés tout au long de cette étude. Nous espérons fortement qu'ils pourront contribuer à l'épanouissement professionnel des enseignants et, plus que tout, à l'émancipation de leurs élèves.

SOURCES

Textes législatifs

- Constitution de la Cinquième République française (1958).
- Loi n°51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, 483 (1951).
- Arrêté – Programmes de l'enseignement de langues régionales pour l'école primaire – Annexe 1 : Introduction commune, MENE0760754A, (2007).
- Circulaire sur les idiomes locaux, (1925).
- Circulaire n°82-261 du 21 juin 1982, dite « Circulaire Savary » (1982).
- Circulaire – Enseignement des langues et cultures régionales (1995).
- Circulaire – Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire (2001).
- Circulaire – Création d'un Conseil académique des langues régionales (2001).
- Circulaire – Mise en place d'un enseignement bilingue par immersion en langues régionales dans les écoles, collèges et lycées « langues régionales », MENE0200893C (2002).
- Circulaire – Langues et cultures régionales, circulaire relative à l'enseignement des langues et cultures régionales (2017).
- Loi n° 2021-641 du 21 mai 2021 relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion (2021)
- Circulaire – Langues et cultures régionales, cadre applicable et promotion de leur enseignement, MENE2136384C (2021).

Autres sources institutionnelles

Internationales :

UNICEF. (1989). *Convention internationale des droits de l'enfant*.

Européennes :

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe : Division des langues vivantes.

Conseil de l'Europe. (2018a). Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners—Volume 1 : Ages 7-10. Conseil de l'Europe : Division des langues vivantes.

Conseil de l'Europe. (2018b). Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners—Volume 2 : Ages 11-15. Conseil de l'Europe : Division des langues vivantes.

Nationales :

Barère de Vieuzac, B. (1794). Rapport du Comité de salut public sur les idiomes. Comité de salut public.

- Grégoire, H.-B. (1794). *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française* (p. 19). Convention nationale.
- Desgranges, J.-M. (1937). Rapport Desgranges sur la proposition de loi de M. Trémintin (Examen de proposition de loi No 2732; p. 916-919). Commission de l'Enseignement et des Beaux Arts.
- Bénisti, A. (2004). Rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure (p. 60) [Rapport parlementaire].
- Taylor, A., & Manes-Bonisseau, C. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères* (p. 71). Education nationale.
- Bernabé, Y., & Dubourg- Lavroff, S. (2019). L'enseignement en immersion d'une langue régionale : Le réseau Diwan (Note à monsieur le ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse No 2019-053; p. 16). Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse - Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.
- Euzet, C., & Kerlogot. (2021). *L'enseignement des langues régionales. État des lieux et perspectives après la décision du conseil constitutionnel du 21 mai 2021* (p. 77). Assemblée nationale.

Régionales ou académiques :

- Convention spécifique pour la transmission des langues de Bretagne et le développement de leur usage dans la vie quotidienne 2022-2027, (2022).
- Circulaire rectorale—Projet pour un développement accru de l'enseignement des langues et cultures régionales en Bretagne, (1982).
- Note de cadrage académique – Enseigner en classe bilingue – Quelques repères, (2017). <https://kelennomp.bzh/wp-content/uploads/Note-de-cadrage-enseignement-bilingue.pdf>
- Conseil Académique des Langues Régionales du 25 juin 2019—Tests de compétence en langue bretonne en filières bilingues—État des lieux, 8 (2019). <https://www.diwan.bzh/documents/45>
- Document de support au Conseil académique des langues régionales de l'académie de Rennes du 9 juillet, 29 (2018). <https://www.diwan.bzh/documents/29>
- Office public de la langue bretonne. (2013). Enquête sur les anciens lycéens de Diwan—2012 - (p. 23). https://www.fr.brezhoneg.bzh/include/viewFile.php?idtf=1861&path=78%2F1861_315_Lyceens-passes-par-Diwan-2012.pdf
- Office public de la langue bretonne. (2022). L'enseignement bilingue en 2021 (p. 110). Office public de la langue bretonne. https://www.fr.brezhoneg.bzh/include/viewFile.php?idtf=4482&path=2b%2F4482_913_L-enseignement-bilingue-en-2021.pdf

Autres sources :

- Association canadienne d'éducation de langue française. (2022). Comprendre la construction identitaire 3 : L'intention pédagogique (2e éd.). ACELF. https://acelf.ca/wp-content/uploads/2021/04/CCI-F1-4_ressource-1.pdf

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (2016_1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Adam, C. (2015). *Bilinguisme scolaire breton-français du jeune enfant : Les représentations parentales et leurs influences* [Thèse de sociolinguistique, Université de Bretagne occidentale - Brest]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01946759>
- Adam, C. (2020). *Bilinguisme scolaire. Familles, écoles, identités en Bretagne*. Peter Lang.
- Adam, C., & Larvol, G. (2019). Scolarisation bilingue et appropriation d'une langue (minoritaire). *Revue TDFLE*, n°1-2019. <http://revue-tdfle.fr/actes-1-44/134-scolarisation-bilingue-et-appropriation-d-une-langue-minoritaire->
- Akin, S. (2017). La loyauté linguistique au sein des membres de la communauté kurde en France. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Éds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes Some lessons from research / Les enseignements de la recherche* (p. 131-138). Berlin : De Gruyter Mouton. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110477498-017/html>
- Alén Garabato, C., & Colonna, R. (2016). *Auto-odi. La « haine de soi » en sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Appel, R., & Muysken, P. (2006). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam, Pays-Bas : Amsterdam University Press.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 144, 407-425.
- Balleys, C. (2018). Comment les adolescents construisent leur identité avec Youtube et les médias sociaux. *Nectart*, 6(1), 124-133. <https://doi.org/10.3917/nect.006.0124>
- Balleys, C., & Coll, S. (2015). La mise en scène de la vie privée en ligne par les adolescents. *RESET. Recherches en sciences sociales sur Internet*, 4, Art. 4. <https://doi.org/10.4000/reset.547>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Nex-York, Etats-Unis : W.H.Freeman & Co Ltd.
- Bandura, A., Carré, P., & Lecomte, J. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 53-85.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*: (p. 121). Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (p. 132). Conseil de l'Europe.

- Berger, P., & Luckman, T. (1966). *The social construction of knowledge*. New York: Doubleday.
- Blaise, J. (1986). *Socialization as humanization: One side of becoming a teacher*. *Sociology of Education*, 59, 100-101.
- Bernard, D. (1917). La langue bretonne à l'école primaire : Un projet officiel d'enseignement bilingue en Basse-Bretagne, en 1831. *Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest*, 32(1), 1-9. <https://doi.org/10.3406/abpo.1917.1444>
- Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain*, 72(2), 105-125.
- Besse, H., & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : CREDIF - Hatier.
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne des migrations internationales*, 1(2), 95-105.
- Billiez, J. (Éd.). (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : Université Stendhal.
- Billiez, J., & Millet, A. (2001). Représentations sociales : Trajets théoriques et méthodologiques. In D. Moore (Éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes* (p. 31-49). Paris : Editions Didier.
- Blanchard, N., & Calvez, R. (à paraître). Parler et se représenter le breton au 21 siècle. *Actes du colloques Méthodes de recherches en cultures du plurilinguisme régional. Méthodes de recherches en cultures du plurilinguisme régional*, Université de Kiel.
- Blanchet, P. (2005). Essai de théorisation d'un processus complexe. *Cahiers de sociolinguistique*, 1, 17-47.
- Blanchet, P. (2012). *Linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité* (2ème édition). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : Combattre la glottophobie*. Paris : Textuel.
- Blanchet, P. (2018). *Éléments de sociolinguistique générale*. Limoge : Lambert-Lucas.
- Block, D. (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *The Modern language journal*, 91, 863-876.
- Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014 : Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145-157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>
- Borel, S., Gajo, L., & Prikhodkine, A. (2019). Approche des représentations sociales en linguistique : Interaction entre agentivité et structure sociale. In V. Conti, L. A. Johnsen, & J.-F. de Pietro (Éds.), *Des mots et des langues qui nous parlent : Représentations langagières, enseignement et apprentissage* (p. 25-52). Neuchâtel, Suisse : IRDP, Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : Une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ? *Études de communication. langages, information, médiations*, 35, Art. 35. <https://doi.org/10.4000/edc.2265>
- Boudreau, A. (2021). Idéologie linguistique. *Langage et société, Hors série*(1), 171-174.

- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique* (Édition : Ed. rev. et augm.). Paris : Seuil.
- Boyer, H. (1990). Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie. *Langue française*, 85(1), 102-124. <https://doi.org/10.3406/lfr.1990.6180>
- Boyer, H. (2010). Les politiques linguistiques. *Mots. Les langages du politique*, 94, 67-74. <https://doi.org/10.4000/mots.19891>
- Broudic, F. (1995). *La pratique du breton de l'Ancien Régime à nos jours*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182.
- Bruneau, A. (2015). *Apprendre le français, s'approprier, s'intégrer au féminin dans le Val-de-Marne : Enjeux éthiques, politiques et institutionnels* [Thèse de doctorat, François Rabelais]. <http://www.theses.fr/193734613>
- Bruneau, A. (2017). Langues et insertions : Pluralité des parcours et des perceptions. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Éds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes : Some lessons from research / Les enseignements de la recherche* (p. 289-295). Berlin, Allemagne : Walter de Gruyter.
- Bulea Bronckart, E., & Jeanneret, T. (2007). Compétence de communication, processus compétentiel et ressources : Les apports des sciences du travail et des sciences du langage. In M. Verdelhan-Bourgade (Éd.), *Le français langue seconde : Un concept et des pratiques en évolution* (p. 85-110). Bruxelles, Belgique : De Boeck. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37639>
- Caillaud, S., & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. In G. Lo Monaco, S. Delouvé, & P. Rateau (Éds.), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (p. 227-240). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Calvet, L.-J. (1993). *La sociolinguistique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Calvet, L.-J. (1996). *Les politiques linguistiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Calvez, R. (2000). La Radio en langue bretonne : Roparz Hemon et Pierre-Jakez Hélias : deux rêves de la Bretagne. In *La Radio en langue bretonne : Roparz Hemon et Pierre-Jakez Hélias : Deux rêves de la Bretagne*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. <http://books.openedition.org/pur/8814>
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lórinicz, I., Meißner, F.-J., Noguero, A., & Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP : Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Conseil de l'Europe.
- Careil, Y. (2002). *Ecole libérale, école inégale*. Paris : Syllepse.

- Castellotti, V. (2011). Natif, non-natif ou plurilingue : Dénativer l'enseignement des langues ? In F. Dervin & V. Badrinathan (Éds.), *L'enseignant non natif : Identités et légitimité dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères* (p. 29-50). Fernelmont : Editions modulaires européennes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01295007>
- Castellotti, V. (2014). L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques. *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, 23, 173-190.
- Castellotti, V. (2015). Diversité(s), histoire(s), compréhension... Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.420>
- Castellotti, V. (2017a). Réponse à Heather Hilton : Expérience, diversité, réception, relation ou : la partie immergée de l'appropriation. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 14(14-1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1094>
- Castellotti, V. (2017b). *Pour une didactique de l'appropriation—Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement* (Conseil de l'Europe).
- Cenoz, J. (2003). 4. *The Influence of Age on the Acquisition of English : General Proficiency, Attitudes and Code Mixing* (p. 77-93). Bristol, Royaume-Uni : Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596407-005>
- Cenoz, J. (2004). Teaching English as a third language : The effect of attitudes and motivation. In *Trilingualism in family, school and community* (p. 202-218). Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.
- Chang, W. (2018). *R Graphics Cookbook : Practical Recipes for Visualizing Data*. Beijing, Chine : O'Reilly.
- Chantreau, K. (2022). *Transmettre une langue minoritaire autochtone à ses enfants : Le cas du breton* [Rennes 2]. http://www.treuzkas.net/IMG/pdf/these_katell_chantreau_version_numerique.pdf
- Chantreau, K., & Grimault, G. (2020a). *Liseidi diwan, o familhoù hag ar brezhoneg (rentañ-kont berr)* (p. 19). Diwan. http://www.treuzkas.net/IMG/pdf/chantreau_grimault_enklask_liseidi_diwan_2020_rentan-kont_hir.pdf
- Chantreau, K., & Grimault, G. (2020b). *Liseidi diwan, o familhoù hag ar brezhoneg (rentañ-kont hir)* (p. 41). Diwan. http://www.treuzkas.net/IMG/pdf/chantreau_grimault_enklask_liseidi_diwan_2020_rentan-kont_hir.pdf
- Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir*. Paris : Economica.
- Chauffin, F. (2015). *Diwan, pédagogie et créativité : Approche critique des relations entre pédagogie, créativité et revitalisation de la langue bretonne dans les écoles associatives immersives Diwan* [Thèse de doctorat]. Rennes 2.
- Chevallard, Y. (1985). *Transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

- Chevallard, Y. (1991). *Transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné* (2e éd.). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y., & Mercier, A. (1987). *Sur la formation historique du temps didactique*. Marseille : IREM d'Aix-Marseille. <https://books.google.fr/books?id=ZUs7NQAACAAJ>
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*, 44(3), 417-448.
- Clerc Conan, S. (2018). La biographie langagière en formation d'enseignant-e-s : Levier de contre-transfert et de modification des représentations et pratiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 13(1), 69-112. <https://doi.org/10.3917/cisl.1801.0069>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, Etats-Unis : Lawrence Erlbaum Associates.
- Colonna, R. (2021). Langues régionales. *Langage et société, Hors série*(HS1), 217-220.
- Costa, J. (2010). *Revitalisation linguistique : Discours, mythes et idéologies. Une approche critique de mouvements de revitalisation en Provence et en Écosse* [Thèse de doctorat, Université de Grenoble]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00625691/document>
- Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues. In V. Castellotti, *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations* (p. 191-202), Rouen : Publication de l'Université de Rouen.
- Coste, D. (2004). De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue. In A. Auchlin, L. Burger, L. Filletaz, A. Grobert, J. Moeschler, L. Perrin, C. Rossari, & L. de Saussure (Éds.), *Structures et discours : Mélanges offerts à Eddy Roulet* (p. 67-85), Québec, Canada : Nota Bene.
- Coulangeon, P. (2015). Modélisation. In S. Paugam (Éd.), *Les 100 mots de la sociologie* (p. 35-36). Paris : Presses universitaires de France. <http://journals.openedition.org/sociologie/2583>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press. <https://abdn.pure.elsevier.com/en/publications/content-and-language-integrated-learning>
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities : Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, Etats-Unis : California Association for Bilingual.
- Cummins, J. (2014). L'éducation bilingue : Qu'avons nous appris de cinquante ans de recherche? In I. Nocus, J. Vernaudo, & M. Paia (Éds.), *L'école plurilingue en outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (p. 41-63). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Cummins, J., & Swain, M. (2014). *Bilingualism in Education : Aspects of theory, research and practice*. Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Dabène, L. (1989). Problèmes posés par l'enseignement des langues minorées. In B. Py & R. Jeanneret (Éds.), *Minorisation linguistique et interaction* (p. 179-186). Genève : Droz.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues*. Vanves : Hachette.

- Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues : Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : L'Harmattan.
- Danic, I. (2006). La notion de représentation pour les sociologues. Premier aperçu. *ESO Travaux et documents*, 25, 29-32.
- Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2005). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01428768>
- Davalan, N. (1999). Interférences linguistiques chez des enfants scolarisés en breton. In F. Favereau, *Le Bilinguisme précoce : En Bretagne, en pays celtiques et en Europe atlantique* (Vol. 5). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Day, R. R. (1982). Children's attitudes toward language. In E. B. Ryan & H. Giles (Éds.), *Attitudes towards language variation : Social and applied contexts* (p. 116-131). Londres : Arnold.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New-York, Etats-Unis : Springer US.
[//www.springer.com/la/book/9780306420221](http://www.springer.com/la/book/9780306420221)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Éds.). (2002). *Handbook of Self-Determination Research* (1 édition). Rochester, Etats-Unis : University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. Tory Higgins (Éds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, p. 416-436). Thousand Oaks, Etats-Unis : Sage Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2016). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers lieux de vie. In Y. Paquet, N. Carbonneau, & R. J. Vallerand (Éds.), *La théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués* (p. 15-32). Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education : The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Defays, J.-M. (2016). Motiver sans contraindre, séduire sans manipuler. *Langage et l'Homme - Revue de didactique du français*, 2016, 7-12.
- Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre*. Paris : Editions Galilée.
- Descombes, V. (1996). *Les institutions du sens*. Paris : Editions de Minuit.
- Di Meglio, A. (2014). Didactique des langues minoritaires et enjeux de légitimation. In P. Blanchet & P. Chardenet (Éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (2e édition, p. 325-333). Paris : Edition des archives contemporaines.
- Di Meglio, A., & Sorba, N. (2020). La construction du citoyen par l'enseignement polynomiste, un projet sociétal. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, N° 197(1), 61-72.
- Dompmartin-Normand, C. (2011). Éveil aux langues et aux cultures à l'école : Une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'Autre, Volume 12(2)*, 162-168.

- Donato, R., Tucker, G. R., Wudthayagorn, J., & Igarashi, K. (2000). Converging Evidence : Attitudes, Achievements, and Instruction in the Later Years of FLES. *Foreign Language Annals*, 33(4), 377-393. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb00620.x>
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner*. Nex-York, Etats-Unis : Routledge.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics : Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies* (1er édition). Oxford, Royaume-Uni : Oxford.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In E. Ushioda & Z. Dörnyei (Éds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (p. 9-42). Bristol, Royaume-Uni : Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2018). Motivating Students and Teachers. In J. I. Liontas (Éd.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, (Vol. 7, p. 4293-4299), Hoboken, Etats-Unis : John Wiley&Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0128>
- Dörnyei, Z. (2020). From integrative motivation to directed motivational currents: The evolution of the understanding of L2 motivation over three decades. In *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning* (p. 39-69). New-York, Etats-Unis : Springer.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2012). How to Design and Analyze Surveys in Second Language Acquisition Research. In A. Mackey & S. M. Gass (Éds.), *Research Methods in Second Language Acquisition* (p. 74-94). Malden : John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch5>
- Dörnyei, Z., Henry, A., & MacIntyre, P. D. (2014). *Motivational dynamics in language learning* (Vol. 81). Bristol, Royaume-Uni : Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Londres, Royaume-Unis : Pearson Education. <http://webcat.warwick.ac.uk/record=b2332772~S1>
- Douglas, M. (1986_2004). *Comment pensent les institutions*. Paris : La Découverte. http://www.editionsladecouverte.fr/catalogue/index-Comment_pensent_les_institutions-9782707142429.html
- Dubois, N. (2002). Autour de la norme sociale. *Les cahiers psychologie politique*, 2. <https://cpp.numerev.com/articles/revue-2/807-autour-de-la-norme-sociale>
- Elmiger, D., Pietro, J.-F. de, Berchtold, E., Diémoz, F., & Maître, R. (2012). *Eole et patois : Éducation et ouverture aux langues patrimoniales*. Institut de recherche et documentation pédagogique, Neuchâtel, Suisse : IRDP.
- Enever, J. (2011). *ELLiE. Early language learning in Europe*. British Council.
- Escudé, P. (2013). Histoire de l'éducation : Imposition du français et résistance des langues régionales. *Histoire sociale des langues de France*, 339-352.
- Escudé, P. (2014). De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe. *Tréma*, 42, Art. 42. <https://doi.org/10.4000/trema.3187>
- EURYDICE. (2006). *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. Commission européenne.
- Favereau, F. (2016). L'évolution du discours sur la langue bretonne au xxe siècle. In M. Schuwer (Éd.), *Parole et pouvoir 1 : Le pouvoir en toutes lettres* (p. 19-35). Rennes : Presses universitaires de Rennes. <http://books.openedition.org/pur/32297>
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod.

- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation—2e éd.* Paris : Dunod.
- Fenouillet, F., Chainon, D., Yennek, N., Lemasson, J., & Heutte, J. (2017). Relation entre l'intérêt et le bien-être au collège et au lycée. *Enfance*, 1, 81-103.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325-340.
- Filhon, A. (2010). Transmission familiale des langues en France : Évolutions historiques et concurrences, Summary. *Annales de démographie historique*, 119, 205-222. <https://doi.org/10.3917/adh.119.0205>
- Fishman, J. A. (1996). What do you lose when you lose your language ? In G. Cantoni (Éd.), *Stabilizing indigenous languages* (p. 71-81). Flagstaff : Northern Arizona University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395732.pdf>
- Fishman, J. A. (1971). *Sociolinguistique*. Paris : Nathan.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift : Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages* (Vol. 76). Clevedon : Multilingual Matters.
- Fishman, J. A. (2001). *Can threatened languages be saved? : Reversing language shift, revisited : A 21st century perspective* (Vol. 116). Clevedon : Multilingual Matters.
- Fouéré, P. A. (2012). *Ar Brezoneg er Skol : Union pour l'Enseignement du breton 1934—1944* [Mémoire de diplôme universitaire, Université de Bretagne Occidentale]. http://bibliotheque.idbe-bzh.org/data/cle_121/Ar_Brezhoneg_er_Skol_1934-1944_.pdf
- Freire, P. (1983). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.
- Gajo, L. (2000). Disponibilité sociale des représentations : Approche linguistique. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 32, 39-53.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- Gajo, L. (2009). De la DNL à la DdNL: principes de classe et formation des enseignants. *Les langues modernes*, 103(4), 15-24.
- Gajo, L. (2012). Vers l'enseignement bilingue d'une langue minoritaire ou régionale : L'exemple de l'occitan. *Actes de la Conférence annuelle sur l'activité du Centre d'Études franco-provençales « René Wilien »*, 39-49.
- Gajo, L. (2020). Didactique des langues et didactique du plurilinguisme : Continuités, complémentarités, ruptures. In S. Gola, M. Pierrard, E. Tops, & D. V. Raemdonck (Éds.), *Enseigner Et Apprendre Les Langues Au XXIe Siècle : Méthodes Alternatives Et Nouveaux Dispositifs D'accompagnement* (p. 17-33). Berne : Peter Lang.
- Gajo, L., & Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : Le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review*, 71(4), 471-499.
- Gaonac'h, D. (2015). *L'Apprentissage précoce d'une langue étrangère : Le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette Éducation.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning : The Role of Attitudes and Motivation*. London, Canada : Arnold.
- Gardner, R. C. (2005). *Integrative motivation and second language acquisition*.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. London, Canada : University of Western Ontario
- Gardy, P., & Lafont, R. (1981). La diglossie comme conflit : L'exemple occitan. *Langages*, 15(61), 75-91. <https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1869>

- Genesee, F. (1978). Is there an optimal age for starting second language instruction? *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences de l'éducation de McGill*, 13(002), 145-154.
- Giles, H., & Byrne, J. L. (1982). An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 3(1), 17-40.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gourvil, F. (1952). *Langue et littérature bretonne*. Paris : Presses universitaires de France.
- Grin, F. (2014). Le débat sur les langues en quinze questions : Arguments, faits et chiffres. *Observatoire Économie – Langues – Formation, Université de Genève, Faculté de traduction et d'interprétation*. <https://www.unige.ch/fti/elf/fr/news/debat-langues-quinze-questions/>
- Guay, F., & Lessars, V. (2016). La théorie de la motivation appliquée au contexte scolaire : État actuel des recherches. In Y. Paquet, N. Carbonneau, & R. J. Vallerand (Éds.), *La théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués* (p. 249-268). Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Guay, J.-H. (2015). *Statistiques en sciences humaines avec R : Sciences sociales et psychologie* (1re éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Guespin, L., & Marcellesi, J.-B. (1986). Pour la glottopolitique. *Langages*, 83, 5-34.
- Gueunier, N. (1997). Représentations linguistiques. In M.-L. Moreau (Éd.), *Sociolinguistique. Concepts de base* (p. 246-252). Bruxelles : Mardaga.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87-97. <https://doi.org/10.2307/1129640>
- Heinzmann, S. (2013). *Young Language Learners' Motivation and Attitudes : Longitudinal, comparative and explanatory perspectives*. Londres, Royaume-Uni : Bloomsbury Academic.
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2006). *The Practice of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Etats-Unis : SAGE.
- Hornsby, M. (2015). *Revitalizing Minority Languages : New Speakers of Breton, Yiddish and Lemko* (1st ed. 2015 édition). Londres, Royaume-Uni : Palgrave Macmillan.
- Hornsby, M., & Vigers, D. (Éds.). (2013). *Breton : The Post Vernacular Challenge*. Berlin, Allemagne : De Gruyter.
- Huguet, A., & Llorca, E. (2001). Language attitudes of school children in two Catalan/Spanish bilingual communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(4), 268-282.
- Jaffe, A. (2008). Parlers et idéologies langagières. *Ethnologie française*, 38(3), 517-526. <https://doi.org/10.3917/ethn.083.0517>
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New-York, Etats-Unis : Henry Holt and Co.
- Jeanneret, T. (2010). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire : Données et analyses. *Sociétés en mutation : les défis méthodologiques de la linguistique*, 27-45.
- Jeanneret, T., & Pahud, S. (2013). Introduction : Enjeux théoriques et institutionnels de la biographie langagière. In *Se vivre entre les langues : La biographie langagière : Approches discursives et didactiques de la biographie langagière* (p. 13-19). Neuchâtel, Suisse : Arttesia. https://serval.unil.ch/notice/serval:BIB_13326C0F4DC1

- Jeanneret, T., & Zeiter, A.-C. (2013). Socialisation langagière et agentivité du sujet. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 63-75.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : Un domaine en expansion. In *Les représentations sociales* (p. 31-61), Paris : Les Presses universitaires de France., http://classiques.uqac.ca/contemporains/jodelet_denise/representations_soc_domaine_en_expansion/representations_soc_domaine_en_expansion.pdf
- Joule, R.-V. (2007). De la théorie de l'engagement à la pédagogie de l'engagement. In A. Florin & P. Vrignaud (Éds.), *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation* (p. 131-145). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif—L'enquête et ses méthodes* (3e édition). Paris : Armand Colin.
- Kennard, H. J. (2014). The persistence of verb second in negative utterances in Breton. *Journal of Historical Linguistics*, 4(1), 1-39. <https://doi.org/10.1075/jhl.4.1.01ken>
- Kennard, H. J. (2018). Verbal Lenition Among Young Speakers of Breton : Acquisition and Maintenance. In C. Smith-Christmas, N. P. Ó Murchadha, M. Hornsby, & M. Moriarty (Éds.), *New Speakers of Minority Languages : Linguistic Ideologies and Practices* (p. 231-252). Londres, Royaume-Uni : Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-57558-6_12
- Kervran, M. (2012a). *Les langues du monde au quotidien : Une approche interculturelle : cycle 2*. Rennes : CRDP de Bretagne.
- Kervran, M. (2012b). *Les langues du monde au quotidien : Une approche interculturelle : Cycle 3*. Rennes : CRDP de Bretagne.
- Kervran, M. (2013). *Les langues du monde au quotidien : Une approche interculturelle : Cycle 1*. Rennes : CRDP de Bretagne.
- Kervran, M., Poisard, C., Le Pipec, E., Sichler, M., & Jeudy-Karakoç, N. (2015). Langues minoritaires locales et conceptualisation à l'école : L'exemple de l'enseignement des mathématiques en breton. In *Langues minoritaires locales et éducation à la diversité des dispositifs didactiques à l'épreuve*. (p. 69-86). Paris : L'Harmattan. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01213478>
- Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (1984). Mental Representations of the Self. In L. Berkowitz (Éd.), *Advances in Experimental Social Psychology, Theorizing social psychology : Special Topics* (Vol. 17, p. 1-47). New-York, Etats-Unis : Academic. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60117-3](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60117-3)
- Kirchner, K. (2004). Motivation beim Fremdsprachenerwerb. Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2).
- Krashen, S. D. (1981). Bilingual education and second language acquisition theory. In G. Lopez & D. P. Dolson (Éds.), *Schooling and language minority students : A theoretical framework* (p. 51-79). Los Angeles, Etats-Unis : Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED249773.pdf#page=63>
- Kuhn, T. S. (1962). The Structure of Scientific Revolutions. In *International Encyclopedia of Unified Science* (Vol. 2).
- Lambelet, A., & Berthele, R. (2014). *Âge et apprentissage des langues à l'école* (p. 74) [Revue de littérature]. Université de Fribourg. <http://doc.rero.ch/record/232830>

- Lambert, P.-Y. (2010, avril 29). *Le mirage des celtisants du XXe siècle : Le “Celtique insulaire”* [Intervention de colloque]. Colloque « La langue bretonne des origines / Les origines de la langue bretonne », Rennes.
- Lambert, W. E. (1973). Culture and Language as Factors in Learning and Education. In F. Aboud & R. Mead (Éds.), *Cultural Factors in Learning and Education*. Bellingham : Western Washington State College.
- Landry, R., Allard, R., Deveau, K., & Bourgeois, N. (2005). Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : Un modèle conceptuel. *Francophonies d'Amérique*, 20, 63-78. <https://doi.org/10.7202/1005337ar>
- Landry, R., Allard, R., Deveau, K., & St-Onge, S. (2022). Minority Language Learning and Use : Can Self-Determination Counter Social Determinism? *Journal of Language and Social Psychology*, 41(3), 240-269. <https://doi.org/10.1177/0261927X211041153>
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics* (01 édition). Oxford, Royaume-Uni : OUP Oxford.
- Larvol, G. (2014). *Pourquoi parles-tu breton ? Le sens de l'expression en langue bretonne chez les enseignants des filières bilingues et son approche explicite en classe* [Mémoire de Master en didactique, Université de Bretagne Occidentale]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/cel-01846248>
- Larvol, G. (2021). *Enseignement en langues « régionales » : La parité horaire en question* (p. 13) [Contribution à un mission parlementaire]. Université Rennes 2. <https://kelennomp.bzh/wp-content/uploads/G-LARVOL-La-parit%C3%A9-horaire-en-question-07.09.21.pdf>
- Laurens, V. (2015). L'auto-confrontation : Outil d'observation du développement de l'agir d'enseignants novices. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(2), Art. 2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.773>
- Le Berre, Y., Blanchard, N., & Calvez, R. (2006). *Qu'est-ce que la littérature bretonne?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Le Coadic, R. (2015). Nous avons rencontré l'ennemi, et c'est nous. *Les sociétés minoritaires ou minorisées face à la globalisation : uniformisation, résistance ou renouveau ?*, 2, 223-247.
- Le Coadic, R. (2022). Dualité d'auto-identification en Bretagne. In E. Urteaga & P. Blanchet (Éds.), *Langues minorées : Des décisions de justice et de leurs effets—L'exemple de la loi Molac (France 2021) et de ses suites* (p. 127-160). Paris : l'Harmattan.
- Le Pipec, E. (2012). Le breton, langue totem ? *La Bretagne Linguistique*, 18, 137-176.
- Le Pipec, E. (2013). Les trois ruptures sociolinguistiques du breton. *International journal of the sociology of language*, 2013(223), 103-116.
- Le Pipec, E. (2018). Le lexique mathématique breton : Bilan et perspectives. *La Bretagne Linguistique*, 41-75.
- Le Pipec, E. (2021). L'école, planche de salut du breton? *Glottopol - Revue de sociolinguistique en ligne*, 35, 172-189.
- Le Pipec, E. (2022). Transmission ou transformation ? A quoi ressemble le breton scolaire aujourd'hui ? *La Bretagne Linguistique*, 24, 172-189.
- Le Ruyet, J.-C. (2009). *Parole, liaison et norme : Enseignement du breton : Étude présentée dans le cadre d'un corpus de quatre règles de prononciation pour le breton des écoles* [Thèse, Université Rennes 2]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00458217>

- L'Écuyer, R. (1978). *Le Concept de soi*. Presses universitaires de France – Paris : Presses universitaires de France.
<https://www.cairn.info/le-concept-de-soi--9782130353461.htm>
- Lefrançois, R. (1991). *Dictionnaire de la recherche scientifique*. Lennoxville : Némésis.
- Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), 59-67.
- Lewin, K. (1943). Psychology and the process of group living. *The Journal of Social Psychology*, 17(1), 113-131.
- Lowie, W. (2017). Emergentism : Wide ranging theoretical framework or just one more meta-theory? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 14(14-1), Art. 1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1140>
- Lyster, R. (1990). The role of analytic language teaching in French immersion programs. *Canadian Modern Language Review*, 47(1), 159-176.
- Lyster, R. (2016). *Vers une Approche Intégrée en Immersion*. Anjou, Canada : Centre Educatif et Culturel.
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
<https://doi.org/10.2307/330224>
- Mackie, D. M., Hamilton, D. L., Susskind, J., & Rosselli, F. (1996). Social psychological foundations of stereotype formation. *Stereotypes and stereotyping*, 41-78.
- Madeg, M. (2010). *Traite de prononciation du breton du Nord Ouest à l'usage des bretonnants*, Brest : Emgleo Breiz.
- Madeg, M. (2011). *J'élève mon enfant en breton : Traité du bilinguisme précoce breton-français*. Brest : Emgleo Breiz.
- Marcellesi, J.-B. (1984). La définition des langues en domaine roman : Les enseignements à tirer de la situation corse. *Actes du congrès de linguistique et de philologie romanes*, 5, 309-314.
- Marcellesi, J.-B., Bulot, T., & Blanchet, P. (2003). *Sociolinguistique : Épistémologie, langues régionales, polynomie*. Paris : L'Harmattan.
- Markus, H., & Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of personality and social psychology*, 51(4), 858-866.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41(9), 954.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement : Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 41-54.
- Martel, P. (2014). Autour de la loi Deixonne. In *L'école française et l'occitan : Le sourd et le bègue* (p. 131-147). Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.
<http://books.openedition.org/pulm/451>
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation And Personality* (2^e éd.). New-York, Etats-Unis : Harper & Row.
- Matthey, M. (2021). Diglossie. *Langage et société, Hors série*(HS1), 111-114.

- McGroarty, M. (2001). Situating Second Language Motivation. In Z. Dörnyei & R. Schmidt, *Motivation and Second Language Acquisition* (p. 69-91). Honolulu, Etat-Unis : National Foreign Language Resource Center.
- Meirieu, P. (2018). *La Riposte. Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes*. Paris : Autrement.
- Milin, R. (2019). Du sabot au crâne de singe : Les méthodes vexatoires d'implantation du français dans les écoles de France et d'Afrique francophone subsaharienne. *Série monographique en sciences humaines – Human Sciences Monograph Series*, 22, 381-394.
- Miras, G., Aguilar-Río, J., & Auzéau, F. (2017). Recueillir, analyser et didactiser les représentations d'apprenants et d'enseignants : Le cas d'un questionnaire quantitatif sur la norme orale du français. In J.-M. Defays & G. Géron (Éds.), *Apprendre ou enseigner le français, un choix du coeur et de la raison* (p. 51-96). Louvain-la-Neuve, Belgique : Eme Editions.
- Moal, S. (2018). « *Postvernacular, Really ? Quelle Revernacularisation Pour Le Breton Au 21e Siècle ?* » [Conférence]. Colloque international - Langue bretonne, langues minorisée : avenir et transmission familiale, Lorient.
<http://www.treuzkas.net/IMG/pdf/colloquelanguebretonne-programme.pdf>
- Moal, S. (2020). Revernacularisation de la langue Bretonne : Tuilage intergénérationnel plutôt que césure. In M. Banegas Saorin & J. Sibille (Éds.), *Entre francisation et démarcation. Usages hérités et usages renaissantistes des langues regionales de France* (p. 149-166). Paris : L'Harmattan.
- Moliner, P. (2015). Objectivation et ancrage du message iconique. Propositions théoriques et pistes de recherche. *Societes*, n° 130(4), 81-94.
- Moliner, P., & Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales : Fondements historiques et développements récents*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Molinié, M. (Éd.). (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le français dans le monde - Recherches et Applications*, 39.
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01224908>
- Molinié, M. (2019). Biographie langagière. In *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 300-303). Érès; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0300>
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Moore, D., & Py, B. (2008). Discours sur les langues et représentations sociales. In G. Zarate, D. Lévy, & C. J. Kramersch (Éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 271-279). Paris: Archives contemporaines.
- Morvan, M. (2017). *Définir la « langue bretonne » : Discours concurrentiels d'origination et d'identification dans les paratextes des dictionnaires bretons* [These de doctorat, Sorbonne Paris Cité]. <http://www.theses.fr/2017USPCB118>
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public : Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mucchielli, A. (2011). *Les motivations: Vol. 9e éd.* Paris : Presses universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/les-motivations--9782130592174.htm>

- Muller, N., & de Pietro, J.-F. (2001). Que faire de la notion de représentation ? Que faire des représentations? In D. Moore (Éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes* (p. 51-64). Paris : Didier.
- Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.
- Nikolov, M., & Mihaljevic Djigunovic, J. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 234-260.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language ? Motivational orientations and self-determination theory. *Language learning*, 50(1), 57-85.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Paquet, Y., Carbonneau, N., & Vallerand, R. J. (2016). *La théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Passeron, J.-C. (2021). Ce que dit un tableau et ce qu'on en dit. *Cambouis, la revue des sciences sociales aux mains sales*.
- Pentecouteau, H. (2002). *Devenir bretonnant : Découvertes, apprentissage et réappropriations d'une langue*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Perez, J. (1999). Normes sociales. In *Grand dictionnaire de la psychologie* (p. 626-627). Paris : Larousse. <https://www.decitre.fr/livres/grand-dictionnaire-de-la-psychologie-9782035010506.html>
- Perregaux, C. (2002). (Auto) biographies langagières en formation et à l'école : Pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin Vals-Asla*, 76, 81-94.
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge : An essay on the relations between organic regulations and cognitive processes* (p. xii, 384). Chicago, Etats-Unis : University of Chicago Press.
- Piette, G. (2008). *Brittany : A Concise History*. Cardiff, Royaume-Uni : University of Wales Press.
- Plonsky, L., & Oswald, F. L. (2014). How Big Is "Big"? Interpreting Effect Sizes in L2 Research. *Language Learning*, 64(4), 878-912. <https://doi.org/10.1111/lang.12079>
- Poisard, C., Kervran, M., Le Pipec, E., Alliot, S., Gueudet, G., Hili, H., Jeudy-Karakoç, N., & Larvol, G. (2014). Enseignement et apprentissage des mathématiques à l'école primaire dans un contexte bilingue breton-français. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 54(1), 129-150. <https://doi.org/10.3406/spira.2014.1040>
- Prikhodkine, A., & Gajo, L. (2016). Devenir francophone : Du poids des définitions dominantes à leur exploitation didactique. *Le langage et l'Homme - Revue de didactique du français*, 2, 97-114.
- Puren, L. (2003). Pédagogie, idéologie et politique linguistique. L'exemple de la Méthode Carré appliquée à la francisation de la Bretagne à la fin du XIXe siècle. *Glottopol - Revue de sociolinguistique en ligne*, 1, 33-53.
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, n° 154(2), 6-19.

- Raby, F. (2008). Comprendre la motivation en LV2 : Quelques repères venus d'ici et d'ailleurs. *Langues modernes*, 3, 9-16.
- Retière, J.-N. (2013). Capital d'autochtonie. In I. Casillo, J.-M. Fourniau, C. Neuveu, R. Lefebvre, L. Blondiaux, D. Salles, F. Chateauraynaud, & R. Barbier (Éds.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation* (GIS Démocratie et Participation). <http://www.dicopart.fr/fr/dico/capital-dautochtonie>
- Ricoeur, P. (1997). *L'idéologie et l'utopie*. Paris : Seuil.
- Robin, J.-D. (1999). Formation et recrutement des professeurs des écoles à l'IUFM de Bretagne. In *Le bilinguisme précoce, en Bretagne, en pays celtiques et en Europe atlantique* (p. 139-157). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*. Londres, Royaume-Uni : Constable.
- Rogers, C. R. (1963). Actualizing tendency in relation to « Motives » and to consciousness. In *Nebraska symposium on motivation* (p. 1-24). Lincoln, Etats-Unis : University of Nebraska Press.
- Romieu, A. (1831). La Basse-Bretagne. *Revue de Paris*, 146-154.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization : Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New-York, Etats-Unis : Guilford Press.
- Ryan, S. (2013a). Motivation. In M. Byram & A. Hu (Éds.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (p. 485-492). Nex-York, Etats-Unis : Routledge.
- Ryan, S. (2013b). Motivation theories. In M. Byram & A. Hu (Éds.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (p. 492-495). Nex-York, Etats-Unis : Routledge.
- Saer, D. J. (1923). The effects of bilingualism on intelligence. *British journal of psychology*, 14(1), 25-38.
- Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : Les apports de la Théorie de l'autodétermination. In C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Éds.), *Traité de psychologie positive* (p. 273-312). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Schutz, A. (2009). *Contibution à la sociologie de l'action*. Paris : Hermann.
- Shandler, J. (2006). *Adventures in Yiddishland : Postvernacular language and culture*. Berkeley : University of California Press.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept : Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.
- Sorba, N. (2019). *Parlons polynomie*. Paris : l'Harmattan.
- Stephens, J. (2000). The development of grammatical structures in the Breton of nursery school children. *Ikastaria*, 12, 123-142.
- Swadesh, M. (1948). Sociologic notes on obsolescent languages. *International Journal of American Linguistics*, 14(4), 226-235.
- Tragant, E. (2006). Language Learning Motivation and Age. In C. Muñoz (Éd.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (p. 237-266). Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.

- Troncy, C. (Éd.). (2014). *Didactique du plurilinguisme : Approches plurielles des langues et des cultures : autour de Michel Candelier*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Urteaga, E., & Blanchet, P. (2022). Langues minorées : Des décisions de justice et de leurs effets—L'exemple de la loi Molac (France 2021) et de ses suites. In *Cahiers internationaux de sociolinguistique*. Paris : l'Harmattan.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323.
- Vallerand, R. J., & Miquelon, P. (2016). *Le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : Une analyse intégrative des processus motivationnels* (Y. Paquet, N. Carbonneau, & R. J. Vallerand, Éd.; p. 163-203). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- VanPatten, B., & Williams, J. (2015). *Theories in Second Language Acquisition : An Introduction*. Nex-York, Etats-Unis : Routledge.
- Verny, M.-J. (2022). Pratiques interdisciplinaires en matière d'enseignement de l'occitan. In N. Sorba (Éd.), *Transmettre les langues : Pourquoi et comment ? : Les défis pédagogiques—Volume 2* (p. 41-63). Louvain-la-Neuve, Belgique : EME Editions.
- Véronique, G. D. (2017). Réponse à Wander Lowie : L'émergentisme, la recherche sur l'acquisition des langues et la didactique des langues étrangères. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 14(14-1), Art. 1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1385>
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2e édition). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Wakeford, P., & Broudic, F. (2018). *Les langues de Bretagne—Enquête sociolinguistique—Sondage 2018 : Les principaux résultats* (p. 85) [Rapport d'enquête]. TMO régions - Région Bretagne. <https://www.bretagne.bzh/app/uploads/Etude-sur-les-langues-de-bretagne.pdf>
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of educational research*, 42(2), 203-215.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation : A history of ideas. *Educational psychologist*, 45(1), 28-36.
- Werner, H. (1948). *Comparative psychology of mental development* (p. xii, 564). Oxford, Royaume-Uni : Follett Pub. Co.
- White, R. W. (1960). Competence and the psychosexual stages of development. In *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 8, p. 97-141). Lincoln, Etats-Unis : University of Nebraska Press.
- Zeiter, A.-C. (2015). *Couples linguistiquement mixtes et appropriation des langues* [Thèse de didactique de l'acquisition des langues]. Université de Lausanne.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

Les astérisques indiquent les sigles que nous avons inventés.

Niveaux de classe :

- PS1 = petite section 1ère année (2-3 ans) ;
- PS2 = petite section 2e année (3-4 ans) ;
- MS = moyenne section (4-5 ans) ;
- GS = grande section (5-6 ans) ;
- CP = cours préparatoire (6-7 ans) ;
- CE1 = cours élémentaire 1ère année (7-8 ans) ;
- CE2 = cours élémentaire 2e année (8-9 ans) ;
- CM1 = cours moyen 1ère année (9-10 ans) ;
- CM2 = cours moyen 2e année (10-11 ans).

Désignations correspondant à note terrain de recherche :

- E1, E2, E3* : les trois écoles constituant une partie de notre terrain de recherche
- P1, P2, P3* : les enseignants correspondants
- C1, C2, C3* : les classes correspondantes
- E13* : élève treize (de la classe concernée s'il n'y a pas de précisions)
- C3.E13* : élèves treize de la classe trois

Autres sigles :

- TAD : théorie de l'autodétermination
- LSM* : langue en situation minoritaire
- CECRL : cadre européen commun de référence pour les langues
- CLIL : content and language integrated learning
- EMILE : enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère
- DdNL : discipline dite non linguistique
- L1 : langue première
- L2 : langue seconde
- TAD : théorie de l'autodétermination
- FVC* : forme verbale conjuguée
- AESH : accompagnants des élèves en situation de handicap
- ATSEM : agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	9
Ancrage social et politique.....	9
Les enjeux de l'étude.....	13
Un intérêt ancien et des changements de focale.....	14
Ancrages disciplinaires.....	17
La longue maturation d'un objet de recherche.....	19
Première partie Un modèle de l'appropriation sociolinguistique : contexte, théorie et méthodologie.....	23
Chapitre 1 - Contexte sociolinguistique de l'enseignement en breton.....	25
1.1 Contexte historique.....	25
1.1.1 La pratique « traditionnelle » du breton.....	25
1.1.2 Première moitié du XX ^e siècle : des luttes politiques et sociales pour l'enseignement du breton.....	29
1.1.3 Après guerre : développement d'un enseignement optionnel du breton.....	32
1.1.4 Fin du XX ^e : un enseignement expérimental en breton.....	34
1.1.5 2001-2002 : la recherche d'une institutionnalisation.....	36
1.1.6 De 2003 à 2022 : un recul législatif.....	38
1.2 Contexte actuel de l'enseignement en breton.....	41
1.2.1 Organisation pédagogique.....	41
Écoles Diwan.....	42
Filières bilingues de l'enseignement public et catholique.....	42
1.2.2 Aspects quantitatifs.....	43
1.2.3 Aspects qualitatifs.....	48
Études scientifiques.....	48
Évaluations institutionnelles.....	51
1.2.4 Contexte social et politique régional.....	55
1.3 Des atouts et des défis.....	57
Chapitre 2 - Contexte didactique de l'enseignement en breton.....	61
2.1 Didactique des langues et enseignement bilingue.....	61
2.2 Didactique des langues et enseignement bilingue précoce.....	64
2.3 Didactique des langues et contexte de revernacularisation.....	66
2.3.1 Un vécu socialisant.....	68
2.3.2 Un vécu autonomisant.....	70
2.3.3 Un vécu conscientisant.....	70
2.3.4 Un apprentissage aux enjeux propres.....	71
2.3.5 Des objectifs d'apprentissages spécifiques – question de la sécurité linguistique.....	72
2.4 Une didactique du bilinguisme précoce en contexte de revitalisation ?.....	74
Chapitre 3 - Cadre théorique.....	77
3.1 Les représentations sociolinguistiques.....	77
3.1.1 Représentations sociales.....	78
3.1.2 Représentations et langues.....	81
3.1.3 Attitudes.....	82
3.1.4 Idéologie linguistique.....	82
3.1.5 Politiques linguistiques.....	84

3.1.6 Représentations, rapports de minoration et de majoration, diglossie, plurilinguisme.....	86
3.1.7 Représentations et apprentissage des langues.....	89
3.1.8 Agir sur les représentations.....	90
3.1.9 Âge et représentations.....	91
3.2 Concept de soi : image de soi, soi idéal et estime de soi.....	93
3.3 Normes des comportements linguistiques.....	95
3.3.1 Normes sociales.....	96
3.3.2 Normes des comportements linguistiques et contrat interactionnel plurilingue.....	96
3.4 Motivation et théorie de l'autodétermination.....	98
3.4.1 La motivation.....	98
3.4.2 Motivation et apprentissage des langues.....	99
3.4.3 Motivation, âge et apprentissage des langues.....	102
3.4.4 Apprentissage des langues et théories de la motivation.....	103
La théorie socio-éducative de Gardner.....	104
La théorie du <i>L2 Motivational Self System</i> de Dörnyei.....	104
La théorie des systèmes dynamiques complexes.....	105
La théorie de l'autodétermination.....	106
3.4.5 Choix d'une théorie.....	111
3.5 Appropriation sociolinguistique.....	112
3.5.1 Notion d'appropriation.....	113
3.5.2 Qualifier cette appropriation.....	114
3.5.3 Définir l'appropriation sociolinguistique.....	116
Dimension légitimante.....	117
Dimension socialisante.....	121
Dimension historicisante.....	122
Dimension conscientisante.....	122
3.5.4 Peut-on didactiser l'appropriation sociolinguistique ?.....	123
3.6 Une théorie de l'appropriation sociolinguistique.....	124
3.6.1 Un modèle à trois niveaux.....	127
3.6.2 Niveau micro : le comportement interactionnel.....	128
3.6.3 Niveau méso : la motivation autodéterminée.....	129
3.6.4 Niveau macro: l'appropriation sociolinguistique.....	133
Chapitre 4 - Terrain de recherche et méthodologie de recueil des données.....	135
4.1 Méthodologie générale et terrain de recherche.....	135
4.1.1 Une triangulation méthodologique.....	135
Une méthode mixe.....	136
Un terrain peu documenté.....	137
4.1.2 Le terrain général de l'étude.....	139
4.2 Enquête qualitative <i>âge et représentations sociolinguistiques</i>	140
4.2.1 Objet de l'enquête.....	140
4.2.2 Choix du terrain.....	141
4.2.3 Mener des entretiens semi-directifs avec des enfants.....	141
4.2.4 Protection des données.....	143
4.2.5 Grille d'entretien.....	143
4.2.6 Données récoltées.....	143
4.2.7 Procédure d'analyse.....	144
4.3 Enquête quantitative <i>questionnaires élèves et enseignants</i>	144
4.3.1 Objet de l'enquête.....	144
4.3.2 Terrain de l'enquête.....	145

4.3.3	Les enquêtes quantitatives par questionnaire.....	146
4.3.4	Rédaction des questionnaires.....	147
	Ergonomie des questionnaires.....	147
	Principes de rédaction des items.....	148
	Constitution des indices.....	151
4.3.5	Présentation générale des items et des indices.....	152
	Tableau récapitulatif des indices.....	152
	Identité de l'élève.....	153
	Normes des comportements linguistiques.....	155
	Comportement interactionnel des élèves.....	156
	Motivation.....	157
	Appropriation sociolinguistique.....	158
	Besoins fondamentaux.....	158
	Représentations sociolinguistiques.....	159
	Émotions et Anxiété.....	160
	Autres indices construits <i>a posteriori</i> pour l'analyse.....	161
4.3.6	Protection des données.....	162
4.3.7	Passation du questionnaire.....	164
4.3.8	Données récoltées.....	164
4.3.9	Procédure d'analyse.....	166
	Tri à plat.....	166
	Analyse des corrélations.....	167
4.4	Enquête qualitative <i>observations de classes et entretiens d'autoconfrontation</i>	172
4.4.1	Objet de l'enquête.....	172
4.4.2	Choix du terrain.....	173
4.4.3	Protection des données et autorisations.....	174
4.4.4	Description du terrain.....	174
	Classe C1.....	174
	Classe C2.....	178
	Classe C3.....	179
4.4.5	L'entretien d'autoconfrontation.....	183
4.4.6	Grilles d'observation et d'entretien.....	185
4.4.7	Déroulé de l'enquête.....	185
4.4.8	Données récoltées.....	187
4.4.9	Procédure d'analyse.....	187
Deuxième partie Résultats et analyses : Mise à l'épreuve du modèle, analyse des niveaux micro, méso et macro, leviers didactiques.....		189
Chapitre 5 – Ajustement du modèle théorique de l'appropriation sociolinguistique.....		191
5.1	Rappel des hypothèses de recherche.....	191
5.2	Liaisons et causalité.....	193
5.2.1	Force des liaisons.....	193
	Corrélations brutes entre les indices.....	193
	Corrélations partielles entre les indices.....	195
5.2.2	Relations de causalité.....	199
5.2.3	Qualité des indices.....	201
5.3	Une socialisation linguistique extra-scolaire sous-estimée.....	202
5.3.1	Une socialisation linguistique extra-scolaire faible.....	202
5.3.2	Une socialisation linguistique extra-scolaire très favorable mais pas indispensable.....	207
5.4	Modèle théorique ajusté et discussion des hypothèses.....	209

5.5 Mise en évidence de l'influence de l'agir professoral sur les trois niveaux du modèle.....	211
5.5.1 Enjeux de la variabilité inter-écoles et intra-école.....	211
5.5.2 Quantification des variations inter-écoles et intra-école.....	213
Le carré du rapport de corrélation η^2	213
Taille de l'effet η^2 de la variable <i>École</i> sur les indices du modèle.....	214
5.5.3 Étude des variables contextuelles.....	216
Les variables contextuelles potentielles.....	217
Tableau de corrélation.....	218
5.5.4 Discussion des résultats.....	219
5.5.5 Un <i>effet maîtres</i> particulièrement important.....	221
5.6 Un modèle structurant pour étudier l'agir enseignant.....	223
Chapitre 6 – Niveau micro du modèle : normes des comportements linguistiques, comportement interactionnel et vécu socialisant.....	226
6.1 Normes des comportements linguistiques.....	227
6.1.1 Enseignants interactants.....	227
6.1.2 Élèves interactants.....	230
6.2 Comportement interactionnel individuel des élèves.....	233
6.2.1 Tendances générales.....	234
6.2.2 Tendances selon les classes.....	236
6.2.3 Les variations individuelles.....	238
6.2.4 Caractéristiques formelles des interactions.....	241
6.2.5 Micro-alternances et interactions hétéroglottes.....	244
6.2.6 Facteurs de la variation individuelle.....	250
6.3 Didactiser le vécu socialisant.....	253
6.3.1 Objectifs d'apprentissage.....	254
6.3.2 Macro-alternance des langues.....	258
6.3.3 Agir sur les normes.....	264
L'injonction et la règle.....	265
Le sentiment de contrainte.....	269
6.3.4 Des gestes professionnels spécifiques.....	273
Promouvoir les interactions en breton.....	275
Enrichir les interactions.....	278
6.3.5 Des activités de classe dédiées.....	281
6.3.6 Un cercle vertueux.....	282
Chapitre 7 - Niveau méso du modèle : motivation, besoins psychologiques et vécu autonomisant.....	286
7.1 Analyse de la motivation.....	287
7.1.1 Types de motivation.....	289
7.1.2 Motifs.....	296
7.2 Sentiment de compétence.....	303
7.2.1 Constat.....	303
7.2.2 Leviers didactiques.....	308
7.3 Sentiment d'autonomie.....	312
7.3.1 Sentiment d'autonomie et scolarisation en breton.....	314
7.3.2 Sentiment d'autonomie et expression en breton.....	316
7.3.3 Leviers didactiques.....	320
Diminuer la contrainte effective.....	321
Diminuer le sentiment de contrainte.....	322
Favoriser le sentiment d'autonomie.....	325
7.4 Sentiment de reliance.....	326

7.4.1 Sentiment de reliance – le groupe classe.....	326
7.4.2 Sentiment de reliance – les brittophones.....	329
7.4.3 Leviers didactiques.....	332
Améliorer le sentiment de reliance dans le groupe classe.....	332
Améliorer le sentiment de reliance hors groupe classe.....	336
7.5 Autres leviers didactiques pour la motivation.....	337
Chapitre 8 – Niveau macro du modèle : appropriation, représentations et vécu conscientisant.....	340
8.1 Représentations sociolinguistiques.....	341
8.1.1 Âge d’apparition des représentations sociolinguistiques.....	343
2 – 5 ans.....	343
5 – 7 ans.....	345
7 – 9 ans.....	349
9 – 11 ans.....	351
8.1.2 Représentations sur le plurilinguisme et le statut des langues.....	357
Plurilinguisme.....	357
Représentations stéréotypées liées à l’expression en breton.....	359
Représentations sur la légitimité des variétés du breton.....	363
8.1.3 Représentations liées à l’identité.....	363
8.1.4 Représentations liées aux attributs culturels bretons.....	366
8.1.5 Représentations sur le contexte social et historique du breton.....	369
8.1.6 Représentations sur les caractéristiques propres au breton.....	370
8.1.7 Représentations sur les enjeux et les objectifs d’apprentissage du breton.....	372
8.1.8 Hétéroreprésentations parentales.....	380
8.1.9 Représentations sur la situation d’apprentissage.....	382
8.2 Appropriation sociolinguistique.....	385
8.2.1 Appropriation légitimante.....	385
Appropriation légitimante des élèves – dimension formelle.....	386
Appropriation légitimante des élèves – dimension identitaire.....	386
Appropriation légitimante des élèves – dimension statutaire.....	387
8.2.2 Appropriation historicisante.....	388
Appropriation historicisante des élèves – continuité primaire – secondaire....	389
Appropriation historicisante des élèves – soi idéal brittophone adulte.....	391
8.2.3 Appropriation socialisante.....	394
8.2.4 Appropriation conscientisante.....	399
8.3 Didactiser le vécu conscientisant.....	402
8.3.1 Didactisation des représentations sur l’objet d’apprentissage.....	402
Représentations sur les savoirs.....	403
Représentations sur les idées.....	405
8.3.2 Didactisation des représentations sur soi et l’objet d’apprentissage.....	407
Les biographies langagières.....	407
Les autrui significatifs.....	409
8.3.3 Susciter une adhésion.....	412
Conclusions et perspectives.....	418
L’appropriation sociolinguistique.....	419
Une méthodologie mixte.....	421
Une théorie de l’appropriation.....	422
Un vécu socialisant.....	425
Un vécu autonomisant.....	427
Un vécu conscientisant.....	429
Sources.....	434

Textes législatifs.....	434
Autres sources institutionnelles.....	434
Bibliographie.....	436
Liste des abréviations.....	452
Annexes.....	466
Annexe 1 – Enquête représentations : Lettre autorisation parents.....	467
Annexe 2 – Enquête représentations : Grille d'entretien semi-directif.....	468
Annexe 3 – Enquête quantitative : Questionnaire élèves.....	471
Annexe 4 – Enquête quantitative : Document enseignant.....	479
Annexe 5 – Enquête quantitative : Présentation des items et indices.....	484
Annexe 6 – Demande autorisation recherche DSDEN 29.....	505
Annexe 7 – Autorisation recherche DSDEN 29.....	506
Annexe 8 – Enquête qualitative : Lettre autorisation parents.....	507
Annexe 9 – Enquête qualitative : Grille d'observation et d'entretien.....	508
Annexe 10 – Enquête qualitative : Scénarios pédagogiques.....	514

INDEX DES FIGURES

Figure 1 : Frontière linguistique historique entre la Basse-Bretagne (partie ouest) et la Haute-Bretagne (partie est) selon Gourvil (1952) (source Creative Commons).....	26
Figure 2 : Evolution linguistique de la Basse-Bretagne de 1863 à 2018 (D'après Broudic, 1995; Wakeford & Broudic, 2018).....	28
Figure 3 : Pétition de Ar Falz en 1934 "Pour l'Enseignement de la Langue Bretonne" (source Fouéré, 2012).....	31
Figure 4 : Progression des effectifs de l'enseignement bilingue breton - français (source Office public de la langue bretonne, 2022).....	44
Figure 5 : Répartition des effectifs par département (source Office public de la langue bretonne, 2022, p. 21).....	44
Figure 6 : Répartition des effectifs par réseau d'enseignement (source Office public de la langue bretonne, 2022, p. 24).....	45
Figure 7 : Poids de l'enseignement bilingue par niveau et par département (source Office public de la langue bretonne, 2022, p. 55).....	45
Figure 8 : Evolution de la cohorte des élèves scolarisés filière bilingue en Grande Section en 2007 (source Office public de la langue bretonne).....	46
Figure 9 : Typologie des locuteurs du breton (Le Pipec, 2013, p. 114).....	50
Figure 10 : Résultat des évaluations académiques de breton en fin de CM2 au niveau A2 par réseau d'enseignement en 2017 (source : rectorat de Rennes).....	52
Figure 11 : Résultat des évaluations académiques de breton en fin de 3e au niveau B2 par réseau d'enseignement en 2018 (source : rectorat de Rennes).....	53
Figure 12 : Résultat des évaluations académiques de breton en fin de terminale en 2018 (source : rectorat de Rennes).....	54
Figure 13 : Adhésion à plus d'enseignement du breton dans les écoles selon le département (Wakeford & Broudic, 2018, p. 77).....	56
Figure 14 : Désir de langue pour ses enfants selon les pays (Wakeford & Broudic, 2018, p. 71).....	56
Figure 15 : Niveau théorique atteint en Terminale en 2019 par les élèves scolarisés en Grande Section bilingue en 2007 pour les trois réseaux.....	58
Figure 16 : Les différentes approches de l'apprentissage des langues organisées selon deux continuums, « monolingue / bilingue » et « en usage / en mention » (reproduit d'après Gajo, 2020, p. 31).....	64
Figure 17 : Variables principales des mini-théories de la Théorie de l'autodétermination.....	108
Figure 18 : Taxinomie et caractéristiques principales des différents types de motivation selon la TIO (d'après Sarrazin et al., 2011, p. 282).....	110
Figure 19 : Modèle de l'appropriation sociolinguistique - hypothèses de recherche.....	126
Figure 20 : Continuum d'autodétermination <i>adapté à l'appropriation sociolinguistique d'une langue en situation minoritaire (LSM)</i> (adapté d'après Sarrazin et al., 2011, p. 282).....	131
Figure 21 : Répartition des <i>réponses</i> des élèves.....	150
Figure 22 : Installation technique de l'autoconfrontation (l'enquêté et l'enquêteur font face à un deuxième écran).....	183
Figure 23 : Modèle de l'appropriation sociolinguistique - hypothèses de recherche.....	192
Figure 24 : Corrélations linéaires brutes entre les éléments du modèle.....	194
Figure 25 : Corrélations linéaires partielles entre les éléments du modèle - sur toutes les corrélations simultanément.....	196

Figure 26 : Corrélations linéaires partielles entre les éléments du sous-modèle - sur toutes les corrélations présentes simultanément.....	197
Figure 27 : Répartition des indices des élèves pour la socialisation linguistique extra-scolaire en breton (valeur minimale de l'indice = 4, valeur maximale = 26).....	203
Figure 28 : Socialisation linguistique extra-scolaire en breton des élèves (données déclaratives).....	204
Figure 29 : Croisement de l'indice de socialisation linguistique extra-scolaire avec les indices de l'appropriation sociolinguistique, de la motivation et du comportement interactionnel (courbes de régression de type LOESS).....	207
Figure 30 : Modèle ajusté de l'appropriation sociolinguistique.....	209
Figure 31 : Croisements entre indices de motivation et d'appropriation sociolinguistique (<i>graphiques 1a et 1b</i>) et indices de motivation et de comportement interactionnel (<i>graphiques 2a et 2b</i>), individuels (variabilité totale, chaque point représente un individu, <i>graphiques 1a et 2a</i>) et par moyenne d'école (variabilité inter-école, chaque point représente une école, <i>graphiques 1b et 2b</i>). Les courbes de régression sont de type LOESS.....	216
Figure 32 : Croisement entre les indices des trois niveaux du modèle théorique avec l'indice individuel de socialisation linguistique extra-scolaire (ligne du haut) et l'indice contextuel de présence du breton (ligne du bas).....	220
Figure 33 : Modèle de l'appropriation sociolinguistique - vécus socialisant, autonomisant et conscientisant.....	224
Figure 34 : Modèle de l'appropriation sociolinguistique - Niveau micro.....	227
Figure 35 : Normes des comportements linguistiques chez les élèves de CM selon les enseignants (les résultats sont <i>exprimés en</i> pourcentages de réponses à la question "Quand on est en CM, on parle breton ...").....	231
Figure 36 : Comportement interactionnel des élèves auto-évalué, et hétéro-évalué par leur enseignant selon la grille suivante :.....	236
Figure 37 : Classe C1, nombre de formes verbales conjuguées par heure pour chaque élève.	240
Figure 38 : Classe C2, nombre de formes verbales conjuguées par heure pour chaque élève.	240
Figure 39 : Classe C3, nombre de formes verbales conjuguées par heure pour chaque élève.	240
Figure 40 : Modèle de la micro-alternance en classe immersive en L2.....	246
Figure 41 : Proportion du temps d'enseignement dispensé en breton par les enseignants des filières bilingues publiques du Finistère, globalement et par niveau d'enseignement.....	261
Figure 42 : Continuum d'autodétermination <i>adapté à l'appropriation sociolinguistique d'une langue en situation minoritaire (LSM)</i> (adapté d'après Sarrazin et al., 2011, p. 282).....	266
Figure 43 : Modèle de l'appropriation sociolinguistique - Niveau méso.....	287
Figure 44 : Taxinomie et caractéristiques principales des différents types de motivation à parler / apprendre une langue en situation minoritaire (LSM) selon la TIO (d'après Sarrazin et al., 2011, p. 282).....	289
Figure 45 : Résultats des items de l'enquête quantitative concernant le type de motivation des élèves.....	292
Figure 46 : Croisement des réponses des élèves concernant la motivation extrinsèque autodéterminée (C'est important pour moi de parler breton) et la motivation intrinsèque (J'aime parler breton). Les coordonnées correspondent aux réponses des élèves traduites sur une échelle de Likert (1= « tout à fait faux », 5= « tout à fait vrai »).....	294
Figure 47 : 1 ^{er} motif général en fonction de la force de de motivation.....	299
Figure 48 : 1 ^{er} motif contextuel de l'expression en breton en fonction de la force de la motivation.....	301

Figure 49 : Trois motifs de l'expression en breton retenu, en fonction de la force de la motivation.....	302
Figure 50 : Sentiment de compétence des élèves concernant l'expression et la compréhension orales en breton.....	305
Figure 51 : Auto-évaluation du niveau de compétence (sentiment de compétence) chez les lycéens de Diwan selon le genre (<i>Je trouve que mon niveau de breton est... [traduction libre du breton]</i>) (Chantreau & Grimault, 2020a, p. 9).....	307
Figure 52 : Sentiment d'aisance en breton selon le genre – élèves de CM2.....	307
Figure 53 : sentiment de facilité et de difficulté des élèves selon les compétences langagières mises en œuvre.....	308
Figure 54 : Sentiment d'autonomie des élèves dans le choix de leur scolarité.....	315
Figure 55 : Sentiment d'autonomie concernant la poursuite de scolarité selon la filière choisie en sixième (« en breton-français » pour Diwan et les filières bilingues, publiques et catholiques, et « en français » pour l'enseignement monolingue, option breton y compris). Réponse à l'affirmation "C'est moi qui choisis si je veux continuer en filière bilingue l'année prochaine".....	316
Figure 56 : Sentiment d'autonomie des élèves concernant leur expression en breton.....	318
Figure 57 : Normes des comportements linguistiques selon les classes (1ère colonne) en regard du sentiment d'autonomie concernant l'expression en breton (2e colonne) pour trois contextes comparables.....	320
Figure 58 : Sentiment de reliance des élèves au niveau scolaire.....	328
Figure 59 : Sentiment de reliance avec les autrui généralisés.....	331
Figure 60 : Modèle de l'appropriation sociolinguistique - Niveau macro.....	341
Figure 61 : Représentations des élèves sur le plurilinguisme.....	359
Figure 62 : Représentations des élèves sur la valeur du breton.....	361
Figure 63 : Représentations des élèves sur la légitimité des variétés du breton.....	364
Figure 64 : Représentations des élèves sur leurs identités française, européenne et bretonne.	365
Figure 65 : Représentations des élèves sur leurs identités française, européenne et bretonne en fonction du genre.....	366
Figure 66 : Représentations des élèves sur plusieurs marqueurs culturels bretons.....	368
Figure 67 : Représentations des élèves sur les danses bretonnes selon le genre.....	369
Figure 68 : Représentations des élèves sur le contexte social et historique de la pratique du breton.....	370
Figure 69 : Représentations des élèves sur les caractéristiques propres au breton.....	372
Figure 70 : Représentations des élèves sur les enjeux de l'apprentissage du breton (On peut apprendre le breton...) - tendance générale négative.....	375
Figure 71 : Représentations des élèves sur l'apprentissage du breton pour faciliter l'accès à un métier (indiqué de 1 à 5) en fonction de la force de la motivation (indiquée de 2 à 10).....	375
Figure 72 : Représentations des élèves sur les enjeux de l'apprentissage du breton (On peut apprendre le breton...) - tendance générale moyenne.....	376
Figure 73 : Représentations des élèves sur les enjeux de l'apprentissage du breton (On peut apprendre le breton...) - tendance générale plutôt favorable.....	377
Figure 74 : Représentations des élèves sur les enjeux de l'apprentissage du breton (On peut apprendre le breton...) - tendance générale très favorable.....	378
Figure 75 : Représentations des élèves sur les représentations sociolinguistiques de leurs parents.....	382
Figure 76 : Représentations des élèves sur l'enseignement bilingue.....	384
Figure 77 : Appropriation légitimante des élèves – dimension formelle.....	387
Figure 78 : Appropriation légitimante des élèves – dimension identitaire.....	387
Figure 79 : Appropriation légitimante des élèves – dimension statutaire.....	388

Figure 80 : Appropriation historicisante des élèves – continuité primaire - secondaire.....	390
Figure 81 : Continuité de scolarité effective des élèves en 6 ^e	391
Figure 82 : Appropriation historicisante des élèves – soi idéal adulte général.....	392
Figure 83 : Appropriation historicisante des élèves – soi idéal adulte spécifique avec ses enfants.....	393
Figure 84 : Langue dans laquelle les lycéens de Diwan imaginent élever leurs enfants (Si tu as un jour des enfants, est-ce que tu te vois leur parler breton.....)	394
Figure 85 : Appropriation historicisante des élèves – soi idéal adulte spécifique avec ses amis.	394
Figure 86 : Appropriation socialisante des élèves.....	396
Figure 87 : Appropriation socialisante des élèves - Le breton est la langue de l'école.....	397
Figure 88 : Appropriation conscientisante des élèves - compréhension des enjeux.....	401
Figure 89 : Appropriation conscientisante - compréhension des enjeux : point de vue des enseignants (Vos élèves ont-ils conscience, selon vous, des enjeux de leur apprentissage du breton ?) (Larvol, 2014, p. 34).....	402
Figure 90 : Continuum d'autodétermination adapté à l'appropriation sociolinguistique d'une langue en situation minoritaire (LSM) (adapté d'après Sarrazin et al., 2011, p. 282).....	415
Figure 91 : Modèle de l'appropriation sociolinguistique.....	424

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 : Principaux indices et sous-indices du modèle théorique de l'appropriation sociolinguistique.....	153
Tableau 2 : Continuum d'évaluation du comportement interactionnel individuel.....	156
Tableau 3 : Caractéristiques des trois classes retenues.....	174
Tableau 4 : Coefficients de corrélation linéaire <i>brute</i> (r_b) entre les indices de premier niveau du modèle (la taille de la police dépend de la force de l'effet).....	193
Tableau 5 : Coefficients de corrélation linéaire partielle (r_p) entre les indices de premier niveau du modèle (tous les résultats indiqués sont significatifs à $p < 0,05$).....	195
Tableau 6: Coefficients de corrélation linéaire partielle (r_{pss}) entre les indices de premier niveau du modèle pour le sous-ensemble (tous les résultats indiqués sont significatifs à $p < 0,05$).....	197
Tableau 7 : Coefficients de corrélation linéaire brute et partielle pour le modèle (r_b et r_p) et coefficients de corrélation linéaire partielle pour le sous-ensemble du modèle (r_{pss}) entre les indices de premier niveau (tous les résultats indiqués sont significatifs à $p < 0,05$). Les relations qui sont considérées comme fallacieuses sont barrées et les relations <i>considérées comme réelles sont grisées</i>	199
Tableau 8 : Coefficient de détermination R^2 et variables explicatives pour les trois indices expliqués du modèle.....	201
Tableau 9 : Interlocuteurs extrascolaires ponctuels des élèves.....	205
Tableau 10 : Corrélations entre les variables contextuelles hors agir enseignant et les éléments du modèle. Légende : -0,17 : Coefficient négatif ; 0,29 : Corrélation de faible à moyenne ($0,25 < r < 0,40$) ; 0,43 : Corrélation de moyenne à forte ($0,40 < r < 0,60$).....	219
Tableau 11 : Corrélations entre la socialisation linguistique extra-scolaire (individuelle) et la présence du breton (contextuelle) et les éléments du modèle.....	220
Tableau 12 : Nombre de formes verbales conjuguées (FVC) produites par les élèves des trois classes durant nos observations.....	238
Tableau 13 : Caractéristiques des tours de parole des élèves selon les classes.....	242
Tableau 14 : Types de motivation documentés et items (les réponses proposées se situaient sur une échelle de Likert à 5 niveaux, de « tout à fait faux » à « tout à fait vrai »).....	290
Tableau 15 : Motifs généraux - Proportion des élèves ayant retenu chaque motif indépendamment de son rang (tableau A) et chaque motif en premier rang (tableau B).....	299
Tableau 16 : Motifs contextuels de l'expression en breton - Proportion des élèves ayant retenu chaque motif indépendamment de son rang (tableau C) et chaque motif en premier rang (tableau D).....	301
Tableau 17: Comportement de tout superviseur (enseignant, parent, cadre, thérapeute, entraîneur, etc.) susceptible de soutenir versus menacer le sentiment de compétence d'un supervisé (élève, enfant, employé, patient, <i>joueur, etc.</i>) (<i>extrait de Sarrazin et al., 2011, p. 307</i>).....	313
Tableau 18 : Comportement de tout superviseur (enseignant, parent, cadre, thérapeute, entraîneur, etc.) susceptible de soutenir versus menacer le sentiment d'autonomie d'un supervisé (élève, enfant, employé, patient, <i>joueur, etc.</i>) (<i>extrait de Sarrazin et al., 2011, p. 307</i>).....	326
Tableau 19 : Comportement de tout superviseur (enseignant, parent, cadre, thérapeute, entraîneur, etc.) susceptible de soutenir versus menacer le sentiment de reliance (ici appelé	

proximité sociale) d'un supervisé (élève, enfant, employé, patient, joueur, etc.) (extrait de Sarrazin et al., 2011, p. 307).....	334
Tableau 20 : Comparaison entre les continuités de scolarité souhaitées et effectives des élèves.	391
Tableau 21: Principaux indices et sous-indices du modèle théorique de l'appropriation sociolinguistique.....	483

ANNEXES

Annexe 1 – Enquête représentations : Lettre autorisation parents

LARVOL Gwenole
11 rue du Dr Paugam
29100 Douarnenez
tel : 06.63.38.98.80
gwenole.larvol@univ-rennes2.fr

Madame, Monsieur,

Je mène actuellement une recherche de doctorat aux universités de Rennes 2 et de Genève, en vue de soutenir une thèse en didactique du plurilinguisme. J'espère par mon travail contribuer au développement de l'enseignement bilingue breton-français.

Le but de cette recherche est d'étudier les conditions de l'appropriation de la langue bretonne par les élèves lors d'une scolarité bilingue. Pour cela, je suis amené à étudier les représentations des élèves concernant les langues et l'âge d'apparition de ces représentations.

Dans ce cadre, j'aurai souhaité pouvoir effectuer un entretien avec votre enfant _____ avant les vacances d'été. Cet entretien sera individuel et sera mené sur le temps scolaire ou sur le temps de cantine en coordination avec son enseignant. Il sera mené avec la plus grande bienveillance et ne sera en aucun cas une évaluation. Cet entretien fera l'objet d'une retranscription écrite anonymée qui ne sera exploitée que dans un contexte scientifique (thèse, article scientifique, communication à un colloque,...).

Les questions posées à votre enfant durant l'entretien auront trait à sa perception de ce qu'est une langue, sa perception du plurilinguisme, sa perception des langues dont il/elle connaît l'existence ou qu'il/elle apprend. Les questions seront bien sûr adaptées à l'âge de l'élève.

Je vous remercie de bien vouloir remplir le coupon ci-dessous. Je reste à votre disposition pour toute demande de précisions.

Très cordialement,

Gwenole Larvol

Je soussigné, _____, parent de _____, autorise / n'autorise pas¹⁶⁶ Gwenole Larvol à effectuer un entretien de recherche avec mon enfant.

Date de naissance de l'enfant : _____

Langue(s) rencontrée(s) au quotidien hors école : _____

Remarques éventuelles : _____

¹⁶⁶ Rayer la mention inutile

Annexe 2 – Enquête représentations : Grille d'entretien semi-directif

Enquête âge et représentations linguistiques - Grille d'entretien semi-directif

	Types de représentations	Questions
	Concept de langues :	
	- conscience de ce qu'est une langue	Est-ce que tu peux me dire quelle langue on parle là ? C'est quoi une langue ?
	- conscience de la diversité linguistique	Combien il existe de langues à ton avis ?
	- conscience des langues de son entourage	Est-ce que tu sais parler d'autres langues que le français ? Quels autres langues que le français tu entends autour de toi ?
	- conscience de langues autres	Tu as déjà entendu parler de d'autres langues qui existent encore ?
	Caractéristiques de chaque langue mentionnée :	
L4 - A - F - B	- aire/type d'utilisation (où et qui)	Où est-ce qu'on parle X ? Qui parle X ? (D'autres personnes encore ? Quels usages ?)
L4 - A - F - B	- fréquentation de la langue	Tu entends souvent parler X ? (circonstances?) Tu parles souvent X ? Avec qui est-ce que tu parles X ? A quels moments parles-tu X ? (pour faire quoi ?)
L4 - A - F - B	- proximité linguistique	Est-ce que tu trouves que la langue X ressemble à une autre langue ?
L4 - A - F - B	- ses locuteurs (natif, L2)	Est-ce que tous les gens qui habitent en X parlent X ? → <i>Pour le breton : Est-ce que tu penses qu'il y a plus de gens qui parlent breton ou qui ne parlent pas breton en Bretagne ?</i> Est-qu'il n'y a que les gens qui habitent en X qui parlent X ? Est-ce que tous les gens qui parlent X ils l'ont appris dans leur famille quand ils étaient tout petits ? Qu'est-ce que tu penses des gens qui parlent X ?
L4 - A - F - B	- préférence de la langue	Est-ce que tu trouves que le X est une jolie langue ? Pourquoi ? (demander de classer par ordre de préférence ?)
L4 - A - F - B	- difficulté perçue de la langue	Est-ce que tu penses que c'est difficile d'apprendre X ?
	Enjeux/objectifs de l'apprentissage de chaque langue : (anglais, français et breton)	
A-F-B	- objectif d'apprentissage (pourquoi, pour quoi ?)	Pourquoi <u>on</u> apprend X à ton avis ? Pourquoi est-ce que <u>tu</u> apprends le X ?

A-F-B	- importance de la langue	Est-ce que tu penses que X est-une langue importante ? Classement Pour toi ? Dans le monde ? Les autres personnes pensent pareil ?
A-F-B	- ça veut dire quoi parler cette langue ? (prestige ou non, quelle norme, /erreurs...)	C'est bien d'apprendre à parler X ? Pourquoi ?
A-F-B	- Soi idéal	Quand tu seras grand, est-ce que tu penses que tu parleras X ? (famille, amis, travail, vacances?) Où est-ce que tu aimerais aller en 6ème ? Si tu avais le choix, tu préférerais être plutôt en classe bilingue ou en classe monolingue ? Pourquoi ?
A-F-B	- Représentations de l'avis des parents	Qu'est-ce qu'ils en pensent tes parents que tu apprennes(/parle ?) X ? Pourquoi ? Les autres personnes, ils en pensent quoi ?
A-F-B	- Représentations sur l'avenir de X	Tu penses qu'il y aura beaucoup de gens à parler X dans le futur ?
	<u>Conditions d'apprentissage et concept de soi en langue cible : (anglais, français et breton)</u>	
A-F-B	- comment on apprend cette langue ?	Pour bien parler X il faut faire quoi ? (être bon ? faire des efforts?) Comment tu fais toi pour bien parler X ? Est-qu'on apprend le breton et l'anglais / le français de la même manière ?
B	- quelle est la place de la langue cible à l'école ? (rôle, temps) (français et breton)	Qu'est-ce qu'on fait en X à l'école ? Avec qui tu parles en X ? Quand ? Pour faire quoi ? Est-ce que tu as l'impression de faire beaucoup de X en classe ? Trop ? Pas assez ? Est-ce que ta maîtresse/maître est pareil quand on parle en breton ou en français ?
B	- idéaux de conditions d'enseignement	- C'est quoi un maître idéal en X ? - C'est qui un élève idéal en X ? - C'est quoi une classe idéale en X ?
F-B	- idéal de compétence, norme linguistique	Ça veut dire quoi bien parler X ?
B	- sentiment de compétence /parler	Tu trouves facile pour toi de parler en X ? Il y a des situations où c'est difficile pour toi ? Facile ? (avec qui quand, pour faire quoi?)
F-B	- sentiment de compétence/ apprendre	C'est une langue difficile à apprendre pour toi ? Pourquoi ?
F-B	- attitude face au breton	Tu te sens à l'aise quand tu parles X ?
F-B	- sentiment de difficulté ? <u>Français puis breton</u> pour 1-4 et 7 Breton pour 5 et 6	1- Est-ce que tu trouves difficile de lire un texte en X ? 2- Est-ce que tu trouves difficile d'écrire un texte en X ? 3- Est-ce que tu trouves difficile de raconter une histoire en X ? 4- Est-ce que tu trouves difficile en classe quand tu dois parler en X à ta maîtresse? 5- Est-ce que tu trouves difficile en classe quand tu dois parler en X à d'autres élèves ?

		6- Est-ce que tu trouves difficile de parler en breton avec d'autres personnes, en dehors de l'école ? 7- Est-ce que tu comprends toujours ce qu'on te dit en X ? Pourquoi ?
F-B	- aisance/difficulté personnelle = sentiment d'auto-efficacité	Et toi, par rapport aux autres, tu penses que tu parles comment ? Tu trouves que tu apprends facilement le X ?
F-B	- plaisir d'apprendre / de parler la langue cible	Tu aimes parler X ? Pourquoi ? Tu aimes apprendre X ? Pourquoi ? Les autres élèves, ils pensent comme toi ?
A-F-B	- préférence entre les langues cibles	Entre ces trois langues, c'est laquelle que tu préfères apprendre laquelle ? Pourquoi ?
<u>Pratiques de la langue</u>		
	Préférences	Tu préfères parler quelle langue avec tes amis ? Tu préfères parler quelle langue avec ton maître/ta maîtresse ?
	Difficulté comparée	Pour toi, c'est plus facile de parler X ou Y ?
	En cas de difficulté	Quand tu as envie de dire quelque chose en X et que tu ne sais pas le dire, qu'est-ce que tu fais ? (tout le temps?)
	Selon les circonstances	Qu'est-ce qui te donne parfois envie de parler plutôt en X ?
	Norme	C'est quoi les conditions dans lesquelles c'est normal de parler breton ? Pourquoi ?
	Rupture de contrat	Qu'est-ce qui se passerait si tu parlais en Y à ce moment-là ? Pourquoi ? C'est pas un peu casse-pied que le/la maître/maîtresse te demande toujours de parler en breton ?
<u>Plurilinguisme :</u>		
	- représentations sur le fait d'être bilingue (c'est quoi ? jugement de valeur?)	Ça veut dire quoi être bilingue ? Est-ce que c'est bien de parler plusieurs langues ? Ça emmêle pas un peu le cerveau ?
	- représentation sur le fonctionnement du cerveau bilingue	Comment ça marche dans le cerveau quand on parle plusieurs langues ? Est-ce qu'on dit la même chose quand on parle dans des langues différentes ?
	- représentation sur les apports du bilinguisme	Quand on parle plusieurs langues comme toi, est-ce que ça aide pour d'autres choses ?

Annexe 3 – Enquête quantitative : Questionnaire élèves

(mise en page modifiée, document original disponible sur demande)

NOM, Prénom : _____	Année de naissance : 200__	Je suis un(e) Garçon / Fille
---------------------	----------------------------	---------------------------------

Entoure la réponse qui te correspond :

1) En 6 ^{ème} , j'irai :	en monolingue sans breton	en monolingue option breton	en bilingue	à Diwan	en bilingue allemand, espagnol, chinois
2) En 6 ^{ème} , j'aurais préféré continuer :		sans le breton	le breton en option (1 h par semaine)	le breton en bilingue ou à Diwan	

3) Ma mère parle breton :	pas du tout	un tout petit peu	un peu	couramment	très couramment
4) Avec elle, je parle :	français tout le temps	surtout français et un peu breton	autant les deux langues	surtout breton et un peu français	breton tout le temps
5) Mon père parle breton :	pas du tout	un tout petit peu	un peu	couramment	très couramment
6) Avec lui, je parle :	français tout le temps	surtout français et un peu breton	autant les deux langues	surtout breton et un peu français	breton tout le temps

Entoure la réponse qui te correspond ou écris avec qui tu parles breton :

7) En dehors de l'école, je parle tout le temps breton :	Avec personne	Avec : _____
8) En dehors de l'école, je parle parfois breton :	Avec personne	Avec : _____

Pour chaque phrase, coche la case qui te correspond : (fais des belles croix bien lisibles !)

Quand on est en CM...	Jamais	rarement	De temps en temps	Très souvent	Presque tout le temps
9) on parle breton avec le maître ou la maîtresse sur la cour...	<input type="checkbox"/>				
10) on parle breton avec les autres élèves de la classe sur la cour...	<input type="checkbox"/>				
11) on parle breton avec les élèves de CP bilingues sur la cour...	<input type="checkbox"/>				
12) on parle breton avec le maître ou la maîtresse quand on arrive en classe...	<input type="checkbox"/>				
13) on parle breton avec les autres élèves de la classe quand on arrive en classe...	<input type="checkbox"/>				
14) on parle breton avec le maître ou la maîtresse quand le cours est en breton...	<input type="checkbox"/>				
15) on parle breton avec les autres élèves de la classe quand le cours est en breton...	<input type="checkbox"/>				
16) on parle breton avec les autres élèves de la classe en dehors de l'école...	<input type="checkbox"/>				

Entoure la réponse qui te correspond :

17) En Finistère (en Bretagne), aujourd'hui, il y a la majorité des gens qui...	parle breton	ne parle pas breton	Je ne sais pas
18) En Finistère, il y a 100 ans, il y avait la majorité des gens qui...	qui parlait breton	qui ne parlait pas breton	Je ne sais pas
19) Le breton, c'est une langue qui est surtout parlée par : (une seule réponse)	des jeunes	des adultes	des personnes âgées
20) On a toujours parlé français dans le Finistère.	Vrai	Faux	Je ne sais pas

21) Si on me propose une activité en dehors de l'école (camps de vacances, sport, film) je préférerais la faire :	En français	Peu importe la langue	En breton
---	-------------	-----------------------	-----------

22) À l'école on fait :	Trop de breton	Plutôt trop de breton	Juste ce qu'il faut de breton	Plutôt pas assez de breton	Pas assez de breton du tout		
<i>Coche la case qui te correspond :</i>			Tout à fait faux	Plutôt faux	Entre les deux	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
23) J'aime parler breton. → → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24) C'est important pour moi d'apprendre le breton. → →	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comme dans l'exemple, numérote **de 1 à 5** les phrases les plus vraies pour toi : 1= la plus vraie, puis 2, puis 3, puis 4, puis 5. N'écris rien pour les phrases qui restent et n'utilise chaque numéro qu'**une seule fois**.

25) J'aime parler breton :	<i>Exemple :</i>
n°__ Parce que c'est important de savoir plusieurs langues.	n°__
n°__ Parce que je suis Breton(ne).	n° <u>3</u>
n°__ Parce que j'aime ce qu'on fait en breton à l'école.	n°__
n°__ Parce que j'aime parler dans une autre langue que le français.	n° <u>4</u>
n°__ Parce que le breton est une langue très importante dans ma vie.	n° <u>1</u>
n°__ Parce que c'est une langue qui est en danger.	n°__
n°__ Parce que je veux apprendre à bien parler breton.	n° <u>2</u>
n°__ Parce que j'aime beaucoup mon maître ou ma maîtresse.	n°__
n°__ Parce que je me sens bien avec les gens qui parlent breton.	n° <u>5</u>
n°__ Parce que le breton est une passion pour moi.	n°__

Numérote **de 1 à 3** les phrases les plus vraies pour toi : 1= **la plus vraie**, puis 2, puis 3.
N'écris rien pour les phrases qui restent et n'utilise chaque numéro qu'**une seule fois**.

26) La plupart du temps, je parle breton...	Exemple :
n°__ pour faire plaisir au maître ou à la maîtresse.	n° <u>3</u>
n°__ parce que j'aime bien ça.	n°__
n°__ sinon le maître ou la maîtresse ne va pas écouter ce que je veux dire.	n°__
n°__ parce que je sais bien parler breton.	n° <u>2</u>
n°__ parce que si je parle en français on va me dire de répéter en breton.	n° <u>1</u>
n°__ parce que ça ne me dérange pas.	n°__
n°__ parce que sinon je vais me faire gronder.	n°__

Coche la case qui te correspond :

	En français tout le temps	Parfois en breton mais surtout en français	Autant dans les deux langues	Parfois en français mais surtout en breton	En breton tout le temps	Je ne sais pas
27) Quand je m'imagine adulte, je me vois parler :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28) Quand je m'imagine adulte, si j'ai des enfants, je me vois leur parler :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29) Quand je m'imagine adulte, avec mes amis, je me vois leur parler :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Coche la case qui te correspond :

<p>30) Mets <u>une</u> croix devant <u>le</u> profil qui te correspond vraiment :</p> <p><input type="checkbox"/> A) Je ne parle jamais breton.</p> <p><input type="checkbox"/> B) Je ne parle breton que quand je suis vraiment obligé(e) de le faire.</p> <p><input type="checkbox"/> C) Je parle breton seulement avec le maître ou la maîtresse, quand elle me demande de le faire et en général je parle français avec les autres élèves de la classe.</p> <p><input type="checkbox"/> D) Je parle en breton avec le maître ou la maîtresse parce que c'est normal de le faire. Je parle généralement français avec les autres élèves de la classe.</p> <p><input type="checkbox"/> E) Je parle en breton avec le maître ou la maîtresse parce que c'est normal de le faire. Je parle breton avec les autres élèves quand on travaille en groupe avec le maître ou la maîtresse (groupe classe ou petit groupes).</p> <p><input type="checkbox"/> F) Je parle en breton avec le maître ou la maîtresse parce que c'est normal de le faire. Je parle breton avec les autres élèves quand on travaille en groupes en autonomie et que le maître ou la maîtresse nous a demandé de travailler en breton.</p> <p><input type="checkbox"/> G) Quand je rencontre quelqu'un qui aime bien parler breton, généralement je lui parle breton.</p> <p><input type="checkbox"/> H) Je parle toujours breton avec tous les gens qui savent parler breton.</p>

Entoure la réponse qui te correspond :

31) Le breton, je considère que	Je l'apprends mais je ne le parle pas encore	Je l'apprends mais je le parle déjà un petit peu	Je l'apprends mais je me débrouille déjà	Je l'apprends encore un peu mais je parle déjà bien	J'apprends des choses mais je le parle déjà très bien
------------------------------------	--	--	--	---	---

Coche la case qui te correspond :

	Complètement parce que j'en ai envie	Plutôt parce que j'en ai envie	Plutôt parce que je suis obligé	Complètement parce que je suis obligé
32) Généralement, si je parle breton, c'est	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33) En classe, si je parle breton à mon maître ou à ma maîtresse, c'est	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34) En classe, si je parle breton aux autres élèves, c'est	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35) Sur la cour, si je parle breton aux autres enseignants bilingues, c'est	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Entoure le numéro qui te correspond :

Pour la 1^{ère} ligne, 1= très intéressant, 2=plutôt intéressant, 3= entre les deux, 4= plutôt ennuyeux et 5= très ennuyeux

L'école en plusieurs langues, je trouve que c'est :							
36)	Intéressant	1	2	3	4	5	
	Ennuyeux						
37)	Difficile	1	2	3	4	5	Facile
38)	Inutile	1	2	3	4	5	Utile

Le breton, je trouve que c'est une langue :							
39)	Belle	1	2	3	4	5	Moche
40)	Facile	1	2	3	4	5	
	Difficile						
41)	Ancienne	1	2	3	4	5	
	Moderne						
42)	De jeunes	1	2	3	4	5	De
	vieux						
43)	Pas importante	1	2	3	4	5	
	Importante						
44)	Intéressante	1	2	3	4	5	
	Ennuyante						
45)	Utile	1	2	3	4	5	Inutile
46)	Locale	1	2	3	4	5	
	Internationale						

Coche la case qui te correspond :	Tout à fait faux	Plutôt faux	Entre les 2	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
47) Je ne parle jamais breton. → → → → → → → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
48) Des fois, ce n'est pas très clair pour moi pourquoi j'apprends le breton.	<input type="checkbox"/>				
49) Quand je dois parler breton, j'ai peur de faire des fautes. → → → →	<input type="checkbox"/>				
50) Généralement je me sens bien avec les gens qui parlent breton. → →	<input type="checkbox"/>				
51) En général les gens parlent une seule langue. → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
52) Mon père aurait aimé savoir le breton. (ne pas répondre s'il le parle déjà très bien)	<input type="checkbox"/>				
53) Quand je dois parler breton, j'ai peur de ne pas réussir à dire ce que je veux.	<input type="checkbox"/>				
54) Mon père aurait préféré m'inscrire dans une école bilingue anglais-français .	<input type="checkbox"/>				
55) Le monde serait mieux si tous les gens parlaient la même langue. →	<input type="checkbox"/>				
56) C'est important pour ma mère que j'apprenne le breton. → → → → →	<input type="checkbox"/>				
57) Je trouve facile d'écrire en breton. → → → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
58) En classe quand on passe en français je suis soulagé(e). → → → →	<input type="checkbox"/>				
59) Je suis fier/fière de dire aux gens que j'apprends le breton. → → → →	<input type="checkbox"/>				
60) Je me sens bien dans ma classe. → → → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
61) En classe, quand on passe en breton je suis très content(e). → → →	<input type="checkbox"/>				
62) J'ai un peu peur quand je dois parler breton avec des gens que je ne connais pas.	<input type="checkbox"/>				
63) C'est important pour mon père que j'apprenne le breton. → → → →	<input type="checkbox"/>				
64) On peut tout dire en français mais pas en breton. → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
65) J'aimerais bien qu'avec mes ami(e)s on parle plus breton en dehors de l'école.	<input type="checkbox"/>				
66) Quand le maître ou la maîtresse nous demande de parler en groupe en breton et que je parle en français, j'ai un peu honte.	<input type="checkbox"/>				
67) C'est mieux de connaître plusieurs langues. → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
68) Ma mère aurait préféré m'inscrire dans une école bilingue anglais-français	<input type="checkbox"/>				
69) Il vaut mieux apprendre l'anglais que le breton. → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
70) Je n'aime pas parler devant un groupe. → → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
71) Ma mère aurait aimé savoir le breton. (ne pas répondre si elle le parle déjà très bien)	<input type="checkbox"/>				
72) J'aime les chansons bretonnes. → → → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				

<i>Coche la case qui te correspond :</i>	Tout à fait faux	Plutôt faux	Entre les 2	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
73) Je ne comprends rien quand on me parle breton. → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
74) J'aime les contes bretons. → → → → → → → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
75) Par rapport aux autres élèves de la classe je parle plutôt mal breton.	<input type="checkbox"/>				
76) Les enfants qui parlent breton sont souvent plus sympathiques. → →	<input type="checkbox"/>				
77) Je trouve difficile d'apprendre à lire en breton. → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
78) J'aime la musique bretonne. → → → → → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
79) En breton, on ne se comprend pas d'un endroit à l'autre. → → → →	<input type="checkbox"/>				
80) Quand je dois parler breton, j'ai peur que les autres se moquent de moi.	<input type="checkbox"/>				
81) Je trouve facile de lire en breton. → → → → → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
82) Généralement, je ne parle breton que quand mon maître ou ma maîtresse me demande de le faire.	<input type="checkbox"/>				
83) Je suis à l'aise quand je parle breton. → → → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
84) C'est important pour moi d'être Européen(ne). → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
85) Quand les gens disent que le breton ça ne sert à rien ou que c'est moche je m'en fiche.	<input type="checkbox"/>				
86) Je trouve difficile d'apprendre à écrire en breton. → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
87) Le breton, pour moi, c'est surtout la langue de l'école. → → → → →	<input type="checkbox"/>				
88) C'est moi qui choisis si je veux continuer en filière bilingue l'année prochaine.	<input type="checkbox"/>				
89) J'aime la cuisine bretonne. → → → → → → → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
90) L'année prochaine, mon maître ou ma maîtresse va me manquer. →	<input type="checkbox"/>				
91) À chaque fois que je ne connais pas un mot ou quand je ne sais pas comment dire, j'ose poser la question à mon maître ou ma maîtresse.	<input type="checkbox"/>				
92) J'aimerais parler plus breton en dehors de l'école. → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
93) Le vrai breton, c'est celui de l'école. → → → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
94) Le breton, je le considère comme ma langue. → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
95) Le vrai breton, c'est celui des personnes âgées. → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
96) Souvent c'est casse-pied de devoir faire l'effort de parler breton. → →	<input type="checkbox"/>				
97) C'est mieux que les gens soient différents sur Terre. → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
98) Je trouve difficile d'apprendre à parler breton. → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				

<i>Coche la case qui te correspond :</i>	Tout à fait faux	Plutôt faux	Entre les 2	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
99) C'est important pour moi d'être Breton(ne). → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
100) Dès fois je préfère me taire parce que je ne suis pas sûr(e) de moi en breton.	<input type="checkbox"/>				
101) Maintenant, c'est plutôt mes parents qui veulent que je sois en bilingue.	<input type="checkbox"/>				
102) L'année prochaine, ma classe va me manquer. → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
103) Les adultes qui parlent breton sont souvent plus sympathiques. → →	<input type="checkbox"/>				
104) Parler breton, c'est ne pas être ouvert aux autres. → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
105) Des fois, même si je ne suis pas sûr(e) de moi, je me lance quand même dans une phrase.	<input type="checkbox"/>				
106) J'aime les danses bretonnes. → → → → → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
107) C'est important pour moi d'être Français(e). → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
108) J'aime bien parler breton avec des gens en dehors de l'école. → →	<input type="checkbox"/>				
109) Je comprends tout ce qu'on me dit en breton. → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
110) Le breton, ça ne sert à rien. → → → → → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
111) Je n'aime pas parler devant la classe. → → → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
112) Je garde une bonne image de mes autres maîtres ou maîtresses depuis le CP.	<input type="checkbox"/>				

Coche la case qui te correspond :

On peut apprendre le breton pour :	Tout à fait faux	Plutôt faux	Entre les 2	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
113) communiquer avec des nouvelles personnes → → → →	<input type="checkbox"/>				
114) voyager → → → → → → → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
115) le plaisir → → → → → → → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
116) parce que sinon le breton va mourir. → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
117) pour trouver plus facilement du travail → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
118) pour savoir parler une langue de plus → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
119) pour mieux comprendre le monde dans lequel on vit → →	<input type="checkbox"/>				
120) pour mieux connaître notre identité → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
121) pour être différent → → → → → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
122) pour bien réussir à l'école → → → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
123) pour apprendre plein de nouvelles choses → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
124) pour apprendre plus facilement d'autres langues plus tard	<input type="checkbox"/>				

Une fois que tu as répondu à toutes les questions, vérifie que tu n'en as pas oubliées ou que tu n'as pas fait deux croix sur la même ligne.

Trugarez vras evit da sikour !

Annexe 4 – Enquête quantitative : Document enseignant

(mise en page modifiée, document original disponible sur demande)

Keneil.ez kaer,

Da c’houde 15 vloaz er c’hlas e skol divyezhek Douarnenez on krog, dibaoe miz Gwengolo 2017, gant un dezenn stag deus skolioù-meur Roazhon 2 ha Genève. Danvez ma labour eo studial al liamm a zo etre hor skolidi hag ar brezhoneg, da lâret eo peseurt skeudenn o deus deus ar brezhoneg, peseurt implij, ha peseurt youl evit deskiñ pe kenderc’hel da zeskiñ anezhañ.

Ar vicher skolaer.ez a zo diaes anezhi, hag ar vicher skolaer.ez divyezhek a zo diaesoc’h c’hoazh, pa vije nemet peogwir n’eo ket gwall sklaer atav ar ster a vez roet, ganeomp skolaerien.ezed, gant tud ar skolidi pe gant ar skolidi, d’an deskiñ brezhoneg. Ma fal er studiadenn-mañ eo klask kompren ar pezh a c’hoarvez er c’hlasoù da geñver ar ster-se ha, ma c’hellan, ober kinnigoù evit lakaat an traoù da vont war-raok.

Gant ar c’houlennaoueg-mañ e klaskan kompren gwelloc’h liesseurted an darempredoù etre ar skolidi CM2 hag ar brezhoneg. Ar pal n’eo ket tamm ebet priziañ labour ar skolaerien pe live ar skolidi, hag an titouroù a vez dastumet aze a chomo dizanv er rentaoù-kont, gwarezet da vat gant un *éthique* skiantel. Dav eo din kaout respontoù holl skolidi CM2 ar c’hlasoù divyezhek e Penn-ar-Bed evit ma c’hellfe talvezout ma studiadenn.

Trugarez vras deoc’h evit ho sikour!

Gwenole Larvol

Ma eo mat deoc’h lakaat ho skolidi CM2 da respont d’ar c’houlennaoueg e kinnigan deoc’h heuliañ an aozadur-mañ:

Aozadur:

1) Lenn ar gerig a zo amañ da heul d'ho skolidi.

(Ar gerig hag ar goulennoù a zo e galleg peogwir e vije lakaet diaes kalzig a skolidi ma vije graet e brezhoneg hag ar pal ne oa ket tamm ebet tout kaout titouroù diwar ar re a zo en o aes nemetken)

2) Lakaat ar skolidi da respont.

- En holl e pad etre 30 ha 60 mn, hervez ar skolidi. Gallout a ra bezañ troc'het ha kendalc'het diwezhatoc'h.

→ Tremen tout en div abadenn distag a c'hell bezañ an aesañ, dreist-holl evit ar re o deus diaezamantoù lenn. (Da skouer, goulennoù 1-46 da gentañ ha 47-124 an eil gwech)

Diwallit: Er goulennoù 3, 4, 5, 6, 52, 54, 56, 63, 68, 71 e vez kaoz deus tad pe mamm ar skoliad. Lârit en a-raok d'ar skolidi n'o deus ket a dad pe a vamm lezel ar goulennoù-se direspont, kuit da lakaat anezho diaes.

- Lod a zisoñj respont d'al linenn gentañ.

- Ar goulennoù 1 ha 2 a c'hell bezañ diaes evit bugale zo peogwir e vesklont an opsiñ brezhoneg hag an hentenn divyezhek pe *bilingue* ha *bilangue*.

- Ar goulennoù 25 ha 26 a c'hell bezañ diaes da gompren.

- Adalek ar goulen 47 e c'hell ar skolidi labourat o-unan digudenn.

- Pa o do echu, pouezit evit lakaat anezho da wiriekaat o deus respontet da dout ar goulennoù.

3) Ma c'hellit, taolit ur sell evit bezañ sur o deus heuliet ar pezh a oa d'ober.

4) Respont d'ar goulennoù a zo e fin an teul-mañ.

5) Kas ar respontoù din er golo-lizher.

Ma zo goulennoù pe kudennoù e c'hellit skrivañ din aze: gwenole.larvol@gmail.com

Gerig evit ar skolidi :

Bonjour les enfants,

Je m'appelle Gwenole Larvol et je travaille à l'université de Rennes. Je mène une étude sur la relation au breton des élèves de CM2 bilingues du Finistère. C'est pour cela que je vous propose de remplir ce questionnaire qui va m'être très utile pour mes recherches. Avant que vous ne commenciez, je voudrais vous donner quelques indications.

Tout d'abord, il ne s'agit pas d'un contrôle ou d'une évaluation. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses mais seulement des réponses qui vous correspondent à vous, à ce que vous pensez ou ce que vous ressentez. Je vous demande donc de remplir ce questionnaire sans regarder ce qu'écrivent vos camarades et sans vous inquiéter de ce que les autres vont penser, même votre maître ou votre maîtresse. La bonne réponse, c'est votre réponse.

Pour presque toutes les questions, vous aurez à entourer ou à faire une croix pour indiquer la réponse qui vous convient, une seule réponse à chaque fois. Je vous demande de faire des croix ou d'entourer nettement pour que je puisse lire vos réponses facilement. Si vous vous trompez, vous pouvez gommer ou barrer la mauvaise réponse.

Gallout a rit diskouez dezho ar skouerioù da heul :



Les questions 25 et 26 sont différentes, vous devrez numéroter de 1 à 5 ou de 1 à 3 les réponses qui vous correspondent le plus, 1 étant le fort. Vous ne devez utiliser chaque nombre qu'une seule fois et ne rien écrire pour les lignes qui restent.

Il y a beaucoup de questions. Je vous demande de bien rester concentrés jusqu'au bout et de bien vérifier à la fin que vous n'avez oublié aucune question ou que vous n'avez pas mis deux croix sur la même ligne par exemple.

Je pense que c'est un questionnaire que vous êtes capable de remplir seuls mais je suis sûr que votre maître ou votre maîtresse pourra vous aider si vous ne comprenez pas des questions ou des consignes.

Dans tout les cas, je vous remercie grandement de m'aider dans mon travail !

Gwenole

Deoc'h da respont :

Goulennet em eus gant ar skolidi en em lec'hiañ war ar skeul da heul :

A) Je ne parle jamais breton

B) Je ne parle breton que quand je suis vraiment obligé(e) de le faire.

C) Je parle breton seulement avec le maître ou la maîtresse, quand elle me demande de le faire et en général je parle français avec les autres élèves de la classe.

D) Je parle en breton avec le maître ou la maîtresse parce que c'est normal de le faire. Je parle généralement français avec les autres élèves de la classe.

E) Je parle en breton avec le maître ou la maîtresse parce que c'est normal de le faire. Je parle breton avec les autres élèves quand on travaille en groupe avec le maître ou la maîtresse (groupe classe ou petit groupes).

F) Je parle en breton avec le maître ou la maîtresse parce que c'est normal de le faire. Je parle breton avec les autres élèves quand on travaille en groupes en autonomie et que le maître ou la maîtresse nous a demandé de travailler en breton.

G) Quand je rencontre quelqu'un qui aime bien parler breton, généralement je lui parle breton.

H) Je parle toujours breton avec les gens qui savent parler breton.

Ezhomm em bije da geñveriañ o sell gant hini o skolaer(ez).

Mar plij ganeoc'h, lec'hiit (A, ... F) pep skoliad war ar skeul :

Anv ar skoliad :

_____ Skouer : *Fañch An Du* _____

D

Anv ar skoliad :

_____		_____	
_____		_____	
_____		_____	
_____		_____	
_____		_____	

Respontit d'ar goulenn mar plij, diwar ar pezh a vez gwelet ganeoc'h war ar pemdez er skol :

Quand on est en CM...	Jamais	rarement	De temps en temps	Très souvent	Presque tout le temps
9) on parle breton avec le maître ou la maîtresse sur la cour...	<input type="checkbox"/>				
10) on parle breton avec les autres élèves de la classe sur la cour...	<input type="checkbox"/>				
11) on parle breton avec les élèves de CP bilingues sur la cour...	<input type="checkbox"/>				
12) on parle breton avec le maître ou la maîtresse quand on arrive en classe...	<input type="checkbox"/>				
13) on parle breton avec les autres élèves de la classe quand on arrive en classe...	<input type="checkbox"/>				
14) on parle breton avec le maître ou la maîtresse quand le cours est en breton...	<input type="checkbox"/>				
15) on parle breton avec les autres élèves de la classe quand le cours est en breton...	<input type="checkbox"/>				
16) on parle breton avec les autres élèves de la classe en dehors de l'école...	<input type="checkbox"/>				

Ma 'peus evezhiadennoù pe goulennoù, skrivit anezho aze ha klask a rin respont deoc'h:

Trugarez vras deoc'h !!

Annexe 5 – Enquête quantitative : Présentation des items et indices

Dans cette annexe, nous présentons les items constituant le questionnaire, regroupés selon les thématiques auxquels ils se rapportent. Nous y présentons également les indices liés aux éléments de notre modèle de l'appropriation sociolinguistique. Ces indices sont décrits directement dans leur version définitive mais nous précisons les modifications qui ont été apportées aux indices initiaux pour en améliorer la qualité suite à une première analyse des données recueillies (représentativité, sensibilité, robustesse et cohérence).

Lorsque nous citons nommément des items, nous le ferons de la manière suivante :

- i25 correspond à l'item n°25 du questionnaire
- i25/5 correspond à l'item n°25 du questionnaire dont les réponses ont été pondérées numériquement sur une échelle de 1 à 5 pour être agrégé à d'autres items pour constituer un indice. Pour exemple, dans le cas où un indice résulte de l'agrégation de deux items comme ceci : $\text{Indice} = i1/5 + i2/10$, l'indice pourra avoir un minimum de 2 et un maximum de 15, et l'item i2 aura deux fois plus de poids dans la constitution de cet indice.
- I25* : quand la formulation d'un item se fait de manière négative par rapport à l'indice auquel il se rapporte (par exemple : « Le breton, pour moi, c'est surtout la langue de l'école » pour un indice se rapportant à l'appropriation sociolinguistique), nous avons inversé les valeurs numériques de la réponse en donnant la valeur 1 à la réponse « tout à fait vrai » et la valeur 5 à la réponse « tout à fait faux ». Dans ces cas, nous représentons cette inversion par la présence de l'astérisque.

Les items grisés correspondent aux items qui constituent l'indice lié à l'élément du modèle décrit.

Tableau récapitulatif des indices :

Indices de 1 ^{er} niveau	Indices de 2 ^e niveau
• Motivation	/
• Appropriation sociolinguistique	• Appropriation historicisante (parcours scolaire & soi idéal adulte)
	• Appropriation légitimante
	• Appropriation socialisante
	• Appropriation conscientisante
• Comportement interactionnel	• Comportement interactionnel auto-évalué (par l'élève)
	• Comportement interactionnel hétéro-évalué (par son enseignant)
• Satisfaction des trois besoins de bases	• Sentiment de reliance
	• Sentiment d'autonomie
	• Sentiment de compétence
• Représentations linguistiques	• Représentations sur le plurilinguisme
	• Représentations sur le statut informel attribué au breton
	• Représentations liées à l'identité et à la culture
	• Représentations sur le contexte sociolinguistique actuel et historique du breton
	• Représentations sur les caractéristiques formelles du breton
	• Hétéroreprésentations sur les représentations parentales
	• Représentations sur la situation d'apprentissage
• Socialisation linguistique extra-scolaire	/
• Norme des comportements linguistiques	• Normes de langue d'interaction entre élève et enseignant (cour de récréation et classe)
	• Normes de langue d'interaction entre élèves (en classe)

Tableau 21: Principaux indices et sous-indices du modèle théorique de l'appropriation sociolinguistique

Identité des élèves

Identité générale

- NOM, Prénom
- Année de naissance
- Sexe

Identité sociolinguistique

Connaissance et utilisation familiale du breton :

Entoure la réponse qui te correspond ¹⁶⁷.

¹⁶⁷ Dans une recherche de clarté, nous avons grisé les items retenus pour la constitution des indices.

3) Ma mère parle breton :	pas du tout	un tout petit peu	un peu	couramment	très couramment
4) Avec elle, je parle :	français tout le temps	surtout français et un peu breton	autant les deux langues	surtout breton et un peu français	breton tout le temps
5) Mon père parle breton :	pas du tout	un tout petit peu	un peu	couramment	très couramment
6) Avec lui, je parle :	français tout le temps	surtout français et un peu breton	autant les deux langues	surtout breton et un peu français	breton tout le temps

Utilisation extra-scolaire du breton

Entoure la réponse qui te correspond ou écris avec qui tu parles breton :

7) En dehors de l'école, je parle tout le temps breton :	Avec personne	Avec : _____ _____
8) En dehors de l'école, je parle parfois breton :	Avec personne	Avec : _____ _____

Indices de l'identité sociolinguistique

Indices individuels de la socialisation linguistique en breton des élèves :

Indice de la connaissance parentale du breton = $i3 + i5$

Indice de la socialisation linguistique extra-scolaire = $i4/10 + i6/10 + i7/4 + i8/2$

Ces deux indices ont été créés pour tester l'influence de la socialisation linguistique extra-scolaire dans les processus d'appropriation du breton. Pour le deuxième, nous avons choisi de pondérer différemment les items selon qu'ils nous semblaient important pour la socialisation linguistique extra-scolaire des élèves.

Indices descriptifs de l'environnement linguistique autour de l'école :

Indice de la prégnance du breton = moyenne de la classe des *indices de la connaissance familiale du breton des élèves*.

Indice de la présence du breton = moyenne de la classe des *indices de socialisation linguistique extra-scolaire*.

Identité scolaire

L'identité scolaire des élèves est décrite par quatre items qui font également office d'indices :

- **Établissement de scolarisation** (connu)

- **Retard ou avance scolaire** (connu d'après l'année de naissance)
- **Taille de la cohorte de CM2** (connu par avance)
- **Poursuite de scolarité :**

Entoure la réponse qui te correspond :

1) En 6 ^{ème} , j'irai :	en monolingue sans breton	en monolingue option breton	en bilingue	à Diwan	en bilingue allemand, espagnol, chinois
-----------------------------------	---------------------------	-----------------------------	-------------	---------	---

Normes des comportements linguistiques

Questions présentes dans les questionnaires enseignants et élèves :

Pour chaque phrase, coche la case qui te correspond : (fais des belles croix bien lisibles !)

Quand on est en CM...	Jamais	rarement	De temps en temps	Très souvent	Presque tout le temps
9) on parle breton avec le maître ou la maîtresse sur la cour...	<input type="checkbox"/>				
10) on parle breton avec les autres élèves de la classe sur la cour...	<input type="checkbox"/>				
11) on parle breton avec les élèves de CP bilingues sur la cour...	<input type="checkbox"/>				
12) on parle breton avec le maître ou la maîtresse quand on arrive en classe...	<input type="checkbox"/>				
13) on parle breton avec les autres élèves de la classe quand on arrive en classe...	<input type="checkbox"/>				
14) on parle breton avec le maître ou la maîtresse quand le cours est en breton...	<input type="checkbox"/>				
15) on parle breton avec les autres élèves de la classe quand le cours est en breton...	<input type="checkbox"/>				
16) on parle breton avec les autres élèves de la classe en dehors de l'école...	<input type="checkbox"/>				

Pour obtenir les indices les plus représentatifs et les plus robustes possibles (voir 5.3.4.3 XXX), nous avons constitué les indices concernant les normes des comportements linguistiques en agrégeant, pour chaque contexte, la moyennes des réponses des élèves et la réponse de l'enseignant.

Sous-indice des normes des comportements linguistiques avec l'enseignant =

- norme sur la cour avec l'enseignant (réponse enseignant i9) +
- norme à l'arrivée en classe avec l'enseignant (réponse enseignant i12) +
- norme durant un cours en breton avec l'enseignant (réponse enseignant i14) +
- norme sur la cour avec l'enseignant (moyenne réponses élèves i9) +
- norme à l'arrivée en classe avec l'enseignant (moyenne réponses élèves i12) +

- norme durant un cours en breton avec l'enseignant (moyenne réponses élèves i14)

Sous-indice des normes des comportements linguistiques avec les autres élèves de la classe =

- norme à l'arrivée en classe avec les autres élèves (réponse enseignant i13) +
- norme durant un cours en breton avec les autres élèves (réponse enseignant i15) +
- norme à l'arrivée en classe avec les autres élèves (i13) +
- norme durant un cours en breton avec les autres élèves (i15)

Indice global des normes des comportements linguistiques =

- norme sur la cour avec l'enseignant (réponse enseignant i9) +
- norme à l'arrivée en classe avec l'enseignant (réponse enseignant i12) +
- norme durant un cours en breton avec l'enseignant (réponse enseignant i14) +
- norme à l'arrivée en classe avec les autres élèves (réponse enseignant i13) +
- norme durant un cours en breton avec les autres élèves (réponse enseignant i15) +
- norme sur la cour avec l'enseignant (moyenne réponses élèves i9) +
- norme à l'arrivée en classe avec l'enseignant (moyenne réponses élèves i12) +
- norme durant un cours en breton avec l'enseignant (moyenne réponses élèves i14) +
- norme à l'arrivée en classe avec les autres élèves (moyenne réponses élèves i13) +
- norme durant un cours en breton avec les autres élèves (moyenne réponses élèves i15)

Comportement interactionnel des élèves

Questions présentes dans les questionnaires enseignants et élèves :

Coche la case qui te correspond :

30) Mets une croix devant le profil qui te correspond vraiment :

- A) Je ne parle jamais breton.
- B) Je ne parle breton que quand je suis vraiment obligé(e) de le faire.
- C) Je parle breton seulement avec le maître ou la maîtresse, quand elle me demande de le faire et en général je parle français avec les autres élèves de la classe.
- D) Je parle en breton avec le maître ou la maîtresse parce que c'est normal de le faire. Je parle généralement français avec les autres élèves de la classe.

- E) Je parle en breton avec le maître ou la maîtresse parce que c'est normal de le faire. Je parle breton avec les autres élèves quand on travaille en groupe avec le maître ou la maîtresse (groupe classe ou petit groupes).
- F) Je parle en breton avec le maître ou la maîtresse parce que c'est normal de le faire. Je parle breton avec les autres élèves quand on travaille en groupes en autonomie et que le maître ou la maîtresse nous a demandé de travailler en breton.
- G) Quand je rencontre quelqu'un qui aime bien parler breton, généralement je lui parle breton.
- H) Je parle toujours breton avec tous les gens qui savent parler breton.

Indice du comportement interactionnel auto-évalué = évaluation de leur comportement interactionnel par les élèves (i30)

Indice du comportement interactionnel hétéro-évalué = évaluation du comportement interactionnel des élèves par leur enseignant

Indice global du comportement interactionnel = Indice du comportement interactionnel auto-évalué + Indice du comportement interactionnel hétéro-évalué

Motivation

Quantifier la motivation

22) À l'école on fait :	Trop de breton	Plutôt trop de breton	Juste ce qu'il faut de breton	Plutôt pas assez de breton	Pas assez de breton du tout
-------------------------	----------------	-----------------------	-------------------------------	----------------------------	-----------------------------

Coche la case qui te correspond :	Tout à fait faux	Plutôt faux	Entre les deux	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
23) J'aime parler breton. → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
24) C'est important pour moi d'apprendre le breton. → →	<input type="checkbox"/>				
82) Généralement, je ne parle breton que quand mon maître ou ma maîtresse me demande de le faire.	<input type="checkbox"/>				
47) Je ne parle jamais breton. → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				

Initialement prévus pour être agrégé dans l'indice de la motivation, i47 a finalement été écarté car il était vraisemblablement peu clair pour les élèves qui pouvaient interpréter cette question comme relevant de leur socialisation extra-scolaire. i22 a été également écarté car il s'est avéré trop peu sensible (72 % de réponse « Juste ce qu'il faut »). Voici la constitution de l'indice suite à ces modifications :

Indice de la motivation = i23 + i24 + i82*

Motifs de motivation autodéterminées

Comme dans l'exemple, numérote **de 1 à 5** les phrases les plus vraies pour toi : 1= la plus vraie, puis 2, puis 3, puis 4, puis 5. N'écris rien pour les phrases qui restent et n'utilise chaque numéro qu'**une seule fois**.

25) J'aime parler breton :	Exemple :
n°__ a) Parce que c'est important de savoir plusieurs langues.	n°__
n°__ b) Parce que je suis Breton(ne).	n° <u>3</u>
n°__ c) Parce que j'aime ce qu'on fait en breton à l'école.	n°__
n°__ d) Parce que j'aime parler dans une autre langue que le français.	n° <u>4</u>
n°__ e) Parce que le breton est une langue très importante dans ma vie.	n° <u>1</u>
n°__ f) Parce que c'est une langue qui est en danger.	n°__
n°__ g) Parce que je veux apprendre à bien parler breton.	n° <u>2</u>
n°__ h) Parce que j'aime beaucoup mon maître ou ma maîtresse.	n°__
n°__ i) Parce que je me sens bien avec les gens qui parlent breton.	n° <u>5</u>
n°__ j) Parce que le breton est une passion pour moi.	n°__

Motifs de motivation non-autodéterminée

Numérote **de 1 à 3** les phrases les plus vraies pour toi : 1= la plus vraie, puis 2, puis 3. N'écris rien pour les phrases qui restent et n'utilise chaque numéro qu'**une seule fois**.

26) La plupart du temps, je parle breton...	Exemple :
n°__ a) pour faire plaisir au maître ou à la maîtresse.	n° <u>3</u>
n°__ b) parce que j'aime bien ça.	n°__
n°__ c) sinon le maître ou la maîtresse ne va pas écouter ce que je veux dire.	n°__
n°__ d) parce que je sais bien parler breton.	n° <u>2</u>
n°__ e) parce que si je parle en français on va me dire de répéter en breton.	n° <u>1</u>
n°__ f) parce que ça ne me dérange pas.	n°__
n°__ g) parce que sinon je vais me faire gronder.	n°__

L'item i26b permettait aux élèves relevant d'une motivation autodéterminée de le signaler malgré tout.

Appropriation sociolinguistique

Appropriation légitimante

Entoure la réponse qui te correspond :

31) Le breton, je considère que	Je l'apprends mais je ne le parle pas encore	Je l'apprends mais je le parle déjà un petit peu	Je l'apprends mais je me débrouille déjà	Je l'apprends encore un peu mais je parle déjà bien	J'apprends des choses mais je le parle déjà très bien
------------------------------------	--	--	--	---	---

Coche la case qui te correspond :	Tout à fait faux	Plutôt faux	Entre les deux	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
94) Le breton, je le considère comme ma langue. → → → →	<input type="checkbox"/>				
85) Quand les gens disent que le breton ça ne sert à rien ou que c'est moche je m'en fiche.	<input type="checkbox"/>				

i85 s'est révélée ambiguë : l'individu répondant positivement pouvait au choix, ne pas se sentir touché car il ne se sent pas concerné par le breton, ou ne pas être blessé grâce à un attachement suffisamment fort au breton pour ne pas être remis en question. Cet item a donc été laissé de côté dans la constitution de l'indice :

Indice de l'appropriation légitimante = i31 + i94

Appropriation socialisante

21) Si on me propose une activité en dehors de l'école (camps de vacances, sport, film) je préférerais la faire :	En français	Peu importe la langue	En breton
---	-------------	-----------------------	-----------

Coche la case qui te correspond :	Tout à fait faux	Plutôt faux	Entre les deux	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
65) J'aimerais bien qu'avec mes ami(e)s on parle plus breton en dehors de l'école.	<input type="checkbox"/>				
87) Le breton, pour moi, c'est surtout la langue de l'école.	<input type="checkbox"/>				
92) J'aimerais parler plus breton en dehors de l'école.	<input type="checkbox"/>				
108) J'aime bien parler breton avec des gens en dehors de l'école.	<input type="checkbox"/>				

Tous ces items sont agrégés dans l'indice de l'appropriation socialisante :

Indice de l'appropriation socialisante = i21/5 + i65/5 + i87*/5 + i92/5 + i108/5

Appropriation historicisante

2) En 6 ^{ème} , j'aurais préféré continuer :	sans le breton	le breton en option (1 h par semaine)	le breton en bilingue ou à Diwan
---	----------------	---------------------------------------	----------------------------------

	En français tout le temps	Parfois en breton mais	Autant dans les deux	Parfois en français mais	En breton tout le temps	Je ne sais pas
--	---------------------------	------------------------	----------------------	--------------------------	-------------------------	----------------

		surtout en français	langues	surtout en breton		
27) Quand je m'imagine adulte, je me vois parler :	<input type="checkbox"/>					
28) Quand je m'imagine adulte, si j'ai des enfants, je me vois leur parler :	<input type="checkbox"/>					
29) Quand je m'imagine adulte, avec mes amis, je me vois leur parler :	<input type="checkbox"/>					

i29 présentant trop peu de sensibilité (58 % de réponse « En français tout le temps » et 29 % de réponses « Parfois en breton mais surtout en français ») nous ne l'avons pas utilisé pour la constitution des indices. À partir des trois items restant, nous avons créé deux sous-indices concernant le parcours scolaire et la vie d'adulte ainsi qu'un indice général de l'appropriation historicisante :

Indice d'appropriation historicisante / parcours scolaire = i2

Indice d'appropriation historicisante / soi idéal adulte = i27 + i28

Indice de l'appropriation historicisante = i2/5 + i27/5 + i28/5

Appropriation conscientisante

Théorisée seulement à la suite de la création du questionnaire, la description de l'appropriation conscientisante n'a pas été anticipée et n'est finalement documentée que par un seul item :

Coche la case qui te correspond :	Tout à fait faux	Plutôt faux	Entre les deux	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
48) Des fois, ce n'est pas très clair pour moi pourquoi j'apprends le breton.	<input type="checkbox"/>				

Cet item constitue à lui seul l'indice, heureusement sensible et représentatif, à défaut d'être robuste et cohérent, de l'appropriation conscientisante :

Indice de l'appropriation conscientisante = i48*

Indice général de l'appropriation sociolinguistique :

L'indice général de l'appropriation sociolinguistique du breton par les élèves a été construit en agrégeant les indices des quatre dimensions légitimante, socialisante et historicisante et conscientisante. Ces indices présentant des échelles différentes dues au nombre d'items qui constitue chacun d'entre eux (de 5 à 25 pour la dimension socialisante et de 1 à 5 pour la dimension conscientisante par exemple), nous les avons « centrés-réduits »

pour leur donner des échelles de variation comparables¹⁶⁸. Suite à cette opération, nous avons pu les agréger :

Indice général de l'appropriation = Indice de l'appropriation légitimante + Indice de l'appropriation socialisante + Indice de l'appropriation historicisante + Indice de l'appropriation conscientisante

Cette agrégation présente l'avantage de donner autant de poids à chacune des dimensions de l'appropriation sociolinguistique mais elle présente le désavantage de donner beaucoup d'importance à i48 qui constitue à lui seul l'indice d'appropriation conscientisante.

Besoins fondamentaux

Sentiment d'autonomie

Coche la case qui te correspond :

	Complètement parce que j'en ai envie	Plutôt parce que j'en ai envie	Plutôt parce que je suis obligé	Complètement parce que je suis obligé
32) Généralement, si je parle breton, c'est	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33) En classe, si je parle breton à mon maître ou à ma maîtresse, c'est	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34) En classe, si je parle breton aux autres élèves, c'est	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35) Sur la cour, si je parle breton aux autres enseignants bilingues, c'est	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Coche la case qui te correspond :	Tout à fait faux	Plutôt faux	Entre les deux	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
88) C'est moi qui choisis si je veux continuer en filière bilingue l'année prochaine.	<input type="checkbox"/>				
101) Maintenant, c'est plutôt mes parents qui veulent que je sois en bilingue.	<input type="checkbox"/>				

À partir de ces items, nous avons construit deux sous-indices, le premier concerne le sentiment d'autonomie dans les choix de scolarisation en breton et le deuxième le sentiment d'autonomie dans l'expression en breton :

Indice du sentiment d'autonomie / scolarisation = i88 + i101*

¹⁶⁸ Une variable centrée-réduite est une variable à laquelle on a appliqué à chacune de ses valeurs la procédure suivante : on lui soustrait la moyenne de la variable et on la divise par l'écart type. On obtient ainsi une variable qui a pour moyenne « 0 » et pour écart type « 1 ». Différentes variables centrées-réduites peuvent ainsi être agrégées pour former un indice sans que leurs échelles initiales ne leur donne une pondération particulière.

Indice du sentiment d'autonomie / expression en breton = i32* + 133* + i34* + i35*

Les premiers résultats ont montré que ni l'indice du sentiment d'autonomie dans les choix de scolarisation, ni les deux items qui le constituent ne présentaient de coefficients de corrélation significatifs avec les autres éléments du modèle. Nous avons donc choisi de limiter l'indice global de sentiment d'autonomie à sa composante expression en breton :

$$\text{Indice du sentiment d'autonomie} = i32^* + 133^* + i34^* + i35^*$$

Sentiment de reliance :

Coche la case qui te correspond :	Tout à fait faux	Plutôt faux	Entre les deux	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
50) Généralement je me sens bien avec les gens qui parlent breton.	<input type="checkbox"/>				
76) Les enfants qui parlent breton sont souvent plus sympathiques.	<input type="checkbox"/>				
103) Les adultes qui parlent breton sont souvent plus sympathiques.	<input type="checkbox"/>				
90) L'année prochaine, mon maître ou ma maîtresse va me manquer.	<input type="checkbox"/>				
102) L'année prochaine, ma classe va me manquer.	<input type="checkbox"/>				
112) Je garde une bonne image de mes autres maîtres ou maîtresses depuis le CP.	<input type="checkbox"/>				

Parmi les items proposés seul i50 présente des coefficients de corrélation intéressante avec les autres éléments du modèle. Il présente l'intérêt d'être assez représentatif (car général) et sensible.

i90, i102 et i112 présentent une sensibilité intéressante mais ne sont que faiblement corrélés avec les autres éléments du modèle. Ces items évoquant la relation des élèves avec les enseignants et les autres élèves, on peut imaginer que les questionnés voient en eux plus que des locuteurs et que la relation qu'ils nouent avec eux impacte finalement peu leur appropriation du breton. Pour i90 et i102, on peut également émettre l'hypothèse qu'en fin de CM2 les élèves sont moins dans la nostalgie de l'école primaire que dans la projection vers le collège. Une étude précise permettrait de tester ces hypothèses.

i76 et i103, quant à eux, se sont avérés peu sensibles, recueillant beaucoup de réponse neutre. Ils se sont de plus avérés mal conçus : se voulant clivant ils ne le sont finalement pas

et les réponses négatives sont difficilement interprétables (Si les enfants qui parlent breton ne sont pas plus sympathiques que les autres, le sont-ils tout autant ? Moins ?).

En contexte de revernacularisation, en l'absence d'instances de socialisation fortes, la référence à un sentiment de reliance est complexe. Il n'existe pas une communauté de locuteurs bien distincte, si ce n'est la communauté de la classe mais qui est bien plus qu'une communauté de locuteurs, ils sont avant tout des camarades de classe et une enseignante ou un enseignant. Les items que nous avons proposés se sont révélés assez peu satisfaisants et demanderont à être améliorés par la suite, peut-être à l'aide d'une enquête qualitative ciblée permettant de mieux comprendre le rôle du sentiment de reliance chez ces élèves. Dans l'attente de cette amélioration, nous avons construit l'indice du sentiment de reliance à l'aide d'un seul item, qui présente tout de même l'avantage d'être sensible et représentatif :

Indice du sentiment de reliance = i50

Sentiment de compétence

Coche la case qui te correspond :	Tout à fait faux	Plutôt faux	Entre les deux	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
57) Je trouve facile d'écrire en breton.	<input type="checkbox"/>				
81) Je trouve facile de lire en breton.	<input type="checkbox"/>				
83) Je suis à l'aise quand je parle breton.	<input type="checkbox"/>				
73) Je ne comprends rien quand on me parle breton.	<input type="checkbox"/>				
109) Je comprends tout ce qu'on me dit en breton.	<input type="checkbox"/>				
75) Par rapport aux autres élèves de la classe je parle plutôt mal breton.	<input type="checkbox"/>				
77) Je trouve difficile d'apprendre à lire en breton.	<input type="checkbox"/>				
86) Je trouve difficile d'apprendre à écrire en breton.	<input type="checkbox"/>				
98) Je trouve difficile d'apprendre à parler breton.	<input type="checkbox"/>				

Ce grand nombre d'item est dû à une volonté initiale de différencier les sentiments de compétence pour apprendre le breton et le parler. Nous avons finalement écarté cette

distinction car l'utilisation principalement scolaire du breton ne permettait pas une distinction claire entre ces deux sentiments de compétence.

L'indice du sentiment de compétence est constitué de l'agrégation de tous ces items :

$$\text{Indice du sentiment de compétence} = i57 + i73^* + i75^* + i77^* + i81 + i83 + i86^* + i98^* + i109$$

Indice de satisfaction des trois besoins fondamentaux

L'indice global de la satisfaction des besoins fondamentaux est obtenu en agrégeant les indices des sentiments d'autonomie, de reliance et de compétence, centrés réduits (voir infra) :

$$\text{Indice de satisfaction des trois besoins fondamentaux} = \text{indice du sentiment d'autonomie} + \text{indice du sentiment de reliance} + \text{indice du sentiment de compétence}$$

Représentations linguistiques

Représentations sur le plurilinguisme

Coche la case qui te correspond :	Tout à fait faux	Plutôt faux	Entre les deux	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
51) En général les gens parlent une seule langue.	<input type="checkbox"/>				
67) C'est mieux de connaître plusieurs langues.	<input type="checkbox"/>				
97) C'est mieux que les gens soient différents sur Terre.	<input type="checkbox"/>				
55) Le monde serait mieux si tous les gens parlaient la même langue.	<input type="checkbox"/>				

Dans la construction de notre indice, nous avons choisi d'écartier i55 qui présente une ambiguïté non anticipée dans sa formulation : il ne permettait pas de différencier les notions de *langue commune* et de *langue unique*.

$$\text{Indice des représentations sur le plurilinguisme} = i51^* + i67 + i97$$

Statut informel attribué au breton

Coche la case qui te correspond :	Tout à fait faux	Plutôt faux	Entre les deux	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
64) On peut tout dire en français mais pas en breton.	<input type="checkbox"/>				

79) En breton, on ne se comprend pas d'un endroit à l'autre.	<input type="checkbox"/>				
110) Le breton, ça ne sert à rien.	<input type="checkbox"/>				
69) Il vaut mieux apprendre l'anglais que le breton.	<input type="checkbox"/>				
104) Parler breton, c'est ne pas être ouvert aux autres.	<input type="checkbox"/>				
93) Le vrai breton, c'est celui de l'école.	<input type="checkbox"/>				
95) Le vrai breton, c'est celui des personnes âgées.	<input type="checkbox"/>				

Concernant l'indice correspondant, nous avons pu remarquer, durant l'analyse des résultats, qu'il y avait une relativement faible corrélation entre les différents items concernant le statut informel du breton. On pourrait en déduire que ces élèves de CM2 ne sont pas particulièrement sensibles aux stéréotypes linguistiques concernant le statut du breton. Cette faible corrélation remet en cause la cohérence de notre indice qui pourra être améliorée par une étude qualitative dédiée.

Pour la constitution de l'indice, nous avons laissé de côté i93 et i95 qui ne sont pas à proprement parler porteurs d'une image positive ou négative du statut informel du breton :

Indice des représentations sur le statut informel du breton = i64 + i69 + i79 + i104 + i110

Représentations liées à l'identité et à la culture

Coche la case qui te correspond :	Tout à fait faux	Plutôt faux	Entre les deux	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
72) J'aime les chansons bretonnes.	<input type="checkbox"/>				
74) J'aime les contes bretons.	<input type="checkbox"/>				
78) J'aime la musique bretonne.	<input type="checkbox"/>				
89) J'aime la cuisine bretonne.	<input type="checkbox"/>				
106) J'aime les danses bretonnes.	<input type="checkbox"/>				
99) C'est important pour moi d'être Breton(ne).	<input type="checkbox"/>				

107) C'est important pour moi d'être Français(e).	<input type="checkbox"/>				
84) C'est important pour moi d'être Européen(ne).	<input type="checkbox"/>				

Nous avons voulu construire ici un indice d'attachement à l'identité et à la culture bretonne. Nous avons laissé de côté i84 et i107 et agrégé les autres items en majorant la pondération de i99 pour rééquilibrer la dimension identitaire vis-à-vis de la dimension culturelle :

Indice d'attachement à l'identité et à la culture bretonne = $i72/5 + i74/5 + i78/5 + i89/5 + i99/25 + i106/5$

Représentations sur le contexte sociolinguistique actuel et historique du breton

Entoure la réponse qui te correspond :

17) En Finistère (en Bretagne), aujourd'hui, il y a la majorité des gens qui...	parle breton (0)	ne parle pas breton (2)	Je ne sais pas (1)
18) En Finistère, il y a 100 ans, il y avait la majorité des gens qui...	qui parlait breton (2)	qui ne parlait pas breton (0)	Je ne sais pas (1)
19) Le breton, c'est une langue qui est surtout parlée par : (une seule réponse)	des jeunes (0)	des adultes (0)	des personnes âgées (2)
20) On a toujours parlé français dans le Finistère.	Vrai (0)	Faux (2)	Je ne sais pas (1)

Nous avons attribué un barème en fonction de la concordance des représentations des élèves avec la réalité (barème indiqué pour chaque réponse entre parenthèses). Ensuite, ces quatre items ont été agrégés pour former l'indice des représentations sur le contexte social et historique du breton.

Indice des représentations sur le contexte sociolinguistique actuel et historique du breton = $i17 + i18 + i19 + i20$

Représentations sur les motifs d'apprentissage du breton

Coche la case qui te correspond :

On peut apprendre le breton pour :	Tout à fait faux	Plutôt faux	Entre les 2	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
113) communiquer avec des nouvelles personnes → → → →	<input type="checkbox"/>				
114) voyager → → → → → → → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				

115) le plaisir → → → → → → → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
116) parce que sinon le breton va mourir. → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
117) pour trouver plus facilement du travail → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
118) pour savoir parler une langue de plus → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
119) pour mieux comprendre le monde dans lequel on vit → →	<input type="checkbox"/>				
120) pour mieux connaître notre identité → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
121) pour être différent → → → → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
122) pour bien réussir à l'école → → → → → → → → → → →	<input type="checkbox"/>				
123) pour apprendre plein de nouvelles choses → → → → →	<input type="checkbox"/>				
124) pour apprendre plus facilement d'autres langues plus tard	<input type="checkbox"/>				

Certains items sont ici délibérément éloignés de la situation sociolinguistique du breton (i113 et i114). Ils ont été placés ici pour documenter la confusion apportée par des motifs véhiculaires, associés généralement à l'apprentissage des langues étrangères dominantes traditionnellement enseignées à l'école. Cette confusion était apparue dans l'étude antérieure concernant l'apparition des représentations linguistiques chez les enfants.

Les motifs n'ont été questionnés que dans un but descriptif et n'ont pas fait l'objet d'un indice.

Représentations sur les caractéristiques formelles du breton

Entoure le numéro qui te correspond :¹⁶⁹

Le breton, je trouve que c'est une langue :							
39)	Belle	1	2	3	4	5	Moche
40)	Facile	1	2	3	4	5	Difficile
41)	Ancienne	1	2	3	4	5	Moderne
42)	De jeunes	1	2	3	4	5	De vieux
43)	Pas importante	1	2	3	4	5	Importante
44)	Intéressante	1	2	3	4	5	Ennuyante
45)	Utile	1	2	3	4	5	Inutile
46)	Locale	1	2	3	4	5	Internationale

¹⁶⁹ Dans le questionnaire, il était donné un exemple d'application de la consigne.

Pour construire l'indice des représentations sur les caractéristiques intrinsèques du breton nous avons écarté les items ne présentant un jugement de valeur clair (i40, i41, i42, i46) ainsi que i43 qui pouvait paraître ambiguë (une langue peut être importante pour soi, dans le monde, etc).

Indice des représentations sur les caractéristiques formelles du breton = i39* + i44* + i45*

Hétéroreprésentations sur les représentations parentales

Coche la case qui te correspond :	Tout à fait faux	Plutôt faux	Entre les 2	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
71) Ma mère aurait aimé savoir le breton. (ne pas répondre si elle le parle déjà très bien)	<input type="checkbox"/>				
52) Mon père aurait aimé savoir le breton. (ne pas répondre s'il le parle déjà très bien)	<input type="checkbox"/>				
56) C'est important pour ma mère que j'apprenne le breton.	<input type="checkbox"/>				
63) C'est important pour mon père que j'apprenne le breton.	<input type="checkbox"/>				
68) Ma mère aurait préféré m'inscrire dans une école bilingue anglais-français	<input type="checkbox"/>				
54) Mon père aurait préféré m'inscrire dans une école bilingue anglais-français.	<input type="checkbox"/>				

Pour construire l'indice des représentations des élèves sur les représentations de leur parents sur le breton et leur scolarisation en breton, nous avons agrégés tous ces indices. Dans les cas de monoparentalité, nous avons doublé les résultats des réponses du parent pour garder des indices numériquement comparables et dans les cas des parents brittophones, nous avons compté les réponses aux items i52 et i71 comme étant « Tout à fait vrai ».

Indice des hétéroreprésentations sur les représentations des parents = i52 + i54* + i56 + i63 + i68* + i71

Représentations sur la situation d'apprentissage

Entoure la réponse qui te correspond :

22) À l'école on fait :	Trop de breton	Plutôt trop de breton	Juste ce qu'il faut de breton	Plutôt pas assez de breton	Pas assez de breton du tout
-------------------------	----------------	-----------------------	-------------------------------	----------------------------	-----------------------------

Entoure le numéro qui te correspond :

L'école en plusieurs langues, je trouve que c'est :							
36)	Intéressant	1	2	3	4	5	Ennuyeux
37)	Difficile	1	2	3	4	5	Facile
38)	Inutile	1	2	3	4	5	Utile

Coche la case qui te correspond :

Coche la case qui te correspond :	Tout à fait faux	Plutôt faux	Entre les 2	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
60) Je me sens bien dans ma classe.	<input type="checkbox"/>				

Pour constituer l'indice des représentations des élèves sur leur situation d'apprentissage, nous avons écarté i22, car l'item n'était pas assez sensible. Nous avons également écarté i37 qui ne représente pas directement un jugement de valeur (on peut dans certains cas valoriser des activités difficiles, notamment quand elles peuvent valoriser celui ou celle qui les pratique).

Indice des représentations sur la situation d'apprentissage = i36* + i38 + i60

Indice général des représentations

L'indice général des représentations des élèves a été construit en agréant les sept indices spécifiques des représentations. Ces indices présentant des échelles différentes, dues au nombre d'items qui constituent chacun d'entre eux, nous les avons centrés-réduits (voir infra) pour leur donner des échelles de variation comparables. Suite à cette opération, nous avons pu les agréer :

Indice global des représentations = Indice des représentations sur le plurilinguisme + Indice des représentations sur le statut informel du breton + Indice d'attachement à l'identité et à la culture bretonne + Indice des représentations sur le contexte sociolinguistique actuel et historique du breton + Indice des représentations sur les caractéristiques formelles du breton + Indice des hétéroreprésentations sur les représentations des parents + Indice des représentations sur la situation d'apprentissage

L'émotion et l'anxiété

Dispositions émotionnelles

Coche la case qui te correspond :	Tout à fait faux	Plutôt faux	Entre les 2	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
58) En classe quand on passe en français je suis soulagé(e).	<input type="checkbox"/>				
61) En classe, quand on passe en breton je suis très content(e).	<input type="checkbox"/>				
59) Je suis fier/fière de dire aux gens que j'apprends le breton.	<input type="checkbox"/>				
96) Souvent c'est casse-pied de devoir faire l'effort de parler breton.	<input type="checkbox"/>				
66) Quand le maître ou la maîtresse nous demande de parler en groupe en breton et que je parle en français, j'ai un peu honte.	<input type="checkbox"/>				

L'indice des dispositions émotionnelles agrège tous les items en dehors de i66 qui, bien que sensible, n'est pas cohérent : il ne présente pas de corrélations intéressantes avec les autres items, au sein de l'indice et de manière plus générale au niveau de l'enquête.

$$\text{Indice des dispositions émotionnelles} = i58^* + i61 + i59 + i96^*$$

Anxiété

Coche la case qui te correspond :	Tout à fait faux	Plutôt faux	Entre les 2	Plutôt vrai	Tout à fait vrai
70) Je n'aime pas parler devant un groupe.	<input type="checkbox"/>				
111) Je n'aime pas parler devant la classe.	<input type="checkbox"/>				
91) À chaque fois que je ne connais pas un mot ou quand je ne sais pas comment dire, j'ose poser la question à mon maître ou ma maîtresse.	<input type="checkbox"/>				
49) Quand je dois parler breton, j'ai peur de faire des fautes.	<input type="checkbox"/>				
53) Quand je dois parler breton, j'ai peur de ne pas réussir à dire ce que je veux.	<input type="checkbox"/>				
80) Quand je dois parler breton, j'ai peur que les autres se moquent de moi.	<input type="checkbox"/>				
62) J'ai un peu peur quand je dois parler breton avec des gens que je ne connais pas.	<input type="checkbox"/>				
100) Dès fois je préfère me taire parce que je ne suis pas sûr(e) de moi en breton.	<input type="checkbox"/>				
105) Des fois, même si je ne suis pas sûr(e) de moi, je me lance quand même dans une phrase.	<input type="checkbox"/>				

À partir de ces neuf items, nous avons construit deux sous-indices, le premier concernant une anxiété sociale et le deuxième une anxiété linguiste, ainsi qu'un indice global de l'anxiété :

$$\text{Sous-indice de l'anxiété sociale} = i70^* + i91 + i111^*$$

$$\text{Sous-indice de l'anxiété linguistique} = i49^* + i53^* + i62^* + i80^* + i100^* + i105$$

$$\text{Indice de l'anxiété} = i49^* + i53^* + i62^* + i70^* + i80^* + i91 + i100^* + i105 + i111^*$$

Autres indices construits *a posteriori* pour l'analyse

- **Taille de la cohorte de CM2**

Nous avons retenu la taille de la cohorte de CM2 comme indicateur synthétique de l'organisation de la filière bilingue car elle est liée au nombre d'élèves de la filière et au nombre de niveaux dans la classe. Les classes des filières bilingues ne comprennent

qu'exceptionnellement un seul niveau et les classes de notre étude comprennent de deux à cinq niveaux. Nous avons catégorisé les tailles de cohorte de cette manière :

Taille de la cohorte	Indice
1-3	1
4-5	2
6-8	3
9-11	4
11-18	5

- **Ancienneté de la filière**

Nous avons différencié les filières récentes, qui accueillent des CM2 depuis *moins de 5 ans* et les filières plus anciennes qui accueillent des élèves de CM2 depuis *5 ans ou plus*.

- **Ancienneté sur le poste de l'enseignant**

Nous avons pris en compte l'ancienneté des enseignants dans cette classe à travers un indice qui différencie les enseignants selon qu'ils sont sur leur poste depuis *moins de trois ans* ou *trois ans et plus*.

- **Poste à plein temps ou fractionné**

Le travail à temps plein ou sur des postes fractionnés des enseignants a parfois été mis en lien avec l'investissement dans le métier d'enseignant (Careil, 2002), de plus, la multiplicité des enseignants a une influence sur l'organisation des enseignements, nous avons donc introduit un indice distinguant les classes accueillant un seul enseignant de celles qui accueillent plusieurs.

- **Nord ou sud du département**

Nous avons voulu savoir si l'emplacement géographique de l'école avait une incidence sur le processus d'appropriation du breton. Si cet indice peut sembler farfelu d'un premier abord, on peut tout de même noter que le nord et le sud du département présentent des différences culturelles, que le réseau de filières bilingue est plus dense dans le nord du département et que les conseillers pédagogiques (formateurs à temps plein) interviennent sur des demi-départements dans le Finistère¹⁷⁰.

¹⁷⁰ C'est d'ailleurs la répartition nord / sud correspondant aux zones d'exercices des conseillers pédagogiques que nous avons retenu ici (nord = circonscriptions de Brest Aber, Brest Est, Brest Iroise, Brest Nord, Brest Ville, Landerneau, Landivisiau, Morlaix Centre Finistère (pour partie) ; sud = circonscriptions de Morlaix Centre Finistère (pour partie), Châteaulin, Quimper Ouest, Quimper Est, Quimper Nord, Quimper Cornouaille, Quimper Sud)

- **École en zone urbaine ou rurale**

Nous avons également voulu savoir si la ruralité ou l'urbanité avait une influence sur le processus d'appropriation du breton. Pour cela nous nous sommes basés sur les unités urbaines telles qu'elles sont définies par l'Insee et dont la liste est disponible sur la Plateforme ouverte des données publiques françaises¹⁷¹. Nous les avons catégorisées comme ceci :

Zone urbaine ou rurale	Indice
Zone rurale	1
2000 <ZU<5000	2
5000 <ZU<10 000	3
10 000 <ZU<30 000	4
30 000 <ZU	5

- **Revenu fiscal de référence de la commune**

N'ayant pas pu mesurer l'effet des catégories socioprofessionnelles des parents, nous avons voulu évaluer l'influence du revenu fiscal de référence de la commune sur le processus d'appropriation. Ces données sont disponibles sur le site du Trésor public¹⁷². Cet indice n'est pas complètement satisfaisant : il ne prend pas en compte la population des villes par quartiers, ce qui le rend inopérant pour une ville de la taille de Brest. De plus, le revenu médian aurait un indice plus satisfaisant mais il n'était pas disponible parmi les statistiques du Trésor public.

¹⁷¹ <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/unites-urbaines-en-bretagne/>

¹⁷² <https://www.impots.gouv.fr/portail/statistiques>

Annexe 6 – Demande autorisation recherche DSDEN 29

Gwenole LARVOL
Doctorant aux universités de
Rennes 2 (CRBC) et de Genève
11 rue du Docteur Paugam
29100 Douarnenez
06.63.38.98.80
gwenole.larvol@univ-rennes2.fr

Le 12 décembre 2018 à Douarnenez

à Mme LOMBARDI-PASQUIER
Inspecteur d'Académie du Finistère
1 Boulevard du Finistère
29000 Quimper

Madame l'Inspecteur d'Académie,

Depuis septembre 2017, je suis détaché de l'enseignement primaire et de ma fonction de maître-formateur dans le Finistère pour effectuer un doctorat en sciences de l'éducation en cotutelle internationale aux universités de Rennes 2 (direction Stefan Moal) et de Genève (direction Laurent Gajo). Pour ce faire, je bénéficie d'un financement doctoral de la région Bretagne. Mes recherches portent sur l'appropriation de la langue bretonne par les élèves de CM1-CM2 des filières bilingues français-breton et son influence sur les interactions en breton en classe. Mes travaux ont pour objectif de contribuer à l'amélioration des pratiques professionnelles des enseignants bilingues en mettant en valeur des pratiques expertes et en faisant des propositions dans le cadre des formations initiales et continues des enseignants.

Pour mener à bien cette recherche, je souhaiterais mener plusieurs types d'enquêtes qui, en se croisant, pourront me permettre de dresser un état des lieux des représentations des élèves et des enseignants et des pratiques de classe de ces derniers. Voici les enquêtes que je souhaiterais mener :

- Une enquête quantitative par questionnaire auprès des enseignants bilingues des écoles publiques du département intervenant auprès de CM1-CM2 (étude des représentations sur les langues et sur leurs pratiques de classe, leurs réussites et difficultés)
- Une enquête quantitative par questionnaire auprès des élèves de CM1-CM2 bilingues des écoles publiques du Finistère (études des représentations sur les langues et sur eux-mêmes en tant que locuteur)
- Une enquête qualitative auprès de quelques classes, comprenant des observations filmées de classe, des entretiens enregistrés d'auto-confrontation avec les enseignants, et des entretiens enregistrés individuels ou en groupe avec des élèves.

Les parties enregistrées feront l'objet de demandes d'autorisation parentale en bonne et due forme. L'anonymat des enfants et des enseignants sera déontologiquement préservé et les enregistrements ne seront utilisés qu'à des fins de recherche universitaire ou de formation universitaire ou professionnelle.

Je me permets donc de solliciter votre accord pour pouvoir mener à bien ces enquêtes et, mes recherches ayant une visée de formation professionnelle, je me mets à la disposition des services départementaux de l'Éducation nationale pour rendre compte des avancées de mon travail.

Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer, Madame, l'expression de ma sincère considération.

Gwenole Larvol



Annexe 7 – Autorisation recherche DSDEN 29



Cabinet



La directrice académique des services
de l'Éducation nationale du Finistère

à

Monsieur Gwenole LARVOL
Doctorant aux universités de Rennes 2 (CRBC) et de
Genève
11 rue du docteur Paugam
29100 Douarnenez

Quimper, le 12 février 2019

Monsieur,

Par courrier du 12 décembre 2018 et par courriel du 11 février 2019 vous sollicitez mon accord pour pouvoir mener trois types d'enquêtes dans le cadre de travaux de recherche que vous effectuez en préparation d'un doctorat en sciences de l'éducation. Vous m'indiquez que vos recherches portent sur l'appropriation de la langue bretonne par les élèves de CM1-CM2 des filières bilingues français-breton et son influence sur les interactions en breton en classe.

Je vous informe que j'accorde une suite favorable à votre demande.

Veillez agréer, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'C. Lombardi-Pasquier'.

Caroline LOMBARDI-PASQUIER

Annexe 9 – Enquête qualitative : Grille d'observation et d'entretien

1 Filmage

1.1 Contexte :

L'enseignant

- Profil de locuteur (biographie, socialisation, légitimité et sécurité linguistique)
- Profil d'enseignant (doctrine personnelle sur l'enseignement (Cicurel, 2011, p. 15))
- Profil de compétence interpersonnelle

La classe ou l'école

- Politique linguistique de classe
- Organisation de la classe (horaire, spatiale, ...) et de l'école (taille, stabilité de l'équipe enseignante, continuité de filière)

1.2 Normes :

- Décrire les normes de choix de langue en présence (pour le breton et le français, selon le lieu, moment, interlocuteur)
- Les normes correspondent-elles aux textes officiels ou peut-on mettre en évidence une politique linguistique de classe différente ?
- Quels sont les réactions de l'enseignant ou des élèves face aux écarts à la norme ?
- Ces normes sont-elles différentes entre les élèves de CM1 et ceux de CM2 ?
- Ces normes sont-elles propres à la classe ou plus généralement à l'école ?
- Peut-on observer des traces d'une didactisation de la mise en place des normes ?
- Comment l'enseignant didactise ces normes ?

1.3 Comportement interactionnel

- Décrire les différents comportements interactionnels. Constate-t-on une hétérogénéité ? Une homogénéité ?
- Peut-on constater des actions de l'enseignant pour palier cette hétérogénéité ?

- Peut-on constater l'utilisation de ces techniques de pilotage de classe pour favoriser un comportement interactionnel des élèves en breton ?
 - *Placer la parole au centre de l'attention (attention de tous sur la personne qui prend la parole, pas de polyphonie)*
 - *Laisser le temps aux élèves dans leurs prises de parole (ne pas finir ou couper leurs phrases, les encourager à approfondir,...)*
 - *Quelle gestion de l'alternance codique (macro, méso et micro)*
 - *Quelle gestion de la détopicalisation ?*
 - *Quelle gestion de la bifocalisation ?*
 - *Quelle adaptation de l'input ?*
 - *Quelle gestion des retours correctifs ? (corrective feedback)*
 - *Quels retours qualitatifs sur les productions des élèves ? (feedback)*
 - *Quels étayages pour aider la production orale des élèves ? (vocabulaire, temps accordé à la réflexion)*
 - *Quelles réactions aux écarts à la norme (en termes de choix de langue ou de correction linguistique)*
 - *Autres techniques ?*

1.4 Trois besoins de base

Sentiment d'autonomie

- Décrire le style interpersonnel de l'enseignant (contrôlant, informant)
- Peut-on observer des traces d'une didactisation du sentiment d'autonomie ?

Sentiment de compétence

- Peut-on observer des traces d'une didactisation du sentiment de compétence ? (rétroactions négatives ou positives, contrôlantes ou informantes)

Sentiment de reliance

- Décrire le climat social de la classe
- Peut-on observer des traces d'une didactisation du sentiment de reliance ?

1.5 Motivation

- Peut-on décrire le climat motivationnel général de la classe ?
- Les élèves sont-ils actifs ou passifs ?
- Quantifier et caractériser les productions des élèves (surtout orales pour nous)

1.6 Représentations

- Essayer de déterminer quelle est le rôle et la symbolique attribuée à chaque langue par la politique linguistique de classe (ou *agency* (Hélot, 2014)).
- Relever les traces de représentations sur les langues ou la situation d'apprentissage dans les séances observées.

1.7 Appropriation socio-langagière

- Relever les traces d'appropriation.

2 Entretien d'autoconfrontation

(sélection d'extrait vidéo)

2.1 Contexte :

L'enseignant

- Profil de locuteur (biographie, socialisation, légitimité et sécurité linguistique)
- Profil d'enseignant (doctrine personnelle sur l'enseignement (Cicurel, 2011, p. 15))
- Profil de compétence interpersonnelle

La classe ou l'école

- Politique linguistique de classe
- Organisation de la classe (horaire, spatiale, ...) et de l'école (taille, stabilité de l'équipe enseignante, continuité de filière)

2.2 Normes :

- Décrire les normes de choix de langue en présence (pour le breton et le français, selon le lieu, moment, interlocuteur)
- Les normes correspondent-elles aux textes officiels ou peut-on mettre en évidence une politique linguistique de classe ?

- Quels sont les réactions de l'enseignant ou des élèves face aux écarts à la norme ?
- Ces normes sont-elles différentes entre les élèves de CM1 et ceux de CM2 ?
- Ces normes sont-elles propres à la classe ou plus généralement à l'école ?
- Peut-on observer des traces d'une didactisation de la mise en place des normes ?
- Comment l'enseignant didactise ces normes ?

2.3 Comportement interactionnel

- Décrire les différents comportements interactionnels. Constate-t-on une hétérogénéité ? Une homogénéité ?
- S'il y a une hétérogénéité, quels en sont les raisons ?
- Peut-on constater des actions de l'enseignant pour palier cette hétérogénéité ?
- Peut-on constater l'utilisation de ces techniques de pilotage de classe pour favoriser un comportement interactionnel des élèves en breton ?
 - *Placer la parole au centre de l'attention (attention de tous sur la personne qui prend la parole, pas de polyphonie)*
 - *Laisser le temps aux élèves dans leurs prises de parole (ne pas finir ou couper leurs phrases, les encourager à approfondir,...)*
 - *Quelle gestion de l'alternance codique (macro, méso et micro)*
 - *Quelle gestion de la détopicalisation ?*
 - *Quelle gestion de la bifocalisation ?*
 - *Quelle adaptation de l'input ?*
 - *Quelle gestion des retours correctifs ? (corrective feedback)*
 - *Quels retours qualitatifs sur les productions des élèves ? (feedback)*
 - *Quels étayages pour aider la production orale des élèves ? (vocabulaire, temps accordé à la réflexion)*
 - *Quelles réactions aux écarts à la norme (en termes de choix de langue ou de correction linguistique)*
 - *Autres techniques ?*

2.4 Trois besoins de base

Sentiment d'autonomie

- Décrire le style interpersonnel de l'enseignant (contrôlant, informant)
- Peut-on observer des traces d'une didactisation du sentiment d'autonomie ?

Sentiment de compétence

- Peut-on observer des traces d'une didactisation du sentiment de compétence ? (rétroactions négatives ou positives, contrôlantes ou informantes)

Sentiment de reliance

- Décrire le climat social de la classe
- Peut-on observer des traces d'une didactisation du sentiment de reliance ?

2.5 Motivation

- Peut-on décrire le climat motivationnel général de la classe ?
- Les élèves sont-ils actifs ou passifs ?
- Quantifier et caractériser les productions des élèves (surtout orales pour nous)

2.6 Représentations

- Essayer de déterminer quelle est le rôle et la symbolique attribuée à chaque langue par la politique linguistique de classe (ou *agency* (Hélot, 2014)).
- Relever les traces de représentations sur les langues ou la situation d'apprentissage dans les séances observées.

2.7 Appropriation socio-langagière

- Relever les traces d'appropriation.

3 Entretien semi-directif enseignant

3.1 Normes :

- Les normes correspondent-elles aux textes officiels ou peut-on mettre en évidence une politique linguistique de classe ?
- Ces normes sont-elles différentes d'une année sur l'autre ?

- Comment l'enseignant s'y prendrait-il pour mettre en place ces normes dans une nouvelle école, à partir de zéro ?

3.2 Comportement interactionnel

- S'il y a une hétérogénéité, quels en sont les raisons ?
- Y a-t-il des séances ou des activités dédiées au travail des interactions en breton ?

3.3 Trois besoins de base

Sentiment d'autonomie

- Décrire le style interpersonnel de l'enseignant (contrôlant, informant)
- Avis de l'enseignant sur le sentiment d'autonomie.

Sentiment de compétence

- Avis de l'enseignant sur l'importance du sentiment de compétence. (notamment le paradoxe entre favoriser chez les élèves un sentiment de compétence et les amener à une meilleure correction linguistique)

Sentiment de reliance

- Décrire le climat social de la classe
- Y a-t-il des références à des brittophones autres dans les pratiques ? (venue de personnes en classe, évocation de brittophones particuliers, ...)

3.4 Motivation

- Peut-on décrire le climat motivationnel général de la classe ?

3.5 Représentations

- Essayer de déterminer quelle est le rôle et la symbolique attribuée à chaque langue par la politique linguistique de classe (ou *agency* (Hélot, 2014)).
- Y a-t-il un traitement explicite de ces représentations ?
- Ce traitement est-il détopicalisé (quand l'occasion se présente dans la vie de classe) ou programmé ?

3.6 Appropriation socio-langagière

Annexe 10 – Enquête qualitative : Scénarios pédagogiques

Résumé du scénario pédagogique des demi-journées d'observation de classe.

Classe C1

08h40	Accueil des élèves, cantine, organisation
08h45	Mathématiques /breton – résolution de problèmes
09h50	Correction de dictée /français
10h00	Grammaire / breton – différence entre « o labourat emeon » (présent progressif) et « labourat a ran » (présent continu)
10h30	Récréation
10h45	Danse /breton – langue en breton (exercice de mime associé à des verbes d'action)
11h00	Danse /breton – exercices d'improvisation individuels
11h25	Géographie /breton – séance sur le climat, retour sur la leçon et préparation de l'évaluation
11h45	Fin de la matinée

Classe C2

08h50	Accueil des élèves, organisation
08h55	Dictée /breton + correction
09h15	Chant /breton
10h00	Lecture /français
10h30	Récréation
10h50	Mathématiques /breton – CM2 soustraire des décimaux & CM1 géométrie,

	tracer une figure d'après un exemple
11h50	Fin de la matinée

Classe C3

08h50	Accueil des élèves, cantine, organisation
09h00	Oral /breton – quoi de neuf ?
09h10	Oral /breton – jeux de société en petits groupe
09h30	Mathématiques /breton – exercice oral sur les tables de multiplication
09h40	Mathématiques /breton – numération en groupe classe (fractions)
09h50	Mathématiques /breton – ateliers de mathématiques (résolution de problèmes en groupe)
10h15	Mathématiques /breton – comparaison de mesures (début)
10h20	Récréation
10h35	Mathématiques /breton – comparaison de mesures (fin)
10h50	Ateliers lecture /breton
11h15	Copie /breton
11h35	Littérature /breton - Kamichibaï
11h45	Chant /breton
12h00	Fin de la matinée

« Peotramant e chomo yezh ar skol... » - Aesaat perc'henniñ sokioyezhoniell ar brezhoneg en hentennoù divyezhek ar skolioù-kentañ

Gerioù-alc'hwez : perc'henniñ sokioyezhoniell, kelenn liesyezhek, yezh vinorel, youl, selloù war ar yezhoù, brezhoneg

Diverradenn : En dezenn-mañ eo bet studiet ar perzh a c'hell bezañ hini ar skol er politikerezhioù buhezekaet yezhoù minorel evel ar brezhoneg.

Da gentañ-penn e kinnigomp deskrivañ efedoù seurt politikerezhioù kevredigezhel war live an hinienn, dre implijout meizad ar perc'henniñ sokioyezhoniell. Ur model tri live hon eus kinniget, diazezet war teir skeul amzer disheñvel, evit diskouez mont-en-dro ar perc'henniñ sokioyezhoniell. Liammet hon eus live an emzalc'h yezh pemdez er skol, cheñch-dicheñch diouzh an degouezh, gant live stabiloc'h an identelezh war-sevel, en ur ober gant ul live etre, hini ar youl. Hor model a zo bet klokaet gant elfennoù all, evel normoù an emzalc'hioù brezhonek, gwalc'h an tri ezhomm psikologel diazezet (teorienn an emdidermeniñ), selloù ar skolidi war ar yezhoù ha plas ar brezhoneg en o buhez sokial e-maez ar skol.

Gant ur vetodologiezh kemmesk hon eus amprouet ar model-mañ : bet omp o welet klasoù, aterset hon eus skolaerien ha skolidi, hag aozet hon eus ivez un enklask kañtitativel dre c'houlennaoueg evit 279 skoliad CM2 brezhonek.

Evit echuiñ hon eus kinniget, en ur gemer harp war hor gweladennoù ha war hor model, loc'hennoù didaktel a c'hellfe aesaat perc'henniñ sokioyezhoniell ar brezhoneg evit ar skolidi.

« Sinon ça restera la langue de l'école... » - Favoriser l'appropriation sociolinguistique du breton dans les filières bilingues de l'école élémentaire

Mots clés : appropriation sociolinguistique, enseignement plurilingue, langue en situation minoritaire, motivation, représentations linguistiques, breton

Résumé : Cette thèse étudie le rôle que peut jouer l'école dans le cadre des politiques de revitalisation des langues en situation minoritaire comme le breton.

Dans un premier temps, nous proposons de décrire les effets de ces politiques sociétales à un niveau individuel à l'aide du concept d'appropriation sociolinguistique. Pour expliciter le processus d'appropriation sociolinguistique, nous avons proposé un modèle à trois niveaux, sur trois échelles de temps différentes. Nous mettons en relation le niveau hypercontextuel des interactions quotidiennes en breton en classe avec le niveau plus stable de la construction identitaire de l'élève, grâce à un niveau intermédiaire, celui de la motivation. D'autres éléments viennent compléter ce modèle comme les normes des comportements linguistiques, la satisfaction des trois besoins psychologiques de base (théorie de l'autodétermination), les représentations linguistiques et la socialisation linguistique extrascolaire des élèves.

Nous avons éprouvé ce modèle à l'aide d'une méthodologie mixte basée à la fois sur des observations de classe, des entretiens avec des élèves et des enseignants, mais également sur une enquête quantitative auprès de 279 élèves de CM2 suivant une scolarité en breton.

Enfin, en nous appuyant sur ce modèle et sur nos observations, nous proposons des leviers didactiques susceptibles de favoriser le processus d'appropriation sociolinguistique du breton chez les élèves.

« Otherwise it will remain the language of the school... » - Promoting the sociolinguistic appropriation of Breton in bilingual elementary schools

Key words : sociolinguistic appropriation, multilingual education, minority language, motivation, linguistic representations, Breton

Abstract : This thesis studies the role that schools can play within the framework of language revitalization policies in a minority situation such as that of Breton.

First, we propose to describe the effects of these societal policies at an individual level, using the concept of sociolinguistic appropriation. In order to describe the process of sociolinguistic appropriation, we propose a three-level model, on three different time scales. We relate the hypercontextual level of daily interactions in Breton in the classroom with the more stable level of the student's identity construction, thanks to an intermediate level, that of motivation. Other elements such as the norms of linguistic behavior, the satisfaction of the three basic psychological needs (theory of self-determination), linguistic representations and extracurricular linguistic socialization of pupils complete this model.

We tested this model using a mixed methodology based both on class observations, interviews with students and teachers, but also on a quantitative survey of 279 "CM2" (ten / eleven years old) students educated in Breton-medium schools.

Finally, based on this model and our observations, we propose didactic levers that could promote the process of sociolinguistic appropriation of Breton among students.