



HAL
open science

Pourquoi parles-tu breton ? Le sens de l'expression en langue bretonne chez les enseignants des filières bilingues et son approche explicite en classe

Gwenole Larvol

► To cite this version:

Gwenole Larvol. Pourquoi parles-tu breton ? Le sens de l'expression en langue bretonne chez les enseignants des filières bilingues et son approche explicite en classe. Master. France. 2014. cel-01846248

HAL Id: cel-01846248

<https://hal.science/cel-01846248v1>

Submitted on 21 Jul 2018

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.



Master M2 FFRS S10

Parcours RSPL « Rapport aux savoirs et pratiques langagières »

Pourquoi parles-tu breton ?

Le sens de l'expression en langue bretonne chez les enseignants
des filières bilingues et son approche explicite en classe

Gwenole Larvol

Direction du mémoire : Martine Kervran

Année 2013/14

Session 2

Sommaire

Introduction.....	3
I.Contexte de l'étude.....	5
A.La langue bretonne, une langue minorisée.....	5
B.L'enseignement bilingue breton-français.....	10
II.Cadre théorique.....	13
A.Sens, enjeu, identité et diversité culturelle.....	13
i.Sens et enjeu.....	13
ii.Identité, culture et diversité culturelle.....	16
B.Point de vue de l'élève: Clause proprio motu, affordance et clarté cognitive.....	17
C.Point de vue du professeur: La notion de ressource.....	19
III.Étude Quantitative.....	21
A.Méthodologie.....	21
i.Définir le profil des questionnés et le format du questionnaire	21
ii.Rédaction du questionnaire.....	22
iii.Analyse.....	24
a)Tri à plat.....	24
b)Tri croisé.....	24
c)La recherche des idéaux-types.....	27
B.Analyse des résultats.....	27
i.Taux de réponses et représentativité de l'échantillon.....	28
ii.Première analyse, tris à plat.....	29
a)Le rapport identité-langue chez les enseignants.....	29
b)Les enjeux du métier d'enseignant bilingue.....	30
c)Traitement explicite des enjeux de l'apprentissage du breton en classe.....	33
iii.Deuxième analyse, tris croisés.....	37
iv.Identification de profils idéaux-typiques d'enseignants:.....	42
IV.Étude qualitative.....	46
A.Méthodologie.....	46
i.Phase préparatoire.....	46
ii.La conduite des entretiens.....	48
iii.Le traitement des entretiens: l'analyse des contenus.....	49
B.Déroulement des entretiens.....	50
i.Rédaction de la grille d'entretien.....	50
ii.Les aléas de l'enquête.....	50
C.Analyse des entretiens.....	51
i.Présentation des questionnés.....	51
ii.Le sens de l'expression en langue bretonne chez les enseignants.....	53
a)Les significations partagées: Pourquoi moi je parle breton ?.....	53
b)Les significations communes: Doit-on parler breton ? Pourquoi ?.....	56
c)Les significations communes: des points de tension.....	59
iii.Le traitement du sens de l'expression en langue bretonne en classe.....	62
a)Ressources de biographie et de sens de la mission d'enseignement	63
b)Enseignement – identité – militantisme: des points de tension éthiques et politiques... ..	67
c)Objectifs visés et conditions d'une expression volontaire en langue bretonne.....	69
d)Faut-il traiter du sens de l'expression en langue bretonne en classe: la clarté cognitive. ..	74
Synthèse et conclusion.....	82
Références bibliographiques.....	84
Annexes.....	86

Introduction

Le métier de professeur des écoles bilingue breton – français n'est pas ce qu'on peut appeler un métier anodin. Il peut susciter, quand on se présente comme tel à un interlocuteur breton ou plus généralement français, enthousiasme, curiosité, méfiance, ou même de la condescendance mais rarement de l'indifférence. Cela ne tient pas seulement à l'originalité du métier, mais surtout au caractère langue « régionale » de la langue bretonne, bien différente des langues vivantes étrangères ou du français qui sont communément enseignés dans les écoles françaises. L'histoire linguistique de la France, axée, depuis la Révolution française, sur un monolinguisme d'État, a laissé, durant de nombreuses années, au ban de la société les autres langues présentes sur son territoire, bannies de l'école mais également de toute vie publique. Ce processus leur a ainsi ôté leur légitimité. Ainsi, il y a quelques années, on m'avait demandé au détour d'une conversation si j'apprenais à écrire à mes élèves dans une orthographe de Nazis... Cette petite phrase assassine, qui faisait un lien entre les pires heures de la collaboration et mon enseignement en classe, m'avait profondément choqué. Comment la vision qu'avait cette personne de mon expression en langue bretonne aurait pu être plus éloignée de celle que j'en avais moi? Comment expliquer cette impression de violence? Comment expliquer ce sentiment de nécessité de justification permanente quand on parle d'expression en langue bretonne? Cette récurrence est de taille à fissurer les plus solides convictions. Qu'étais-je? Un traditionaliste? Un romantique? Un nostalgique? Un communautariste? Un terroriste? À force de me faire demander à quoi pouvait donc bien servir d'apprendre le breton, je ne le savais plus très bien. Mais un questionnement profond m'était apparu: comment une langue parmi tant d'autres pouvait déclencher autant de passion chez certaines personnes? A commencer par les Bretons eux-mêmes, à commencer par ma propre grand-mère qui, bien que teintant la langue qu'elle me parlait de mots ou d'expressions en langue bretonne, interdit que je l'apprenne enfant.

Pourquoi parler breton? Pourquoi le transmettre aux enfants? Pour faire quoi?

Issu d'un questionnement très personnel, l'objectif de cette étude sera de passer du *je* le plus subjectif au *nous* le plus objectif exigé par la recherche scientifique, en interrogeant ce rapport au savoir. Ainsi, nous étudierons le sens de l'expression en langue bretonne chez les enseignants bilingues breton – français de l'enseignement primaire et l'approche qu'ils en ont en classe avec leurs élèves, des différents points de vue de la sociologie, de la psychologie et de la didactique. Notre hypothèse de départ, résultant d'une dizaine d'années d'enseignement en filière bilingue breton – français, sera que le sens que donnent les enseignants à leur propre expression en langue bretonne est un sens individuel, résultant de l'histoire de chacun, mais également un sens collectif,

lié à une identité collective et à une volonté de préservation de la richesse des altérités, de la diversité culturelle. Nous aurons également comme hypothèse que la majorité des enseignants n'abordent pas explicitement cette notion de sens avec leurs élèves. Si cette dernière hypothèse s'avère exacte, nous en chercherons les raisons: considèrent-ils qu'il n'est pas pertinent de traiter explicitement du sens de l'expression en langue bretonne en primaire? S'agit-il d'un déficit de formation? Des obstacles se présentent-ils? Pour nous aider à répondre à ces questions, nous interrogerons les concepts de sens, enjeux, identité et diversité culturelle des points de vue de la sociologie, de la psychologie, de la philosophie et de la didactique. Dans un second temps, à l'aide d'une étude quantitative, sous la forme d'une enquête par questionnaire, nous observerons les tendances générales du sens de l'expression en langue bretonne chez les enseignants bilingues breton – français et son approche en classe. Enfin, à travers une enquête qualitative menée sous la forme d'entretiens semi-directifs, nous étudierons les mécanismes de cette construction du sens et la réalité de son traitement explicite en classe.

I. Contexte de l'étude

La situation d'une langue est liée à son histoire. Cependant, il serait vain de vouloir retracer l'histoire de la langue bretonne, plus que millénaire, en quelques pages, aussi nous nous attacherons tout d'abord à donner rapidement quelques repères historiques, en nous intéressant plus précisément aux relations entre l'État français et la langue bretonne, ainsi qu'à son évolution récente. Par la suite, nous préciserons la situation actuelle de l'enseignement bilingue breton-français et les règles qui le régit.

A. *La langue bretonne, une langue minorisée*

La langue bretonne est une langue indo-européenne, parmi les langues celtiques elle appartient au groupe brittonique avec le cornique et le gallois. Elle est introduite en Armorique, suite au déclin de l'Empire romain d'Occident, entre le III^{ème} siècle et le VI^{ème} siècle, lors des migrations des Bretons venus de la Grande-Bretagne actuelle (Fleuriot, 1980). Alain IV, mort en 1119, fut le dernier duc de Bretagne à parler breton (Monnier et Cassard, 2004) mais la langue bretonne restera la langue majoritaire de communication en Basse-Bretagne, la partie ouest de la Bretagne, jusqu'au début du XX^{ème} siècle (Broudic, 1995).

Les premiers documents écrits de la Révolution française furent traduits en breton, comme la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1793 (Kergoat, 2008) mais dès 1794, la Convention adopta un rapport présenté par Barère s'intitulant « Rapport du Comité de salut public sur les idiomes ». On peut y lire:

Le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton ; l'émigration et la haine de la République parlent allemand ; la contre-révolution parle l'italien, et le fanatisme parle le basque. Cassons ces instruments de dommage et d'erreur. (p. 20)

La même année, un second rapport Barère, présenté par l'abbé Grégoire au nom de l'Instruction publique fut adopté par la Convention, il s'intitule « Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française »:

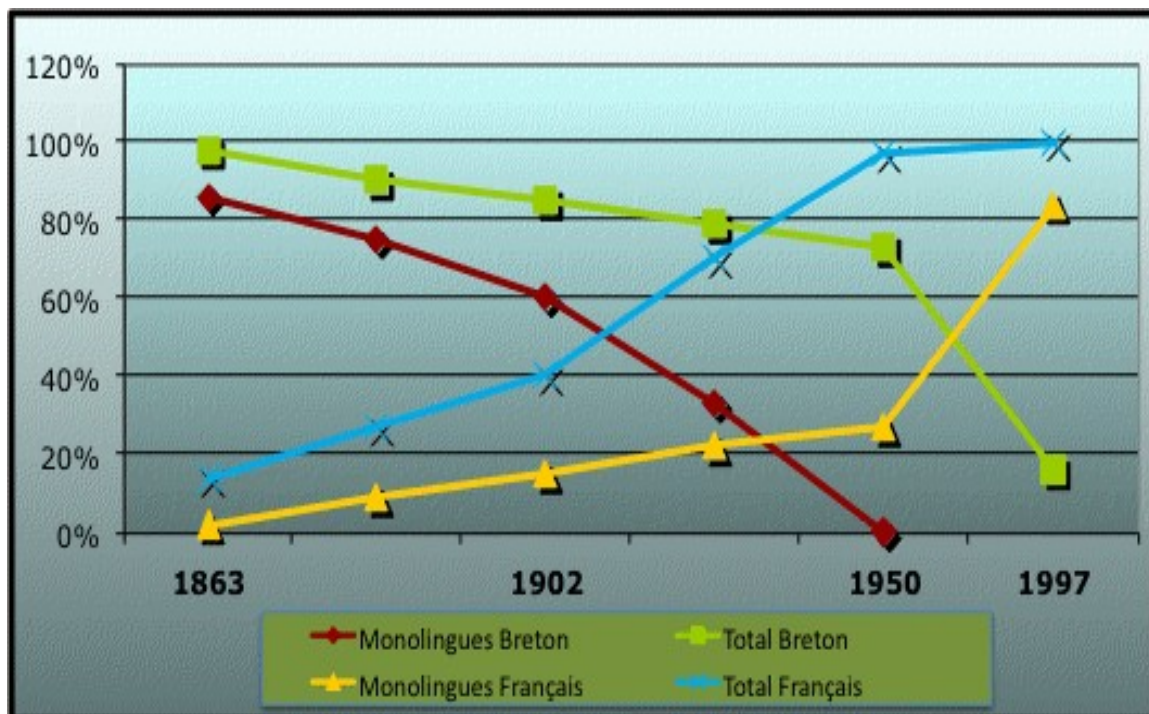
Car, je ne puis trop le répéter, il est plus important qu'on ne pense en politique, d'extirper cette diversité d'idiomes grossiers, qui prolongent l'enfance de la raison et la vieillesse des préjugés.

Pour Kergoat (p. 37), « la Convention montagnarde dote ainsi la France d'une politique linguistique d'assimilation. ». Malgré cette volonté d'hégémonie linguistique, en 1864, une enquête commandée par le ministre de l'instruction publique Duruy montrera que, dans le Finistère, 70 % des écoles

étaient bilingues et 7 % d'entre-elles étaient monolingue breton, et que 84 % des habitants de la Basse-Bretagne étaient alors bretonnants monolingue. Seul 2 % de la population ne parlait pas breton. Cette même année, le recteur de l'Académie de Rennes voulut qu'on lui indique les moyens de « déraciner » chez les habitants, l'habitude de parler breton (Broudic, 1995).

Sous la III^{ème} République, le règlement scolaire du 6 juin 1881 stipulait: « le français sera seul en usage » dans les écoles. Broudic nous rapporte que, plus de quinze ans plus tard, en 1897, un inspecteur d'académie du Finistère, Jules Dosimot, dut tout de même édicter comme une « règle inviolable et un principe qui ne saurait fléchir » le fait que « pas un mot de breton [ne devait être prononcé] en classe, ni dans les cours de récréation ». En 1902, Emile Combes, Ministre de l'Intérieur et des Cultes, interdit dans une circulaire l'usage du breton à l'église. En 1925, Anatole de Monzie, ministre de l'Instruction publique, déclara dans son discours d'inauguration du pavillon Bretagne de l'Exposition Universelle de Paris: « Pour l'unité linguistique de la France, la langue bretonne doit disparaître. »

Au cours du XX^{ème} siècle, la langue bretonne, interdite dans la vie publique et largement dépréciée, va laisser sa place au français dans une société de Basse Bretagne qui va se bilinguifier puis tendre vers un monolinguisme français:



(Source: Fañch Broudig)

On peut noter la rapidité de cette transition linguistique:

Une première étape (1863 – 1952): la bilinguisation de la société

Date	Monolingue breton	Monolingue français	Bilingue
1863	86 %	2 %	12 %
1952	6 %	27 %	67 %

Une deuxième étape (1952 – 1990): la monolinguisation de la société

Date	Monolingue breton	Monolingue français	Bilingue
1952	6 %	27 %	67 %
1990	0 %	83 %	17 %

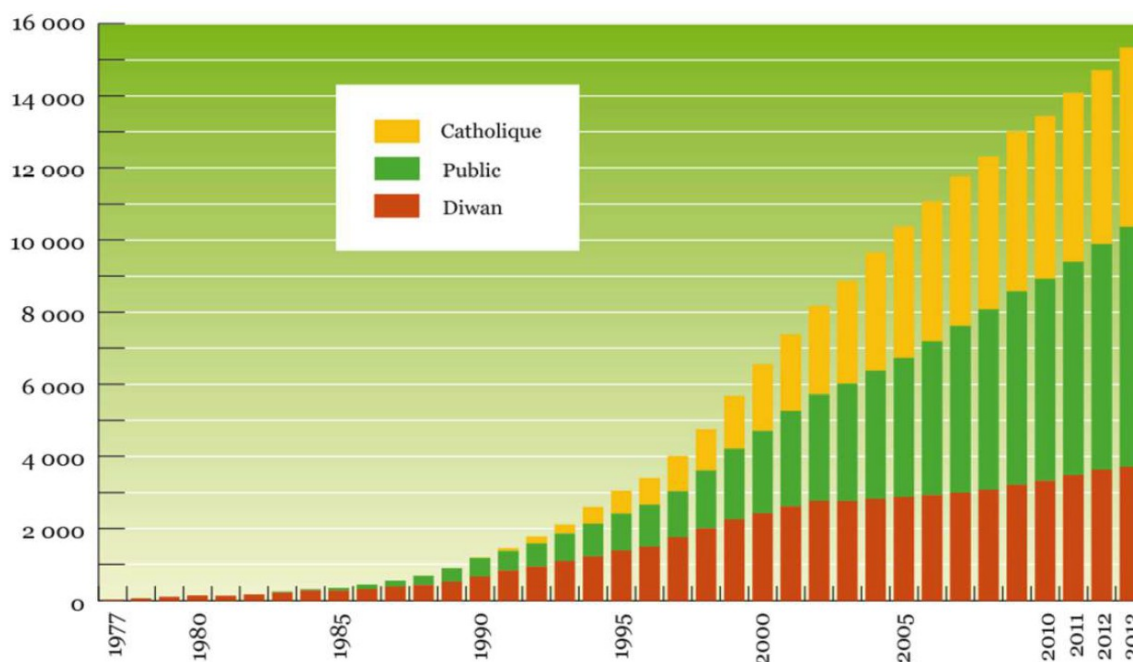
(Source: Fañch Broudig)

La langue bretonne fut ainsi, avec le franco-provençal, la langue la moins retransmise au niveau familial (enquêtes de 1999 et 2003) avec près de 90 % de pères élevés en breton qui n'ont pas élevé leurs propres enfants dans cette langue (Filion, 2010).

Jusqu'en 1951 et la loi Deixonne, l'attitude de l'État français à l'égard des autres langues de son territoire restera inchangée. Cette loi, relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, fut une première: elle autorisait, par exemple, « 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 des morceaux choisis de la littérature correspondante ».

Mais le discours hégémonique du français resta très fort chez les dirigeants politiques, ainsi Georges Pompidou, président de la République déclarait en 1972: « Il n'y a pas de place pour les langues et cultures régionales dans une France qui doit marquer l'Europe de son sceau ».

En 1977 est créée la première école associative Diwan à Ploudalmézeau, on y enseigne le breton de manière immersive. En 1982, la circulaire Savary autorise la mise en place de classes français – langue régionale, la même année sont ouvertes des classes dans l'enseignement public. Les premières classes bilingues de l'enseignement catholique sont ouvertes au début des années 90. Depuis leur création, les filières bilingues sont en constante progression, on y compte aujourd'hui plus de 15 000 élèves, scolarisés de la maternelle à la terminale:



(Source Office public de la langue bretonne)

En 2007, on décomptait 206 000 brittophones (Broudic, 2009), il s'agissait surtout de personnes âgées, 70 % d'entre eux avaient plus de 60 ans. Certaines projections indiquent qu'à l'horizon 2040, le nombre de brittophones pourrait être réduit à 60 000 (Le Pipec, sous presse). La langue bretonne est considérée comme langue « sérieusement en danger » par l'UNESCO » (Moseley, 2010).

Si l'attitude de l'État français à l'égard du breton a évolué ces dernières années comme le montre l'inscription en 2008 dans la constitution française de l'article 75-1: « Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France », les langues « régionales » restent régies non par la loi mais « par la circulaire et l'arrêté, ce qui rend leur usage particulièrement précaire sur le plan juridique en conférant à l'administration et à la justice des marges d'interprétation quasi illimitées dont il faut bien constater qu'elles n'usent qu'exceptionnellement, sinon jamais, à leur bénéfice » comme le précise Jean-Jacques Urvoas, député du Finistère en 2014, lors de la discussion de la proposition de loi constitutionnelle visant à ratifier la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires¹.

La préservation de la diversité culturelle, promue par l'UNESCO (2001), n'est plus remise en cause en France, notamment pour protéger le français dans une société où l'anglais est la langue internationale. Cependant, la légitimité et la pérennité des langues « régionales » en France reste un sujet qui divise la société, comme le montre la discussion sus-citée à l'Assemblée nationale

¹ Cette discussion du 22 janvier 2014 est disponible en vidéo et en version retranscrite sur le site de l'Assemblée nationale française

française, visant donc à ratifier une charte traitant des langues régionales et minoritaires, signée en 1999 par la France mais, pour l'instant, jamais ratifiée:

Une partie des représentants politiques semble vouloir reconnaître les erreurs de l'État français dans sa politique linguistique hégémonique et voir dans l'expression en langue régionale une richesse:

Ces langues ont été trop longtemps négligées, certaines dépréciées sous le nom de *patois* et d'autres malmenées au fil de l'histoire par une idéologie qui confondait la nécessité de parler une langue commune – le français, langue de la République – avec l'obligation de parler une langue unique. (Aurélie Filipetti, ministre de la culture)

La vérité est que notre pays est, pour [les langues régionales], un véritable cimetière. (Jean-Jacques Urvoas)

Ma conviction la plus profonde est que la richesse de l'humanité repose sur sa diversité. Et les langues régionales en constituent un élément consubstantiel et vital. Elles sont un antidote au processus d'uniformisation porté par une mondialisation aveugle dont nous devons nous efforcer d'encadrer les excès. (Jean-Jacques Urvoas)

La position du Gouvernement sur ce point est sans ambiguïté : la pluralité des langues et des cultures est une richesse qu'il convient de préserver et de faire prospérer. (Aurélie Filipetti)

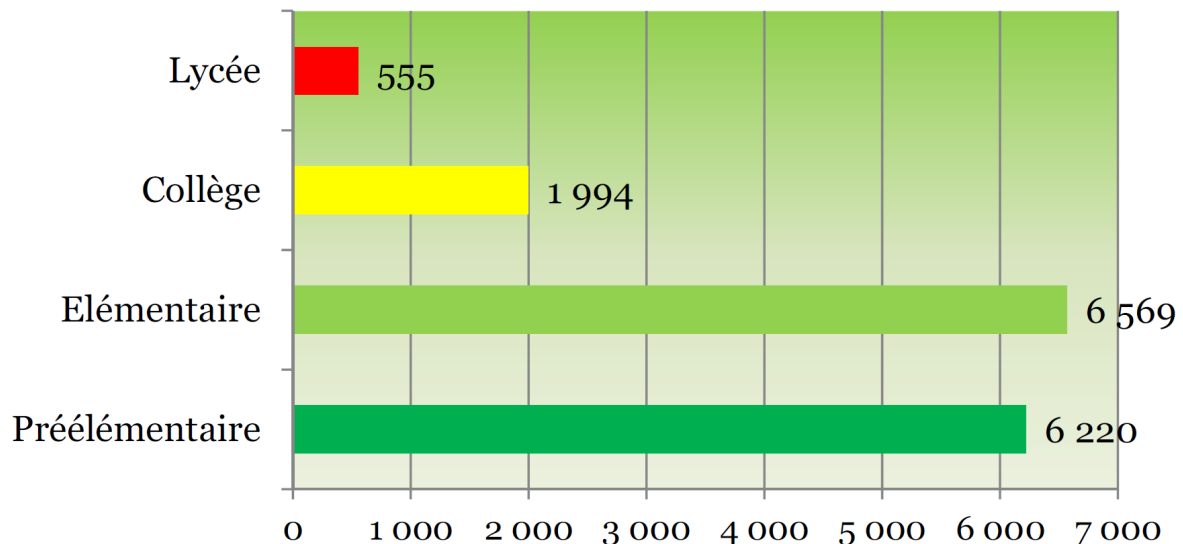
Une autre partie des représentants reste sur les fondamentaux hégémoniques issu du rapport Barère de 1794:

Faut-il, sans remonter au Moyen-Âge, en revenir à l'époque où Racine se plaignait de ne rien comprendre à ce que l'on disait autour de lui dès qu'il avait dépassé Valence ? Vous dites que le français n'en souffrira pas et que l'unité nationale ne sera pas affectée, monsieur le président de la commission. Vous évoquez le livret de famille bilingue comme une anecdote insignifiante. Le croyez-vous vraiment ? Autant sans doute, à vos yeux, l'obligation de dispenser à ceux qui le demandent, s'ils sont assez nombreux, *une partie substantielle de l'enseignement primaire, secondaire et supérieure en langue régionale ou minoritaire*. Insignifiante aussi, sans doute l'interdiction dans les règlements internes des entreprises des clauses excluant les langues régionales et minoritaires ! On se bat contre l'anglais et les langues régionales vont devenir les langues de travail ! Après nous avoir jeté à la figure les impératifs de la mondialisation pour dénoncer l'usage du français, nous jettera-t-on à la figure les exigences de tous les régionalismes et de tous les communautarismes ? Voilà la question ! Insignifiante encore, sans doute, la mise à disposition dans ces langues des textes législatifs ? Mais quelle version fera foi ? Comment pouvez-vous dire que tout cela n'aura aucune conséquence sur l'unité linguistique de notre pays ? [...] La Nation n'est pas une collectivité comme une autre, le français n'est une langue comme une autre, ce sont nos intercesseurs entre le monde et nous. (Henri Guaino, député des Yvelines)

Nous avons rapidement situé le contexte politique et social de l'expression en langue bretonne, nous allons maintenant décrire la situation de son enseignement.

B. L'enseignement bilingue breton-français

A la rentrée 2013, 15 338 élèves² étaient scolarisés en filières bilingues breton – français, soit 632 de plus qu'à la rentrée 2012. 3 705 élèves sont scolarisés dans l'enseignement associatif Diwan, 6 662 dans l'enseignement public et 4 971 dans l'enseignement catholique. Voici la répartition par niveau:



(Source Office public de la langue bretonne)

L'enseignement Diwan dispense un enseignement uniquement en breton à l'école maternelle et au CP. Par la suite, le français est progressivement introduit du CE1 au CM2. Tout au long de la scolarité, l'enseignement est principalement dispensé en breton.

Dans les filières bilingues publiques et catholiques, l'enseignement est prévu « à parité horaire », la moitié des enseignements étant dispensés en breton et l'autre en français. En Bretagne, c'est le même enseignant qui dispense les cours dans les deux langues.

On utilise parfois l'appellation controversée de d'enseignement immersif pour Diwan et semi-immersif pour les deux autres filières. Les deux langues étant présentes dans l'environnement scolaire de chaque système, nous parlerons d'enseignement bilingue pour les trois filières.

La principale spécificité de l'enseignement bilingue tel qu'il est pratiqué en Bretagne est que la langue n'est pas seulement une matière d'enseignement mais également un vecteur d'enseignement d'autres matières. Les cours abordant les autres matières en breton deviennent alors également des moments d'apprentissage de la langue, mais en contexte.

² Toutes les données numériques sont celles de l'Office public de la langue bretonne (<http://www.fr.opab-oplb.org/>)

Les enseignements de primaire dispensés dans ces trois filières respectent les programmes de l'Éducation nationale française. L'enseignement dit « à parité horaire » est régi par une circulaire de 2001: « Modalité de mise en œuvre de l'enseignement à parité horaire » (BOEN, 2001), pour son organisation et par un arrêté de 2007: « Programmes de langues régionales pour l'école primaire » (BOEN, 2007) pour ses contenus. Ces programmes, surtout conçus pour un enseignement d'initiation, ne fournissent pas un référentiel détaillé spécifique pour l'enseignement bilingue. Ils fixent au niveau A2 du *CECRL*³ (Conseil de l'Europe, 2001, chap. 3) les objectifs à atteindre en fin de primaire. Pour le *CECRL*, ce niveau correspond à celui d'un utilisateur élémentaire:

Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

Dans le *CECLR*, une description détaillée par compétence est également proposée.⁴

Dans les faits, les évaluations académiques de fin de CM2⁵ de 2008 ont montré chez les élèves un déséquilibre entre les compétences de compréhension et d'expression, ainsi qu'entre les compétences orales et les compétences écrites, montrant que les niveaux du *CECRL* n'étaient pas adaptés à un apprentissage précoce du breton. Dans un premier temps, en 2009, ces évaluations ont été étendues au niveau B1 du *CECRL* (niveau indépendant) pour les compétences de compréhension. Puis, en 2011, toutes les compétences ont été évaluées au niveau B1.

Conclusion:

Depuis la Révolution française, l'hégémonie linguistique de l'État français, dans une volonté de parachever l'unité de son territoire, se fit aux dépens des langues telles que l'occitan, le basque, le corse, le créole, le breton... Non seulement elles n'étaient donc pas enseignées dans les écoles mais elles y étaient même proscrites, comme dans tous les autres domaines de la vie publique. L'objectif avoué par les représentants politiques et ceux de l'Instruction publique était leur éradication pure et simple.

3 Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

4 Voir annexe 1

5 Les cahiers évaluations sont disponibles dans la section Langues régionales du site de l'académie de Rennes (ac-rennes.fr)

La loi Deixonne de 1951 marqua un tournant symbolique dans les relations qu'entretiennent la France et les langues dites « régionales » en autorisant un enseignement modeste de ces langues en classe. Tout au long de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle et jusqu'aujourd'hui, le breton allait regagner de la légitimité, politiquement et socialement, en Bretagne et en France, tout en voyant son nombre de locuteurs diminuer. Aujourd'hui, il existe en Bretagne un enseignement bilingue conséquent, qui scolarise plus de 15 000 élèves, mais la question politique de la place des langues « régionales » dans la société française fait toujours l'objet de vifs débats entre les défenseurs de la diversité culturelle et ceux de l'unité et du rayonnement de la nation ou de la République française.

II. Cadre théorique

Sensevy (2011, p. 67), reprenant Freud, déclare « qu'il existe trois métiers impossibles, ceux du politique, de l'éducateur, du psychanalyste ». Citant Descombe (2004), il continue en précisant que si ces trois professions sont impossibles, c'est parce qu'elles ont « en commun de viser à transformer quelqu'un [...] par un changement qui ne saurait se produire si lui même ne l'opère pas. Il faut que le patient de ce changement en soi aussi l'agent. »

Le métier d'enseignant en classe bilingue breton-français serait donc doublement impossible en ce qu'il a comme visée supplémentaire à un enseignement « classique », non seulement d'enseigner le breton aux élèves, mais également d'en faire des locuteurs volontaires dans une société « peu brittophone ».

Dans cette partie nous étudierons préalablement les liens entre sens, enjeux, identité et diversité culturelle sous différents angles de la sociologie, de la psychologie, et de la philosophie. Dans un deuxième temps, nous étudierons la notion de sens chez l'élève, puis au niveau de l'enseignant, du point de vue de la didactique.

A. *Sens, enjeu, identité et diversité culturelle*

i. **Sens et enjeu**

Du point de vue de la sociologie, Castells (2004) nous donne cette définition du sens: il s'agit de l'identification symbolique pour et par un acteur social du propos de son action: *Je parle breton, pourquoi je parle breton ?*

Du point de vue de la philosophie, Descombes (1998), associé à la didactique par Sensevy (2001), décline le sens en signification partagée et signification commune.

Les **significations partagées** correspondent « aux phénomènes de consensus entre des sujets indépendants » (Descombes, 1998 cité par Sensevy, 2011, p. 96), par exemple, certains jugements de goût ou de choix: *Je parle breton parce que c'est la langue que me parlait ma grand-mère.*

Les **significations communes**, sont:

des significations instituées, qui sont non seulement publiques, mais aussi sociales. Elles ne sont pas identiques par une sorte de coïncidence (qu'on pourrait expliquer par la similitude des conditions de vie et expérience). Elles sont inculquées aux individus de façon à rendre possible de la part de chacun d'eux des conduites coordonnées et intelligibles du point de vue du groupe. (Descombes, 1998, p. 294, cité par Sensevy, 2011, p. 96).

Le terme « institué » est à prendre ici au sens « institution » de Durkheim (2007): toutes les croyances et tous les modes de conduite institués par la collectivité.

L'objet de cette étude est de comprendre le sens donné par les enseignants et leurs élèves à leur expression en langue bretonne. Cette expression a une signification propre ou partagée, propre à l'enseignant ou à l'élève, et/ou une signification instituée ou commune, admise par tous (Par exemple: *il est normal de parler breton en dehors de l'école quand on suit une scolarité en filière bilingue*). Nous interrogerons ces deux notions dans notre contexte.

Les significations propres ou partagées que peuvent trouver ou pourraient trouver les élèves et les enseignants à parler breton volontairement sont diverses car liées au vécu.

Les significations communes peuvent être plus aisément étudiées de par leur rareté. En effet, peu d'institutions prescrivent explicitement l'utilisation volontaire du breton hors du contexte scolaire par les élèves: l'institution familiale dans certains cas de familles brittophones, les filières Diwan qui possèdent un internat ou les camps de vacances et activités extra-scolaires en breton. Mais dans ces circonstances, la taille réduite et la nature des institutions permettent difficilement de savoir si l'expression en langue bretonne relève de la signification commune ou de la signification partagée.

Nous pouvons observer notamment une absence de signification commune au niveau de l'État français (il existe un droit de parler les langues régionales dans certaines circonstances mais aucun texte prescriptif). Certes, selon une circulaire (BOEN, 2001), régissant l'enseignement bilingue,

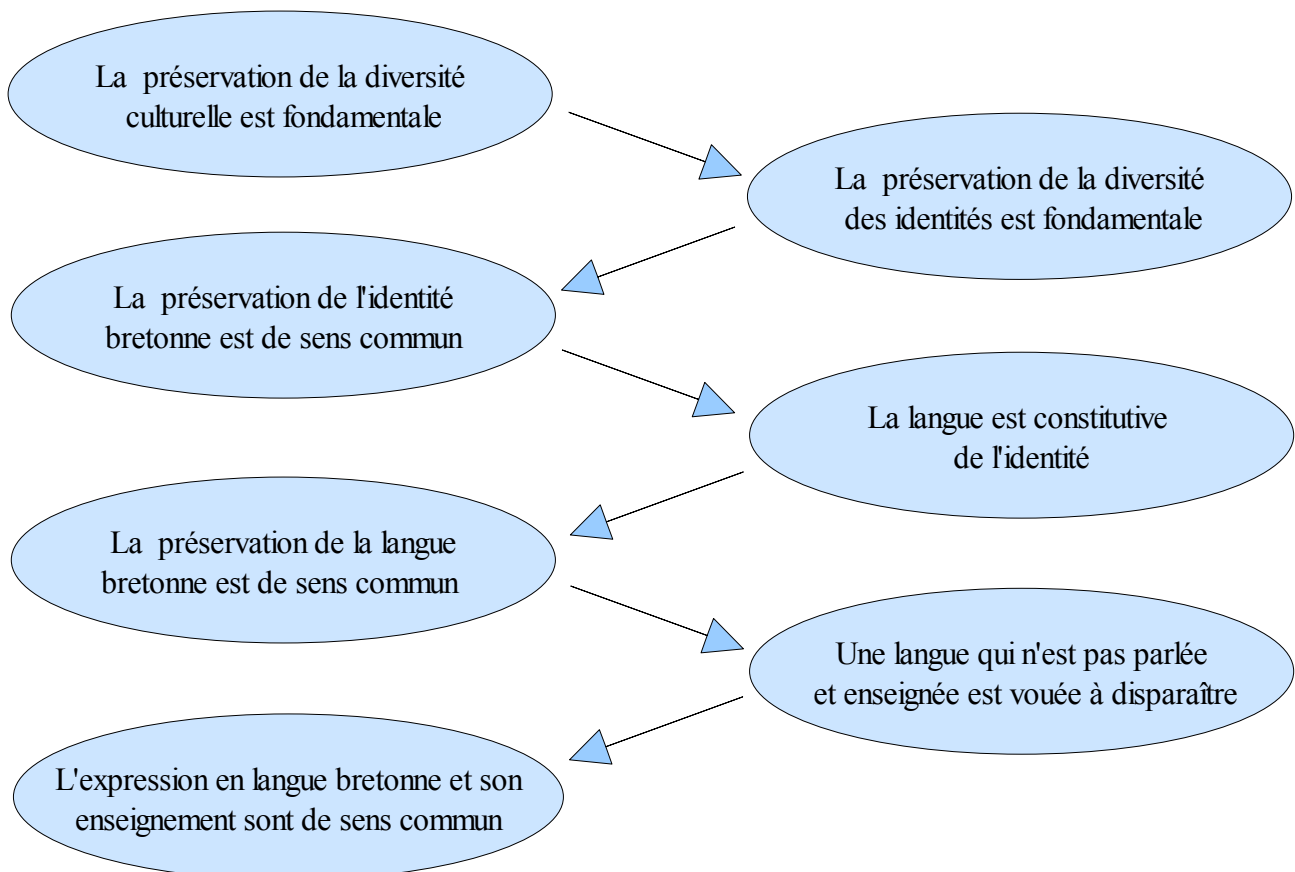
Le but de l'enseignement bilingue est d'amener progressivement les élèves à utiliser la langue régionale ou le français avec leurs pairs du même âge, mais aussi avec les adultes, dans l'école et dans le milieu familial et social. L'interaction verbale entre l'enfant et autrui (maître, interlocuteurs 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. (p. 3)

Mais ce texte prescriptif est, depuis 2007, modéré par un arrêté (BOEN, 2007) fixant le niveau à atteindre en fin de CM2 au niveau A2 du *CECRL*, niveau ne permettant pas une utilisation sociale ou familiale du breton. Il n'y a donc plus de significations communes, au sens « inculquées aux individus de façon à rendre possible de la part de chacun d'eux des conduites coordonnées et

intelligibles du point de vue du groupe » au sein de l'Éducation nationale française.

En l'absence de textes institutionnels prescriptifs, il semble intéressant de questionner les fondements de ces significations communes. Il s'agit donc d'un consensus qui va au-delà des conditions de vie et de l'expérience, il est admis par tous, institutionnalisé. Ainsi, ce consensus n'est plus interrogé, soit par habitude (par exemple, la société patriarcale a subsisté durant des siècles sans être remise en cause) soit en raison de la compréhension évidente des gains et des pertes liés à l'acceptation par chacun de ce consentement mutuel. Le droit de vote a aujourd'hui une signification commune: même si leurs idées politiques sont divergentes, les électeurs ne remettent pas en cause le droit de vote, conscients des dérives des systèmes politiques totalitaires. Les gains et les pertes afférentes sont ici évidentes à chacun, ils en connaissent les **enjeux**.

Ces notions d'enjeux et de connaissance des enjeux ne sont sans doute pas des prérequis à la formation des significations communes mais nous pouvons penser qu'elles peuvent les provoquer:



Si un ensemble d'individus indépendants pense la diversité culturelle comme quelque chose de fondamental, s'ils s'accordent sur l'importance de l'existence d'identités différentes pour la préservation de cette diversité culturelle, et si ces mêmes individus conçoivent que les langues sont constitutives de l'identité de chacun, alors, une fois conscientisée cette chaîne d'induction logique, la

pérennité de la diversité linguistique, et donc l'enseignement des langues aura acquis une signification commune. Suivant cet exemple, la compréhension des enjeux liés à un choix peut faire que ce choix soit évident pour tous et porte ainsi une signification commune.

ii. Identité, culture et diversité culturelle

L'identité est un concept incertain et paradoxal qui, pour certains, lie à la fois « l'unicité, l'unité et la permanence » (Le Coadic, 1998), pour d'autres, elle est au contraire stratégique et positionnelle, fluctuante en fonction des interactions en présence, se percevant à la fois « à travers la différence » et « à l'intérieur du jeu de pouvoir et d'exclusion » (Hall, 2008). Pour Brubaker (2001, p. 66), « le terme identité a tendance à signifier trop (quand on l'entend au sens fort), trop peu (quand on l'entend au sens faible), ou à ne rien signifier du tout (à cause de son ambiguïté intrinsèque) ». La notion d'identité, qui semble, d'un premier abord, désigner une réalité évidente, divise aussi bien les philosophes que les sociologues. Ce n'est pas l'objet de cette étude d'explicitier ce concept, aussi nous reprendrons la définition de Castells (2004) qui a l'avantage de lier identité et sens: « L'identité, c'est les processus de construction du sens, sur la base d'un attribut culturel ou d'un ensemble d'attributs culturels auxquels on donne priorité sur d'autres sources de sens ». Cette définition a le deuxième avantage de faire directement le lien avec la notion de culture et donc avec une de ses composantes principales, le langage: « Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se place le langage » (Levi-Strauss, 2012).

En reprenant la définition de Castells, nous pouvons considérer ici que choisir de parler breton avec un interlocuteur qui maîtrise également le français (par exemple), est une priorisation d'une source de sens sur une autre, sur la base d'un attribut culturel. Parler breton dans de telles circonstances est donc constitutif de l'identité bretonne de la personne.

La préservation de la diversité culturelle n'est associée à aucune école de pensée en particulier. Elle est présente chez de nombreux auteurs:

La désintégration d'une culture sous l'effet destructeur d'une domination technico-civilisationnelle est une perte pour toute l'humanité dont la diversité des cultures constitue un de ses plus précieux trésors. (Morin, 2000, p. 61)

La nécessité de préserver la diversité des cultures dans un monde menacé par la monotonie et l'uniformité n'a certes pas échappé aux institutions internationales. Elles comprennent aussi qu'il ne suffira pas, pour atteindre ce but, de choyer des traditions locales et d'accorder un répit aux temps révolus. C'est le fait de la diversité qui doit être sauvé, non le contenu historique que chaque époque lui a donné et qu'aucune ne saurait perpétuer au-delà d'elle-même. (Lévi-Strauss, 1987, p. 84)

La préservation de cette diversité est promue par l'UNESCO dans sa déclaration universelle sur la diversité culturelle (2001), dans laquelle sont reliées les notions d'identité et de diversité culturelle:

Cette diversité s'incarne dans l'originalité et la pluralité des identités qui caractérisent les groupes et les sociétés composant l'humanité. Source d'échange, d'innovation et de créativité, la diversité culturelle est, pour le genre humain, aussi nécessaire qu'est la biodiversité dans l'ordre du vivant.

Cette déclaration donne aux états membres l'objectif de « sauvegarder la diversité linguistique de l'humanité » et de « soutenir l'expression, la création, et la diffusion dans le plus grand nombre de langues possibles.

La recherche de la diversité culturelle est une conception du monde qui voit dans la différence une richesse et non un obstacle à la communication. Elle donne à toutes les cultures et toutes les langues une égale dignité. Elle lutte contre les processus latents d'homogénéisation des sociétés en une identité globale en promouvant la pérennité des différentes cultures et des différentes langues notamment de celles qui sont classées par l'UNESCO comme étant vulnérables.

Dans ce contexte, l'expression volontaire en langue bretonne (langue classée par l'UNESCO comme étant « sérieusement en danger »), condition *sine qua non* à sa survie, contribue à sauvegarder la diversité linguistique de l'humanité et participe à la préservation de la diversité culturelle.

B. Point de vue de l'élève: Clause *proprio motu*, affordance et clarté cognitive

L'objectif de toute forme d'enseignement est de transformer l'élève par un changement qui ne saurait se produire si lui même ne l'opère pas. Il faut donc que le patient de ce changement en soit aussi l'agent (Descombes, 2004, p. 209). Sensevy (2011, p. 67) introduit ici la notion de **clause *proprio motu***:

La clause *proprio motu* est au fondement de la relation didactique, cette relation ternaire entre le Professeur, l'Élève et le Savoir. Bien entendu, selon les spécificités de la scène didactique, elle s'exprime différemment dans les paroles et dans les gestes, mais elle repose sur ce *fait grammatical*: si je prends la responsabilité d'enseigner quelque chose à quelqu'un, je ne peux prétendre avoir réussi que si mon élève, sans mon aide, témoigne d'une puissance d'agir fondée sur ce que je lui ai enseigné, et adéquat à ce que je lui ai enseigné.

Et Sensevy de poursuivre:

On saisit bien, donc, le sens à la fois « grammatical » et « politique et éthique » de la clause *proprio motu*. Grammaticale dans le sens où elle nomme une nécessité de

l'apprentissage et de l'enseignement; politique et éthique, dans le sens où elle contient toute entière la question de l'autonomie.

Dans le cas de l'enseignement de/en breton, en suivant Descombes, il s'agit de faire de l'élève l'agent de son apprentissage du breton, qu'il témoigne ainsi d'une puissance d'agir en parlant volontairement breton dans l'institution de la classe de/en breton, puis hors de la classe et de l'école, de son propre chef. Dans le contexte de la société française et de son rapport aux langues dites « régionales », nous verrons par la suite l'importance du sens « **politique et éthique** » de la clause *proprio motu*.

Le *CECRL* précise que toutes les facettes de la compétence à communiquer ne sont pas directement en relation avec la langue (Conseil de l'Europe, 2005, chap. 5). Ainsi il distingue notamment des compétences linguistiques⁶ proprement dites, des compétences générales, et parmi elles, des savoirs-être, comme les motivations, les valeurs ou les croyances. Les motivations peuvent être internes ou externes, instrumentales ou intégratives, et issues d'un désir de communiquer ou d'un besoin humain de communiquer. Les valeurs recouvrent, par exemple, l'éthique ou la morale. Les croyances peuvent être, par exemple, de type religieuse, idéologiques ou philosophique. Ces savoirs-être rejoignent au niveau de la pensée philosophique les notions de sens partagé et de sens commun, ainsi que le sens « politique et éthique » de la question de l'autonomie au niveau de la didactique.

Pour que l'élève devienne agent de son apprentissage du breton et volontaire dans son expression, il convient donc que le professeur provoque chez lui, au delà des compétences langagières, une motivation, une adhésion aux valeurs qui sous-tendent l'enseignement du/en breton que sont la sauvegarde de la diversité des identités et des langues. Cette adhésion de l'élève à l'utilisation volontaire du breton est appelée **affordance** par Billett (2004, cité par Baraldi & Ieverse, 2012): « ce qui va rendre possible un plus ou moins grand engagement, donc une modalité de participation, et en conséquence d'apprentissage ». (Baraldi & Ieverse, 2012, p. 11)

Un des facteurs d'engagement que l'on pourra rechercher chez l'élève est la connaissance des enjeux de l'expression en la langue bretonne, qui lui permettra, par la compréhension des notions d'identité et de diversité culturelle, de donner son propre sens à son expression en langue bretonne.

Cette connaissance des enjeux peut être associée au concept de **clarté cognitive**, défini par Downing et Fijalkow (1984) dans le cadre de l'apprentissage de la lecture: « L'apprentissage est d'autant plus efficace que le sujet dispose de connaissances relatives à l'objet d'apprentissage [...] et

⁶ Compétences linguistiques: « connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser. » Il s'agit des compétences lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques et orthographiques.

de représentations métacognitives de l'apprentissage lui-même ». La clarté cognitive favorise l'efficacité des apprentissages et elle est une des conditions du développement de l'autonomie intellectuelle, grâce, entre autre, à la compréhension des enjeux de ces apprentissages. Elle dépend ici de la capacité de l'enseignant à faire émerger chez les élèves ou à leur présenter les enjeux de leur apprentissage et de leur pratique du breton.

C. Point de vue du professeur: La notion de ressource

La capacité des enseignants à faire émerger chez leurs élèves ou à leur présenter les enjeux de leur apprentissage et de leur pratique du breton est d'abord liée au sens qu'ils donnent eux-même à leur expression en langue bretonne. Nous verrons dans cette partie comment ce sens, lié à leur identité propre, ainsi que le sens qu'ils donnent à leur mission d'enseignement influent sur leurs pratiques de classe.

Adler (2010) nous invite à penser le terme « ressource », non plus seulement comme un substantif, mais comme un verbe. En effet, la fonctionnalité d'une ressource réside plus dans son usage pratique que dans sa simple présence. Ces ressources vont bien plus loin que les objets matériels: citant Black & Alain, Adler nous dit que ce sont les ressources humaines qui sont critiques pour implanter des changements curriculaires, car les innovations demandent un nombre suffisant de personnes qui veulent et peuvent « surmonter les ressources inadéquates pour soutenir les changements éducatifs ». Toujours cité par Adler, Jita identifie cinq sortes de ressources qui interagissent pour déterminer une pratique enseignante efficace en sciences: les ressources humaines (enseignants, élèves, parents), les connaissances (sur la science, sur l'enseignement des sciences, et sur les réformes prévues), le temps, le matériel textuel, et surtout, ce qui nous intéresse ici, le **sens de la mission d'enseignement** et l'engagement. Jita identifie les ressources au delà des ressources matérielles pour y inclure des ressources culturelles (comme le temps) et des ressources émotionnelles (comme l'engagement).

Jita (2004) élargit encore la notion de ressources. Pour lui, il existe un lien très fort entre l'identité du professeur et sa pratique de classe. Ainsi, toute tentative de réforme d'un système éducatif requiert de la part des enseignants une reconstruction de leurs identités. Cette reconstruction utilise les identités précédentes et se fait à partir d'elles. Selon la notion de « **ressource de biographie** » de Jita, cette nouvelle identité est une reconfiguration sélective et consciente des expériences vécues (ou biographie). Chez Jita, le concept de ressource de biographie inclut aussi bien les expériences de marginalisation, l'expérience d'avoir grandi ou de vivre dans une culture particulière, ou

l'expérience de participer à certaines activités sociales ou politiques. Ce qui rend difficile l'étude de ces ressources de biographie, par opposition aux autres ressources matérielles, humaines ou sociales, c'est qu'elles sont intangibles et inaccessibles tant que les professeurs n'ont pas commencé à réfléchir consciencieusement à leur propos. Elles ne peuvent être considérées que comme ressources potentielles tant qu'elles n'ont pas été interprétées et utilisées par les enseignants. De plus, ces ressources de biographie doivent aussi amener, par réflexion, à la création volontaire d'une contre-identité de transformation pour devenir pleinement une ressource qui modifie les pratiques de classe des enseignants.

Nous utiliserons donc un cadre théorique fortement inspiré des travaux de Jita et de Adler chez les enseignants de sciences et de mathématiques en Afrique du Sud pour étudier les ressources de « sens de la mission d'enseignement » et de « biographie » chez les enseignants bilingues breton-français, ainsi que l'utilisation qu'ils en ont en classe pour traiter des enjeux de l'expression volontaire en langue bretonne.

Conclusions:

Nous aboutissons à un cadre théorique complexe, empruntant des concepts issus de la philosophie, de la sociologie, de la psychologie et de la didactique. Cette complexité est due à la position centrale de la notion de rapport au savoir, mais également à la situation originale de la langue bretonne dans le contexte français, où bien qu'étant une langue vivante non-étrangère, elle n'est pas la langue maternelle de la majorité de ses jeunes locuteurs.

Dans ce contexte et pour les enquêtes quantitatives et qualitatives qui suivent, nous analyserons le sens de l'expression en langue bretonne chez les enseignants et leurs élèves à travers les notions de signification commune et partagée, d'enjeux, d'identité et de diversité culturelle. Le traitement en classe des enjeux de l'expression volontaire en langue bretonne sera, quant à lui, analysé à travers les notions de ressource de biographie et de sens de la mission d'enseignement, de clause *proprio motu*, d'affordance et de clarté cognitive.

III. Étude Quantitative

Une fois circonscrit le domaine de l'étude et défini le cadre théorique, nous allons étudier le sens que donnent les enseignants bilingues à leur expression en langue bretonne et son traitement en classe. En l'absence d'études préexistantes sur le sujet, nous n'avons aucune donnée sur leur positionnement sur ces questions, sinon les impressions subjectives que nous donne notre position d'intériorité. L'étude quantitative, basée sur les réponses d'enseignants bilingues à un questionnaire, sera doublement exploratoire en ce qu'elle aura deux objectifs. Premièrement, avec un tri à plat des réponses, nous mettrons en évidence des tendances générales, dans la pratique du breton des enseignants, de l'image qu'ils s'en font, et la manière dont ils abordent le traitement en classe du sens de cette pratique. Deuxièmement, grâce à des tris croisés, nous ferons émerger des profils différents au sein des répondants, selon leur pratique de la langue bretonne, l'image qu'ils en ont et son approche en classe. Cette étude nous permettra ainsi de théoriser des profils types qui nous aiderons à échantillonner les enseignants pour les entretiens individuels de l'étude qualitative.

A. Méthodologie

Une étude quantitative est une étude qui s'appuie sur un recueil de données qui peut être constitué, comme ici, des réponses de plusieurs personnes à plusieurs questions fermées. Ces données sont d'abord récoltées, puis elles sont traitées en simplifiant la complexité en présence dans un but de les rendre plus lisibles. Les résultats ainsi produits sont des résultats « en tendance » qui ne reflètent que partiellement la réalité pour, peut-être, la rendre plus accessible.

Cette étude quantitative s'appuie sur un questionnaire électronique auquel ont répondu des enseignants bilingues.

i. Définir le profil des questionnés et le format du questionnaire

Nous avons volontairement choisi de restreindre le public des répondants aux enseignants de classes élémentaires. En effet, les enseignants de classes de maternelles, même s'ils sont engagés dans un travail d'équipe avec leurs collègues des classes plus âgées et s'ils portent une réflexion sur les questions de sens de leur enseignement, d'identité et de diversité culturelle, sont moins à même de traiter explicitement de ces questions en classe avec des élèves de moins de 6 ans, même si cela peut, éventuellement, être envisagé.

Nous avons choisi le format du questionnaire électronique. Il permet d'éviter une lourde organisation postale qui aurait pu être rebutante pour certains répondants. De plus, le traitement des données, restituées au format numérique, s'en trouve facilité, ne nécessitant pas une saisie manuelle laborieuse des réponses. Il est possible que ce format de questionnaire ait pu rebuter certains répondants moins à l'aise avec l'outil informatique, toutefois, l'ergonomie légère du questionnaire en ligne a sans doute limité ce biais dans les réponses, qui, en l'absence d'exhaustivité, est présent peu importe le type de questionnaire quantitatif proposé.

Toujours avec pour objectif de limiter des biais dans les réponses dus à des profils de répondants trop homogènes (de type sur-représentation des enseignants jeunes plus à l'aise avec l'outil informatique, ou des enseignants les plus motivés, plus concernés par leur métier), il été également choisi de restreindre le public de l'enquête aux enseignants des trois filières bilingues du Finistère, tout en essayant d'atteindre un taux de réponses le plus élevé possible pour obtenir les données les plus représentatives. Grâce à une position d'intériorité dans l'enseignement bilingue nous avons pu relancer les enseignants école par école, pour les inciter à répondre à ce questionnaire.

En l'absence de données officielles concernant l'enseignement catholique et Diwan, on peut tout de même estimer les effectifs d'enseignants de classes élémentaires des trois filières. Cette estimation se fait à partir du nombre connu des enseignants bilingues des filières publiques et du nombre connu d'écoles Diwan ou catholiques qui possèdent une filière bilingue en Finistère:

Filière d'enseignement	Nombre d'enseignants
Publique	75
Catholique	40
Diwan	25
Total	140

ii. Rédaction du questionnaire

(Le questionnaire complet et traduit est proposé en annexe 2)

Le questionnaire avait pour premier objectif de renseigner pour les enseignants questionnés:

- l'identité sociale: âge, sexe, études suivies;
- l'identité professionnelle: la filière d'enseignement, l'ancienneté, les niveaux d'enseignement,...;

- l'identité de locuteur: comment ont-ils appris le breton ? Comment évaluent-ils leurs compétences ? Mais également quel sens personnel donnent-ils à leur expression en langue bretonne ? Le lien qu'ils font entre langue et identité;
- les enjeux du métier d'enseignant bilingue: leur sentiment de contribution au développement de l'identité bretonne, de la diversité culturelle. Les objectifs à long terme qu'ils donnent à l'enseignement du breton;
- le traitement du sens de l'enseignement du/en breton en classe: ce traitement est-il fait ? De quelle manière ? Leurs élèves ont-ils conscience des enjeux de leur apprentissage ?

Ces questions pouvaient être renseignées soit par des données numériques (âges,..), soit par des choix multiples (sexe,...), soit par des zones de texte où les enseignants étaient invités à s'exprimer librement.

Le deuxième objectif était de faire émerger, parmi les répondants, des profils plus ou moins forts d'un point de vue identitaire. Certaines questions ont été élaborées en proposant cinq choix graduels, de manière à créer des divergences de points de vue parmi les enseignants et peut-être de faire émerger des profils. Cette organisation s'inspire des travaux de Baker (1992) sur l'attitude face aux langues. En voici un exemple:

C.5) L'initiation au breton devrait être accessible pour tous dans le Finistère:

Pas du tout d'accord	pas d'accord	partagé	d'accord	entièrement d'accord
----------------------	--------------	---------	----------	----------------------

C.6) L'initiation au breton devrait être généralisée à tous les élèves du Finistère:

Pas du tout d'accord	pas d'accord	partagé	d'accord	entièrement d'accord
----------------------	--------------	---------	----------	----------------------

C.7) L'enseignement en breton devrait être accessible pour tous dans le Finistère:

Pas du tout d'accord	pas d'accord	partagé	d'accord	entièrement d'accord
----------------------	--------------	---------	----------	----------------------

C.8) L'enseignement en breton devrait être généralisé à tous les élèves du Finistère:

Pas du tout d'accord	pas d'accord	partagé	d'accord	entièrement d'accord
----------------------	--------------	---------	----------	----------------------

iii. Analyse

Suite à la clôture du questionnaire et au traitement des données, l'analyse se fait en trois étapes, le tri à plat, les tris croisés puis l'étude de l'émergence de profils idéaux-typiques.

a) Tri à plat

Les données sont traitées, pour chaque question, sous forme de pourcentages et représentées, pour une lecture plus immédiate dans des graphiques en bâtons horizontaux. Cette première analyse permet déjà d'observer comment se positionnent les enseignants, pour chaque question indépendamment des autres. Si ce tri permet de donner les grandes tendances de réponses, il ne permet pas de constater s'il existe des liens entre les réponses données aux différentes questions.

Ce tri à plat permet également l'analyse des réponses-texte aux questions ouvertes et des commentaires des répondants.

b) Tri croisé

Le tri croisé étudie les corrélations entre les réponses à deux questions. Il permet, par la suite, d'observer l'émergence de profils d'enseignants répondant de manières identiques à plusieurs questions.

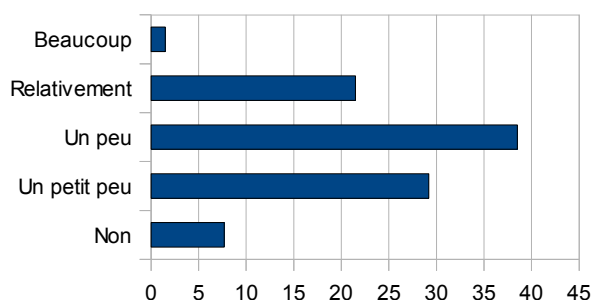
L'ensemble des réponses à une question centrale à l'étude est considéré comme la variable d'intérêt. Les réponses aux autres questions, seront les variables explicatives. Nous étudierons pour chaque question si la répartition des réponses est influencée par la réponse donnée à la question centrale. Par opposition aux tris à plat, les tris croisés font donc intervenir plusieurs questions en même temps pour étudier la force des liaisons entre les réponses à ces questions (la corrélation) ou *a contrario*, l'absence de liaison (l'indépendance) entre elles. Par exemple, dans une étude sur la pratique de la chasse, on peut présumer que sur deux questions, l'une concernant la pratique de la chasse, et l'autre le sexe du répondant, les hommes seront sur-représentés chez les chasseurs. Ces deux variables seraient, dans un tel cas, corrélées.

Pour mettre en évidence les corrélations, les données sont recodées en regroupant, quand il l'est nécessaire pour certaines questions, les réponses proches pour diminuer le nombre de modalités de chaque variable, en gardant des effectifs conséquents pour chacune des modalités.

Exemple de recodage:

D1: Vos élèves ont-ils conscience, selon vous, des enjeux de leur apprentissage du breton ?

(taux de réponses en pourcentages)

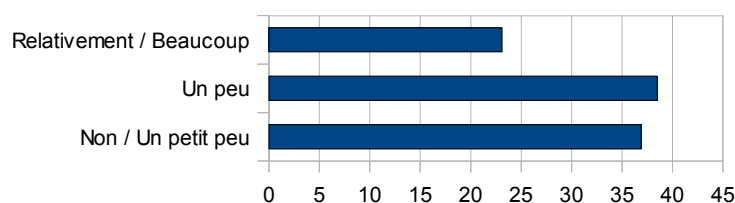


Pour cette question, deux modalités sont peu représentées « beaucoup » et « non », elles représentent des effectifs qui sont peu intéressants pour les tris croisés, car très faibles: elles multiplient le nombre de croisements possibles avec d'autres questions tout en portant sur de très petits effectifs, qui ne permettent pas de définir des tendances significatives. On décide donc de les regrouper avec des modalités de réponses proches.

Cette variable deviendra après recodage:

D1': Vos élèves ont-ils conscience, selon vous, des enjeux de leur apprentissage du breton ?

(taux de réponses en pourcentages)



Suite à ce recodage, on croise la variable explicative et les variables d'intérêt dans des tableaux à double entrée. Le logiciel d'analyse « Tri 2 » nous donne les liaisons entre les modalités de réponse.

Exemple d'étude de corrélation:

L'étude des relations entre le sexe de l'enseignant (variable explicative) et le traitement des enjeux de l'apprentissage du breton de manière explicite en classe (D2, variable d'intérêt):

Tableau 1:

Corrélations Sexe / D2

	0	1	Total
1	10	8	18
	55,6%	44,4%	100 %
2	30	17	47
	63,8%	36,2%	100 %
Total	40	25	65
	61,5%	38,5%	100%

Non-réponses incluses - $\text{Kh}^2 = 0.4$ - prob. : 0.547 : ☆☆☆

Nous avons ici la variable d'intérêt D2 (traitement des enjeux de l'apprentissage du breton de manière explicite en classe) en colonne, avec les modalités de réponse suivantes:

0= Non

1= Oui

Et la variable explicative Sexe en ligne, avec les modalités de réponse suivantes:

1= Homme

2= Femme

Le logiciel nous donne ici un PEM global (Pourcentage d'écart maximum) de 9 %.

Le PEM est un indicateur d'attraction (de corrélation) entre deux variables. Cette corrélation est considérée comme intéressante quand le PEM se situe entre 10 % et 50 %. Au-dessous de 10 %, la liaison peut être l'effet du hasard et au-dessus de 50 %, la liaison est tellement forte qu'elle peut être l'indice d'une redondance des indicateurs (liaison entre l'âge et le fait d'être à la retraite par exemple) (Cibois, 2009).

Nous avons ici un PEM global de 9 %, il n'y a donc pas de corrélation notable entre le sexe de l'enseignant et le traitement des enjeux de l'apprentissage du breton de manière explicite en classe.

Ce résultat peut être aisément confirmé par l'observation du tableau à double entrée: s'il y avait indépendance totale entre les deux variables, les résultats, compte tenu de la répartition homme/femme et des résultats à la question D2, seraient ceux-ci:

Tableau 2:

	0	1	Total
1	11	7	18
2	29	18	47
Total	40	25	65

Si on observe les deux tableaux, il apparaît que les effectifs varient ici d'une personne sur 65 pour chaque case, ce qui est négligeable. L'observation du tableau nous permet de confirmer l'absence de corrélation significative donnée par le PEM global de 9 %. Le sexe de l'enseignant n'a donc pas d'influence sur le traitement explicite en classe des enjeux de l'enseignement du breton.

Pour la suite de l'analyse, nous utiliserons ces mêmes outils d'analyse.

c) La recherche des idéaux-types

Un idéal-type est un support de comparaison et de classement pour aider à l'analyse proposé en sociologie par Weber (1992). Il permet de décomplexifier le réel en simplifiant et en systématisant les traits qui sont essentiels à l'étude d'une problématique.

Dans le cadre d'une étude quantitative, il peut s'agir de définir, à l'aide de tris croisés, des profils utopiques ou « en tendance ». Dans cette étude nous proposerons des profils idéaux-typiques concernant les réponses à la question « variable d'intérêt » du traitement explicite en classe des enjeux de l'apprentissage du breton. Selon le traitement de ces enjeux en classe par les répondants (modalité « oui » ou « non » de la variable d'intérêt) et les variables corrélées révélées par le tri croisé, nous proposerons deux profils théoriques de répondants: ceux qui traitent en classe des enjeux de l'apprentissage du breton et ceux qui ne le font pas.

B. Analyse des résultats

Préambule: certaines des réponses de cette étude ne peuvent pas refléter précisément la réalité, elles ne reflètent que l'image que les répondants ont d'eux-même ou de leurs pratiques. Elles sont donc à prendre comme des indicateurs de la réalité, là où d'autres réponses, correspondant à des opinions, sont par nature plus fidèles.

Dans cette partie, les réponses sont données sous forme de diagrammes, elles sont communiquées sous forme de données numériques en annexe 2.

i. Taux de réponses et représentativité de l'échantillon

Voici le récapitulatif des nombres de réponses au questionnaire par filières:

Filière d'enseignement	Nombre d'enseignants	Nombre de réponses	Taux de réponses
publique	75	40	53 %
Catholique	40	11	28 %
Diwan	25	14	56 %
Total	140	65	46,4 %

Le taux de réponses est très loin de l'exhaustivité mais il est cependant assez satisfaisant si on considère que le questionnaire a été envoyé par courrier électronique et que ce sont donc des réponses volontaires.

La nature, peut-être militante, de ce volontariat et le taux de réponses en deçà de 50 % peuvent donc poser la question de la représentativité de l'échantillon et de l'extrapolation des résultats à l'ensemble des enseignants bilingues élémentaires du Finistère.

Il est difficile de traiter de la représentativité des réponses à un questionnaire *a posteriori* mais il peut être intéressant de comparer un résultat connu sur l'ensemble d'une population aux résultats de l'étude.

Nous prendrons ici le sexe des enseignants bilingues élémentaires du Finistère dans l'enseignement public, connu grâce aux services de la Direction des services départementaux de l'Éducation nationale. Il ne nous apparaît pas de raison majeure pour laquelle la répartition entre sexes serait globalement différente chez les enseignants de Diwan ou dans l'enseignement catholique, nous comparerons donc également les chiffres de l'enseignement public aux résultats globaux.

Sexe	Enseignement public	Enseignement public		Résultats globaux	
	Source officielle	Source questionnaire		Source questionnaire	
Féminin	72 %	70 %	-2 %	72,3 %	+0,3 %
Masculin	28 %	30 %	+2 %	27,7 %	-0,3 %

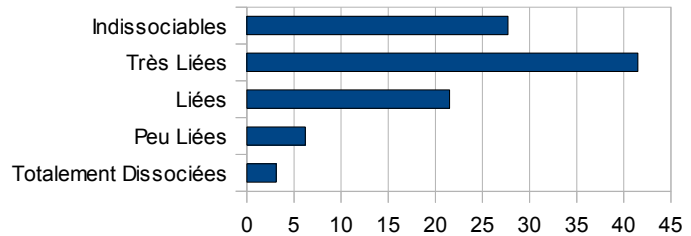
Ces écarts sont négligeables (inférieurs à un individu) et s'ils ne peuvent valider la représentativité complète de l'échantillon, ils nous montrent que les résultats ne sont pas éloignés de la réalité.

ii. Première analyse, tris à plat

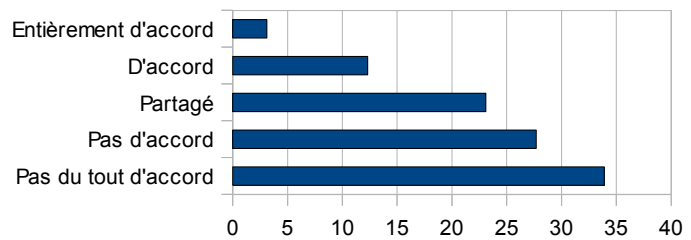
a) Le rapport identité-langue chez les enseignants

Les résultats: (taux de réponses en pourcentages)

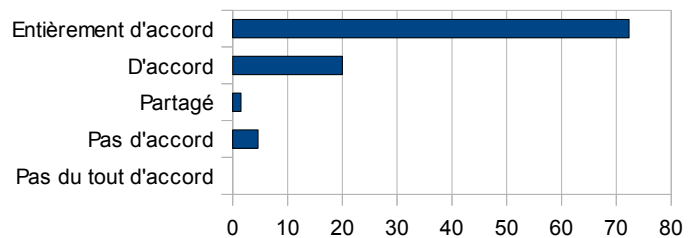
B5: Quel lien faites-vous entre langue bretonne et identité bretonne ?



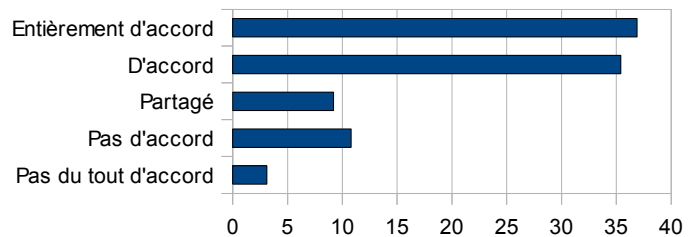
B6: « Il faut parler breton pour vraiment se sentir breton. »



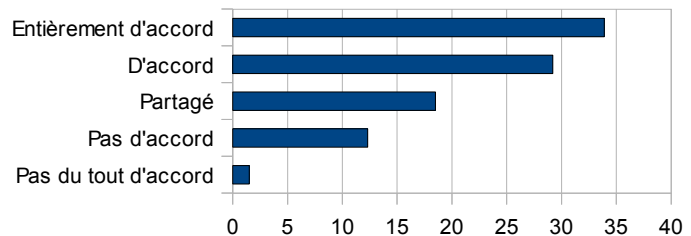
B7: « Parler breton est un bon moyen pour défendre la langue bretonne. »



B8: « Parler breton est un bon moyen pour défendre la culture bretonne face aux cultures majoritaires. »



B9: « Parler breton est un bon moyen pour défendre la Bretagne dans une société mondialisée. »



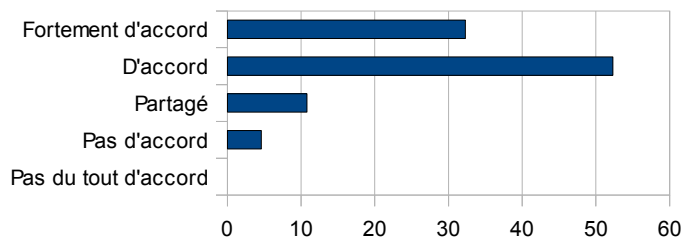
Le lien fait entre langue et identité est très fort chez les enseignants interrogés. Pour 91 % d'entre eux, langue bretonne et identité bretonne (B5) sont *liées, très liées ou indissociables*. Parler la langue bretonne n'est cependant pas une condition *sine qua non* pour vraiment se sentir breton (B6) pour 62 % des répondants (*pas d'accord ou pas du tout d'accord*) et 23 % sont *partagés* sur la question.

Parler breton est pour eux un bon moyen pour défendre leur identité. Pour 72 % d'entre eux (*d'accord ou entièrement d'accord*), parler breton permet de défendre la culture bretonne face aux cultures majoritaires et encore pour 63 % d'entre eux (*d'accord ou entièrement d'accord*), il permet de défendre la Bretagne dans une société mondialisée.

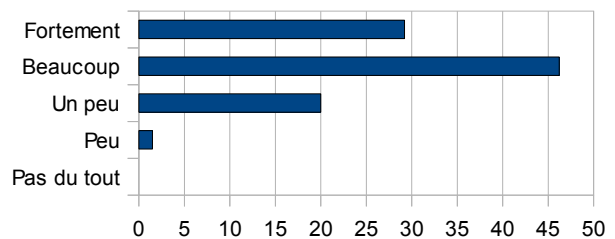
b) Les enjeux du métier d'enseignant bilingue

Les résultats: (taux de réponses en pourcentages)

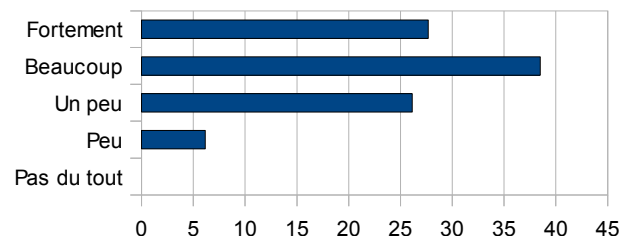
C1: En 2010, l'UNESCO classe le breton parmi les langues sérieusement en danger. Qu'en pensez-vous ?



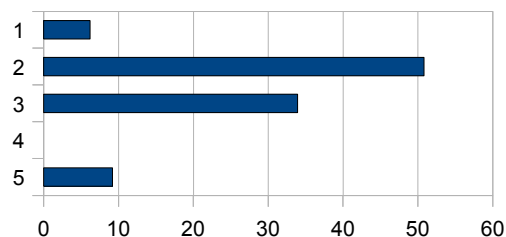
C2: En tant qu'enseignant de/en breton, pensez-vous contribuer au développement de la diversité culturelle ?



C3: En tant qu'enseignant de/en breton, pensez-vous contribuer au développement de l'identité bretonne ?



C4: Quel est pour vous l'objectif à long terme auquel participe l'enseignement du/en breton en Bretagne ?



Légende de C4:

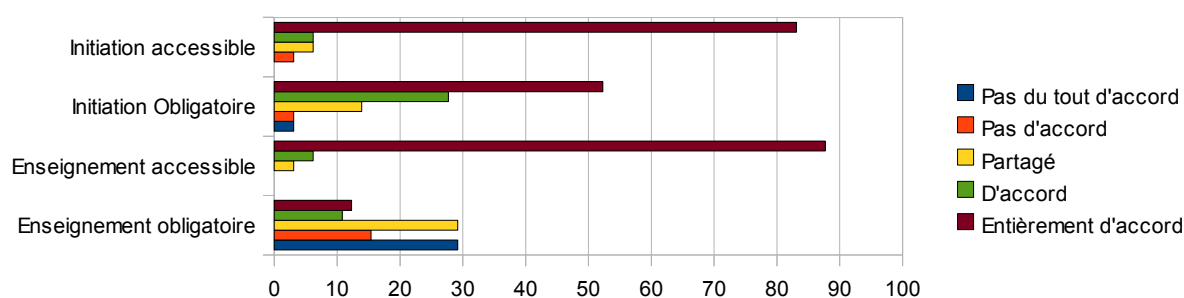
- 1=Faire du breton la **langue majoritaire**
- 2=Atteindre une **co-officialité** du breton et du français
- 3=Assurer une place au breton dans le **domaine public** pour ceux qui le souhaitent (activités culturelles et sportives, médias, métiers le cas échéant)
- 4=Assurer une place au breton dans le **domaine privé** pour ceux qui le souhaitent
- 5=Assurer la **survie** de la langue bretonne

C5: L'initiation au breton devrait être accessible pour tous dans le Finistère:

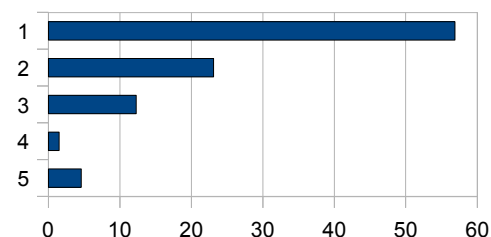
C6: L'initiation au breton devrait être généralisée à tous les élèves du Finistère:

C7: L'enseignement en breton devrait être accessible pour tous dans le Finistère:

C8: L'enseignement en breton devrait être généralisé à tous les élèves du Finistère:



C9: Quel doit-être, selon vous, l'objectif d'une scolarité de/en breton ?



Légende:

- 1=Que l'élève parle volontairement breton dans toutes sortes de contextes
- 2=Que l'élève parle breton quand il est abordé dans cette langue dans toutes sortes de contextes
- 3=Que l'élève parle breton quand il est abordé dans cette langue dans un contexte familial, similaire au contexte scolaire
- 4=Que l'élève soit capable de parler breton dans un contexte scolaire
- 5=Que l'élève soit sensibilisé au breton

On peut observer des tendances très fortes dans les réponses aux questions concernant les enjeux du métier d'enseignant bilingue.

Ainsi 85 % des enseignants sont *d'accord* ou *entièrement d'accord* avec le classement par l'UNESCO du breton parmi les langues sérieusement en danger (C1) et ils sont 75 % à penser contribuer *beaucoup* ou *fortement*, de par leur métier, au développement de la diversité culturelle (C2). 65 % des répondants se retrouvant à la fois dans ces deux dernières catégories (tri croisé), on peut considérer que le sentiment de contribuer au maintien et à la valorisation de la diversité culturelle en enseignant une langue minoritaire est grandement majoritaire chez les enseignants. Le sentiment de contribuer au développement de l'identité bretonne par son métier (C3) est indéniable pour tout le monde (0 % de *pas du tout*) même s'il est un peu plus nuancé (64 % de *beaucoup* ou *fortement*).

En ce qui concerne l'objectif à long terme auquel participe l'enseignement du/en breton (C4), plus de la moitié (51 %) des enseignants visent une *co-officialité du breton et du français*. C'est, dans le pays de l'unité républicaine par le français seul, faire preuve d'un engagement et d'une vision politique très marqués. Pour 34 % d'entre eux, l'objectif est *d'assurer au breton une place dans le domaine public pour ceux qui le souhaitent*.

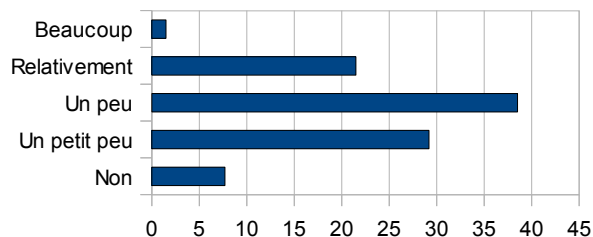
Pour les moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs (C5-C8), il apparaît que la possibilité pour chaque enfant de suivre une initiation ou un enseignement bilingue est plébiscitée (83 % et 88 % de réponse *entièrement d'accord*). L'initiation au breton généralisée, donc avec un caractère obligatoire, l'est aussi mais dans une moindre mesure (52 % *entièrement d'accord* et 28 % *d'accord*). L'enseignement bilingue généralisé recueille, quant à lui, des suffrages beaucoup plus divers et moins positifs: 45 % de *pas d'accord* ou *pas du tout d'accord*, 29 % de *partagés* et 23 % de *d'accord* ou *entièrement d'accord*. Il s'agit ici d'une question qui divise véritablement les enseignants.

Les objectifs d'une scolarité en breton (C9) sont majoritairement (57 %) *que l'élève parle volontairement breton dans toutes sortes de contextes extérieurs à l'école*. Tandis que 23 % des enseignants ne retiennent pas la notion d'expression volontaire: pour eux, l'objectif est *que l'élève parle breton quand il est abordé dans cette langue dans toutes sortes de contextes*.

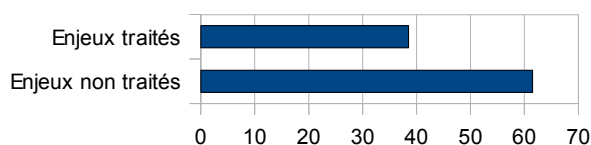
c) Traitement explicite des enjeux de l'apprentissage du breton en classe:

Résultats: (taux de réponses en pourcentages)

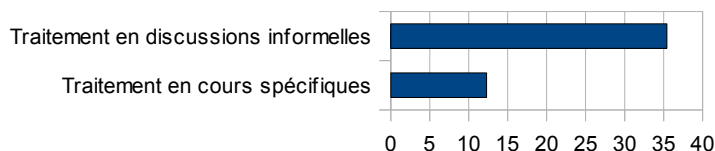
D1: Vos élèves ont-ils conscience, selon vous, des enjeux de leur apprentissage du breton ?



D2: Traitez-vous des enjeux de l'apprentissage du breton avec vos élèves de manière explicite ?



D3: Si oui, ces moments font-ils l'objet de cours spécifiques ou de discussions informelles ?



Les enseignants sont plutôt pessimistes quant à la conscience de leurs élèves des enjeux de leur apprentissage du breton (D1). On observe près de 8 % de *non*, 68 % de *un peu* ou *un petit peu* et 23 % de *relativement* ou *beaucoup*. Ceci peut peut-être être expliqué par la faible proportion des enseignants qui abordent ces enjeux en classe. En effet, parmi les répondants, 62 % ne traitent pas des enjeux de l'apprentissage du breton en classe.

Parmi les 38 % qui le font, 32 % (12 % du total) traitent de ces enjeux lors de séances spécifiques et 92 % (35 % du total) le font lors de discussions informelles en classe.

Dans le questionnaire, il était demandé de préciser le genre de situations de classe qui étaient mises en place par les enseignants répondants, voici une synthèse des réponses:

(Les commentaires sont traduits du breton au français. Certaines maladresses, absentes à l'origine, sont dues à notre volonté de traduire au plus près du sens originel en breton)

Séances spécifiques: (8 réponses positives, 5 descriptions)

Sur les cinq descriptions, deux d'entre elles parlent de cours de DdNL⁷ dispensés en breton ou d'étude grammaticale du breton, confondant sans doute l'utilisation ou l'étude de la langue et le traitement de ses enjeux. Voici les trois autres réponses :

Par exemple, nous créons des questionnaires pour échanger avec des personnes âgées sur leur vie du temps de leur jeunesse. Nous utilisons également le breton pour comprendre l'étymologie des noms de lieux ou des noms de famille.

Il y a 1/4h de culture et patrimoine bretons inscrit quotidiennement à l'emploi du temps des CP. Nous étudions toutes sortes de thèmes (le patrimoine de la ville, la vie autrefois...).

Nous le faisons sur des temps d'éducation civique

Rares sont les enseignants qui traitent des enjeux de l'apprentissage du breton lors de séances dédiées spécifiquement (8/65). De plus, pour ceux qui le font, ces séances ne semblent pas traiter explicitement du « pourquoi apprendre ou parler le breton ? » mais plutôt du lien entre langue et patrimoine.

Discussions informelles: (23 réponses positives, 15 descriptions)

Les 15 descriptions ont été classées selon qu'elles ont trait au « cadre scolaire », à « la langue, sa richesse et son utilisation sociale », à « l'identité » ou encore à « la diversité culturelle ».

(Certaines réponses faisaient part de plusieurs types d'activités, rentrant pour certaines dans une catégorie, pour d'autres dans une autre, elles seront donc citées plusieurs fois ci-dessous.)

Le cadre scolaire:

1) Nous avons parlé avec les CM2, du collège qu'ils choisiront. Un d'entre eux a dit qu'il ne voulait pas continuer en filière bilingue. Les autres lui ont donné des arguments pour continuer.

2) Le plus souvent, le breton plaît aux enfants car c'est pour eux un jeu, l'école vécue d'une autre manière.

3) Nous discutons de la place du breton dans la classe, dans l'école.

4) Au début de l'année, j'ai expliqué aux élèves pourquoi je voulais qu'ils ne me parlent que breton. (pour plusieurs raisons: c'est la langue du pays et elle est malmenée par les défenseurs de la France)

5) Nous discutons de la vie de la classe.

⁷ Disciplines dites non linguistiques: Concept introduit par Laurent Gajo (2007, p.3) pour désigner les disciplines traditionnellement qualifiées de non-linguistiques (histoire, mathématiques,...), tout en soulignant la position centrale de la verbalisation dans leur enseignement.

La langue, sa richesse et son utilisation sociale:

- 6) J'essaie de leur faire comprendre que le breton leur servira, que beaucoup d'autres enfants apprennent la même langue minorisée. C'est possible que ça ne soit pas évident pour eux.
- 7) On discute de la place du breton dans la vie, du patrimoine en breton (les noms, les chansons,...)
- 8) On discute de la richesse de parler deux langues, de comprendre les noms de lieux, les noms de famille.
- 9) On discute de la raison pour laquelle le breton est un trésor.
- 10) Les enfants racontent les circonstances extérieures à l'école pour lesquelles il a été important (salvateur ?) pour eux de parler breton.
- 11) Nous discutons des noms de personne, des noms de lieux, des noms des rues...
- 12) Nous invitons des bretonnants à venir discuter avec nous en classe.

L'identité:

- 13) Les enfants aiment, par leur apprentissage du breton, être différents des autres, avoir quelque chose en plus.
- 14) Selon les besoins des enfants, nous parlons de la filière bilingue et de la filière monolingue et de leurs différences.
- 4) Au début de l'année, j'ai expliqué aux élèves pourquoi je voulais qu'ils ne me parlent que breton. (pour plusieurs raisons: c'est la langue du pays et elle est malmenée par les défenseurs de la France)
- 15) Nous discutons de l'histoire de la langue bretonne et du mal qui lui a été fait.
- 16) Quand un enfant a entendu un autre élève de l'école dire des choses déplaisantes ou méprisantes sur le breton, nous en parlons.
- 17) Les discussions portent sur des questions d'identité et sur le droit de parler la langue que l'on veut (à partir de paroles blessantes dites par des personnes extérieures à l'école ou par des élèves monolingues de l'école). Nous regardons alors la situation dans d'autres pays et nous observons par exemple qu'il y a beaucoup de peuples bilingues.

La diversité culturelle:

- 18) Nous découvrons les langues minoritaires par les chansons.
- 19) Nous comparons les langues.
- 17) Les discussions portent sur des questions d'identité et sur le droit de parler la langue que l'on veut (à partir de paroles blessantes dites par des personnes extérieures à l'école ou par des élèves monolingues de l'école). Nous regardons alors la situation dans d'autres pays et nous observons par exemple qu'il y a beaucoup de peuples bilingues.

Les discussions informelles traitant des enjeux de l'apprentissage du breton se font avec des entrées diverses:

- 1/3 des descriptions (5/15) se focalisent sur l'univers de l'école, sur l'intérêt d'être scolarisé en breton ou sur la place qui doit être celle du breton dans la classe ou à l'école.
- Près de la moitié des descriptions (7/15) traitent du breton lui-même, de sa richesse intrinsèque comme langue, de son utilité sociale et patrimoniale.
- 6 descriptions (6/15) ont trait à la relation entre langue et identité, au fait d'être différent. Pour 4 descriptions, il s'agit explicitement de réactions dans une posture d'identité-résistance⁸ face à un outrage historique: « le mal qui a été fait à la langue bretonne », ou un outrage actuel: « paroles déplaisantes ou méprisantes concernant le breton ou ces locuteurs ».
- 1/5 des descriptions (3/15) aborde le thème de la diversité culturelle en comparant le breton ou sa situation à d'autres langues, minoritaires ou non.

Les activités de classe susceptibles de donner envie aux enfants de parler volontairement breton hors de l'école:

Les enseignants étaient invités à indiquer quelles étaient, selon eux, les activités de classe (au sens large) qui pouvaient donner envie aux élèves de parler breton volontairement hors de la classe. Voici l'analyse des 34 réponses (52 % des questionnés):

Rencontrer des bretonnants autres que l'enseignant ou les autres élèves de la classe: 18/34

Il peut s'agir ici de bretonnant adultes ou d'élèves d'autres classes ou d'autre écoles, rencontrés lors de projets diverses (création artistique, sport, classe de nature, étude de la vie autrefois).

Des activités et projets liés au plaisir, à la création ou à l'innovation: 17/34

Les activités citées ici sont le théâtre, le chant, la danse, les comptines, le conte, les marionnettes, la lecture, le sport, les classes nature, le cinéma, l'informatique, le multi-média, le jeu.

La vertu d'exemple, la fierté ou la passion: 5/34

Les enseignants citent ici la condition *sine qua non* de l'exemple du maître parlant breton, de la vie de la classe se déroulant en breton, l'importance de rencontrer des bretonnants extérieurs fiers de leur langue, le plaisir de participer à des manifestations identitaires fortes telles que Ar Redadeg⁹, ou encore le plaisir d'avoir une langue en commun qui n'est pas parlées par d'autres.

⁸ construction de l'identité comme forme de résistance sociale face aux institutions dominantes (Castells, 2004)

⁹ Course relais qui promeut la langue bretonne et finance des projets qui y sont liés. Elle fait le tour de la Bretagne, jour et nuit, durant une semaine.

Les cours de breton ou la qualité de la langue: 2/34

Sont citées ici l'importance des cours de breton, de l'accentuation idoine pour être compris par des bretonnants de naissance de la région.

La question du sens de l'apprentissage du breton explicitée: 2/34

Il s'agit ici d'aborder le concept de diversité culturelle et de rencontre avec d'autres peuples dont les langues ont des histoires comparables.

La relation langue-patrimoine: 2/34

Travailler sur les noms de famille et de lieux.

Des activités liées au « faire »: 2/34

Par opposition aux activités cérébrales, les activités « d'action » telles que la cuisine ou le jardinage se prêtent plus à l'appropriation du breton.

Des enseignants explicitement désarmés: 3/34

Alors que cette question était optionnelle et que les enseignants étaient simplement invités à donner des pistes de travail, des enseignants ont tenu à indiquer explicitement leur désarmement concernant les conditions d'obtention d'une appropriation du breton chez les élèves de leur classe.

Une impossibilité: 1/34

Pour cet enseignant, ce n'est pas à l'école de donner aux enfants l'envie de parler volontairement breton hors de l'école. Les réponses doivent se trouver hors de l'école.

On observe assez peu de diversité dans les réponses de enseignants, 85 % des réponses citent une des deux premières activités décrites (« rencontrer d'autres bretonnants » et « mener des activités liées au plaisir, à la création ou à l'innovation »). L'ensemble des activités citées sauf deux se proposent de donner du sens au fait de parler breton pour les élèves de manière implicite, par le plaisir ou l'habitude. Seules deux réponses se proposent de traiter explicitement des enjeux de l'apprentissage du breton à travers des exemples liés à d'autres langues.

iii. Deuxième analyse, tris croisés

Les deux questions centrales de cette étude sont le sens de l'expression en langue bretonne chez les enseignants et son approche en classe. Le sens, par nature, dans ses dimensions signification partagée et signification commune, est difficilement analysable dans une étude quantitative dans laquelle les données sont récoltées sous la forme de réponses à des questions à choix multiples. Le traitement explicite en classe des enjeux de l'apprentissage du breton, quant à lui, nous donne des réponses binaires qui nous permettent de faire émerger deux profils de répondants présentant des

effectifs suffisamment conséquents: 25 enseignants (31,5 %) traitent explicitement des enjeux en classe et 40 (61,5 %) ne le font pas.

La variable retenue comme variable d'intérêt, centrale à cette étude, sera donc « le traitement des enjeux de l'apprentissage du breton de manière explicite en classe » (D2). Voici la liste des autres variables du questionnaire, rangées par PEM (liaisons) décroissant:

PEM	Questions	Modalités	Non-traités	Traités	Effectif
	D2: Traitez-vous des enjeux de l'apprentissage du breton avec vos élèves de manière explicite ?		61,5 %	38,5 %	65
48 %	B1: Apprentissage du breton: Scolarité bilingue	Non	58 %	42 %	55
		Oui	80 %	20 %	10
46 %	B1: Apprentissage du breton: Transmission familiale autre que « de naissance »	Non	64 %	36 %	59
		Oui	33 %	67 %	6
44 %	B1: Apprentissage du breton: Avec des amis	Non	57 %	43 %	55
		Oui	79 %	21 %	10
39 %	A2: Age de l'enseignant	37 ans et moins	77 %	24 %	34
		38 ans et plus	45 %	55 %	31
37 %	B5: Lien langue bretonne / identité bretonne	Total dissociées / peu liées /liées	70 %	30 %	20
		Très liées	70 %	30 %	27
		Indissociables	39 %	61 %	18
34 %	B4: Interlocuteurs en breton: Mes enfants	Non bretonnants/ pas d'enfants	76 %	24 %	29
		De temps en temps	64 %	36 %	14
		La plupart du temps / Tout le temps	41 %	59 %	22
31 %	A4: Ancienneté en filière bilingue	De 1 à 4 ans	75 %	25 %	20
		De 5 à 7 ans	64 %	36 %	14
		De 8 à 12 ans	69 %	31 %	16
		De 13 à 35 ans	33 %	67 %	15
31 %	C1: Classement par l'UNESCO du breton parmi les langues sérieusement en danger	Pas du tout d'ac/ Pas d'accord/ Partagé	60 %	40 %	10
		D'accord	74 %	27 %	34
		Entièrement d'ac	43 %	57 %	21

30 %	A8: Niveau d'enseignement: CM1-CM2 (notamment)	Non	73 %	27 %	37
		Oui	46 %	54 %	28
29 %	A7: travail à temps complet	Non	73 %	27 %	11
		Oui	59 %	41 %	54
28 %	B7: Parler breton est un bon moyen pour défendre la langue bretonne	Pas du tout d'ac/ Pas d'accord/ Partagé/ D'accord	71 %	29 %	17
		Entièrement d'ac	58 %	42 %	47
26 %	A8: Niveau d'enseignement: Maternelle ou CP (notamment)	Non	54 %	46 %	37
		Oui	71 %	29 %	28
26 %	B1: Apprentissage du breton: Auto-apprentissage	Non	65 %	35 %	54
		Oui	45 %	56 %	11
26 %	C4: Objectif <u>à long terme</u> auquel participe l'enseignement du/en breton en Bretagne ?	Survie/ Domaine privé/ Domaine public/	71 %	29 %	28
		Co-officialité/ Bzg majoritaire	54 %	45 %	37
25 %	B1: Apprentissage du breton: Stages courts	Non	65 %	35 %	52
		Oui	46 %	54 %	13
22 %	A3: Filière d'enseignement	Publique	70 %	30 %	40
		Catholique	55 %	46 %	11
		Diwan	43 %	57 %	14
22 %	C8: L'enseignement en breton devrait être généralisée à tous les élèves du Finistère:	Pas du tout d'ac/ Pas d'accord	59 %	41 %	29
		Partagé	68 %	32 %	19
		D'accord/ Entièrement d'ac	53 %	47 %	15
22 %	C9: Quel doit-être, selon vous, l'objectif d'une scolarité de/en breton ?	Autres	70 %	30 %	27
		Élève parle volontairement	57 %	43 %	37
21 %	B2: Compétences en breton: Accentuation - Prononciation	Insuffisant/ Correct	70 %	30 %	27
		Bon/ Très bon	57 %	43 %	37
19 %	A8: Niveau d'enseignement: CE1-CE2 (notamment)	Non	50 %	50 %	18
		Oui	66 %	34 %	47
18 %	A5: Ancienneté dans la classe	De 0 à 1 an	74 %	26 %	23
		De 2 à 3 ans	59 %	41 %	17
		De 4 à 15 ans	54 %	46 %	24

18 %	A9: Le nombre de niveaux dans la classe	1 ou 2	69 %	31 %	35
		3,4,5 ou 6	55 %	45 %	29
18 %	C3: En tant qu'enseignant de/en breton, pensez-vous contribuer au développement de l'identité bretonne ?	Pas du tout/ Peu/ Un peu	67 %	33 %	21
		Beaucoup	64 %	36 %	25
		Fortement	50 %	50 %	18
16 %	B4: Interlocuteurs en breton: Avec certains amis	Non/ De temps en temps	68 %	32 %	31
		La plupart du temps	58 %	42 %	19
		Tout le temps	53 %	47 %	15
16 %	B4: Interlocuteurs en breton: Avec des collègues bilingues	Non/ De temps en temps	50 %	50 %	14
		La plupart du temps	59 %	41 %	17
		Tout le temps	68 %	32 %	34
15 %	C2: En tant qu'enseignant de/en breton, pensez-vous contribuer au développement de la diversité culturelle ?	Pas du tout/ Peu/ Un peu	71 %	29 %	14
		Beaucoup	63 %	37 %	30
		Fortement	53 %	47 %	19
13 %	B1: Apprentissage du breton: Cours universitaire	Non	60 %	40 %	50
		Oui	67 %	33 %	15
13 %	B1: Apprentissage du breton: Cours par correspondance	Non	61 %	39 %	62
		Oui	67 %	33 %	3
13 %	B8: « Parler breton est un bon moyen pour défendre la culture bretonne face aux cultures majoritaires. »	Pas du tout d'ac/ Pas d'accord/ Partagé	53 %	47 %	15
		D'accord	61 %	39 %	23
		Entièrement d'ac	63 %	38 %	24
13 %	C7: L'enseignement en breton devrait être accessible pour tous dans le Finistère:	Pas du tout d'ac/ Pas d'accord/ Partagé/ D'accord	67 %	33 %	6
		Entièrement d'ac	35 %	22 %	57
11 %	B9: « Parler breton est un bon moyen pour défendre la Bretagne dans une société mondialisée. »	Pas du tout d'ac/ Pas d'accord/ Partagé	62 %	38 %	21
		D'accord	63 %	37 %	19
		Entièrement d'ac	55 %	46 %	22

11 %	C5: L'initiation au breton devrait être accessible pour tous dans le Finistère:	Pas du tout d'ac/ Pas d'accord/ Partagé/ D'accord	60 %	40 %	10
		Entièrement d'ac	63 %	37 %	54

On n'observe aucune variable dont le PEM est supérieur à 50 % et qui pourrait être considérée comme redondante avec la variable d'intérêt du traitement explicite des enjeux en classe.

Les variables suivantes ont des PEM inférieures ou égales à 10 % et seront considérées comme non-liées avec la variable explicative:

- A1: Sexe
- A6: Avoir déjà enseigné en filière monolingue
- B1: Apprentissage du breton: Transmission familiale de naissance
- B1: Apprentissage du breton: Scolarité, enseignement optionnel
- B1: Apprentissage du breton: Cours du soir
- B1: Apprentissage du breton: Formation 6/9 mois
- B2: Compétences en breton: Maîtrise grammaticale écrite
- B2: Compétences en breton: Spontanéité – Aisance
- B2: Compétences en breton: Maîtrise grammaticale orale
- B2: Compétences en breton: Étendue du vocabulaire
- B2: Compétences en breton: Connaissances culturelles
- B3: Avoir suivi des études de breton
- B6: « Il faut parler breton pour vraiment se sentir breton. »
- C6: L'initiation au breton devrait être généralisée à tous les élèves du Finistère

Remarques:

Deux résultats semblent difficiles à expliquer et sont peut-être à relativiser en raison de la faiblesse de leur PEM:

- Une attirance entre le fait de ne pas parler breton ou seulement de temps en temps avec les collègues bilingues et le traitement des enjeux en classe (50 %). Un défaut du questionnaire est peut-être à l'origine de ces chiffres: quelques enseignants ont signalé la difficulté d'être le seul enseignant bilingue de leur école, rendant impossible la communication en breton avec des collègues bilingues.

- Une attirance entre les modalités *Pas du tout d'accord*, *Pas d'accord* et *Partagé*, pour « Parler breton est un bon moyen pour défendre la culture bretonne face aux cultures majoritaires » et le traitement des enjeux en classe (47 %). Pas d'explication évidente ici si ce n'est que le PEM est faible et que le nombre de répondants concerné l'est aussi (15 personnes, 1 individu = 7 %)

Les chiffres concernant l'ancienneté en filière bilingue sont très « tranchés »:

PEM	Question	Modalité	Non-traités	Traités	Effectif
31 %	A4: Ancienneté en filière bilingue	De 1 à 4 ans	75 %	25 %	20
		De 5 à 7 ans	64 %	36 %	14
		De 8 à 12 ans	69 %	31 %	16
		De 13 à 35 ans	33 %	67 %	15

On peut signaler ici que le concours de recrutement spécifique des enseignants bilingues a été mis en place en 2002. Seuls les enseignants de la catégorie « 13-35 ans d'ancienneté » n'ont pas été recrutés sur un quota de postes dédiés à l'enseignement bilingue mais sur le concours général puis sur une validation de leur niveau de breton.

Ces tris croisés font apparaître deux profils idéaux-typiques d'enseignants.

iv. Identification de profils idéaux-typiques d'enseignants:

On observe ici les variables à PEM globaux significatifs et localement, pour chaque modalité de réponse, l'écart au pourcentage d'enseignants qui traitent explicitement des enjeux de l'apprentissage du breton (38,5 %) ou qui ne le font pas (61,5 %). Ces observations nous permettent de trouver des tendances pour les deux profils d'enseignants:

<p>Traitent des enjeux (38,5 % du total) Les pourcentages donnent le taux d'enseignants de la catégorie qui traitent des enjeux en classe, à comparer avec le pourcentage total.</p>
<p>Attraction très forte > à 60 % - A4: 13 à 35 ans d'ancienneté 67 % - B5: Identité et langue bretonnes indissociables 61 % - B1: A appris le breton en famille (autre que père ou mère) 67 % (attention, effectif de 6)</p>

Attraction forte > à 50 %

- A2: 38 ans et plus 55 %
- A3: Enseigne à Diwan 57 %
- A8: Enseigne en CM1-CM2 54 %
- A8: N'enseigne pas en CE1-CE2 50 %
- A8: N'enseigne pas en maternelle-CP 46 %
- B1: A appris le breton en auto-apprentissage 56 %
- B1: A appris le breton en stages courts 54 %
- B4: Parle surtout en breton à ses enfants 59 %
- C1: Entièrement d'accord avec le classement de l'UNESCO 57 %
- C3: Pense fortement contribuer au développement de l'identité bretonne 50 %

Attraction remarquable > à 45 %

- A3: Enseigne en école catholique 46 %
- A5: De 4 à 15 ans d'ancienneté dans sa classe 46 %
- B4: Parle tout le temps breton avec des amis 47 %
- B9: Entièrement d'accord: parler breton est un bon moyen pour défendre la Bretagne dans une soc mondialisée 46 %
- C2: Pense contribuer fortement au développement de la diversité culturelle 47 %
- C4: Objectif à long terme = co-officialité ou breton majoritaire 45 %
- C8: Pour la généralisation de l'enseignement en breton à tous les élèves du Finistère 47 %

Ne traitent pas des enjeux (61,5 % du total)

Les pourcentages donnent le taux d'enseignants de la catégorie qui ne traitent pas des enjeux en classe, à comparer avec le pourcentage total.

Attraction forte > à 74 %

- A2: 37 ans et moins 77 %
- A4: 1 à 4 ans d'ancienneté en filière bilingue 75 %
- A5: de 0 à 1 an d'ancienneté dans sa classe 74 %
- B1: A appris le breton en filière bilingue 80 %
- B1: A appris le breton avec des amis 79 %
- B4: Ne parle pas breton à ses enfants ou n'en a pas 76 %
- C1: Seulement d'accord avec le classement de l'UNESCO 74 %

Attraction remarquable > à 69 %

- A3: Enseigne en école publique 70 %
- A4: 8 à 12 ans d'ancienneté en filière bilingue 69 %
- A7: Travaille à temps partiel 73 %
- A8: Enseigne en maternelle-CP 71 %
- A8: N'enseigne pas en CM1-CM2 73 %
- B2: A des compétences insuffisantes ou justes correctes en accentuation et prononciation du breton 70 %
- B5: Identité et langue bretonnes totalement dissociées, peu liées, liées 70 %
- B5: Identité et langue bretonnes très liées 70 %
- B7: Parler breton est un bon moyen pour défendre la langue bretonne: pas du tout d'accord, pas d'accord, partagé, d'accord 71 %
- C2: Pense pas du tout, peu, un peu contribuer au développement de la diversité culturelle 71 %
- C4: Position moins volontaire sur l'objectif à long terme de l'enseignement du breton 71 %
- C9: Position moins ambitieuse sur l'objectif d'une scolarité de/en breton 70 %

Les deux tableaux précédents nous donnent les profils idéaux-typiques des enseignants qui traitent ou ne traitent pas des enjeux de l'apprentissage du breton en classe. Ils ne sont qu'une construction théorique « en tendance », simplifiant la réalité pour en permettre une analyse. Ils font tout de même apparaître deux profils bien marqués:

Les enseignants qui traitent des enjeux:

Ce sont les enseignants les **plus âgés**, il n'est donc pas étonnant qu'ils soient ceux qui exercent depuis le plus longtemps. Ils enseignent plutôt à Diwan ou dans l'enseignement catholique et en CM1-CM2. Ils pensent que la langue bretonne est sérieusement en danger.

Ils présentent un **profil identitaire fort**: ils parlent surtout en breton à leurs enfants et tout le temps avec certains amis, pour eux, l'identité bretonne et la langue bretonne sont indissociables. Par leur enseignement, ils pensent contribuer fortement au développement de cette identité et à la préservation de la diversité culturelle. Ils sont entièrement d'accord avec le fait que parler breton est un bon moyen pour défendre la Bretagne dans une société mondialisée et c'est sans doute pour cela qu'ils sont pour une généralisation de l'enseignement en breton à tous les élèves du Finistère.

Les enseignants qui ne traitent pas des enjeux:

Par opposition, ce sont les enseignants les **plus jeunes**, et donc ceux qui ont le moins d'expérience. Ceci explique peut-être une sur-représentation des enseignants qui ont appris le breton en classe bilingue (les tout premiers élèves ont aujourd'hui 37 ans), et le fait qu'ils ne parlent pas breton à leurs enfants, si on considère que, par leur âge, ils ont moins de chance d'en avoir. Ils enseignent aux élèves les plus jeunes (peut-être les moins à même de réfléchir à des questions de sens ?) et plutôt dans l'enseignement public, souvent à temps partiel.

Ils ne sont pas entièrement d'accord avec le classement du breton comme langue sérieusement en danger, et présentent un **profil identitaire moins fort**. En effet, pour eux, la langue bretonne et l'identité bretonne ne sont pas indissociables, ils pensent peu contribuer par leur enseignement au développement de la diversité culturelle, et sont moins ambitieux sur les objectifs d'une scolarité bilingue ou sur la place que doit prendre, à terme, le breton dans la société.

Enfin, ils mésestiment leurs compétences en accentuation et prononciation du breton.

Conclusions:

L'analyse du questionnaire nous a permis de faire émerger des tendances générales pour le sens que les enseignants bilingues donnent à leur expression en langue bretonne et à son approche en classe.

Pour les enseignants interrogés, la langue bretonne et l'identité bretonne sont très intimement liées, même s'ils ne considèrent pas qu'il faille parler breton pour être breton. Leur expression en breton est pour eux un moyen pour défendre la culture bretonne face aux cultures majoritaires et, plus généralement, pour défendre la Bretagne dans une société mondialisée.

Par leur métier d'enseignant, ils pensent contribuer au développement l'identité bretonne et s'inscrivent dans un objectif à long terme de co-officialité du breton et du français en Bretagne. Ils ne sont pas pour une généralisation de l'enseignement en breton mais pour une initiation obligatoire et un enseignement bilingue accessible à tous ceux qui le souhaitent.

Ils estiment que la langue bretonne est sérieusement en danger et pensent donc contribuer à la préservation de la diversité culturelle par leur fonction d'enseignant bilingue.

L'objectif d'une scolarité bilingue est pour eux que les élèves puissent parler volontairement breton dans toutes sortes de contextes, à l'école comme hors de l'école. Ils sont pessimistes sur la conscience qu'ont leurs élèves des enjeux de leur apprentissage du breton, mais sont une minorité à traiter explicitement de ces enjeux en classe et encore moins à le faire lors de séances spécifiquement dédiées.

Le traitement explicite en classe des enjeux de l'apprentissage du breton nous permet d'identifier deux profils idéaux-typiques grâce à des tris croisés. Ceux qui traitent des enjeux en classe sont, en tendance, plus âgés et ont un profil identitaire plus fort. Ceux qui ne traitent pas de enjeux en classe sont, à l'inverse, les enseignants les plus jeunes et ont un profil identitaire moins marqué.

L'enquête quantitative, par les tendances qu'elle nous fait observer dans le comportement et les représentations des enseignants bilingues et grâce aux deux profils idéaux-typiques émergents, servira de support à l'enquête qualitative, étape suivante de notre étude.

IV. Étude qualitative

L'étude quantitative nous a permis de décrire la puissance des liens entre langue bretonne, identité bretonne et diversité culturelle chez les enseignants bilingues, ainsi que le regard qu'ils portent sur les enjeux linguistiques liés à leur enseignement. Elle a également mis en évidence que peu d'entre-eux traitent explicitement en classe des enjeux de l'expression en langue bretonne, même s'ils admettent que leurs élèves ne donnent pas ou peu de sens à leur apprentissage du breton.

L'émergence de profils idéaux-typiques et l'étude qualitative, par des entretiens semi-directifs, vont maintenant nous aider à comprendre les mécanismes de construction du sens de l'expression en langue bretonne chez les enseignants et à les analyser en termes de significations partagées et communes.

A travers les notions de ressource de biographie et de sens de la mission d'enseignement, nous verrons comment ces ressources impactent les pratiques de classe. Nous analyserons également les conditions, pour les enseignants, d'une expression volontaire en langue bretonne de leurs élèves en termes de clause *proprio motu*, d'affordance et de clarté cognitive. Enfin, nous étudierons la pertinence du traitement explicite en classe des enjeux de l'apprentissage du breton pour donner aux élèves cette autonomie linguistique.

A. Méthodologie

Pour mener à bien cette étude qualitative, nous nous sommes appuyé sur les travaux de Kaufmann (2007) sur l'entretien dit « compréhensif », qui eux-mêmes s'inspirent de la méthodologie des entretiens semi-directifs. La démarche méthodologique qui suit est issue de ces écrits.

i. Phase préparatoire

- Choisir son sujet, le limiter: il s'agit ici de circonscrire au maximum la question étudiée pour éviter des digressions qui rendraient impossible une analyse comparée des entretiens menés. Le sujet est induit ici par le thème même de l'étude, il s'agit de la relation des enseignants au breton et du traitement en classe des enjeux de l'enseignement bilingue breton-français. Quand aux limites du sujet elles sont données par le plan de l'enquête quantitative qui servira de canevas pour la présente étude.

- Établir une hypothèse de départ: selon Kaufmann, si Ansel Strauss propose de s'immerger d'abord dans les faits pour mieux choisir cette hypothèse, il conseille toutefois au débutant de partir d'une hypothèse personnelle qui sera confirmée ou infirmée, ou plus vraisemblablement amenée à évoluer au cours de la phase préparatoire. Suite à l'étude qualitative, nous aurons pour hypothèse de départ que **la majorité des enseignants ne traitent pas en classe des enjeux de l'apprentissage du breton** et que cela se vérifie plus particulièrement chez les nouveaux enseignants. Nous supposons également que ce traitement, en faisant émerger **les significations partagées propres aux élèves** ainsi que les **significations communes** en suivant la chaîne logique « **intérêt de la diversité culturelle → intérêt de la diversité des identités → intérêt de la diversité des langues** », que ce traitement donc, une fois démontrés ses avantages, est considéré comme intéressant par les enseignants pour développer l'autonomie des élèves dans leur pratique de la langue bretonne.
- Phase exploratoire: Kaufmann conseille une phase exploratoire courte pour éviter de retarder la mise en place plus structurée de l'enquête. Il distingue cependant plusieurs étapes durant cette phase:
 - **L'élaboration d'un corpus théorique par des lectures préalables.** Il s'agit ici de l'élaboration du cadre théorique de la présente étude.
 - **L'ébauche de l'échantillonnage.** L'étude quantitative, par la recherche de profils idéaux-typiques permet de choisir les profils les plus intéressants. Il s'agirait ici de quatre enseignants. Deux d'entre eux correspondront aux profils idéaux-typiques, au vu des caractéristiques représentatives des enseignants qui traitent ou non des enjeux en classe, caractéristiques mises en évidence par les tris croisés. Ainsi que deux autres enseignants aux profils « paradoxaux », un traitant des enjeux et un autre non, tout en correspondant à l'idéal-type inverse.

	Profils idéaux-typiques	Profils paradoxaux
Traite du sens	P1	P2
Ne traite pas du sens	P3	P4

- **Une première rédaction de la grille d'entretien.** La grille d'entretien pour l'étude qualitative sera directement issue du plan et des questions de l'étude quantitative, adaptés à l'entretien individuel.
- **Un essai sur une ou deux personnes.** Ces entretiens permettent à la fois, pour les débutants, de s'exercer à la conduite d'entretien, mais également d'éprouver l'hypothèse de départ et la grille d'entretien.

ii. La conduite des entretiens

Une fois l'échantillon constitué, la grille élaborée et testée, il reste à rencontrer les informateurs et conduire les entretiens. Toujours selon Kaufmann (2007), mener un entretien est un exercice très technique, qui peut s'avérer difficile:

- **Rompre la hiérarchie.** *A contrario* du questionnaire, pour lequel les questions doivent inviter à des réponses brèves (oui, non, choix multiples, réponses ouvertes mais succinctes), l'entretien compréhensif doit relever pratiquement du style conversationnel qui rompt la hiérarchie entre les protagonistes, tout en gardant des rôles différents. Ce style est le plus à même de livrer des informations profondes et essentielles.
- **L'enquête dans l'enquête.** La grille n'est qu'un support pour l'entretien. Si l'enquêteur estime qu'une digression a un intérêt pour l'étude, il se doit d'encourager le questionné à poursuivre ou préciser son propos. Son rôle est d'écouter intensément le répondant et de l'amener le plus loin possible, par des questions ou des relances improvisées mais réfléchies, pour qu'il livre des informations essentielles.
- **L'empathie.** Le questionneur mène l'entretien mais il se place en retrait, dans une attitude non feinte d'écoute et de concentration, montrant une intense soif de savoir. Quand le questionné sent que son interlocuteur a su « pénétrer au cœur de son monde, qu'il comprend son système de pensée et manie ses propres catégories comme lui-même le ferait », alors, « il entre en confiance et a envie de poursuivre ce chemin à deux en lui-même. » (Kaufmann, p. 51)
- **L'engagement.** À l'encontre de l'enseignement classique de la méthodologie de l'entretien, qui préconise une neutralité de l'intervieweur, Kaufmann propose une présence forte, bien que discrète, et personnalisée de l'enquêteur, transformée par les catégories de l'informateur. Cette posture empathique maintient ses repères et l'autorise à se livrer, parfois même à partir

de critiques et de manifestations de désaccord. « Pour l'informateur, l'enquêteur idéal est un personnage étonnant. Il doit être un étranger, un anonyme, à qui on peut tout dire puisqu'on ne le reverra plus, qu'il n'existe pas en tant que personne jouant un rôle dans son réseau de relations. Parallèlement, le temps de l'entretien, il doit devenir aussi proche qu'un familier, quelqu'un que l'on connaît ou croit connaître intimement, à qui on peut tout dire puisqu'il est devenu intime. Les confessions les plus intenses viennent de la combinaison réussie de ces deux attentes opposées » (Kaufmann, p. 53). Dans cette étude, la position d'intériorité donne une limite structurelle à cette garantie de l'anonymat. En effet, le nombre des enseignants bilingues est restreint et notre fonction de formateur rend impossible de trouver des informateurs anonymes.

- **Ne pas perdre de vue l'objectif final.** L'empathie n'est pas l'objectif final de l'étude. Il s'agit d'un instrument pour entrer dans le monde de l'informateur afin de recueillir des données qui doivent, déjà durant l'entretien, commencer à être mises en perspective par rapport au cadre théorique pour nourrir l'objet de la recherche.
- **Amener l'enquêté à effectuer un travail introspectif.** « L'enquêteur doit d'abord faire prendre conscience d'une question à laquelle l'informateur n'avait pas pensé, qui pour lui allait de soi; il faut ensuite le temps que ce dernier se forge une opinion ; il faut enfin qu'il parvienne à l'exprimer en des termes qui correspondent aux attentes de l'enquêteur. » (Kaufmann, p. 54). Ainsi le questionneur place l'informateur dans une posture qui le sort de sa manière d'être et de penser habituelle et le pousse à exercer un travail « véritablement théorique » (Bourdieu, 1988, p. 12, cité par Kaufmann, p. 55) sur sa propre vie. Sans oublier que le déroulement de l'entretien lui-même peut amener l'informateur à faire évoluer ses opinions à la lumière des processus de raisonnement induits par l'agencement des questions.

iii. Le traitement des entretiens: l'analyse des contenus

Pour Kaufmann (p.75), il s'agit ici du vrai départ de l'enquête: « Le traitement ne consiste pas simplement à extraire ce qui est dans les bandes et à le mettre en ordre. Il prend la forme d'une véritable investigation, approfondie, offensive et imaginative: il faut faire parler les faits, trouver des indices, s'interroger à propos de la moindre phrase. [...] À mesure que le chercheur progresse dans la définition de modèles, il accumule de nouvelles clés de lecture de ce qu'il écoute. ».

B. Déroutement des entretiens

i. Rédaction de la grille d'entretien

La grille¹⁰ suit la structure de l'enquête qualitative en reprenant des questions qui seront approfondies comme « Comment as-tu appris le breton ? » et en y intégrant de nouvelles questions impossibles à traiter dans la première enquête sous formes de questions à choix multiples ou de zones de texte courtes comme « Peux-tu me décrire la relation qu'ont tes élèves au breton ? ». Elle intègre également des questions apparues suite à l'analyse de l'enquête qualitative comme « Penses-tu que c'est à chaque élève de construire son propre sens au travers de son expérience pour son utilisation du breton ou que cela peut/doit être abordé de manière explicite en classe ? ».

Cette grille n'est pas contraignante, elle sert de guide structurant pour les entretiens.

ii. Les aléas de l'enquête

L'échantillonnage prévu initialement dans la partie IV.A.i)¹¹ et issu de la recherche des idéaux-types de la partie III.B.iv)¹² n'a pas survécu à la mise en pratique. Aucun des enseignants ne traitant pas des enjeux de la pratique de la langue bretonne n'a répondu à nos sollicitations d'entretien, malgré un accord de principe volontaire donné à la fin du questionnaire électronique et de multiples relances.

Nous pouvons voir ce constat comme une donnée en elle-même. Les enseignants ne traitant pas en classe des enjeux de la pratique du breton sont réticents à en parler. On peut en faire plusieurs interprétations même si aucune ne peut être confirmée:

- Ils se sentent pris en défaut en ne traitant pas des enjeux en classe.
- Les enseignants qui ne traitent pas des enjeux sont moins investis.

Les deux premiers enseignants, représentant le mieux le profil idéal-type et le profil paradoxal pour les enseignants traitant des enjeux, ont eux répondu tout de suite favorablement à la demande d'entretien. Dans un souci d'anonymat nous les appellerons Yannig et Loeiza. Yannig se rapprochant

10 Voir la guide d'entretien proposé en annexe 3

11 Voir p. 47

12 Voir p. 42

le plus de l'idéal-type parmi les répondants traitant des enjeux et Loeiza s'en écartant le plus (profil paradoxal).

Nous verrons par la suite que le traitement en classe des enjeux de l'expression en breton est un point de tension même chez les enseignants qui le font. Nous pensons donc que l'enquête qualitative n'a pas souffert de l'absence d'enseignants ne traitant pas des enjeux en classe.

Lors de la phase exploratoire pour la conduite des entretiens, deux collègues avaient bien voulu se prêter au rôle de « cobaye ». Devant la richesse des échanges et leur intérêt pour la présente étude, nous avons choisi d'intégrer leurs entretiens au corpus. Nous les appellerons Julien et Nolwenn.

Suite au déroulement des quatre premiers entretiens et devant la complexité du sujet, nous avons tenté un nouvel entretien avec une enseignante fortement engagée qui n'avait pas répondu à l'enquête électronique mais qui était susceptible d'apporter un éclairage intéressant sur notre question de recherche. Ce fut le cas. Nous l'appellerons Anna.

		Durée de l'entretien
Yannig	Entretien profil idéal-typique traitant des enjeux	85mn
Loeiza	Entretien profil paradoxal traitant des enjeux	35mn
Julien	Entretien exploratoire 1	45mn
Nolwenn	Entretien exploratoire 2	50mn
Anna	Entretien supplémentaire	30mn
		Total: 245mn

Les entretiens ont été retranscrits en quasi-intégralité pour en faciliter l'analyse.¹³

C. Analyse des entretiens

i. Présentation des questionnés

Yannig est un enseignant de CM1-CM2 de 53 ans. Il enseigne depuis 15 ans en filière bilingue publique. Il est très investi dans le milieu associatif promoteur de la langue bretonne. Enfant, ses parents étaient peu disponibles de par leur profession de commerçants, il a donc passé beaucoup de

¹³ Voir les retranscriptions en annexe 4

temps chez ses grands-parents dans une société rurale et assez âgée dans laquelle les gens s'exprimaient principalement en breton. À 35 ans, suite à une demande professionnelle, il apprit le breton de manière intensive durant un an. Quelques années plus tard, suite à une rupture professionnelle, il choisit de devenir enseignant bilingue.

Loeiza est une enseignante de CE1-CE2-CM1-CM2 de 32 ans. Elle enseigne depuis 7 ans en filière bilingue publique. Enfant, elle a baigné dans un univers brittophone, son père lui parlait parfois en breton, sans pour autant qu'elle ne le parle. Elle commença à l'apprendre en seconde, en option, ainsi qu'en cours du soir au sein d'une troupe de théâtre en breton. Elle continua son apprentissage à la fac et devint, comme elle le désirait depuis enfance, enseignante, selon elle « grâce au breton ».

Julien est un enseignant de CP de 38 ans. Il enseigne depuis 10 ans en filière bilingue publique. Il est né dans l'est de la France. Enfant, il venait souvent en Bretagne pour les vacances. Durant ses études supérieures, il s'inscrivit en fac de breton à Rennes où il apprit le breton durant 4 ans. Il emménagea dans le Finistère. Quelques années plus tard, on lui proposait un poste d'enseignant suppléant en classe bilingue, il accepta. Par la suite il passa le concours d'enseignant bilingue alors qu'il ne se destinait pas forcément à ce métier à l'origine.

Nolwenn est une enseignante de CE1-CE2 de 36 ans. Elle enseigne depuis 3 ans en filière bilingue publique. Elle est originaire de l'extrême est de la Bretagne, historiquement non-brittophone. En arrivant à l'université, elle commença à suivre des cours du soir de breton ainsi que des stages. Plus tard, elle emménagea en Finistère où elle exerça quelques années une profession en breton, avant de se réorienter vers l'enseignement bilingue.

Anna est une enseignante déchargée de classe de 53 ans. Elle enseigne depuis 34 ans et depuis 18 ans en filière bilingue publique. Elle est directrice d'école et responsable syndicale, elle est également très investie dans le milieu associatif brittophone. Elle a appris le breton durant sa formation à l'école normale, en cours du soir et durant des stages. Elle avait baigné, enfant, dans un milieu brittophone. Tout d'abord enseignante monolingue en ZEP¹⁴, suite à la création d'une classe bilingue dans sa commune, elle y inscrivit ses enfants, « Je n'étais pas prête à faire 10km pour mettre mes enfants en classe bilingue. Comme ça s'est créé dans ma commune, elles y sont allées ». Par la suite, par manque d'enseignant, l'inspecteur lui demanda de prendre en charge une classe bilingue. Elle accepta. Directrice d'école depuis quelques années, elle est à présent entièrement déchargée de classe en raison de ses fonctions dans un syndicat et une décharge de direction.

Remarque préliminaire: Les propos des questionnés, une fois retranscrits, ne correspondent pas aux

14 Zone d'éducation prioritaire

canons du style écrit. Il est important de recontextualiser la situation d'entretien compréhensif, dans un climat de confiance, qui ne nécessite pas de parler dans un style soutenu, qui au contraire, aurait pu nuire à la précision du propos en masquant certains sentiments. Nous avons choisi d'intervenir le moins souvent possible dans les textes produits, et de le faire seulement pour éviter des répétitions nécessaires à l'oral et nuisant à la compréhension à l'écrit.

ii. Le sens de l'expression en langue bretonne chez les enseignants

Des significations communes à l'expression en langue bretonne chez les enseignants sont apparues lors de l'étude quantitative, elles sont liées à l'identité, ils sont 91 % à faire un lien entre identité bretonne et langue bretonne, et à la préservation de la diversité culturelle, 75 % d'entre-eux pensent contribuer par leur métier à cette préservation. L'analyse des entretiens nous permettra d'étudier la nature de ces liens et de vérifier s'il existe, pour ces enseignants, d'autres significations communes.

La nature personnelle et donc diverse des significations partagées ne permettait pas en faire un thème de l'étude quantitative, l'analyse des entretiens nous aidera à les identifier et à analyser leurs origines.

a) Les significations partagées: Pourquoi moi je parle breton ?

L'analyse des significations individuelles que les questionnés donnent à leur pratique personnelle de la langue bretonne montrent qu'elles se recoupent souvent.

Ainsi la notion de **plaisir**, notion implicite s'il en est, revient pour quatre d'entre eux. Lorsque Yannig est interrogé sur les raisons de son choix de parler breton avec des brittophones, il répond : « D'abord, parce que c'est la langue qui me plaît à moi. Ça, c'est venu petit à petit, et peut-être aussi parce que j'étais à l'aise aussi pour exprimer à peu près toutes les choses de la vie dans cette langue-là. » Il en est de même pour Loeiza: « Si je parle avec eux, c'est par plaisir [...] ». Julien élargit ce plaisir aux langues en général: « Il y a une part de plaisir à parler une autre langue », et pour Nolwenn, c'est une des raisons mêmes de son apprentissage du breton: « Une des motivations, ça a été aussi de voir des jeunes gens, pendant différents événements, avoir vraiment du plaisir à échanger en breton, à rire en breton, à jouer avec les mots en breton, à faire des blagues en breton et moi je n'y avais pas accès ». Les raisons de ce plaisir leur sont difficiles à expliciter mais il semble qu'il puisse être issu d'une connivence due à la langue, de sa truculence ou encore d'un plaisir intellectuel.

Pour Yannig et Julien, la notion de **liberté de choix** semble également très importante. Pour Yannig, il faut qu'il n'y ait « Jamais d'obligation. Pour moi c'est une langue que j'ai choisie. Un peu à la Morvan Lebesque¹⁵, le français est là, le breton c'est en plus, si je veux. ». Il poursuit en disant que si son interlocuteur « est une personne qui dit parler breton, ça veut dire qu'elle aussi a fait un choix. Ce n'est plus une obligation pour personne. Elle a fait un choix qui est le même que le mien, donc, c'est tout naturel de parler en breton ». De même pour Julien, « C'est avant tout un choix personnel ». Cette notion de choix personnel semble exclure une signification institutionnalisée pour l'expression en langue bretonne mais ce n'est pas le cas, nous verrons par la suite comment cette exigence de liberté de choix s'accorde avec des significations qui sont pour eux communes.

Le **rôle identitaire de la langue**, au sens identité personnelle, est important pour les femmes: Loeiza se considère comme une militante « soft »: « Je revendique d'être bretonne, je revendique de parler (breton) » ou encore « Je défends ma langue, je considère que c'est ma langue. C'est la langue dans laquelle je vis, je suis baignée, je travaille avec. » Pour Nolwenn, parler breton, « Ça fait partie de mon identité. Ça renforce cette identité. Sans pour autant dire qu'on est obligé de parler breton pour se sentir de ce pays. Je ne pense pas ça du tout ». La relation d'Anna au breton est profondément liée à son origine et à son identité: « ça a toujours été en moi quelque part. Je pense que c'est aussi un attachement au pays, à tout ce qui fait un pays. Et la langue, forcément, en fait partie. »

Yannig, Nolwenn et Anna revendiquent **un sens politique** au fait de parler en breton. Pour Yannig et Anna, ce sens politique est venu dans un second temps: « je n'ai certainement pas commencé à apprendre le breton dans une recherche de combat politique, pas du tout. J'y suis venu après »(Yannig), « La conscience politique, elle, est venue après » (Anna). Cette évolution, qui sera développée par la suite, est issue pour eux-deux d'un sentiment de violence à l'encontre de la langue bretonne et de ses locuteurs.

Pour Nolwenn, ce sentiment de violence faite à la langue bretonne existe aussi, mais il est identifié depuis toujours dans un milieu familial préalablement politisé. Pour elle, parler breton « c'est mettre en adéquation mes idées avec mes actes ». Ses opinions politiques personnelles, forgées quand elle était adolescente ont été renforcées par une rencontre:

« Lena Louarn¹⁶ est une des personnes qui ont fait en sorte que j'ai envie d'apprendre le breton. Par le fait qu'elle soit une militante de la langue, et, au delà de la langue, parce qu'elle a une vision de la Bretagne qui est pour moi très positive: elle aime les échanges.

15 Morvan Lebesque (1911-1970), chroniqueur au *Canard Enchaîné*, a écrit en 1970 *Comment peut-on être Breton ? Essai sur la démocratie française* aux éditions du Seuil.

16 Lena Louarn est une militante de la langue bretonne, longtemps directrice du mensuel *Bremañ*, elle fut présidente de l'Office de la Langue bretonne et est vice présidente de la région Bretagne en charge des langues de Bretagne.

Quand elle parle de la Bretagne, ce n'est pas seulement pour la langue, mais aussi comment vivent les gens en Bretagne, les relations entre les gens, la solidarité entre les gens... C'est quelqu'un de très généreux. Quand je voyais tout le temps qu'elle donnait à cette association (Skol an Emsav¹⁷) et à la langue bretonne et donc à la Bretagne, vraiment il y avait plus qu'une histoire de linguistique ou de beauté de la langue. Elle portait quelque chose de très important, pour moi, jeune adulte, je me forgeais mes opinions personnelles et politiques et pour moi ça passait par ça aussi: la langue sert à communiquer dans une société que moi j'ai envie de voir ouverte et solidaire. »

Les rencontres et les relations humaines sont également importantes pour Julien: « J'ai rencontré des gens, en dehors de la fac, qui m'ont donné envie de continuer à parler breton ». Il nous raconte également cette anecdote donnant **un sens quasi-tellurique** à sa pratique de la langue bretonne:

« Je me souviens d'une journée où on avait traversé les Monts d'Arrée. J'étais avec mon pote Eflamm, on parlait tout le temps en breton [...], lui était originaire de Morlaix. On allait par chez lui. On traversait ce paysage et je parlais breton avec mon lui, et j'avais l'impression d'employer des mots justes pour désigner les choses: *Ur roc'h, ar reier*¹⁸. J'avais l'impression que les mots en breton collaient parfaitement avec le paysage que je voyais. C'était une évidence. Je ne voyais pas pourquoi les désigner autrement puisque c'était ces mots-là qui collaient à ce que je voyais. Et j'ai souvenir de ce moment-là comme un moment très très fort de connexion entre le pays et la langue que j'étais en train de parler et cette imprégnation entre langue, territoire et personnes. Une appropriation et un ressenti, une reconnaissance de nécessité d'employer le breton pour pouvoir vivre en Bretagne. »

De manière plus prosaïque, Loeiza y trouve également **un sens professionnel**: « Avec le breton, je pouvais devenir enseignante ».

Nolwenn et Julien soulignent **l'importance de la transmission face au déclin démographique** du nombre de brittophones: « Le nombre de locuteurs âgés non-issus de l'école est en diminution. Avoir des échanges en breton avec des personnes à l'école ou en dehors c'est aussi enrichir son propre breton. Pour pouvoir transmettre des choses avant que tout disparaisse » (Julien) ou « Si j'ai envie que cette langue vive, je la fais vivre comme je peux. Je suis un maillon. » (Nolwenn).

Finalement, **la quête de sens dans sa pratique du breton se doit d'être perpétuelle** pour Anna, quand on lui demande si elle y voit un sens politique:

« Forcément, parce qu'après on se dit : *Tiens, pourquoi moi j'apprends le breton ? Et pas les autres ?* Après on va chercher pourquoi on est attaché à la langue, à son coin de pays ? C'est un questionnement qui n'est jamais fini, je ne sais pas qui trouvera la réponse un jour, parce qu'après, ça peut aller loin. Est-ce que mon pays doit exister tout seul ? Est-ce que mon pays doit exister avec d'autres ? Jusqu'à quel point on a envie d'être avec les autres ou d'avoir sa langue à soi ? Est-ce que la langue rapproche ou est-ce qu'elle divise ? Tout ce questionnement-là, il doit exister dans toute personne qui veut défendre sa langue, la langue de son pays, qui n'est pas sa langue maternelle. »

17 Skol an Emsav est un centre de formation au breton basé à Rennes.

18 Une roche, des rochers

Les significations partagées, ou personnelles que donnent ces cinq enseignants bilingues à leur expression en langue bretonne sont multiples et différentes pour chacun, selon son histoire, ses idéaux ou ses sensibilités. Certaines d'entre elles comme le plaisir, l'identité personnelle ou le sens politique sont largement partagées, d'autres comme l'importance d'avoir fait un choix, ou celle des relations humaines sont partagées également, mais dans une moindre mesure. D'autres encore comme le lien au paysage, l'importance de pouvoir faire le métier que l'on souhaitait ou la nécessité de remettre en cause perpétuellement le sens de sa pratique du breton sont très personnelles. On peut imaginer qu'il existe, chez les enseignants, une infinité de significations personnelles différentes, plus ou moins partagées.

b) Les significations communes: Doit-on parler breton ? Pourquoi ?

Les significations communes, sont les significations qui sont ou qui devraient être admises par tous. Elles ne sont ou ne devraient pas être remises en cause, elles sont de sens commun. Comme précisé en II.A.i)¹⁹, la pratique du breton est très peu ou pas institutionnalisée en France. Il s'agira donc dans cette partie de détailler les circonstances dans lesquelles la pratique du breton se fait naturellement, puis d'étudier les éléments qui, selon ces enseignants, permettent ou devraient permettre à l'expression en langue bretonne d'être normalisée.

Dans certaines situations, **l'expression en langue bretonne est institutionnalisée**, voici les exemples qui sont rapportés par les questionnés:

« Dans la vie courante, quand il y a des gens qui sont estampillés bretonnants pour moi, que ce soit au supermarché ou ailleurs, je leur parle forcément en breton si je sais que eux aussi ont du plaisir à rester en breton. » (Yannig)

« Je pense que c'est un choix personnel. Sauf qu'il y a des endroits où c'est un choix sociétal. Par exemple l'arrivée de la Redadeg, même si j'avais voulu parler français, par choix, par exemple, parce que j'en aurais eu envie ce jour-là... Je ne l'aurais pas fait. Mais c'est dans des microcosmes, parce que le breton n'est pas suffisamment fort dans notre société pour nous l'imposer. Il n'empêche que pour des événements comme l'arrivée de la Redadeg à Glomel, des gens avec qui je peux parler breton, je ne parlerais pas français. Même si à d'autres moments ça pourrait m'arriver pour x ou y raison... ça m'arrive avec certaines personnes de leur parler en français alors que je pourrais leur parler en breton. Là, l'environnement social faisait que ça ne m'est même pas venu à l'esprit. » (Nolwenn)

« C'est un choix délibéré naturel parce que c'est des gens que j'ai connu à travers la langue bretonne. C'est la langue normale et naturelle de nos échanges. Il n'y a même pas une question de choix. C'est presque l'inverse, quand il y a d'autres personnes autour qui ne parlent pas breton, on fait le choix de passer en français. [...] Après, sur tout ce qui a

19 Voir p. 15

créé le lien amical, comme c'est dans un cadre, effectivement, tout le vocabulaire est là, il est en place, le passage au français n'a pas lieu d'être. » (Anna)

Mais ce sont des situations ponctuelles. Voyons maintenant les raisons qui, pour les interviewés, devraient normaliser la pratique du breton:

Ce sont tout d'abord **des raisons d'identité collective ou de culture**. Selon Yannig, la pratique du breton devrait être institutionnalisée:

« à 200 %, pour plusieurs raisons. Pour une raison patrimoniale. Ce n'est peut-être pas la plus importante pour moi. C'est la langue dans laquelle se sont exprimés tous les gens ici. A part les curés, qui connaissaient le latin et le français. Donc le pays est imprégné de breton. Il n'y a pas de raisons que maintenant on l'oublie. »

Pour Julien, le breton est « un pan de l'identité bretonne, un pan de la culture, de l'Histoire ». Nolwenn pense que « ça serait normal, c'est le statut d'une langue vivante dans un pays. Il y a plusieurs pays en Europe qui ont plusieurs langues officielles et qui institutionnalisent certaines langues. ». Loeiza parle du bilinguisme dans ces termes: « J'aime bien voir la double langue parce que c'est nous, c'est notre culture, c'est notre identité. ».

Pour Julien encore, qui n'est pas originaire de Bretagne, il s'agit même d'un **facteur d'intégration, ou de compréhension de son milieu**:

« On vit en Bretagne, on apprend le breton, ça me semble évident. parce que c'est la langue de cet endroit. La langue des gens, la langue des lieux. Tu es plus connecté avec l'ensemble des choses si tu parles cette langue-là. Mais si je vivais dans les Pouilles, je parlerais le dialecte des Pouilles. Je pense que quand tu es dans un pays ou un lieu avec une identité forte, si tu veux comprendre ce qui se passe, être à l'aise dans ce lieu, c'est bien de connaître la langue du lieu. »

Son regard extérieur fait le lien avec **l'appréhension de l'altérité et de la diversité culturelle** largement mentionnée par les répondants. Quand on interroge Yannig sur les aspects « pratiques » et plus simples du monolinguisme, il répond sur un ton ironique:

« Oui, de même que si le monde n'avait qu'une seule couleur ce serait plus simple, on ne serait pas embêté pour parler de la couleur de l'herbe... parce que la diversité des langues est une richesse tout simplement. Pourquoi est-ce qu'on n'aurait pas aussi des vêtements différents, de la nourriture différente. Sans être contre la langue ou la nourriture de l'autre. Chacun a son identité, son patrimoine, sa personnalité. Ça n'empêche pas d'accepter l'autre, bien au contraire. »

Loeiza nous dit:

« Je suis très proche des autres identités: le Pays Basque, la Corse... J'ai voulu faire un échange entre ma classe et une classe de Corse par exemple. Je trouvais intéressant de montrer à des enfants qui sont en filière bilingue que dans d'autres régions de France, cette identité-là existe aussi et cette étude de la langue existe aussi. C'est important que

les enfants l'aient cette diversité-là. »

Pour Nolwenn:

« J'ai choisi de parler breton, je me sens bretonne et forcément ça crée des liens vers d'autres. Avoir deux langues, tu te poses des questions sur les autres langues. C'est forcément une ouverture. Une ouverture en général sur d'autres langues qu'elles soient majoritaires ou minoritaires. Parce que forcément, quand tu parles une langue minoritaire et que tu es amenée à la faire vivre et à te poser des questions sur sa place dans la société, tu vas arriver à te rendre compte qu'il y a d'autres langues minoritaires. Ça va t'ouvrir sur des cultures que tu n'aurais peut-être même pas rencontrées autrement. »

Les liens entre langue, culture, identité et diversité culturelle sont évidents: « Pour moi la pratique du breton est liée directement à la préservation de la diversité culturelle, et c'est, si je ne me trompe pas, c'est la position de la France pour tout ce qui vient de l'étranger. La langue, l'identité et la diversité culturelle, ça va forcément ensemble. » (Yannig). Pour Loeiza, « La langue fait partie de l'identité, la langue fait partie de la culture. C'est un des éléments de l'identité, comme la culture est un élément de l'identité également. Je lie ça à la diversité culturelle. » « Pour moi le lien entre identité et diversité culturelle est évident. » (Nolwenn). Et pour Anna, « La promotion de la langue bretonne est constitutive de la promotion de la diversité culturelle, pour moi c'est évident. ». Julien inscrit sa pratique du breton dans une lutte contre « une uniformisation linguistique, culturelle. »

Malgré la limpidité d'une relation claire et évidente entre langue, identité et préservation de la diversité culturelle, on peut sentir que **cette logique n'est pas si normalisée que ça dans la société:** parfois dans le ton de la réponse: « C'est juste peut-être de la culture quoi ! (ironique) On en a pas besoin mais on est mieux avec ! » (Yannig) ou dans les précautions prises dans le discours: « Du moment que ça reste un choix, que l'on laisse le choix aux gens, je ne vois pas comment laisser un choix supplémentaire à certains enlève des libertés à d'autres. » (Julien). Loeiza y voit même un sujet de tension quand on lui parle d'accorder plus de place à la langue bretonne dans la vie publique: « Peut-être pas, parce que tout le monde ne la parle pas, ça bloquerait beaucoup de monde. ».

Il existe des situations dans lesquelles la pratique du breton est institutionnalisée mais elles sont assez rares. Pour tous les enseignants interrogés, la pratique du breton devrait être normalisée et les raisons de cette normalisation font l'objet d'un consensus. Il s'agit de raisons identitaires et d'ouverture à l'altérité. Ils font un lien très fort entre la promotion des langues, des cultures, des identités collectives et la préservation de la diversité culturelle. Cependant, il semble que ces relations, évidentes pour eux, ne sont pas institutionnalisées dans la société française.

c) **Les significations communes: des points de tension**

Durant les entretiens, l'abord des significations communes a fait apparaître des points de tension, obstacles à une véritable institutionnalisation de la pratique du breton et demandant à ces enseignants de justifier en permanence leur attachement à la langue bretonne. Nous leur avons demandé d'explicitier ces obstacles.

Tous les enseignants font le même constat: des personnes sont contre la pratique de la langue bretonne. Yannig nous raconte: « Ce dont je me suis rendu compte au fur et à mesure que je parlais breton, que je le pratiquais, que je le lisais aussi beaucoup, c'est qu'il y avait plein de gens qui étaient contre, et jusque là, je n'avais pas analysé ça ». Ainsi que Loeiza: « Alors ça gêne du monde... ». Anna voit la source de son militantisme dans cette violence symbolique:

« Tout ce questionnement-là, il aboutit forcément à un militantisme parce qu'après tout il y a des gens qui nous empêchent de transmettre la langue ou qui, au moins, ne font pas ce qu'il faut pour que ça se transmette de façon correcte. On trouve aussi, quand on veut transmettre la langue bretonne, des tas d'ennemis, des gens qui sont d'une violence, on se demande pourquoi ça existe. Donc forcément, on devient militant de la langue bretonne, et on ne peut pas faire autrement quand on a envie qu'une idée à laquelle on croit avance. »

Certaines tensions mentionnées semblent relever d' « **allants de soi** », d'une méconnaissance:

« Je parlais tout à l'heure de passer en français quand quelqu'un est à côté: *Ah, vous êtes en train de dire du mal de moi !* Si on avait que ça à faire.... » (Yannig)

« Souvent on nous dit: *Oui mais les Bretons, vous voulez parler breton, vous voulez rester entre vous...* en fait c'est l'exact contraire. Et j'ai eu encore à répondre à ça, notamment par rapport au rattachement de la Loire Atlantique à la Bretagne : *Ah mais pourquoi voulez la récupérer, vous voulez rester entre vous, la Bretagne, Anne de Bretagne, ça suffit !* Je leur dis, Écoute, c'est que tu ne connais pas bien le milieu bretonnant, la plupart, ce sont des grands voyageurs dans le monde, ils vont un peu partout. En général, ils ne connaissent pas que le breton et le français mais plusieurs autres langues, et c'est une ouverture sur le monde incroyable. Même moi, quand j'ai appris le breton, je ne soupçonnais pas cette ouverture-là et cette envie de diversité. » (Anna)

« Quelques années plus tard, quand j'ai mis mes enfants en classe bilingue, je suis rendu compte que, pour ma mère, c'était un peu comme un rêve de gosse, un truc un peu... Pas idiot forcément, mais sans aucun intérêt : *Apprendre le breton, mais qu'est-ce qu'ils vont faire avec ça ?*. Or, ma mère, je l'avais vue toujours parler breton dans sa boutique pour vendre des choses, parler breton avec ses parents, parler breton avec mon père parfois, avec les voisins. C'était donc une langue qu'il était normal qu'elle parle, mais que moi, son fils, j'aie appris cette langue-là à mes enfants. Ma Doue²⁰ ! Aucun intérêt. Là je me suis dis, tiens ! Là il y a quelque chose ! » (Yannig)

20 Mon Dieu !

Ces idées préconçues semblent être **issues de l'Histoire**. Nolwenn fait le lien avec le jacobinisme, pour Yannig, le déni des Bretons pour leur propre langue date du XIXème siècle:

« Je pense que ça remonte à avant ça, au XIXème, quand on avait dit qu'on réussirait à éradiquer le breton quand on réussirait à rapprocher la Bretagne de Paris, notamment par les trains. Je ne sais plus trop quel était le nom du ministre des transports qui avait dit ça. Et tout a continué de la même façon et l'histoire du symbole, de la vache, de la punition pour celui qui parlait breton, ça a existé car on a encore des témoignages oraux de gens qui l'ont vécu, et assez étonnamment, peut-être, des gens qui sont maintenant très opposés au breton. Ils ont tellement souffert qu'ils ne peuvent pas accepter maintenant qu'ils aient souffert pour une cause qui n'était pas juste. Parce que maintenant on dit que c'est bien de parler breton, alors que eux, ils ont tellement souffert de la part de gens qui étaient intelligents et instruits, qui allaient apporter à la Bretagne la lumière, à condition d'éradiquer le breton. Alors nous, maintenant on leur dit, *C'est dommage que vous ayez souffert comme ça car ça aurait été une richesse pour vous de pouvoir vous exprimer en breton à l'époque*. Pour ma mère c'était un peu ce système-là aussi. »

Et cela s'est amplifié suite à la deuxième guerre mondiale:

« Après, à chaque fois que je disais que mes enfants étaient en classe bilingue, on me disait *Des Breizh Atav !* Les Breizh Atav, pour ceux qui ne connaissent pas, c'est ramener à des gens qui ont collaboré avec les Allemands pendant la guerre dans l'espoir d'amener une autonomie ou une indépendance à la Bretagne, et une reconnaissance de la langue aussi. Alors moi qui suis né quand même 15 ans après la 2ème guerre mondiale, je ne comprenais pas qu'on puisse faire le lien entre les Breizh Atav et moi. Pour moi c'était, et ça reste choquant. [...] Parfois, en tant que bretonnant, on a tendance à nier ou à sous-estimer la période de la collaboration avec les Nazis en Bretagne, c'est vrai que ça n'a été que de la part de quelques personnes, et puis la collaboration ça n'a pas été que en Bretagne, mais ça a été tellement, après, mis en exergue par l'État français. Et les gens de Bretagne, qui ont souffert du nazisme, ont fait un lien, non pas avec ceux qui parlaient breton mais ceux qui militaient pour le breton. Je vois mes grands-parents, quand ils parlaient des Breizh Atav, c'était quelque chose de pas bien du tout. Mais eux-même étaient capables de le dire en breton et ils ne faisaient aucun lien entre le fait de parler breton et le fait d'avoir lutté pour l'indépendance de la Bretagne, ou pour le fait de donner une place au breton, c'était juste *Je m'exprime comme ça parce que c'est ma langue, c'est tout*. »

L'État français ou les sphères de pouvoir semblent être un frein important, par inertie:

« Que la charte des langues minoritaires soit appliquée réellement. Ça c'est le genre de choses qui, du point de vue institutionnel, devrait être mis en place et on devrait arrêter de tourner autour du pot, ça fait des années que c'est un serpent de mer. » (Julien)

Ou parfois avec une **idéologie** sous-jacente:

« Quand on utilise « communautarisme » ou « repli sur soi » c'est parce que quelque part, ça fait peur. Il y a une volonté d'uniformisation... je pense que c'est très bien manipulé, peut-être pas par les gens qu'on rencontre au quotidien, mais je pense que, un peu plus haut, dans des sphères de pouvoir. C'est des mots qui sont très bien manipulés pour faire en sorte que l'image soit négative. On ne va pas dire aux Français qui se

disent Français qu'ils sont communautaristes dans le monde. Donc, je pense que c'est parce qu'on est une minorité qu'on nous renvoie cette image, sans voir comment les Bretons vivent.

Ce serait l'idéologie jacobine ?

Oui, jacobine, mais pas seulement jacobine, parce que ça ce ne serait que les Français – parce que c'est quand même une idéologie qui est marquée dans l'histoire de France -, je pense qu'en général, le pouvoir n'aime pas quand ça dépasse. Et là, ça dépasse. » (Nolwenn)

« Je pense qu'il y a une vraie peur fantasmée du breton de la part de l'État. Deux Bretons qui parlent breton ensemble, est-ce qu'ils ne sont pas en train de comploter, d'intriguer,... » (Yannig)

Parfois cette idéologie est perçue comme une forme de **déni de l'Autre**. Pour Anna, quand on parle de communautarisme chez les brittophones, il s'agit:

« d'un déni de l'existence de l'Autre, je pense qu'il y a des personnes qui n'ont pas envie que ça existe parce que c'est tellement plus facile d'avoir une seule couleur, une seule langue. Pour moi c'est un appauvrissement incroyable. Et je ne comprends pas comment certaines personnes ne le comprennent pas. Sauf à me dire qu'ils ont des idées qui ne me conviennent pas du tout et qui sont des idées... Je ne trouve pas un mot un peu moins fort mais pour moi c'est une forme de racisme. C'est peut-être un peu fort, mais s'ils poussaient leur réflexion au bout, je pense qu'on arriverait à ça. La préférence française... Pour moi c'est très clairement un déni de l'altérité. Pour moi ce sont des gens dont la réflexion ne s'est pas engagée dans le bon sens, il y a un truc qui leur manque. »

Pour Nolwenn, si elle a pu parfois observer un repli sur soi de la part de certains Bretons, ce n'était pas lié à la langue:

« Et il ne faut pas oublier parfois que c'est argumenté, hélas, par des gens qui effectivement se replient sur eux-même. Mais je ne pense pas que ce soit à cause de la langue qu'ils se replient sur eux-même. Je suis allée mardi soir à Quimper manifester pour la réunification, il y a une femme qui a crié *la Bretagne aux Bretons !*... Moi ce n'est pas pour ça que je milite, ça ne m'intéresse pas. J'ai envie que le breton vive en Bretagne, que la Bretagne ait plus de poids, mais la Bretagne aux Bretons, je m'en fiche.... La Bretagne à ceux qui veulent la faire ! Mais effectivement, il y a des gens qui vont voir ça comme un repli sur soi. Je pense que c'est une minorité, mais une minorité qui choque, et qui est utilisée aussi, à certains moments par des sphères de pouvoir que ça arrange. Je pense franchement que c'est une minorité mais je sais que ça existe et moi ça me dérange profondément, à la base déjà, la France aux Français, la Bretagne aux Bretons, ça me gêne et en plus l'entendre en Bretagne, ça me gêne encore plus, en tant que bretonnante encore plus. »

Malgré les liens très forts que font les enseignants bilingues entre langue bretonne, identité bretonne et préservation de la diversité culturelle, et malgré l'acceptation sociétale et institutionnelle de cette défense de la diversité, dans les faits, l'expression en langue bretonne n'est pas de sens commun dans la société française. Les « allants de soi » dans un pays au monolinguisme revendiqué depuis la Révolution française et mis en application par l'école de la III^{ème} République, l'Histoire et notamment celle de la seconde guerre mondiale, considérée ici comme manipulée par l'État français, ainsi que différentes idéologies comme celle de la préférence nationale, sont vécus comme autant d'obstacles à l'encontre d'une institutionnalisation de la pratique de la langue bretonne souhaitée par ces enseignants. Ces enseignants ressentent ce qu'on pourrait considérer comme une violence symbolique²¹ au sens de Bourdieu (2011).

iii. Le traitement du sens de l'expression en langue bretonne en classe

Nous avons étudié le sens que donnent les enseignants à leur utilisation du breton, qu'il soit personnel ou institutionnel. Nous avons également mis en évidence des points de tension, obstacles à une institutionnalisation de la pratique de la langue bretonne au niveau sociétal. Nous allons maintenant étudier ce qui se passe dans les pratiques de classe.

Nous savons que 76 % des enseignants bilingues breton-français interrogés considèrent que leurs élèves ont peu ou pas conscience des enjeux de leur apprentissage du breton. Nous savons également que la majorité d'entre-eux (62 %) ne traitent pas explicitement en classe des enjeux de l'apprentissage du breton. Nous pouvons nous demander si cette absence de traitement est due aux points de tension mentionnés précédemment ou si les enseignants considèrent que ce traitement n'est pas souhaitable durant l'enseignement primaire.

Nous étudierons dans un premier temps l'impact qu'ont l'identité et les convictions des enseignants interrogés sur leur enseignement à travers des ressources de biographie et de sens de l'enseignement, au sens de Jita (2004). Ensuite, nous étudierons les conditions qui sont propices, selon eux, à contribuer à une expression volontaire en breton de leurs élèves hors du cadre scolaire, qu'ils fixent à 57 % comme objectif de l'enseignement bilingue.

21 La violence symbolique correspond au pouvoir d'imposer un système de pensée comme légitime à une population « dominée », par le biais, entre autre, de l'éducation et des médias. Cette violence symbolique est invisible pour ceux sur qui elle s'exerce, tant elle est intériorisée dans l'habitus de chacun (système des dispositions individuelles issues de la socialisation de classe). Elle devient un allant de soi qui permet de légitimer l'ordre social.

a) Ressources de biographie et de sens de la mission d'enseignement

Les ressources de biographie et de sens de la mission d'enseignement sont intimement liées car le sens qu'un enseignant donne à son enseignement est issu de son vécu. Comme précisé dans le cadre théorique, l'étude des ressources de biographie est difficile, tant elle sont intangibles et inaccessibles tant que les enseignants n'ont pas commencé à réfléchir consciencieusement à leurs propos.

L'impact sur leur enseignement de leur identité, de leur histoire ou de leur rapport à la langue bretonne paraît logique pour les informateurs. Voici ce qu'ils répondent quand on leur demande s'ils pensent que leur histoire personnelle, leur identité, ou leur relation au breton a une influence sur leur enseignement:

« Ah oui ! » (Yannig)

« Oui, certainement » (Loeiza)

« Avec tout ce que j'ai dit, oui ! » (Anna)

« Ton histoire personnelle a forcément un impact sur l'enseignement que tu donnes, à moins d'être un robot. » (Julien)

« Probablement que ça a une incidence. [...] Oui, il y a un impact. On fait des choix, comme tous les instits. Il y a des instits qui vont être catalogués de gauche, des instits qui vont être catalogués de droite, je pense qu'il vont faire des choix dans la manière d'aborder les programmes... Les documents qu'on va leur donner... C'est pas anodin. » (Nolwenn)

Par rapport aux études de Jita (2004), qui traitent de l'enseignement dans le secondaire, il semble que les ressources de biographie et de sens de la mission d'enseignement impactent plus encore la conduite de classe dans l'enseignement primaire, étant donné qu'un seul enseignant reste pratiquement tout le temps avec le même groupe d'élèves, souvent durant plusieurs années:

« Pour une réponse qui englobe ces trois parties, de par notre rôle d'enseignants, on passe énormément de temps avec les enfants. L'influence de notre façon d'être, de notre langue, de notre vécu... Je pense qu'il y a beaucoup de choses qui passent quand-même dans ces domaines-là. Au-delà des programmes. C'est une relation à l'humain. Pour le bon ou le mauvais, l'influence est là. » (Julien)

Mais quand on leur demande quelle est cette influence, ils sont, dans un premier temps, en peine pour la décrire:

« Je n'y ai jamais réfléchi, c'est vrai. » (Yannig)

« Difficile à évaluer l'impact que ça peut avoir sur des enfants. » (Julien)

« Il faudrait que je me penche là-dessus, je ne sais pas. » (Nolwenn)

Nous retrouvons ici les difficultés évoquées par Jita pour expliciter ces ressources et leur action tant que les enseignants n'ont pas réfléchi consciencieusement à leur propos. Malgré ces difficultés liées à la nature d'un entretien non préparé et ponctuel, les enseignants interrogés ont quand même tenté de préciser les influences que peuvent avoir ces ressources sur leur enseignement:

Cette influence porte d'abord pour eux sur les **choix des contenus de leurs enseignements**. Ils peuvent se situer au niveau des choix des exemples lorsqu'ils abordent une notion:

« Tous les exemples que je peux prendre pour appuyer mes cours, je les prends plutôt en Bretagne. Pas parce que c'est mon identité, mais parce que c'est le monde le plus proche de mes élèves, c'est vis à vis d'eux que je fais ça. Quand je fais de l'Histoire je ne prend pas forcément l'histoire de la Bretagne, parce que ça m'est égal de prendre l'histoire de la France ou de la Bretagne, ce qui m'intéresse c'est l'histoire des enfants qui sont en face de moi. Et leur histoire, jusqu'à une période relativement récente, ce n'est pas l'histoire de France, c'est comme ça. Leur histoire, c'est celle des marins bigoudens, du Duché de Bretagne certainement, c'est l'histoire des Celtes, c'est à dire l'histoire des gens qui ont vécu là avant eux. Après que ce soit le drapeau breton ou le drapeau français, c'est pas mon problème. » (Yannig)

Sur l'attention particulière qu'ils donnent à certains points des programmes officiels:

« Tu vas forcément mettre plus de cœur sur les choses qui te plaisent bien que sur celles qui ne te touchent pas trop. Du coup, ta porte d'entrée avec les enfants, ce sera les choses où tu as quelque chose à faire passer. » (Julien)

Sur les choix au sein des programmes lorsqu'ils se présentent:

« J'aime la danse bretonne, on en a fait, et je leur ai donné le goût de la danse bretonne. J'essaie de leur apporter ce que moi je connais, ce que moi j'aime. » (Loeiza)

Ils vont parfois au-delà des programmes:

« Dans les programmes, personne ne parle de l'identité bretonne, de l'histoire bretonne, et nous, on en parle. On participe à la Redadeg avec nos gamins, on participe à An Devezh Bras²² avec nos élèves, on leur apprend l'histoire de la Bretagne, on leur apprend comment on dit Naoned²³. Oui, il y a un impact. On fait des choix, comme tous les instits. » (Nolwenn)

Et parfois, ils vont à l'encontre des programmes:

« [...] c'est pour ça qu'il y a certaines choses par rapport à l'identité que je marque sur le livret de compétence comme pas vues, c'est le drapeau français et l'hymne national, ça je ne l'évoque jamais. Dans ma classe, je trouve qu'il est important pour les enfants d'essayer de faire en sorte qu'ils soient bien dans leur peau. Un des moyens d'y parvenir, c'est le chant, les poèmes. Je me refuse systématiquement à enseigner des chants de combat, des chants de violence et pour moi la Marseillaise est un chant de combat, un chant de violence, et un chant de rejet de l'autre. De même, depuis qu'un papa m'avait

22 Projet d'école de musique sur les musiques et danses traditionnelles bretonnes.

23 Nantes en breton

fait la remarque à une époque, je n'apprends plus jamais la Blanche Hermine à mes élèves. » (Yannig)

Ces influences peuvent être **intimement liées au vécu** de l'enseignant:

Consciemment, de manière explicite:

« Je parle de l'intérêt que ça a pour moi, je parle de mon expérience. Et du coup, ça les amène à parler eux aussi, et à donner leur avis. » (Loeiza)

Consciemment, de manière implicite:

« De par mon parcours, je peux avoir un regard un petit peu ouvert sur les choses, sans être enfermé dans des petites cases. Comme je viens de l'extérieur, je peux être plus distancié. » (Julien)

Mais parfois plus inconsciemment, ces influences sont liées à **leurs valeurs**: Yannig insiste beaucoup sur le fait, très important pour lui, que ça reste un choix, pour lui ou pour ses interlocuteurs, de parler breton. En classe, dans un milieu qui est beaucoup basé sur des obligations, il lui est difficile d'imposer à ses élèves de s'exprimer en breton:

« Je ne veux pas non plus que ça soit breton-punition. Je ne suis pas clair là-dessus, parce que comment est-ce qu'ils peuvent progresser en breton s'ils ne s'expriment pas en breton ? D'un autre côté, si le breton c'est toujours de manière coercitive, « Parle breton, sinon tu vas m'entendre », je ne pense pas qu'ils vont avoir du plaisir, s'ils n'ont pas de plaisir, ils ne vont pas le faire. »

Le vécu des enseignants influence aussi **le sens qu'ils donnent à leur mission d'enseignement**, de manière globale ou à propos de l'enseignement du breton:

« On n'est pas seulement là pour remplir des cerveaux avec des programmes mais aussi faire en sorte qu'ils deviennent eux. Qu'ils se choisissent eux-même et que nous on leur donne juste des outils. » (Nolwenn)

« J'ai commencé instit en ZEP, déjà. [...] En ZEP avec tous ces enfants de langues et de cultures différentes, ce qui est une vraie richesse, on est forcé de trouver d'autres chemins si on veut les amener à ce qui fait mon engagement au niveau de mon enseignement, c'est à dire à posséder tout ce qui fait que l'école est un ascenseur social. Tout ça, ça m'a fait penser qu'on ne peut pas, autant en ZEP, qu'en classe bilingue avoir un enseignement qui se contenterait de faire avaler des programmes à des enfants qui seraient assis en face du maître. Donc, le renouveau pédagogique auquel j'ai assisté quand j'étais en ZEP, pour moi, il est forcément existant en classe bilingue aussi, et il faut que ça reste, que ça perdure, il faut tout le temps qu'il y ait un bouillonnement intellectuel et une recherche qui fasse qu'on cherche pourquoi ça marche, pourquoi ça ne marche pas, on va de l'avant... Pas d'une façon empirique parce qu'il faut aussi s'appuyer sur les recherches qu'on sait maintenant sur le bilinguisme etc. Pour moi, si les classes bilingues devenaient des classes monolingues en breton, on aurait perdu la bataille. Il faut qu'il y ait quelque chose en plus, on veut que les enfants possèdent deux, trois, quatre langues. Il faut qu'on s'appuie sur ça pour avoir des méthodes pédagogiques

nouvelles et qui aillent de l'avant. » (Anna)

« Pour moi, un des premiers arguments pour parler cette langue, c'était de la faire vivre. Si je suis enseignante bilingue, je vais essayer de passer le plus de temps possible à parler breton, sachant que tout le français déjà, se fait en français, sachant que je leur parle aussi français des fois dans la vie de classe, mais la vie de classe se passe essentiellement en breton, parce que j'ai envie de les entendre parler breton. Ça joue. Le fait que je leur demande de faire l'effort quand on fait le *Quoi de neuf*?²⁴ de le faire en breton. Que les autres prennent le temps, parce que ça prend un peu plus de temps, tant pis. » (Nolwenn)

En l'absence d'études concernant les enseignants monolingues, il est impossible d'affirmer que ces ressources sont spécifiques aux enseignants bilingues, ni même qu'elles sont plus présentes chez eux. Pour amorcer un début de comparaison, nous avons interrogé les cinq enseignants sur leur représentation sur « l'instituteur bilingue », espérant pouvoir en faire en creux une comparaison avec leur représentation avec « l'instituteur monolingue »:

Nous avons recueilli des réponses très globales: « C'est un enseignant qui apporte des connaissances aux enfants, mais aussi un enrichissement supplémentaire. » (Loeiza), ou refusant le jugement: « Je ne veux pas porter de jugement par rapport aux instits monolingues, je ne suis pas trop là dedans. » (Julien), refusant la généralisation:« Je pense que ça n'existe pas *l'instit bilingue* » pour Yannig. Et une incapacité de répondre pour Nolwenn « Je ne sais pas. »

L'impact des ressources de biographie ou de sens de leur mission d'enseignement est évident pour tous les enseignants interrogés, même si, dans le contexte de ces entretiens, il est difficile de le décrire précisément dans un premier temps. Malgré tout, les enseignants pensent que ces ressources impactent des choix d'exemples, d'attention particulière à des points de programme ou hors programme, ou même les règles de la classe. C'est leurs valeurs, le sens qu'ils donnent à leur mission d'enseignement ou leur vécu qui est en jeu. On ne peut cependant pas affirmer que la manière dont participent ces ressources à leur enseignement soit spécifique aux enseignants bilingues.

24 Moment d'expression orale du matin qui peut traiter de la vie hors de l'école.

b) Enseignement – identité – militantisme: des points de tension éthiques et politiques

Si l'influence de ces ressources dans la pratique de classe de ces enseignants ne peut pas être considérée comme liée à l'enseignement bilingue exclusivement, on peut toutefois observer des points de tension spécifiques lorsque les entretiens portent sur la pertinence d'un traitement explicite du sens de l'expression en langue bretonne avec les élèves, notamment quand on évoque la notion d'identité:

« Je ne sais pas, je trouve ça toujours délicat en fait. Ne pas trop orienter... » (Nolwenn).

« Il faut faire attention... » (Julien)

Yannig y voit un risque de prosélytisme:

« Il y a un danger, c'est que nous, militants, on ait envie de former des jeunes militants, c'est pas notre rôle. Pour moi, ça c'est clair, il y a des choses que je peux dire, il y a des choses que je dois dire, il y a des choses qui vont les former, mais mon but, ce n'est pas de former des militants bretons ou bretonnants. »

Nolwenn a les mêmes scrupules quand on lui demande si son identité bretonne ou son identité politique peut avoir une influence sur son enseignement:

« Un peu, je pense, même si j'espère faire vraiment très attention... J'essaie en tout cas de faire très attention... pour eux, quoi... je ne suis pas là pour ça. Si j'ai envie de militer linguistiquement ou politiquement, j'ai plein d'autres cadres. Sauf que je pense que ça joue... Quand on apprend des chansons de Youenn Gwernig à nos élèves... C'est pas n'importe qui Youenn Gwernig... C'est pas Dorothee. Il reste des choses, sans que ce soit du prosélytisme. Je n'aimerais vraiment pas en faire. J'espère que si un jour ça m'arrive, il y aura quelqu'un pour me dire *ça va pas, tu débloques !* Je n'aimerais vraiment pas voir un collègue faire ça, je me permettrais de le dire. [...] Je pense que ça nourrit mon enseignement, après il faut faire attention que ça ne devienne pas... être dans une classe bilingue pour obtenir l'autonomie... l'indépendance... voilà je n'en sais rien... »

Ces scrupules peuvent parfois amener à des contradictions: Yannig nous expose très clairement la séparation entre son métier et son militantisme:

« Moi, je suis militant. C'est Yannig individu qui est militant. Est-ce-que le fait d'être devenu instit bilingue c'est lié à mon militantisme?... Mais je ne fait pas un métier militant, je suis payé pour ça. »

Tout en regrettant en début d'entretien le manque de militantisme des jeunes enseignants:

« Plus on aura d'enfants inscrits dans les filières bilingues, plus on aura des enseignants qui vont se rapprocher d'une norme et moins on aura à faire à des militants comme instits, mais plus à des instits, qui ont une particularité d'être bilingue. Ça va peut-être amener le breton à un plus grand nombre mais on perdra des plumes en route. On en perd déjà. »

La limite entre ce qu'on pense éthiquement faisable ou souhaitable et ce qui ne l'est pas semble personnelle et donc fluctuante entre ce qui pourrait être considéré comme de la subversion par certains et comme de l'éthique par d'autres. Avec des positionnements parfois ambigus:

« L'objectif, ce n'est pas de former des militants, c'est d'ouvrir l'esprit, et dire que ce n'est pas parce que c'est écrit que c'est comme ça. » (Yannig)

Nous retrouvons ici le sens « politique et éthique » de la clause proprio *motu* (Sensevy, 2011, p. 67), « dans le sens où elle contient toute entière la question de l'autonomie ». Le travail sur le sens de l'expression volontaire (autonome) en langue bretonne à l'école primaire pose une question éthique et politique dans une société où cette expression n'est pas institutionnalisée. Un enseignant encourageant ses élèves à s'exprimer en anglais hors de l'école ne s'adonnerait pas à une telle introspection...

Les causes de cette tension sont expliquées par Anna et Nolwenn:

« Je pense qu'il y a une difficulté aujourd'hui pour les enseignants à se poser des questions sur leurs pratiques, parce que la période est telle qu'il y a une insécurité générale dans les écoles. Et en classe bilingue encore plus. On sait que ce sont des questions sensibles, et il y a une espèce d'autocensure des enseignants par rapport à toutes ces questions-là. [...] Parce que les textes nous obligent à une certaine parité horaire. Certains le font, d'autres pas, ils ne vont pas le dire forcément, donc il y a une autocensure. Je ne sais pas pourquoi, mais c'est vrai qu'il y a de telles résistances à l'extérieur, on sent que c'est difficile de se revendiquer breton et fier de l'être et d'avoir envie de parler breton, parce qu'on se sent tout de suite taxé de... limite de fascisme, de choses comme ça qu'on entend, qu'il y a effectivement. De peur d'être mis dans ce coin-là, du coup, les personnes n'abordent pas ce sujet. » (Anna)

« Il y a une certaine réticence (A traiter du sens de l'expression en breton), 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. » (Nolwenn)

Une fois exposée l'hypothèse de recherche, liant le travail en classe sur le sens de l'expression volontaire en breton avec la préservation des identités et la promotion de la diversité culturelle, ces points de tension semblent pouvoir s'estomper:

« C'est des débats qui peuvent être amenés, comme tu l'as dit, au contraire, de manière pédagogique et scolaire. Ah ben oui... (évident). C'est de l'éducation civique. [...] parce que effectivement, après pour les enfants si c'est évident, après ils vont être bien dans leurs baskets. C'est aussi leur donner les outils pour faire un choix. » (Nolwenn)

« Pour moi, le risque, si tu ne te consacres qu'à l'identité justement c'est d'avoir l'inverse de l'effet recherché, enfin, pour moi celui que je souhaiterais, c'est à dire de se renfermer. Si tu pars de la diversité, tu peux aller vers une ouverture. » (Julien)

Si l'impact de l'identité des enseignants sur leur enseignement est reconnu par tous, quand il s'agit de traiter du sens de l'expression en langue bretonne à travers la notion d'identité, les enseignants trouvent cela délicat, voir dangereux. Une autocensure entre en jeu, induite par la peur du prosélytisme, d'un côté éthique, et par la peur d'être taxé d'ethnocentrisme, d'un côté politique.

Aborder ce sujet par la préservation de la diversité culturelle, des identités et des langues semble permettre de passer ces obstacles et de rendre possible un travail sur le sens de l'expression en langue bretonne à l'école.

c) Objectifs visés et conditions d'une expression volontaire en langue bretonne

Nous avons analysé le sens de l'expression en langue bretonne chez les cinq enseignants interviewés, l'impact que ce sens a sur leur enseignement, et les points de tension induits par la violence symbolique de la société française à l'égard de la langue bretonne. Avant de nous poser la question de la pertinence d'un traitement explicite en classe de l'expression en langue bretonne, il convient de se poser la question des objectifs d'une scolarisation en breton et des conditions qui peuvent permettre de les atteindre.

Lors de l'enquête qualitative, seuls 1,5 % des interrogés déclaraient que, pour eux, l'objectif d'une scolarité scolaire était *que l'élève soit capable de parler en breton dans un contexte scolaire*. Pour une écrasante majorité, l'enseignement scolaire n'a de sens que s'il permet ou s'il provoque une utilisation de cette langue hors de l'école dans toutes sortes de contextes sociaux.

Lors des cinq entretiens, nous avons demandé aux enseignants interrogés quel était leur objectif pour la fin du CM2, une des étapes d'une scolarité bilingue. Voici leurs réponses:

« Qu'ils soient capables de s'exprimer sur un sujet qui leur tient à cœur en étant capable de respecter certaines règles du breton (temps, élément le plus important en début de phrase). [...] Lors des séances et dans la vie de classe, qu'ils parlent avec l'enseignant dans la langue indiquée. [...] Quand on est en breton, chercher à le dire en breton, et pas *N'ouzon ket penaos vez lâret...*²⁵ » (Yannig)

25 *Je ne sais pas comment on dit...* : phrase par laquelle les élèves bottent en touche en demandant au maître de formuler en breton ce qu'ils ne savent pas dire ou ne font pas l'effort de chercher.

« Qu'ils comprennent une conversation, un texte, ce qu'ils entendent à la radio ou la télé. Qu'ils puissent répondre à une question qu'on leur pose dans une conversation. Qu'ils aient un petit bagage culturel. Quelques notions de grammaire, même si on ne les a pas étudiées précisément, mais que les structures syntaxiques, ils les aient et que ce soit un automatisme pour eux. » (Loeiza)

« Que les enfants les enfants sachent s'exprimer en breton pour tout ce dont ils ont besoin. Qu'ils puissent s'exprimer. » (Nolwenn)

Il s'agit bien sûr de réponses spontanées, à l'oral, ce qui est un exercice peu aisé, mais on peut remarquer que les enseignants se focalisent sur **des compétences linguistiques**, au détriment, notamment, **des savoirs-être**, sur le « pouvoir » plutôt que le « vouloir ». Nous leur avons donc demandé s'ils pensent qu'il est souhaitable/possible ou normal qu'un élève de cycle 3 choisisse de s'exprimer volontairement en breton en dehors du cadre prescriptif d'un entourage adulte. Nous parlerons ici d'objectif « idéal ».

Si cet objectif est **souhaitable** pour tous, on peut observer de grandes divergences de réponses quant à sa **pertinence**. Pour Julien, il est évident:

« Oui. Là, il n'y a pas de problème en fait ! Tout dépend devant qui il s'exprime. S'il est devant des gens bretonnants et qu'il a envie de parler en breton, je ne vois vraiment pas où est le problème.

Ça peut être un objectif de l'école primaire ?

Tout à fait, c'est l'appropriation de la langue. Et quand tu vois les enfants qui jouent sur la cour et qui se parlent en breton, on est là dedans. »

Pour Loeiza, il est possible:

« C'est possible, certains le font, dans les écoles que j'ai vues, certains élèves échangeaient sur la cour en breton. Moi j'ai surpris certains des miens... Sur la cour mes élèves ne me parlent qu'en breton. Je pense que c'est possible, oui, dans certaines écoles ça se fait donc pourquoi pas ici. Mais pour l'instant... il faudrait que j'y réfléchisse. »

Mais pour Yannig et Nolwenn, même si c'est souhaitable, cela semble irréalisable:

« Souhaitable, évidemment, moi je ne peux qu'exprimer ce souhait-là. Après, j'essaie de regarder objectivement leur environnement, et leur environnement ce n'est pas seulement les gens, c'est aussi les médias. Et tous les médias auxquels ils s'intéressent sont en français. J'en entends jamais aucun dire qu'il écoute l'émission de Radio Kerne faite pour les enfants. Il y en a quelques uns qui regardent l'émission de France 3 faite pour les enfants Mouchig Dall, et bien souvent c'est parce que c'est institutionnalisé dans la famille. Il n'y en a aucun qui regarde de manière habituelle l'émission de Brezhoweb faite pour les enfants, à part les dernières, pourquoi ? parce qu'ils ont été eux enregistrés et que du coup ils avaient envie de se voir. Je souhaiterais moi qu'ils puissent s'exprimer plus en breton. Avec toutes ces difficultés à cause de l'environnement français, personnellement, je pense que le choix est un choix de grand adolescent, voir

de jeune adulte. Jusque là, nous, on peut fournir, on leur donne les outils pour, les capacités à, et après ils feront ce choix-là. » (Yannig)

« Qu'ils arrivent à parler en breton à l'extérieur ? alors ça... Oui, c'est un idéal, c'est un de mes idéaux, mais sincèrement, j'y crois pas, pas en sortant du CM2. Je pense que le choix se fait après. Au collège, voir au lycée. » (Nolwenn)

Pour Yannig, il s'agit plus d'une question d'environnement que de compétences linguistiques.

Spontanément, les enseignants fixent les objectifs à atteindre en langue bretonne à la fin de l'école primaire en termes de compétences linguistiques. Quand on les interroge, sur une autre composante de la compétence à communiquer, sur les savoirs-être, en l'occurrence sur la possibilité d'une expression volontaire des élèves en fin de primaire, les réponses sont très divergentes. Si pour tous, cette expression volontaire est souhaitable, pour certains, elle est évidente, pour d'autres possible et pour d'autres encore, elle est inatteignable en l'état et reste du domaine de l'idéal.

Nous avons interrogé les enseignants sur les conditions qui pourraient amener les élèves à une expression volontaire en langue bretonne.

Il s'agit avant tout pour eux de **facteurs externes** à l'école primaire:

« Ça fait partie de mes idéaux, mais pour atteindre cet objectif, il faudra qu'à l'extérieur de l'école, ça bouge plus que ça aussi. Je pense que nous, tous seuls à l'école, on ne peut pas faire ça. » (Nolwenn)

Le premier facteur externe a un impact déjà perceptible en fin de primaire, il s'agit du **choix d'un collège** (ou d'un lycée) en breton:

« Il y a un critère qui est déclencheur pour mes élèves de CM, c'est quand ils savent, décident, dans quel collège ils iront. » (Yannig)

« J'en ai un qui va à Diwan, c'est une autre relation encore, il en est conscient, depuis qu'il a visité le collège, il ne parle qu'en breton dans la classe. Il a vu que c'était important qu'il le maîtrise plus que ce qu'il le faisait avant. » (Loeiza)

« Je pense que le choix se fait après, au collège, voir au lycée. Je pense que là quand ils font ce choix... Au collège, ce n'est pas toujours un choix de leur part. Quand ils font le choix d'aller au lycée (bilingue), de continuer le breton au lycée, là c'est gagné. Je pense que c'est possible de le faire avant, mais ce n'est pas une grande majorité. » (Nolwenn)

La continuité primaire – collège n'est pas naturelle dans l'enseignement bilingue en Bretagne. La plupart du temps, le collège bilingue le plus proche (public, catholique ou Diwan) est beaucoup plus éloigné que le collège monolingue. Dans certaines écoles, beaucoup de parents privilégient le

collège de proximité pour des questions d'organisation, ou de peur que leurs enfants ne s'intègrent pas bien dans la commune de résidence s'ils vont ailleurs au collège, ou encore à cause du jeu des options en 6ème qui ne sont disponibles que dans tel ou tel collège. Bien souvent, la continuité primaire – collège fait donc l'objet d'un véritable choix de la part des parents et/ou des enfants. Ce choix, quand il est motivé par les enfants, donne un sens à leur expression en langue bretonne. Ce sens est à la fois partagé (personnel), puisque ce n'est pas parfois la normalité de continuer sa scolarité en filière bilingue, et commun, puisqu'il vise à intégrer un collège dont une des langues d'enseignement est le breton, de manière institutionnalisée.

Le deuxième facteur externe mentionné est celui des **parents**:

« Si les parents ont une vision positive et vivante de la langue. Plutôt que juste un choix par dépit ou par hasard, par exclusion d'une autre filière parce que l'institut ne leur revenait pas. Je pense que si les parents – même s'ils ne parlent pas breton – participent à des événements comme la Redadeg parce que pour eux c'est logique, je pense que ça, ça peut aider. » (Nolwenn)

Le rôle des parents sera plus amplement analysé dans la partie suivante.

Le dernier facteur externe mentionné est celui de **la place du breton**, en général, dans la société:

« Et puis cette certaine institutionnalisation dont on parlait tout à l'heure. Je pense que ça aussi ça peut aider: *Brezhoneg peplec'h*²⁶. Je pense que c'est ça qui aiderait les enfants. Qu'ils ne se posent plus la question, qu'ils parlent breton parce qu'ils sont allés à un concert de rock & roll en breton, qu'ils chantaient en breton, ils écoutaient en breton, ils se mettent à parler en breton. Ils sortent, ils vont à une exposition sur Jacques Prévert, ils se mettent à parler en français. Je pense que l'extérieur fait beaucoup. » (Nolwenn)

Un élément semble poser problème dans la normalisation de l'expression en breton dans et hors de la classe: **l'obligation de parler breton**:

« Je ne pense pas que le fait que l'enseignant dise à un élève, maintenant, dehors (de la classe), tu parles breton... ça pourrait même avoir l'effet contraire. » (Loeiza)

Pour rappel, voici la position de Yannig sur la question:

« Je ne veux pas non plus que ça soit breton-punition. Je ne suis pas clair là-dessus, parce que comment est-ce qu'ils peuvent progresser en breton s'ils en s'expriment pas en breton ? D'un autre côté, si le breton c'est toujours de manière coercitive, *parle breton, sinon tu vas m'entendre !*, je ne pense pas qu'ils vont avoir du plaisir, s'ils n'ont pas de plaisir, ils ne vont pas le faire. »

Yannig souligne ici l'importance du plaisir, pour rechercher **l'affordance**, pour faire adhérer les élèves à une expression volontaire en langue bretonne. Cette conviction est partagée par Loeiza: « je

26 *Du breton partout*

pense que ça passe beaucoup par le plaisir ». Julien propose de rechercher cette affordance dans des dynamiques de projet en faisant, par exemple, sortir les élèves de l'école et en y faisant rentrer des intervenants extérieurs :

« La dynamique de projet, l'habitude de parler, de créer des choses en dehors des activités purement scolaires, de se retrouver à l'extérieur sur des projets avec d'autres intervenants. Montrer concrètement que ce n'est pas juste la langue de l'école mais que c'est une langue qu'ils peuvent utiliser à l'extérieur également. Qu'on peut faire des choses avec. Pour des enfants qui vont être ados et qui vont après se lancer dans la vie active, ça va être un super plus, c'est une ouverture, il y a plein de terrains à défricher encore avec la langue bretonne, plein de choses à créer, ça peut être enthousiasmant aussi. »

Le statut de la langue, ou son image, par sa perception implicite chez les élèves peut également contribuer à une expression volontaire:

« Je pense que l'école fait beaucoup. L'image qu'ils ont du breton. Je pense que nous on fait beaucoup là-dessus. » (Nolwenn)

« Je mets le breton au même niveau que les autres langues. Ce n'est pas une sous-langue, ce n'est pas le dialecte local.

Je parlais plus du niveau sociétal...

Justement, si on met le breton au même niveau que les autres langues, il a aussi sa place dans la société. Si c'est une sous-langue, un dialecte, il n'a pas sa place dans la société, sauf au bistrot, au fest-noz ou je ne sais où. La place sociétale du breton, c'est aussi celle qu'elle aura dans l'esprit des enfants. Et la place sociétale qu'elle aura dans l'esprit des enfants c'est celle qu'on lui donne à l'école. » (Yannig)

Les conditions d'une expression volontaire des élèves en breton semblent, pour la plupart, externe à l'école primaire. Tout d'abord vient le choix d'une continuité de scolarisation dans un collège en breton, donnant un sens à cet apprentissage. Le rôle des parents semble également prépondérant en contribuant à une vision positive de la langue, et, bien évidemment, une place plus importante du breton dans la société rendrait sa pratique normalisée.

L'obligation de parler breton à l'école est évoquée pour être aussitôt écartée, ne correspondant pas aux valeurs des enseignants et présentant un risque d'effet inverse de celui recherché, en rendant impossible toute affordance.

Les enseignants donnent tout de même quelques pistes pour rechercher cette affordance à l'école: la recherche du plaisir de s'exprimer en breton, ou la dynamique de projets de création. Enfin, le statut donné à la langue et l'image qu'on en donne à l'école semblent susceptible de contribuer à cette expression volontaire.

Dans la partie précédente, nous avons vu que les enjeux de l'expression en langue bretonne pouvaient être traités en classe une fois dépassées les questions éthiques et politiques par une entrée par la diversité culturelle. Dans la partie suivante, nous discuterons de la pertinence de cette approche pour contribuer à une appropriation de la langue bretonne par les élèves.

d) Faut-il traiter du sens de l'expression en langue bretonne en classe: la clarté cognitive

Dans l'étude quantitative, seuls 32 % des enseignants ont déclaré traiter explicitement du sens de l'expression en langue bretonne en classe, et seulement 12 % d'entre-eux ont dit le faire lors de séances spécifiques et non lors de discussions informelles. Il est vraisemblable que beaucoup d'entre-eux ne le font pas à cause des points de tension abordés dans les parties précédentes. Une fois « déminé » le débat par la proposition d'aborder ce traitement par le biais de la diversité culturelle, la question reste posée: faut-il traiter explicitement en classe du sens de l'expression en langue bretonne ?

Dans les entretiens, il apparaît que **les élèves ont déjà une idée des raisons ou du sens de leur apprentissage du breton:**

Il y a des réponses classiques, c'est un choix des parents, ou *on est en Bretagne, c'est normal de parler breton*, ou encore la relation aux grands-parents bretonnants:

« Mais globalement pour des élèves de CM, c'est plutôt soit, parce que c'est bien le breton, ou alors, c'est parce que c'est mes parents qu'ont choisi, ce qui est une réalité. » (Yannig)

« Pour certains c'est parce que Maman et Papa voulaient et pour d'autres, c'est parler breton et montrer qu'on est breton. » (Loeiza)

« Ben, ils sont bretons quoi, le breton il existe donc... Et puis il y avait des enfants qui ont parlé de leurs grands-parents aussi. » (Nolwenn)

Yannig se montre pessimiste sur la relation qu'ont ses élèves au breton:

« Vers les 10 ans, 11 ans, [...] si on laissait vraiment les enfants choisir, ben la plupart, ils arrêteraient le breton. »

Mais il relève quelques profils « paradoxaux »:

« Il y a quelques élèves, je pense notamment à une élève en CM2 et un élève en CM1, le breton a une grande valeur à leurs yeux, et ils font vraiment l'effort, pour eux-même et avec leurs collègues parfois, et là l'institut il est ravi d'échanger en breton.

Pourquoi ?

Eux, ils ont fait un choix, le breton c'est la langue dans laquelle ils pouvaient s'exprimer. »

Ces choix d'élèves se basent sur leur expérience seule. Leur sens n'a pas été préparé et développé en classe:

« Je leur ai posé la question, il n'y a pas très longtemps, après un coup de fil qu'on avait eu ensemble. Et je leur ai demandé – alors pour pas mettre trop la pression là-dessus, c'était une question parmi d'autres à laquelle ils devaient répondre par écrit, pour ne pas être influencés les uns par les autres – *Perak e komzer brezhoneg ? Pourquoi est-ce qu'on parle breton ?* Et là c'est intéressant parce qu'il y a les réponses individuelles. » (Yannig)

« En début d'année, quand on s'est présenté, je leur ai demandé pourquoi ils étaient en classe bilingue. Il n'y a pas eu beaucoup d'échanges là-dessus. Je ne suis pas sûre que ça ait été très clair pour eux. J'ai eu des réponses aussi du style, ben moi mon frère il y était, donc j'y suis. Voilà, ce n'était pas un choix de leur part. Normal. » (Nolwenn)

Parfois, le sujet de l'expression volontaire en breton est abordé en classe, mais de manière implicite, pariant sur le fait que les élèves en comprennent déjà les enjeux:

« Très régulièrement je leur dis, ça veut dire quoi pour vous être dans une classe bilingue ? Il y a deux langues. Est-ce que ça veut dire juste écouter le maître en breton ? Est-ce que vous ne croyez pas que de temps en temps vous êtes capables d'avoir entre vous quelques échanges en breton ? » (Yannig)

Sans attendre forcément de réponse ou alors une réponse qui sera forcément induite par la question et quelque peu convenue.

La pertinence du traitement explicite des enjeux de l'expression volontaire en langue bretonne n'est pas évidente pour tous, surtout pour **une question de maturité**:

« Jusqu'en 6ème, ils sont un peu jeunes pour avoir cette prise de conscience.[...] Au collège ils doivent avoir plus cette façon de penser là mais je pense qu'ici ils sont trop jeunes. On pourrait en parler en classe mais je ne suis pas sûre qu'ils y adhèrent tout de suite. » (Loeiza)

« Je pense que ça demande une certaine maturité chez les enfants. » (Nolwenn)

Pour tous, **l'appropriation de la langue bretonne est un processus long...**

« Cette envie viendra peut-être après l'école primaire. A la phase de l'adolescence, de la recherche d'identité, d'envie de s'affirmer dans quelque chose. Ça peut être aussi un élément de lien entre les ados, de se retrouver autour de critères communs que ce soit la langue ou la culture. » (Julien)

...et qui commence tôt:

« La démarche de devenir bretonnant sans que ce soit une obligation, c'est un choix de grand adolescent ou de jeune adulte. Mais évidemment que ce n'est pas un choix

spontané. Ce choix-là, il dépend de l'histoire de l'enfant avant et notamment de son passage dans ma classe et ailleurs. » (Yannig)

Et, de fait, la **spécificité même de l'existence d'un enseignement bilingue et d'un enseignement monolingue** (au sein d'une même école pour les filières publiques et catholiques) amène déjà les élèves à se poser la question du sens de l'apprentissage du breton, dès le plus jeune âge:

« En cycle 2, il y a quand même tout le temps un questionnement. L'enfant se demande, *Pourquoi moi je fais ça et pas les autres ? Pour moi c'est difficile*. Et il faut que les parents, là, soient prêts à donner une réponse à l'enfant. La réponse peut être différente, mais il faut qu'il y ait une réponse. » (Anna)

« L'école est obligatoire donc tu vas à l'école. Sauf que quand tu es dans une classe bilingue, tu vas à l'école... bilingue. » (Nolwenn)

L'importance d'un traitement explicite en classe du sens de l'expression en langue bretonne semble alors réelle, même si sa mise en œuvre n'est pas évidente:

« Je suis persuadée qu'arrivé à un certain niveau c'est important. » (Nolwenn)

« C'est un question de clarté cognitive. Je ne sais pas comment on peut l'aborder, mais je pense qu'il faut l'aborder. A un moment, il faut que l'école, en général, fasse sens pour les enfants. On le voit bien, souvent les enfants qui sont en difficulté, c'est qu'ils ne savent pas ce qu'ils font à l'école. Déjà ça, il faut que l'enfant sache ce qu'il fait à l'école. Quand on est en classe bilingue, c'est encore plus vrai. Parce qu'on a pas encore atteint la masse critique qui fait que l'enfant n'a plus à se poser la question. Mais là l'environnement fait que l'enfant est tout à fait fondé à se poser la question. Et c'est la bonne question. Moi, je dis aux parents, s'il vous la pose, c'est qu'il est sur le bon chemin. Effectivement, il est en train de se rendre compte qu'il y a quelque chose qui se passe. Les enfants qui ne se posent pas la question, c'est à la limite, des enfants qui sont des avaleurs de programme. Il n'y a plus qu'à ouvrir la bouche et à mettre dedans, ce n'est pas de ça qu'on veut. Je ne sais pas sous quelle forme l'aborder. Ça maintenant, c'est un autre chantier. » (Anna)

Une fois acquise la pertinence du traitement du sens, les enseignants font des propositions de mise en œuvre :

L'entrée par les liens entre diversité culturelle, identité et langue semble être la bonne, pour éviter un renfermement sur soi et pour illustrer le propos:

« L'entrée de la diversité culturelle pour aborder l'identité traitée explicitement en classe est à même de faire en sorte que les enfants s'approprient la langue bretonne ? »

Je le pense. Et en présentant des gens qui présentent leur culture et qui se revendiquent d'une culture autre dans le monde, c'est aussi leur montrer que c'est possible de s'affirmer comme breton, indien, tahitien, d'être fier de ça, et quand même d'aller voir les autres et de se dire que sa culture n'est pas supérieure aux autres d'une façon ou d'une autre. » (Julien)

« Tu as accueilli des gens de cultures amérindienne, tahitienne, qui venaient et qui exposaient leur vision du monde, de la langue, qui faisaient découvrir leur culture aux enfants. Ben oui, à partir de ça, bien sûr, c'est intéressant et même souhaitable de faire le parallèle avec la culture bretonne, la langue bretonne et puis l'identité bretonne. » (Julien)

« Je pense qu'on peut l'aborder en CM1-CM2, notamment en allant voir ce qui se passe dans les autres pays, pour éviter justement, ce qui nous est reproché souvent, le repli sur soi. En voyant que le fait d'être monolingue, c'est plutôt un cas particulier, que le cas général, c'est plutôt d'être bilingue ou trilingue. On entend ça aussi, *Il vaut mieux être bilingue anglais de nos jours que bilingue breton*. Sauf que les noms de lieux ici, ils sont bretons, que ton nom à toi, il est breton. Donc, se raccrocher à tout ça, raccrocher à tout ce qui fait que le pays existe, et revenir aux questions d'identité, et en même temps ouvrir sur le reste en disant, Ben oui, c'est normal d'être bilingue. »

Sur la méthode, faire le parallèle avec d'autres cultures semble pertinent. La peur du prosélytisme, mais aussi l'importance d'une réflexion personnelle des élèves amènent les enseignants interrogés proposer la forme de **débat** en classe, mais également de mettre les enfants en **posture introspective**:

« A mon avis on a à leur donner des clés, à leur présenter des situations, à eux après de prendre ce qu'ils veulent là dedans. » (Yannig)

« Déjà il faut qu'ils aient conscience. Les amener à une réflexion. Parce que c'est un choix forcément (de parler breton), il parlent tous français. Pour la plupart c'est leur langue maternelle. La prise de conscience ça passe par le fait de débattre, de se demander pourquoi on est là. » (Nolwenn)

« Donc les liens entre diversité culturelle, identité et langue, peuvent être abordés de manière explicite en classe ? »

Oui, c'est comme le fait de faire venir des gens de l'autre bout du monde qui ont d'autres langues.

Et ça ça pourrait les amener à avoir une conscientisation de ce qu'ils font et influencer sur leur pratique de la langue bretonne ?

Peut-être, enfin de se demander eux, où ils en sont avec tout ça. Si tu leur donnes des exemples... » (Nolwenn)

La notion de langue en danger est à manipuler avec précaution pour Yannig et Nolwenn:

« Je refuse d'utiliser l'argument, si vous ne parlez pas breton, le breton va se perdre. Je trouve que c'est une trop grosse responsabilité pour eux. » (Yannig)

« Je pense que parfois pour eux c'est trop lourd pour leurs petites épaules. Des fois, nos élèves, nos enfants, on leur fait porter quelque chose qui n'est pas facile parce que c'est eux l'avenir de notre langue. [...] Des fois tu vas entendre des enfants qui vont te dire qu'il ne faut pas que le breton meurt. Ou alors, *Je suis en classe bilingue parce qu'il ne faut pas que le breton il meurt*. C'est bizarre de dire ça. Je préfère entendre

dire, je suis en classe bilingue parce que mon grand-père parlait. Ou même, parce que papa et maman ils pensent que... Je préfère carrément ça plutôt que... Je pense que des fois, ils assument des paroles ou des opinions qui ne sont pas les leurs. » (Nolwenn)

Le **rôle des parents** est ici prépondérant pour Anna:

« Pour toi, c'est le rôle des parents de répondre à cette question ? (pourquoi je suis en filière bilingue ?)

Je dis toujours aux parents que quand on veut qu'un enfant réussisse, il faut être trois. L'enfant, l'enseignant et la famille. Quand il manque un des trois, on peut y arriver mais quand même c'est plus dur. Et il faut que la famille soutienne les choix.

Il faut aussi que l'école fournisse des éléments aux enfants pour qu'ils assument cette position d'élève bilingue ?

Il faut que l'école donne aussi des éléments aux parents. Je reviens sur les quartiers difficiles, il y a parfois l'école des parents. On a encore un chantier à investir là, pour faire en sorte que les parents se saisissent aussi du bilinguisme, puisque certains sont là un petit peu par hasard. Et quand le questionnement de l'enfant arrive, et il arrive à un moment, ils sont un peu démunis. Là, il y a un chantier énorme à investir, sur l'école des parents, sur pourquoi est-ce qu'on met son enfant en classe bilingue. »

Pour Nolwenn, ce travail sur le sens peut avoir **une portée qui irait au-delà de l'expression en langue bretonne**:

Au niveau du **respect de l'altérité**:

« Je pense que ça ferait du bien à notre société. On a besoin d'ouverture et de respect et que c'est notre rôle aussi à nous. On essaie de faire en sorte qu'entre individus ils se respectent, mais il faut qu'entre groupes d'individus ils se respectent aussi. Donc effectivement, moi je ne l'avais pas cadré, mais effectivement, ça fait partie de notre rôle, ou ça pourrait faire partie de notre rôle. Et vraiment, en plus, je pense qu'on a des billes là-dessus. »

Ou au niveau de l'**émancipation intellectuelle**:

« Je pense que si tu traites de ça, après tu peux traiter de tous les autres sujets. Si tu les interrogés, s'ils sont obligés d'aller chercher en eux: *C'est vrai pourquoi ?*, sur d'autres sujets ils vont aussi être capables de faire cette gymnastique-là. C'est à dire, *Est ce que moi vraiment je pense ça ?* Ça peut être sur des sujets de société, des goûts musicaux, des amitiés, des affinités. Je pense que ça n'est que amener de l'eau à leur moulin de faire en sorte de leur expliquer qu'ils ne sont pas juste des petits pions comme ça, qu'ils sont des individus qui font des choix. »

Il apparaît que les élèves de primaire s'interrogent déjà sur leur apprentissage du breton, avec les éléments qui sont à leur disposition. Dès lors, dans un souci de clarté cognitive, il est important de traiter explicitement du sens de leur apprentissage du breton et donc de l'expression volontaire en langue bretonne. De plus, cette clarté, grâce à la compréhension des enjeux de l'apprentissage en favorise l'efficacité.

L'approche diversité culturelle – identité – langue est retenue par les enseignants en ce qu'elle permet d'éviter une posture ethnocentrique et que la comparaison avec d'autres identités et langues permet d'amener les élèves à créer leur propre sens, évitant le prosélytisme engendré par un enseignement trop transmissif. Dans le même sens, la forme de débat de classe et la mise en posture introspective des élèves sont à privilégier pour ces enseignants. Nous pouvons imaginer que les débats seraient les plus à même de traiter des significations communes et la posture d'introspection de traiter des significations partagées.

Le rôle prépondérant des parents dans le processus de construction du sens a été mis en évidence, ainsi que les précautions nécessaires si on aborde le thème *langue bretonne – langue en danger*, pour ne pas écraser les élèves sous la responsabilité trop lourde pour eux de la pérennité du breton.

Enfin, il a été signalé que ce travail sur le sens pouvait avoir des répercussions positives sur d'autres aspects que celui de l'expression en langue bretonne, comme le respect de l'altérité ou l'émancipation intellectuelle des élèves, dans le sens du concept de clarté cognitive développé par Downing et Fijalkow (1984).

Conclusions:

Malgré le non-respect de l'échantillonnage théorique issu des profils idéaux-typiques, le travail d'analyse des entretiens a permis de mieux comprendre les mécanismes qui sous-tendent les résultats décrits dans l'étude quantitative et d'en appréhender de nouveaux.

Ainsi, les significations partagées que les enseignants donnent à leur expression en langue bretonne sont multiples et différentes pour chacun. Certaines d'entre-elles, cependant, sont largement partagées comme la notion de plaisir, qui reste difficile à expliciter, le rôle de l'identité personnelle, ou encore le sens politique que l'ont donné à cette expression.

Il existe quelques circonstances pour lesquelles l'expression en langue bretonne est institutionnalisée, mais elles sont rares. Les relations que font les enseignants entre langue bretonne, identité bretonne et préservation de la diversité culturelle sont évidentes pour eux, confirmant ce qui était apparu durant l'enquête qualitative. L'expression en breton qui devrait ainsi être institutionnalisée, n'est, dans les faits, pas de sens commun dans la société française. Elle se heurte à une violence symbolique issue de la volonté d'homogénéisation sociale et linguistique de la France, née au moment de la Révolution française, parachevée par l'école de la III^{ème} République, légitimée par la seconde guerre mondiale et qui reste très prégnante aujourd'hui. Elle se traduit par des allants de soi sur l'inégalité entre les langues ou la présentation du bilinguisme comme un phénomène contre-nature. Mais elle peut également se manifester par le biais d'idéologies opposées à la pratique des langues dites « régionale » comme le jacobinisme ou le nationalisme français.

Si l'impact des ressources de biographie et de sens de la mission d'enseignement est évident pour tous les enseignants, il leur est difficile d'explicitement et concrètement leurs effets. Ces tentatives d'explicitation font cependant apparaître que l'abord de la notion d'identité pour le traitement des enjeux de l'apprentissage du breton paraît délicat, voir dangereux, pour tous les enseignants. Cette crainte est directement liée à l'illégitimité de la langue et de l'identité bretonne dans la société française, renforcée, quand on parle d'expression volontaire des élèves en breton, par le sens éthique (peur du prosélytisme) et politique (peur de l'ethnocentrisme) par lequel la clause proprio motu « contient toute entière la question de l'autonomie ».

Cependant, notre hypothèse de départ semble confirmée: ces questions éthiques et politiques semblent réglées si on aborde le traitement des enjeux de l'apprentissage du breton, et donc de l'expression volontaire des élèves en langue bretonne, par le biais de la diversité culturelle. Cette expression volontaire des élèves est communément admise comme étant l'objectif d'une scolarisation en filière bilingue mais reste de l'ordre de l'idéal en fin d'école primaire pour les enseignants interrogés.

Le traitement explicite des enjeux de l'apprentissage du breton est éthiquement et politiquement envisageable en classe, d'autant plus que les élèves de primaire s'interrogent déjà sur les raisons de leur apprentissage du breton par comparaison avec les élèves monolingues. Dès lors, un travail de clarté cognitive semble nécessaire, les élèves doivent connaître les enjeux de leur apprentissage.

L'approche par la diversité culturelle permettrait d'éviter une posture ethnocentrique, mais également un risque de prosélytisme redouté par les enseignants, les élèves étant amenés à créer leur propre sens par rapport ce qu'ils perçoivent des identités et des langues rencontrées. Dans le même sens, pour les enseignants interrogés, les débats de classe et l'introspection des élèves sont à

privilégier. Il apparaît au cours des entretiens qu'il ne faut pas sous-estimer le rôle des parents dans les processus de création de sens chez les élèves et qu'il faut aborder la situation de langue sérieusement en danger du breton avec circonspection pour ne pas faire endosser aux élèves la responsabilité trop lourde pour eux de la survie de la langue bretonne.

Nos hypothèses de départ semblent donc vérifiées, l'approche par l'identité et la diversité culturelle semble être recevable éthiquement et politiquement pour traiter explicitement en classe des enjeux d'une expression volontaire des élèves en langue bretonne.

Synthèse et conclusion

Dans une société bretonne qui compte aujourd'hui peu de brittophones, les Bretons se sentent malgré tout concernés par le sort de la langue bretonne: un sondage de 2014²⁷ indique que 77% d'entre-eux se disent inquiets ou confiants pour son avenir. L'école joue un rôle extrêmement important en Bretagne et le succès des filières bilingues est un signe encourageant pour l'avenir du breton. Le rôle des enseignants bilingues n'en est que plus déterminant.

La première hypothèse de notre étude est vérifiée: il apparaît que le sens que donnent les enseignants bilingues à leur expression en langue bretonne est à la fois divers et commun. Il est divers dans sa composante sens partagé, puisqu'il résulte de l'histoire de chacun et de sa sensibilité. Certaines de ces significations individuelles reviennent régulièrement comme la notion de plaisir ou de sens politique. Il est commun dans sa relation à l'identité et à la préservation de la diversité culturelle, relations mises en avant par une écrasante majorité des enseignants interrogés et données comme évidentes lors des différents entretiens. Mais étrangement, si le sens de cette expression leur semble si évident, notre deuxième hypothèse se trouve également vérifiée: bien qu'estimant que leurs élèves ont peu conscience des enjeux de leur apprentissage du breton, pour une grande majorité (88%), les enseignants ne les abordent pas explicitement, lors de séances dédiées en classe.

La capacité d'expression volontaire en langue bretonne des élèves dans toutes sortes de contextes, est plébiscitée, à juste titre, comme objectif à une scolarité bilingue par ces enseignants. En effet, on ne peut prétendre avoir réussi à enseigner quelque chose à un élève que si, sans notre aide, il témoigne d'une puissance d'agir fondée sur ce qu'on lui a enseigné. Les entretiens nous ont cependant révélé que cette expression volontaire relevait, comme objectif à la fin du CM2, plutôt de l'ordre de l'idéal que de celui de la réalité. Pourquoi alors les enseignants ne traitent-ils pas explicitement avec leurs élèves des enjeux de leur apprentissage, si ceux-ci s'avèrent mal perçus, et ne permettent pas une clarté cognitive qui favorise les apprentissages (donc une puissance d'agir seul) et une autonomie intellectuelle?

La réponse tient dans la composante éthique et politique de la clause proprio motu que recèle la question de l'autonomie. Aujourd'hui, dans le contexte de la société française, il peut paraître subversif pour un enseignant d'expliquer à un élève de filière bilingue pourquoi il est important qu'il s'exprime volontairement, de manière autonome, en breton hors de l'école.

Cette tension est apparue très forte durant les entretiens: la valeur ou la légitimité de l'expression en

²⁷ Baromètre Bretagne Culture Diversité 2014, en ligne sur bdiv.org

langue bretonne n'est pas institutionnalisée dans la société française. Cette violence symbolique, et donc intégrée socialement, trouve ses sources dans la politique d'hégémonie linguistique initiée par la Révolution française, parachevée par l'école de la III^{ème} République et légitimée à la fin de la seconde guerre mondiale.

Si les réticences des enseignants à traiter explicitement du sens de l'expression en langue bretonne en classe sont grandes, elles disparaissent quand on leur propose de le faire sous l'angle de la préservation de la diversité culturelle, d'autant plus que, selon eux, les élèves de primaire se posent déjà seuls la question du sens de leur apprentissage du breton. L'entrée par la diversité culturelle permet de dépasser les questions éthiques et politiques du prosélytisme et de l'ethnocentrisme en prenant appui sur des valeurs universelles d'ouverture, de valorisation et d'acceptation des différences. Elle permet de traiter les questions de l'identité bretonne et donc de la langue bretonne à travers la valorisation de la diversité des identités. Si cette approche semble pouvoir être bénéfique pour l'appropriation de la langue bretonne par les élèves des filières bilingues, il semble qu'elle pourrait également être positive pour aborder avec les élèves le respect de l'altérité, par la mise en évidence de la diversité culturelle, et pour contribuer à leur émancipation intellectuelle dans leur recherche personnelle de significations communes et partagées.

En conclusion de cette étude nous pouvons considérer qu'une approche du sens de l'expression en langue bretonne est possible en classe bilingue par le biais de la diversité culturelle. Il est ainsi possible de dépasser les craintes des enseignants quant aux aspects éthiques et politiques de ce traitement des enjeux. Des pistes de travail ont été dégagées²⁸ pour aborder de manière explicite en classe le sens de l'expression en langue bretonne, mais il reste à les mettre en pratique, à évaluer leur capacité à faire émerger chez les élèves des significations partagées et communes et à étudier leur impact sur l'expression volontaire en langue bretonne des élèves.

28 Voir annexe 5

Références bibliographiques

- Adler, J. (2010). La conceptualisation des ressources. Apport pour la formation des professeurs de mathématiques. In G. Guedet, & L. Trouche (Eds). *Ressources vives : Le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (pp.23-39). Rennes: PU Rennes.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon [England]; Philadelphia: Multilingual Matters.
- Baraldi, C., & Iervese, V. (2012). *Participation, facilitation, and mediation: children and young people in their social contexts*. (Brougère, trad.) New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1988), Préface à Rabinow Paul, *Un ethnologue au Maroc. Réflexions sur une enquête de terrain*. Paris: Hachette
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique* (Édition : Ed. rev. et augm.). Paris: Seuil.
- Broudic, F. (1995). *La pratique du breton de l'Ancien Régime à nos jours*. Rennes: PU Rennes.
- Broudic, F., & TMO régions (Firm). (2009). *Parler breton au XXIe siècle: le nouveau sondage de TMO régions*. [Brest]: Emgleo Breiz.
- Brubaker, R. (2001). Au-delà de L'« identité ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139(1), 66-85. doi:10.3406/arss.2001.3508
- Castells, M. (2004, mars). *Globalisation et identité: les mouvements sociaux*. Communication au Centre de recherche sur les innovations sociales à Montréal. Récupéré le 14 août 2014 sur le site du CCDMD: <http://conferences.ccdmd.qc.ca/videos/fiche/Globalisation-et-identite-les-mouvements- sociaux.html>
- Cibois, P. (2009). *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*. Récupéré le 14 août 2014 sur le site de personnel de l'auteur dans la rubrique texte pédagogique, [http://cibois.pagesperso-orange.fr/ PhCiboisMethAnaEnq.pdf](http://cibois.pagesperso-orange.fr/PhCiboisMethAnaEnq.pdf)
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Editions Didier.
- Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet: enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris: Gallimard.
- Downing, J., & Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse France: Privat.
- Durkheim, E., & Berthelot, J.-M. (1988). *Les Règles de la méthode sociologique*. Paris: Flammarion.
- Éducation Nationale française. (2001). *Circulaire n° 2001-167: Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire*. Paris: Bulletin officiel.
- Éducation Nationale française. (2007). *Bulletin officiel hors-série n°9 du 27 septembre 2007, Langues vivantes régionales*. Paris: Bulletin officiel.
- Filhon, A. (2010). Transmission familiale des langues en France: évolutions historiques et concurrences. *Annales de démographie historique*, 119(1), 205-222.

- Fleuriot, L. (1980). *Les Origines de la Bretagne*. Paris: Payot.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, (28). En ligne: <http://trema.revues.org/448>
- Hall, S. (2008). *Identités et cultures. Politiques des Cultural Studies (édition augmentée)*. Paris: Éditions Amsterdam.
- Jita, L. C. (2004). *Resources of biography: Teacher identities and science teaching*. Récupéré le 14 août 2014 sur le site de l'université de Pretoria dans la partie *UPSpace et Education*: <http://repository.up.ac.za/handle/2263/4818>
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif* (Édition : 2e édition.). Paris: Armand Colin.
- Kergoat, L. (2008). Ar c'helenn e brezhoneg ha dre ar brezhoneg: Samm an Istor ha hentoù an dazont. *Pliji ha Boulvriag d'ar 24 ha d'ar 25 a viz Here 2005*, Plésidy: Studi ha Dudi, UGB
- Le Coadic, R. (1998). *L'identité bretonne*. Rennes (France): Terre de Brume Editions : Presses universitaires de Rennes.
- Le Pipec, E. (sous presse) Le breton, langue-totem?. *La Bretagne linguistique*, 18. Brest: CRBC
- Lévi-Strauss, C., & Pouillon, J. (1987). *Race et histoire*. Paris: Gallimard.
- Lévi-Strauss, C. (2012). *Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss*. Paris: PUF.
- Monnier, J.-J., & Cassard, J.-C. (2004). *Toute l'histoire de la Bretagne : Des origines à la fin du XXe siècle* (Édition : 4e éd.). Morlaix (Finistère): Skol Vreizh.
- Morin, E. (2000). *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.
- Moseley, C. (2010). *Atlas des langues en danger dans le monde* (Édition : 2e édition revue et augmentée.). Paris: Unesco.
- 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 sociologie en ligne*, n°1. Récupéré le 14 août 2014 sur la page d'accueil du site Glottopol: http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_1/gpl1_03puren.pdf
- Sensevy, G. (2011). *Le Sens du Savoir Éléments pour une Théorie de l'Action Conjointe en Didactique*. Bruxelles: De Boeck:
- UNESCO. (2001). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*. UNESCO http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris: Presses Pocket.

Annexes

Annexe 1: Description détaillée des niveaux de compétence du niveau A2 du CECRL:

Comprendre	Écouter	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.
	Lire	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.
Parler	Prendre part à une conversation	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.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.
	Écrire	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.
	Étendue	Utilise des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites afin de communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne et d'actualité.
	Correction	Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.
	Aisance	Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents.
	Interaction	Peut répondre à des questions et réagir à des déclarations simples. Peut indiquer qu'il/elle suit mais est rarement capable de comprendre assez pour soutenir la conversation de son propre chef.
	Cohérence	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».

Annexe 2:

Questionnaire de l'étude quantitative traduit du breton et résultats en pourcentage (pour B4 → D3)

Remarques liminaires sur l'anonymat et l'utilisation des données.

A) Identité professionnelle

A.1) Filière d'enseignement: *Diwan – Enseignement catholique – Enseignement public*

A.2) Ancienneté comme enseignant en filière bilingue: *Réponse numérique*

A.3) Avez-vous déjà enseigné en filière monolingue? *Oui – Non*

A.4) Quels sont vos niveaux d'enseignement? (classe principale si service fragmenté):

PS, MS, GS, CP, CE1, CE2, CMI, CM2

A.5) Depuis combien d'années enseignez-vous dans cette classe? *Réponse numérique*

A.6) Travaillez-vous à temps partiel? *Oui – Non*

B) Identité de locuteur

B.1) Comment avez-vous appris le breton?

Modes d'apprentissage:	Oui, beaucoup	Oui, un peu	Jamais
Transmission familiale de naissance			
Transmission familiale autre			
Scolarité, enseignement optionnel			
Scolarité bilingue			
Études supérieures			
Cours du soir			
Formation 6/9 mois			
Stages courts			
Cours par correspondance			
Avec des amis			
Auto-apprentissage			

B.2) Comment estimez-vous vos compétences en breton?

	Insuffisante	Plutôt bonne	Bonne	Très bonne
Maîtrise grammaticale orale				
Maîtrise grammaticale écrite				
Accentuation-Prononciation				
Spontanéité (aisance)				
Étendue du vocabulaire				
Connaissances culturelles: chansons, comptines, proverbes, expressions, ...				

B.3) Avec qui parlez-vous breton?

	Interlocuteur non-bretonnant	De temps en temps (- de 1/2)	La plupart du temps (+ de 1/2)	Tout le temps
Avec mes enfants (ne pas répondre si vous n'avez pas d'enfants)				
Avec ma/mon conjoint(e) (idem)				
Avec mes parents (idem)				
Avec mes grands-parents (idem)				
Avec d'autres membres de ma famille				
Avec certains amis				
Avec des collègues bilingues				

L'identité est une notion complexe et les identités sont multiples et évolutives. Dans les questions qui suivent, l'identité bretonne sera à prendre en compte comme un sentiment d'appartenance large et non-exclusif à la composante historiquement ou actuellement bretonnante de la Bretagne.

B.4) Quel lien faites vous entre langue bretonne et identité bretonne?

La langue et l'identité sont totalement dissociées 3,1 %	La langue et l'identité sont peu liées 6,2 %	La langue et l'identité sont liées 21,5 %	La langue et l'identité sont très liées 41,5%	La langue et l'identité sont indissociables 27,7%
--	--	---	---	---

B.5) Il faut parler breton pour vraiment se sentir breton:

Pas du tout d'accord 33,9 %	pas d'accord 27,7%	Partagé 23,1%	D'accord 12,3%	entièrement d'accord 3,1%
-----------------------------	--------------------	---------------	----------------	---------------------------

B.6) Parler breton est un bon moyen pour défendre la langue bretonne:

Pas du tout d'accord 0 %	pas d'accord 4,6%	Partagé 1,5%	D'accord 20%	entièrement d'accord 72,3%
--------------------------	-------------------	--------------	--------------	----------------------------

B.7) Parler breton est un bon moyen pour défendre la culture bretonne face aux cultures majoritaires:

Pas du tout d'accord 3,1%	pas d'accord 10,8%	Partagé 9,2%	D'accord 35,4%	entièrement d'accord 36,9%
---------------------------	--------------------	--------------	----------------	----------------------------

B.8) Parler breton est un bon moyen pour défendre la Bretagne dans une société mondialisée:

Pas du tout d'accord 1,5%	pas d'accord 12,3%	Partagé 18,5%	D'accord 29,2%	entièrement d'accord 33,9%
---------------------------	--------------------	---------------	----------------	----------------------------

C) Enjeux professionnels

C.1) En 2010, l'UNESCO classe le breton parmi les langues sérieusement en danger.

Qu'en pensez-vous?

Pas du tout d'accord 0%	pas d'accord 4,6%	Partagé 10,8%	D'accord 52,3%	entièrement d'accord 32,3%
-------------------------	-------------------	---------------	----------------	----------------------------

C.2) En tant qu'enseignant de/en breton, pensez-vous contribuer au développement de la diversité culturelle?

Pas du tout 0%	Peu 1,5%	un peu 20%	Beaucoup 46,2%	Fortement 29,2%
----------------	----------	------------	----------------	-----------------

C.3) En tant qu'enseignant de/en breton, pensez-vous contribuer au développement de l'identité bretonne?

Pas du tout 0%	Peu 6,15%	un peu 26,15%	Beaucoup 38,5%	Fortement 27,7%
-------------------	--------------	------------------	-------------------	--------------------

C.4) Quel est pour vous l'objectif à long terme auquel participe l'enseignement du/en breton en Bretagne? (plusieurs réponses possibles)

1) Assurer survie de la langue bretonne	09,2%
2) Assurer une place au breton dans le domaine privé pour ceux qui le souhaitent	00,0%
3) Assurer une place au breton public pour ceux qui le souhaitent (activités culturelles et sportives, médias, métiers le cas échéant)	33,9%
4) Atteindre une co-officialité du breton et du français	50,8%
5) Faire du breton la langue majoritaire	06,2%

C.5) L'initiation au breton devrait être accessible pour tous dans le Finistère:

Pas du tout d'accord 0%	pas d'accord 3,1%	Partagé 6,2%	D'accord 6,2%	entièrement d'accord 83,1%
----------------------------	----------------------	-----------------	------------------	-------------------------------

C.6) L'initiation au breton devrait être généralisée à tous les élèves du Finistère:

Pas du tout d'accord 3,1%	pas d'accord 3,1%	Partagé 13,9%	D'accord 27,7%	entièrement d'accord 52,3%
------------------------------	----------------------	------------------	-------------------	-------------------------------

C.7) L'enseignement en breton devrait être accessible pour tous dans le Finistère:

Pas du tout d'accord 0%	pas d'accord 0%	Partagé 3,1%	D'accord 6,2%	entièrement d'accord 87,7%
----------------------------	--------------------	-----------------	------------------	-------------------------------

C.8) L'enseignement en breton devrait être généralisée à tous les élèves du Finistère:

Pas du tout d'accord 29,2%	pas d'accord 15,4%	Partagé 29,2%	D'accord 10,8%	entièrement d'accord 12,3%
-------------------------------	-----------------------	------------------	-------------------	-------------------------------

C.9) Quel doit-être, selon vous, l'objectif d'une scolarité de/en breton? (une seule réponse)

Que l'élève soit sensibilisé au breton	Que l'élève soit capable de parler breton dans un contexte scolaire	Que l'élève parle breton quand il est abordé dans cette langue dans un contexte familial, similaire au contexte scolaire	Que l'élève parle breton quand il est abordé dans cette langue dans toutes sortes de contextes	Que l'élève parle volontairement breton dans toutes sortes de contextes
4,6%	1,5%	12,3%	23,1%	56,9%

D) Traitement du sens en classe

D.1) Vos élèves ont-ils conscience, selon vous, des enjeux de leur apprentissage du breton?

Non 7,7%	un petit peu 29,2%	Un peu 38,5%	Relativement 21,5%	Oui 1,5%
----------	--------------------	--------------	--------------------	----------

D.2) Traitez-vous des enjeux de l'apprentissage du breton avec vos élèves de manière explicite?

Oui 38,5% - Non 61,5% Par ex: Votre relation au breton, Les motivations des élèves, Les notions de diversités culturelles ou linguistiques, La notion d'identités, L'histoire de la langue bretonne au XXe siècle,...

D.3) Si oui, ces moments font-ils l'objet de cours spécifiques ou de discussions informelles?

(les deux choix sont possibles): *Cours 12,3% - Discussions 35,4%*

D.3.1) Cours: pouvez-vous décrire l'objet de ces cours? (*réponse ouverte*)

D.3.2) Discussions: pouvez-vous décrire l'objet de ces discussions? (*réponse ouverte*)

D.4) Quels peuvent-être selon vous les activités de classe (au sens large) qui peuvent motiver les élèves à parler le breton de manière volontaire hors contexte scolaire? (*réponse ouverte*)

E) Identité sociale

E.1) Sexe: *M-F*

E.2) Age: *Réponse numérique*

E.3) Études suivies: Langues – Lettres – Sciences humaines – Sport et Éducation Physique – Sciences et techniques - Droit, économie, gestion – Autre

F) Question de fin

F.1) Acceptez-vous d'être contacté(e) pour des précisions ou un entretien? *Oui – Non*

F.2) Voulez-vous recevoir les résultats de l'étude? *Oui – Non*

F.3) Adresse mail:

F.4) Remarques sur le questionnaire ou l'étude: (*réponse ouverte*)

Annexe 3: Le guide d'entretien:

Question	Remarques
1) Relation au breton	
Comment as-tu appris le breton ?	
Pourquoi, à ce moment-là as-tu commencé à apprendre le breton? (Si de naissance ou depuis enfant, à voir)	Recherche d'épisodes de ruptures, de rencontres, prises de conscience
Tes motivations à parler breton sont elles toujours les mêmes depuis ce moment là? <i>D'autres sont elles apparues? (à essayer)</i>	Notions de sens et enjeux
Te considères-tu comme un militant de la langue bretonne?	
Quand est-ce que tu parles breton? Avec qui? Dans quelles circonstances? A quelle fréquence?	
Ces personnes parlent aussi français, pourquoi faites-vous le choix de cette langue? Qu'est-ce que ça veut dire pour toi de parler breton dans ces circonstances?	Faire émerger le sens partagé, la relation personnelle au breton
Est-ce que ça t'arrive de choisir, indépendamment de toute contrainte, de parler français avec quelqu'un qui parle breton? Dans quelles circonstances? Pourquoi?	
Est-ce que tu penses que l'utilisation de la langue bretonne devrait être encouragée de manière institutionnelle? Pourquoi? (comment?) Lien langue-identité- diversité culturelle	Institutions prescriptive, sens commun, institutionnalisé. Lien langue-identité- diversité culturelle
2) L'enseignement bilingue	
Pour quelles raisons as-tu choisi l'enseignement bilingue?	(quand comment, pourquoi, parcours étude puis professionnel)
Qu'est-ce que ça représente pour toi d'être enseignant bilingue? Est-ce que ça change la manière d'aborder notre métier? De l'exercer?	Représentation/métier
Est-ce que tu penses que ton histoire personnelle, ton identité ou ta relation au breton a une influence sur ton enseignement? Laquelle? Cela influence-t-il également la relation que tes élèves ont au breton?	Ressource de biographie, sens de la mission d'enseignement, identité

Peux-tu me décrire la relation qu'ont tes élèves au breton? Qu'est-ce que ça veut dire pour eux d'être en filière bilingue, d'apprendre, de parler le breton?	Sens, enjeux
Quels objectifs tu te donnes pour tes élèves en breton à la fin du CM2? (compétences, attitude, utilisation en classe-école-sociale) Que mets-tu en place concrètement pour atteindre ces objectifs?	(compétences, attitude, utilisation en classe-école-sociale) Cf remarques questionnaire
Est-ce que tu penses que c'est normal/possible ou souhaitable qu'un élève de cycle 3 choisisse de s'exprimer volontairement en breton en dehors du cadre prescriptif d'un entourage adulte? Qu'est-ce qui pourrait créer les conditions de cette expression volontaire?	Normal, possible, souhaitable? Créer un sens commun, un sens partagé? Proprio motu, recherche de l'affordance
Penses-tu que c'est à chaque élève de se construire son propre sens au travers de son expérience pour son utilisation du breton ou que cela peut/doit être abordé de manière explicite en classe?	(un élève peut-il se créer son propre sens, peut-il être volontaire dans son apprentissage, locution du breton proprio motu, sens commun, sens partagé, sens enjeux identité diversité culturelle)
Est-ce que tu traite du sens en classe? → Oui: De quelle manière? L'as-tu toujours fait? Es-tu satisfait de ce que tu fais? → Non: Est ce que ce serait intéressant, faisable?	Cf remarques questionnaire
Est-ce que tu identifies des besoins de ressources (sens large) qui pourraient faciliter ce traitement? Est-ce que ça pourrait faire l'objet de moments de formation initiale ou continue?	(ressource pour le travail en classe, moments de réflexions pour les enseignants...)
Conclusion	
Un mot sur le questionnaire électronique, l'entretien, l'objet de cette étude?	

Annexe 4: Les entretiens

Dans un souci de confidentialité, les entretiens ne sont pas joints à la présente version. Si vous désirez les consulter, vous pouvez en faire la demande à l'adresse suivante: gwenole.larvolATgmail.com.

Annexe 5:

Mise en Œuvre d'activité d'approche du sens de l'expression en langue bretonne

Le débat de classe pourrait être utilisé, en ce qu'il permet aux élèves de construire eux-mêmes leur propre sens, collectivement pour ce qui tient du sens commun, ou par comparaison pour ce qui tient du sens partagé. Il pourrait avoir pour point de départ des allants de soi relevés dans cette études:

Est-ce que la vie ne serait pas plus facile si tout le monde parlait la même langue? ,

Pourquoi ne pas créer plutôt des filières bilingues français – anglais?, ...

L'utilisation de ces allants de soi semble particulièrement riche comme thèmes de débat car ils puisent leurs sources dans une pseudo sagesse populaire à laquelle seront confrontés ces élèves en tant que locuteurs du breton.

Suite à ces débats ou pendant leur déroulement, l'enseignant pourrait donner des informations aux élèves sur les réalités ou les intérêts de la diversité culturelle, telles que, par exemple, le nombre de langues parlées sur Terre, la normalité du plurilinguisme ou son officialisation dans de nombreux états.

D'autres activités, pourraient être mises en place pour mettre les élèves en posture d'introspection réflexive par rapport à leurs pratiques: accueillir en classe des personnes de cultures différentes, étudier des portraits d'enfants issus d'autres cultures et, à partir de ceux-là écrire son propre portrait,...

Le rôle des parents a été relevé plusieurs fois durant cette enquête et une information à leur destination sur les enjeux de l'expression en langue bretonne semble nécessaire pour créer une unité de sens autour des élèves, avec les enseignants. Elle pourrait se faire en classe lors des réunions de début d'année ou à travers un document distribué aux parents.

Quelques enseignants ont reconsidéré leur point de vue sur le traitement des enjeux de l'expression en breton au cours de leurs réponses au questionnaire électronique ou des entretiens semi-directifs. Suite à cette reconsidération, ils ont évoqué la possibilité de mettre en place, dans le cadre de la formation initiale ou continue des enseignants, un cours sur le traitement des enjeux en classe, mais également des temps de discussion entre enseignants sur ces enjeux eux-mêmes. Ces temps de discussion seraient à mettre en lien avec la notion de ressource de biographie, qui selon Jita (2004), doit amener, par la réflexion, à la création volontaire d'une contre-identité de transformation pour devenir pleinement une ressource qui modifie les pratiques de classe des enseignants.

Pourquoi parles-tu breton ?

Le sens de l'expression en langue bretonne chez les enseignants des filières bilingues et son approche explicite en classe

Gwenole Larvol, ESPE de Bretagne,/UBO, CREAD

Résumé:

Les classes bilingues breton-français scolarisent plus de 15 000 élèves et leur progression est constante depuis leur création en 1977, dans une Bretagne que la politique d'hégémonie linguistique de la France a totalement francophonisée en un siècle. Du point de vue du paradigme du rapport aux savoirs (sociologie, psychologie et didactique), nous avons étudié le sens que donnent les enseignants des classes bilingues breton-français du primaire à leur expression en langue bretonne et à son approche en classe. Cette étude s'est faite en deux temps, par une étude quantitative descriptive et par des entretiens semi-directifs explicatifs. Nous avons montré que le sens que donnent ces enseignants à leur expression en breton est basé sur leur histoire personnelle et leur sensibilité, et lié à l'identité bretonne et à la préservation de la diversité culturelle. Cependant, ils ne traitent pas de ce sens en classe même s'ils considèrent que leurs élèves ne sont pas conscients des enjeux de leur apprentissage. Cette réticence résulte d'une violence symbolique liée à l'absence d'institutionnalisation de la valeur de l'expression en langue bretonne en France, et elle provoque des dilemmes éthiques et politiques chez ces enseignants. Nous avons proposé une approche du traitement des enjeux par l'étude de la diversité culturelle et de la diversité des identités, parmi elles l'identité bretonne. Cette proposition a été accueillie par les enseignants comme une solution aux problèmes éthiques et politiques, leur permettant dorénavant de traiter avec leurs élèves des enjeux de leur apprentissage.

Mots-clés: enseignement bilingue breton-français, expression en langue bretonne, sens, identité, diversité culturelle

Diverradenn:

Skoliataet e vez ouzhpenn 15 000 bugel er c'hlasoù divyezhek ha mont a ra war gresk dibaoe int bet krouet e 1977, en ur Breizh lakaet da gomz galleg, en ur c'hantved, gant politikerezh yezh Bro Fañs. Studiet hon eus ster ar c'homz brezhoneg evit ar gelennerien divyezhek brezhoneg – galleg ha penaos e vez degaset ar ster-se fraezh ganto er c'hlasoù, diwar sav-poent an daremprediñ gouiziegezhioù (sokiologiezh, psikologiezh ha didaktelezh). Da gentañ hon eus dispennet soñjoù ar brasañ niver a gelennerien ha, da heul, hon eus dielfennet o soñjoù gant divizoù hanter-heñchet hiniennel. Lakaet hon eus war-wel e oa liammet ster komz brezhoneg ar gelennerien gant o isor personel hag o c'hizidigezh deus un tu, ha gant an identelezh vreizhat ha gant difenn al liesseurt sevenadurel deus an tu all. Ne vez ket komzet fraezh ganto deus ar ster-mañ en o c'hlasoù koulskoude, memes ma soñj dezho ne oar ket re vat o skolidi perak emaint o teskiñ brezhoneg. Kement-se a zo liammet gant ur feulster arouezel: ne vez ket anat e Bro Frañs talvoudegezh ar fed komz brezhoneg ha neuze e sav kudennoù buhezegezhel ha politikel evit ar gelennerien. Kinniget hon eus komz deus ster ar c'homz brezhoneg en ar c'hlasoù en ur gregiñ gant al liesseurt sevenadurel hag al liesseurt identelezhel (hag an identelezh vreizhat neuze). Evit ar gelennerien e c'hell bezañ ar c'hinnig-se un diskoulm d'ar c'hudennoù buhezegezhel ha politikel, ha neuze e c'hellont komz deus ster an deskiñ brezhoneg er c'hlasoù bremañ.

Gerioù alc'hwez: kelenn divyezhek brezhoneg-galleg, komz brezhoneg, ster, identelezh, liesseurt sevenadurel

Abstract:

There is more than 15,000 students in the breton-french bilingual classes and it progress constantly since 1977 in Brittany, totally frenchized in a century by the policy of linguistic hegemony of France. From the perspective of the paradigm of relation to knowledge (sociology, psychology and didactics), we studied the sense gived by the primary bilingual breton – french teachers for their expression in the Breton language and its approach at school. This study is made in two stages, with a descriptive and quantitative study, and with explanatory semi-structured interviews. We have shown that these teachers sense for their expression in Breton is based on their personal history and their sensitivity, and linked to the Breton identity and preservation of cultural diversity. However, they do not work on this sense at scholl even if they consider that their students are not aware of the importance of learning breton. This reluctance results from symbolic violence related to the lack of institutionalization of the value of the expression in the breton language in France, and it causes ethical and political dilemmas for these teachers. We proposed an approach in the study of cultural diversity and diversity of identities, among them the breton identity. This proposal was welcomed by the teachers as a solution to the ethical and political issues, allowing them now to deal with the sens of learnig breton with their students.

Key words: breton-french bilingual education, speaking breton, sense, identity, culutral diversity