



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Vivre un multilinguisme disjoint ?

L'expérience du multilinguisme des collégiens dans une école
minoritaire vivant en breton

Verfasser

Patrick Karl Osterkorn

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Mai 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 347 333

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium: UF Französisch, UF Deutsch

Betreuerin:

Univ. Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Avec le soutien financier dans le cadre d'une bourse *KWA* de l' /
Gefördert im Rahmen eines *KWA*-Stipendiums der



universität
wien

Dédié à
GABRIELE STAHR
† 12.04.2013

Vers l'avenir

Et bientôt, machinalement, accablé par la morne journée et la perspective d'un triste lendemain, je portai à mes lèvres une cuillerée du thé où j'avais laissé s'amollir un morceau de madeleine. Mais à l'instant même où la gorgée mêlée des miettes du gâteau toucha mon palais, je tressaillis, attentif à ce qui se passait d'extraordinaire en moi. Un plaisir délicieux m'avait envahi, isolé, sans la notion de sa cause. Il m'avait aussitôt rendu les vicissitudes de la vie indifférentes, ses désastres inoffensifs, sa brièveté illusoire, de la même façon qu'opère l'amour, en me remplissant d'une essence précieuse: ou plutôt cette essence n'était pas en moi, elle était moi.

(PROUST 2009 [1913], 144-145)

Table des matières

AVANT-PROPOS	VII
INTRODUCTION	1
A PREMIERE PARTIE : APPROCHES THEORIQUES	5
1. CONTEXTUALISATION DE LA THEMATIQUE	5
1.1. <i>La situation sociolinguistique en Bretagne</i>	5
1.2. <i>La tête est relevée : L'effort de l'association DIWAN</i>	15
1.3. <i>La présentation du Skolaj Diwan Jakez Riou</i>	24
2. LES CONCEPTS THEORIQUES.....	28
2.1. <i>Le terme vaste du multilinguisme</i>	28
2.1.1. <i>Bilinguisme égale multilinguisme ?</i>	32
2.1.2. <i>Le multilinguisme dans le contexte éducatif</i>	35
2.2. <i>Représentation de l'espace et sémiotique matérialiste</i>	43
2.2.1. <i>La représentation de l'espace et du régime de langues</i>	44
2.2.2. <i>Vers une sémiotique matérialiste</i>	47
3. LES APPROCHES METHODOLOGIQUES.....	49
3.1. <i>La démarche ethnographique et vers une ethnographie de l'école</i>	49
3.2. <i>Réunion de l'ethnographie et du multilinguisme: L'approche du Linguistic landscape (LL)</i>	53
3.3. <i>Les approches biographiques narratives</i>	55
3.3.1. <i>Les portraits de langues</i>	58
3.3.2. <i>Les interviews narratives</i>	58
B DEUXIEME PARTIE: PARTIE DES SCIENCES EMPIRIQUES	61
4. DESCRIPTION DU LL / DU PAYSAGE LINGUISTIQUE DU SKOLAJ DIWAN	63
4.1. <i>Le déroulement et les méthodes de la recherche sur le terrain</i>	63
4.2. <i>Nexus entre régime de langues et triade spatiale</i>	65
4.3. <i>Description de l'espace sous trois angles</i>	66
4.3.1. <i>L'espace à l'extérieur du collège</i>	67
4.3.2. <i>L'espace à l'intérieur du collège</i>	68
4.3.3. <i>La correspondance de l'intérieur à l'extérieur du collège</i>	71

4.4. Bilan.....	73
5. LE « SUJET » DANS L'ENVIRONNEMENT LINGUISTIQUE.....	75
5.1. Les portraits de langues.....	75
5.1.1. La démarche de la production des portraits de langues.....	75
5.1.2. Présentation du corps de données.....	77
5.1.3. Analyse et interprétation des portraits de langues.....	78
5.1.4. Bilan.....	88
5.2. Les interviews narratives.....	90
5.2.1. La démarche des interviews narratives.....	91
5.2.2. Présentation du corps de données.....	94
5.2.3. L'analyse qualitative de contenu pour évaluer les interviews narratives.....	97
5.2.4. Analyse et catégorisation inductive des interviews narratives.....	98
5.2.5. Bilan.....	103
6. TRIANGULATION DU CORPS DE DONNEES.....	105
6.1. L'approche de la triangulation.....	105
6.2. Les portraits de langues et les interviews narratives de manière triangulée	106
C TROISIEME PARTIE: RESUME.....	109
7. CONCLUSION ET PERSPECTIVES.....	109
8. BIBLIOGRAPHIE.....	116
8.1. Sources bibliographiques.....	116
8.2. Sources électroniques.....	129
9. ANNEXE.....	131
9.1. Tableau d'abréviations.....	131
9.2. Table d'illustrations.....	131
9.3. Autorisation des tuteurs légaux pour les interviews narratives.....	132
9.4. Résumés scientifiques (> allm./angl. A/abstracts).....	133
9.4.1. En langue allemande.....	133
9.4.2. En langue anglaise.....	136
9.5. Curriculum Vitæ.....	139

N.B. Un disque de données est inclus dans ce travail.

« To preserve all the languages of our heritage [...], is inseparable from the very idea of a Europe of peace, culture, universality and prosperity. »
(MALOUF ET AL. 2008, 13)

« Through studying foreign languages and cultures one understands one's own. Thus multilingualism and multiculturalism can help humankind to understand itself. »
(OKSAAR 2009, 21)

« Fieldwork is the moment when the researcher climbs down to everyday reality and finds out that the rules of academia are not necessarily the same as those of everyday life. »
(BLOMMAERT/JIE 2010,1)

Avant-propos

En tout premier lieu, il est temps de remercier vivement toutes celles et ceux qui m'ont accompagné et soutenu lors de l'écriture de ce mémoire de maîtrise. Sans ces personnes, la réussite de ce travail - fût-ce au plan organisationnel, émotionnel et critique – n'aurait pas été possible.

Premièrement, je remercie cordialement les élèves ayant participé à la production des portraits de langues et aux interviews narratives ainsi qu'à toutes les autres personnes du *Skolaj DIWAN Jakez Riou* en Bretagne et en dehors avec lesquelles j'ai eu des conversations et discussions enrichissantes concernant mon processus de recherche.

Deuxièmement, je chante les louanges de mes proches, j'aurais la mort dans l'âme, si vous n'étiez pas dans ma vie.

Troisièmement, je remercie éminemment ma collègue d'études et chère amie Emilie, ayant de l'esprit jusqu'au bout des doigts, pour avoir insufflé la touche française manquante en corrigeant ce travail.

Enfin et surtout, je remercie de tout cœur ma directrice de mémoire Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Eva Vetter pour son enseignement particulier à l'Institut des Etudes Romanes de l'Université de Vienne, les discussions profitables ainsi que ses critiques. Mais aussi, je lui dis un grand merci pour l'accompagnement intensif du présent travail qui a absorbé du temps et de l'énergie, et pour m'avoir donné du courage dans des situations semblant vouées à l'échec.

Nota bene

Les formes portant les marques des genres masculin et féminin sont, dans la langue française, difficiles à écrire d'une manière lisible. C'est pourquoi, les terminologies employées dans ce travail sont exclusivement masculines. Elles sont en revanche à lire et à interpréter au même plan pour le genre masculin comme pour le genre féminin.

Introduction

Après une introduction à la linguistique française dans le cadre de mon premier cycle d'études en enseignement à l'Université de Salzburg, j'ai découvert en débutant mon deuxième cycle à l'Université de Vienne, mon grand intérêt pour des questions gravitant autour du domaine de recherche de la sociolinguistique. C'est pourquoi, j'ai assisté à deux séminaires ayant mis en avant une problématique de la sociolinguistique française qui m'ont servi comme point de départ pour mon processus de recherche sur lequel se base le présent travail:

Dans le cadre du premier séminaire, nous nous sommes penchés sur l'enseignement des langues dans les pays de langues romanes lié à la problématique du multilinguisme. J'ai analysé dans un travail écrit la question de savoir comment la langue bretonne est intégrée dans l'enseignement scolaire français, et quel rôle prend notamment l'école dans la conservation de la langue bretonne.

Lors du deuxième séminaire, nous avons passé au crible les mesures de l'Etat français afin de défendre la langue nationale ainsi que les conflits suscités par une telle politique nationale et centralisée. Puis, nous avons discuté la question de savoir en quoi la politique linguistique française est en corrélation avec les principes de diversité linguistique dans une Europe unie. Mon travail écrit du séminaire, se portant sur la corrélation entre la langue bretonne et l'identité ethnique en Bretagne, s'est donné pour objectif d'analyser le rôle de la langue bretonne par rapport à l'identité bretonne d'autrefois à l'opposé de celle d'aujourd'hui.

J'ai émis à partir des réflexions dans le cadre de ces deux séminaires abordés l'hypothèse que les écoles minoritaires *DIWAN* vivant en breton sont à la pointe d'une Europe multilingue. J'ai commencé par la suite à réfléchir à un possible plan pour le présent mémoire. Mais après avoir appris que j'avais la possibilité unique de passer trois mois dans un collège de l'association à but non-lucratif *DIWAN* grâce à une bourse de recherches scientifiques à courte durée à l'étranger (> allm. *KWA-Stipendium*) de l'Université de Vienne, j'ai opté pour y faire mes propres recherches sur le terrain en m'orientant vers une optique ethnographique. M'étant rendu en août 2012 au

collège *DIWAN* dans la ville de Quimper, chef-préfecture du département du Finistère dans l'extrême-ouest de l'Hexagone, j'ai ainsi endossé le rôle d'un ethnographe. De plus, j'y ai assuré les cours d'allemand en tant qu'enseignant remplaçant, une tâche qui a complété ma fonction d'ethnographe dans la recherche.

Suite aux méthodes ethnographiques - l'observation *in situ*, l'écriture d'un cahier de verbalisation et la participation active à la vie du collège – j'ai développé un fort intérêt pour le multilinguisme des collégiens. Je voulais absolument en apprendre plus en me penchant de manière approfondie sur cette problématique. C'est la raison pour laquelle, j'ai laissé ma première hypothèse formulée plus haut absolument de côté.

Après un mois d'observation *in situ* en corrélation avec ma participation active au sein de ce collège, j'ai émis mon hypothèse et j'ai formulé ma question de recherche principale sur lesquelles se base maintenant mon mémoire de maîtrise :

Vivre un multilinguisme disjoint ?

Comment les élèves ressentent-ils leur multilinguisme au collège de l'association à but non-lucratif *DIWAN* ?

Ma question de recherche principale tentera de mettre en lumière de manière précise, l'expérience du multilinguisme des collégiens dans une école minoritaire vivant en breton. De plus, c'est l'hypothèse formulée en premier lieu, évoquant une forme de multilinguisme que j'aimerais appeler « disjoint », que je voudrais mettre à l'épreuve lors de ce travail.

C'est notamment dans cette perspective que s'inscrit le contenu du présent travail. Car, il tentera de répondre à notre question de recherche principale en passant au crible de différentes formes du multilinguisme ressenties par les élèves.

Ce travail se compose de trois parties majeures, d'une partie théorique (partie A), d'une partie des sciences empiriques (partie B) et d'une conclusion ainsi que des perspectives (partie C). Ma démarche se déroulera plus précisément selon les axes suivants:

D'abord dans une première partie théorique (A), je proposerai une contextualisation (chapitre 1) dans laquelle s'inscrit la problématique de ce travail: je débiterai à décrire la situation sociolinguistique en Bretagne ainsi qu'à présenter l'association et le réseau d'écoles à but non-lucratif *DIWAN*, ce qui m'amène à une présentation du collège où j'ai effectué mes recherches et auquel mes données se réfèrent tout au long du travail.

Dans le deuxième chapitre, je m'intéresserai aux concepts théoriques étant à la base de ma problématique développée dans ce travail: ma démarche partira d'une définition du concept de multilinguisme afin d'aboutir à une réflexion sur le multilinguisme dans le contexte éducatif ainsi qu'à la problématisation du terme de « multilinguisme disjoint ». Puis, je me pencherai sur les concepts de la production et de la représentation de l'espace ainsi que du régime de langues - deux approches qui sont liées à une sémiotique matérialiste.

Le troisième chapitre de la partie théorique se consacre à la méthodologie sous-jacente à ce travail: dans un premier temps, j'y aborderai le concept de l'ethnographie et celui de l'école. Dans un second temps, je tenterai de développer, en ayant recours à la théorie de l'espace, l'étude de la méthode ethnographique du *linguistic landscape*. Enfin, je me pencherai de façon théorique sur les approches biographiques, d'une part sur les portraits de langues, et d'autre part sur les interviews narratives, dont je me servirai pour répondre à la question de recherche principale.

Puis dans une deuxième partie (B), la question de recherche sera mise plus en lumière. Elle sera analysée grâce à plusieurs questions qui lui seront subordonnées :

Dans le cadre du quatrième chapitre, je me poserai les questions de savoir comment le *linguistic landscape* (> frç. *paysage linguistique*) du *Skolaj DIWAN Jakez Riou* se caractérise-t-il et quel régime de langues y est en vigueur.

Le cinquième chapitre sera consacré à la question de la localisation du « sujet multilingue » qu'est le collégien dans ce paysage linguistique repérable.

Le dernier et sixième chapitre mettra en avant la triangulation du corps de données en se posant la question de savoir dans quelle mesure des

contradictions apparaissent au travers de la comparaison des différentes données (les portraits de langues et les interviews narratives).

Enfin, dans une troisième partie (C), le septième chapitre de ce travail s'inscrit dans une optique de résumer les thèses essentielles et importantes, d'évaluer notre question de recherche principale et de jeter un regard dans l'avenir.

Il reste encore à mentionner que ce travail dispose d'un appendice dans lequel se trouvent le tableau d'abréviations, la table d'illustrations et les résumés scientifiques en langue allemande et anglaise.

Il est à souligner que les notes de bas de page donnent soit des informations ou de la littérature (scientifique) complémentaires, soit des précisions nécessaires quant à certains propos.

Du reste, un disque contenant le corps de données analysées dans le cadre de ce travail (les portraits de langues scannés en format *jpeg* et les transcriptions des interviews narratives en format *pdf*) est inclus dans le présent travail.

A Première partie : Approches théoriques

Notre première partie, dite approche théorique, s'inscrit dans une perspective de contextualisation de la thématique du travail qui suit.

Nous nous proposerons alors d'étudier tout d'abord la situation sociolinguistique de la région française métropolitaine d'ouest qu'est la région de la Bretagne, de présenter l'association *DIWAN* et son réseau d'écoles ainsi que son collègue quimpérois *Jakez Riou*. Ensuite, les concepts théoriques sur lesquels nous nous appuyons dans le cadre du travail seront abordés, et pour conclure notre première partie, il sera question de la méthodologie utilisée lors de l'étude empirique sur laquelle se base ce travail.

1. Contextualisation de la thématique

1.1. La situation sociolinguistique en Bretagne

En premier lieu, constatons que le breton, introduit sur la péninsule entre le V^e et le VII^e siècle par des immigrants qui ont quitté l'Angleterre suite aux invasions germaniques¹, est une langue celtique insulaire, plus précisément brittonique telle que le gaulois² et le cornique³ (cf. ROELCKE 2003, 308 / cf.

¹ « S'opposant à la thèse de discontinuité (romanisation totale de la péninsule armoricaine avant les grandes invasions), les recherches menées par F. Falc'hun n'excluent pas que le celtique continental (le gaulois) ait continué à vivre en Bretagne jusqu'à sa fusion avec le celtique insulaire des immigrants. » - CIT. DE: MÜLLER 1985, 14-15.

² A part le breton, c'est la langue celtique la plus parlée, au Pays gallo situé dans l'est de la Bretagne (=la Haute-Bretagne). La langue était fortement influencée tout d'abord par le latin, ensuite par le normand et par l'anglais. - cf. BUSSMANN 2002³, 744.

³ C'était la langue de la Cornouailles britannique qui est aujourd'hui presque éteinte. - cf. SERANT 1971, 200.

Le cornique est aujourd'hui parlé par quelques centaines de personnes. En français on appelle les locuteurs les Cornouailles. Ces derniers habitent en Cornouailles (Grande-Bretagne). Ceci s'écrit toujours avec <s> à la fin, à ne pas confondre avec le dialecte breton, nommé *le cornouillais*, qui est parlé en Cornouaille (sans <s>) ; à cet égard, voir aussi plus bas.

MÜLLER 1985, 14-15). S'ajoute à cela le fait que ce groupe des langues celtiques fait partie de la famille des langues indo-européennes (cf. SERANT 1971, 200). La langue bretonne est de nos jours la seule langue celtique qui est encore parlée sur le continent européen (cf. STEPHENS 1992, 349).

Les gens ont parlé et se servent encore de la langue bretonne dans la partie extrême-ouest de la région, dite *Bretagne celtique*, *Bretagne bretonnante*, *Basse-Bretagne* ou en breton *Breizh Izel*. Cette partie bretonnante contient le département du Finistère (Nord et Sud), le tiers du département des Côtes-d'Armor et la moitié du département du Morbihan (cf. WALTER 1988, 162) (→ Figure 1: *Les départements de la Bretagne*⁴).



Figure 1: Les départements de la Bretagne

Soulignons que le breton n'a jamais été parlé dans la totalité de la région (cf. SERANT 1971, 200). La frontière linguistique, qui divise la Bretagne entre la Basse et la Haute-Bretagne⁵, se trouve de nos jours au niveau d'une ligne allant de Paimpol au nord à Vannes au sud (cf. WALTER 1988, 163) (→ Figure 2: *Le déplacement de la frontière linguistique entre la Basse- et la Haute-Bretagne au cours des siècles*⁶).

⁴ Dans l'URL: http://europa.eu/abc/maps/regions/france/bretagne_de.htm [11/01/2013].

⁵ Dans la Haute-Bretagne nous trouvons encore le dialecte de gallo. C'est un dialecte roman (d'oïl) et le nom *gallo* a son origine dans la langue celtique. Les Bretons utilisent le mot *Gall* afin de nommer non seulement les habitants de la Haute-Bretagne, mais aussi en tant que nom désignant les Français en dehors de la région (bret. *ar gall* > frç. *le français*; bret. *komz galleg* > frç. *parler français*). - cf. RADATZ 1997, 163-189.

⁶ Dans BROUDIC 1995A, 121.

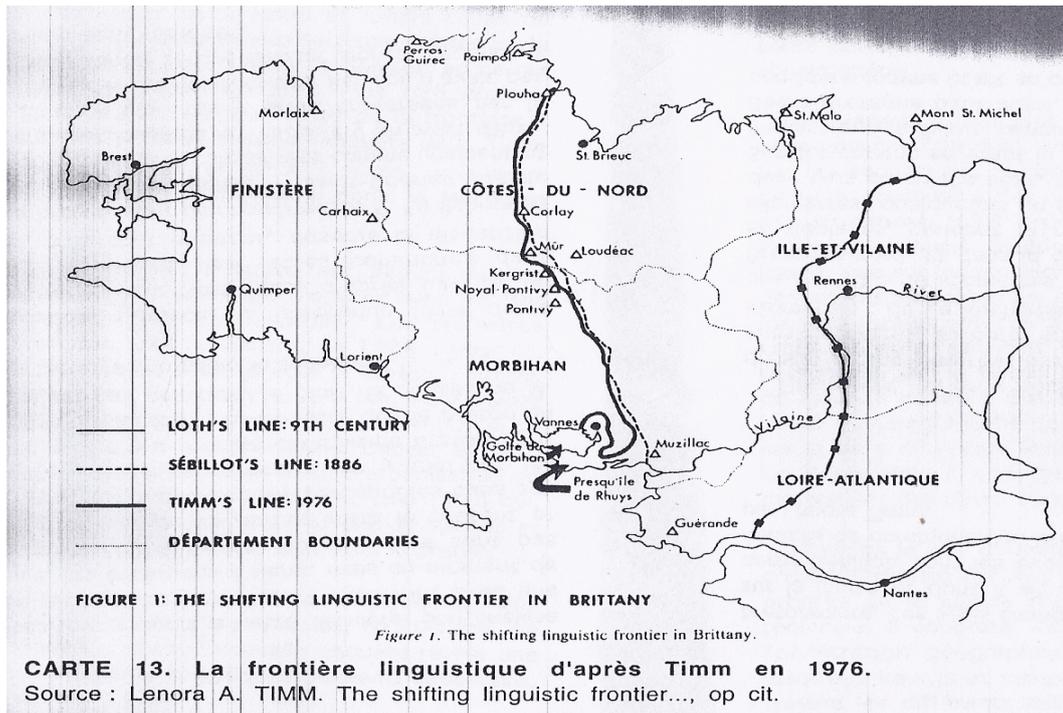


Figure 2: Le déplacement de la frontière linguistique au cours des siècles

A ce propos, il faut mentionner que même au XI^e siècle, quand la frontière était encore située beaucoup plus à l'est (aux environs de Dol-de-Bretagne jusqu'à Pornic), la capitale et en même temps la plus grande ville de la région, à savoir Rennes, n'était pas bretonnante (cf. WALTER 1988, 163). Or, ceci ne signifie pas que le breton n'y a jamais été entendu. En effet, suite à l'exode rural, les gens parlant breton ont quitté la campagne afin de s'installer, entre autres, dans de grandes villes comme Rennes, et y ont ainsi importé le breton. Néanmoins, ces gens ont abandonné le breton au profit d'un environnement linguistique quasiment francophone (cf. BERGMANN 1991, 44).

Au-delà de ce fait, la langue bretonne n'est pas une langue uniforme puisque quatre dialectes qui correspondent aux anciens diocèses connus sous les noms bretons de *Kerne*, *Leon*, *Treger* et *Gwened* (Cornouaille, Léon, Trégor et Vannetais en français) ont contribué à former le breton d'aujourd'hui (→ Figure 3: *Les dialectes du breton*⁷).

⁷ Dans l'URL: http://www.mairie-saintsegal.fr/images/p_frontiere.jpg [11/01/2013].



Figure 3: Les dialectes du breton

Considérons que, à l'opposé du dialecte vannetais, les dialectes de la Cornouaille, du Léon et du Trégor se ressemblent phonologiquement (cf. JONES 1998, 12).

Jusqu'à la deuxième moitié du XX^e siècle la langue bretonne était utilisée par la majorité⁸ de la population de Basse-Bretagne. En effet, c'est avec la noblesse puis avec la bourgeoisie bretonne que le breton a commencé à être délaissé en faveur du français en tant que langue de la famille. Constatons que le breton est alors devenu la langue⁹ de la classe moyenne voire des classes inférieures, ainsi en est-il des paysans et marins qui constituaient à l'époque une grande partie de la population (cf. LE DU 1999, 27). Plus particulièrement: A partir des années d'après-guerre, selon la conception de BROUDIC, la plupart des parents se décident également à ne plus éduquer leurs enfants en langue bretonne, même si eux-mêmes ont grandi avec le breton comme langue première (cf. BROUDIC 1995B, 129-166).

Des nos jours, la Basse-Bretagne compte environ un million et demi d'habitants. Malheureusement, aucun recensement ne peut évaluer le nombre de vrais bretonnants parmi ces derniers. Dans les années 1950 on estimait que la Bretagne celtique représentait encore environ 700 000 bretonnants (cf. WALTER 1988, 162).

⁸ On estime que 75% (1 100 000 personnes) des Bas-Bretons connaissaient le breton. – cf. BROUDIC 2010, 25.

⁹ « Si les bretonnants d'aujourd'hui sont tous bilingues, à l'époque ce n'était pas encore le cas et ce n'est qu'au milieu du XX^e siècle qu'a disparu le monolinguisme de la langue bretonne. » – CIT. DE: BROUDIC 2010, 25-26.

Mais aujourd'hui il semble que cette estimation soit à rejeter, comme BROUDIC (1999, 111) le démontre dans son enquête (→ Figure 4: Le nombre des personnes sachant comprendre, parler, lire, écrire en Basse-Bretagne [figure réalisée par mes soins]) : il y comptabilise le nombre de personnes sachant comprendre, parler, lire et écrire le breton en Basse-Bretagne.

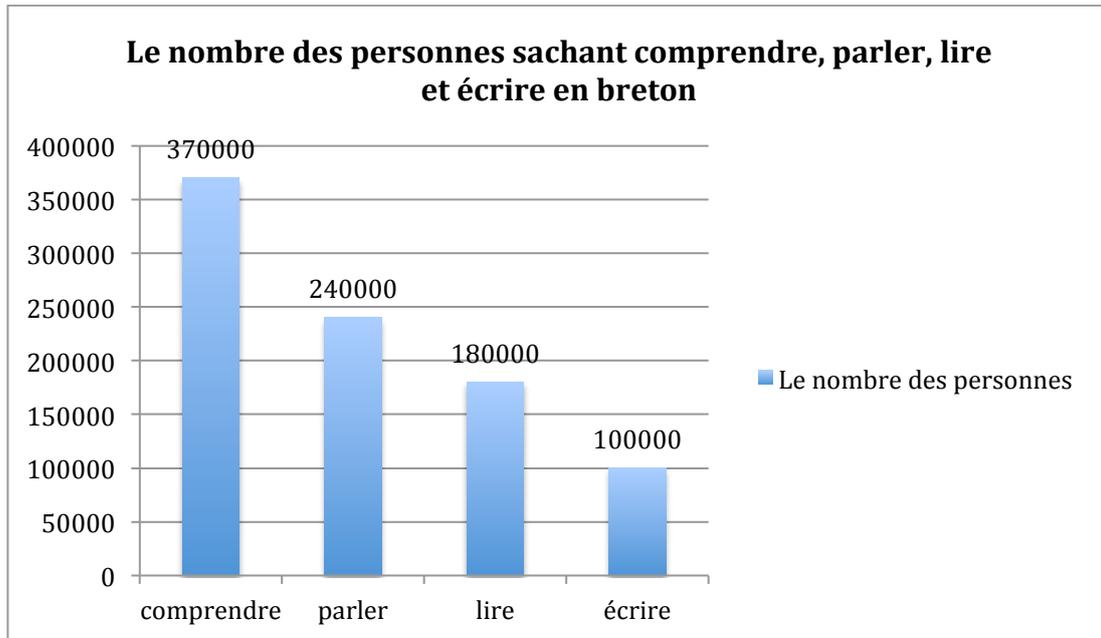


Figure 4: Le nombre des personnes sachant comprendre, parler, lire et écrire en Basse-Bretagne

Bien entendu, ce sondage réalisé en 1997 nous révèle l'écart entre le nombre de personnes, sachant le comprendre, le parler, et celles qui savent le lire et l'écrire.

Nous nous référons à la problématique de la faible alphabétisation à cause de deux raisons principales:

Premièrement, la langue bretonne a été pendant plusieurs décennies complètement interdite à l'école. Par conséquent, les élèves n'ont été alphabétisés qu'en français (cf. JONES 1998, 19). Pour être plus précis, il est nécessaire de rappeler qu'il était interdit à l'école de parler breton de la même manière qu'il était interdit de cracher par terre. Si les enfants se servaient de leur langue maternelle, donc du breton, ils étaient tout de suite punis. La pratique du « symbole » s'est répandue alors, puisque l'enseignant donnait à l'enfant utilisant la langue bretonne un objet dit symbolique du breton, comme un sabot ou une planche, dont l'enfant pouvait se

débarrasser en dénonçant un autre camarade de classe ayant recours au breton. C'est ainsi qu'à la fin de la journée le dernier élève en possession de l'objet devait supporter une punition prévue pour avoir osé parler breton (cf. **PUREN 2003, 56 / CF. AN DU 1992, 76**).

A cet égard, n'oublions pas que ce n'est qu'en 1951 avec la loi DEIXONNE¹⁰ que les langues régionales de France étaient, pour la première fois, intégrées dans l'enseignement (cf. **BERGMANN 1991, 73**).

Deuxièmement, en ce qui concerne le faible taux d'alphabétisation en breton, il faut prendre en considération le fait que le breton n'a jamais connu d'orthographe uniforme. En 1998, cinq orthographes différentes ont été répertoriées. Actuellement nous faisons face à trois orthographes: le *Peurunvan* (aussi: *Zedacheg*), utilisé par *Ofis ar brezhoneg*, *TV Breizh* et par 73,4% des auteurs; le *Skolveurieg* (aussi: *Falc'huneg*¹¹), la seule orthographe reconnue par l'Etat français, même si elle n'est pas très en usage, et l'*Etrerannyezhel* (aussi: *Assimileg/Morvanneg*) qui n'est utilisé que rarement (cf. **JONES 1998, 19 / CF. BOCK 2002, 16-17**).

A cet égard, rappelons qu'une langue ne peut perdurer que si elle est rendue « visible » sous la forme d'une graphie qui est enseignée et apprise par ses locuteurs (cf. **LAGARDE 2008, 14**).

Afin d'avoir une vue globale nécessaire pour nos prochaines pistes de réflexion, nous nous référons encore une fois aux études menées par BROUDIC (1999, 112) qui mettent en lumière le nombre de bretonnants parlants¹², mais cette fois-ci sur un plan d'ensemble selon les échelles géographiques et démographiques adoptées¹³. En d'autres termes, ceci signifie que les 240 000 personnes à même de parler le breton en Basse-Bretagne représentent (→ Figure 5: Le nombre des bretonnants parlants selon les échelles géographiques et démographiques [figure réalisée par mes soins])

¹⁰ « Son article premier chargeait le Conseil supérieur de l'Éducation nationale de '*rechercher les meilleurs moyens de favoriser l'étude des langues et dialectes locaux dans les régions où ils sont en usage*'. » - CIT. DE: **SALLES-LOUSTAU 1999, 41**. [la mise en italique de ma part]

¹¹ Cette orthographe a été mise en place par le chercheur (universitaire) FAÑCH FALC'HUN.

¹² BROUDIC n'y a pas précisé ce qui caractérise *un bretonnant parlant*.

¹³ A cet égard, considérons qu'il reste en général difficile de donner un chiffre exact des locuteurs d'une langue minoritaire. - **CF. KRIER 1995, 235**.

en Basse-Bretagne	20,00%	de la population âgée de 15 ans et plus
en Basse-Bretagne	16,00%	de la population totale
dans la Région "Bretagne" (4 départements)	8,50%	de la population totale
dans la Bretagne historique (5 départements ¹⁴)	6,00%	de la population totale

Figure 5: Le nombre des bretonnants parlants selon les échelles géographiques et démographiques

Pour autant, en envisageant ces pourcentages, il faut considérer avec attention quelques tendances remarquables:

Dans un premier temps, la moitié des gens sachant le breton ne l'utilisent que de temps en temps. Nous trouvons aujourd'hui un nombre d'utilisateurs inférieur à 120 000 personnes. Ainsi, nous constatons que le breton a de manière générale perdu son rôle de « moyen habituel de communication » (CF. BROUDIC 1999, 113-115).

En second lieu, les jeunes, à savoir les individus de moins de 15 ans, ne sont pour la plupart pas pris en compte dans les enquêtes puisque leur nombre est très faible (IBID.).

Dans un troisième temps, reconnaissons que deux tiers des bretonnants de naissance¹⁵ ont dépassé la soixantaine et se trouvent dorénavant en retraite. Ce fait a pour corollaire qu'on s'adresse plutôt aux jeunes en français et aux personnes âgées en breton, et que les bretonnants vivent plutôt à la campagne (IBID.). Par analogie avec l'Occitanie ou le Pays Basque, la campagne sert toujours comme terrain de retraite pour les langues minoritaires dont fait également partie le breton (CF. VETTER 1997, 37-38).

En définitive, BROUDIC (1999, 115) explique que

¹⁴ Les quatre départements avec le département *Loire-Atlantique* qui est rattaché aujourd'hui à la région française des Pays de la Loire. - CF. URL: http://ec.europa.eu/languages/euromosaic/fr3_en.htm [11/01/2013].

¹⁵ Dans le langage familier, on parle également des Bretonnants « de souche ».

[l]'apprentissage du breton comme langue maternelle au sein de la famille s'est interrompu depuis plusieurs dizaines d'années et n'est pas compensé par l'apprentissage dans le cadre de l'enseignement, même si ce dernier progresse légèrement.

Même une étude de l'*I.N.S.E.E.* démontre l'érosion des langues régionales et ce en une génération au cours du XX^e siècle. Il n'en demeure pas moins que presque 90% des hommes à qui les pères parlaient habituellement en breton dans leurs enfances, vers l'âge de 5 ans, n'ont pas fait de même avec leurs propres enfants (cf. HERAN/FILHON/DEPREZ 2002).

Quand bien même le breton n'aurait été considéré jadis qu'en tant qu'idiome des paysans et des artisans, il joue de nos jours un rôle important et essentiel chez les intellectuels, les jeunes et toute autre personne à la recherche de son identité (cf. WALTER 1988, 162-164). De plus, la culture bretonne a vécu une vraie vitalisation ces dernières années. HORNSBY (2008, 130-131) parle ici d'une « McDonaldisation of Breton language and culture ». A cet égard, soulignons, en proposant une brève parenthèse sur l'identité bretonne, que les Bretons sont de nos jours très attachés à leur région ou de manière précise, ils sont attachés à leur, comme on dit en breton *parrez* (> frç. *paroisse*). C'est un mot qui est encore très en usage pour désigner une communauté (cf. LE COADIC 2008).

Une étude récente menée en février et mars 2008 par le *Centre de recherches pour l'action politique en Europe (CRAPE)*, dépendant de l'Institut des Sciences Politiques de Rennes, montre que l'identité bretonne est complètement tangible. S'ajoute à cela le fait que l'étude démontre que les Bretons disposent d'une double identité, une identité régionale et une identité nationale. L'étude a sondé 900 personnes et a demandé à ces derniers si elles se sentent très attachés respectivement attachés à la Bretagne, très ou assez attachés à la France et s'ils se sent exclusivement breton. Dans ce panel de 900 personnes, 65,2% se sent très attachées à la Bretagne alors que 29,1% des personnes interrogées se dit attachées. En même temps, 49% des personnes sondées se dit très attachées à la nation française tandis que 42% exprime un sentiment d'appartenance à la France. 1,5% des

sondés revendiquent une identité uniquement bretonne (→ Figure 6 [réalisée par mes soins] (cf. DIDIER 2011).

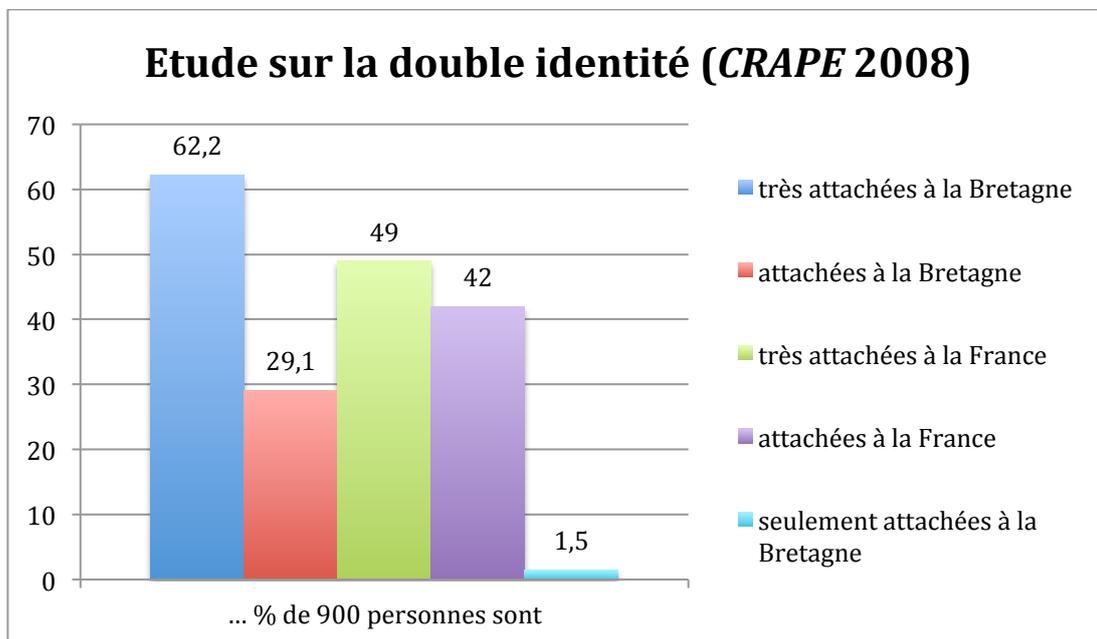


Figure 6: Etude sur la double identité (menée par CRAPE en 2008)

Ainsi, en tenant en compte du résultat de cette étude récente, reconnaissons que l'identité bretonne est sans aucun doute palpable, au niveau régional et, comme nous venons de constater, au niveau national.

Actuellement il existe pour le breton un enseignement de licence et un Certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement secondaire (CAPES). Du reste, après la première création d'une direction d'études pour le celtique à l'Ecole pratique des Hautes Etudes en 1876, des centres de recherche à Rennes et à Brest ont été inaugurés (cf. WALTER 1988, 162-164 ; cf. LE BERRE/LE DU 1997, 1256/2). S'ajoute à cela le fait que l'apprentissage du breton ouvre aujourd'hui des possibilités professionnelles en Bretagne. BROUDIC démontre ici « un changement de valeur symbolique du breton ». Pour les générations récentes *le fait de savoir le breton* est donc lié avec *réussite sociale*, contrairement à l'image du breton de l'époque de leurs parents (cf. BROUDIC 2010, 38).

Et n'oublions surtout pas que, quant au maintien et à l'apprentissage du breton, la contribution des écoles d'immersion de l'association à but non-

lucrative *DIWAN*¹⁶, sur laquelle nous allons nous arrêter au sous-chapitre suivant (→ 1.2. La tête est relevée : L'effort de l'association DIWAN), et des classes franco-bretonnes publiques de *Div Yezh*¹⁷ et catholiques de *Dihun Breizh*¹⁸ ayant toutes les deux choisi l'immersion partielle¹⁹, qui ont joué un rôle décisif.

Malgré tous ces efforts, nous faisons aujourd'hui face à un décalage entre le breton des universitaires et celui des bretonnants de naissance (cf. WALTER 1988, 162-164).

MCDONALD l'explique tout en confirmant ce constat dans son œuvre²⁰ datant de 1989:

“le monde militant et le monde populaire ont des bretons différents. Ils ne parlent pas le même breton ; ils ne parlent pas de la même chose lorsqu'ils parlent breton ; ils n'accordent pas la même valeur sociale au breton ; ils ne partagent pas le même niveau d'éducation ni les mêmes sensibilités linguistiques et sociales. Ils ne parlent pas, pourrions-nous dire, la même langue“.

(MCDONALD 1989 - CIT. DE: BROUDIC 1999, 129)

Suite aux travaux des linguistes et des auteurs nommés *néo-bretonnants*²¹, car ayant grandi de manière passive avec le breton ainsi que l'ayant

¹⁶ « The Diwan schools were modeled on French immersion schools started in 1965 in Ontario, Canada, as well as on the Ikostolas in the Basque country and Welsh language schools in Wales. » - CIT. DE: KUTER 1999, 178.

¹⁷ Ceci signifie en français *deux langues* ; cf. l'URL: <http://div-yezh.org/> [24/02/2013].

¹⁸ Ceci signifie en français *l'éveil du breton* ; cf. l'URL: <http://www.dihun.com/> [24/02/2013].

¹⁹ C'est-à-dire que la moitié des matières par journée scolaire est enseignée en breton, l'autre en français. – cf. LINCOLN 2003, 33.

A l'inverse de l'immersion partielle, *DIWAN* a opté pour l'immersion totale qui se caractérise par le fait que les élèves sont plongés toute la journée dans un milieu breton créé à l'école, contrairement à l'espace francophone à l'extérieur de l'école. – cf. VETTER 2005, 71.

²⁰ cf. l'œuvre abordée: MCDONALD, Maryon, *We are not French. Language, culture and identity in Brittany*, London - New York (Routledge) 1989. [Ne figurant pas dans la bibliographie à la fin de ce travail]

²¹ « 'New' or 'neo' speakers are a phenomenon which is noticeable in situations of linguistic minorisation where revitalisation efforts are particularly advanced in the field of education. » - CIT. DE: HORNSBY 2009, 1999.

(ré)appris par la suite comme langue étrangère²², le breton est de plus en plus ré-celtisé.

Ainsi en est-il de l'expression française *Merci beaucoup*. Alors que les bretonnants de naissance utilisent le mot d'emprunt français (> bret. *mersi bras*), les néo-bretonnants l'évitent de bon gré et emploient un mot vraiment breton (> bret. *trugarez vras*). A l'avenir, ceci pourrait entraîner la disparition totale du breton dit original et le maintien d'un breton ré-celtisé (CF. ROELCKE 2003, 322).

En définitive, constatons sans aucun doute que la langue bretonne est aujourd'hui considérée comme langue sérieusement en danger selon l'UNESCO, et elle figure également dans l'*Atlas des minorités dans le monde* (2008) (CF. BRETON 2008, 6-7).

1.2. La tête est relevée : L'effort de l'association *DIWAN*

Comme nous l'avons déjà mentionné au sous-chapitre précédent, la langue bretonne se trouve dans une situation précaire. LINCOLN (2003, 32) souligne à cet égard que: « Si l'on commence en regardant les chiffres, par un regard clinique sur l'état de la langue bretonne aujourd'hui, la situation est préoccupante. »

Il en découle que la question de l'enseignement du breton en tant que moyen majeur pour la protection de la langue est devenue centrale. BROUDIC évoque même le fait que l'école est de nos jours considérée comme l'unique possibilité de sauvetage du breton (CF. HOARE 2003, 9).

Face à l'état préoccupant de la langue bretonne, d'autant plus considérable que la transmission parentale de la langue s'est interrompue au cours des siècles derniers, une jeune génération des parents²³ s'est, dans les années 1970, révoltée, créant en 1977 l'association à but non-lucratif

²² Pour une définition et une discussion du terme de *néo-locuteurs/bretonnants*, se référer à DORIAN (1981) et à HORNSBY (2008 ; 2009).

²³ L'image du barde entouré de ses élèves qui s'approchent d'une garage à Lampaul-Ploudalmézeau, servant de salle de classe à la première école *DIWAN*, reste gravé dans la mémoire des gens. - CF. VETTER 2005, 71.

*DIWAN*²⁴. Grâce à l'effort de cette association, la langue bretonne, étant un élément primaire de la culture en Bretagne ainsi que de la diversité linguistique et culturelle du patrimoine français, a été revalorisée après des décennies de honte et du mutisme. A cette époque on parlait de diglossie concernant la situation de la Bretagne²⁵, une disparité entre le statut social du breton et celui du français. A cet égard ces parents dans leur rôle de fondateurs de l'association ont introduit dans les écoles *DIWAN* le breton, pensant que l'école pourrait contribuer à trouver un équilibre entre ces deux langues. De manière plus précise, les écoles *DIWAN* ont opté pour un enseignement qui s'inscrit dans l'objectif d'atteindre un bilinguisme²⁶ à la fin de l'école primaire, et ceci grâce à l'immersion²⁷ où le breton a le rôle de langue véhiculaire d'enseignement (cf. LINCOLN 2003, 33).

²⁴ *Diwan* en breton signifie (*le*) *germe* en français. - cf. HOARE 2003, 28.

²⁵ La notion de *diglossie* a été introduite avec importance dans la sociolinguistique par FERGUSON en 1959. Il le décrit en tant que bilinguisme social où règne une disparité fonctionnelle entre une variété de langue, étant socialement basse (> angl. *L(ow)-Variety*), et une variété de langue qui est considérée en tant que haute (> angl. *H(igh)-Variety*), et c'est elle qui prend ainsi le rôle de langue standard. Suite à un élargissement de la notion par FISHMAN, on considère aujourd'hui que toutes communautés de langues où se rencontrent plusieurs variétés de langue (de la même famille de langue ou pas) et qui ont une par une, une fonction différente dans celle-ci, font preuve de diglossie (cf. BUSSMANN 2002³, 167). Aujourd'hui cependant, plusieurs linguistes ne partagent pas cet emploi de la notion *diglossie* en ce qui concerne la situation linguistique de la Bretagne et préfèrent l'utilisation du terme *situation de conflit linguistique* (BERGMANN 1991 ; VETTER 1997/1999 ; NELDE 2007 ; HORNSBY 2010). A cet égard, BERGMANN (1991, 10-22) donne une analyse précise de ces derniers termes linguistiques, soit le terme de *diglossie* – soit le terme de *situation de conflit linguistique*, appliqués à la situation en Bretagne.

²⁶ Dans cette perspective, il faut que nous prenions en compte le fait que les élèves n'acquièrent pour la plupart jamais le même niveau en breton qu'en français (cf. LINCOLN 2003, 33). Ceci est dû notamment à l'environnement linguistique à l'extérieur de l'école qui reste majoritairement francophone (cf. VETTER 2005, 71).

²⁷ Par le terme d'*immersion*, on entend le fait que les apprenants sont plongés activement dans un bain linguistique de l'autre langue qui est la langue véhiculaire d'enseignement. En d'autres mots, l'enseignement se passe dans cette langue et les apprenants sont tenus de l'utiliser à l'école (cf. DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010, 137). Se référer à CHRISTIAN (1996) et à CATHOMAS (2005, 59-70) pour des informations complémentaires sur cette forme d'enseignement.

D'après BROUDIC, qui écrit dans la préface de la thèse sur l'identité linguistique des jeunes Bretons de HOARE (2003), ce bilinguisme dit précoce contribue non seulement « à la conservation d'un patrimoine culturel » et facilite également l'apprentissage d'autres langues ainsi que le développement des « capacités intellectuelles des enfants » (cf. HOARE 2003, 9).

Du reste, constatons que l'immersion signifie pour *DIWAN* que toute l'école vit en breton. Le breton devient une langue liée à l'apprenant et qui devient, grâce à l'école, une langue vivante pour l'élève.

A la suite de l'immersion linguistique, la langue du quotidien et d'enseignement et de communication dans les établissements *DIWAN* est le breton. Quoi qu'il en soit, le projet pédagogique de *DIWAN* ajoute qu'« à l'appréciation de l'enseignant, en fonction des situations, le français pourra être utilisé ponctuellement comme recours, notamment auprès de nouveaux élèves. »²⁸ Le plan des langues de la → Figure 7 nous montre précisément, quand et dans quelle ampleur les langues sont introduites dans le cycle scolaire à *DIWAN*.²⁹

2 ans	Ecole maternelle	Langue véhiculaire d'enseignement	Breton	26h
6 ans	CP	Langue véhiculaire d'enseignement	Breton	26h
7 ans 1/2	CE	Introduction à la langue dominante	Breton	24h
			Français	2h
10 ans	CM2	Compétence linguistique et scolaire à même niveau dans les 2	Breton	17h
			Français	6h

²⁸ Cf. l'URL: <http://www.diwanbreizh.org/sections.php4?op=viewarticle&artid=24> [18/02/2013].

²⁹ Dans l'URL: <http://www.diwanbreizh.org/sections.php4?op=viewarticle&artid=34> [18/02/2013].

langues				
11 ans	Collège 6 ^{ème}	Introduction à la 3 ^{ème} langue	Anglais	6 cours
		2 langues véhiculaires d'enseignement	Breton Français	22,5 cours 6,5 cours
13 ans	Collège 4 ^{ème}	Autonomie orale et écrite dans la 3 ^{ème} langue devenant langue véhiculaire d'enseignement	Anglais	5,5 cours
		Introduction 4 ^{ème} langue	Espagnol ou Allemand	4 cours
14 ans	Collège 3 ^{ème}		Breton	18,5 cours
		3 langues véhiculaires d'enseignement	Français	8 cours
			Anglais	6,5 cours
		Connaissance orale et écrite de la 4 ^{ème} langue	Espagnol ou Allemand	4 cours

Figure 7: Le plan des langues à *DIWAN*

Le français, contrairement au breton qui est enseigné 24 heures par semaine, est donc introduit à raison de deux heures par semaine à partir du CE³⁰. A l'âge de dix ans, le français est enseigné six heures par semaine. En comparaison, le breton est enseigné à raison de 17 heures par semaine. Après le CM2 l'objectif est d'avoir atteint une « compétence linguistique et scolaire à même niveau dans les deux langues. »

³⁰ L'école primaire dure cinq ans et commence avec le CP (cours préparatoire). Celui-ci est suivi des CE1 et CE2 (cours élémentaire niveau 1 et niveau 2) et des CM1 et CM2 (cours moyen 1^{ère} année et 2^e année). – CF. HÖRNER/MANY 2010, 262.

En sixième au collège³¹, l'anglais est introduit avec six cours par semaine. Les élèves ont dorénavant deux langues véhiculaires d'enseignement (le breton avec 22,5 heures de cours et le français avec 6,5 heures de cours). A l'âge de 13 ans, une autonomie en anglais concernant la langue orale et écrite doit être atteinte et c'est la raison pour laquelle elle devient également langue véhiculaire d'enseignement.

En quatrième, une quatrième langue est introduite, soit l'allemand, soit l'espagnol.

Pour résumer, les élèves font face, à la fin du cycle scolaire du collège, à trois langues véhiculaires d'enseignement, et ont, de plus, des connaissances orales et écrites dans une quatrième langue.

Pour aller droit au but, personne ne peut nier que cette association ne promeut pas en particulier un bilinguisme quant au breton-français. Il n'en reste pas moins que *DIWAN* a pour objectif de faire apprendre aux élèves en somme quatre langues dont trois devant servir comme langues véhiculaires d'enseignement. Cet enseignement reste particulier à la France et offre aux élèves, notamment dans le contexte d'une Europe unie, de nombreuses possibilités quant à l'avenir.

La réalité dans un établissement *DIWAN* et de son entourage, dans notre cas dans un collège, seront décrits plus précisément dans le cadre du chapitre du *linguistic landscape* (→ 4. Description du *LL*/du paysage linguistique du *Skolaj DIWAN*).

Depuis sa création jusqu'à aujourd'hui, l'association à but non-lucratif *DIWAN* a marqué des points. Après avoir créé sa première école maternelle en 1977, elle a ouvert trois ans plus tard sa première classe primaire. En 1988 un établissement secondaire a ouvert ses portes et depuis l'année 1997 les apprenants ont la possibilité de passer le baccalauréat dans le seul lycée de l'association. De nos jours, la Bretagne compte 41 écoles primaires, six collèges et un lycée. En outre, il existe aussi une maternelle et une école primaire à Paris (→ Figure 8: Où trouver une école *DIWAN* ?³²).³³

³¹ Le collège dure quatre ans et commence avec la sixième. Cette classe est suivie de la cinquième, de la quatrième et de la troisième. – CF. HÖRNER/MANY 2010, 262.

³² CF. l'URL: <http://www.diwanbreizh.org/sections.php4?op=viewarticle&artid=5> [18/02/2013].

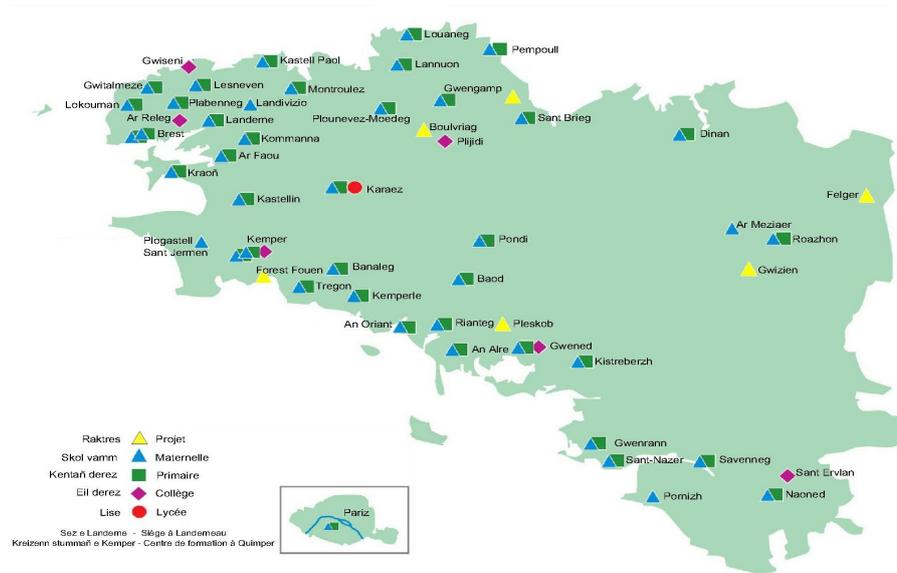


Figure 8: Où trouver une école *DIWAN* ?

Selon les derniers chiffres datant de l'année scolaire 2011-12, 3528 élèves sont scolarisés dans les établissements *DIWAN*. Il faut aussi constater que le taux de scolarisation ne baisse plus.³⁴

KUTER (1999, 179-180) se demande dans son article, pourquoi ces écoles ont un tel succès. En discutant avec les parents des élèves fréquentant une des écoles *DIWAN*, il mentionne notamment les raisons suivantes: Tout d'abord on trouve les parents, issus d'un milieu breton où la ou l'une des langues au sein de la famille est le breton, qui veulent que leurs enfants soient scolarisés au sein de *DIWAN*. Toutefois, il faut considérer que 80% des parents des élèves à *DIWAN* n'utilisent pas la langue bretonne chez eux. Ces parents sont d'avis que le bilinguisme entraîne beaucoup d'avantages³⁵,

³³ Cf. l'URL: <http://www.diwanbreizh.org/sections.php4?op=viewarticle&artid=25> [18/02/2013].

³⁴ Cf. l'URL: <http://www.diwanbreizh.org/sections.php4?op=viewarticle&artid=25> [18/02/2013].

³⁵ « La motivation des parents tenait davantage au bilinguisme qu'à la langue bretonne elle-même : *'si la classe bilingue avait été français/anglais, ç'aurait été encore mieux !'* [Propos de l'un des parents d'un élève à *DIWAN*] » - CIT. DE: **BROUDIC 2010, 33.**

« *'Une petite partie d'entre eux [des parents], dit-elle [une institutrice], reste attachée à la Bretagne et à la culture bretonne. C'est de moins en moins le cas. Il faut être honnête : ce qui motive le plus, c'est le bilinguisme et l'étude simultanée de deux*

et le fait que le breton reste historiquement attaché à la Bretagne³⁶, est, pour ces parents, une motivation supplémentaire à son apprentissage. De plus, l'acquisition du breton à *DIWAN* ne se limite pas à un « historical artifact » ou un « object study », mais elle est langue d'enseignement et également langue de l'école à part entière. Ainsi, les élèves ont la possibilité de communiquer entre eux en breton et font alors face à des situations de communication naturelles.

Si nous considérons l'évaluation des résultats des élèves fréquentant des écoles *DIWAN*, il faut mentionner au fil du temps trois réussites exceptionnelles:

Premièrement, selon *DIWAN*, en langue française, « les évaluations nationales (*tests Jospin*) en CE2 et en 6^{ème} montrent [que] les résultats des élèves des écoles *Diwan* sont globalement supérieurs aux moyennes nationales. »³⁷

Deuxièmement, en 1997 *DIWAN* a présenté ses premiers candidats au baccalauréat avec un taux de réussite de 100% (cf. JONES 1998, 51).

Troisièmement, le quotidien parisien *Le Figaro* classe en 2010 le seul lycée de Carhaix « 2^e meilleur lycée de France » parmi 1930 établissements³⁸, en 2012 le lycée *DIWAN* reste en tête dans le département du Finistère lors des Palmarès Lycées de l'hebdomadaire parisien *L'Express*³⁹. En 2013, il remporte la palme des meilleurs lycées français d'après un classement du *Figaro*⁴⁰.

Ce qui nous reste encore une fois à considérer avec les propos de STEPHENS (1993, 349) constatant que: « One key to the future survival of the Breton language rests with the success of the Diwan schools. »

langues. D'ailleurs, s'il agissait d'un bilinguisme français-anglais, les classes seraient bondées, bien plus qu'elles ne le sont.' » - CIT. DE: BROUDIC 2010, 43.

³⁶ Nous trouvons encore des panneaux, des noms bretons des rues ou bien des villages ainsi que des expressions françaises influencées par le breton. C'est-à-dire que le breton reste visible et vivant dans le quotidien des habitants. Malgré tout, il n'est utilisé activement plus que rarement.

³⁷ Dans l'URL: <http://diwan.an.orient.free.fr/diwan/fra/questions/cadre.htm> [06/11/2010].

³⁸ Dans l'URL: <http://www.lefigaro.fr/palmares-lycees/> [06/11/2010].

³⁹ Dans l'URL: <http://www.lexpress.fr/palmares/lycees/liste.asp?id=29> [21/02/2013].

⁴⁰ Dans l'URL: <http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/palmares/detail/article/le-classement-2013-des-meilleurs-lycees-de-france-1540/> [02/04/2013].

Par dessus le marché, depuis la création de *DIWAN*, l'association se bat pour son intégration dans le système français public, mais sans grand succès⁴¹. Bien qu'en 1990 les écoles aient reçu le statut « centres gérés par l'association culturelle Diwan », KUTER (1999, 179) explique cependant: « While a large number of Diwan teaching salaries were funded in 1990 by the National Education system, this was only at the lowest salary level. »

Depuis 1994 les établissements *DIWAN* ont obtenu le même statut que celui des écoles privées agréées. D'après la loi DEBRE⁴², voté en 1959, l'Etat s'occupe certes des salaires des instituteurs, mais il ne verse pas le salaire du personnel administratif. Du reste, l'Etat finance les établissements seulement à partir de la cinquième année d'existence. Tout ceci engendre des difficultés concernant la création de nouveaux établissements (cf. HOARE 2003, 29).

Dans cette ordre d'idées LINCOLN (2003, 34) fustige le fait que le statut d'une école privée n'est en effet pas en corrélation avec les objectifs de *DIWAN*⁴³.

Par rapport à ceci, il met en avant les deux raisons suivantes:

[...] d'abord philosophiquement, parce que *Diwan* s'est toujours considéré comme proposant un service public laïc et gratuit que normalement l'État aurait dû offrir; ensuite sur le plan pratique: les collectivités territoriales n'ont pas le droit de nous aider à construire ou à rénover des locaux scolaires [...].

⁴¹ En vertu du fait que la langue d'enseignement et de communication dans les écoles *DIWAN* n'est pas le français, ces écoles n'ont pas reçu, à plusieurs reprises, le statut d'une école public. Le Code de l'Education est allégué comme raison, lequel indique clairement que seul le français peut être *langue d'enseignement et de communication*. – cf. WEHRLA 2003, 81.

Se référer à HELOT/YOUNG (2003 ; 2006) et HELOT (2008A, B ; 2010) pour plus d'informations, d'une part sur la politique des langues en France, et d'autre part sur les différentes formes d'éducation bilingue française.

⁴² Se renseigner sur la loi sur l'URL:

<http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/loidebre/sommaire.asp> [21/02/2013].

⁴³ « L'association Diwan est ouverte à toutes les familles désirant assurer une éducation de leurs enfants en langue bretonne, sans distinction socio-professionnelle, philosophique ou politique. Les écoles sont gratuites et ouvertes à tous. » - CIT. DE: *La charte des écoles DIWAN* dans l'URL: <http://www.diwanbreizh.org/sections.php4?op=viewarticle&artid=26> [18/02/2013].

Considérons que l'association à but non-lucratif *DIWAN* dépend fortement des dons et du soutien des collectivités territoriales, ainsi en est-il du département du Finistère et de la Région Bretagne (cf. LINCOLN 2003, 35).

Depuis l'année 1997 l'association dispose d'un propre centre de formation pédagogique, intitulé *KELENN*. Un an plus tard, il est devenu Institut Supérieur de Formation Pédagogique.⁴⁴

KELENN dispense une formation initiale aux futurs professeurs des écoles, au nombre de 15 chaque année, avant de leur confier la responsabilité d'une classe. Il organise une préparation au concours de Professeur des Ecoles ainsi qu'au diplôme professionnel auquel il conduit. Il assure la formation continue des enseignants du premier au second degré.⁴⁵

Les objectifs de chaque formation de *KELENN* sont en premier lieu de faire atteindre aux futurs maîtres de *DIWAN* un niveau suffisant de compétence linguistique afin de pouvoir enseigner sans problèmes en langue bretonne; en second lieu de leur apporter les fondements pédagogiques. De plus, il faut former ces derniers à l'enseignement bilingue de langue minoritaire et à l'immersion linguistique, étant donné que ce sont eux les « acteurs » du projet éducatif de *DIWAN*. En définitive n'oublions pas leur préparation « à la gestion de toutes les relations qui font la vie de l'école et participent à son bon fonctionnement ».⁴⁶

Il faut souligner que la formation linguistique est assez importante au sein de *DIWAN* étant donné qu'il ne s'agit pour la plupart pas de futurs professeurs ayant déjà appris le breton comme langue maternelle, bien au contraire. « Cette formation prévoit donc 410 heures de cours de langue bretonne. »⁴⁷ Quant à la formation pédagogique, *KELENN* évite les cours magistraux étant trop passifs pour les futurs professeurs. « L'ambition de *KELENN* est de

⁴⁴ Dans l'URL: <http://www.diwanbreizh.org/sections.php4?op=viewarticle&artid=27>
[18/02/2013].

⁴⁵ IBID. .

⁴⁶ IBID. .

⁴⁷ IBID. .

mettre les stagiaires en situation de vivre leur formation et d'en être les acteurs. »⁴⁸

Les futurs professeurs doivent se rendre compte non seulement de la connaissance de l'enseignement bilingue en Bretagne, mais « dans sa globalité partout où il existe ». C'est la raison pour laquelle les stagiaires doivent également faire des stages au sein de *SEASKA*⁴⁹ au Pays Basque. Afin de développer l'enseignement et la formation des professeurs, *KELENN* dispose également d'un centre de recherche sur l'enseignement bilingue immersif breton - français.⁵⁰

Kelenn organise régulièrement, sous le nom d'"Emgavioù Kelenn", des conférences sur les thèmes suivants: la langue bretonne, les autres langues minoritaires, le bilinguisme, les mouvements pédagogiques. Ces rencontres qui s'adressent d'abord aux enseignants et parents des écoles Diwan sont ouvertes à tout public.⁵¹

1.3. La présentation du *Skolaj Diwan Jakez Riou*

Ce troisième sous-chapitre qui clôt la contextualisation thématique du travail présent, cherche à présenter le *Skolaj* - collège en français - *DIWAN Jakez Riou*, où pendant trois mois l'étude empirique sur laquelle se base ce travail, a été réalisée.

Avec le soutien de l'Université de Vienne dans le cadre d'une bourse pour de courts travaux scientifiques à l'étranger ainsi que le soutien de ma directrice du mémoire, j'avais la possibilité particulière de passer trois mois dans un collège *DIWAN* de la commune française Quimper (> bret. *Kemper*),

⁴⁸ Dans l'URL: <http://www.diwanbreizh.org/sections.php4?op=viewarticle&artid=27> [18/02/2013].

⁴⁹ L'équivalent de *DIWAN* au Pays Basque. - CF. URL: <http://diwanbreizh.org/sections.php4?op=viewarticle&artid=27> [18/02/2013].

⁵⁰ IBID. .

⁵¹ Dans l'URL: <http://www.diwanbreizh.org/sections.php4?op=viewarticle&artid=27> [18/02/2013].

préfecture du Finistère, un département en Basse-Bretagne dans le nord-ouest de l'Hexagone.

Quimper, ville d'art et d'histoire, comptait en 2010 une population de 63 550 habitants avec une superficie de 84,55 km².⁵² Il s'agit de la deuxième ville en terme de population et de superficie du Finistère, et de la troisième ville, en ce qui concerne la population ou de la sixième ville en ce qui concerne la superficie dans la région Bretagne.⁵³

A deux kilomètres du centre-ville se trouve le bâtiment du collège, un bloc en béton, nommé d'après le célèbre auteur de langue bretonne *Jakez Riou*. Le collège laïque, gratuit et ouvert à tous, comme tous les établissements de l'association à but non-lucratif *DIWAN*, accueille pendant l'année scolaire 2012-2013 en tout 141 élèves fréquentant l'une des sept classes disponibles (deux troisièmes, quatrièmes et sixièmes, et une cinquième). Depuis plusieurs années, et ce à chaque rentrée, l'école recense une augmentation du nombre d'élèves.⁵⁴

Les collégiens viennent pour la plupart des établissements *DIWAN* de Quimper ou des communes limitrophes, ainsi en est-il de Bannalec, Trégunc, Quimperlé, Crozon, ou des classes bilingues des écoles primaires publiques ou privées catholiques de Douarnenez, Lesneven et Plomeur. La majorité d'entre eux continue après le brevet des collèges le cursus bilingue au lycée *DIWAN*, se trouvant à Carhaix.⁵⁵

Les élèves ont usuellement cours du lundi au vendredi de 8h25 à 17h avec une journée libre le mercredi. Entre 12h40 et 13h35 les élèves profitent de la récréation de midi pendant laquelle ils ont la possibilité de manger à la cantine scolaire.

Pendant la semaine les apprenants sont hébergés dans un internat qui se trouve à 15 km du collège, à Plogastel-Saint-Germain. Pour y aller, ils

⁵² CF. URL: <http://www.quimper.fr/374-carte-d-identite-de-quimper.htm> [23/02/2013].

⁵³ CF. URL: <http://www.annuaire-mairie.fr/ville-quimper.html> [23/02/2013].

⁵⁴ CF. *Ouest France* du 24 août 2010 sur l'URL: http://www.ouest-france.fr/actu/actuLocale_-De-plus-en-plus-d-eleves-au-college-Diwan--1485611-----29232-aud_actu.Htm [23/02/2013].

⁵⁵ IBID. et CF. l'URL: <http://www.penhars-infos.com/article-diwan-tres-bonne-rentree-en-sixieme-56252965.html> [23/02/2013].

prennent le car après l'école, et ils rentrent à la maison le mardi soir et le vendredi soir pour le week-end.

L'établissement de l'association à but non-lucratif a pour visée l'immersion totale en langue bretonne des collégiens. L'intention est que l'école vive entièrement en breton, langue d'enseignement et de communication mais aussi langue de cohabitation à l'internat.

Parmi le personnel qui accueille les collégiens figurent à peu près 16 professeurs dont une partie enseigne aussi dans un autre collège *DIWAN* en Finistère, par exemple au Relecq-Kerhuon où le nombre d'élèves s'élève à 200 ou à Guissény qui compte une centaine de collégiens.⁵⁶

Outre les professeurs, l'établissement compte plusieurs acteurs. Le collège est dirigé par un directeur ainsi que par une directrice adjointe et une personne en charge du suivi pédagogique ; il y a les surveillants qui s'occupent des élèves lors des récréations et de manière générale de la vie scolaire et en internat, une secrétaire, un gardien et une technicienne de surface ainsi que toute l'équipe de cuisine et les chauffeurs de car qui viennent s'ajouter à la liste du personnel.

Pour finir cette brève présentation du collège, il nous semble intéressant de souligner quelques rituels de l'établissement:

Chaque mardi matin, tout le monde se réunit dans la salle polyvalente où l'équipe pédagogique ou bien les surveillants s'adressent aux élèves: il est question de la vie scolaire, on félicite les élèves dont c'est l'anniversaire ou on lit les nouvelles envoyées par les élèves se trouvant en excursion ou en voyage scolaire à l'étranger. Ils profitent ensemble d'un petit moment familial pendant lequel tout le monde chante, rit ou peut tout simplement s'exprimer librement sur le quotidien scolaire.

Pendant les récréations tous les collégiens sont censés se rendre sur la cour: ils ne doivent ni rester en classe ni rôder dans les couloirs du bâtiment. Les enseignants vont chercher leurs élèves au début du cours et vont ensemble en classe.

⁵⁶ CF. *Ouest France* du 24 août 2010 sur l'URL: http://www.ouest-france.fr/actu/actuLocale_-De-plus-en-plus-d-eleves-au-college-Diwan-_1485611-----29232-aud_actu.Htm [23/02/2013].

Du reste, les surveillants offrent aux collégiens, surtout à l'internat, des animations linguistiques afin qu'ils soient capables de se servir au mieux de la langue bretonne dans la vie quotidienne, ou bien ils organisent des fêtes comme Halloween où ils passent du bon temps ensemble.

Lors de mon séjour et de mes observations j'ai remarqué que la vie scolaire ressemblait à une vie de famille. Les enseignants, mais aussi le personnel scolaire, ne se tiennent pas forcément à distance des collégiens. Il en ressort que tout le monde se tutoie, ce qui est probablement aussi lié au système de langue bretonne. Sans compter qu'il y a des élèves qui croisent leurs enseignants dans leur vie quotidienne, car *DIWAN* est un petit réseau où les parents par exemple se connaissent et sont souvent amis avec les professeurs.

2. Les concepts théoriques

Nous nous proposerons dans ce qui suit de nous pencher sur les concepts théoriques étant à la base du travail présent. Dans un premier temps, notre démarche partira de la définition, de manière générale et concise, du concept du *multilinguisme*, en le différenciant du terme de *bilinguisme* sur lequel s'appuient fortement les établissements *DIWAN*, afin d'aboutir à une réflexion sur le multilinguisme dans le contexte éducatif ainsi qu'à la problématique du terme de « multilinguisme disjoint » qui est désigné pour ce travail.

Dans un 2^e temps, nous nous pencherons sur le concept de la représentation de l'espace en corrélation avec une sémiotique matérialiste et sociale des signes ou symboles. Cela aura pour objectif d'ouvrir la voie aux réflexions sur le *linguistic landscape* (> frç. *paysage linguistique*), l'une des méthodes dans la partie empirique du travail présent.

2.1. Le terme vaste du multilinguisme

La notion de multilinguisme se range aujourd'hui parmi les termes qui ne sont pas qu'en science⁵⁷ sur toutes les lèvres. Il en va de même pour les définitions disponibles se caractérisant par des noms multiples, quand bien même toutes les définitions ne feraient pas impérativement preuve de grande différence sémantique⁵⁸. Comme NEUNER (2004, 173) le signale, la vaste notion de multilinguisme/plurilinguisme (> angl. *multilingualism* ; allm. *Vielsprachigkeit / Mehrsprachigkeit*) reste donc assez floue.

Il faut prendre en compte que ces termes reflètent de manière générale les circonstances de la société dont ils sont issus. De plus, leur signification se

⁵⁷ Il s'agit en effet d'un domaine de recherche où se réunissent non seulement la sociolinguistique, la recherche de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, la psycho- et neurolinguistique, mais également les lettres, la sociologie, l'anthropologie culturelle et sociale et la science politique (cf. **BUSCH 2013, 7**).

⁵⁸ Se référer à BAUSCH (2003⁴, 440) pour une typologie de toutes sortes du bi- et multilinguisme.

change en fonction de l'espace et du temps (cf. BLACKLEDGE/CREESE 2010, 6). C'est la raison pour laquelle CANUT/DUCHENE (2011, 12) sont d'avis que

[...] comprendre les enjeux de la diversité linguistique revient moins à étudier l'opposition binaire monolingue vs plurilingue, qu'à s'interroger sur les processus sociaux et politiques, nécessairement idéologiques, dans lesquels s'inscrivent pratiques sociales et discours sur le plurilingue.

Depuis les années 1950 règne un désaccord global dans la science en ce qui concerne la question de savoir de quelle compétence linguistique il faut disposer pour être considéré comme multilingue (cf. OKSAAR 2005, 14). S'ajoute à cela le fait que nous faisons aujourd'hui face à des définitions différentes selon les familles de langue. En conséquent, VETTER (2008B, 97) met en avant la distinction entre *plurilingue individuel*, le fait qu'un individu parle plusieurs langues, et *multilingue sociétal*, le fait que sur le terrain plusieurs langues soient utilisées, notamment dans les pays des langues romanes. Dans les pays germanophones ainsi qu'anglophones, inversement, cette bipartition du terme est en effet inhabituelle, car intégrée au seul terme de *multilingue*.

Tout au long de notre travail, nous ferons d'une part recours à la définition bipartite du *multilingue* se trouvant dans le *Cadre européen commun de références pour les langues (CECRL)*, et répandue dans les pays des langues romanes. D'autre part, nous nous référerons, pour des raisons de simplicité liées à l'utilisation d'un seul terme *multilingue*, à la définition du *High Level Group of Multilingualism*, duquel se servent également les auteurs de dernières œuvres introductives en langue anglaise dans la sociolinguistique traitant ce sujet (e.g. WEBER/HORNER 2012).

Le CECRL⁵⁹ met en lumière la distinction du terme de *plurilingue* (> allm. *Mehrsprachigkeit*) de celui de *multilingue* (allm. *Vielsprachigkeit*): « On distingue le 'plurilingue' du 'multilingue' qui est la connaissance

⁵⁹ Le CECRL joue un rôle important en ce qui concerne la politique ainsi que l'enseignement des langues sur le terrain européen. – cf. TAKALA 2005, 174.

Se référer à RINDLER SCHJERVE/VETTER (2012) pour aller plus loin quant à la définition, au *status quo* ainsi qu'aux perspectives du multilingue européen.

d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. »⁶⁰

De manière simplifiée, le *CECRL* souligne que le multilinguisme se construit automatiquement du fait qu'un individu par exemple apprend plus d'une langue étrangère ce qui reste la plupart du temps lié à l'offre des langues dans le système éducatif existant. Ceci se différencie du plurilinguisme qui se caractérise par le fait qu'un individu développe une compétence communicative, dite *plurilingue*, et celle-ci intégrant alors toutes les expériences faites avec les langues attachées à leurs cultures. Cette compétence doit être pratiquée dans la société. Dans cet ordre d'idées, la personne peut ainsi facilement recourir à cette compétence au cas où elle en aurait besoin, dépendant de l'interlocuteur repérable. Il n'y a qu'à penser à une situation de communication où un locuteur passe d'une langue à une autre et l'autre locuteur d'un dialecte à une langue, mais de manière telle qu'ils sont tous les deux capables de s'exprimer et de se faire comprendre. Ainsi, la chose essentielle reste la communication, au sens vaste, en recourant à tout l'« outillage langagier »⁶¹ disponible (cf. *CECRL 2000*).

Dans cette perspective, ce sont WEBER/HORNER (2012, 3) qui évoquent un « continuum » dynamique assemblé de tout répertoire linguistique qui est propre et différent à chaque individu, en tant que marque dominante du multilinguisme:

[...] multilingualism is a matter of degree, a continuum and since we all use different linguistic varieties, registers, styles, genres and accents, we are all to a greater or lesser degree multilingual. [...] we will say that the varieties, etc. that we use constitute our linguistic repertoire. Moreover, these repertoires are not

⁶⁰ CIT. DE: *CECRL* dans l'URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf [25/02/2013].

⁶¹ OKSAAR (2005, 14) précise ici le répertoire linguistique qui est très important dans la langue parlée: « In spoken language the verbal message appears simultaneously with other means of expression and is in many cases interpreted together with them: *paralinguistics* elements such as intonation, stress and voice inflexion, *non-verbal* elements such as gaze, gesture, and other body language signals, *extra-verbal* elements such as time, space, proximity and all active factors of behaviour. »

static but dynamic, since the resources in them change over time.

Il en découle que, lors de l'apprentissage ainsi que de l'enseignement des langues, on ne tend plus à acquérir un niveau de langue étant proche d'un locuteur natif.⁶²

Dans la suite du travail présent, nous n'emploierons que le mot du *multilinguisme* tout en intégrant à celui-ci les notions du *plurilinguisme* et du *multilinguisme* décrites plus haut, comme le font également GAL (2007), WEBER/HORNER (2012) ou le *High Level Group of Multilingualism* (2007)⁶³. Ce dernier définit le multilinguisme de manière large:

Multilingualism is understood as the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives. In this context, a language is defined neutrally as a variant which a group ascribes to itself for use as its habitual code of communication. This includes regional languages, dialects, and sign languages. In addition, the term multilingualism is used for referring to the co-existence of different language communities in one geographical or geo-political area or political entity.

Pour aller droit au but, nous entendons donc par le terme *multilinguisme* le fait d'utiliser plus d'une langue lors des communications de la vie quotidienne. Grâce à un propre répertoire linguistique dynamique, se constituant de toutes les langues ou dialectes, du paralinguistique ainsi que des expériences faites au niveau culturel, la communication entre des individus doit être garantie. D'un autre côté, n'oublions pas que ce terme signifie également que plusieurs langues sont en même temps employées dans un territoire ou un espace précis.

⁶² CIT. DE: CECRL dans l'URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf [25/02/2013].

⁶³ CIT. DE: *Final report of the High Level Group on Multilingualism* (2007) dans l'URL: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf [25/02/2013].

Dans ce sens, notre définition du *multilinguisme* tient compte non seulement du terme de *plurilinguisme*, mais encore de celui de *multilinguisme* d'après le CECRL.

2.1.1. *Bilinguisme égale multilinguisme ?*

Toutefois, ce qui nous reste encore à considérer est la question de savoir comment et si le terme de *multilinguisme* se différencie-t-il de celui de *bilinguisme*, sur lequel on entend dans la sociolinguistique, l'utilisation de deux langues lors d'une situation de communication (cf. MACKEY 2005², 1483). Le terme ainsi que la recherche de *multilinguisme* ont été ancrés longtemps dans la recherche surtout anglophone du bilinguisme (cf. BUSCH 2013, 9).

Partant d'un concept vaste de *multilinguisme* pour le travail présent, en se référant à GAL (2007), au *High Level Group of Multilingualism* (2007) et à WEBER/HORNER (2012), nous constatons que ces auteurs intègrent aussi clairement le concept du bilinguisme dans celui du multilinguisme. Selon GAL (2007, 149) « [m]ultilingualism is the use of more than one language by a single individual or community. » Autrement dit, à partir du moment où un individu utilise plus d'une langue, il peut être considéré en tant que multilingue. GAL fait ainsi abstraction du bilinguisme.

Dans cette perspective, soulignons que nous avons des problèmes en ce qui concerne le calcul du nombre des langues étant donné le fait que les langues comme systèmes hybrides restent difficiles à saisir (cf. WEBER/HORNER 2012, 4)⁶⁴. En conséquence, WEBER/HORNER (2012, 4) évitent ces termes auxquels appartient le bilinguisme :

Hence also, terms such as bilingualism, trilingualism, etc. are subsumed under the term 'multilingualism'; we avoid such terms as far as possible because they are based on the problematic idea that 'languages' are easily identifiable and can be counted.

⁶⁴ Ils suivent à cet égard DERRIDA (1996, 55) qui pointe qu'« [i]l est impossible de compter les langues, voilà ce que je [DERRIDA, nda] voulais suggérer. Il n'y a pas de calculabilité, dès lors que l'Un d'une langue, qui échappe à toute comptabilité arithmétique, n'est jamais déterminé. »

Dans les propos qui suivent, on s'efforcera cependant de se pencher sur le concept du bilinguisme, auquel les associations à but non-lucratif *DIWAN* font toujours recours. Nous nous rapporterons dans la suite à une ancienne définition de *bilinguisme* du Lexique Linguistique de BUSSMANN (2002³).

A l'époque où *DIWAN* a été fondé, on a souvent fait la différence dans la recherche entre *bilinguisme individuel* et *bilinguisme social/collectif*. Le premier terme a fait référence à la compétence d'un individu à s'exprimer dans deux langues différentes. A ce sujet, nous avons distingué deux formes d'acquisition du bilinguisme (cf. WEINREICH 1953), dont les chercheurs du bi-/multilinguisme de nos jours se démarquent.

En premier lieu, nous parlons d'un *bilinguisme combiné* (< angl. *compound bilingualism*). Si un individu apprend les deux langues dans le même contexte, il mémorisera un mot toujours avec le même concept sémantique dans les deux langues. En raison de l'alternance des deux langues, elles s'influencent et peuvent produire des interférences.

En deuxième lieu, nous distinguons le *bilinguisme coordonné* (< angl. *coordinated bilingualism*). Par ce terme, on entend que les deux langues sont apprises dans un contexte fonctionnellement différent, c'est le cas de la *diglossie* ou de l'alternance de code. En conséquence, les concepts sémantiques de deux langues sont très probablement mémorisés séparément. Ainsi, cet individu ne dispose pas d'une compétence égale dans les deux langues. L'utilisation d'une langue ou d'une autre dépend de plusieurs aspects, ainsi en est-il des circonstances et de la durée d'apprentissage de la deuxième langue, de la distance et de la proximité typologique des langues comme de la fréquence de l'utilisation.

Le deuxième terme, i.e. le *bilinguisme social/collectif* fait donc référence à l'utilisation parallèle de deux langues dans une communauté ; ainsi, il reste proche du terme de la *diglossie* (cf. BUSSMANN 2002³, 124/2).

Dans la recherche récente, la distinction entre *bilinguisme social* et *collectif* est reprise par les termes de *multilinguisme* et *plurilinguisme*, des termes que nous avons développés plus haut.

De nos jours, comme nous l'avons déjà constaté, le concept de bilinguisme brouille souvent dans le concept du multilinguisme (cf.

ARONIN/HUFEISEN 2009, 1). Nous faisons face à des chercheurs qui allient la définition de *bilinguisme* à celle de *multilinguisme*, en ne recourant qu'au terme de *multilinguisme*. Prenons l'exemple de HERDINA/JESSNER (2002, 52) qui le définissent de manière suivante: « [...] multilingualism [...] in general terms, can be defined as the command and/or use of two or more languages by the respective speaker. » Ils partent ici du concept qu'un individu doit utiliser au moins deux langues afin d'être considéré en tant que « multilingue », i.e. les langues sont saisies et comptées, ce qui va à l'encontre de la définition de GAL (2007), du *High Level Group of Multilingualism* (2007) et de celle de WEBER/HORNER (2012). Ces derniers auteurs soulignent le fait, et nous nous appuyons également sur cette idée, que chaque individu est multilingue étant donné le fait que le monolinguisme reste l'exception dans le monde d'aujourd'hui marqué par la mondialisation liée à la flexibilité ainsi qu'à la diversité linguistique.

Aussi s'inscrit-il dans l'enjeu de ce travail ce qui caractérise un individu multilingue. Nous nous référons à cet égard à la définition du « multilingual subject » de KRAMSCH (2006 ; 2012⁶⁵) - saisie et traduite en français par HELOT (2008A, 75) par le terme de « sujet multilingue »:

Le sujet multilingue n'est pas nécessairement une personne qui parle de nombreuses langues avec une compétence de locuteur natif ou presque dans toutes ses langues, mais plutôt quelqu'un qui vit dans la relation de ses langues l'une à l'autre et qui a une conscience beaucoup plus vive des contextes sociaux, culturels et émotionnels dans lesquels se sont développées ses différentes langues, ainsi que des expériences personnelles qu'elles évoquent.

⁶⁵ « The word subject I take from Julia Kristeva. This is something you *become*. You are not born a subject. Language shapes you become a subject throughout your life in contact with various symbolic systems, including languages. That is why Kristeva talks about the 'subject in process'. By putting the subject in there I was focusing on the subjectivity and the identity of the learner. » - CIT. DE: KRAMSCH 2012, 75.

2.1.2. *Le multilinguisme dans le contexte éducatif*

Face aux vagues de migration, à la mondialisation et à la fusion ainsi qu'à la coopération multinationale entre différents Etats, ainsi en est-il à l'Occident de l'Union Européenne, on a enfin réalisé que le monde entier est multilingue⁶⁶. L'histoire biblique de Babylone, marquant la tradition occidentale et propageant l'idée qu'une seule langue universelle est offerte par Dieu, à l'opposé du besoin de plusieurs langues (le multilinguisme dans notre sens) étant considérée en tant qu'arrogance humaine et allant de pair avec une punition divine, a perdu éminemment son importance. De même, l'idéologie monolingue de l'Etat-Nation européen, étant largement partagée, a été abandonnée en faveur de la reconnaissance du multilinguisme (cf. GAL 2007, 149).

Ces constats ont sans aucun doute de pair des répercussions sur le système éducatif dans lequel les individus multilingues sont aujourd'hui formés et éduqués (cf. GARCIA/KLEIFGEN 2011, 167). Avec les propos de HELOT/O LAOIRE (2011, XXII), pointons qu'il n'est bien évidemment pas suffisant d'offrir plusieurs langues à l'école ou d'installer un enseignement bilingue pour promouvoir le multilinguisme. Les deux auteurs s'appuient à cet égard sur les propos de GARCIA (2005) qui met en lumière que la promotion du multilinguisme dans le cadre scolaire signifie particulièrement l'acceptation, la tolérance ainsi que la culture de toutes les langues – soit régionales, étrangères ou d'origine – à l'école.

Actuellement, la politique d'école au niveau européen ne prend que rarement en compte le multilinguisme de ses élèves (cf. CENOZ 2009, 5). Non seulement en Autriche le monolingue prend souvent le relais du multilinguisme des apprenants en arrivant à l'école⁶⁷, fait discuté récemment

⁶⁶ Les ethnologues GRIMES/GRIMES constatent que la plupart des états dans le monde entier est multilingue. Parmi 200 pays, 6.809 langues sont utilisées. – cf. GARCIA/KLEIFGEN 2011, 167.

⁶⁷ « The reality in many classrooms today is that the linguistic needs of bi/plurilingual children are not met. This is the case because education systems throughout the world have been slow to question the very essence of language education, and in Europe, for example the main agenda of European institutions remains the acquisition of the language of

lors de la conférence « Multilinguisme et Professionnalisation dans des métiers pédagogiques » à l'Université de Vienne⁶⁸. C'est le même cas en France, comme HELOT (2006, 71-72) le souligne en se basant sur l'exemple très parlant des écoles marquées par un système centralisé et hiérarchique, où règne toujours un *habitus* non seulement monolingue mais aussi monoculturel. Celui-ci est né avec les idéaux de la Révolution Française de 1789 qui aspirait à une seule langue fondatrice de la Etat-Nation laquelle a dû renforcer bien évidemment l'appartenance à sa patrie. A cet égard ajoutent CANUT/DUCHENE (2011, 6) que

[I]a centralisation politique de l'État a contribué à faire du français l'emblème de la nation au point que nombre de discours épilinguistiques font encore aujourd'hui porter à la langue des valeurs culturelles, civilisationnelles, voire morales, celles qui seront d'ailleurs exportées dans les colonies au nom de la 'mission civilisatrice'.

A ces constats se rejoint le fait que les enseignants d'aujourd'hui ne sont pas formés quant à la pédagogie multilingue. Ils se retrouvent après leurs études devant les élèves sans savoir comment il faut l'intégrer, et enfin profiter du multilinguisme (cf. HELOT/O LAOIRE 2011, XI).

En conséquence, il est nécessaire de se baser sur des modèles et de prendre en compte les approches déjà existantes qui promeuvent de manière positive le multilinguisme dans certains établissements scolaires. Dans la suite, nous étudierons ainsi d'un côté les modèles développés de GARCIA et présentés dans son ouvrage intitulé *Bilingual education in the 21st Century* (2009). De l'autre côté, nous aborderons les approches de *Separate and Flexible Bilingualism* analysés lors du projet de recherche par BLACKLEDGE/CREESE (2010A, B ; 2011) à laquelle j'attache une grande importance pour l'analyse de ma propre étude, traitée dans la deuxième partie de ce travail.

schooling, the teaching of 'foreign' languages and the development of a European identity. »

- CIT. DE: HÉLOT/O LAOIRE (2011, XIII).

⁶⁸ CF. l'URL de l'article de presse sur la conférence avec une interview du linguiste Hans-Jürgen KRUMM: <http://derstandard.at/1361241420720/Sprachwissenschaftler-Kaum-Wertschaetzung-fuer-Migrantensprachen> [05/03/2013].

Selon GARCIA (2009, 51-56) et GARCIA/KLEIFGEN (2011, 168-169) nous différencions dans le contexte de l'apprentissage des langues entre quatre modèles qui ne font référence qu'au terme anglais de *bilingualism*⁶⁹. D'une part, nous faisons face au *Subtractive Bilingualism* et *Additive Bilingualism*, d'autre part au *Recursive Bilingualism* et *Dynamic Bilingualism*. Les deux dernières notions prennent en effet aujourd'hui dans la recherche d'acquisition des langues le relais de deux premières.

Sous le terme de *Subtractive Bilingualism*, nous entendons avec LAMBERT (1974 ; cité de BAKER/PYRS JONES 1998, 642-643) le fait que la langue première (L1) d'un individu, issu d'une minorité et utilisant donc une langue minoritaire, est abandonnée au moment où les enfants sont scolarisés dans la langue de l'école (L2). Inversement, *Additive Bilingualism* signifie que l'individu ajoute une deuxième langue (L2) à son répertoire linguistique, mais sans perdre la langue première et sans mélanger les deux langues (→ Figure 9 : *Subtractive vs. Additive Bilingualism*⁷⁰).

Subtractive Bilingualism	Additive Bilingualism
$L1 \rightarrow +L2 - L1 \rightarrow L2$	$L1 + L2 = L1 + L2$

Figure 9: Subtractive vs. Additive Bilingualism

Face au développement et au changement de notre société multilingue étant devenue de plus en plus complexe, GARCIA (2009) a senti le besoin de définir les deux notions de LAMBERT (1974) de façon plus contemporaine. Dans ses définitions, GARCIA nie volontairement le fait que l'apprentissage des langues se fasse linéairement. Bien au contraire elle affirme que l'acquisition d'une langue ne reste jamais un système clos en soi qui est ajouté ou soustrait à un autre système langagier. En d'autres termes, toutes les langues d'un individu se retrouvent, au terme vaste, dans une relation de réciprocité

⁶⁹ GARCIA (2009, 7) préfère le terme de *bilinguisme*, même si elle englobe dans celui-ci le terme de *multilinguisme*: « [...] a heteroglossic ideology of bilingualism considers multiple language practices in interrelationship. »

⁷⁰ CIT. DE: GARCIA/KLEIFGEN 2011, 168.

complexe. C'est la raison pour laquelle GARCIA (2009) introduit les termes de *Recursive Bilingualism* et *Dynamic Bilingualism*.

Les minorités qui constatent la disparition de leur langue, se trouvent souvent dans une situation de *Recursive Bilingualism* étant donné le fait qu'ils ne sont pas monolingues au début de l'apprentissage de L2 (à l'opposé du *Subtractive* ou *Additive Bilingualism*), et qu'ils découvrent pendant l'apprentissage d'une nouvelle langue au fur et à mesure leur langue d'origine.

D'autre part au terme de *Dynamic Bilingualism* se rapproche la définition de *plurilinguisme* se retrouvant dans le *CECRL* et déjà développée plus haut (→ 2.1. Le terme vaste du multilinguisme) (→ Figure 10 : *Recursive vs. Dynamic Bilingualism*⁷¹).

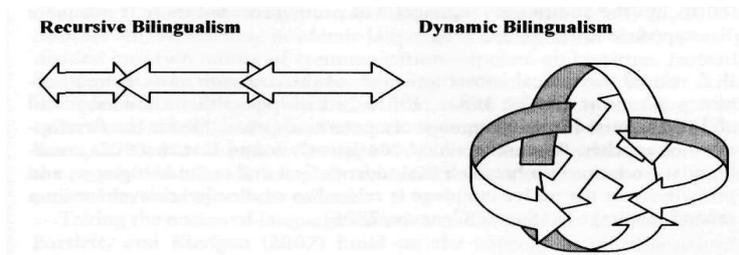


Figure 10: Recursive vs. Dynamic Bilingualism

Pour aller droit au but, GARCIA met en lumière qu'une langue dans la perspective de *Dynamic Bilingualism* n'est pas considérée en tant que système clos et autonome dans le cerveau puisqu'une langue entre en interconnexion avec d'autres langues acquise. Ceci a pour corollaire, en ce qui concerne l'enseignement, le fait que les pratiques de langues multiples et complexes des apprenants doivent être prises en compte afin de développer et approfondir leurs compétences plurilingues dont ils ont grand besoin dans une société multilingue d'aujourd'hui (cf. GARCIA 2009, 51-56 ; cf. GARCIA/KLEIFGEN 2011, 168-169).

Dans ce sens, nous aimerons finir pour cette première étape avec les propos de GARCIA/KLEIFGEN (2011, 169): « Educators meaningfully educate when they draw upon the entire linguistic repertoire of all students, including language practices that are multiple and hybrid. »

⁷¹ CIT. DE: GARCIA/KLEIFGEN 2011, 169.

Dans une seconde étape nous tenterons d'aborder les deux approches analysées lors de l'étude ethnographique dans quatre *complementary schools*⁷² en contexte multilingue des villes anglaises par BLACKLEDGE/CREESE (2010A, B ; 2011).

De manière plus précise, nous explorerons dans un premier temps leur approche de *Flexible Bilingualism*, puis dans un second temps nous proposerons quelques pistes de réflexion autour de leur terme de *Separate Bilingualism*. Nous traduisons ce dernier en français par « (bi-) multilinguisme disjoint » qui reste l'un des concepts importants pour la suite du travail.

Les deux concepts différents montrent bien les deux positions répandues dans la recherche sociolinguistique. Alors que la première caractérise une langue comme fluide et chevauchant (lié au *Flexible Bilinguisme*), la deuxième la décrit comme « social construct » dans lequel se forment et se bornent des identités (lié au *Separate Bilingualism*) (cf. BLACKLEDGE/CREESE 2011, 1196).

Tout d'abord, BLACKLEDGE/CREESE (2011, 1197) soutiennent que les deux concepts abordés du bilinguisme sont liés à un discours de langue qui fait référence de manière conflictuelle à la politique, à la pédagogie et à la sociolinguistique. En se référant à HELLER (2007), ils mettent en avant que la recherche du bilinguisme se retrouve d'un côté dans le domaine de la science d'idéologie, de la science de pratique et d'organisation sociale. Afin d'approfondir la problématique, ils évoquent:

Language is a fundamentally social phenomenon, and linguistic practices are not separate from the beliefs and

⁷² « These schools are invariably established by community members and focus on language, culture, and heritage teaching. In the United Kingdom they are voluntarily run and outside the state sector of control. » - CIT. DE: BLACKLEDGE/CREESE 2010B, 103.

« We use the term complementary school to acknowledge the work these schools do to complement the education of the young people attending them in relation to statutory education. » - CIT. DE: BLACKLEDGE/CREESE 2010B, 113.

attitudes relating to languages in society. Nor are language ideologies always fixed or straightforward⁷³.

Dans cet ordre d'idées, nous pointons que dans les classes écolières d'aujourd'hui la politique d'école va souvent de pair avec la tradition répandue. Puisque l'enseignement des langues, par exemple, a toujours fonctionné d'une telle manière, pourquoi faut-il le changer (cf. HELOT/O LAOIRIS 2011, xiv-xv). De façon plus approfondie, prenons en considération que:

Somehow multilingualism in such classrooms will be problematised in a similiar fashion as in society at large and might be seen as some kind of threat to social cohesion: and this might lead to stricter rules insisting on the exclusive use of the school language, without teachers or administrators being aware that they are in fact putting a language policy in place (HELOT/O LAOIRIS 2011, XIV-XV).

Dans la société multilingue d'aujourd'hui, les scientifiques exigent une pédagogie en faveur et en intégrant le multilinguisme. Cette nouvelle approche pédagogique reste néanmoins difficile à repérer dans les établissements scolaires. A cet égard, prenons l'exemple de CUMMINS (2005) et DE CILLIA (2010) qui fustigent le fait que les écoles ne profitent pas souvent de la disponible compétence plurilingue de leurs apprenants. Ceci reste lié, comme le signale HELOT/O LAOIRE (2011, XVI), au « language ecology » étant donné le fait que les écoles se trouvent dans différentes « écologies » lesquelles font de nouveau partie des « écologies » sociétales plus grandes. Ainsi, elles évoquent qu'il faut que nous prenions en considération « l'écologie » langagière dans laquelle se retrouvent les apprenants et les enseignants, tout en comparant cette dernière avec celle de la société (cf. HELOT/O LAOIRE 2011, XVI).

Afin de promouvoir le multilinguisme dans le contexte éducatif, HELOT/O LAOIRE (2011, XVII) proclament une « pedagogy of the possible » où la situation d'une classe (qui peut être différent d'autres classes) est analysé et

⁷³ « Today, language policy is being reconceptualised as a *complexity* of human interactions, negotiations and productions, mediated by interrelationships in contested sites of competing ideologies, discourses and powers. » - CIT. DE: HELOT/O LAOIRE (2011, XV).

à la base de cette analyse, on tente de répondre aux exigences possibles de cette classe multilingue: « [...] in other words, to respond to all possibilities and potentialities at the classroom level, thus forging one's own policies that are locally effective and empowering. » (HELOT/O LAOIRE 2011, xvii)

Par la suite, nous aborderons l'approche de *Flexible Bilingualism* lequel est à la base du terme de l'alternance de code (> angl. *code-switching*). Sur ce plan GARCIA (2009, 42-46) préfère et décrit lors de son étude dans des écoles new-yorkaises, la pratique de *translanguaging*. Il s'y agit d'un bilinguisme où les langues ne sont pas séparées par le biais de la diglossie. En ce sens, le terme de *Flexible Bilingualism* se réfère également au terme de *heteroglossia* (« [...] the simultaneous use of different kinds of forms and signs. ») défini par BAILEY (2007) qui s'appuie lui-même sur BAKHTIN (1994) (CIT. DE: BLACKLEDGE/CREESE 2011, 1197).

En somme, nous entendons donc par le concept de *Flexible Bilingualism* le fait d'utiliser plusieurs langues dans un discours oral ainsi qu'écrit. Puisque BLACKLEDGE/CREESE se réfèrent d'un côté au concept de *translanguaging* de GARCIA et de l'autre côté au concept de *heteroglossia* de BAILEY, ils considèrent que les langues sont utilisées de manière hybride, et non pas de façon homogène ou figée.

Les acteurs de l'enseignement bilingue ont longtemps proclamé que chaque langue doit être enseignée ainsi qu'apprise séparément. Dans cette perspective, JACOBSON/FALTIS (1990, CIT. DE: BLACKLEDGE/CREESE 2010B, 104) mentionnent qu'il s'y agit d'un paradoxe. Car, aucune étude de l'époque n'a prouvé ce constat:

Bilingual educators have usually insisted on the separation of the two languages [...]. By strictly separating the languages, the teacher avoids, it is argued, cross-contamination, thus making it easier for the child to acquire a new linguistic-system as he / she internalizes a given lesson.... It was felt that the inappropriateness of the concurrent use was so self-evident that no research had to be conducted to prove this fact.

Le fait que les langues soient enseignées séparément va de pair avec une idéologie monolingue (cf. GROSJEAN 1985). HELLER (2006², 218-219) utilise

pour la séparation des langues dans l'enseignement le terme de « parallel monolingualism ». En même temps, nous trouvons d'autres termes semblables: « bilingualism through monolingualism » (SWAIN 1983) et « two monolinguals in one body » (GRAVELLE 1996) (ces définitions - CIT. DE : BLACKLEDGE/CREESE 2010B, 105). CUMMINS (2005) parle ici voire de « two solitudes ».

Nous saisissons par le terme de *Separate Bilingualism* le fait que plusieurs langues soient utilisées, l'une après l'autre. Cependant, elles ne sont justement pas mélangées dans un discours écrit ou oral ou bien utilisées ni en même temps ni dans le même contexte. BLACKLEDGE/CREESE (2011, 1200) montrent, au cours de leur projet de recherche, que les professeurs se sont servis plus souvent de la langue minoritaire (« community language »), alors que les apprenants faisaient recours à la langue majoritaire, dans ce cas l'anglais. Etant donné le fait que la langue de l'école est la langue minoritaire, les professeurs ne parlent que dans cette langue et demandent aux élèves de l'utiliser aussi dans l'espace scolaire. En conséquence, une séparation nette entre les langues est créée. Ceci est souvent justifié par les buts pédagogiques: « Keeping languages separate, the pedagogic argument goes, allows for maximum exposure to the target language. » (BLACKLEDGE/CREESE 2011, 1200)

Du reste, ce que nous voulons encore montrer, c'est que le « multilinguisme disjoint » a ses effets sur l'émotion de l'apprenant, mais également sur celle de l'enseignant. Ceci est d'ailleurs abordé dans l'étude de BLACKLEDGE/CREESE (2010A, B ; 2011). Un des exemples les plus parlants est que l'alternance entre des langues conduit à une certaine pudeur:

These studies show that moving between languages has traditionally been frowned upon in educational settings, with teachers and students often feeling guilty about its practice (BLACKLEDGE/CREESE 2010B, 105).

Lors de l'analyse de l'étude dans la suite du travail, nous ferons notamment recours à cet aspect émotif du *Separate Bilingualism*. Cette forme du multilinguisme est typique pour les établissements offrant un enseignement dans des langues minoritaires. Nous pouvons déjà le confirmer en nous appuyant sur BLACKLEDGE/CREESE (2011, 1206) que:

Separate bilingualism can be understood as constituting a response to anxiety about the potential loss of the community language, and the cultural knowledge it is considered to index.

En définitive, nous ferons une fois de plus référence à une définition des écoles multilingues formulée par HELOT (2006, 69) qui nous semble pour les buts de ce travail la plus complète et propice, et avec laquelle nous terminerions ce sous-chapitre :

We would define a multilingual school as a place where linguistic and cultural diversity is acknowledged and valued, where children can feel safe to use their home language alongside the school language [...] to learn and to communicate, where teachers are not afraid and do not feel threatened to hear languages they do not know, and where multilingualism and multilingual literacies are supported. In other words, a multilingual school is not just a place where pupils can learn two or more languages. It is also a place where the plurilingual repertoire of bilingual/multilingual pupils is recognised and viewed as a resource to be shared and built upon, rather than a problem.

2.2. Représentation de l'espace et sémiotique matérialiste

Nous nous proposerons par la suite d'étudier la théorie de la production de l'espace de LEFEBVRE (1991 ; 2000⁴). Dans cette perspective, nous partons également du principe qu'ils se manifeste/nt un ou des régimes de langues dans un espace repérable.

D'autre part, nous nous efforcerons d'aborder une forme de sémiotique dite matérialiste ou sociale qui soutient nos réflexions sur les signes et symboles dans notre concept de l'espace proposé.

Ce deuxième sous-chapitre a pour objectif de contextualiser le cadre théorique de l'approche méthodologique du *Linguistic Landscape* (→ 3.2. Réunion de l'ethnographie et du multilinguisme: L'approche du *Linguistic landscape* (LL)),

où justement le concept de l'espace et la présence des signes et symboles langagiers dans celle-ci ont une grande importance. Ainsi, il apparaît nécessaire de les définir à l'avance.

2.2.1. *La représentation de l'espace et du régime de langues*

Depuis la fin les années 1980, il est question du *spatial turn*, un tournant topologique allant de pair avec un changement de paradigme dans les sciences sociales et culturelles. Ceci est notamment lié au fait qu'on s'est rendu compte du fait que l'espace se construit non seulement de façon matérielle, mais également de manière sociale. Ainsi, il existe une corrélation entre la considération de l'influence spatiale et la pratique communicative ou bien discursive dans un monde qui est de nos jours marqué par la mondialisation (cf. LEFEBVRE 1991/2000⁴ ; cf. JAWORSKI/THURLOW 2009, 6 ; 12 ; cf. BUSCH 2013, 128). Cette nouvelle approche explique en plus le grand intérêt des chercheurs de l'étude du *linguistic landscape*, auquel nous faisons recours lors de notre recherche empirique dans le collège de DIWAN.

C'est le philosophe et sociologue marxiste HENRI LEFEBVRE qui a prêté dans son œuvre *La production de l'espace*, publiée en première édition en 1974, une forte attention à la construction de l'espace public où se déroulent un grand nombre d'actions quotidiennes. Depuis la traduction en anglais, sortant en 1991, LEFEBVRE a fait fureur dans la science, et son œuvre s'est répandue également dans les théories américaines de l'espace (cf. McCANN 1999, 166-167 ; cf. Löw 2008, 27).

LEFEBVRE (2000⁴, 39) débute sa théorie sur la production de l'espace avec les propos pertinents suivants: « [...] l'espace (social) est un produit (social). » C'est-à-dire l'espace est enchâssée dans une relation sociale. Il existe une relation de réciprocité. Nous créerons ainsi un lien entre le concept de régime de langues et la théorie spatiale de LEFEBVRE, comme le fait également BUSCH (2013, 134-149) dans son dernier ouvrage.

Dans le langage du quotidien, on entend sur le terme de *régime de langues*, des ordonnances qui règlent l'utilisation de langues dans des espaces institutionnels donnés (cf. BUSCH 2013, 135). En sociolinguistique, la

sémantique du terme s'est encore élargie. Un régime de langues se caractérise non seulement des ordonnances juridiques et des idéologies, mais également des habitudes des locuteurs, se manifestant dans un espace précis. Il faut que les individus utilisent alors la ou les langue/s demandée/s dans cet espace (cf. KROSKRITY 2000 ; cf. COULMAS 2005).

LEFEBVRE formule dans le cadre de sa théorie de l'espace une triade conceptuelle des plans de l'espace où règne de manière générale un rapport de force asymétrique dans lequel s'inscrivent aussi des régimes de langues différents.

Lors de sa triade, il distingue la triplicité perçu-connu-vécu (> angl. *perceived-conceived-lived*). Ceci correspond en termes spatiaux à la pratique spatiale, les représentations de l'espace ainsi que les espaces de représentations (> angl. *spatial practice, representations of space and spaces of representation*) (cf. LEFEBVRE 1991, 38-39 ET 2000⁴, 48-49) :

En premier lieu, LEFEBVRE évoque « la pratique spatiale » sous laquelle il entend les pratiques sociales non-réfléchies d'un individu en tant qu'actions quotidiennes qui ont lieu dans une espace précise, et qui créent entre les espaces une continuité.

[...] elle [la pratique spatiale, nda] le pose et le suppose, dans une interaction dialectique : elle le produit lentement et sûrement en le dominant et en se l'appropriant. A l'analyse, la pratique spatiale d'une société se découvre en déchiffrant son espace. (P. 48)

Dans un deuxième temps, il différencie « les représentations de l'espace ». Il les considère en tant qu'espace conçue. Il s'agit ici de l'espace abstraite planifiée entre autres par des savants, des planificateurs, des urbanistes et des technocrates. « It is the ideological, cognitive aspect of space, its representation, mathematical and physical models and plans, which enable space to be read. » (Löv 2008, 28)

Finalement, LEFEBVRE ajoute un troisième aspect pour compléter sa triade, « les espaces de représentations ». En se référant au structuralisme français, il souligne l'importance des images et symboles se retrouvant dans l'espace des « habitants » ou « usagers ».

Ces trois concepts de la triade sont en relation réciproque complexe, i.e. ils ne sont pas séparables l'un de l'autre. C'est dans ce sens que LEFEBVRE (2000⁴, 57) mentionne que

[I]es rapports entre ces trois moments – le perçu, le conçu, le vécu – ne sont jamais ni simples ni stables ils ne sont pas davantage 'positifs' au sens où ce terme s'opposerait au 'négatif', à l'indéchiffrable, au non-dit, à l'interdit, à l'inconscient.

L'espace joue un rôle éminent dans le contexte d'une communication. Ce dernier a des effets sur les individus qui y (inter)agissent. En se rendant dans un espace précis, un nombre important des normes et règles entrent en vigueur. Ainsi en est-il de l'acceptation d'un comportement précis, de l'attribution de valeur ainsi que de la fonction du répertoire linguistique individuel ou encore de l'influence entre les individus dans la formation hybride de leurs identités. Toutefois, évoquons que les individus eux-mêmes engendrent et modifient également l'espace. Brièvement, nous y faisons ainsi face à une relation réciproque entre l'espace et les individus qui y (inter)agissent (cf. BLOMMAERT/COLLINS/SLEMBROUCK 2005, 203 ; cf. LEFEBVRE 1991/2000⁴). A cet égard, nous nous référons encore une fois à LEFEBVRE (2000⁴, 59) qui met en exergue que:

[I]e code de l'espace permettait à la fois d'y vivre, de le comprendre, de le produire. Il n'apportait pas un simple procédé de lecture. Il rassemblait des signes verbaux (des mots, des phrases, avec leur sens résultant d'un processus signifiant) et des signes non verbaux (musiques, sons, appels, construction architecturale).

En s'appuyant sur LEFEBVRE qui évoque l'importance des signes et symboles dans l'espace ayant des effets sur les individus qui y interagissent, nous nous pencherons dans ce qui suit sur une forme de sémiotique qui nous semble utile à une meilleure compréhension de l'étude menée dans ce travail.

2.2.2. Vers une sémiotique matérialiste

En se référant à BLOMMAERT/HUANG (2010, 2), nous considérons les signes qui ont des effets sur la construction de la réalité sociale comme concrets.

KRESS (2010) décrit les signes comme « social semiotics » étant donné le fait qu'il les caractérise comme agents sociaux qui influencent à plus ou moins grande échelle la vie sociale. Ainsi, il ne faut pas envisager les signes *per se*, pourtant il faut se rendre compte de leur fonction ainsi que de leur message dans un processus social.

Dans cet ordre d'idées, il faut que nous prenions en considération que nous avons donc choisi une approche matérialiste de la sémiotique. En conséquence, notons que celle-ci est contradictoire du paradigme de SAUSSURE où le signe en tant que « entité psychique à deux faces » (le signifié et le signifiant) reste abstrait, la sémiotique devenant dans ce sens plutôt formel⁷⁴. Notre sémiotique matérialiste ou sociale n'est alors pas intemporelle, car elle est enchâssée dans un contexte historique. Cette contextualisation a de l'importance surtout dans les approches ethnographiques où a un système faisant preuve d'histoire, de matérialité et de réalité. Selon BOURDIEU (1990), cette façon de considérer le système des signes permet de découvrir « la pratique de sens » (> angl. *the logic of practice*)⁷⁵ (CF. BLOMMAERT/HUANG 2010, 2-3).

En se rendant directement sur le terrain, nous analyserons les signes dans l'espace public, dans notre cas dans un collège de l'association *DIWAN*, par le biais de l'approche méthodologique du *Linguistic Landscape*. Dans cette perspective, d'après BLOMMAERT/HUANG (2010), il faut nous prendre en compte les aspects suivants:

Premièrement, les signes dans l'espace public reflètent la structure de celui-ci. Pour juste motif, BLOMMAERT/HUANG (2010, 3) reconnaissent:

⁷⁴ Se référer à LINKE/NUSSBAUMER/PORTMANN (2004⁵, 30-41) pour plus d'informations (et ce compris en allemand) à ce sujet.

⁷⁵ CF. l'œuvre de BOURDIEU, Pierre, *The Logic of Practice*, Cambridge (Polity Press) 1990, [1980: *Le sens pratique*, Paris (Minuit)]. [Ne figurant pas dans la bibliographie du présent travail]

Sociological, cultural, sociolinguistic and political features of that space will determine how signs look and work in that space, and signs will contribute to the organization and regulation of that space by defining addresses and selecting audiences and by imposing particular restrictions, offering invitations, articulating norms of conduct and so on to these selected audiences.

S'ajoute à cela le fait que les signes ne sont jamais neutres ; i.e. ils incorporent toujours une certaine structure sociale ainsi qu'une hiérarchie qui domine l'espace dans lequel ils se retrouvent. « The reason for that is that public spaces itself is an area (and instrument) of regulation and control, of surveillance and power. », proclament BLOMMAERT/HUANG (2010, 3-4), mais ceci est évoqué également par LEFEBVRE (1991 ; 2000⁴).

C'est la raison pour laquelle, il faut que nous posions donc la question qui s'inscrit dans la sociolinguistique de savoir comment l'espace façonne des régimes de langue(s) (cf. BLOMMAERT/COLLINS/SLEMBROUCK 2005, 198). En pensant à notre contextualisation de recherche empirique, prenons en considération, comme le signalent PAVLENKO/BLACKLEDGE (2004, 3):

The fact that languages – and language ideologies – are anything but neutral is especially visible in the multilingual societies where some languages and identity options are, in unforgettable Orwellian words, 'more equal than others'. Negotiation is a logical outcome of this equality: it may take place between individuals, between majority and minority groups, and, most importantly, between institutions and those they are supposed to serve.

Dans cet ordre d'idées, précisent JAWORSKI/THURLOW (2009, 11) des « aspects-clé » des idéologies linguistiques. D'un côté, leur nature est métalinguistique ou méta-discursive. De l'autre côté, ils jonchent toutes les langues, de manière plus ou moins précise, de valeurs (social, culturel, politique, morale ou économique).

3. Les approches méthodologiques

Ce troisième chapitre qui se consacre à la méthodologie sous-jacente à ce travail, clôt notre première partie A concernant les approches théoriques.

Dans un premier temps, nous y aborderons le concept de l'ethnographie ainsi que celui-ci de l'école.

Dans un second temps, nous tenterons de développer de manière plus précise, et ceci en ayant recours à la théorie de l'espace (→ 2.2. Représentation de l'espace et sémiotique matérialiste), l'étude du *linguistic landscape* laquelle prépara le début de la deuxième partie du travail présent.

Enfin, il faudra que nous nous penchions de façon théorique sur les approches biographiques, d'une part sur les portraits de langues – d'autre part sur les interviews narratives, afin de vous tracer la voie pour la deuxième partie ayant pour visée l'analyse des sciences empiriques.

3.1. La démarche ethnographique et vers une ethnographie de l'école

Principalement, on comprend par la recherche ethnographique non seulement la description d'un groupe ou d'un peuple (> grec *ethnos*), mais aussi la description du (petit) « cadre de la vie quotidienne » (cf. HONER 1993, 14 ; cf. LÜDERS 2010⁸, 389 ; cf. MOORE/SABATIER 2010, 21). S'ajoute à cela le fait que les ethnographes, en recherchant dans une perspective ethnologique traditionnelle ainsi que dans une dynamique d'anthropologie culturelle, mettent en avant une certaine culture avec ses formes et son stock de savoir, qui leur est étrange. A l'opposé de la science sociale, à laquelle nous avons recours, la culture de la société dans laquelle nous vivons est analysée. Pour ceci faire, on se sert de l'observation *in situ* (> angl. *in situ observation* ; > allm. *Teilnehmende Beobachtung*) sur le travail de terrain. Cela signifie que l'observation sur le terrain a pour but d'analyser, tout en observant comment de telles réalités se construisent (cf. LÜDERS 2010⁸, 389-390).

Car, comme l'expliquent BLOMMAERT/JIE (2010,1)⁷⁶, la réalité n'a souvent pas beaucoup en commun avec la théorie : « Fieldwork is the moment when the researcher climbs down to everyday reality and finds out that the rules of academia are not necessarily the same as those of everyday life. »

S'ajoute à cela le fait que tout ce qui est observé doit être pris par l'ethnographe sous un angle objectif voire étrange, i.e. le chercheur doit ainsi prendre ses distance par rapport à des choses qui lui sont familières (cf. AMANN/HIRSCHAUER 1997, 12).

En général, prenons en compte que l'ethnographie se détermine par trois traits caractéristiques (cf. LÜDERS 2010⁸, 391-399):

Premièrement, il faut que le chercheur soit présent pendant une longue période sur le terrain afin de développer un regard dit étrange sur celle-ci. D'ailleurs, il doit en même temps s'y immerger. AMANN/HIRSCHAUER (1997, 27) évoquent ici le terme de l' « enculturation partielle ». De manière concise, ATKINSON/HAMMERSLEY (2007³, 3) s'interrogent sur la question de savoir ce qu'un ethnographe fait plus précisément sur le terrain:

In terms of data collection, ethnography usually involves the researcher participating, overly or covertly, in people's day lives for an extended period of time, watching what happens, listening what is said, and/or asking questions to informal or formal interviews, collecting documents and artefacts – in fact, gathering whatever data are available to throw light on the issues that are the emerging focus of inquiry. Generally speaking ethnographers draw on a range of sources of data, though they may sometimes rely primarily on one.

En s'appuyant sur le paradigme de recherche qualitatif, l'observation *in situ* fait au début preuve d'ouverture et devient par la suite de plus en plus concrète, en focalisant des aspects choisis (cf. LAMNEK 2005⁴).

Deuxièmement, il est important que l'ethnographe soit capable de s'adapter aux situations données. Cela signifie, au cas où, il doit changer ses approches méthodologiques. C'est dans ce sens que GOFFMAN (1996, CIT. DE

⁷⁶ BLOMMAERT/JIE (2010) propose une sorte de « guide » assez complet et concis ainsi que récent quant aux premiers pas à respecter du travail sur le terrain.

LÜDERS 2010⁸) évoque le fait que l'ethnographe avec son corps, sa personnalité et sa propre situation sociale se retrouve sous l'emprise d'une situation imprévisible où des gens agissent en adéquation avec leur environnement.

En conséquence, l'ethnographe doit disposer de plusieurs méthodes auxquelles il peut recourir afin de mieux s'adapter aux situations précises. A ce propos, considérons que l'ethnographie signifie toujours une sorte de risque et d'incertitude. D'un côté, on va dans un terrain inconnu, de l'autre côté on est en tant qu'individu en effet le premier « instrument de recherche » (cf. BALL 1990, 157).

Troisièmement, l'ethnographie se caractérise par le fait d'écrire et de relever de façon ethnographique. A cet égard, ce qui fait débat dans la science sociale est le fait que la verbalisation ne représente jamais entièrement la réalité observée (cf. LÜDERS 2010⁸, 397).

Selon la théorie du constructivisme, une manière de sélectionner (inconsciemment) par l'ethnographe est toujours présent. FLICK (2010⁸ A) mentionne ici les étapes qui se suivent: une perception sélective va de pair avec un enregistrement sélectif ainsi qu'un souvenir sélectif. Ainsi, la sélection reste constante.

C'est la raison pour laquelle la science sociale propose que plusieurs chercheurs travaillent séparément sur le même terrain (la triangulation d'investigateur > allm. / angl. *Investigator-Triangulation*), i.e. ils prennent des notes afin de les comparer par la suite avec leurs collègues. En se basant sur leurs points communs, ils rédigent ensuite le rapport ethnographique (cf. FLICK 2010⁸ B, 310).

Finalement, nous remarquons encore que dans la science sociale, on ne s'entend toujours pas sur la question de savoir comment écrire et dans la suite analyser les verbalisations lors de l'observation *in situ*. C'est à cause de quoi le débat suivant reste: en quoi l'ethnographie et ses méthodes peuvent prétendre à être scientifiques et ainsi faire partie des sciences abordées (cf. LÜDERS 2010⁸, 399-401).

Par la suite, nous nous penchons sur les principes d'une ethnographie de l'école.

L'ethnographie dans le champ des recherches éducatives a commencé à marquer un tournant à la fin des années 1980. Il faut que nous mentionnions à cet égard les travaux suréminents de WOODS (1990) et de DUBET (1994) sur l'ethnographie respectivement la sociologie de l'école.

WOODS, sur qui s'appuient aussi MOORE/SABATIER (2012, 21), définit « l'école comme le milieu naturel par excellence qui se prête au regard ethnographique. » A cela s'ajoute qu'une approche ethnographique de l'école ou bien de la classe s'inscrit la plupart du temps dans une perspective d'évaluation du comportement des apprenants ainsi que des enseignants lors d'une phase d'apprentissage par le biais de la langue (cf. LITALIEN/MOORE/SABATIER 2012, 195).

En se référant à MOORE/SABATIER (2012, 23-24) et leur recherche ethnographique dans une classe d'immersion précoce français au Canada, notre espace de l'école « apparaît alors comme un microsystème social qu'il s'agit de décrire puis de comprendre pour être à même de saisir ce qui est en jeu/enjeu dans les processus d'apprentissage. » (p. 23).

Notre démarche pour le présent travail s'inscrit alors dans le paradigme de recherche du constructivisme en faisant recours à l'observation *in situ* et au fait de faire parti en tant qu'ethnographe de ce microsystème social. N'oublions néanmoins pas que notre démarche reste interprétative, mais elle fait sens par le biais du point de vue des individus qui y interagissent.

D'après LITALIEN/MOORE/SABATIER (2012, 195), on distingue dans les approches ethnographiques trois types d'observateurs. Premièrement, il y a l'observateur passif (« non engagé dans des activités car privilégiant l'observation directe), l'observateur actif (« qui s'engage peu dans ces dernières) et le participant actif (« qui s'engage dans les activités du groupe qu'il observe sur le terrain »).

En ce qui concerne le cadre de notre ethnographie, j'ai pris tout au long de mon séjour les rôles de ces trois types d'observateurs. Le dernier des trois mois j'étais observateur passif particulièrement étant donné le fait que je n'ai plus assuré de cours d'allemand. Les deux premiers mois, je prenais lors de mes cours d'allemand d'une part le rôle du participant actif et lors des pauses d'autre part plutôt celui-ci de l'observateur actif.

En définitive, prenons en compte le fait que notre recherche se base également sur une métaphore écologique (cf. BLACKLEDGE/CREESE 2010 ; MOORE/SABATIER 2012). Cette métaphore met en lumière l'écologie de l'école. De manière plus concise, celle-ci

met en exergue des séries d'enchâssements et de mises en relation entre les individus, d'une part, et entre les individus et leur environnement (physique, linguistique, culturel et symbolique), d'autre part.

(LITALIEN/MOORE/SABATIER 2012, 196)

Du reste, elle prend en considération des niveaux d'interrelations qui sont divers ainsi que différents éléments à observer (discours, interactions, actions). Tout ceci fait partie des histoires et expériences personnelles et collectives (cf. LITALIEN/MOORE/SABATIER 2012, 196).

3.2. Réunion de l'ethnographie et du multilinguisme: L'approche du *Linguistic landscape (LL)*

Depuis une dizaine d'années, de plus en plus de chercheurs s'intéressent à l'utilisation de la langue dans l'espace public. Cette approche a fait fureur sous le nom anglais du *Linguistic Landscape (LL)* dans la sociolinguistique, incluant l'analyse de discours et la recherche de l'enseignement (cf. WEBER/HORNER 2012, 179 ; cf. ROWLAND 2012, 1). Elle est considérée en tant que l'une des approches méthodologiques de l'ethnographie ; de plus, certains chercheurs la définissent également en tant que nouvelle approche du multilinguisme (e.g. GORTER 2006 ; ARONIN/Ó LAOIRE 2012). Comme le notent CENOZ/GORTER (2006, 68), l'approche du *LL* est particulièrement répandue dans les espaces notablement multilingues. De même,

[s]tudies of the linguistic landscape up to now have been concerned not only with describing and analysing the language of public text, but it has also been a prism through which the phenomena of multilingualism can be studied. (ARONIN/Ó LAOIRE 2012, 2)

Car cet espace, ajoutent ARONIN/Ó LAOIRE (2012, 1), est imbibé d'artefacts et objets du passé ainsi que du présent (« material culture of multilingualism ») qui nous livrent de nombreux éclaircissements sur la pratique des langues ou reflètent l'influence de celles-ci.

Puisque dans le cadre du travail présent l'ethnographie et le multilinguisme se rencontrent, nous nous efforcerons d'aborder dans les propos suivants l'approche du *LL* sous les deux angles principaux. Dans cette perspective d'idées, nous remarquerons que la théorie de la représentation de l'espace, développée dans → le chapitre 2.2., joue un rôle important dans l'approche du *LL*, à laquelle nous faisons notamment recours.

En ce qui concerne le dénomination du *LL*, la recherche propose également les notions de « semiotic landscape » (JAWORSKI/THURLOW 2009) et « discourses in place » (SCOLLON/SCOLLON 2003).

Pour notre projet de recherche, nous préférons l'utilisation du terme du *LL*, en nous référant à une définition de LANDRY/BOURHIS (1997, 25) qui est la plus répandue et concise dans ce domaine de recherche:

The language of public road signs, advertising billboards, street names, places names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration.

A cette définition s'ajoute le fait que la langue répandue dans l'espace public a ses grands effets d'une part, mais reflète d'autre part la pratique et de plus la politique de langues qui règnent dans cet espace précise (cf. SHOHAMY 2006, 58). CENOZ/GORTER (2006, 67-68) décrivent cette relation entre *LL* et la sociolinguistique de manière « bi-directif »:

On the one hand, the linguistic landscape reflects the relative power and status of the different languages in a specific situation [...]. On the other hand, the linguistic landscape contributes to the construction of the sociolinguistic context because people process the visual information that comes to them, and the language in which signs are written can certainly influence their perception of

the status of the different languages and even affect their own linguistic behaviour.

WEBER/HORNER (2012, 179 ; 184) et ROWLAND (2012, 1-2) évoquent que nous faisons de nos jours face dans le secteur de recherche du *LL* à un nombre d'études quantitatives dans lesquelles les langues sont comptées. Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent (→ 2.1. Le terme vaste du multilinguisme), l'action qui s'arrête à seulement compter les langues reste cependant problématique. En ce sens, WEBER/HORNER (2012, 179 ; 184) notent que ces études quantitatives doivent aller de pair avec d'autres approches ethnographiques afin de comprendre de manière plus précise le contexte dans lequel le *LL* se produit et comment les signes sont perçus par les personnes qui y (inter)agissent.

Du reste, gardons en tête que les signes analysés par le biais du *LL* ne sont pas que de nature linguistique, mais ils doivent être considérés en tant qu'objets multimodaux (cf. BLOMMAERT/HUANG 2010, 5). Car SCOLLON/SCOLLON (2003, 160) le pointent: « The understanding of the visual semiotic systems at play in any particular instance relies crucially on an ethnographic understanding of the meanings of these systems within specific communities of practice. »

Par conséquent, nous proposons dans la deuxième partie du travail présent, à part l'analyse du *LL* également une analyse profonde du sujet dans celui-ci par le biais des deux méthodes biographiques choisies, la méthode des portraits de langues et les interviews narratives.

En s'appuyant sur la théorie de la représentation de l'espace et sur l'approche théorique du *LL*, nous nous efforcerons dans le premier chapitre de la deuxième partie, d'analyser notamment le *LL* du collège *DIWAN* en distinguant les différents espaces qui constituent dans l'établissement.

3.3. Les approches biographiques narratives

Afin de terminer notre troisième chapitre consacré aux approches méthodologiques, nous voudrions à cet endroit présenter les deux approches biographiques narratives sur lesquelles reposent, à part la description du

Linguistic Landscape, la deuxième partie de ce travail, les sciences empiriques.

Après avoir vécu quelques semaines dans l'espace du collège *DIWAN Jakez Riou*, j'ai constaté que je pouvais répondre à la question de recherche subordonnée à ce travail au travers de différentes approches ethnographiques. Après des phases de réflexion, j'ai finalement opté pour la méthode des portraits de langues. Cette méthode, présentée de manière précise plus bas, s'inscrit dans une double perspective: elle permet d'en savoir plus sur le multilinguisme des apprenants d'une part, et permet d'autre part aux élèves eux-mêmes de prendre conscience de leur multilinguisme. Dans un deuxième temps, j'ai décidé de mener des interviews narratives avec des élèves volontaires⁷⁷, le portrait de langue servant de point de départ pour pouvoir enquêter sur les collégiens, sur leur utilisation de leurs langues au collège, à l'opposé de celle à la maison.

Ces deux méthodes biographiques narratives s'inscrivent dans une nouvelle domaine de recherche (cf. FRANCESCHINI 2001, 112), qui permettent de mettre en lumière l'expérience des langues d'un individu (cf. PURKARTHOFFER 2011, 263).

A cet égard, TOPHINKE (2002, 1) discute le terme de *biographie langagière*⁷⁸, terme que l'on ne peut trouver dans le seul lexique linguistique. En conséquence, ce terme n'est pas encore une constante scientifique. Elle distingue trois formes de la biographie langagière: la biographie en tant qu'histoire vécue, la biographie langagière en tant qu'histoire dont on se souvient et la biographie langagière en tant que reconstruction linguistique de l'histoire. Considérons que seul le troisième terme peut être l'enjeu des recherches linguistiques profondes.

Par cette approche d'une reconstruction d'une biographie langagière, on entend un discours oral ou écrit, dans lequel la relation pour et les attitudes des langues, les compétences langagières, l'acquisition des langues ou des

⁷⁷ Une autorisation des tuteurs légaux des élèves était demandée à l'avance. – cf. L'ANNEXE, P. 132.

⁷⁸ Dans l'espace francophone, c'était grâce à CHRISTINE DEPPEZ que le terme de *biographie langagière* (rarement *linguistique*) s'est répandu (cf. FRANCESCHINI 2002, 24).

expériences langagières, comme le mentionne PURKARTHOFER (2011), et ainsi de suite sont en lumière (cf. TOPHINKE 2002, 1-13).

Nous constatons depuis les années 1990, en corrélation avec le tournant du *narrative turn* dans les sciences sociales et culturelles, un fort intérêt pour les approches biographiques (cf. BUSCH 2013, 14).

De manière plus précise, notre approche tout au long de ce travail met en avant la question de savoir comment les élèves perçoivent leur multilinguisme dans un milieu de vie hétéro-glossique et quel rôle ils donnent à ce dernier. D'ailleurs, soulignons que des sentiments et des idées qu'ils lient à leurs langues sont également à saisir (cf. BUSCH 2010, 58).

Dans cet ordre d'idées, gardons également en tête la définition de « multilingual subject » de KRAMSCH (2006) qui considère ce dernier comme « sujet » éprouvant et imaginant, par le biais de soi-même, toutes ses langues, et ceci de manière multiple.

La reconstruction d'une biographie langagière est possible sous plusieurs types de textes écrits et oraux (cf. TOPHINKE 2002, 8). Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons opté dans un premier temps pour la production des portraits de langues et un petit texte explicatif qui va avec. Dans un deuxième temps, nous avons approfondi notre recherche par le biais d'interviews narratives qui s'inscrivent dans l'approche de biographie langagière narrative.

Toutefois, les approches biographiques sont souvent fustigées dans la science. Une des critiques contre la narration autobiographique tient dans le fait que les approches biographiques placent le sujet au centre et non pas l'interaction avec ses moyens langagiers (cf. BUSCH 2010, 58). C'est la raison pour laquelle MONDADA (2007, 182 - cit. de BUSCH 2010, 66) en se basant sur l'analyse de conversation, pointe: « [...] ce qu'ils font n'est pas nécessairement ce qu'ils disent qu'ils font. »

En conséquence, en se référant encore une fois à BUSCH (2010, 66) et à MIECZNIKOWSKI (2010, 129), nous pourrions émettre en conclusion que l'objectif des approches biographiques ne consiste pas à saisir une « vérité intérieure » de l'individu, mais à mettre en avant les types de narration (motifs, topiques, répétitions, etc.) avec lesquels les sujets interagissent en se positionnant dans le discours d'un espace.

3.3.1. *Les portraits de langues*

La production des portraits de langues a fait ses débuts en Allemagne avec l'évaluation du *language awareness* des élèves dans une école primaire (cf. GOGOLIN/NEUMANN 1991). L'idée était dans la suite reprise et développée en Autriche par le linguiste Hans-Jürgen KRUMM qui voulait dévoiler avec les portraits de langues la vie multilingue des élèves dans les établissements scolaires autrichiennes. L'objectif était de souligner le fait que de nombreux apprenants dans les écoles autrichiennes ont une histoire migratoire et, surtout, connaissent plusieurs langues.

KRUMM a ainsi discuté le fait suivant : Puisque les langues de migration ne font pas preuve de prestige dans la société, elles ne sont pas thématiques, elles sont occultées et encore moins ou pas du tout enseignées à l'école. Le multilinguisme n'est alors pas du tout considéré comme bénéfique pour l'apprenant ainsi que pour l'enseignement. (cf. KRUMM/JENKINS 2001).

C'est l'idée de BUSCH (2010, 62) qui met en avant que la production d'un portrait de langue est à la base d'une approche biographique, ce qui est également notre cas. Par le biais de cette méthode créative, les individus arrivent à réfléchir à des pratiques ainsi que des attitudes langagières qui sont souvent inconscientes.

L'approche biographique favorise d'ailleurs la déconstruction des catégories normatives, telle que la conception des langues en tant qu'unités fixes (cf. BUSCH 2013, 39).

Cette première réflexion prépare également à l'entretien suivant, dans notre cas l'interview narrative avec des élèves volontaires.

3.3.2. *Les interviews narratives*

Les interviews narratives ont suivi dans le contexte des approches méthodologiques, la production des portraits de langues. Dans les propos suivants, nous aborderons les grands axes de cette deuxième approche biographique narrative dans un collège de l'association *DIWAN*.

De nos jours, comme l'évoque TALMY (2010, 128), l'emploi des interviews dans la science a sensiblement augmenté au cours des dernières années. C'est notamment le cas pour les études qualitatives, e.g. les recherches focalisées sur une approche d'exemple, d'ethnographie ou de narration ainsi que d'(auto)biographie. A cet égard, mentionnons que surtout l'interview narrative est devenue assez populaire chez les chercheurs (cf. LUCIUS-HOENE/DEPPERMAN 2002, 9).

L'interview narrative a été introduite dans la science sociale par FRITZ SCHÜTZE. On a particulièrement recours à cette forme d'interview quand on s'occupe des questions de recherche biographiques. C'est la raison pour laquelle on utilise dans la science sociale le terme d'*interview narrative* de manière générale pour désigner les interviews biographiques qui sont partiellement standardisées, même si le déroulement de ces deux formes diverses d'interview n'est pas le même.

L'une des caractéristiques des interviews narratives est la narration « au débotté » de la personne interviewée grâce à une question introductive de l'intervieweur. Le fait que les interviewés racontent librement les conduit à verbaliser des pensées ou souvenirs, réaction qu'ils n'auraient peut-être pas eu en répondant par exemple à une question directe (cf. HOPF 2010⁸, 355-357).

Nous nous référons au livre de travail de HOENE-LUCIUS/DEPPERMAN (2002) pour la planification et l'organisation des interviews narratives, celui-ci propose de plus un cadre théorique assez concis ; et nous nous appuyons sur une introduction au sujet, de DEPPERMAN (2008⁴) et de SCHANK/SCHWITALLA (1980).

En premier lieu, il est indispensable de bien réfléchir à la question de recherche sur laquelle les interviews narratives s'appuient. Pour ceci, il faut se demander si les questions posées lors de l'interview font preuve de narration, i.e. s'il s'agit des questions où les interviewés sont vraiment capable de raconter leurs expériences. Il faut donc prendre en compte le fait que la formulation de la question entraîne auprès des personnes interviewées des relations différentes: elles décrivent, résument, argumentent ou bien racontent lors de l'interview.

De plus, la question de recherche ne doit être jamais perdu de vue. Ainsi, il est propice de préparer une sorte de *memento* avec les questions

essentielles et les différentes étapes de l'interview, auquel on peut recourir pendant l'interview narrative.

A cela s'ajoute le fait que l'interviewer ne peut ni exprimer sa propre opinion, ni formuler des hypothèses dans le cadre de l'interview. Ainsi, pointons que la personne interviewée avec sa narration, ses expériences et son opinion est au cœur de l'interview narrative. Une résistance à la narration est bien évidemment à respecter. Aucun échange thématique ne doit avoir lieu entre l'intervieweur et la personne interviewée, sinon, comme le rappellent WOOFITT/WIDDICOMBE (2006, 56), les réponses des personnes interviewées sont

shaped by, oriented to, the interactional context. This [...] invites [researchers] to give serious consideration to the ways in which the interviewer's participation is significantly implicated in what the respondents end up saying, and how they say it.

B Deuxième partie: Partie des sciences empiriques

Partant des approches théoriques de la première partie de ce travail, l'enjeu de la deuxième partie des sciences empiriques sera d'abord d'une part le déroulement de la recherche sur le terrain, et d'autre part de présenter le corps de données avant de l'analyser et l'interpréter en vue de la question de recherche.

Telles sont les questions qui nous serviront de pistes de réflexion pour répondre à la question principale de notre recherche, à savoir : comment les collégiens ressentent-ils leur multilinguisme au collège de l'association à but non-lucratif *DIWAN*.

- Comment le « **paysage linguistique** » du *Skolaj DIWAN Jakez Riou* se caractérise-t-il ? (chapitre 4)
- Quel **régime de langues** au travers de la production de l'espace y est en vigueur ? (chapitre 4)
- Où le « **sujet** » (KRISTEVA 1977 ; KRAMSCH 2006/2012⁷⁹) **multilingue du collégien** se place-t-il dans le « paysage linguistique » ? (chapitre 5)
- En quoi des contradictions, à part les points communs, **à titre de comparaison les portraits de langues et les interviews narratives** (concernant le « sujet » de collégien dans le « paysage linguistique »), ressortent-ils ? (chapitre 6)

J'aimerais contribuer à l'étude des ces questions-ci de la façon suivante: d'abord en décrivant le paysage linguistique du collège en m'appuyant dans un premier temps sur le concept théorique de la représentation de l'espace de LEFEBVRE en corrélation avec l'emploi du concept de *régime de langues* et de la sémiotique matérialiste, et dans un deuxième temps, en m'appuyant sur l'approche du *Linguistic Landscape (LL)* liée à une démarche ethnographique ; puis en mettant en question la pertinence des thèmes globaux des portraits de langues et des interviews narratives à l'aide de l'analyse qualitative de contenu (cf. MAYRING 2010⁸), afin de localiser, au sens

⁷⁹ Se référer pour une définition précise à la note en bas de page n°65 (p. 34).

figuratif, les collégiens dans le paysage linguistique repérable, avant enfin d'arriver à une mise en cause du rapport entre les portraits de langues et les interviews narratives.

4. Description du LL / du paysage linguistique du *Skolaj DIWAN*

L'analyse qui suit tentera, à part une description générale du déroulement et des méthodes de la recherche sur le terrain, de décrire le paysage linguistique, plus connu en anglais sous le terme de *Linguistic Landscape* (LL), du collège de l'association à but non-lucratif *DIWAN*. Nous nous appuyons d'une part sur la triade de la représentation de l'espace de LEFEBVRE en corrélation avec l'emploi du concept de *régime de langues*, et de l'autre part sur les approches ethnographiques, particulièrement sur celle du *Linguistic Landscape*.

4.1. Le déroulement et les méthodes de la recherche sur le terrain

Mon séjour de trois mois à Quimper en Bretagne dans un collège de l'association non-profit *DIWAN* (→ 1.3. La présentation du *Skolaj Diwan Jakez Riou*) s'inscrivait tout d'abord, comme nous l'avons déjà mentionné, dans une optique ethnographique.

Muni d'une problématique et de questions de recherche sous-jacentes ainsi que d'un petit cahier de verbalisation, je me suis rendu en Basse-Bretagne. Après quelques semaines dans le milieu scolaire de *DIWAN*, je me suis rendu compte du fait que mes questions de recherches, préparées à l'avance en me basant sur la littérature théorique existante en Autriche, n'étaient pas propices. Avec l'observation *in situ*, j'ai donc changé mes questions et mes réflexions m'ont ouvert une nouvelle perspective et des questions de recherche plus adéquates auxquelles ce travail va tenter de répondre. Comme nous l'avons développé plus haut, la flexibilité des méthodes reste caractéristique des approches ethnographiques.

Concernant mes méthodes ethnographiques, il faut mentionner qu'en complément de l'observation *in situ*, j'ai rédigé une sorte de journal intime scientifique où j'inscrivais très régulièrement - tout de suite ou chaque soir chez moi - non seulement des observations pertinentes mais aussi mes pensées et réflexions ainsi que les questions me venant à l'esprit pendant la journée scolaire.

C'est en me basant sur ce journal que j'ai formulé mes questions de recherche. De même, j'ai planifié grâce à ce journal intime scientifique, l'organisation, l'objectif et le contenu des méthodes empiriques suivantes: les portraits de langues et les interviews narratives.

D'ailleurs, je me suis aussi servi de l'ethnographie visuelle car j'avais également la possibilité de prendre plusieurs photos à l'intérieur du collège (salles de classes, cour, couloirs, etc.), mais aussi de l'extérieur de celle-ci (e.g. photos des panneaux). De plus, j'ai récolté tous les documents possibles distribués ou disponibles au collège. J'ai aussi photocopié quelques manuels scolaires et productions écrites de mes élèves du cours d'allemand. Pour mon analyse du *linguistic landscape*, je m'appuierai particulièrement sur l'ethnographie visuelle.

Afin de clore ce sous-chapitre sur le déroulement et les méthodes ethnographiques utilisées, nous jetterons rapidement un coup d'œil sur ma position officielle et mes tâches au collège *Jakez Riou*. Etant donné ma fonction au sein de l'établissement, j'étais littéralement un « instrument » de l'ethnographie.

Les deux premiers mois de mon séjour, j'ai travaillé comme vacataire, remplaçant la professeure d'allemand partie en congé maternité. Pendant ces deux mois, j'ai assuré tous les cours d'allemand aux niveaux 3^e et 4^e du collège ainsi que certains des cours en tant que remplaçant au niveau 6^e. De plus, j'ai participé aux formations et stages pour les nouveaux professeurs de *DIWAN*, aux formations continues pour tous les professeurs ainsi qu'à toutes sortes de rassemblements de parents d'élèves. En tant que professeur remplaçant, j'étais totalement intégré dans le quotidien du collège. J'ai donc pu profiter de la possibilité de mener à bien mes observations *in situ* non seulement pendant mes propres cours, mais aussi lors de pauses, dans la cour et lors des repas de midi à la cantine ; n'oublions pas la salle de professeurs, le secrétariat ou le bureau des surveillants.

Le troisième mois, comme je l'ai déjà mentionné plus haut, j'étais plutôt dans un rôle d'observateur passif. C'est justement pendant ce laps de temps que j'ai essayé d'observer les cours dans d'autres matières et ce à tous les niveaux. C'est aussi la période pendant laquelle j'ai mené les

interviews narratives, lesquelles étaient précédées des portraits de langues réalisés lors des cours d'allemand ou des remplacements.

Enfin, n'oublions pas la recherche dans des bibliothèques communautaires et universitaires limitrophes que j'ai effectué la plupart du temps ce dernier mois. Ainsi, je n'étais pas tous les jours au collège.

En résumé, constatons que j'avais vécu et participé pendant trois mois dans le petit réseau du collège de l'organisation à but non-lucratif *DIWAN*. J'avais observé *in situ*, fait réalisé des portraits de langues et mené des interviews narratives. Les deux derniers sont analysés dans la suite du travail, la verbalisation de l'observation glissera au besoin dans l'analyse des sciences empiriques. Une analyse de celle-ci n'aura pas lieu lors de ce travail. En fait, cette analyse a, de quelque manière, déjà eu lieu lors de la formulation des questions de recherches ainsi que de la planification des approches méthodologiques supplémentaires effectuées lors de mon projet de recherche.

4.2. *Nexus entre régime de langues et triade spatiale*

Nous montrons dans ce qui suit, comment le concept de *régime de langues* peut être lié à la triade spatiale de LEFEBVRE, en nous référant ici notamment aux réflexions de BUSCH (2013, 136-140):

D'abord, considérons la première partie de la triade, la « pratique spatiale ». Grâce aux pratiques langagières qui ont lieu de manière habituelle, l'espace social *in toto* se construit. Dans le cadre de l'école, les pratiques spatiales se caractérisent par des actions langagières plus au moins typées, institutionnalisées ou bien ritualisées: diverses formes d'enseignement, communication entre professeurs et parents via les cahiers de correspondance, les réunions de parents, mais aussi les conversations des élèves pendant les récréations comme moment informel. Les pratiques spatiales garantissent d'ailleurs l'agencement, telles que les salles de classes, la cour et ainsi de suite. Elles définissent également les différents rôles des personnes qui y agissent.

En deuxième partie de la triade on trouve les « représentations de l'espace ». Dans notre cas d'école, c'est la conception de l'espace *école* comme lieu où des individus sont formés, disciplinés et socialisés. Dans cette perspective s'inscrivent non seulement les ordonnances juridiques ou bien le règlement de l'école, mais également le savoir, quelles pratiques langagières sont acceptées et lesquelles sont mal vues.

En troisième lieu, LEFEBVRE mentionne les « espaces de représentation ». Appliqué de manière simplifiée à notre cas d'école, nous entendons ici d'une part le répertoire linguistique de toutes les personnes qui évoluent dans l'espace. D'autre part, ce sont aussi tous les actes langagiers qui se manifestent sous forme de symboles ou de signes. Un des exemples les plus parlants reste à cet égard sans doute le graffiti ou le griffonnage dans l'espace repérable. Il n'empêche qu'il ne faut pas oublier tous les panneaux figurant dans l'espace qui jouent un rôle important pour ces « espaces de représentation » (cf. BUSCH 2013, 136-140).

A dire vrai, chaque partie évoquée de la triade forme son propre régime de langue et fait de nouveau partie du régime de langues dit global de l'espace, comme l'ajoute BUSCH (2013, 139).

Pourtant, lors de ce travail, nous parlons, en gardant en tête les dimensions de la triade spatiale, d'un régime global de langues qui reste lié à l'espace qu'est l'école.

4.3. Description de l'espace sous trois angles

Nous commencerons par une description de l'espace à l'extérieur de l'école, puis nous enchaînerons avec celle de l'intérieur de l'établissement. En troisième lieu, nous aborderons la question de la correspondance de l'intérieur à l'extérieur du collège, ainsi en est-il de l'échange entre l'école et les parents d'élèves, ou entre l'école et les professeurs via les lettres et autres courriels.

4.3.1. L'espace à l'extérieur du collège

Dans un premier temps, décrivons la représentation de l'espace à l'extérieur du collège. Nous nous penchons ici sur l'espace imminent qui mène au collège *DIWAN* dans la ville de Quimper.

Le chef-lieu du Finistère Quimper fait partie des villes de la Bretagne qui disposent de panneaux indicateurs et des plaques de rues souvent indiquées, dans les deux langues - d'abord en français et puis en breton⁸⁰ (→

Figure 11: Panneau indicateur menant au collège [photo prise par mes soins]).



Figure 11: Panneau indicateur menant au collège

Constatons que nous rencontrons des panneaux en breton et en français jusqu'à l'arrivée devant l'entrée du collège, un terrain qui est partagé par trois différentes institutions de *DIWAN*: une école maternelle (> bret. *skol*), le centre de formation pédagogique *KELENN* et un collège (> bret. *skolaj*). A partir de là, tous les panneaux visibles sont en langue bretonne (→ Figure 12: Panneaux devant l'entrée du collège [photos prises par mes soins]).

⁸⁰ « La Bretagne est un exemple dans le développement d'une signalétique bilingue. Les initiatives des collectivités se comptent aujourd'hui par centaines. Les départements du Finistère, des Côtes d'Armor et du Morbihan généralisent aujourd'hui les panneaux bilingues français / breton. De nombreuses villes et communes des 5 départements s'engagent aussi dans cette démarche. Sont ainsi exemplaires les efforts fait par Brest, Guimgamp, Lorient, Pluguffan, Quimper ou Spézet pour ne citer que quelques unes des nombreuses municipalités à systématiser le bilinguisme au bord des routes. » - CIT. DE l'URL: <http://www.geobreizh.com/breizh/fra/signaletique.asp> [27/03/2013].

A cela s'ajoute le panneau ou bien l'écriture qui brille au-dessus de la porte d'entrée du collège avec les propos suivants indiquant le nom du collège en breton : « Skolaj Diwan Jakez Riou ».



Figure 12: Panneaux devant le collège

Pour aller droit au but, constatons que dès qu'on entre dans le terrain de l'association à but-non lucratif *DIWAN*, on se trouve dans un espace qui se caractérise absolument par un *habitus* monolingue (cf. GOGOLIN 1994) en langue bretonne. Cette constatation est d'autant plus frappante que les panneaux indicateurs dans la ville de Quimper qui mènent au collège sont en français et en breton. Nous nous référons ici à la première partie du travail (→ chapitre 1.1.) pour plus d'informations générales sur la situation sociolinguistique en Bretagne.

4.3.2. L'espace à l'intérieur du collège

Quand on entre dans l'espace de l'école *Jakez Riou* et qu'on se rend dans la cour, on aperçoit de grandes lettres noires accrochées sur un mur blanc qui désignent que c'est le breton qu'on parle au collège⁸¹ (→ Figure 13: Sur la cour [photo prise par mes soins]).

⁸¹ Ceci figure également le premier paragraphe des principes fondamentaux du règlement intérieur: « **1-1 Utilisation du breton** / Il est demandé aux élèves d'utiliser la langue bretonne. » [CITE D'un *cahier de correspondance* d'un élève]

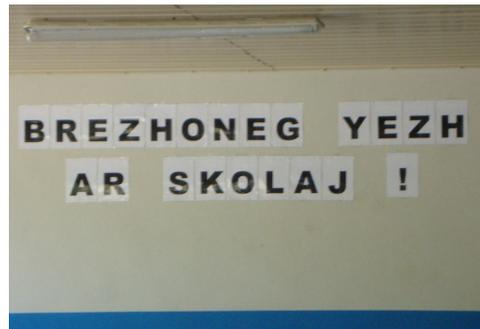


Figure 13: Sur la cour

Comme nous l'avons déjà mentionné, le collège vit entièrement en breton. Non seulement le breton est la langue à l'école, mais tous les panneaux sont aussi dans une seule langue, à savoir le breton: des panneaux indicateurs des bureaux du directeur, de la secrétaire, des surveillants et du gardien, aux panneaux d'information pour les personnes handicapées ou pour se laver les mains aux toilettes, en passant par les portes de classes qui portent des noms bretons d'après des couleurs. Les publicités dans les couloirs de l'école sont, elles aussi, exclusivement en breton, à l'exemple de cette publicité pour le réseau de bus de la ville Quimper (QUB). Si elles ne sont pas en breton, elles sont alors bretonnisées: la langue française est alors barrée (→ Figure 14: Informations/Publicités bretonnisées [photos prises par mes soins]).



Figure 14: Informations/Publicités bretonnisées

De la même façon, les différentes salles de l'école se caractérisent par un *habitus* monolingue en breton, qu'il soit question des salles de classes ou de celle des professeurs, de la salle à manger ou de la bibliothèque scolaire.

Dans les salles de classes, on trouve une grande carte géographique de la Bretagne et du drapeau breton. Tous les documents affichés en classe

qui règlent la vie scolaire sont en langue bretonne ainsi que la plupart des « instruments » de la classe, ainsi en est-il de la page de garde du cahier de présence rempli par les professeurs. Nous parlons ici de la plupart des « instruments » étant donné que le logiciel de l'ordinateur se trouvant en classe est installé en français et le cahier de présence est imprimé en langue française, même si la page de garde avec titre, nom d'école, année scolaire, classe est indiquée en langue bretonne. Le nombre des affiches évoquant d'autres langues, comme l'anglais, l'allemand ou l'espagnol, qui servent par exemple à l'apprentissage d'un phénomène langagier, est très limité dans l'espace des salles de classes. Par contre, nous trouvons des affiches explicatives des points langagiers à repérer en breton.

Sans aucun doute, l'objectif du collège est de créer un espace entièrement bretonnant à l'intérieur de l'établissement en s'appuyant sur la pratique du concept de l'immersion totale. Le breton est considéré comme langue de l'apprenant, les affiches explicatives devant aider ces derniers à exprimer des choses du quotidien en breton: ainsi en est-il des articles de toilettes affichés sous forme de pancartes dans les salles de bain de l'internat, ou bien des affiches qui montrent des aliments ou des boissons dans la salle à manger de la cantine scolaire (→ Figure 15: Les affiches explicatives [photos prises par mes soins]).



Figure 15: Les affiches explicatives

Suite à mes observations de la vie scolaire, il en ressort cependant que les élèves ne se servent pas tout le temps de la langue bretonne, quand bien même le régime de langue scolaire l'exigerait. Ceci a pour corollaire que les apprenants ont recours au français, qui est pour la plupart leur première langue, et ce à des moments précis bien souvent informels: en chuchotant en cours quand ceci ne s'entend pas, pendant les récréations sur la cour loin des professeurs ou surveillants, dans les couloirs ou dans la salle à manger (loin de la table où sont assis les professeurs).

Toutes les personnes de l'extérieur qui entrent l'établissement font face à un espace entièrement breton. Les panneaux d'informations affichés pour aller au secrétariat, dans le bureau du directeur et des surveillants sont également indiqués en breton (→ Figure 16: Panneaux d'information devant l'entrée du secrétariat [photos prises par mes soins]). On notera que ces personnes essaient alors souvent de s'adapter au régime de langue en s'appliquant à produire des propos – au moins de saluer et de dire au revoir – en breton. Quand la secrétaire, d'après ses dires, leur répond après en français afin de leur faciliter la tâche, ils sont souvent stupéfaits qu'elle sache aussi parler français.



Figure 16: Panneaux d'informations devant l'entrée du secrétariat

4.3.3. La correspondance de l'intérieur à l'extérieur du collège

Le secrétariat ainsi que le directeur correspondent avec les professeurs via des courriels exclusivement en breton. De la même manière, les formations permanentes se déroulent en langue bretonne, sauf lorsque l'orateur ne sait pas parler breton, comme la psychologue du réseau d'écoles de *DIWAN*.

Tout le matériel qu'on reçoit en tant que professeur, tels que l'emploi du temps, les listes de classes ou l'agenda scolaire sont réalisés par la secrétaire en breton. Penchons-nous brièvement sur l'exemple de l'emploi du temps: Celui-ci est d'abord imprimé automatiquement sous forme de brouillon en français depuis un logiciel français, puis il n'est réalisé et distribué par la secrétaire de l'école qu'en breton.

Ceci montre, pour résumer, que les personnels s'appliquent à utiliser à tout moment la langue bretonne, sauf lorsqu'ils n'ont pas d'autre possibilité (le logiciel pour effectuer l'emploi du temps n'existe pas en breton).

Puisque les parents d'élèves ne sont souvent pas bretonnants, la correspondance avec eux depuis l'école se passe dans les deux langues, en premier lieu en breton et en deuxième en français. En conséquence, les lettres envoyées aux parents via courriel sont écrites en langue bretonne et en langue française. De même pour les cahiers de correspondance qui sont imprimés, avec restriction, dans les deux langues: la charte de *DIWAN*, le règlement intérieur de l'école et de l'internat ainsi que les informations principales sur l'école ou pour prendre un rendez-vous avec les professeurs sont écrites dans les deux langues, par rapport aux grilles, où les notes par matière sont à remplir, restent exclusivement en breton. Dans cette perspective s'inscrivent les bulletins de notes des apprenants avec les commentaires des professeurs qui sont aussi, pour la plupart, rédigés en langue bretonne. Pour être bref, lors de la correspondance avec les parents le régime de langues fait souvent preuve d'un bilinguisme breton-français, quand bien même quelques termes dans des documents ou des documents entiers resteraient monolingues en breton. Ceci se remarque d'ailleurs aussi parmi les élèves quand ils utilisent en cours de langue « étrangère » allemande à l'oral et à l'écrit des mots exclusivement en breton, comme le nom breton de la ville Quimper (> bret. *Kemper*) (→ Figure 17: Dialogue écrit en allemand).

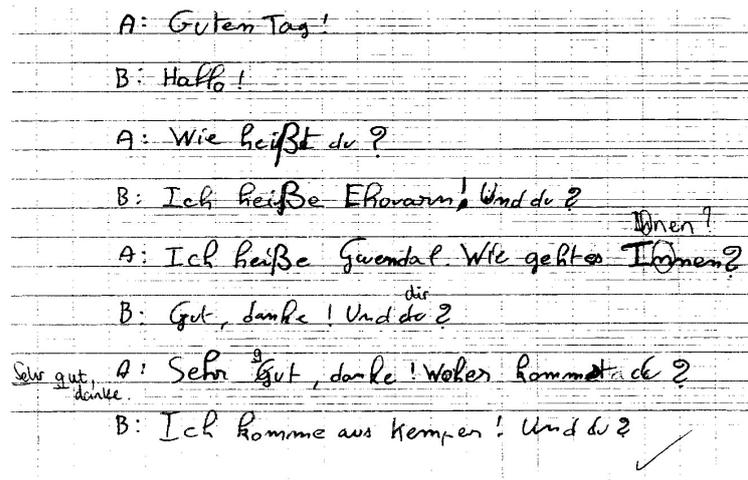


Figure 17: Dialogue écrit en allemand

4.4. Bilan

Au collège de l'école à but non-lucratif de *DIWAN*, nous faisons face à un régime de langue marqué par un monolinguisme en langue bretonne. En s'appuyant sur le concept de l'immersion totale, la visée du collège est de créer un espace où tout le monde vit entièrement en breton. Nous avons pu constater cela plusieurs fois lors de la description précédente du paysage linguistique: Dès qu'on entre dans l'enceinte de l'école, on se retrouve dans un espace breton créé artificiellement au sein de l'établissement, à l'opposé de l'espace réel, à l'extérieur de l'école, restant multilingue.

L'objectif de l'association *DIWAN* consiste à faire de la langue bretonne l'une des langues de l'élève. Par le biais de l'emploi du breton à l'école non seulement au sein de cours, mais également dans toute la vie scolaire, *DIWAN* souhaite promouvoir le breton en tant que langue qui sera à l'avenir également employée dans la vie quotidienne des apprenants. Le breton n'est pas qu'une langue qu'on apprend à l'école, c'est une langue dont l'usage doit perdurer, tout en devenant aussi une langue-plaisir. Cette visée reste cependant difficile puisque les élèves, lorsqu'ils ne se trouvent plus dans cet espace avec son régime de langues monolingue, cessent de parler breton, leur langue à la maison n'est finalement que rarement le breton. De plus, les apprenants sont conscients qu'ils ne sont plus obligés de se servir de la langue bretonne en sortant du collège.

Avec la triade spatiale – les pratiques spatiales, les représentations de l'espace et les espaces de représentation – s'organise un régime de langue monolingue breton. Celui-ci porte *per se*, comme le montre aussi LÜDTKE (1999) sur la langue « administrative », en comparaison de la langue « in-administrative » qui, elle, est surtout employée lors d'interactions orales et spontanées, dans des moments informels. Soulignons que la langue « in-administrative » reste au collège pour la plupart des personnes le français puisque il s'agit de la première langue (L1).

Ainsi, on pourrait par la suite s'interroger sur le pourquoi d'un régime de langues monolingue en breton au sein du collège de l'association *DIWAN* se crée, mais aussi sur les raisons pour lesquelles il semble qu'on attache peu d'importance aux autres langues, particulièrement à la première langue donc le français pour les élèves. Nous pouvons y répondre de manière simple: ceci est le but de l'immersion totale. Pour autant, et ce tout en essayant de se pencher sur cette question de façon plus approfondie, LEFEBVRE (2000⁴) met en avant que les circonstances historiques et sociétales ont des effets sur la production de l'espace. De la même manière, BACHTIN (2008) introduit le terme de *chronotopos* dans le cadre de l'analyse littéraire qui signifie de manière très simplifiée que chaque acte langagier fait référence à différents espaces dans le temps. Considérant maintenant l'histoire « noire » de la langue bretonne, son interdiction totale en faveur du français, et ensuite des décennies après l'effort de l'association à but non-lucratif *DIWAN* pour le maintien de cette langue celtique sérieusement en danger, ceci facilite sans doute la compréhension de la manifestation de ce régime de langues au collège exclusivement en breton.

Quand bien même ce régime de langues n'irait-il pas à rebours de l'idée d'un monde multilingue et multiculturel dû à la mondialisation? Cette dernière question doit être laissée en suspens.

5. Le « sujet » dans l'environnement linguistique

Après avoir décrit le paysage linguistique (le LL) du *Skolaj DIWAN Jakez Riou*, nous allons maintenant tenter de localiser le « sujet » (KRISTEVA 1977) dans cet environnement linguistique. Dans un premier pas nous montrerons que nous faisons face à des « sujets multilingues » (KRAMSCH 2006 ; 2012 / HELOT 2008A) par le biais des portraits de langues produits afin d'aboutir dans un deuxième pas à la réponse de notre question principale qui est de savoir comment les collégiens ressentent-ils leur multilinguisme dans une école minoritaire vivant en breton.

5.1. Les portraits de langues

Avant d'analyser et interpréter les thèmes globaux émanant de l'analyse qualitative du contenu (> angl. *Qualitative content analysis* ; allm. *Qualitative Inhaltsanalyse*)⁸² (cf. MAYRING 2010⁸) concernant les portraits de langues, nous nous penchons dans un premier temps sur la démarche de la collecte des données pour aboutir en dernier lieu à un bilan de ce sous-chapitre.

Nous expliquerons par la suite notre démarche lors de la production des portraits de langues réalisées dans quatre classes du collège *DIWAN*, en s'appuyant sur KRUMM/JENKINS (2001) et à BUSCH (2010 ; 2013).

5.1.1. La démarche de la production des portraits de langues

Au début de chaque cours, j'ai tenté de créer une atmosphère agréable pour les élèves. J'ai commencé bien évidemment par les saluer et par leur présenter notre plan d'aujourd'hui. A cet endroit, je leur ai fait remarquer que toutes les personnes de la classe sont multilingues, tout en ajoutant une explication brève sur ce terme, à la « donc, vous parlez plusieurs langues ».

⁸² Pour un rapprochement à cette méthode d'évaluation qualitative, se référer aussi au chapitre 5.2.3. *L'analyse qualitative du contenu pour évaluer les interviews narratives*, où les caractéristiques de la méthode sont brièvement présentées.

De plus, j'ai évoqué le fait qu'être multilingue est très positif. Avant de leur distribuer les feuilles avec les silhouettes humaines, je leur ai expliqué la première tâche. Il fallait représenter dans les silhouettes toutes les langues qu'ils parlent à l'aide de couleurs différentes pour chaque langue (→ Figure 18: Les silhouettes humaines). Notons que l'explication restait assez brève. Pas de problématisation de ce qu'est une *langue* ou s'il faut avoir un bon niveau afin de dessiner la langue dans la silhouette. Sans donner la consigne, les collégiens ont parfois ajouté encore une légende pour les langues utilisées. Afin d'optimiser la cadence de travail de chaque élève, j'ai expliqué, de manière individuelle, aux apprenants, après avoir fini la première tâche, qu'il fallait par la suite expliquer le portrait en écrivant un petit texte en langue française: pourquoi telle langue à une telle place et/ou pourquoi ils ont utilisé une couleur précise pour une langue précise?

Tous les cours se sont déroulés dans une atmosphère détendue et calme. Les collégiens étaient intéressés par ce genre de travail créatif: ils avaient envie d'échanger avec leurs voisins et après le cours avec leurs camarades de classe.

Moi-même, j'étais comme un guide pour les élèves. Je me déplaçais pendant le cours dans la classe sans commenter ou juger le travail des apprenants. J'étais là pour les motiver mais aussi pour, d'une part, maintenir l'atmosphère du travail, d'autre part pour répondre également à quelques petites questions plus formelles.

Etant donné le fait que je n'avais qu'un seul cours à ma disposition pour ce genre de travail, je ne pouvais pas continuer de manière didactique en présentant les portraits en classe ou en thématissant plus le multilinguisme existant, comme les proposent par exemple KRUMM/JENKINS (2001). En conséquence, j'ai ramassé à la fin de cours leurs portraits de langues.

Ce chapitre est consacré à leur analyse. De plus dans le chapitre suivant (→ 6. Triangulation du corps de données), nous essayerons de faire de manière triangulaire le lien entre les interviews narratives présentes et les portraits de langues des collégiens concernés.

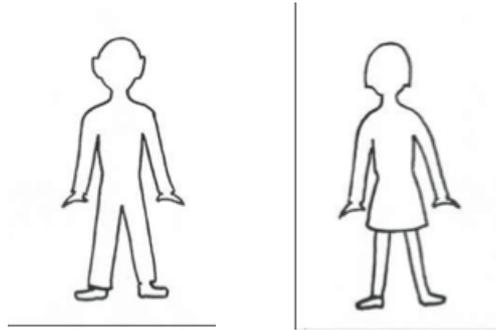


Figure 18: Les silhouettes humaines distribuées⁸³

5.1.2. Présentation du corps de données

En somme, 76 élèves du collège *DIWAN* au niveau de la sixième, de la quatrième et de la troisième ont dessiné leur portrait de langues. Comme le montre la → Figure 18, plus de la moitié (44 collégiens) est en sixième à l'école. Parmi ceux, on dénombre 19 filles et 25 garçons, et ils se trouvent lors de la production des portraits de langues en octobre 2012 au début du cycle scolaire que représente le collège. Ces élèves ont entre dix et onze ans, parfois douze.

Parallèlement, nous avons 32 collégiens étant dans une quatrième (17 élèves) et en troisième (15 élèves). Ces derniers ont entre 12 et 14 ans, parfois 15. Ils se trouvent à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Les portraits de langues des deux classes de sixième ont été produits respectivement dans un cours de remplaçant. Etant donné le fait qu'au niveau de la sixième, les collégiens n'apprennent pas encore une troisième langue étrangère, comme l'allemand, ils ne me connaissaient que de vue en tant qu'enseignant allemand à l'école, alors qu'au niveau de la quatrième, il s'agissait de mon groupe du cours d'allemand, composite de deux classes existantes de quatrième du collège. De même, la troisième était une classe entière ayant opté pour l'allemand comme troisième langue dite « étrangère ».

⁸³ Se référer à KRUMM/JENKINS (2001) qui proposent une copie-modèle. Une autre possibilité serait également de faire dessiner aux élèves eux-mêmes les silhouettes.

En définitive, notre corps de données (→ Figure 19) nous permet de tracer une coupe transversale de plus que la moitié de tous les élèves – rappelons qu'en somme le chiffre total des élèves s'étend à 141 élèves pendant l'année scolaire 2012-13 –, comprenant les deux sexes et les différents groupe d'âges. Ce choix doit impliquer la représentativité de notre corps de données choisi.

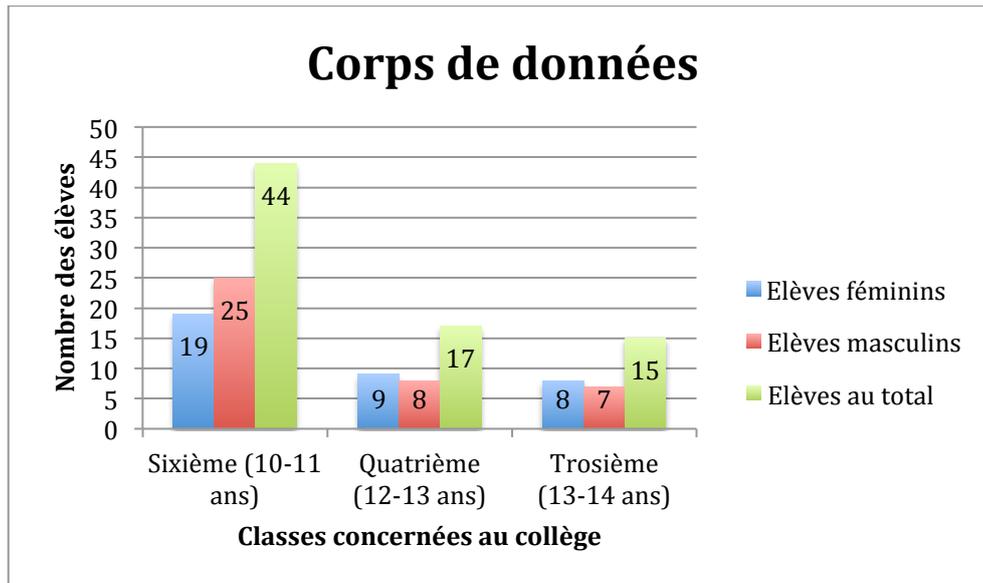


Figure 19: Présentation du corps de données

5.1.3. Analyse et interprétation des portraits de langues

La démarche que je voudrais suivre, c'est d'abord de catégoriser de manière inductive les portraits de langues au moyen de l'analyse qualitative de contenu (cf. MAYRING 2010⁸) au niveau de la sixième (à l'entrée du collège), avant de les analyser et interpréter ; puis de se pencher en même temps sur les portraits de langues des apprenants fréquentant la quatrième et la troisième (à la fin du cycle du collège), et enfin d'aboutir à la formulation de conclusions en ce qui concerne question de recherche principale.

Notons que les portraits de langues sont abordés tout au long de l'analyse sous un numéro spécifique (e.g. PL6_12) sous lequel ils sont sauvegardés sur le disque de données accompagnant ce travail.

Les portraits de langues de la sixième

A l'entrée du collège de l'association à but-non lucratif *DIWAN* règne, concernant la langue administrative, comme nous avons déjà évoqué, un régime de langues faisant preuve de monolinguisme breton. Dans cet espace agissent cependant et ce, dès la sixième, des « sujets multilingues » d'après la définition de KRAMSCH (2006 ; 2012).

Ceci est d'ailleurs parfaitement visible au travers des portraits de langues réalisés. Chacun des élèves indique dans son portrait de langues plusieurs langues, le nombre exact est compris entre trois et six « langues » au sens vaste selon leur avis, c'est-à-dire que ces langues sont, de manière plus ou moins forte, présentes dans leur vie. De plus, ils expliquent dans le petit texte allant avec les portraits leur propre conscience de la langue⁸⁴ concernant le contexte social, culturel et particulièrement émotionnel auxquels leurs langues abordées sont liées.

Initialement, nous constatons que les filles ont indiqué de manière générale moins des langues que les garçons dans leurs portraits.

A part les trois langues qui sont à ce niveau enseigné au collège (le breton, le français, l'anglais), une gamme des langues y est aussi représentées: l'arabe, le créole, le ch'ti, l'espagnol, l'euskara [langue des Basques], l'italien, le malgache et le québécois. Comme cette énumération le

⁸⁴ Il s'agit d'un concept, de nos jours très répandu dans la recherche sur le multilinguisme, qui s'est développé en Grande-Bretagne dans les années 1960/70 (CF. JAMES/GARRETT 1992). Depuis 1995 existe une association, *Association of Language Awareness*, publie aussi un journal scientifique autour de cette thématique. Ils définissent ce terme restant jusqu'à aujourd'hui vague et diffus dans la première édition de leur journal de manière suivante: « Language awareness has the great advantage of being a cover term for almost anything to do with language. [...] For example it has to do with finding things out about language, becoming conscious about one's and other's use of it in speech and in its written forms, developing a sensitive relationship to it, being able to talk explicitly about one's insights into it. » (SINCLAIR ET AL. 1992, 1)

En langue française, nous trouvons, selon HELOT/YOUNG (2003, 239) plusieurs essais qui tentent de saisir le concept sous les termes d'*éveil au langage* (DABENE 1991 ; NAGY 1996), *éveil aux langues* (CANDELIER 1998 ; MACAIRE 1998/1999), *sensibilisation à la diversité linguistique* (CANDELIER 2000) et *éducation aux langues et aux cultures* (MACAIRE 2000). [Ces auteurs-ci exemplaires avec leurs définitions sont cités d'après HELOT/YOUNG 2003]

En allemand, on parle en général de *Sprachbewusstsein* (CF. WOLFF 1993) ou de *Sprachenbewusstheit* (CF. VETTER 2008A).

montre, les collégiens ne font, par exemple, pas de différence entre *langues* et *dialectes* pendant la production des portraits. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle cette méthode semble particulièrement propice pour saisir le multilinguisme des enfants. Les langues ne sont, en effet, pas saisies en tant qu'unités figées (cf. BUSCH 2013).

Puis, nous remarquons de manière générale que les parties les plus grandes des silhouettes sont partagées entre les deux langues, le français et le breton. Les autres langues occupent plutôt peu de place dans les silhouettes des apprenants de la sixième. Allons maintenant plus en détail et considérons les catégorisations des portraits de langues produits:

a. La tête en breton – *on m'a remplie la tête de breton* (cf. PL6_28⁸⁵)

Souvent la tête de la silhouette est indiquée en breton. Les élèves donnent comme raisons qu'il s'agit de la « langue natale »⁸⁶ ou c'est la langue qu'ils apprennent depuis longtemps. De plus, ils pensent souvent en breton car ils le parlent de manière courante à l'école: *J'ai mis le noir dans la tête parce que c'est la langue qu'on parle le plus au collège* (cf. PL6_15). A cela s'ajoute que certains adorent parler breton, et comme un élève constate que *c'est dans la tête qu'il le parle* (cf. PL6_19).

Ces apprenants dessinent fréquemment la tête en noir à l'exemple du drapeau breton, avec des mouchetures d'hermines en noir et blanc. Constatons que la langue bretonne est de manière générale associée à la couleur noire parmi les élèves. Ceci peut être lié aux couleurs du drapeau breton qui est également représenté dans toutes les salles de classe du collège en tant que symbole de l'école qui crée l'espace.

b. La tête en français – *je l'ai mis dans la tête parce que je pense en français* (cf. PL6_3)

De la même façon nous trouvons à maintes reprises la tête indiquée en langue française. Cela tient au fait que les collégiens pensent et parlent dans

⁸⁵ Les portraits de langues sont cités de la manière suivante: cf. PLN° - et l'orthographe ainsi que la grammaire des propos des élèves sont corrigées de mon côté.

⁸⁶ Nous avons remarqué que l'emploi du terme *langue natale* par les élèves ne signifie pas automatiquement qu'il s'agit *vraiment* de leur L1.

cette langue. Une élève le précise de la manière suivante: *Français dans la tête car c'est ce que mon cerveau a le plus l'habitude de dire, de savoir* (PL6_26). De plus, le français reste considéré en tant que langue première, *langue maternelle* ou *natale* selon la conception des apprenants.

Le français est, très souvent, représenté par des couleurs vives comme le bleu et le rouge. De même que pour le breton, celles-ci peuvent être liées aux couleurs du drapeau de la France. Parfois les apprenants donnent eux-mêmes des explications pour leur choix de couleur: Ils mettent le français dans leur couleur préférée (cf. PL6_4) ou que le français fait leur penser au bleu de la mer (cf. PL6_5).

Dans trois portraits de langues, nous constatons que les élèves mettent simultanément le français et le breton dans la tête, étant représenté également graphiquement (p.e. → Figure 20). Une élève explique: *J'ai mis le français dans la tête car je pense plus en français et dans le bras car j'aime écrire en français. / J'ai mis le breton dans la tête et le torse car des fois des mots me viennent plutôt en breton qu'en français* (cf. PL6_33).

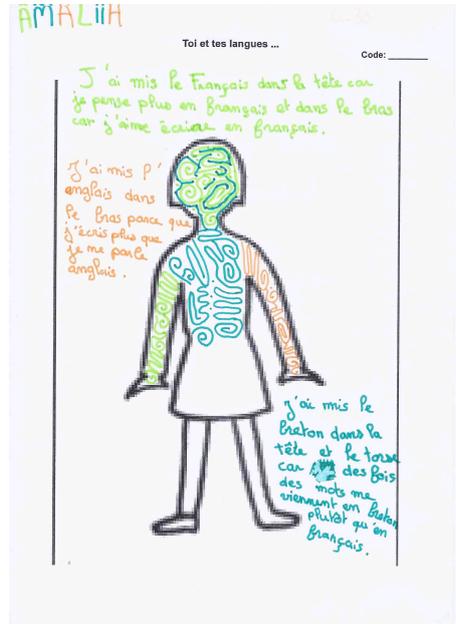


Figure 20: PL6_33

Un autre élève écrit le propos suivants en expliquant son portrait de langues (→ Figure 21): *Le mauve est pour le français. Je l'ai mis dans la tête parce que je pense en français. Le marron est pour le breton. Je l'ai mis dans les oreilles parce qu'au collège, j'entends en breton – dans les mains parce que*

j'écris en breton et dans le cœur parce que je suis breton (cf. PL6_3). Avec ce dernier propos, nous nous dirigeons vers une autre catégorie.

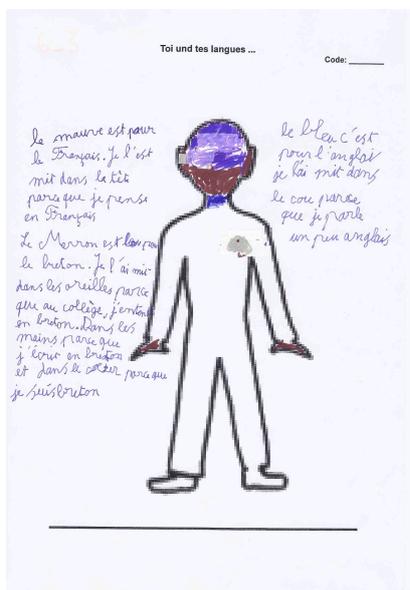


Figure 21: PL6_3

c. Le cœur en breton – *parce que je suis breton* (cf. PL6_3)

Très fréquemment les élèves dessinent dans la silhouette un cœur auquel ils attribuent la langue bretonne, une langue qu'ils *aiment/adorent* (cf. PL6_26) et qui est leur *langue du cœur* (cf. PL6_31). Pour leur langue du cœur, ils se servent également de leur couleur préférée comme ils l'expliquent. En outre, ils donnent pour raisons qu'ils sont bretons (cf. PL6_3) ou bien que tout le monde parlait breton avant (cf. PL6_27). Les faits d'être grandi avec la culture bretonne au sens vaste et d'habiter en Bretagne où à l'époque les habitants se sont servis de la langue bretonne, ont bien évidemment des effets pour les apprenants au collège. Ceci rappelle également une étude réalisée en 2008 par *CRAPE* (dépendant de l'Institut des Sciences Politiques de Rennes) sur la « double identité » des Bretons (*DIDIER 2011*), comme nous l'avons montré au chapitre 1.1. .

Dans aucun des portraits, une autre langue que le breton n'est indiquée à la place du cœur. Rarement nous repérons des collégiens qui mettent toutes les langues qu'ils utilisent à la place du cœur (e.g. cf. PL6_28).

d. Le français et le breton, soit dans le ventre soit dans les jambes

Les deux langues, français et breton, se retrouvent quelques fois également à la place du ventre et des jambes ou des pieds qui sont aussi des parties importantes de la silhouette humaine.

Un élève place le breton au niveau des pieds parce qu'on marche beaucoup en Bretagne (cf. PL6_10). D'autres élèves qui ont le breton dans le ventre expliquent que c'est dû au fait qu'ils sont nés en Bretagne (cf. PL6_8), qu'ils l'apprennent depuis la PS1 [Petite Section de l'école maternelle] ou qu'ils sentent que les mots bretons se trouvent dans le ventre avant de les sortir (cf. PL6_13).

Pour le français, les apprenants le placent dans le ventre puisque il s'agit de la langue dont ils se servent le plus au quotidien (cf. PL6_24). Concernant le français dans les pieds, les élèves justifient ce choix en expliquant qu'ils parlent souvent français comme ils marchent souvent (cf. PL6_23). Ceci est aussi lié au fait qu'ils savent très bien le parler depuis leur petite enfance (cf. PL6_13). En outre, pour un apprenant, le français est, par exemple, associé aux jambes étant donné que c'est une langue « plus banale » (cf. PL6_21). A ce sujet, un élève écrit aussi avoir mis le français à la place des jambes *parce que c'est la langue qu'on parle moins au collège* (cf. PL6_15).

e. J'ai mis l'anglais dans le bras parce que j'écris plus que je parle (cf. PL6_33)

A part le français et le breton, les autres langues indiquées prennent moins de place dans les silhouettes produites par les élèves. C'est le cas de la première langue dite « étrangère », l'anglais. Un élève a mis l'anglais à la place de la gorge car il ne le parle qu'un peu (cf. PL6_3).

D'autres évoquent, en dessinant l'anglais dans les silhouettes, des associations liées à cette langue. Ainsi, ils ont mis l'anglais au niveau du ventre parce que la nourriture est bonne (cf. PL6_6), qu'ils l'ont mis au niveau d'une main car les Anglais font beaucoup de signes quand ils parlent (cf. PL6_4) ou bien dans les pieds parce que la collégienne va souvent en Irlande (cf. PL6_29).

Outre les associations culturelles, l'anglais reste pour les élèves, de plus, lié aux pratiques langagières au collège: L'anglais est indiqué sous la

couleur rouge, qui est probablement l'expression de la couleur de la correction du côté des professeurs, dans un pied *parce que je suis nulle en anglais* (cf. PL6_35) ou *l'anglais, je l'ai mis dans les jambes parce que c'est la langue que je parle le moins bien et encore je l'ai mis loin de la bouche* (cf. PL6_36). Une élève l'a mis dans un bras étant donné qu'elle écrit plus qu'elle parle anglais (cf. PL6_33).

De plus, les actes organisationnels du collège jouent un rôle influençant la perception des apprenants. Dans ce sens, un collégien écrit qu'il a choisi le vert pour l'anglais puisque dans son emploi du temps, il a également colorié la face de l'anglais en vert (cf. PL6_19).

f. Parce que c'est la langue de mes frères (cf. PL6_38)

Les langues qui ne sont pas (encore) enseignées à l'école prennent fréquemment encore moins de place dans les silhouettes. Quand ces langues sont indiquées, elles sont à maintes reprises liées aux relations intersubjectives (*le québécois c'est mon meilleur copain qui me l'a appris un petit peu* – cf. PL6_8 ; *J'ai mis l'espagnol dans les jambes parce que ma tata est espagnole, je le comprends bien, mais je ne répond pas très bien* – cf. PL6_20), à l'origine (*Le malgache a laissé des traces dans la mémoire* – cf. PL6_13) et aux voyages (*L'espagnol parce que l'allemand pareil, l'italien parce que je suis allé comme le pays basque* – cf. PL6_21).

Les couleurs de ces langues sont également en corrélation avec la conception culturelle de l'élève comme l'expriment les collégiens suivants dans leurs portraits: *Le créole au jaune parce qu'il fait chaud à la Martinique* (PL6_12) ; *J'ai choisi l'orange pour l'Espagne parce qu'il fait souvent chaud et que l'orange est une couleur proche du jaune et le jaune est le soleil. J'ai aussi choisi cette couleur pour les danses espagnoles. Je trouve qu'elles vont bien avec l'orange* (cf. PL6_42).

Les portraits des langues de la quatrième et de la troisième

De la même manière que les portraits de langues au niveau de la sixième au collège, les portraits des apprenants de la quatrième et troisième mettent également en lumière des « sujets » multilingues.

D'un premier coup d'œil, nous constatons de manière globale trois caractères frappants, en comparaison avec l'analyse des portraits de langues de la sixième:

Premièrement, en indiquant les langues dans leurs portraits, les élèves ne se sont sans doute que basés sur les langues qu'ils apprennent et qui sont en effet enseignées au collège. A partir de la quatrième, ils approfondissent la langue bretonne, française et anglaise. En plus, ils se mettent à apprendre l'allemand ou l'espagnol, et ils ont la possibilité d'opter pour le latin en tant que matière facultative.

Nous constatons que d'autres langues n'y sont pas représentées. Dans deux portraits, pour être précis, nous trouvons soit une langue d'imagination, intitulée le C# [probablement le langage de programmation de ©Microsoft] (cf. PL4_2), soit des langues comme l'italien, l'arabe, langues que l'élève parle un peu ou qu'elle entend au sein de sa famille ou du cercle amical (cf. PL3_14).

Deuxièmement, toutes les langues indiquées sont plutôt de la même façon partagées dans les silhouettes. Rarement, nous repérons des langues qui y prennent de plus grandes parties que d'autres.

Troisièmement, la place dans la silhouette où les différentes langues sont indiquées, est représentative pour l'appréciation de ces langues. Ceci est particulièrement visible dans les portraits réalisés par les filles. En outre, il semble que pour les collégiens de la quatrième et de la troisième les couleurs indiquées aient peu de d'importance puisque elles ne sont jamais reprises dans les explications qui accompagnent les portraits de langues.

Penchons-nous maintenant de manière plus précise sur trois catégorisations principales:

a. Partagée entre le breton et le français, ou soit l'un ou l'autre -

Le breton une langue de l'esprit (cf. PL4_6) / ***Le français dans ma tête parce que je le parle dans ma tête*** (cf. PL4_8)

Quelques élèves ont placé le breton ou le français dans la tête ou bien dans la partie plus haute de leurs silhouettes. Ils expliquent que cela est lié au fait qu'ils parlent français tous les jours (cf. PL3_6) ou que le français est certes la première langue (cf. PL3_9), mais qu'ils pensent souvent en breton (cf. PL3_6). D'autres ajoutent dans cette perspective qu'ils entendent et voient le

français écrit, mais que, d'un autre côté, ils entendent et écrivent aussi très souvent le breton (cf. PL3_2). Un collégien a colorié, comme la montre la → Figure 22, la tête et la moitié de son corps en bleu pour le français (*Parce que je pense en français*) et la bouche, les oreilles ainsi que l'autre moitié du corps en rouge pour le breton (*Parce que j'écoute, je parle, je touche le breton. Et je suis breton.*) (cf. PL3_3). L'identité bretonne reste donc de nouveau un facteur pertinent.

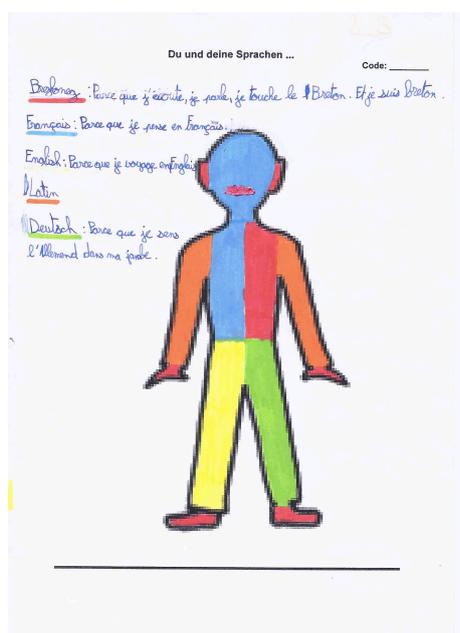


Figure 22: PL3_3

Un portrait s'inscrit aussi dans cette optique. L'élève explique, en partageant son ventre entre français et breton, de la manière suivante: *Parce que je suis partagée entre le français et le breton depuis toute petite* (cf. PL4_13).

En revanche, nous trouvons à maintes reprises que la langue première, dite *maternelle* d'après les élèves, figure dans la tête puisque les élèves pensent dans cette langue: *L'anglais dans la tête parce que c'est ma langue maternelle* (cf. PL4_9) ; *J'ai mis le français dans la tête parce que je pense en français* (cf. PL3_7) ; *Le français dans la bouche parce que c'est la langue que je parle le plus* (cf. PL3_13) ; *J'ai mis le breton dans ma tête parce que c'est la langue que j'apprends depuis toute petite* (cf. PL3_8) ; *J'ai mis le breton à la place de la tête parce que je pense souvent en breton* (cf. PL4_14) ; *J'ai mis le breton dans la tête parce que le breton restera gravé dans ma tête* (cf. PL4_5).

Une collégienne indique dans son portrait toutes les langues qu'elle apprend à la place de la tête dans la silhouette (→ Figure 23), car comme elle remarque: *Je pense en toutes les langues que je parle pour réfléchir à ce que je vais dire, comment je vais le formuler, etc...* . Pourtant, elle précise qu'étant à l'école, elle « respire » en breton, à l'opposé des activités en dehors du collège où elle ne parle que français. C'est d'ailleurs ce qui explique pourquoi elle a placé le français au niveau des pieds (cf. PL3_12).

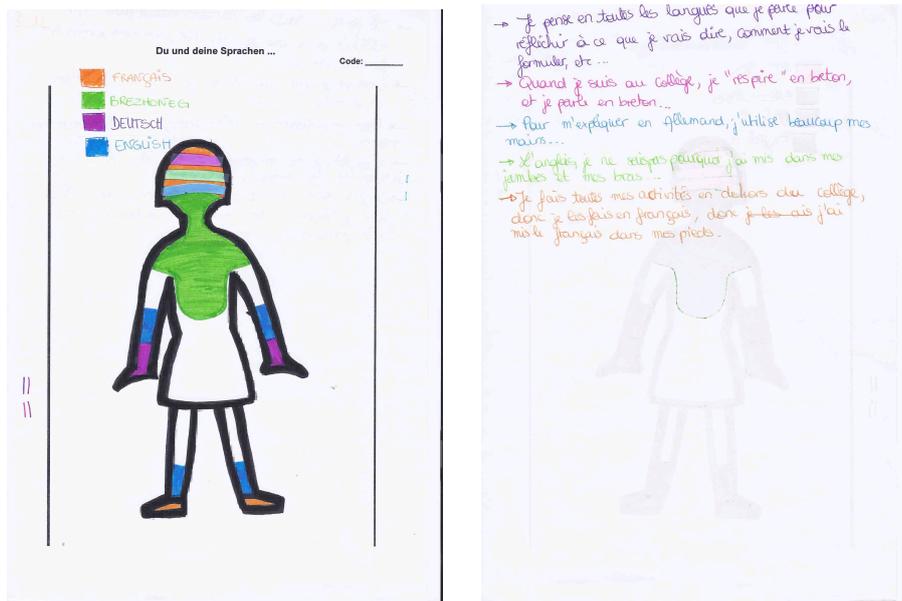


Figure 23: PL3_12

b. Anglais dans les jambes/pieds – *Parce que je voyage en anglais* (cf. PL3_3)

La langue anglaise en tant que LINGUA FRANCA, langue de la mondialisation et des voyages/déplacements, figure à maintes reprises à la place des jambes et/ou des pieds dans les silhouettes humaines: *J'ai mis l'anglais dans les jambes car on le parle dans de nombreux pays* (cf. PL4_2) ; *J'ai mis l'anglais dans les jambes parce que j'aime aller en Irlande et en Angleterre* (cf. PL4_14) ; *L'anglais est un bonus* (cf. PL3_1).

Un autre élève précise que la place de l'anglais dans ses jambes est liée au fait qu'il s'agit d'*une langue que si une personne ne sait pas dire au moins un mot en anglais, ne tiendra pas debout* (cf. PL4_16).

Des pieds l'anglais chemine souvent dans le ventre des silhouettes: C'est, selon les élèves, une langue universelle et importante (cf. PL3_11/15).

Une autre élève a placé la langue anglaise dans la poitrine parce que elle la trouve très belle et à cause du fait que sa « sœur de cœur » parle beaucoup anglais (cf. PL3_8). Près de la poitrine se trouve aussi le cœur.

Deux élèves perçoivent l'anglais comme langue « des bras », car les jeux-vidéos et de société sont souvent en anglais (cf. PL4_6/8).

c. La préférence pour une langue – *je la porte dans mon cœur* (cf. PL4_8)

Le fait d'aimer une langue est fréquemment décisif pour la représentation à une certaine place dans la silhouette humaine. Comme nous l'avons déjà constaté lors des portraits de la sixième, le breton figure à maintes reprises à la place du cœur en tant que *langue du cœur* (cf. PL3_10/13). Pour quelques élèves, c'est le même cas pour l'allemand *qui est proche de leur cœur* (cf. PL4_9/14).

Un autre collégien s'explique ses préférences de la manière suivante: *L'anglais dans les pieds parce que je n'aime pas beaucoup ; le français et le breton dans les bras, parce que c'est mieux et l'allemand dans le corps et la tête parce que je la préfère* (cf. PL4_4).

Si les élèves ne se sentent pas compétents dans une langue, ces langues cheminent alors souvent dans les jambes ou dans les pieds. A cet égard, un apprenant écrit en ayant recours à la métaphore typique du corps restant liée aux portraits de langues (cf. BUSCH 2013): *Parce que je parle latin comme un pied* (cf. PL4_7) ; *L'anglais dans les pieds parce que je suis maladroit* (cf. PL3_4).

5.1.4. Bilan

L'analyse des portraits de langues avait pour visée de montrer que les apprenants du collège *DIWAN* en tant que « sujets » en soi sont formés par les systèmes symboliques dans un environnement dont font également partie les systèmes de langues, selon KRISTEVA (1977). C'est la raison pour laquelle la psychanalyste et philosophe KRISTEVA les considère en tant que « sujets en procès », des sujets qui sont, sans cesse, en train de se réaliser. Notre objectif n'était pas seulement de montrer le statut de sujet des ces

jeunes élèves, mais également de les repérer en tant que « sujets multilingues », selon la définition de KRAMSCH (2006 ; 2012) étant reprise par HELOT (2008A).

Ces « sujets multilingues » se localisent dans une espace où les pratiques spatiales, les représentations de l'espace et les espaces de représentations (la triade de LEFEBVRE) s'inscrivent notamment au niveau de la langue administrative dans un régime de langues faisant preuve d'un *habitus* monolingue breton. L'interprétation des portraits a mis en lumière le fait que les collégiens sont des sujets multilingues: Ils disposent d'une conscience de langues tout en réfléchissant sur le contexte social, culturel et particulièrement émotionnel de leurs langues. Ils placent, dans les portraits, les langues et ce de manière instinctive dans une dynamique liée aux relations intersubjectives, à l'origine et aux expériences faites par le biais des langues.

Les portraits de langues mettent, de plus, en avant le fait que les pratiques langagières des collégiens soient soumises aux règles de l'usage linguistique, des habitudes de langues étant primordiales pour le régime de langues qui y règne (cf. BUSCH 2013, 18). Tandis qu'officiellement les collégiens sont tenus de parler breton dans l'espace de l'école, ils se servent par exemple du français dans des moments informels où ils se croient loin de l'institution, comme lorsqu'ils quittent le collège par exemple à la fin de la journée. Mais ayant fréquemment le français « dans la tête », ils pensent aussi dans cette langue sans que quelqu'un puisse le savoir, même s'ils parlent ou « respirent » en langue bretonne, ce qui est dû notamment à la situation d'immersion totale créée par l'école et qui domine le régime de langues.

Le français et le breton jouent un rôle primordial pour les collégiens de sixième, c'est pourquoi les deux langues occupent la place la plus grande dans les portraits. Souvent elles sont liées à des couleurs typiques, noir pour le breton et bleu ou rouge pour le français, des couleurs qui sont représentatives du drapeau national et/ou régional, symboles visibles du pays et de la région. Le poids significatif de ces deux langues diminue toutefois chez les apprenants de la quatrième et troisième où toutes langues prennent une place plus au moins considérable.

A maintes reprises, nous venons de constater que la langue bretonne est placée au niveau du cœur. Les collégiens justifient ce choix par le fait qu'ils sont bretons.

Tandis que les langues non-enseignées au collège se retrouvent fréquemment dans les parties les plus petites de la silhouette, les collégiens attribuent surtout à la langue anglaise de l'importance. Car « on ne tiendra pas debout » sans un mot anglais, d'après une élève.

Comme l'a montré également BUSCH (2013, 37) dans ses analyses, les langues des apprenants sont représentées dans les portraits de langues dans leurs relations entre elles et non pas dans leur ordre d'acquisition. Chaque « ressource de langue », d'après BUSCH, appartient à une valeur différente. Elle peut être un outil pratique, une charge, une protection, ou bien l'« objet du désir » (KRISTEVA 1980).

Il s'ensuit que les langues s'inscrivent de manière générale dans le « corps vivant » et qu'elles sont considérées comme objet de sentiments, d'expérience et d'interaction, contrairement au « corps physique » qui n'est que l'objet en soi d'un corps observable (MERLEAU-PONTY 1945, CIT. DE: BUSCH 2013, 23). Dans ce sens, chaque « ressource de langue » n'est pas seulement cognitive mais s'inscrit dans le « corps vivant » et peut évoquer toutes sortes d'expériences par le biais de la perception du monde (cf. BUSCH 2010, 59).

Pensons à ce sujet à l'un des exemples réputés de la littérature classique, celui-ci de MARCEL PROUST et de sa madeleine (cf. PROUST 2009 [1913], 144-145 ; cf. p. iv dans ce travail).

5.2. Les interviews narratives

En ce qui concerne les interviews narratives, nous allons procéder de la même manière que pour les portraits de langues. D'abord, la démarche théorique et réelle sera décrite, puis nous présenterons le corps de données (depuis un petit questionnaire donné avant les interviews, cf. plus bas). Avant d'analyser les données, nous nous penchons de manière brève sur notre méthode d'évaluation, à savoir l'analyse qualitative de contenu liée à sa technique de la catégorisation inductive des données.

5.2.1. *La démarche des interviews narratives*

Initialement, la réalisation des interviews narratives devrait être planifiée bien à l'avance.

Dans notre cas, il fallait tout d'abord demander l'autorisation du directeur de l'école ainsi que celle des tuteurs légaux des collégiens, sans oublier les élèves. A la fin du cours où la fabrication des portraits de langue a eu lieu, j'ai donc demandé aux élèves s'il y avait des volontaires que je pourrais interviewer de manière plus approfondie sur *leurs langues*. Je leur ai indiqué le jour exact où se déroulerait l'interview, et je leur ai signalé qu'il était important qu'ils aient l'autorisation de leurs parents avec eux à ce jour-ci.

Pendant les interviews narratives, j'ai globalement distingué entre cinq phases différentes qui rejoignent celles de FISCHER-ROSENTHAL/ROSENTHAL (1997, 414-418): La *phase introductive*, suivie de la *phase de narration spontanée*, suivi d'une *phase de courtes questions*, celle-ci se terminant par une *phase reprise* puis par une *phase finale*.

Dans les propos suivants, nous considérons les différentes phases de l'interview narrative en mettant en lumière l'essentiel de chaque phase.

Les interviews narratives se sont déroulées pendant une journée scolaire au sein de la bibliothèque de l'école. Les apprenants étaient au courant et sont sortis du cours habituel les uns après les autres pour se rendre à la bibliothèque.

L'interview a débuté avec une phase introductive dans laquelle des explications initiales étaient données aux élèves. Je leur ai donc expliqué qu'il s'agissait des questions ouvertes sur les langues au collège et de leurs portraits de langue réalisés en cours. De plus, j'ai mis en avant l'objectif de l'interview narrative. Celle-ci consiste à raconter tout ce qui venait à l'esprit de l'élève et non à répondre en une réponse au « tac au tac » (littéralement) à la question. Il s'agissait de préciser que l'interview n'est pas un jeu de « question-réponse ». D'ailleurs, j'ai aussi rappelé aux élèves qu'ils avaient le temps de réfléchir aux questions, que l'interview était enregistrée et serait réutilisée de manière anonyme pour un travail scientifique.

Outre les explications initiales, j'ai pris des notes sur le lieu et l'heure de l'enregistrement ainsi que sur la manière d'enregistrement. De plus, en

fonction de ce que SCHANK/SCHWITALLA (1980, 315) entendent par le terme « l'identification du locuteur », chaque élève a rempli brièvement une courte questionnaire informatif sur le sexe, l'âge, la classe, le fait d'être interne, la langue maternelle et les langues à la maison (→ Figure 24: *Identification du locuteur*).

Il nous reste encore à ajouter que la phase introductive n'était pas enregistrée. L'enregistrement commence directement avec la deuxième phase, celle de la narration spontanée.

Interview narrative	
Qui es-tu?	
1. Je suis	<input type="checkbox"/> une fille <input type="checkbox"/> un garçon
2. Tu as quel âge? _____	3. Tu vas dans quelle classe? _____
4. Es-tu interne? <input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
5. Quelle est ta langue maternelle? _____	
6. Quelle langue parlent	
a. tes parents entre eux? _____	
b. tes grands-parents entre eux? _____	
7. Tu habites <input type="checkbox"/> à la campagne <input type="checkbox"/> en ville (plus de 20.000 habitants)	

Figure 24: Identification du locuteur

La deuxième phase s'ouvre sur la reconstruction d'une journée type au collège par le biais de la narration. J'ai expliqué aux élèves qu'ils devaient reconstruire une journée-type quand ils allaient au collège tout en m'expliquant de quelles langues ils se servaient au cours de cette journée. Pour ne pas se perdre, j'ai proposé, si nécessaire, des points de repères, comme le montre la → Figure 25.

Après avoir reconstruit une journée-type, je leur ai donné la tâche de reconstruire, par la suite, une journée-type sans école, par exemple le mercredi, le samedi ou le dimanche.

- le matin (petit-déjeuner à la maison – dans le car pour aller à l'école – retrouver des amis ou collègues de classe dans le car – arriver au collège – être dans la cour – revoir les élèves d'autres classes – attendre les profs dans la cour – aller en classe – pendant les cours en classe)
- pendant la récréation dans la cour
- le midi (aller à la cantine – prendre le déjeuner – profiter de la récréation)
- l'après-midi en cours
- après l'école (dans le car – en internat – en études - dans ta chambre – pendant le repas du soir – pendant des activités avec les surveillants – dans le couloir à l'internat - dans la salle de bain – après l'extinction de la lumière dans ta chambre)

Figure 25: Points de repères pour la narration

La phase de narration spontanée était suivie d'une phase pendant laquelle j'ai posé des questions plutôt courtes basées sur les portraits de langues des interviewés. Ces questions dites courtes figurent bien évidemment sous-jacentes à notre question de recherche principale: Comment les collégiens ressentent-ils leur multilinguisme au collège de l'association à but non-lucratif *DIWAN*? J'ai réalisé un tri pendant l'interview dans le choix de questions, comme le démontre la → Figure 26.

- Quelle langue est la plus importante pour toi ? Pourquoi ?
- Quelle langue est la moins importante pour toi ? Pourquoi ?
- Tu as parfois du mal à parler la langue demandée ? Dans quelles situations plus précisément?
- Est-ce que tu peux commenter la phrase suivante: *L'école vit en breton.*
- Comment tu te sens quand tout est indiqué en breton au collège ? Est-ce que tu as parfois du mal à le comprendre ?
- Quand tu parles en français / en breton, tu penses dans une autre langue ?
- Quand tu as un mot sur le bout de la langue, dans quelle langue vient-il finalement en premier ?

Figure 26: Un choix des questions courtes

La phase de reprises servait à reformuler des propos n'étant pas clairs pour moi, de demander des précisions générales ou de reprendre certains aspects qui n'étaient pas encore thématiques.

Cette phase de reprise était suivie par la phase finale pendant laquelle je leur demandais s'ils avaient encore quelque chose à dire, des questions ou bien des remarques. En dernier lieu, je les remerciais beaucoup.

5.2.2. Présentation du corps de données

En somme, 14 collégiens ont, avec l'accord de leurs tuteurs légaux, accepté de participer aux interviews narratives. Les interviews ont duré entre trois et douze minutes, en fonction, bien évidemment, de la disposition de l'élève interviewé. Les 14 interviews narratives donnent dans l'ensemble, de manière approximative, un temps de parole s'élevant à environ une heure et trente-cinq minutes.

Comme le montre la → Figure 27, parmi les 14 élèves figurent huit filles et six garçons qui fréquentaient la quatrième ainsi que la troisième du collège (neuf élèves la 4^e, cinq élèves la 3^e).

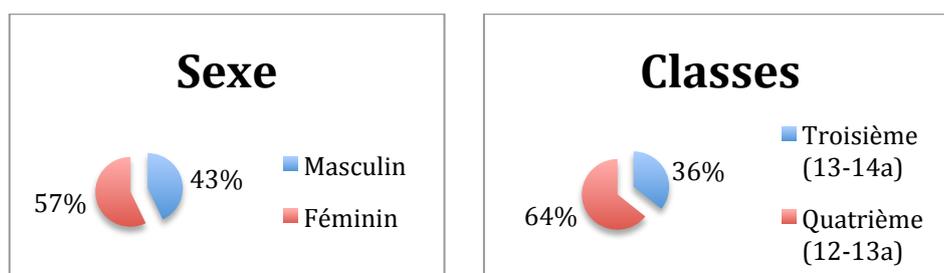


Figure 27: Sexe et classe des élèves sondés

En tout, six apprenants sont internes. Ils dorment donc à l'internat proche de l'école (→ Figure 28).

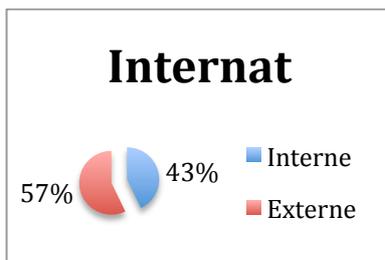


Figure 28: Internat

Alors que treize collégiens indiquent le français comme langue première (dite *maternelle* ou *natale*) (L1), un élève considère le français avec le breton comme ses langues premières, et un autre élève ne considère que le breton comme sa L1.

Parmi leurs parents et grands-parents sont six familles à repérer qui utilisent le français et le breton chez eux, alors que les parents et les grands-parents de 13 collégiens ne se servent que du français chez eux (→ Figure 29).

A ce sujet, prenons en considération que la question du petit questionnaire était posée de façon ouverte. Même si les parents ou bien les grands-parents ne parlent qu'un peu le breton, les collégiens l'ont quand-même précisé dans le questionnaire. Ceci montre qu'ils considèrent le breton comme une des langues de leurs parents ou grands-parents.

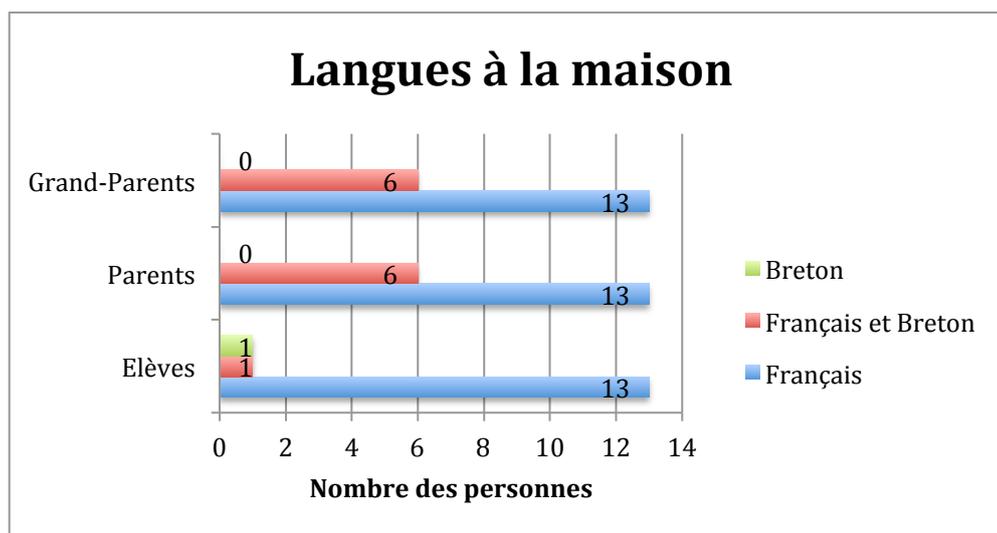


Figure 29: Langues à la maison

Plus de la moitié des élèves habitent à la campagne. Seuls six élèves sondés demeurent en ville (plus de 20.000 habitants) (→ Figure 30).

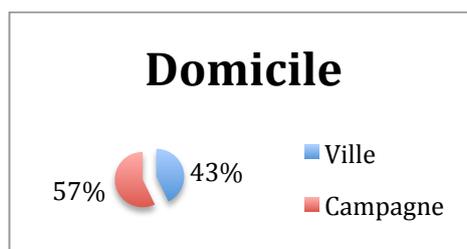


Figure 30: Domicile des élèves

Les interviews narratives ont été transcrites avec les conventions de *HIAT* (allm. *Halbinterpretative Arbeitstranskription* > angl. *Semiinterpretative Working Transcriptions*⁸⁷), mis au point dans les années 1970 par les linguistes allemands JOCHEN REHBEIN et KONRAD EHLICH notamment pour l'analyse de discours et l'analyse de la conversation germanophone.

L'écriture littérale (avec les signes de ponctuation de la langue écrite) est caractéristique de la convention de transcription *HIAT*. Il s'agit d'une transcription sous forme de partition où chaque locuteur dispose d'une voix, comme dans une partition musicale. Ceci favorise entre autres la présentation du chevauchement quand plusieurs personnes parlent (cf. REHBEIN ET AL. 2004).

La transcription des interviews narratives a été effectuée avec le logiciel de ©EXMARaLDA (angl. *Extensible Markup Language for Discourse Annotatio*) *Partitur-Editor*, mis gratuitement à ma disposition et téléchargeable sur le site d'EXMARaLDA. Ce logiciel a été développé par la section de recherche sur le multilinguisme de l'Université de Hambourg en Allemagne⁸⁸.

Les transcriptions des interviews narratives se trouvent sous l'abréviation et le numéro indiqué (p.e. IN1) sur le disque étant inclus dans ce travail.

⁸⁷ Pour une description de *HIAT* en langue anglaise, se référer à EHLICH (1993).

⁸⁸ Dans l'URL: <http://www.exmaralda.org/> [08/04/2013].

5.2.3. *L'analyse qualitative de contenu pour évaluer les interviews narratives*

Afin d'analyser et d'interpréter les interviews narratives, reconnaissons que l'analyse du discours tel que l'analyse critique du discours de Vienne (cf. REISIGL 2011³) se prêteraient particulièrement bien. Au vu de la taille et du cadre de ce mémoire de maîtrise, il faut que nous y renoncions malgré tout. A défaut, nous aurons recours à l'analyse qualitative de contenu et plus précisément à la catégorisation inductive des données (cf. MAYRING 2010⁸), laquelle sera abordée de manière brève par la suite. Les interviews narratives menées dans le cadre de ce travail et analysées en recourant à l'analyse de discours pourraient faire l'objet d'un travail supplémentaire.

L'analyse de contenu fait partie des méthodes qualitatives issues des sciences de la communication. Se divisant en formes diverses, elle sert de nos jours à différents domaines de recherche, notamment à la recherche psychologique, pédagogique et sociologique.

Dans notre analyse des interviews narratives, nous avons recours à l'analyse résumant de contenu. Sa visée portée sur l'action de résumer le contenu du corps de données de manière réduite, en mettant en lumière les aspects essentiels du contenu. Cette forme de l'analyse s'avère très appropriée lorsqu'on s'intéresse au plan de contenu du corps de données.

A la base de l'analyse résumant le contenu, on retrouve la technique de la catégorisation inductive. Celle-ci se caractérise par la manière de proposer des catégories depuis le contenu du corps de données. Ces catégories ne sont pas figées puisque, pendant l'analyse des données elles sont retouchées et donc adaptées de manière flexible au corps de données choisi. Pour une vue globale sur un déroulement possible de l'analyse qualitative de contenu, considérons la → Figure 31 (*Step Model of inductive category development*⁸⁹). La catégorisation de manière inductive est considérée comme l'un des points forts de cette méthode d'évaluation qualitative de contenu (cf. MAYRING 2010⁸, 468-475).

⁸⁹ CF. MAYRING 2000.

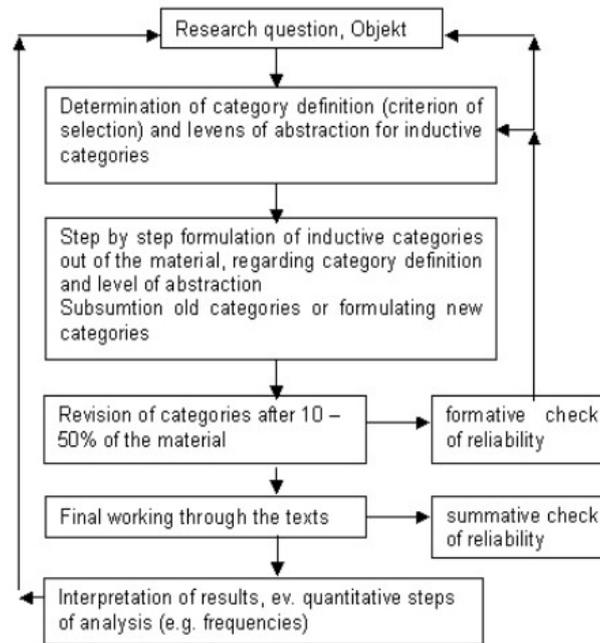


Figure 31: *Step model of inductive category development*

5.2.4. Analyse et catégorisation inductive des interviews narratives

a. Expérience du multilinguisme « disjoint »

A la suite de l'analyse des portraits de langues, nous partons dans ce qui suit du constat que les collégiens sont sans aucun doute multilingues. L'analyse des interviews narratives affirme ce qui était également constaté lors de l'observation *in situ* de la recherche sur le terrain: les apprenants font à maintes reprises face à un multilinguisme que nous appellerons par la suite « disjoint ». Ce terme nous vient de la recherche anglaise sur le multilinguisme (cf. BLACKLEDGE/CREESE (2010A, B ; 2011)). Nous avons traduit l'expression *separated multilingualism* (→ 2. Les concepts théoriques) par le terme de multilinguisme disjoint.

Cette approche du multilinguisme entre en vigueur avec la production de l'espace créé, notamment, par les personnes qui y interagissent et les symboles, au sens vaste, qui y sont représentés. Comme nous avons constaté à maintes reprises, il va de pair avec les circonstances dans lesquelles se produit de l'espace, un régime de langue précis exigeant sur le plan de la langue administrative l'utilisation d'une langue précise.

Les interviews narratives mettent clairement en avant que les élèves utilisent en entrant le collège une autre langue, à savoir le breton, contrairement au fait qu'à la maison le français est utilisé; cependant, ils ont recours à leur L1, le français, en entrant dans l'espace qu'est l'école lorsqu'ils ne se sentent pas observés par « l'institution ». Utilisant notamment dans des moments informels leur langue in-administrative, ils arrivent à contourner le régime de langues entrant en vigueur au collège. La langue in-administrative sur laquelle le régime de langue monolingue breton n'est pas capable de faire effet reste pour toutes les élèves, ayant participé aux interviews narratives, même pour ceux dont le breton est aussi la L1, la langue française.

Lorsque les collégiens se retrouvent seuls, « isolés » dans leurs chambres à l'internat comme l'explique une élève (cf. IN3_48⁹⁰), et loin de ce que nous avons appelé plus haut brièvement « l'institution » (le personnel du collège, mais aussi les symboles créant l'espace), quand ils chuchotent en cours quand il y a beaucoup de bruit et « ça ne s'entend pas » (cf. IN1_29) ou bien pendant les récréations sur la cour et/ou pendant le repas de midi dans la salle à manger, ils se servent alors de la langue française sous la condition qu'ils se retrouvent loin des personnes qui revendiquent l'utilisation de la langue administrative.

Il y a des élèves pour lesquels la conscience du régime de langue en breton se manifeste lorsqu'ils entrent dans l'enceinte du collège, d'autres associent particulièrement les salles de classes comme endroits dans lesquels ils se sentent obligé d'utiliser la langue bretonne, sauf lorsqu'ils ont un cours de français, d'anglais, d'allemand ou d'espagnol. La langue véhiculaire, dépendant des professeurs et de leurs aptitudes langagières en breton, reste très fréquemment le breton, et ceci également pour l'enseignement des langues dites « étrangères ».

De plus, leur multilinguisme « disjoint » est lié à l'interlocuteur dans l'espace. Souvent les collégiens répondent qu'ils parlent au collège le français ou le breton « à certains moments et avec certaines personnes » (cf. IN3_31). Certains collégiens donnent des précisions en mettant en lumière

⁹⁰ A lire de la façon suivante: cf. Interview narrative n°3, partie n°48 de la transcription.

N.B. Au vu d'une meilleure lisibilité, les passages des interviews narratives sont cités au long de ce travail sans interruptions et interjections.

que dans leur sphère privée ils parlent français avec les copains (cf. IN5_7), avec les « potes » (cf. IN6_8), tandis qu'en cours, avec leurs professeurs et les surveillants, ils se servent du breton (cf. IN 6_8 ; 11_29). Dans cette perspective, l'explication donnée est qu'il est plus facile de recourir au français afin d'exprimer des choses intimes, de s'exprimer sur des sujets politiques (cf. IN3_55) ou d'exprimer des banalités comme ils pensent souvent en français (cf. IN4_8). Dans ce sens, le breton reste une langue pratiquée à l'école, cela se ressent d'ailleurs dans le peu de mots/d'expressions sur les jeunes et par les jeunes (cf. IN11_29). Ceci atteste aussi les observations faites. Etant donné le fait que le breton est surtout la langue de l'enseignement scolaire liée à l'immersion totale, des conversations sur des choses intimes voire familières/vulgaires dans le cadre d'un cours ne sont pas à l'ordre du jour. Ceci a pour corollaire que les collégiens n'ont, souvent, pas l'aptitude de s'exprimer sur des thèmes intimes, des thèmes qui leur sont chers, ou bien de jurer en langue bretonne, ce qui fait malgré tout partie de la vie quotidienne et d'une langue de cohabitation.

En résumé, on peut donc constater que les collégiens ressentent très fréquemment un multilinguisme « disjoint » dépendant de l'espace produit dans lesquels ils se retrouvent et du régime de langues y régnant. Ceci a pour effet que les élèves savent dans quelles situations et à quel moment il leur faut employer la langue demandée. Par comparaison, ils ont recours à la langue qui leur vient le plus facilement où bien dans laquelle ils se sentent « plus à l'aise » (cf. IN4_11) lorsque les conversations sont d'ordre intime, touchent au domaine de la vie privée.

Ce que BLACKLEDGE/CREESE (2010A, B ; 2011) désignent par le terme de *integrated multilingualism* n'était que rarement repérable lors de l'observation *in situ* ou pendant l'analyse des interviews narratives. Nous nous référons dans cette perspective aux résultats de BLACKLEDGE/CREESE lors de leur étude (→ 2. Les concepts théoriques). Ils expliquent que l'expérience du multilinguisme « disjoint » des élèves reste typique des écoles minoritaires dans lesquelles la peur de la perte de la langue minoritaire est évidente (cf. BLACKLEDGE/CREESE 2011, 1206). En conséquence, ces écoles et les personnes y interagissant souhaitent promouvoir la langue minoritaire à tous les niveaux et à tous les moments possibles.

b. Sentiment d'obligation et son influence sur l'émotion

Partant du constat que le multilinguisme « disjoint » abordé se crée par le biais d'un régime de langues faisant preuve d'un *habitus* monolingue, nous aimerions maintenant nous pencher sur le sentiment d'obligation et sur son influence sur l'émotion des personnes qui interagissent dans l'espace qu'est le collège.

Nous constatons lors des interviews narratives une mise en place d'un sentiment d'obligation par « l'institution » qui influence de manière globale l'émotion des apprenants, comme BLACKLEGDE/CREESE (2011, 1200) l'évoquent aussi. Les professeurs dans leur étude ne parlent que la langue minoritaire tandis que les apprenants ont particulièrement recours à leur L1. Vu que le breton est, théoriquement dans le concept de l'immersion totale, la langue d'enseignement et de la cohabitation de l'école⁹¹, les professeurs et les surveillants sont censés de faire une remarque dès qu'ils entendent quelqu'un qui ne parle pas dans cette langue. Les interviews narratives mettent en lumière que, parmi les élèves, s'installe un sentiment d'obligation qui a bien évidemment des répercussions émotionnelles et leur bien aisance dans une langue. Ainsi, une élève de troisième raconte, être certes en faveur du breton, elle voudrait élever ses enfants dans cette langue, mais exprime tout de même un avis critique envers le fonctionnement de l'école:

[...] il faut arrêter de nous dire tout le temps 'il faut parler breton, il faut parler breton, il faut parler breton', ce que j'ai remarqué que tout le monde se décourage et du coup tout le monde parle moins (IN3_74).

Une autre élève en quatrième rejoint cette idée en disant: « [...] moi je pense que si on nous obligeait pas, je pense qu'il y aurait plus de gens qui parleraient breton. » (IN8_43)

Il s'ensuit, en corrélation avec l'installation d'un sentiment d'obligation de parler une certaine langue parmi les collégiens, que les élèves se découragent ou n'ont, de manière simplifiée, plus trop envie de parler la langue de l'immersion au collège.

⁹¹ CF. à ce point le premier paragraphe du règlement intérieur des écoles *DIWAN*: « **1-1 Utilisation du breton** / Il est demandé aux élèves d'utiliser la langue bretonne. » [CITE D'un cahier de correspondance d'un élève].

c. Alternance de code et multilinguisme « intégré » ?

Le fait que le multilinguisme est bénéficiaire n'est plus à douter. Ceci ressort également de l'analyse des interviews narratives. Quand les élèves se servent de la langue bretonne et qu'ils ne savent pas un mot, ils le disent par exemple en français (cf. IN2_30). Une autre élève raconte qu'ils leur arrivent de mélanger plusieurs langues dans une phrase, notamment pour rigoler:

Ben, par exemple on commence en breton et on finit avec des mots d'anglais et avec un petit peu de français et parfois ça nous arrive de mélanger l'allemand avec (IN3_29).

Cette forme d'alternance de code peut être résumé sous le terme de multilinguisme dit « intégré » (BLACKLEDGE/CREESE 2010A, B ; 2011), se référant de nouveau au terme de *translanguaging* (GARCIA 2009).

Il faut prendre en compte que cette approche du multilinguisme se produit notamment lors des moments informels dans l'espace de l'école ou en quittant cet espace et, donc en prenant ses distances avec le régime de langues existant au sein de celui-ci.

Dans cette perspective, un élève raconte utiliser souvent et ce, à la maison des mots bretons, car il s'est habitué à l'école à s'exprimer en breton: Il ne se rappelle parfois que du mot breton et non du mot français (cf. IN12_18).

En outre, et ce notamment dans les rêves, peut se manifester un multilinguisme « intégré », comme le constate une collégienne qui raconte au sujet des rêves que « ça arrive qu'il y a des mélanges bizarres [des langues, nda] » (cf. IN3_82).

De plus, certains affirment aussi que l'acquisition d'une langue peut faciliter l'apprentissage d'une autre langue. Un élève, qui vient de commencer à apprendre l'allemand, s'explique de la façon suivante: « [...] ça change que je peux penser en plusieurs langues, en anglais je peux penser en allemand parce que c'est très proche [...] » (IN11_63).

d. Quand la compétence langagière influence le choix de langue

La compétence langagière et le bien aisance dans une langue peuvent influencer, souvent de manière inconsciente, le choix de la langue, et notamment dans des situations touchant à la sphère privée.

Une élève raconte qu'elle parle habituellement avec ses frères en breton, mais que, lorsqu'elle s'énerve contre eux et qu'elle les « engueule », elle le fait en français puisqu'elle sait en général plus de mots et aussi des gros mots (cf. IN2_45). Quand les collégiens « ont la flemme de parler breton » (cf. IN4_22), quand ils en « ont marre de parler breton » (cf. IN10_21) ou bien quand ils sont juste fatigués (cf. IN3_46), ils ont recours à la langue qui leur revient plus facilement à l'esprit, à savoir le français. Parfois ce choix de langue se déroule voire inconsciemment: « Il y a des fois où ça vient naturellement et parfois où j'y pense quoi » (IN1_57).

Ces derniers propos ont pour visée de souligner que parler une langue n'est pas la L1 entraîne beaucoup d'effort. Le dernier, restant au prix d'un intense effort, entraîne particulièrement des difficultés quand on n'est pas en pleine forme, particulièrement sur le plan émotionnel (fatigue, tristesse, etc.). Il est donc naturel de recourir notamment dans ces moments précis à la langue dans laquelle on se sent plus à l'aise.

5.2.5. Bilan

Au regard de notre question de recherche principale, qui met l'hypothèse à l'épreuve que les collégiens multilingues ressentent une forme de multilinguisme pour laquelle il n'existe en langue française pas encore de terme scientifique et que nous avons appelé « disjoint », nous tirons les conclusions suivantes:

La production de l'espace et le régime de langues monolingues y entrant en vigueur sur le plan de la langue administrative promeuvent par excellence un multilinguisme que nous pouvons désigner « disjoint ». Sur le plan de la langue administrative, les collégiens sont censés se servir d'une langue précise, à savoir le breton. De même sur le plan de la langue in-administrative dans des moments informels loin de l'« institution » de l'école, les apprenants ne se servent fréquemment que d'une langue, figurant à maintes reprises leur L1, le français. Ainsi, les langues au niveau de la langue administrative sont rarement mélangées. Ceci rejoint les idées et buts pédagogiques de l'enseignement du bilinguisme de l'époque, proclamant

que chaque langue doit être enseignée et apprise séparément (cf. BLACKLEDGE/CREESE 2010B, 104 ; BLACKLEDGE/CREESE 2011, 1200) (→ 2. Les concepts théoriques). Ce multilinguisme disjoint exigé par le régime de langues a sans aucun doute effet sur l'émotion des apprenants. Comme les élèves ne sont censés parler officiellement qu'en breton, ils recourent dans des situations informelles au français, notamment pour des raisons de simplicité. Ils éprouvent souvent de la fatigue car ils parlent toute la journée en breton. De ce fait, le français en tant que L1 leur revient plus facilement à l'esprit. Même si le sentiment d'obligation éprouvé diminue probablement l'importance et l'appréciation personnelle d'une langue pour les apprenants, ce sujet serait intéressant à discuter dans le cadre d'une autre étude.

Toutefois, constatons que c'est sur le plan de la langue in-administrative ou plutôt *des* langues in-administratives, que les élèves vivent parfois, de manière volontaire ou inconsciente, une sorte de multilinguisme, ce que nous pouvons appeler d'après une traduction des termes *integrated multilingualism* et *translanguaging* (BLACKLEDGE/CREESE 2010 A, B ; 2011 / GARCIA 2009), un multilinguisme « intégré ». Car les élèves mélangent de manière volontaire ou inconsciente plusieurs langues dans un discours. Avec ceci va de pair de la joie et du plaisir du côté des élèves qui montrent de nouveau le bénéfice particulier du multilinguisme.

Dans cet ordre d'idées, nous terminerons notre cinquième chapitre en recourant ici encore une fois à HELOT (2006, 69) et à sa conception d'une école multilingue:

In other words, a multilingual school is not just a place where pupils can learn two or more languages. It is also a place where the plurilingual repertoire of bilingual/multilingual pupils is recognised and viewed as a resource to be shared and built upon, rather than a problem.

6. Triangulation du corps de données

Dans ce dernier chapitre, nous mettons en lumière la triangulation du corps de données concernant les portraits de langues et les interviews narratives afin de répondre à la question de recherche subordonnée: En quoi des contradictions, à part les points communs, ressortent-ils, à titre de comparaison les deux méthodes biographiques abordées?

Avant d'essayer d'y répondre, il faut que nous nous penchions d'abord dans les propos suivants de manière théorique sur l'essentiel de l'approche de la triangulation dans la science sociale. Comme ce travail a déjà mis en lumière, elle peut être considérée comme principe méthodologique majeur.

6.1. L'approche de la triangulation

Sous le terme de *triangulation*, nous entendons avec la science sociale la considération d'une problématique de recherche sous, au moins, deux perspectives différentes. Avec ces perspectives vont également de pair des approches méthodologiques différentes (cf. FLICK 2010⁸ B, 309).

Depuis DENZIN (1970), l'approche de la triangulation est dans la science sociale capitale. Car la triangulation renforce surtout deux des critères de qualité⁹² de la science sociale, celui de la validation et de la fiabilité. DENZIN proclame à ce sujet de manière approfondie:

Triangulation, or the use of multiple methods, is a plan of action that will arise sociologists above the personalistic biases that stem from single methodologies. By combining methods and investigators in the same study, observer can partially overcome the deficiencies that flow from one investigator and/or one method. (DENZIN 2009 [1970], 300)

⁹² Se référer à STEINKE 2010⁸ pour une discussion des critères de qualité importants dans la science sociale.

De manière traditionnelle, on distingue dans la science sociale quantitative entre les critères de qualité suivants: objectivité, fiabilité et validation - lesquels forment également, à part d'autres approches, la base pour les critères de qualité de la science sociale qualitative (cf. VETTER 2008A, 133).

A part la triangulation de données (à des moments divers et/ou par le biais des personnes différentes, des données dites semblables sont récoltées sur le terrain pour être comparées), la triangulation d'investigateur (plusieurs personnes travaillent sur le même terrain de recherche) et la triangulation de théorie (différentes perspectives et hypothèses sont à la base de l'objet de recherche), nous distinguons encore entre la triangulation méthodologique, ce qui signifie pour DENZIN un concept central de la recherche sur le terrain (CF. DENZIN 2009 [1970] ; FLICK 2010^B, 310). C'est également la raison pour laquelle nous y faisons principalement recours.

Dans le cadre du travail présent, nous faisons face à toutes les formes de la triangulation, comme nous l'avons déjà évoqué dans les chapitres précédents, avec l'exception de la triangulation d'investigateur, étant donné que la recherche était menée par un seul chercheur. Tout particulièrement, la triangulation de la méthode, ce que DENZIN désigne comme *between-method*, reste à ce point à mentionner pour notre travail présent (DENZIN 2009 [1970], 301).

C'est notamment dans cette perspective que s'inscrit le sous-chapitre suivant proposant une triangulation entre les portraits de langues et les interviews narratives. Notre triangulation a donc pour visée de dessiner une image plus détaillée du phénomène de l'expérience multilingue des collégiens.

6.2. Les portraits de langues et les interviews narratives de manière triangulée

Premièrement, la triangulation entre les portraits de langues et les interviews narratives nous démontre que les langues qui sont désignées « importantes » dans la vie des apprenants lors des interviews figurent à la place de la tête des silhouettes humaines. Souvent les élèves ont dessiné le français ou le breton à la place de la tête sans l'avoir expliqué dans le texte allant avec le portrait. Pendant les interviews ils ont toutefois mis en lumière qu'il s'agissait des langues ayant de l'importance pour eux.

La triangulation nous permet alors de constater que les langues se retrouvant dans la tête signifient qu'elles sont les plus importantes pour les apprenants étant donné qu'ils la/les parlent la plupart du temps, ils y pensent fréquemment, et tout simplement parce qu'ils vivent dans ces langues. A ce sujet, il nous reste à mentionner comme les interviews narratives le mettent en lumière, qu'une langue dite « importante » de l'élève n'est pas automatiquement la langue dite « la plus appréciée ». Les langues « appréciées » prennent d'une manière globale souvent une grande partie de la silhouette des portraits, et pendant les interviews elles sont de la même manière mentionnées en tant que langues « bien aimées » ou « langues du cœur ».

Deuxièmement, nous remarquons lors de la triangulation que l'importance de la langue anglaise, prenant dans certains portraits beaucoup de place, elle n'est pourtant pas du tout mentionnée dans les interviews narratives. Nous émettons donc l'hypothèse que les attitudes de la société d'aujourd'hui sont reflétées sur les personnes y agissant. L'anglais est de nos jours de manière générale sur toutes les lèvres comme langue universelle et importante, particulièrement pour la réussite sociale. En effet, l'anglais prend beaucoup de place dans certains portraits avec l'explication que « c'est une langue universelle » ; toutefois, si cette langue est vraiment *une* langue de l'apprenant, reste dans les portraits sans réponse et pendant les interviews narratives les collégiens ne l'abordent pas non plus. Cet exemple montre, comment les attitudes de la société peuvent influencer de manière subtile nos identités fortement codées et très complexes (cf. Hu 2007, 5-6), sous-jacente à un processus qui est constamment en mouvement et qui se (re)construit en permanence (cf. DEVETAK 1996, 203).

Finalement, il faut également prendre en considération que nous retrouvons quelques portraits de langues où la représentativité doit être mise en question, probablement faute de compréhension de la tâche. Une illustration pour ceci est que deux élèves ont marqué lors de l'explication dans le petit texte allant avec le portrait, qu'ils ne savaient pas où mettre des langues, ou bien qu'ils n'avaient plus d'autre place dans la silhouette pour une langue ou une autre, c'est pourquoi ils ont mis telle langue à telle place.

Nous y concluons alors que la méthode biographique des portraits de langues sert en tant que point de départ pour des recherches biographiques, comme le recommande également BUSCH (2013). Il s'ensuit que cette approche ne doit pas figurer la seule méthode de la recherche sur le terrain pour répondre à une problématique. C'est notamment ce qui met en lumière notre principe majeur de la triangulation (de données, de théorie et particulièrement la triangulation méthodologique).

C Troisième partie: Résumé

7. Conclusion et perspectives

Le travail présent, portant sur l'expérience du multilinguisme des collégiens dans une école minoritaire vivant en breton, s'est inscrit dans une optique de recherche ethnographique, et ce de manière triangulée. Suite aux méthodes ethnographiques effectuées (la participation active sur le terrain de recherche, l'observation *in situ* liée à l'écriture d'un cahier de verbalisation) dans l'espace du collège de l'association à but non-lucratif *DIWAN*, l'hypothèse suivante était formulée pour être mise à l'épreuve dans ce travail:

Vivre un multilinguisme « disjoint » ?

Cette hypothèse se forme et reste sous-jacente à notre question de recherche principale:

Comment les élèves ressentent-ils leur multilinguisme dans l'espace du
collège ?

Nous avons contribué à l'étude de cette problématique, dans laquelle s'inscrit l'hypothèse émise en corrélation avec la question de recherche, de la façon suivante :

Dans la première partie (A) du travail, nous avons contextualisé notre thématique en ayant étudié la situation sociolinguistique de la région française métropolitaine d'ouest qu'est la région de la Bretagne, en ayant présenté l'association à but non-lucratif *DIWAN* et le collège quimpérois dans lequel la recherche ethnographique a été effectuée et auquel notre corps de données se réfère. Nous avons constaté lors de ces premiers chapitres que la langue bretonne est de nos jours la seule langue celtique étant encore parlée sur le continent européen, et qu'elle était utilisée jusqu'au XX^e siècle par la majorité de la population de la Basse-Bretagne (la partie extrême-ouest de la région). Aujourd'hui, la langue bretonne fait partie des langues minoritaires et se trouvent dans une situation très précaire. Face à cet état préoccupant de la langue bretonne, d'autant plus considérable que la

transmission parentale de la langue s'est interrompue au cours des siècles derniers, une jeune génération de parents a créé en 1977 l'association *DIWAN*. Cette association propose un enseignement en breton, lequel va jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire terminant avec le diplôme du baccalauréat. Les élèves qui fréquentent des établissements privés de ce type sont plongés dès l'école maternelle en immersion totale en breton et hormis le français, restant pour la plupart d'eux la L1, ils apprennent encore l'anglais et l'allemand ou l'espagnol au collège et au lycée. C'est notamment dans un collège *DIWAN*, qui se trouve plus précisément dans la préfecture du Finistère, dans la ville de Quimper, où pendant trois mois les recherches ethnographiques ont été menées.

En deuxième lieu, nous avons abordé les concepts théoriques sur lesquels se base ce travail, notamment le terme vaste, étant de nos jours sur toutes les lèvres, celui de *multilinguisme*. Nous l'avons défini d'après les linguistes WEBER/HORNER (2012), pour être concis, comme un « continuum » dynamique assemblé de tout répertoire linguistique qui est propre et différent à chaque individu. Ensuite, nous avons montré lors de ce chapitre que les anciens concepts du bilinguisme social et collectif sont repris dans la recherche du multilinguisme d'aujourd'hui par les termes de *multilinguisme* et *plurilinguisme*. Tout au long du travail, nous n'avons pourtant opté pour l'emploi d'un seul terme, à savoir celui du *multilinguisme*, un terme ample qui englobe dans notre travail également la notion du terme du *plurilinguisme*. Nous avons abordé, de plus, le multilinguisme dans le contexte éducatif en se penchant sur la recherche actuelle. A cet égard, nous nous sommes interrogés sur la situation de l'école d'aujourd'hui, dans laquelle les individus multilingues se retrouvent pour être formés et éduqués. Par quoi se distingue une école multilingue en corrélation avec une pédagogie en faveur du multilinguisme d'une école dite « normal » ? Comme notre littérature de recherche employée le démontre, la politique d'école européenne ne prend que rarement en compte le multilinguisme de ses élèves et promeut encore plutôt un *habitus* monolingue (GOGOLIN 1994). Suite à ces constats, nous avons présenté des modèles ainsi que des approches favorisant de manière positive le multilinguisme à l'école. De manière précise, nous avons traité les modèles de *Recursive* et *Dynamic Bilingualism* (GARCIA 2009) ainsi que les

deux approches celles de *flexible/integrated* et de *separated multilingualism* (BLACKLEDGE/CREESE 2010). C'est notamment les dernières que nous avons étudiées en corrélation avec notre corps de données. Etant donné le fait que nous ne trouvons en langue française pas de terme scientifique pour ces approches en noms anglais, nous les avons désignées en les traduisant comme *multilinguisme intégré* et *disjoint*. Se référant aux chercheurs BLACKLEDGE/CREESE, nous les avons définies de la manière suivante: Le multilinguisme intégré est à l'origine du terme de l'alternance de code, car plusieurs langues sont mélangées dans un discours (cette pratique est similaire au *translanguaging* d'après GARCIA 2009). En revanche, le multilinguisme séparé, ou avec nos propos « disjoint », se distingue par le fait que plusieurs langues sont utilisées, l'une après l'autre, mais elles ne sont pas mélangées dans un discours. Cette forme de multilinguisme, comme BLACKLEDGE/CREESE l'ont montré au travers de leur étude, est particulièrement présente dans les écoles minoritaires. Vu que la langue d'école est la langue minoritaire et les enseignants ne parlent que dans cette langue et exigent de leurs élèves de l'utiliser aussi dans l'espace scolaire, une séparation nette entre les langues est créée. En raison du fait que le multilinguisme disjoint soit attribuée à l'espace repérable, nous avons par la suite du travail traité la théorie de la production de l'espace (la triade spatiale de LEFEBVRE 1974), le concept du régime de langues (KROSKRITY 2000 ; COULMAS 2005) et l'étude de la sémiotique matérialiste (BLOMMAERT/HUANG 2010). Ces derniers font également partie de nos concepts théoriques. De plus, ils avaient pour visée de contextualiser le cadre théorique de l'approche méthodologique utilisée du *Linguistic Landscape*.

LEFEBVRE (2000⁴ [1974], 39) pointe que « [l']espace (social) est un produit (social) ». C'est pourquoi, nous avons créé lors de ce travail un rapport entre l'espace et le concept du régime de langues sous lequel nous entendons en sociolinguistique, à part les ordonnances juridiques et les idéologies, les habitudes des locuteurs qui se manifestent dans un espace. Tout espace joue un rôle éminent dans le contexte d'une communication et a des effets sur les individus qui y (inter)agissent. De plus, ce sont également ces derniers à part les signes qui marquent l'espace. En se rendant dans un espace précis, les personnes sont soumises à un nombre important de

normes et de règles, ainsi en est-il du régime de langues au niveau, de ce que nous avons appelé « langue administrative » (LÜDTKE 1999).

En troisième lieu, nous avons décrit, d'abord de manière théorique, les approches méthodologiques dont nous nous sommes servis afin de répondre à notre question de recherche. A part la démarche ethnographique dans l'espace scolaire, nous avons eu recours à l'approche de la description du *Linguistic Landscape (LL)* (> frç. *paysage linguistique*) et de deux approches biographiques narratives: les portraits de langues et les interviews narratives.

La deuxième partie du travail (B), s'est consacrée à l'analyse et à l'interprétation de nos données en gardant à l'esprit question de recherche en se basant bien évidemment sur nos approches théoriques précédentes.

Dans un premier temps, nous nous sommes posés la question de savoir comment le paysage linguistique du collège se caractérise et quel régime de langues y entre en vigueur. En décrivant l'espace scolaire sous trois angles (à l'extérieur de l'école, à l'intérieur de l'école et la correspondance de l'intérieur à l'extérieur de l'école), nous avons constaté, pour être concis, que la production de l'espace de l'école est marquée par un *habitus* monolingue avec lequel va de pair un régime de langues au niveau de la langue administrative qui fait preuve d'un monolinguisme en breton: Dès qu'on entre dans l'enceinte de l'école, on se retrouve dans un espace exclusivement breton créé artificiellement au sein de l'établissement, à l'opposé de l'espace réel à l'extérieur de l'école qui reste multilingue. La visée de *DIWAN* est de faire du breton, à part une langue d'école, une langue de vie quotidienne pour les élèves. Ceci reste difficile comme les collégiens ne s'en servent bien souvent plus lorsqu'ils quittent l'espace scolaire et son régime de langues.

Dans un 2^e temps, nous avons localisé nos « sujets en procès » (KRISTEVA 1977) de collégien dans cet environnement linguistique repérable. Qu'il s'agisse de « sujets de collégiens multilingues » (KRAMSCH 2006), nous l'avons mis en avant lors de l'analyse qualitative de contenu (MAYRING 2010⁸) des portraits de langues produits. Les collégiens se localisent ainsi dans un espace où les pratiques spatiales, les représentations de l'espace et les espaces de représentations (la triade spatiale de LEFEBVRE) s'inscrivent

notamment au niveau de la langue administrative dans un espace où règne un régime de langues monolingue en breton.

De plus, l'analyse et l'interprétation de ces portraits a souligné le fait que les élèves vivent eux-mêmes leur multilinguisme et qu'ils sont, en outre, conscients de celui-ci: Ils disposent d'une conscience de langues en réfléchissant sur le contexte social, culturel et particulièrement émotionnel de leurs langues. Les collégiens ont placé les langues dans leurs portraits de langues dans une dynamique liée à leurs relations intersubjectives, à leur origine et à leurs expériences faites par le biais de leurs langues. Mais aussi, les portraits de langues ont mis en lumière que les pratiques langagières sont soumises aux règles de l'usage linguistique, des habitudes de langues qui sont primordiales pour le régime de langues qui règne (BUSCH 2013). Et, nous venons de constater lors de l'analyse des portraits que les langues des apprenants s'inscrivent dans le « corps vivant » et que celles-ci sont considérées comme objet de sentiments, d'expérience et d'interaction (MERLEAU-PONTY 1945, CIT. DE BUSCH 2013).

Les interviews narratives ont démontré que les élèves utilisent en entrant l'espace du collège et son régime de langues, le breton, contrairement à l'utilisation du français à la maison. Ils vivent un multilinguisme disjoint étant donné que les élèves sont « officiellement » (au niveau de la langue administrative) tenus de n'utiliser qu'une langue, à savoir le breton. Cependant, comme nous l'avons expliqué, le régime de langues n'est pas capable de faire effet sur l'utilisation de la langue dite in-administrative (le français pour tous les élèves sondés, même pour ceux qui ont grandi avec le breton et le français comme L1), employée par des collégiens dans des moments dits informels: *grosso modo* lorsqu'ils se sentent loin de ce que nous avons appelé l'« institution » de l'école (pendant les récréations, en cours quand ils chuchotent et ceci ne s'entend pas, lors de réactions spontanées et ainsi de suite).

En dernier lieu de la deuxième partie (B), nous avons traité les contradictions, à part les points communs, qui ressortent lors de la triangulation de ces deux méthodes, celle des portraits de langues et celle des interviews narratives. C'est notamment dans ce dernier chapitre où nous avons précisé, en évoquant son cadre théorique, que la triangulation est le

principe méthodologique majeur sur lequel s'appuie le travail présent. C'est grâce aux différentes formes de la triangulation, auxquelles nous avons eu recours, que nous avons pu aboutir à une image plus complexe du phénomène qu'est l'expérience du multilinguisme chez les collégiens.

Afin de tirer les conclusions finales pour notre question de recherche ainsi que pour évaluer notre hypothèse de manière concise, nous consignons donc les points suivants :

Suite à la production de l'espace analysé et le régime de langues monolingue y entrant en vigueur sur le plan de la langue administrative, un multilinguisme que nous avons appelé « disjoint » s'installe très fréquemment parmi les collégiens. Car *la* langue administrative ne reste que le breton et les élèves sont censés s'en servir. De même, sur le plan de la langue in-administrative (dans des moments informels loin de l'« institution » de l'école) les apprenants font plutôt recours à *une* langue, à savoir le français. Ce multilinguisme disjoint va à maintes reprises de pair avec l'expérience d'un sentiment d'obligation éprouvé par les élèves. Ce sentiment a effet sur leur émotion et entraîne probablement le fait qu'ils ont dans des moments informels tout de suite recours au français pour des raisons de simplicité puisqu'ils ne sont censés utiliser dans des moments formels que le breton comme langue scolaire. La question, en quoi l'expérience d'un sentiment d'obligation concernant l'utilisation d'une langue influence l'importance et l'appréciation personnelle d'une langue précise pour les apprenants, doit être laissée en suspens. Elle pourrait être l'objet d'une étude supplémentaire.

Nous aimerions cependant souligner que nous avons également repéré certaines situations pendant les interviews narratives dans lesquelles les élèves vivent, et ceci seulement au niveau de la langue in-administrative, un multilinguisme « intégré ». Il est lié au fait qu'ils mélangent plusieurs de leurs langues dans un discours oral et écrit. Les interviews narratives précisent que cette forme de multilinguisme entraîne pour eux de la joie et du plaisir. Ce propos nous a montrés l'un des bénéfices du multilinguisme sur le plan émotionnel des apprenants.

En définitive, s'accorder sur le fait que les élèves ressentent soit un multilinguisme disjoint, soit un multilinguisme intégré, reste complexe en étant lié à plusieurs circonstances, que nous avons évoquées au long de ce travail.

Il n'empêche qu'il faut que nous nous posions - pour clôre - la question suivante s'inscrivant dans une perspective pour l'avenir :

Quand est-ce que le temps, dans notre époque fiévreuse de la mondialisation, semblera-t-il « mûr » pour créer un espace scolaire qui soit en faveur de *toutes* les langues de ses apprenants - un espace dans lequel chaque élève est enfin considéré en tant que « sujet multilingue », qui y grandit et s'épanouit en ayant recours à *tout* son répertoire linguistique, à *toutes* ses ressources langagières ?

8. Bibliographie

8.1. Sources bibliographiques

AMANN, Klaus / **HIRSCHAUER**, Stefan, « Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm », dans : **IDEM.** (éds.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*, Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1997, 7-52.

AN DU, Klaoda, *Histoire d'un interdit. Le breton à l'école / Istor an dra difennet*. Ar brezhoneg er skol, s.l. (Hor Yezh) 1992.

ATKINSON, Paul / **HAMMERLEY**, Martyn, *Ethnography. Principles in practice*, New York (Routledge) 2007³.

ARONIN, Larissa / **HUFEISEN**, Britta, « Introduction: On the genesis and development of L3 research, multilingualism and multiple language acquisition: About this book », dans: **IDEM.** (éds), *The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*, Amsterdam-Philadelphia (John Benjamins) 2009, (=Aila applied linguistics, 6), 1-9.

ARONIN, Larissa / **Ó LAOIRE**, Muiris, « The material culture of multilingualism: moving beyond the linguistic landscape », dans: *International Journal of Multilingualism* 2012, 1-12.

BACHTIN, Michail M., *Chronotopos*. Traduit du russe par MICHAEL DEWEY, Berlin (Suhrkamp) 2008, (=suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1879).

BAKER, Colin / **PRYS JONES**, Sylvia, *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon et al. (Multilingual Matters) 1998.

BALL, Stephen J., "Self-doubt and soft data: social and technical trajectories in ethnographic fieldwork", dans: *Qualitative Studies in Education* 3/1990, 157-171.

BAUSCH, Karl-Richard, « Zwei- und Mehrsprachigkeit », dans: **IDEM.** / **CHRIST**, Herbert / **KRUMM**, Hans-Jürgen (éds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen-Basel (A. Francke) 2003⁴, 439-445.

BERGMANN, Klaus, *Bretonisch in der gymnasialen Oberstufe. Einstellungen in einer sprachlichen Konfliktsituation*, Hannover (Universität) 1991, [Thèse].

BLACKLEDGE, Adrian / **CREESE**, Angela, *Multilingualism. A critical perspective*, London-New York (continuum) 2010A, (=Advances in Sociolinguistics).

BLACKLEDGE, Adrian / **CREESE**, Angela, « Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? », dans: *The Modern Language Journal* 94/i/2010B, 103-115.

BLACKLEDGE, Adrian / **CREESE**, Angela, « Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship », dans: *Journal of Pragmatics* 43/2011, 1196-1208.

BLOMMAERT, Jan / **COLLINS**, James / **SLEMBROUCK**, Stef, « Spaces of multilingualism », dans: *Language & Communication* 25/2005, 197-216.

BLOMMAERT, Jan / **JIE**, Dong, *Ethnographic Fieldwork. A Beginner's Guide*, Bristol et al. (Multilingual Matters) 2010.

BLOMMAERT, Jan / **HUANG**, April, « Semiotic and spatial scope: Towards a materialist semiotics », dans: *Working Papers in Urban Language & Literacies* 62/2010, 1-15.

BOCK, Albert, « Bretonisch (Brezhoneg, Brezoneg) », dans: **JANICH**, Nina / **GREULE**, Albert (éds.), *Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch*, Tübingen (Narr) 2002, 15-19.

BRETON, Roland, *Atlas des minorités dans le monde. Panorama des identités ethniques et culturelles*, Paris (Autrement) 2008.

BROUDIC, Fañch, *A la recherche de la frontière. La limite linguistique entre Haute et Basse-Bretagne aux XIX^e et XX^e siècles*, Brest (Ar Skol Vrezoneg) 1995A.

BROUDIC, Fañch, *La pratique du breton de l'Ancien Régime à nos jours*, Rennes (Presses Universitaires) 1995B.

BROUDIC, Fañch, *Qui parle breton aujourd'hui? Qui le parlera demain?*, Brest (Brud Nevez) 1999, (=Leoriou bihan. Brud Nevez, 4).

BROUDIC, Fañch, *L'enseignement du et en breton. Rapport à Monsieur le Recteur de l'Académie de Rennes*, Brest (Emgleo Breiz) 2010.

BUSCH, Brigitta, « Die Macht präbabilonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten », dans: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 40/160/2010, 58-82.

BUSCH, Brigitta, *Mehrsprachigkeit*, Wien (Facultas) 2013, (=UTB, 3774).

BUßMANN, Hadumod (éd.), *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Stuttgart (Alfred Kröner) 2002³.

CANUT, Cécile / **DUCHÊNE**, Alexandre, « Introduction. Instrumentalisation politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question », dans: *Langage et société* 136/2/2011, 5-12.

CATHOMAS, Rico M., *Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells*, Münster (Waxmann) 2005, (=Internationale Hochschulschriften, 454).

CECRL 2000: *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. ÉDIT. PAR LA DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES DU CONSEIL DE L'EUROPE, Strasbourg 2000, [URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf (25/02/2013)].

CENOS, Jasone / **GORTER**, Durk, « Linguistic Landscape and Minority Languages », dans: *International Journal of Multilingualism* 3/1/2006, 67-80.

CENOS, Jasone, *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*, Bristol et al. (Multilingual Matters) 2009, (=Bilingual Education & Bilingualism).

CHRISTIAN, Donna, « Two-Way Immersion Education: Students Learning Through Two Languages », dans: *The Modern Language Journal* 80/i/1996, 66-76.

COULMAS, Florian, « Changing language regimes in globalizing environments », dans: *International Journal of the Sociology of Language* 175-176/2005, 3-15.

CUMMINS, Jim, « A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom », dans: *Modern Language Journal* 89/2005, 585-592.

DE CILLIA, Rudolf, « Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen », dans: **IDEM. ET AL.** (éds.), *Diskurs Politik Identität/Discourse*

Politics Identity. Festschrift für Ruth Wodak, Tübingen (Stauffenburg) 2010, 245-255.

DECKE-CORNILL, Helene / **KÜSTER**, Lutz, *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*, Tübingen (Narr) 2010, (=bachelor-wissen).

DENZIN, Norman K., *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*, Chicago (Aldine) 2009 [1970].

DEPPERMAN, Arnulf, *Gespräche analysieren. Eine Einführung*, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) 2008⁴, (=Qualitative Sozialforschung, 3).

DERRIDA, Jacques, *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*, Paris (Galilée) 1996, (=Incises).

DEVETAK, Silvio: « Ethnicity », dans: **GOEBL, HANS ET AL.** (éds.), *Kontaktlinguistik/Contact Linguistics/Linguistique de contact. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung/An international Handbook of Contemporary Research/Manuel international des recherches contemporaines*, 2. Halbband/Volume 2/Tome 2, Berlin-New York (De Gruyter) 1997, 203-209.

DIDIER, Déniel, « Identité bretonne. Un moteur social », dans: *Le Télégramme*, [URL: <http://www.letelegramme.com/ig/generales/france-monde/france/identite-bretonne-un-moteur-social-13-08-2011-1398455.php> (06/04/2013)].

DORIAN, Nancy C., *Language Death: The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect*, Philadelphia (University of Pennsylvania Press) 1981.

DUBET, François, *Sociologie de l'éducation*, Paris (Seuil) 1994.

EHLICH, Konrad, « HIAT – a Transcription System for Discourse Data », dans: **EDWARDS**, Jane A. / **LAMPERT**, Martin D. (éds.), *Talking Data. Transcription and Coding in Discourse Research*, Hillsdale – New Jersey (Lawrence Erlbaum Ass. Publishers) 1993, 123-148.

Final report of the High Level Group of Multilingualism, ÉDIT. PAR COMMISSION OF EUROPEAN COMMUNITIES, Luxembourg 2007, [URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf (25/02/2013)].

FISCHER-ROSENTHAL, Wolfram / **ROSENTHAL**, Gabriele, « Warum Biographieanalyse und wie man sie macht », dans: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 17/1997, 405-427.

FLICK, Uwe, « Konstruktivismus », dans: **IDEM.** / **VON KARDORFF**, Ernst / **STEINKE**, Ines (éds.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek bei

Hamburg (Rowohlt Taschenbuch) 2010⁸ A, (=rowohlts enzyklopädie), 150-164.

FLICK, Uwe, « Triangulation in der qualitativen Forschung », dans: **FLICK**, Uwe / **VON KARDORFF**, Ernst / **STEINKE**, Ines (éds.), *op. cit.*, 2010⁸ B, 309-318.

FRANCESCHINI, Rita, « Sprachbiographien randständiger Sprecher », dans: **IDEM.** (éd.), *Biographie und Interkulturalität. Diskurs und Lebenspraxis*, Tübingen (Stauffenburg) 2001, (=Stauffenburg Discussion, 16), 111-125.

FRANCESCHINI, Rita, « Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit », dans: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 76/2002, 19-33.

GAL, Susan, « Multilingualism », dans: **LLAMAS**, Carmen / **MULLANY**, Louise / **STOCKWELL**, Peter (éds.), *The Routledge Companion to Sociolinguistics*, London-New York (Routledge) 2007, 149-151.

GARCÍA, Ofelia, *Bilingual Education in the 21st century: A global perspective*, Malden-Oxford (Wiley-Blackwell) 2009.

GARCÍA, Ofelia / **KLEIFGEN**, JoAnne, « Bilingualism for Equity and Excellence in Minority Education », dans: **VAN DEN BRANDEN**, Kris / **VAN AVERMAET**, Piet / **VAN HOUETTE**, Mieke (éds.), *Equity and Excellence in Education. Towards Maximal Learning Opportunities for All Students*, New York (Routledge) 2011, (=Routledge research in education, 50), 166-189.

GOGOLIN, Ingrid, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster - New York (Waxmann) 1994.

GOGOLIN, Ingrid / **NEUMANN**, Ursula, « Sprachliches Handeln in der Grundschule », dans: *Die Grundschulzeitschrift* 43/1999, 6-13.

GORTER, Durk (éd.), *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*, Clevedon (Multilingual Matters) 2006.

GROSJEAN, François, « The bilingual as a competent but specific speaker-hearer », dans: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6/1985, 467-477.

HELLER, Monica, *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*, London-New York (Longman) 2006², (=Advances in Sociolinguistics).

HÉLOT, Christine / **YOUNG**, Andrea, « Language Awareness and/or Language Learning in French Primary Schools Today », dans: *Language Awareness* 12/3-4/2003, 234-246.

HÉLOT, Christine / **YOUNG**, Andrea, « Imagining Multilingual Education in France: A Language and Cultural Awareness Project at Primary Level », dans: **GARCÍA**, Ofelia / **SKUTNABB-KANGAS**, Tove / **TORRES-GUZAM**, María (éds.), *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Globalization*, Clevedon et al. (Multilingual Matters) 2006, (=Linguistic Diversity and Language Rights, 2), 69-90.

HÉLOT, Christine, « 'Mais d'où est-ce qu'il sort ce bilinguisme?' La notion de bilinguisme dans l'espace scolaire français », dans: **BUDACH**, Gabriele / **ERFURT**, Jürgen / **KUNKEL**, Melanie (éds.), *Écoles plurilingues – multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure. Internationale Perspektiven*, Frankfurt am Main et al. (Peter Lang) 2008A, (=Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel, 8), 55-80.

HÉLOT, Christine, « Bilingual Education in France: School Policies Versus Home Practice », dans: **IDEM.** / **DE MEJIA**, Anne-Marie (éds.), *Forging Multilingual Spaces. Integrated Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education*, Bristol et al. (Multilingual Matters) 2008B, (=Bilingual Education and Bilingualism, 68), 203-227.

HÉLOT, Christine, « 'Tu Sais Bien Parler Maîtresse!': Negotiating Languages other than French in the Primary classroom in France », dans: **GARCÍA**, Ofelia / **MENKEN**, Kate (éds.), *Negotiating Language Policies in Schools. Educators as Policymakers*, New York (Routledge) 2010, 52-71.

HÉLOT, Christine / **Ó LAOIRE**, Muiris, « Introduction: From Language Education Policy to a Pedagogy of the Possible », dans: **IDEM.** (éds.), *Language Policy for the Multilingual Classroom. Pedagogy of the Possible*, Bristol et al. (Multilingual Matters) 2011, (=Bilingual Education & Bilingualism), xi-xxv.

HERAN, François / **FILHON**, Alexandra / **DEPREZ**, Christine, « La dynamique des langues en France au fil du XX^e siècle », dans: *Population et Sociétés* 376/2002,

[URL:http://www.ined.fr/fichier/t_publication/65/publi_pdf1_pop_et_soc_francais_376.pdf (12/01/2013)].

HERDINA, Philip / **JESSNER**, Ulrike, *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon et al. (Multilingual Matters) 2002, (=Multilingual Matters, 121).

HOARE, Rachel, *L'identité linguistique des jeunes en Bretagne*, Brest (Brud Nevez) 2003, (=Leoriou bihan. Brud Nevez, 10).

HONER, Anne, *Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen*. Wiesbaden (Deutscher Universitäts-Verlag) 1993.

HOPF, Christel, « Qualitative Interviews – ein Überblick », dans: **FLICK**, Uwe / **VON KARDORFF**, Ernst / **STEINKE**, Ines (éds.), *op. cit.*, 2010⁸, 349-360.

HORNSBY, Michael, « The Incongruence of the Breton Linguistic Landscape for Young Speakers of Breton », dans: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 29/2/2008, 127-138.

HORNSBY, Michael, « The Phenomenon of 'New' Speakers – Breton and Gaelic Perspectives », dans: **BLOCH-TROJNAR**, Maria (éd.), *Perspectives on Celtic languages*, Lublin (University) 2009, (=Lublin Studies in Celtic languages, 6), 199-214.

HORNSBY, Michael, « From the Periphery to the Centre: recent debates on the place of Breton (and other regional languages) in the French Republic », dans: **MILLAR**, Robert McColl (éd.), *Marginal dialects: Scotland, Ireland and Beyond*, Aberdeen (Forum for Research on the Languages of Scotland and Ireland) 2010, 171-197.

HÖRNER, Wolfgang / **MANY**, Guillaume, "Frankreich", dans: **DÖBERT**, Hans et al. (éds.), *Die Bildungssysteme Europas. Albanien - [...] - Zypern*, Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) 2010³, (=Grundlagen der Schulpädagogik, 46), 239-262.

HU, Adelheid: « Mehrsprachigkeit, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz », dans: **DE FORIO-HANSEN**, Inez / **IDEM.** (éds.), *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*, Tübingen (Stauffenburg) 2007, 1-23.

JAMES, Carl / **GARRETT**, Peter, « The scope of Language Awareness », dans: **IDEM.**, *Language Awareness in classroom*, London et al. (Longman) 1992, 3-23.

JAWORSKI, Adam / **THURLOW**, Crispin, « Introducing Semiotic Landscapes », dans: **IDEM.** (éds.), *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space*, London (Continuum) 2009, 1-40.

JONES, Mari C., *La langue bretonne aujourd'hui à Plougastel-Daoulas*, Brest (Brud Nevez) 1998, (=Leoriou bihan, 3).

KRAMSCH, Claire, « The Multilingual Subject », dans: *International Journal of Applied Linguistics* 16/1/2006, 97-110.

KRAMSCH, Claire, « Im Gespräch: An interview with Claire Kramsch on the 'Multilingual Subject' », dans: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 45/1/2012, 74-82, [interview menée par SASCHA GERHARDS].

KRESS, Gunther, *Multimodality: A social approach to contemporary communication*, London-New York (Routledge) 2010.

KRIER, Fernande, « La diversité dans l'unité: les langues minoritaires », dans: *La Bretagne linguistique. Cahiers du Groupe de Recherche sur l'économie linguistique de la Bretagne*, 10/1995, 231-236, [Actes du Colloque: Badume – Standard – Norme].

KRISTEVA, Julia, *Polylogue*, Paris (Seuil) 1977, (=Tel Quel).

KRISTEVA, Julia, *Desire in Language. A Semiotic Approach to Literature and Art*, New York (Columbia University Press) 1980.

KROSKRITY, Paul, « Regimenting languages: language ideological perspectives », dans: **IDEM.** (éd.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*, Oxford (James Currey) 2000, 1-35.

KRUMM, Hans-Jürgen / **JENKINS**, Eva-Maria (éds.), *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts – gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*, Wien (eviva) 2001.

KUTER, Lois, « The Diwan phenomenon: A catalyst for change in the schools of Brittany », dans: **BLANCHET**, Philippe / **BRETON**, Roland / **SCHIFFMAN**, Harold (éds.), *Les langues régionales de France: un état des lieux à la veille du XXI^e siècle / The Regional Languages of France: an Inventory on the Eve of the XXIst Century*, Louvain-la-Neuve (Peeters) 1999, (=Bibliothèque des cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain, 102), 177-183.

LAGARDE, Christian, *Identité, langue et nation. Qu'est-ce qui se joue avec les langues?*, Canet (Trabucaire) 2008, (=Cap al Sud).

LAMNEK, Siegfried, *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*, Weinheim-Basel (Beltz) 2005⁴.

LANDRY, Rodrigue / **BOURHIS**, Richard Y., « Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study », dans: *Journal of Language and Social Psychology* 16/1997, 23-49.

LE BERRE, Yves / **LE DU**, Jean, « Français-breton », dans: **GOEBL, HANS ET AL.** (éds.), *Kontaktlinguistik/Contact Linguistics/Linguistique de contact. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung/An international Handbook of Contemporary Research/Manuel international des recherches contemporaines*, 2. Halbband/Volume 2/Tome 2, Berlin-New York (De Gruyter) 1997, 1252-1260.

LE COADIC, Ronan, « De la carte d'identité à l'identité à la carte », dans: **GUERIN-PACE**, France / **FILIPPOVA**, Elena, *Ces lieux qui nous habitent: Identités des territoires, territoires des identités*, Paris (Editions de l'Aube) 2008.

LE DU, Jean, « La langue bretonne aujourd'hui », dans: **BLANCHET**, Philippe / **BRETON**, Roland / **SCHIFFMAN**, Harold (éds.), *op. cit.*, 1999, 25-31.

LEFEBVRE, Henri, *The production of space*, Malden (Blackwell) 1991. / *La production de l'espace*, Paris (Anthropos) 2000⁴ [1974], (=Ethnosociologie).

LINCOLN, Andrew, "Quelle est la situation de l'enseignement du breton?", dans: **BOUVIER, JEROME ET AL.** (éd.), *Langues régionales: langues de France, langues d'Europe*, Paris (Bpi-Centre Pompidou) 2003 [Actes de la journée d'étude organisé par la Bibliothèque publique au Centre Georges Pompidou, à Paris, le 30 janvier 1999], 32-35,

[URL:<http://editionsdelabibliotheque.bpi.fr/resources/titles/84240100844240/extras/84240100844240.pdf> (06/02/2013)].

LINKE, Angelika / **NUSSBAUMER**, Markus / **PORTMANN**, Paul R., *Studienbuch Linguistik*, Tübingen (Max Niemeyer) 2004⁵, (=RGL, 121).

LITALIEN, René J. / **MOORE**, Danièle / **SABATIER**, Cécile, « Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité: pour une écologie de la diversité en contexte francophone en Colombie-Britannique », dans: *Revue canadienne de l'éducation* 35/2/2012, 192-211.

LÖW, Martina, « The Constitution of Space. The Structuration of Spaces Through the Simultaneity of Effect And Perception », dans: *European Journal of Social Theory* 11/1/2008, 25-49.

LUCIUS-HOENE, Gabriele / DEPPERMAN, Arnulf, *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*, Opladen (Leske + Budrich) 2002.

LÜDERS, Christian, « Beobachten im Feld und Ethnographie », dans: FLICK, Uwe / VON KARDORFF, Ernst / STEINKE, Ines (éds.), *op. cit.*, 2010⁸, 384-401.

LÜDTKE, Helmut, « Sprache zwischen 'Chaos' und spontaner Ordnung », dans: STEHL, Thomas (éd.), *Dialektgenerationen, Dialektfunktionen, Sprachwandel*, Tübingen (Gunter Narr) 1999, 1-17, (=Tübinger Beiträge zur Linguistik, 411).

MACKEY, William F., « Bilingualism and Multilingualism / Bilingualismus und Multilingualismus », dans: AMMON, Ulrich ET AL. (éds.), *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society / Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Berlin-New York (De Gruyter) 2005², (=HSK, 3.2), 1483-1495.

MALOUF, Armin ET AL., *A rewarding challenge. How the multiplicity of languages could strengthen Europe*. Proposals from the Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue set up at the initiative of the European Commission, Bruxelles 2008, [URL: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_en.pdf (13/04/2013)].

MAYRING, Philipp, « Qualitative Content Analysis » [28 paragraphes], dans: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1(2)/Art. 20/2000, [URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385> (10/04/2013)].

MAYRING, Philipp, « Qualitative Inhaltsanalyse », dans: FLICK, Uwe / VON KARDORFF, Ernst / STEINKE, Ines (éds.), *op. cit.*, 2010⁸, 468-475.

MCCANN, Eugene J., « Race, Protest, and Public Space: Contextualizing Lefebvre in the U.S. City », dans: *Antipode* 32/2/1999, 162-184.

MIECZNIKOWSKI, Johanna, « Mehrsprachig leben und studieren. Die Sicht studentischer Migranten », dans: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 40/160/2010, 129-150.

MOORE, Danièle / **SABATIER**, Cécile, *Une semaine en classe en immersion française au Canada. Approche ethnographique pour la formation*, Grenoble (Presses Universitaires) 2012, (=Français Langue Étrangère).

MÜLLER, Bodo, *Le français d'aujourd'hui*, Paris (Klincksieck) 1985, (=Manuels et études linguistiques, 47).

NELDE, Peter, « Maintaining multilingualism in Europe: Propositions for a European language policy », dans: **PAUWELS**, Anne / **WINTER**, Joanne / **LO BIANCO**, Joseph (éds.), *Maintaining minority languages in transnational contexts*, Basingstoke (Palgrave Macmillan), 59-77.

NEUNER, Gerhard, « Zur Entwicklung einer Didaktik der curricularen Mehrsprachigkeit », dans: **BAUSCH**, Karl-Richard / **KÖNIGS**, Frank G. / **KRUMM**, Hans-Jürgen (éds.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahreskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen (Narr) 2004, 173-180.

OKSAAR, Els, « Multilingualism, Multiculturalism, and Language Awareness », dans: **KOSKENSALO**, Annikki / **SMEDS**, John / **DE CILLIA**, Rudolf (éds.), *The role of Language in Culture and Education. Sprache als kulturelle Herausforderung*, Berlin (LIT) 2009, (=Dichtung-Wahrheit-Sprache, 7-8), 13-23.

PAVLENKO, Aneta / **BLACKLEDGE**, Adrian, « Introduction: New Theoretical Approaches of the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Contexts », dans: **IDEM.** (éds.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, Clevedon et al. (Multilingual Matters) 2004, (=Bilingual Education and Bilingualism, 45), 1-33.

PROUST, Marcel, *A la recherche du temps perdu. Du côté de chez Swann*, Paris (Flammarion) 2009 [1913].

PUREN, Laurent, « Pédagogie, idéologie et politique linguistique. L'exemple de la méthode Carré appliquée à la francisation de la Bretagne à la fin du XIXe siècle », dans: *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, 1/2003, 33-53,

[URL: http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_1/gpl1_03puren.pdf (09/03/2012)].

PURKARTHOFER, Judith, « Sprachliche Räume als Teil multilingualer Familienentwürfe – ausgesprochene Erwartungen werdender Eltern », dans: **THÜNE**, Eva-Maria / **BETTEN**, Anne (éds.), *Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien*, Roma (Aracne) 2011, (=LisT, 4), 261-291.

RADATZ, Hans-Ingo, « Französisch, Bretonisch und ... Gallo - Ist die Bretagne dreisprachig? », dans: **KATTENBUSCH**, Dieter (éd.), *Kulturkontakt und Sprachkonflikt in der Romania*, Wien (Braumüller), 163-189.

REHBEIN, Jochen, **ET AL.** *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT*, Hamburg (Universität) 2004, (=Arbeiten zur Mehrsprachigkeit/Working Papers in Multilingualism, Folge B/Series B 56).

REISIGL, Martin, « Grundzüge der Wiener Kritischen Diskursanalyse », dans: **KELLER**, Reiner, **ET AL.** (éds.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden*, Wiesbaden (VS Verlag) 2011³, (=Interdisziplinäre Diskursforschung), 459-497.

RINDLER SCHJERVE, Rosita / **VETTER**, Eva, *European Multilingualism. Current Perspectives and Challenges*, Bristol et al. (Multilingual Matters) 2012, (=Multilingual Matters, 147).

ROELCKE, Thorsten (éd.), *Variationstypologie / Variation Typology. Ein sprachtypologisches Handbuch der europäischen Sprachen in Geschichte und Gegenwart / A Typological Handbook of European Languages Past and Present*, Berlin – New York (Walter de Gruyter) 2003.

ROWLAND, Luke, « The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan », dans: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 2012, 1-12.

SALLES-LOUSTAU, Jean, « Quel doit être le rôle de l'école? », dans: **BOUVIER, JEROME ET AL.** (éds.), *op. cit.*, 2003, 41-43.

SCHANK, Gerd / **SCHWITALLA**, Johannes, « Gesprochene Sprache und Gesprächsanalyse », dans: **ALTHAUS**, Peter / **HENNE**, Helmut / **WIEGAND**, Ernst Peter (éds.), *Lexikon der Germanistischen Linguistik (LGL)*, Tübingen (Niemeyer) 1980², 313-322.

SCOLLON, Ron / **SCOLLON** Suzie W., *Discourses in Place: Language in the Material World*, London (Routledge) 2003.

SÉRANT, Paul, *La Bretagne et la France*, Paris (Fayard) 1971 (=Les grandes études contemporaines).

SHOHAMY, Elana, *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*, Abingdon (Routledge) 2006.

SINCLAIR, Carl James ET AL., « Language Awareness. What is that? », dans: *Language Awareness* 1/1992, 1-3.

STEINKE, Ines, « Gütekriterien qualitativer Forschung », dans: **FLICK**, Uwe / **VON KARDORFF**, Ernst / **IDEM.** (éds.), *op. cit.*, 2010⁸, 319-331.

STEPHENS, Janig, "Breton", dans: **BALL**, Martin J. / **FIFE**, James (éds.), *The celtic languages*, London-New York (Routledge) 1993, 349-409.

TAKALA, Sauli, « Plurilingualism – (how) can it be realized? », dans: **KOSKENSALO**, Annikki / **SMEDS**, John / **DE CILLIA**, Rudolf (éds.), *op. cit.*, 173-191.

TALMY, Steven, « Qualitative Interviews in Applied Linguistics: From Research Instrument to Social Practice », dans: *Annual Review of Applied Linguistics* 30/2010, 128-148.

TOPHINKE, Doris, « Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht », dans: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 76/2002, 1-14.

WALTER, Henriette, *Le français dans tous les sens. Grandes et petites histoires de notre langue*, Paris (Robert Laffont) 1988, (=Le goût des mots).

WEHRLA, Changi, « La pédagogie d'enseignement immersif des langues régionales devant le juge administratif », dans: **GIORDAN**, Henri / **LOUARN**, Tangi (éds.), *Les Langues Régionales ou minoritaires dans la République*, Bruxelles (IEO) 2003, 79-102.

WOLFF, Dieter, « Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen », dans: *Die Neueren Sprachen* 92/6/1993, 510-531.

VETTER, Eva, *Nicht mehr Bretonisch? Sprachkonflikt in der ländlichen Bretagne*, Frankfurt am Main (Peter Lang) 1997, (=sprache im kontext, 2). / *Plus de breton. Conflit linguistique en Bretagne rural*, Brest (An Here) 1999.

VETTER, Eva, « Wie viel Differenz ist zumutbar? Eine Diskursanalyse zum bretonisch-französischen Sprachkonflikt », dans: **BERGER**, Verena / **FROSCH**, Friedrich / **VETTER**, Eva (éds.), *Zwischen Aneignung und Bruch*.

Studien zum Konfliktpotential von Kulturkontakten in der Romania, Wien (Löcker) 2005, 65-82.

VETTER, Eva, *Sprachenbewusstheit von FranzösischlehrerInnen: Chance oder Hindernis für einen mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht*, Wien (Universität) 2008A, [Habilitation].

VETTER, Eva, « Italienisch-, Spanisch- und FranzösischlehrerInnen. Grenzen und Möglichkeiten ihrer Ausbildung zur Mehrsprachigkeit », dans: **LAAKSO**, Johanna (éd.), *Ungarischunterricht in Österreich: Perspektiven und Vergleichspunkte. / Teaching Hungarian in Austria: Perspectives and Points of Comparison*, Wien (LIT) 2008B, 85-114, (=Finno-Ugrian Studies, 6).

WEBER, Jean-Jacques / **HORNER**, Kristine, *Introducing Multilingualism. A social approach*, London-New York (Routledge) 2012.

WEINREICH, Uriel, *Languages in contact. Findings and problems*, New York (Linguistic Cercle of New York) 1953, (=Publications of the Linguistic Cercle of New York, 1).

WOOFITT, Robert / **WIDDICOMBE**, Sue, « Interaction in interviews », dans: **DREW**, Paul / **RAYMOND**, Geoffrey / **WEINBERG**, Darin (éds.), *Talk and interaction in social methods*, London (Sage) 2006, 28-49.

WOODS, Peter, *L'ethnographie de l'école*, Paris (Armand Colin) 1990.

8.2. Sources électroniques⁹³

URL: <http://diwan.an.orient.free.fr/diwan/fra/questions/cadre.htm>

[06/11/2010].

URL: <http://www.lefigaro.fr/palmares-lycees/> [06/11/2010].

URL: http://ec.europa.eu/languages/euromosaic/fr3_en.htm [11/01/2013].

URL: http://www.mairie-saintsegal.fr/images/p_frontiere.jpg [11/01/2013].

URL: http://europa.eu/abc/maps/regions/france/bretagne_de.htm

[11/01/2013].

URL: <http://www.diwanbreizh.org/sections.php4?op=viewarticle&artid=24>

[18/02/2013].

⁹³ Les sources électroniques se trouvent dans l'ordre chronologique concernant leur date de consultation sur Internet.

URL: <http://www.diwanbreizh.org/sections.php4?op=viewarticle&artid=34>
[18/02/2013].

URL: <http://www.diwanbreizh.org/sections.php4?op=viewarticle&artid=5>
[18/02/2013].

URL: <http://www.diwanbreizh.org/sections.php4?op=viewarticle&artid=26>
[18/02/2013].

URL: <http://www.lexpress.fr/palmares/lycees/liste.asp?id=29> [21/02/2013].

URL: <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/loidebre/sommaire.asp>
[21/02/2013].

URL: <http://www.quimper.fr/374-carte-d-identite-de-quimper.htm> [23/02/13].

URL: <http://www.annuaire-mairie.fr/ville-quimper.html> [23/02/13].

URL: [http://www.ouest-france.fr/actu/actuLocale_-De-plus-en-plus-d-eleves-
au-college-Diwan-_1485611-----29232-aud_actu.Htm](http://www.ouest-france.fr/actu/actuLocale_-De-plus-en-plus-d-eleves-au-college-Diwan-_1485611-----29232-aud_actu.Htm) [23/02/2013].

URL: [http://www.penhars-infos.com/article-diwan-tres-bonne-rentree-en-
sixieme-56252965.html](http://www.penhars-infos.com/article-diwan-tres-bonne-rentree-en-sixieme-56252965.html) [23/02/2013].

URL: <http://div-yezh.org/> [24/02/2013].

URL: <http://www.dihun.com/> [24/02/2013].

URL: [http://derstandard.at/1361241420720/Sprachwissenschaftler-Kaum-
Wertschaetzung-fuer-Migrantensprachen](http://derstandard.at/1361241420720/Sprachwissenschaftler-Kaum-Wertschaetzung-fuer-Migrantensprachen) [05/03/2013].

URL: <http://www.geobreizh.com/breizh/fra/signaletique.asp> [27/03/2013].

URL: [http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/palmares/detail/article/le-classement-
2013-des-meilleurs-lycees-de-france-1540/](http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/palmares/detail/article/le-classement-2013-des-meilleurs-lycees-de-france-1540/) [02/04/2013].

URL: <http://www.exmaralda.org/> [08/04/2013].

9. Annexe

9.1. Tableau d'abréviations

a	an(s)
allm.	l'allemand
angl.	l'anglais
bret.	le breton
CECRL	<i>Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues</i>
h	heures
In	Interview narrative
LL	<i>Linguistic Landscape</i>
nda	note de l'auteur du présent travail
p.	page(s)
p.e.	par exemple
PL	Portait de Langues

9.2. Table d'illustrations

FIGURE 1: LES DEPARTEMENTS DE LA BRETAGNE.....	6
FIGURE 2: LE DEPLACEMENT DE LA FRONTIERE LINGUISTIQUE AU COURS DES SIECLES.....	7
FIGURE 3: LES DIALECTES DU BRETON.....	8
FIGURE 4: LE NOMBRE DES PERSONNES SACHANT COMPRENDRE, PARLER, LIRE ET ECRIRE EN BASSE-BRETAGNE.....	9
FIGURE 5: LE NOMBRE DES BRETONNANTS PARLANTS SELON LES ECHELLES GEOGRAPHIQUES ET DEMOGRAPHIQUES.....	11
FIGURE 6: ETUDE SUR LA DOUBLE IDENTITE (MENEES PAR <i>CRAPE</i> EN 2008)	13
FIGURE 7: LE PLAN DES LANGUES A <i>DIWAN</i>	18
FIGURE 8: OU TROUVER UNE ECOLE <i>DIWAN</i> ?	20
FIGURE 9: <i>SUBTRACTIVE VS. ADDITIVE BILINGUALISM</i>	37
FIGURE 10: <i>RECURSIVE VS. DYNAMIC BILINGUALISM</i>	38
FIGURE 11: PANNEAU INDICATEUR MENANT AU COLLEGE	67
FIGURE 12: PANNEAUX DEVANT LE COLLEGE	68
FIGURE 13: SUR LA COUR	69
FIGURE 14: INFORMATIONS/PUBLICITES BRETONNISEES.....	69
FIGURE 15: LES AFFICHES EXPLICATIVES	70

FIGURE 16: PANNEAUX D'INFORMATION DEVANT L'ENTREE DU SECRETARIAT	71
FIGURE 17: DIALOGUE ECRIT EN ALLEMAND	73
FIGURE 18: LES SILHOUETTES HUMAINES DISTRIBUEES	77
FIGURE 19: PRESENTATION DU CORPS DE DONNEES	78
FIGURE 20: PL6_33	81
FIGURE 21: PL6_3	82
FIGURE 22: PL3_3	86
FIGURE 23: PL3_12	87
FIGURE 24: IDENTIFICATION DU LOCUTEUR.....	92
FIGURE 25: POINTS DE REPERES POUR LA NARRATION.....	93
FIGURE 26: UN CHOIX DES QUESTIONS COURTES.....	93
FIGURE 27: SEXE ET CLASSES DES ELEVES SONDES	94
FIGURE 28: INTERNAT	95
FIGURE 29: LANGUES A LA MAISON	95
FIGURE 30: DOMICILE DES ELEVES	96
FIGURE 31: <i>STEP MODEL OF INDUCTIVE CATEGORY DEVELOPMENT</i>	98

9.3. Autorisation des tuteurs légaux pour les interviews narratives

AUTORISATION

Je soussigné(e), Monsieur/Madame _____, tuteur/tutrice légal(e) de mon fils/fille _____, suis d'accord qu'il/elle prenne part à une interview sur l'utilisation des langues au *Skolaj Diwan Jakez Riou*, lequel est menée par Monsieur Patrick OSTERKORN dans le cadre de son projet de recherche dans cet établissement.

L'interview **ne sera réutilisée que dans des buts scientifiques et sera bien évidemment rendue anonyme.**

Fait à _____, le _____ 2012

Signature du/de la tuteur/tutrice légal(e)

9.4. Résumés scientifiques (> allm./angl. A/abstracts)

9.4.1. En langue allemande

Getrennte Mehrsprachigkeit?

Mehrsprachigkeitserleben von Schüler_innen in einer bretonischen Immersionsschule

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit wird der Frage nachgegangen, wie Schüler_innen in einer bretonischen Immersionsschule der gemeinnützigen Organisation *DIWAN*, die in Frankreich zu den Minderheitenschulen zählen, ihre individuelle Mehrsprachigkeit erleben. Hierbei soll die Hypothese überprüft werden, ob sich ihre Mehrsprachigkeit durch das Erleben „getrennter“ Mehrsprachigkeit (*separated multilingualism*, vgl. BLACKLEDGE/CREESE 2010) auszeichnet.

Die Arbeit schreibt sich in die ethnographische Forschung der empirischen Sozialforschung ein. Die Beantwortung der Fragestellung sowie die Auswertung der aufgestellten Hypothese erfolgen in mehreren Schritten:

Zuallererst wird die angesprochene Problematik in ihren Kontext eingebettet. Neben einer Beschreibung der soziolinguistischen Situation der Region der Bretagne, die sich im Westen Frankreichs befindet, wird die Organisation *DIWAN* und deren Schulnetz vorgestellt, bevor sich präziser der Schule, in welcher die ethnographischen Daten erhoben wurden, zugewendet wird.

Die bretonische Sprache, die als einzige keltische Sprache noch auf dem europäischen Kontinent gesprochen wird, zählt heute zu den weltweit anerkannten Minderheitensprachen. Seit dem Gründungsjahr 1977 setzt sich nun die gemeinnützige Organisation *DIWAN* für das Weiterleben der bedrohten bretonischen Sprache ein, indem sie mithilfe der Gründung von Immersionsschulen kanadischen Vorbilds bereits ein vollständiges Schulsystem, vom Kindergarten bis zur Matura, formiert hat. Wie bereits dargelegt, basiert diese Forschungsarbeit auf der *Teilnehmenden Beobachtung* in einer dieser Schulen, welche im deutschsprachigen Raum

der Sekundarstufe I entspräche. Sie befindet sich in der Stadt *Quimper* (*Kemper* auf Bretonisch), im westlichsten Teil der Bretagne.

In einem zweiten Schritt werden die theoretischen Konzepte, auf die sich diese Arbeit stützt, dargestellt. Vor allem der mittlerweile sehr weit gewordene Begriff der Mehrsprachigkeit wird für die Zwecke dieser Arbeit als dynamisches „Kontinuum“ definiert, welches das gesamte sprachliche Repertoire eines Individuums miteinschließt (WEBER/HORNER 2012). Über dies wird das Konzept der Mehrsprachigkeit auf den schulischen Kontext übertragen und aktuelle Modelle, die Mehrsprachigkeit auf positive Weise fördern, werden vorgestellt (e.g. *recursive & dynamic bilingualism*, vgl. GARCÍA 2009 ; *flexible/integrated & separated multilingualism*, vgl. BLACKLEDGE/CREESE 2010). Unter letzteren Begrifflichkeiten wird Folgendes verstanden:

„Integrierte“ Mehrsprachigkeit ist dem Konzept des Sprachenwechsels (*code-switching*) ähnlich und besagt, dass mehrere Sprachen in einer Äußerung vermischt werden. Dem steht „getrennte“ Mehrsprachigkeit gegenüber, da Sprachen laut diesem Ansatz in einer Äußerung nicht vermischt, und deshalb nacheinander verwendet werden.

Abgesehen von den theoretischen Konzepten der Mehrsprachigkeit sieht die Arbeit die soziale Entstehung von Raum (LEFEBVRE 1974) verbunden mit den Konzepten *Sprachenregime* (KROSKRITY 2000 ; COULMAS 2005) und einer *materialistischen Semiotik* (BLOMMAERT/HUANG 2010), als bedeutend an.

Als dritten Schritt werden die methodologischen Ansätze zunächst theoretisch beschrieben, bevor die empirischen Daten vorgestellt, ausgewertet und hinsichtlich der Forschungsfrage analysiert werden. Für die Beantwortung der Forschungsfrage werden folgende Methoden trianguliert herangezogen: *Linguistic Landscaping*, Sprachenportraits sowie Narrative Interviews. Es bleibt zu erwähnen, dass für die Auswertung der Sprachenportraits sowie der narrativen Interviews auf die qualitative Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung nach MAYRING (2010⁸) zurückgegriffen wurde.

Ein letztes Kapitel widmet sich zuerst auf theoretischer Ebene der Triangulation unserer Forschungsarbeit und hat über dies zum Ziel Gegensätze und Gemeinsamkeiten zwischen den biographischen

Forschungsmethoden der Sprachenportraits und der erzählenden Interviews hervorzubringen.

Die Forschungsfrage und aufgestellte Hypothese betreffend kommt die Forschungsarbeit zu folgenden Schlussfolgerungen:

Der schulische Raum zeichnet sich durch einen *monolingualen Habitus* (GOGOLIN 1994) in bretonischer Sprache aus, mit welchem ein einsprachiges Sprachenregime einhergeht. Dieses wirkt sich vor allem auf die Ebene der *administrativen Sprache* (LÜDTKE 1999) aus. Sobald man das Schulgelände betritt, findet man sich in einem einsprachigen bretonischen Raum wieder, in welchem die Schüler_innen als *mehrsprachige Subjekte (in Entwicklung)* (KRISTEVA 1977 ; KRAMSCH 2006) zu lokalisieren sind. Die Lernenden erleben ihre Mehrsprachigkeit und sind sich dieser bewusst: Sie machen sich Gedanken über den sozialen, kulturellen und emotionalen Kontext, in den ihre Sprachen eingebettet sind.

Da sie offiziell durch das Sprachenregime dazu angehalten werden in der Schule nur die bretonische Sprache zu benutzen, erleben sie häufig eine „getrennte“ Mehrsprachigkeit. Dieser „getrennten“ Mehrsprachigkeit mit Bretonisch steht in informellen Momenten eine „getrennte“ Mehrsprachigkeit mit Französisch gegenüber. Französisch stellt für den Großteil der Schüler_innen die L1 dar und gerade in informellen Momenten hat sich gezeigt, dass ihnen die Benutzung des Französischen leichter fällt, vor allem wenn sie letztere in der Schule länger nicht verwenden durften. Auf die Ebene der nicht administrativen Sprache kann das vorherrschende Sprachenregime kaum Einfluss nehmen, da dies Momente betrifft, die fernab der „Institution“ stattfinden, wenn sich die Lernenden etwa „alleine“ fühlen (in den Pausen oder während des Mittagessens, im Unterricht beim Flüstern mit den Sitznachbar_innen, vorausgesetzt die Lehrperson hört dies nicht, etc.).

Die „getrennte“ Form von Mehrsprachigkeit auf Ebene der administrativen Sprache hat Auswirkungen auf die Gefühlswelt der Schüler_innen. Die narrativen Interviews machen deutlich, dass sie häufig ein Gefühl von Zwang verspüren, die bretonische Sprache verwenden zu müssen, auch wenn sie dies in ausgewählten Situationen nicht wünschen.

Neben der „getrennten“ Mehrsprachigkeit lässt sich selten, aber dennoch - und dies nur auf Ebene der nicht administrativen Sprache - eine Form von

„integrativer“ Mehrsprachigkeit feststellen. In informellen Momenten in der Schule oder zuhause passiert es manchen Lernenden, dass sie mehrere Sprachen mischen, was sie sehr als positiv empfinden und als Spaß beschreiben. Insofern ist der aufgestellten Hypothese nur teilweise zuzustimmen. Es hat sich herauskristallisiert, dass das Erleben von Mehrsprachigkeit komplex bleibt und eng verbunden mit vielschichtigen Umständen, von denen nur einige ausgewählte im Rahmen dieser Arbeit erläutert werden, zu deuten ist.

9.4.2. *En langue anglaise*

Separated multilingualism?

The experience of students' multilingualism in minority language education in Brittany (France)

This research work presents the results of a three-months empirical study in a private minority school of the non-profit association *DIWAN* in Brittany, France.

The private minority schools of *DIWAN*, founded in 1977 as a reaction against monolingual language policy in France, were modelled on Canadian immersion schools, which first appeared in 1965 in Ontario, as well as on *Ikostalas* (Basque country) and Welsh language schools (Wales) (Kuter 1999). The network of *DIWAN* immersion schools, which has expanded over the years, has created a linguistic regime, ideologically founded in language revitalization. The regime guarantees a secure Breton-only space in schools, along with the teaching of two foreign languages (English and German or Spanish) and classes in the students' mother tongue French. Nowadays this quite secure Breton-only space definitely is in opposition to a globalized and flexible world. In this context, the research work questions the following: „How do the pupils experience their multilingualism?“ – hypothesizing that the students encounter separated multilingualism.

The empirical study is based on theoretical concepts, such as multilingualism, defined in an ample way as “a matter of degree, a

continuum” of all “different linguistic varieties, registers, styles, genres and accents” (WEBER/HORNER 2012), on the models of multilingualism-encouragement in schools (e.g. *recursive & dynamic bilingualism*, cf. GARCÍA 2009; *flexible/integrated & separated multilingualism*, cf. BLACKLEDGE/CREESE 2010). In addition, there is reference to theory of the production of (social) space (LEFEBVRE 1974), the concept of *regime of languages* (KROSKRITY 2000; COULMAS 2005) and the study of *material semiotics* (BLOMMAERT/HUANG 2010).

Furthermore, the empirical study of this work combines language biographical (*language portrayals*, cf. GOGOLIN/NEUMANN 1999; KRUMM/JENKINS 2001; BUSCH 2013, and *narrative interviews*) and ethnographical approaches, as well as linguistic landscaping, and attempts to reveal answers to the question and hypothesis above.

The following conclusion can be drawn from the study:

The school environment is characterized as a place where a *monolingual habitus* (GOGOLIN 1994) in Breton language is present. It is accompanied by a monolingual Breton regime of languages, which affects the scope of administrative language. However, in this place, pupils can be localized and considered as *multilingual subjects in process* (KRISTEVA 1977; KRAMSCH 2006) who experience separated multilingualism. Due to total immersion it is officially implied that the students speak Breton (during their school time), but the study suggests that in informal moments the pupils rather use French language, since it is easier and more natural for them.

The experience of separated multilingualism effects the students’ emotional world: They frequently feel constrained using Breton the whole day due to the present regime of languages, even if they want to express themselves in another language, such as French, in certain moments.

Apart from separated multilingualism, the pupils encounter - rarely and only at the level of not-administrative language - integrated multilingualism, in situations of mixing languages in a conversation. The students experience this quite positively and it, at the same, reflects the benefits of multilingualism.

In conclusion, this research work partially agrees with the hypothesis that the pupils who participated in the study encounter separated multilingualism.

What is more, it shows that the experience of multilingualism remains a complex issue due to various circumstances, only some of which can be considered in this research work.

9.5. Curriculum Vitæ

Osterkorn Patrick Karl

Né le 4 février 1989 à *Ried im Innkreis* (A-4910, Haute-Autriche)

Education et Formation

- 09/1995 – 07/1999: Ecole maternelle à *Enzenkirchen* (A-4761)
- 09/1999 – 07/2003: Collège à *Raab* (A-4760)
- 09/2003 – 07/2007: Lycée à *Grieskirchen* (A-4710)
- 07/2007: Baccalauréat (L & S) avec mention *bien*
-
- 10/2007 – 06/2009: Université de Salzbourg PARIS LODRON
Etudes d'enseignement secondaire de français langue étrangère (FLE) et philologie allemande (Allemand L1): premier cycle d'études
- 10/2009 – 06/2010: Université Paris Ouest Nanterre La Défense
Année d'études dans le cadre d'une bourse ERASMUS
- 06/2010: Diplôme Universitaire d'Etudes françaises contemporaines (DU D'EFC)
- 10/2010 – 06/2013: Université de Vienne
Continuation du deuxième cycle des études d'enseignement, et diplôme d'études
- 08/2012: Bourse pour de courts travaux scientifiques à l'étranger (allm. *KWA-Stipendium*)
- 01/2013: Bourse d'excellence pour l'année d'études 2011-12

Expériences professionnelles

- Depuis 2008: Animateur dans le cadre du projet *Gele-Gele* (> allm. *Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen*) (association *KJ/YoCo* à Salzbourg)
- Depuis 2010: Animateur linguistique franco-allemand (association binationale *BILD/GüZ* à Paris et Bonn)
- Depuis 2010: Enseignant d'allemand, d'allemand comme langue étrangère et de français comme langue étrangère dans des écoles de langues et des instituts proposant des cours du soutien et de rattrapage

08/2012 – 11/2012: Enseignant remplaçant d'allemand au *collège/Skolaj*
DIWAN Jakez Riou (F-29000 Quimper)

Aptitudes langagières

Allemand:	Langue première
Anglais:	Utilisateur indépendant (selon les compétences du <i>CECRL</i>)
Français:	Utilisateur expérimenté (selon les compétences du <i>CECRL</i>)
Latin	-
Suédois:	Utilisateur élémentaire (selon les compétences du <i>CECRL</i>)

Portrait de langues

