Peut-on didactiser l'appropriation sociolinguistique en contexte minoritaire ?

L'exemple du breton dans l'enseignement bilingue immersif précoce

Gwenole Larvol

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/9523>

DOI : 10.4000/rdlc.9523

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Gwenole Larvol, « Peut-on didactiser l'appropriation sociolinguistique en contexte minoritaire ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-2 | 2021, mis en ligne le 26 août 2021, consulté le 11 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/9523> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9523>

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2021.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Peut-on didactiser l'appropriation sociolinguistique en contexte minoritaire ?

L'exemple du breton dans l'enseignement bilingue immersif précoce

Gwenole Larvol

Introduction : didactiser l'appropriation des langues ?

- 1 Tout comme les verbes « pouvoir » et « devoir », le verbe « s'approprier » se conjugue difficilement à l'impératif. S'il est un refuge de l'intime, c'est celui de ce que l'on considère comme étant propre à soi, ce que l'on fait sien. Et s'il existe un tel lieu de l'identité, les langues et la manière dont nous les faisons nôtres y occupent toute leur place. L'école, cadre classique et institutionnel d'apprentissage des langues, peut-elle jouer un rôle dans ce processus intime ? Peut-on didactiser l'appropriation ? Est-ce souhaitable ?
- 2 Cette tension initiale est évoquée par Castellotti qui considère l'appropriation non comme une compétence mais comme une expérience, peu compatible selon elle, avec une didactisation, dans son sens le plus courant, qui « entraînerait précisément une rationalisation et un contrôle des opérations en jeu » (2014 : 184). On perçoit bien la tension éthique qu'il y a entre un processus d'apprentissage institutionnalisé et explicite et une expérience personnelle basée sur le vécu qui ne peut s'envisager que *proprio motu*. Dans des contextes minoritaires comme celui du breton en Bretagne (mais également celui de n'importe quelle langue sortie de son contexte majoritaire), il convient cependant de réévaluer la relation appropriation / didactisation. En effet, l'appropriation de la langue en situation minoritaire¹ (désormais LSM) par l'expérience personnelle de la socialisation se confronte, de manière plus ou moins forte, à des déterminismes linguistiques qui trouvent leur origine dans des instances de socialisation linguistique restreintes et parfois dans un contexte idéologique hostile. Pour permettre de surmonter ces déterminismes, peuvent alors se mettre en place des

politiques linguistiques institutionnelles mais également familiales ou même scolaires, plus ou moins injonctives, pouvant aller de la promotion de la langue visée à l'imposition pure et simple de cette langue. Ces politiques linguistiques peuvent être de tout ordre et on peut rappeler l'exemple, qui a un lien direct avec notre étude, des politiques linguistiques linguicides et violentes, menées en France à la fin du XIXe et au XXe siècle et relayées par des politiques linguistiques scolaires, qui servirent à parachever l'unité et l'uniformité linguistique d'un pays dans lequel le français était bien souvent une LSM (Puren, 2003). Si comme nous le dit Grin, à l'opposé de cet exemple, l'appropriation « ne se décrète pas, mais peut se cultiver » (2014 : 33), alors, dans des contextes moins hégémoniques, soucieux du bien-être des personnes et de la préservation de la diversité, des politiques linguistiques scolaires pourraient, malgré tout, favoriser l'appropriation des LSM chez les élèves et par là même contribuer à leur revitalisation ou à leur revernacularisation.

- 3 Dans un contexte scolaire comme le nôtre, ces politiques linguistiques se déclinent en une didactisation qui peut prendre en compte de nombreux aspects, comme le temps théorique d'exposition à la LSM (immersion totale / immersion partielle), les curriculums dans les deux langues, l'input au sens large (écrit et oral, documents supports, niveaux et variétés de langue, etc.) et les gestes professionnels spécifiques (la gestion de l'alternance codique, les types de retours correctifs, etc.). Concernant l'appropriation de la langue, appelée selon les perspectives, appropriation « linguistico-culturelle » (Castellotti, 2015), « sociolangagière » (Adam, 2015), « sociolinguistique » (Bruneau, 2015) ou « langagière » (Jeanneret, 2010 ; Zeiter, 2015), sa didactisation constitue un terrain de recherche assez restreint en Europe francophone, où elle a surtout été envisagée dans des contextes de migration (Jeanneret, 2010 ; Bruneau, 2015 ; Zeiter, 2015) ou plus généraux de l'apprentissage des langues dites étrangères (Castellotti, 2017). Outre-Atlantique, la didactisation de l'appropriation d'une LSM est un terrain de recherche développé, notamment en ce qui concerne le français en situation minoritaire au Canada (Deveau, 2008 ; Landry *et al.*, 2005) où elle fait l'objet d'un soutien institutionnel et d'applications concrètes². L'appropriation y est cependant envisagée du point de vue de la construction identitaire dans un contexte de communautés linguistiques bien distinctes et non du point de vue d'une société potentiellement plurilingue. S'il peut y avoir un sens à distinguer les anglophones majoritaires et les francophones minoritaires dans l'ouest canadien, il n'est pas pertinent de distinguer en Bretagne la communauté des brittophones de celle des francophones, tous les brittophones appartenant eux-mêmes aux deux ensembles.
- 4 Dans un contexte de revernacularisation d'une LSM comme le breton, les attentes vis-à-vis de l'école sont fortes, tout comme le sont les déterminismes linguistiques et les idéologies antagonistes. Cette situation nécessite de soutenir les élèves dans leur processus d'appropriation du breton par une didactisation de cette appropriation. Cette didactisation nécessite comme préalable de mieux comprendre ce processus d'appropriation d'une LSM en identifiant les facteurs qui peuvent y contribuer dans un cadre scolaire.

Un modèle théorique de l'appropriation sociolinguistique en situation minoritaire

- 5 Nous avons tenté de modéliser ce processus d'appropriation sociolinguistique d'une langue en situation minoritaire dans le cadre d'une recherche-action dont l'objectif est d'aider les enseignants bilingues des filières breton-français à favoriser l'appropriation du breton chez leurs élèves. Cette modélisation est avant tout destinée à contribuer à la formation des enseignants, aussi se veut-elle la plus opérationnelle possible, notamment par le biais d'une simplification particulièrement forte des processus en jeu. L'objectif de ce modèle est de répondre à un double enjeu, descriptif et interventionniste. Il s'agit tout d'abord de mieux comprendre les relations d'influence entre, d'un côté, l'activité quotidienne de la classe, durant laquelle les élèves sont amenés à apprendre une/en LSM et, d'un autre côté, le processus d'appropriation de cette langue qui se produit sur un temps long, celui de la construction d'une identité.
- 6 Dans le cas d'une LSM, l'école est souvent pour l'élève la seule instance de socialisation dans cette langue. L'apprentissage et la fréquentation scolaires de celle-ci ne sont pas des conditions suffisantes à une appropriation. Billiez (1985 : 95) nous a depuis longtemps montré avec la fameuse phrase de Kamel : « Ma langue c'est l'arabe, mais je la parle pas. » que l'on peut s'approprier une langue, au sens de la « faire sienne », sans pour autant la parler. Mais nous savons que l'inverse peut être vrai également : on peut théoriquement « connaître » une langue sans jamais la parler et sans se l'être jamais appropriée. L'absence de lien systématique n'étant pas l'absence de lien, nous émettons l'hypothèse qu'il existe une relation entre le type de comportement interactionnel qui dépend du contexte (niveau micro), et l'appropriation d'une langue, qui se fait à l'échelle d'une vie (niveau macro). Nous proposons de positionner, entre les niveaux micro et macro, le niveau méso de la motivation, moins contextuel que le comportement interactionnel mais plus évolutif que l'appropriation linguistique, et que l'on pose comme étant lié par des relations d'influences réciproques avec ces deux niveaux micro et macro. Le comportement interactionnel est influencé par la motivation et réciproquement ; l'appropriation sociolinguistique est influencée par la motivation et réciproquement. Cette proposition épistémique se veut également opérationnelle et a pour objectif d'aider les enseignants à favoriser l'appropriation de la LSM chez leurs élèves en leur proposant des leviers didactiques compatibles avec leurs pratiques professionnelles. Nous les déclinons dans la description du modèle théorique.

Figure 1 : Modèle de l'appropriation sociolinguistique d'une langue en situation minoritaire : les hypothèses

- 7 Au niveau micro, le comportement interactionnel est un observable. Dans un contexte donné (interlocuteur, lieu, moment, action), l'expression en LSM du locuteur/apprenant peut être :
 - nulle : l'élève ne s'exprime pas en LSM ;
 - hétéro-initiée : l'élève s'exprime en LSM suite à une demande extérieure explicite ;
 - auto-initiée et non-autodéterminée : l'élève s'exprime en LSM suite à une pression extérieure implicite ;
 - auto-initiée et auto-déterminée : l'élève s'exprime en LSM de sa propre initiative.
- 8 Dans notre modèle, nous considérons que le comportement interactionnel individuel subit la double influence des normes des comportements linguistiques dans le groupe de référence dans le contexte donné et de la motivation individuelle du locuteur/apprenant.
- 9 Au niveau méso, la motivation nous permet de mettre en relation le niveau contextuel du comportement interactionnel (micro) et le niveau identitaire de l'appropriation sociolinguistique (macro). La motivation est un construit, ici envisagé dans la perspective de la Théorie de l'autodétermination (TAD) de la psychologie sociale (Deci & Ryan, 2012 ; pour une version en français, voir Paquet *et al.*, 2016). Cette théorie présente deux intérêts majeurs pour notre étude. Le premier est qu'elle ne considère pas la motivation en termes de puissance, ni même de manière binaire entre une motivation intrinsèque et une motivation extrinsèque, mais elle la perçoit en termes de formes différentes de régulations allant de l'absence de motivation (amotivation) à la motivation intrinsèque selon le continuum d'autodétermination suivant :

Figure 2 : Le continuum d'autodétermination de la TAD dans le contexte de l'expression en LSM (adapté de Sarrazin, Pelletier, Deci & Ryan, 2011)

- 10 L'autodétermination fait écho ici à l'appropriation. Ainsi, un comportement linguistique autodéterminé, qui n'est pas contraint mais bien intégré au Soi, renverra à un certain degré d'appropriation de la LSM.
- 11 Le deuxième intérêt de la TAD est qu'elle considère que la motivation sera de plus en plus autodéterminée si trois « besoins de base », considérés comme les nutriments de la motivation, sont satisfaits dans le comportement en jeu, ici l'expression en LSM : un sentiment de compétence, un sentiment de reliance, et un sentiment d'autonomie. Il est important de préciser qu'il s'agit seulement ici de sentiments. Ainsi, le sentiment de compétence ne renverra pas à un niveau de compétence effectif mais à un regard sur soi et la confiance que l'on a dans sa capacité à s'exprimer en LSM. De la même manière, le sentiment de reliance, également appelé sentiment d'appartenance ou sentiment de sociabilisation, renvoie au sentiment d'être relié à des autrui significatifs dans son expression en LSM. Il peut s'agir d'un environnement affectif favorable et/ou, de manière plus éloignée, à une identification à des locuteurs faisant une forte impression sur le locuteur/apprenant. Enfin, le sentiment d'autonomie renvoie au sentiment pour le locuteur/apprenant d'être à l'initiative de son expression en LSM ou de son apprentissage et de ne pas y être contraint par les circonstances ou son entourage et ce, parfois, malgré un contexte effectivement injonctif.
- 12 Les représentations des langues ont un impact connu sur leur apprentissage (Moore, 2001). Nous émettons l'hypothèse que ces représentations linguistiques impactent également la motivation des locuteurs/apprenants à s'exprimer en LSM ou à l'apprendre. Nous considérons ces représentations dans de multiples dimensions, à savoir les représentations sur le contexte social et historique de la LSM, sur le plurilinguisme, sur l'identité, sur les enjeux et objectifs de l'apprentissage en LSM, sur la langue cible en tant que telle (considérée comme étant belle, laide, utile, inutile, etc.), sur les représentations des proches (ici, des parents) et enfin sur la situation d'apprentissage.
- 13 L'appropriation sociolinguistique constitue le niveau macro du modèle. Elle représente le degré d'intégration au Soi de l'expression dans la LSM, ce qui en fait une composante identitaire de la personne. Elle n'est pas contextuelle et si elle peut évoluer, elle le fait

sur un temps plus long que ne le fait la motivation. Ces évolutions se mesurent à l'échelle d'une vie ou d'une tranche de vie. Nous donnons quatre dimensions à l'appropriation :

- une dimension légitimante : s'approprier une langue c'est avoir le sentiment d'en être un locuteur de plein droit (Prikhodkine & Gajo, 2016) ;
 - une dimension socialisante : « s'approprier une langue c'est se construire une capacité à participer aux pratiques sociales tandis qu'en retour la participation aux activités sociales permet au sujet de configurer ses ressources langagières » (Bulea Bronckart & Jeanneret, 2007 : 28) ;
 - une dimension historicisante : le processus d'appropriation d'une langue doit s'envisager en terme « d'histoire et de projet » (Castellotti, 2017 : 8), c'est s'inscrire dans une histoire avec cette langue et se projeter dans un Soi idéal locuteur de cette langue ;
 - dans le cas d'une LSM, nous ajouterons une dimension conscientisante : s'approprier une langue en situation minoritaire, c'est acquérir une conscience critique des déterminismes linguistiques en jeu pour pouvoir s'en émanciper, dans un esprit proche de celui de Freire (1983).
- 14 Ce modèle théorique est donc basé sur deux hypothèses, premièrement l'influence proximale réciproque des niveaux macro, méso et micro du modèle (appropriation sociolinguistique, motivation et comportement interactionnel) et, deuxièmement, la possibilité de favoriser l'appropriation de la LSM en utilisant les leviers des normes des comportements linguistiques, des sentiments de compétence, de reliance et d'autonomie, ainsi que celui des représentations linguistiques. Pour vérifier ces hypothèses nous avons procédé à une étude quantitative.

Méthodologie

- 15 Nous avons interrogé les 321 élèves de CM2 (9-11 ans) des filières bilingues publiques breton-français du Finistère³ par le moyen d'un questionnaire papier comprenant 124 items, la plupart sous la forme d'échelles de Likert. Les questions référaient pour certaines à l'identité linguistique des élèves et pour d'autres aux différents éléments du modèle théorique. Idéalement, chaque élément du modèle est représenté par cinq items qui, une fois moyennés, nous donnent l'indice chiffré de cet élément. Pour exemple, l'indice qui mesure l'appropriation sociolinguistique dans sa dimension socialisante est la résultante de la moyenne des réponses à ces cinq questions transformées numériquement⁴ :
- Si on me propose une activité en dehors de l'école (camps de vacances, sport, film), je préférerais la faire : *en français – peu importe la langue – en breton* ;
 - Le breton, pour moi, c'est surtout la langue de l'école : *tout à fait faux – assez faux – entre les deux – assez vrai – tout à fait vrai* ;
 - J'aime bien parler breton avec des gens en dehors de l'école : *tout à fait faux – assez faux – entre les deux – assez vrai – tout à fait vrai* ;
 - J'aimerais parler plus breton en dehors de l'école : *tout à fait faux – assez faux – entre les deux – assez vrai – tout à fait vrai* ;
 - J'aimerais bien qu'avec mes ami(e)s on parle plus breton en dehors de l'école : *tout à fait faux – assez faux – entre les deux – assez vrai – tout à fait vrai*.
- 16 L'analyse des réponses s'est faite à l'aide de l'étude des coefficients de corrélations brutes entre les indices correspondant aux éléments du modèle (corrélation classique

entre deux variables sans prise en compte du reste du modèle) et de l'étude de leurs coefficients de corrélations partiels qui permettent de prendre en compte le lien entre deux variables une fois retirées les relations aux autres variables du modèle. L'étude des corrélations partielles permet de faire apparaître les relations de causalité en rejetant les relations fallacieuses⁵.

Présentation et discussion des résultats

- 17 Avec 87 % de questionnaires retournés et exploitables (279 réponses), nous n'avons pas atteint l'exhaustivité, mais ce taux de réponse particulièrement élevé pour ce genre d'étude nous permet de considérer que les résultats sont représentatifs de la population étudiée. Voici le modèle théorique initial modifié par les résultats de l'étude quantitative et présentant, à l'aide de l'épaisseur des flèches, la force des influences et les rapports de causalité :

Figure 3 : Modèle de l'appropriation sociolinguistique d'une langue en situation minoritaire :

Résultats de l'étude quantitative

On peut tout d'abord observer que l'hypothèse principale d'une influence proximale réciproque entre les trois niveaux micro, méso et macro du modèle est vérifiée et qu'il s'agit de plus des relations les plus fortes du modèle. Ainsi, le comportement interactionnel influence la motivation et inversement, la motivation influence l'appropriation et inversement, et si l'appropriation et le comportement interactionnel sont corrélés, il n'existe pas de lien direct entre eux qui ne passe pas par la motivation. Conformément aux hypothèses, la motivation remplit bien son rôle de construit méso permettant de relier les niveaux macro de l'appropriation sociolinguistique et micro du comportement interactionnel pour une LSM.

- 18 On peut observer également, dans ce nouveau modèle, que le comportement interactionnel individuel est également fortement influencé par les normes des comportements linguistiques, confirmant l'hypothèse du modèle initial. De la même manière, la satisfaction des trois besoins de base (compétence, reliance et autonomie) influence fortement la motivation, confirmant la Théorie de l'autodétermination, mais elle montre également une influence directe, faible mais significative, sur le comportement interactionnel et sur l'appropriation sociolinguistique.
- 19 Deux modifications importantes apparaissent par rapport aux hypothèses du modèle théorique initial. La première concerne les représentations linguistiques qui n'auraient qu'une influence moyenne sur la motivation mais une influence forte directement sur le niveau macro de l'appropriation. Ceci laisse penser que des activités de classe abordant les représentations linguistiques pourraient avoir une influence directe sur l'appropriation de la LSM. La deuxième modification concerne l'intégration dans le modèle de la socialisation linguistique extra-scolaire individuelle en LSM. Il peut paraître contre-intuitif que la socialisation extra-scolaire en breton des élèves n'ait qu'une influence moyenne sur le processus d'appropriation, mais cela s'explique par deux raisons. Premièrement, la faible proportion d'élèves présentant un haut niveau de socialisation en breton en dehors de l'école diminue structurellement l'influence de cette variable sur le modèle (à titre d'exemple, seuls 12 % des élèves déclarent avoir au moins un parent brittophone). Deuxièmement, il n'y a pas de relation directe entre une faible socialisation linguistique extra-scolaire et une faible appropriation : des élèves faiblement socialisés en breton en dehors de l'école peuvent aussi bien présenter un niveau élevé d'appropriation du breton. On peut cependant observer une relation entre socialisation forte et appropriation forte : les élèves fortement sociabilisés en breton en dehors de l'école présentent tous un haut niveau d'appropriation.
- 20 Les résultats de cette enquête quantitative confortent et précisent les relations entre les indices du modèle. Ils laissent apparaître que des meilleures prises en compte des normes des comportements linguistiques, des sentiments de compétence, de reliance et d'autonomie, et des représentations linguistiques pourraient être des leviers potentiels pour favoriser le processus d'appropriation sociolinguistique d'une LSM. Mais si des indices hauts sur ces éléments du modèle favorisent le processus d'appropriation, il convient cependant de vérifier si c'est bien ici l'agir enseignant, et donc une didactisation, qui en est la cause ou s'il s'agit de variations individuelles ou contextuelles sur lesquelles l'école n'aurait pas d'influence.

Aptitudes individuelles, contexte ou didactisation ?

- 21 Le modèle nous donne une variation théorique des profils des élèves qui se placent sur un continuum allant, pour certains d'entre eux, d'indices bas pour l'ensemble des éléments du modèle (pas d'appropriation, amotivation, comportement interactionnel hétéro-initié), à, pour d'autres, des indices hauts concernant l'ensemble de ces éléments (appropriation forte, motivation et comportement interactionnel autodéterminés). Parmi les causes de cette variation, on peut subodorer l'influence des caractéristiques individuelles comme les aptitudes des élèves (cognitives, émotionnelles, etc.) ou le contexte familial de chacun. Cette variation peut être qualifiée d'intra-établissement : indépendante de l'établissement de scolarisation, elle aura la même influence au sein de chacune des classes. Il est également fortement

probable que l'établissement de scolarisation ait une influence sur les variables du modèle, on parlera alors de variation inter-établissement car elle produira son effet en fonction de l'établissement de scolarisation de l'élève.

- 22 Si la variation globale des profils s'avérait être due aux variables individuelles seules (variation intra-établissement), alors une didactisation de l'appropriation sociolinguistique serait vaine, l'école n'ayant pas de rôle à jouer dans le processus. Si, *a contrario*, cette variation était, totalement ou en partie, le résultat d'une influence de l'établissement de scolarisation de l'élève (variation inter-établissement), il conviendrait alors de distinguer l'influence du didactique en tant que tel de celle du contexte de la classe et de l'école, qu'il soit organisationnel, économique, linguistique, géographique ou autre.
- 23 La variable « Établissement de scolarisation » est ici une variable qualitative. Elle ne permet donc pas des calculs de corrélation comme nous avons pu le faire pour les indices numériques du modèle. Pour calculer son influence sur le processus d'appropriation, on utilise le carré du rapport de corrélation (η^2), un outil statistique qui permet de mesurer la taille de l'effet d'une variable qualitative sur une variable quantitative. Pour lire la taille de l'effet, on utilise les balises de Cohen (1988), qui considèrent l'effet comme faible si $\eta^2 = 0,0196$, moyen si $\eta^2 = 0,13$ et fort si $\eta^2 = 0,26$, la variable qualitative en question expliquant alors 26 % de la variation de la variable quantitative. Voici la taille de l'effet de la variable « Établissement » sur les variables du modèle :

Figure 6 : Effet de la variable « Établissement » sur les indices des éléments du modèle

	appropriation	motivation	comportement interactionnel	représentations linguistiques	trois besoins de base	normes de comportement linguistique
effet de la variable <i>Établissement</i>	43 %	35 %	32 %	43 %	41 %	100 %

- 24 La variation inter-établissement a un effet très fort sur l'ensemble des éléments du modèle, allant de 32 % de la variation de l'indice du comportement interactionnel, à 43 % de la variation des indices d'appropriation sociolinguistique et des représentations linguistiques. Les normes de comportements linguistiques sont inhérentes à chaque école et sont totalement expliquées par la variable « Établissement ». Il apparaît donc que l'établissement de scolarisation de l'élève a une influence primordiale sur le processus d'appropriation de la LSM, mais il nous reste maintenant à discerner dans quelle mesure l'agir professoral en est la cause.
- 25 Il n'est pas envisageable de caractériser les différents types de pratiques des enseignants concernant l'appropriation de la LSM chez leurs élèves par questionnaire quantitatif car cela demanderait un référentiel structuré de pratiques qui ne pourrait être constitué qu'à partir d'une étude quantitative d'envergure qui permettrait de les identifier et de les catégoriser. De plus, en se basant sur des données déclaratives, il est probable que les réponses des enseignants sur leurs propres pratiques présenteraient un biais de désirabilité sociale important. Nous avons tenté de contourner cet obstacle méthodologique en listant toutes les autres variables contextuelles de l'école qui seraient susceptibles d'avoir un effet sur le modèle et en mesurant leur influence.

- 26 Nous avons testé l'influence des variables liées au contexte pédagogique ou historique de la filière bilingue de l'école :
- ancienneté de la filière : aucun effet significatif sur les indices du modèle ;
 - taille de la cohorte de CM2 (et par extension le nombre de niveaux dans la classe) : aucun effet significatif ;
 - ancienneté de l'enseignant : aucun effet significatif ;
 - temps de service du ou des enseignants (temps plein ou fractionné) : aucun effet significatif.
- 27 Nous avons également testé l'influence de l'environnement linguistique autour de l'école⁶ :
- prégnance du breton (connaissance) dans l'environnement de l'école : effet faible à moyen sur l'appropriation ($r = 0,43^7$), la motivation ($r = 0,29$), les trois besoins de base ($r = 0,29$), les représentations ($r = 0,37$) et la socialisation linguistique ($r = 0,33$) ;
 - présence du breton (utilisation) dans l'environnement de l'école : effet faible à moyennement fort sur l'appropriation ($r = 0,51$), la motivation ($r = 0,40$), le comportement interactionnel ($r = 0,27$), les trois besoins de base ($r = 0,41$), les représentations ($r = 0,45$) et la socialisation linguistique ($r = 0,43$).
- 28 Et nous avons enfin testé l'influence des variables géographiques et socio-économiques :
- école située dans le nord ou le sud du département : aucun effet significatif ;
 - taille de l'unité urbaine : aucun effet significatif ;
 - revenu fiscal moyen de la commune : aucun effet significatif.
- 29 Parmi les variables contextuelles qui ne sont pas liées à l'agir professoral, il est intéressant de relever que seules la prégnance et la présence du breton dans l'environnement de l'école ont un effet sur les indices du modèle. Bien que ces deux indices soient surtout indicatifs car peu robustes et peu précis, il semblerait que la présence d'élèves ayant une socialisation linguistique en LSM ou une appétence familiale pour la LSM bénéficie à l'ensemble des élèves de la classe dans ce processus d'appropriation et particulièrement pour les niveaux méso et macro. On peut émettre ici l'hypothèse que les adultes ou les familles brittophones dans l'environnement de l'école constituent des autres significatifs qui ont un effet positif sur le sentiment de reliance et que cette présence modifie positivement les représentations linguistiques des élèves. On observe également que ni l'historique et l'organisation pédagogique de la filière bilingue, ni les facteurs géographiques et socio-économiques n'ont d'influence significative sur le processus d'appropriation. L'environnement linguistique de l'école ayant un effet faible à moyennement fort sur le modèle et les autres variables testées n'ayant pas d'effet significatif, nous retiendrons que la très forte influence de l'établissement de scolarisation sur le processus d'appropriation est surtout due aux pratiques professionnelles des enseignants, sans qu'il soit possible, en l'absence d'une enquête qualitative complémentaire, de discerner quelles sont les pratiques les plus efficaces.

Des leviers pour favoriser l'appropriation sociolinguistique d'une LSM

- 30 Dans un contexte francophone minoritaire, en Amérique du Nord, Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005) ont proposé un *Modèle du comportement langagier*

autodéterminé et conscientisé. Pour permettre de surmonter les déterminismes linguistiques, ils proposent de prendre en compte trois types de vécus langagiers : le vécu socialisant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant. Nous déclinons ici ces trois types de vécus dans le contexte d'une scolarisation immersive en LSM.

- 31 En offrant aux élèves un réel contexte de socialisation linguistique dans le cadre délimité de l'école ou de la classe, l'enseignement immersif en LSM peut inverser le processus de déterminisme linguistique au sein de ce cadre. Ce vécu socialisant correspond au niveau micro de notre modèle. Si l'usage du breton est normalisé dans toutes les écoles dans certaines circonstances (par exemple, l'enseignant s'adresse en breton aux élèves sur les temps de cours en breton dans toutes les classes interrogées), dans d'autres circonstances d'interactions, les normes sont très différentes selon les écoles.

Figure 8 : Normes des comportements interactionnels en breton des élèves selon les écoles dans trois types de situations scolaires⁸

Cette hétérogénéité des normes des comportements interactionnels nous donne une première piste de réflexion pour proposer un vécu socialisant plus riche aux élèves des écoles dans lesquelles les habitudes d'interactions sont les plus dominées par les déterminismes linguistiques. Une étude qualitative de ces normes et des processus qui les amènent à être favorables à la LSM dans certaines classes, permettrait d'inférer des pistes de didactisation, qui permettraient, à leur tour, d'orienter les pratiques de classe sur la base des pratiques les plus efficaces.

- 32 Le vécu autodéterminant correspond au niveau méso de notre modèle. A l'instar de Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005), nous considérons que la satisfaction des trois besoins de compétence, de reliance et d'autonomie, de la TAD peut contribuer à émanciper les élèves des déterminismes linguistiques en favorisant chez eux une autodétermination du comportement linguistique. Concernant le sentiment de compétence, on observe qu'il est assez élevé chez ces élèves de CM2. On notera, par exemple, que 90 % d'entre eux estiment qu'ils parlent aussi bien ou mieux breton que les autres élèves de la classe. Le sentiment d'autonomie est lui mitigé : 22 % seulement des élèves ont le sentiment d'être inscrits en filière par la seule volonté de leurs parents, mais 50 % d'entre eux déclarent parler breton en classe aux autres élèves par obligation. On retiendra deux aspects concernant le sentiment de reliance : un aspect scolaire, très majoritairement positif avec 78 % des élèves qui se sentent bien dans leur classe, et un aspect extra-scolaire qui montre que les élèves ne se sentent pas être en relation particulière avec des brittophones en dehors de l'école, comme nous le montrent ces trois graphiques :

Figure 9 : Sentiment de reliance, composante extra-scolaire

Même si le critère d'être « plus sympathique » n'est sans doute pas le plus heureux, le pourcentage important de réponses « entre les deux » renforce l'idée de l'absence d'autrui brittophones significatifs auxquels les élèves pourraient s'identifier.

- 33 Deux leviers principaux apparaissent ici pour aider les élèves à s'émanciper des déterminismes linguistiques : atténuer le sentiment d'obligation de parler breton chez les élèves dans les circonstances concernées et, surtout, les faire rencontrer, au sens large du terme, des locuteurs auxquels ils pourraient s'identifier, que ce soit des alter-ego ou des personnes qu'ils pourraient choisir de prendre pour modèles.
- 34 Au niveau macro, le vécu conscientisant se fonde sur une conscience critique des déterminismes et des idéologies qui impactent l'expression en LSM. Les élèves scolarisés en français-breton peuvent commencer à nourrir des représentations sur les LSM dès 7 ans (Adam & Larvol, 2019). Ces représentations sont instables et parfois très éloignées des réalités sociales car elles sont entièrement tributaires de l'expérience de vie des élèves. Ainsi, pour 38 % des élèves on peut apprendre le breton pour partir en voyage et 45 % d'entre eux seulement sont conscients qu'il y a plus de non-brittophones que de brittophones aujourd'hui dans le département du Finistère⁹. Une étude précédente avait mis en lumière les réticences des enseignants à aborder en classe avec leurs élèves les enjeux de l'apprentissage du breton. Ces réticences s'étaient révélées causées par une crainte de passer pour communautaristes ou prosélytes dans le contexte idéologiquement négatif de l'école française vis-à-vis des langues dites « régionales » (Larvol, 2014). Il peut paraître prématuré d'envisager des cours de sociolinguistique critique en fin d'école primaire mais il semblerait bénéfique pour ces élèves d'être mieux accompagnés dans une contextualisation historique et sociologique des enjeux liés à l'apprentissage de la LSM et au plurilinguisme en général. Dans l'esprit de la démarche d'éveil aux langues (Candelier, 2003), ces élèves pourront devenir ainsi « des “sociolinguistes en herbe”, qui pourront poser un regard critique sur les questions de langues et d'identité, sur les politiques linguistiques de leur pays, relayé dans les instances éducatives et ayant un effet sur leur vie de citoyen » (Domp martin-Normand, 2011 : 166).

Conclusion

- 35 L'appropriation sociolinguistique des langues est normalement du ressort de l'intime, de l'identité. Dans des contextes minoritaires, cette appropriation se confronte à des déterminismes linguistiques qui peuvent être dus à de faibles instances de socialisation

et/ou à des contextes idéologiques hostiles. Une politique linguistique scolaire spécifique, qui se traduit par une didactisation de l'appropriation, peut être alors être nécessaire pour émanciper les élèves vis-à-vis de ces déterminismes. Nous avons proposé une modélisation du processus d'appropriation d'une langue en situation minoritaire pour permettre de mieux comprendre quelle peut être cette didactisation. En positionnant la motivation à un niveau intermédiaire de moyen terme de ce modèle, nous avons pu mettre en relation le processus long de l'appropriation et le comportement interactionnel de l'élève, observable au quotidien dans la classe. Une étude quantitative nous a permis de confirmer et de préciser notre modélisation. Elle nous a également permis de mettre en lumière, chez des élèves de 9-11 ans, la prépondérance de l'effet de l'agir enseignant sur ce processus d'appropriation et de dégager quatre leviers potentiels pour améliorer les pratiques de classe :

- Les normes d'utilisation du breton sont très différentes d'une école à l'autre. Étudier la nature et les conditions de mise en place des normes les plus favorables à la LSM permettrait de les étendre à l'ensemble des écoles et d'offrir aux élèves un meilleur vécu socialisant.
 - Une réflexion sur le sentiment d'obligation de parler la LSM, inhérent au contexte scolaire, pourrait peut-être permettre d'en atténuer les effets négatifs sur la motivation.
 - La rencontre, dans son sens le plus large, de locuteurs auxquels les élèves pourraient s'identifier pourrait améliorer le sentiment de reliance des élèves et ainsi leur motivation à parler/apprendre la LSM.
 - Intégrer dans les programmes d'enseignement une contextualisation historique et sociologique de la LSM ainsi qu'une réflexion sur les enjeux de son apprentissage permettrait d'améliorer directement son appropriation par les élèves.
- 36 Ces quatre leviers potentiels nécessiteront, pour certains, une enquête de terrain permettant de mieux connaître les pratiques des enseignants et leur effet sur les élèves et, pour d'autres, la mise en place d'ingénieries didactiques coopératives permettant la co-construction de démarches ou d'outils pédagogiques novateurs.

BIBLIOGRAPHIE

Adam, C. (2015). *Bilinguisme scolaire breton-français du jeune enfant : les représentations parentales et leurs influences* [Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale].

Adam, C., & Larvol, G. (2019). Scolarisation bilingue et appropriation d'une langue (minoritaire). *Revue TDFLE*, 1. <http://revue-tdfle.fr/actes-1-44/134-scolarisation-bilingue-et-appropriation-d-une-langue-minoritaire->

Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne des migrations internationales*, 1(2), 95-105.

Bruneau, A. (2015). *Apprendre le français, s'approprier, s'intégrer au féminin dans le Val-de-Marne : Enjeux éthiques, politiques et institutionnels* [Thèse de doctorat / sociolinguistique, François Rabelais]. <http://www.theses.fr/193734613>

- Bulea Bronckart, E., & Jeanneret, T. (2007). Compétence de communication, processus compétentiel et ressources : les apports des sciences du travail et des sciences du langage. Dans M. Verdelhan-Bourgade (dir.), *Le français langue seconde : Un concept et des pratiques en évolution* (p. 85-110). Louvain-la-Neuve : De Boeck. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37639>
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Castellotti, V. (2014). L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques. *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, 23, 173-190.
- Castellotti, V. (2015). Diversité(s), histoire(s), compréhension... Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.420>
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation - Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. Tory Higgins (dir.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, p. 416-436). Thousand Oaks : Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Deveau, K. (2008). Construction identitaire francophone en milieu minoritaire canadien : « Qui suis-je ? », « Que suis-je ? ». *Francophonies d'Amérique*, 26, 383-403. <https://doi.org/10.7202/037990ar>
- Domp martin-Normand, C. (2011). Éveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'Autre, Volume 12(2)*, 162-168.
- Freire, P. (1983). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro.
- Grin, F. (2014). Le débat sur les langues en quinze questions : arguments, faits et chiffres. *Observatoire Économie - Langues - Formation, Université de Genève, Faculté de traduction et d'interprétation*. <https://www.unige.ch/fti/elf/fr/news/debat-langues-quinze-questions/>
- Jeanneret, T. (2010). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire : données et analyses. *Sociétés en mutation : les défis méthodologiques de la linguistique : actes du colloque VALS-ASLA 2008 (Lugano, 7-9 février 2008)*, 27-45. https://serval.unil.ch/notice/serval:BIB_D69A3D8529D1
- Landry, R., Allard, R., Deveau, K., & Bourgeois, N. (2005). Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel. *Francophonies d'Amérique*, 20, 63-78. <https://doi.org/10.7202/1005337ar>
- Larvol, G. (2014). *Pourquoi parles-tu breton ? Le sens de l'expression en langue bretonne chez les enseignants des filières bilingues et son approche explicite en classe* [Mémoire de Master en didactique, Université de Bretagne Occidentale]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/cel-01846248>
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.
- Paquet, Y., Carboneau, N., & Vallerand, R. J. (2016). *La théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Plonsky, L., & Oswald, F. L. (2014). How Big Is "Big"? Interpreting Effect Sizes in L2 Research: Effect Sizes in L2 Research. *Language Learning*, 64(4), 878-912. <https://doi.org/10.1111/lang.12079>

Prikhodkine, A., & Gajo, L. (2016). Devenir francophone : Du poids des définitions dominantes à leur exploitation didactique. *Le langage et l'Homme - Revue de didactique du français*, 2, 97-114.

Puren, L. (2003). Pédagogie, idéologie et politique linguistique. L'exemple de la Méthode Carré appliquée à la francisation de la Bretagne à la fin du XIXe siècle. *Glottopol - Revue de sociolinguistique en ligne*, 1, 33-53. http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_1/gpl1_03puren.pdf

Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : Les apports de la théorie de l'autodétermination. Dans C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (dir.), *Traité de psychologie positive* (p. 273-312). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Zeiter, A.-C. (2015). *Couples linguistiquement mixtes et appropriation des langues* [Thèse de doctorat, Université de Lausanne]

NOTES

1. Nous insistons bien sur la notion de situation. Une langue n'est pas par nature minoritaire, elle le devient par l'effet d'un contexte. Ainsi, les langues qui sont considérées aujourd'hui comme minoritaires furent préalablement majoritaires ou peuvent être majoritaires dans d'autres contextes. Même les langues hypercentrales ou présentant un très grand nombre de locuteurs peuvent devenir des langues en situation minoritaire, par exemple au sein d'une famille suite à une migration ou dans le cadre d'une scolarisation en une autre langue hypercentrale.

2. Voir, par exemple, le site <https://francosphere.acelf.ca/>

3. Pour une description des trois filières d'enseignement bilingue breton-français (publique, associative et catholique), voir le site de l'Office public de la langue bretonne (<http://www.fr.brezhoneg.bzh/16-enseignement.htm>).

4. Nous ne pouvons pas faire ici un descriptif plus détaillé de cette étude quantitative. Le questionnaire et la description des différents indices seront présentés *in extenso* à la fin de ce travail de recherche doctorale. Ils sont d'ores et déjà disponibles sur demande à l'adresse suivante : [gwenole.larvol\[at\]univ-rennes2.fr](mailto:gwenole.larvol@univ-rennes2.fr)

5. Une relation entre deux variables est dite fallacieuse quand elle n'est pas due à un lien de causalité entre elles mais à la relation de chacune de ces deux variables à une tierce variable. Voici un exemple de relation fallacieuse : il existe un lien de corrélation entre le fait d'avoir les dents jaunes et la maladie du cancer du poumon. Il n'y a pourtant pas de lien de causalité entre ces deux éléments. Si on introduit le tabagisme, troisième variable de ce modèle, on observera que les variables dents jaunes et cancer du poumon sont chacune fortement corrélées avec le tabagisme et doivent entièrement à cette dernière variable leur relation, qui est dite fallacieuse.

6. La prégnance du breton dans l'environnement de l'école est ici donnée pour chaque école par la moyenne des indices de connaissance du breton chez les parents des élèves interrogés. Quant à la présence du breton, elle est donnée pour chaque école par la moyenne des indices de socialisation linguistique des élèves, qui prend en compte la fréquentation extra-parentale du breton. Ces indices ne sont pas satisfaisants puisqu'ils ne sont calculés pour une école que sur des effectifs de CM2 (qui de plus peuvent être parfois réduits), ce qui donne des indices peu robustes. Il faut donc considérer ces résultats à titre indicatif.

7. r est le coefficient de corrélation. Il se lit également à l'aide des balises de Cohen revues par Plonsky et Oswald (2014) de la manière suivante : Pour $r = 0,10$, la taille de l'effet est dite faible ; pour $r = 0,40$, la taille de l'effet est dite moyenne ; pour $r = 0,60$, la taille de l'effet est dite forte.

8. Ces données sont issues des questionnaires adressés aux enseignants des élèves de CM2 interrogés durant l'enquête quantitative. Il s'agit de données déclaratives.

9. Selon un sondage TMO régions / Région Bretagne, il y avait 14 % de brittophones dans le département du Finistère en 2018. (voir <https://www.bretagne.bzh/app/uploads/Etude-sur-les-langues-de-bretagne.pdf>)

RÉSUMÉS

Si l'appropriation sociolinguistique d'une langue est avant tout un processus intime qui regarde chacun, en contexte minoritaire, l'appropriation des langues peut être rendue difficile par des circonstances restreintes de socialisation linguistique, ou des déterminismes et des idéologies linguistiques défavorables. Dans un contexte de revernacularisation du breton par l'école, nous proposons, pour aider à surmonter ces obstacles, un modèle théorique de l'appropriation, vérifié et enrichi par une enquête quantitative par questionnaire auprès de 279 élèves de CM2. Ce modèle met en relation le niveau macro de l'appropriation sociolinguistique de l'élève et le niveau micro de son comportement interactionnel en classe, par le biais du niveau méso de la motivation. Il fait apparaître l'influence des normes d'interactions à l'école et des représentations linguistiques des élèves sur le processus d'appropriation, aux côtés de l'influence des sentiments de reliance, de compétence et d'autonomie qui sont les trois besoins de base de la Théorie de l'Autodétermination (Deci & Ryan, 2012). À l'aide de ce modèle, nous identifions quatre leviers potentiels, compatibles avec l'agir enseignant, qui pourraient permettre d'aider les élèves à s'affranchir des déterminismes linguistiques et ainsi favoriser leur appropriation sociolinguistique du breton.

Perc'henniñ ur yezh a zo, da gentañ-penn, un hent a sell ouzh pep hini e-unan. En ur c'henarroud yezhel bihanniver avat e c'hell bezañ diaezet ar perc'henniñ abalamour d'an nebeud degouezhioù a zo evit daremprediñ er yezh-mañ pe c'hoazh abalamour da zevouderezhioù pe ideologiezhioù yezh a-enep. Hiriv an deiz e vez klasket advuhezekaat ar brezhoneg dre ar skol hag en em gavout a reer gant diaezamantoù a-seurt-se. Kinnig a reomp neuze ur model teorikel eus ar perc'henniñ brezhoneg, gwiriekat ha kreñvaet gant un enklask kementadel gant 279 skoliad CM2. Lakaat a ra e liamm ar model live makro ar perc'henniñ ha live mikro an emzalc'h daremprediñ er skol gant skoazell live etre ar youl. Lakaat a ra ar model war wel levezon an normoù daremprediñ er skol hag ar sell o deus ar skolidi war ar yezhoù. Lakaat a ra war wel ivez pouez ar santimantoù a liammadur, a varregezh hag a emrenerezh a glot gant Teori an Emdidermeniñ (Deci & Ryan, 2012). Gant skoazell ar model-mañ hon eus lakaet war-wel peder loc'henn bleustrek a c'hellfe sikour ar skolidi da berc'henniñ ar brezhoneg en desped d'an devouderezhioù yezh.

INDEX

Keywords : appropriation of a second language, motivation, interactional behavior in a second language, self-determination of language behavior, language in a minority context

Mots-clés : appropriation sociolinguistique d'une langue seconde, motivation, comportement interactionnel en langue seconde, autodétermination du comportement linguistique, langue en contexte minoritaire

AUTEUR

GWENOLE LARVOL

Université de Rennes 2 (CRBC-Rennes) et Université de Genève

Après avoir été professeur des écoles bilingue breton-français puis formateur d'enseignants durant 15 ans, Gwenole Larvol est aujourd'hui doctorant, sous la direction de Laurent Gajo et de Stefan Moal. Ses recherches en didactique des langues portent sur le rôle de l'école dans le processus de revitalisation d'une langue en situation minoritaire comme le breton.
gwenole.larvol@univ-rennes2.fr