

ISLRF

INSTITUT SUPÉRIEUR DES LANGUES
DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE



COLLOQUE - KOLLOQUIUM
24 - 25 mars 2023
Centre Culturel Saint Thomas
STRASBOURG

REDEN WIR ÜBER **SPRACHBAD !**

PRENDRE LA PAROLE, DIRE **L'IMMERSION**

EN LANGUE RÉGIONALE



Inscription gratuite sur <https://islr2023.sciencesconf.org>

Alsace/Moselle Bretagne Catalogne Corse Occitanie Pays Basque



C.F.P. Usbildung

Prendre la parole, dire l'immersion en langue régionale

24-25 mars 2023, Strasbourg

Table des résumés

Jean-François Albert Écoles immersives Calandretas.....	3
Britta Benert L'apport des études germaniques interculturelles et comparées au débat sur l'immersion – L'œuvre polyglotte de Tomi Ungerer au miroir d'auteurs belges	4
Talwyn Baudu Idéologies et pratiques langagières aux lycées	5
Gwenola Coïc Comment donner envie aux collégien·nes de parler breton ?	7
Aurélié Coum Action conjointe et alternance codique : le cas d'une séquence d'histoire dans une classe en système immersif français-breton.....	8
Pascale Erhart L'alsacien à l'Université de Strasbourg : enjeux sociolinguistiques et didactiques.....	9
Xavi Ferré <i>CAMIN DE LENGA</i> , une institution vers l'apprentissage de la langue-culture occitane.....	10
Anemone Geiger-Jaillet / Gérald Schlemminger Pratiques translangagières en maternelle entre l'allemand, le dialecte alsacien et le français	11
Esa Christine Hartmann Les trois langues des <i>Trois Brigands</i> : explorer l'album trilingue de Tomi Ungerer dans le contexte de l'immersion bilingue franco-allemande.....	13
Morwenna Jenkin, Caroline Corre Prendre la parole, les enseignant·e·s – s'engager dans la formation	15
Pierre Klein Associer Langues régionales et cultures régionales	16
Daniel Morgen La construction du bilinguisme scolaire alsacien.....	17
Egoitz Urrutikoetxea SEASKA : gérer le temps des récréations	18
Hugues Pentecouteau L'indispensable immersion ou « comment apprendre le breton aujourd'hui ? ».....	19
Sabine Rudio Comment s'est construite l'immersion en Alsace dans les écoles associatives A.B.C.M. <i>Zweisprachigkeit</i> ?.....	21
Amaia Rodriguez Aguirre Est-il possible d'améliorer les compétences orales des élèves en modèle d'immersion grâce à un entraînement plurilingue du Grand Oral ?	22
Emilie Tisé – Etienne Rougier Enseigner et représenter ?	23
Emma Soler Le rôle de l'affect dans l'enseignement immersif. Le cas de La Bressola de Pesillà.....	25
Sandrine Vera Mon engagement au sein des écoles immersives Calandretas	26
Marie-Pierre Vernières, Myriam Bras Immersion en occitan au collège : récits d'expériences au Collège Calandreta del País Tolzan.....	27
Grimault Gildas Un élève immergé remonte toujours à la surface. L'exemple du lycée immersif Diwan en Bretagne.....	28
Frédéric von Lothringen Comparatif des politiques linguistiques territoriales au regard de quelques conventions État-Région en France métropolitaine	29

Jean-François Albert

Écoles immersives Calandretas

Pour répondre à l'appel à communication je choisis de me positionner en tant qu'enseignant et de vous livrer un témoignage qui reprend les raisons de mon choix de départ de m'engager au sein des écoles immersives *Calandretas* avant d'évoquer mon parcours de formation au sein de l'établissement APRENE puis mon expérience de la classe. Je souhaite aussi présenter comment ma pratique de classe s'est considérablement modifiée au regard des éclairages apportés par les connaissances scientifiques rencontrées en formation, par la mise en œuvre d'une pédagogie de l'immersion, et par la coopération effective que nous pratiquons au sein de nos établissements.

De ces échanges je garde les souvenirs émus de rencontres plus que marquantes en commençant bien évidemment par celle avec la langue et ses fervents défenseurs avec une mention toute particulière pour Yves Rouquette. Poète exceptionnel, visionnaire sur la question de l'occitan à l'école, intransigeant, furieux même quelque fois, c'est à lui que devons l'idée de faire école en occitan.

Sur le terrain de la pédagogie, René Laffitte ou Patrice Baccou restent des formateurs remarquablement pertinents qui ont toujours trouvé les mots, sans jugement aucun, pour nous pousser à affiner nos réflexes au sein de nos classes.

En matière de bilinguisme, de sujet bilingue, d'immersion et de toutes ses répercussions sur le sujet, nous avons eu la grande chance de côtoyer quelques illustres. Comment ne pas faire référence aujourd'hui à Jean Petit ou encore Gilbert Dalgalian ? Incontestables sur le terrain de la recherche, ils ont toujours su garder le lien avec la réalité de nos classes en questionnant nos pratiques d'une part et en proposant des pistes que nous avons eues, je crois, la bonne idée de suivre.

Je souhaite mettre en évidence comment un choix de départ très orienté comme une action militante en faveur de la langue et la culture occitane s'est considérablement complexifié. En effet, nous faisons bien plus que la classe en occitan, mais pour le comprendre il faut du temps et s'accorder des moments de confrontations et d'analyses en compagnie d'autres enseignants, mais aussi de scientifiques, qui donnent du sens et légitiment tous les jours l'ensemble de nos pratiques. Je considère en quelque sorte que nous sommes passés en quarante ans de l'expérimentation à l'expertise et que nous sommes aujourd'hui dans notre bon droit pour présenter les fruits de notre travail et les perspectives qu'elles doivent offrir dans les années qui viennent, à nos élèves, et plus généralement à une société française qui vante toujours les mérites de la diversité mais qui a bien du mal à la faire vivre en matière de langues régionales.

Jean-François Albert, enseignant d'une classe Calandreta, jf.patalbert@wanadoo.fr

Bibliographie

- Laffitte, René, (2000) Une journée dans une classe coopérative, Le désir retrouvé, Matrice
- Laffitte, René, (2005) Essais de pédagogie institutionnelle, L'école un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents, Collection psychothérapie Institutionnelle, Champ social éditions
- Dalgalian, Gilbert, (2000) Enfances plurilingues, Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue, L'Harmattan
- Petit, Jean, (2005). L'immersion une révolution, Jérôme Do Bentzinger, Essais Bio Recipro
- Costa, Albert, (2022) Le cerveau bilingue, Et ce qu'il nous dit de la science du langage, Odile Jacob
- Calandreta, 30 ans de creacions pedagogicas, (2010) Confederacion de las escòlas Calandretas, L'Establiment superior APRENE, La poesia e lo sosten del CIRDOC

L'apport des études germaniques interculturelles et comparées au débat sur l'immersion – L'œuvre polyglotte de Tomi Ungerer au miroir d'auteurs belges

« J'ai débuté [l'art de la provocation] à l'âge de cinq ans, le jour où j'ai escaladé un tabouret pour montrer mes fesses aux fenêtres de l'appartement familial. Ce petit exploit a mis un terme aux longs regards intrusifs de notre voisine. Pour la première fois, j'ai pesé sur le cours des événements et cette provocation originelle a fait naître une vocation » (Ungerer, 2011).

Tomi Ungerer (1931-2019) n'a eu de cesse de s'engager pour un monde meilleur, recourant souvent à la provocation qu'il savait si bien manier et dont il avait fait, la citation en témoigne, son art depuis l'enfance. Prendre les enfants au sérieux, leur parler avec des mots justes et peu importe qu'ils ne les comprennent pas tout de suite, cela stimulera leur curiosité, cela les fera grandir, les aidera à devenir et/ou rester des êtres critiques, contribuera à leur faire dépasser les frontières, c'est-à-dire des catégorisations simplistes, voilà ce qui résume l'engagement de Tomi Ungerer dans le domaine de la littérature de jeunesse, précurseur qu'il était dans la défense d'une vision libératrice et sans tabou de l'enfance. Si Tomi Ungerer tenait ainsi à immerger les enfants dans la complexité du monde, refusant la facilité d'un monde lisse, cela passait donc également par une certaine conception linguistique. Avec cette communication, je propose d'interroger le rapport de Tomi Ungerer à ses différentes langues (français, alsacien, allemand, anglais) ainsi que la manière dont l'artiste les inscrivait dans son œuvre. Je m'appuierai pour cela sur quelques-uns de ses (délicieux) textes plurilingues. Fil rouge de cette présentation de recherche sera ma conviction que soutenir l'immersion revient à rompre avec une pensée monolingue, ce qui reste pour beaucoup, y compris pour les futurs enseignants, une provocation irrecevable. Méthodologiquement, je défendrai l'idée que la mise en dialogue avec des auteurs originaires de la Belgique, autre contrée à la situation linguistique complexe, peut contribuer à mieux saisir l'œuvre ungererienne comme « poethik polyglott » pour l'entrevoir dans sa force explosive. Cette recherche vise ainsi à contribuer au dépassement du paradigme du monolinguisme scolaire par le biais de l'expérience littéraire et interculturelle.

Britta Benert, maître de conférences HC HDR à l'Université de Strasbourg, Littérature européenne comparée, plurilinguisme littéraire et littérature de jeunesse.

Bibliographie

- Benert, Britta, Clermont, C., Kaess, Elisabeth, Lebrat, Isabelle (dirs.), *Ethique et frontières en littérature d'enfance et de jeunesse*, Münster/Berlin : LIT-Verlag, coll. « poethik polyglott », vol. 8, 2021.
- Benert, Britta, Grutman, Rainier (éds.), *Langue(s) et littérature de jeunesse*, Münster/Berlin : LIT-Verlag, coll. « poethik polyglott », vol. 6, 2019.
- Benert, Britta, « 'Qui est ce moi passé sous silence?' L'altérité linguistique dans *La Lune noircie* d'Anise Koltz », in : M. Finck, Yves-Michel Ergal (dir.), *Anise Koltz l'inapaisée: la poésie entre les langues*, Paris, l'Harmattan, 2019, p. 147-165.
- Benert, Britta, « 'poethik polyglott' : l'exemple de Tomi Ungerer », Patrizia Noel Aziz Hanna et Levente Selaf (éds.), *The Poetics of Multilingualism - Poétique du plurilinguisme*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholar Publishing, 2017, p. 221-232.
- Benert, Britta (éd.), *Paradoxes du plurilinguisme littéraire 1900 : réflexions théoriques et études de cas*. Bruxelles : Peter Lang, coll. « Nouvelle poétique comparatiste », 2015.

Idéologies et pratiques langagières aux lycées

Les recherches en sociolinguistique ont permis d'établir un nombre important de facteurs qui encourage et façonne les pratiques langagières des élèves (Morris 2014; Thomas and Roberts 2011; De Luna and Suberbiola 2008; Thomas, Gathercole, and Hughes 2013). Nous pouvons citer comme exemples les méthodes d'acquisition ou les pratiques didactiques établies au sein de l'établissement scolaire, mais également les occasions de pratiquer une langue minoritaire hors de l'école, la densité des locuteurs en société ou la transmission linguistique familiale (Baker and Wright 2017; Fishman, 1992; Jones and Lewis 2018).

Cependant, ces types de facteurs excluent toute idéologie et toute valeur, et ne sont donc pas les seuls déterminants pour expliquer l'utilisation d'une langue. En effet, nous devons considérer l'expérience des élèves dans l'enseignement en langue minoritaire afin de mieux comprendre la façon dont sont construites les idéologies et les pratiques langagières des élèves.

Nous verrons que l'enseignement secondaire immersif impacte différemment les pratiques et idéologies langagières des élèves à travers les négociations explicites ou implicites des règles langagières qu'imposent les établissements. Ces règles comprennent, entre autres, la fréquence de la langue utilisée comme langue d'enseignement et langue véhiculaire au sein de l'établissement mais aussi le regard des élèves sur leurs choix d'enseignement, l'utilisation de la langue minoritaire dans la famille, les rapports entre élèves, la relation élèves-professeurs, le rôle du baccalauréat, ou encore, l'âge des interlocuteurs.

Nous verrons que ces règles génèrent différents conflits pour l'élève et affectent par la suite les représentations qu'il renvoie de son enseignement et en conséquence, de son appropriation personnelle de la langue minoritaire. De plus, l'appropriation linguistique, produite par son expérience scolaire, entraînera des répercussions sur ces pratiques langagières au sein de l'école, mais également, en dehors de l'établissement. Il ne suffit donc pas seulement de justifier les pratiques langagières des élèves par l'apport linguistique qu'ils reçoivent, mais également par les idéologies linguistiques inculquées aux élèves par les établissements.

Les résultats sociolinguistiques de cette présentation émanent des entretiens menés avec des élèves de première et de terminale du lycée Diwan pour une thèse doctorale soutenue à l'Université Aberystwyth, au Pays de Galles. Cependant, nous nous appuyons aussi sur des entretiens menés dans un lycée public bilingue de Bretagne, ainsi que dans deux autres établissements publics en Corse. La présentation se focalisera donc principalement sur le lycée Diwan ; nous nous appuyons également sur les trois autres lycées publics pour comparer et démontrer l'impact des différentes productions idéologiques des établissements sur les pratiques linguistiques des élèves.

Talwyn Baudu, assistant de production dans des médias en langue bretonne, docteur d'Aberystwyth University.

Bibliographie

- Baker, Colin, and Wayne E. Wright. 2017. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism: 6th Edition. 6th ed. Bristol: Multilingual Matters.
- Baudu, T. (2023). School and beyond: Regional language education in France (Unpublished thesis). Prifysgol Aberystwyth University.
- Costa, James. 2016. Revitalising Language in Provence: A Critical Approach. Critical edition. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

- De Luna, Iñaki Martínez, and Pablo Suberbiola. 2008. 'Measuring Student Language Use in the School Context'. In *Teaching through Basque*, 59–68. *Multilingual Matters*.
- Fishman, Joshua. 1991. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. *Multilingual Matters*.
- Jones, Rhys, and Huw Lewis. 2018. *New Geographies of Language: Language, Culture and Politics in Wales*. 1st ed. 2019 edition. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Morris, Jonathan. 2014. 'The Influence of Social Factors on Minority Language Engagement amongst Young People: An Investigation of Welsh-English Bilinguals in North Wales'. *International Journal of the Sociology of Language* 2014 (230): 65–89.
- Thomas, Enlli Môn, Virginia C. Mueller Gathercole, and Emma K. Hughes. 2013. 'Sociolinguistic Influences on the Linguistic Achievement of Bilinguals: Issues for the Assessment of Minority Language Competence'. In 9. *Sociolinguistic Influences on the Linguistic Achievement of Bilinguals: Issues for the Assessment of Minority Language Competence*, 175–93. *Multilingual Matters*.
- Thomas, Enlli Môn, and Dylan Bryn Roberts. 2011. 'Exploring Bilinguals' Social Use of Language inside and out of the Minority Language Classroom'. *Language and Education* 25 (2): 89–108.

Gwenola Coïc

Comment donner envie aux collégien·nes de parler breton ?

Les adolescents scolarisés à Diwan (système scolaire immersif en Bretagne) ont la capacité de s'exprimer en breton dans la vie de classe. Ils connaissent le vocabulaire scolaire, ils peuvent utiliser la langue comme un outil pour décrire un texte, une illustration ou encore une expérience scientifique; mais une langue a besoin de vivre au-delà d'un système scolaire pour qu'elle existe vraiment, elle doit s'utiliser dans la réalisation des tâches du quotidien. Très peu d'élèves parlent breton à la maison. Et ils sont de moins en moins à le parler entre eux à l'école.

La notion d'apprendre avec plaisir, devient rapidement le centre du projet de l'enseignement immersif en Bretagne. Cet enseignement se conçoit dans une démarche de projet, fondée sur le plaisir de la pratique linguistique et la découverte culturelle. En effet, créer des projets dans la classe et présenter ces travaux aux autres renforce l'envie de continuer à apprendre la langue (émission de radio, articles de presse, exposition dans l'établissement) et de partager les étapes de la création avec leurs pairs. Aujourd'hui, nous constatons que cet enseignement ne suffit plus pour que les collégiens échangent naturellement dans cette langue et/ou aient envie de l'utiliser en dehors de l'école.

Au collège Diwan de Plésidy nous avons décidé de travailler ensemble sur deux objectifs. Le premier objectif est de créer des projets pluridisciplinaires et transdisciplinaires et de proposer ces travaux à l'échelle régionale (participation au festival de la radio et de l'écoute Longueur d'ondes, concours d'écriture (poèmes, nouvelles, articles de presse), réalisation d'un clip vidéo), à l'échelle départementale (exposition dans une galerie, travail avec le Centre d'Art GwinZegal, travail avec un théâtre), et locale (présentation de chants au goûter des seniors). L'ancrage dans le territoire où l'on réside fait vivre la langue au-delà des murs de l'école. Si la visibilité de ces travaux donne de l'importance à leur création, et propage le breton dans leur entourage, elle ne suffit pas à leur donner envie de parler en cette langue, entre pairs, au quotidien. Le deuxième objectif fait partie du projet de l'établissement. Il s'agit de répartir chaque adulte et chaque élève dans une "maison", tout comme à Pouldard, à l'école du sorcier Harry Potter. Nous avons quatre maisons, lesquelles rassemblent l'ensemble des équipes éducatives autour de la langue. Le but est de remporter un maximum de points tout au long de l'année, puis une coupe en fin d'année pour l'équipe gagnante. De nombreux événements sont créés pour favoriser l'utilisation de la langue au quotidien.

Gwenola Coïc, professeure de breton au collège Diwan de Plésidy, investie dans plusieurs associations culturelles, a appris la langue à la maison et a été scolarisée dans les premières écoles Diwan en Bretagne.

Bibliographie :

- HELIAS Pierre Jakez (1990) - Le quêteur de mémoire
- C.Alvarez, C. André, I.Kotsou, C. Gueguen, M.Ricard, F. Lenoir, C. Lesire, F. Lopez (2017). - Transmettre, ce que nous apportons les uns aux autres - Broché
- Coordonné par Caroline Elissagaray et Angélique Libbrecht - Les Cahiers pédagogiques n°569, enseigner la créativité (Mai 2021)
- DE SETA V. Journal d'un maître d'école - le film, un livre sur une idée de Frederico Rossin - L'Arachnéen (2019)
- FLORIN A. et VRIGNAUD P. (2007) - Réussir à l'école, les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales - *Robert-Vincent Joule* - De la théorie de l'engagement à la pédagogie de l'engagement - Presses universitaires de Rennes
- CHANTREAU, K. (2022). Transmettre une langue minoritaire autochtone à ses enfants : le cas du breton. Thèse de doctorat. CREAD & CRBC

Action conjointe et alternance codique : le cas d'une séquence d'histoire dans une classe en système immersif français-breton

Dans le cadre de ce master, sous la co-direction de Livia Goletto (chercheuse en didactique des langues) et Didier Cariou (chercheur en didactique de l'histoire), nous avons réalisé un mémoire de recherche dans lequel nous avons tenté d'analyser les interactions entre trois élèves de CM1 lors de séances d'histoire en breton, dans une classe bilingue en immersion français-breton. L'histoire est ici une discipline non-linguistique (DNL) enseignée en breton dans les écoles Diwan. Il s'agit d'une séquence sur les châteaux forts. L'objectif de la première séance est de comprendre à quoi servaient les différentes parties du château fort. La deuxième séance porte sur l'évolution des châteaux forts, la troisième sur les relations entre seigneurs et paysans. L'analyse a été faite en termes de jeux d'apprentissage, selon le modèle du jeu d'apprentissage développé par Gérard Sensevy dans sa Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD, 2011). J'ai essayé de comprendre quelles stratégies utilisent les élèves pour trouver les réponses. Nous nous centrons ici sur les raisons de l'alternance codique. Notre postulat de départ est que les indices linguistiques dans les deux langues vont faciliter la compréhension d'une DNL.

À travers ce mémoire nous avons pu observer que le plurilinguisme n'est pas un frein à l'apprentissage de notions nouvelles et que les élèves acquièrent des connaissances dans plusieurs langues qui leurs sont utiles dans toutes les disciplines (linguistiques ou non). Nous montrons ici que des élèves ayant fréquenté une école bilingue immersive français-breton peuvent acquérir des notions parfois difficiles grâce au plurilinguisme, en se servant de l'alternance codique. D'aucuns pensent que le breton est un frein à l'apprentissage de certaines disciplines (comme l'histoire, les sciences notamment), c'est pourquoi nous avons mené cette recherche afin d'identifier dans les interactions entre les élèves quels pouvaient être les éléments, les indices qu'ils utilisent pour répondre à une question donnée.

Aurélie Coum, professeur des écoles Diwan depuis 2008, j'ai suivi un Master MEEF Recherche en didactique à Quimper en 2018-2020, en formation continue, dans le but de me former en didactique des disciplines. Je suis actuellement formatrice à Kelenn et coordinatrice pédagogique du 1er degré Diwan.

Bibliographie

- Coum, A. (2020). Action conjointe et alternance codique : le cas d'une séquence d'histoire dans une classe en système immersif français-breton. INSPE : Quimper ; CREAD : Rennes.
- Sensevy, G. (2011). Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. De Boeck supérieur: Bruxelles.
- Sensevy, G. (2012). Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques. Nouvelles perspectives en sciences sociales.

L'alsacien à l'Université de Strasbourg : enjeux sociolinguistiques et didactiques

Devant la baisse du taux de connaissance de l'alsacien observée parmi les étudiants inscrits dans les enseignements proposés par le Département de dialectologie alsacienne et mosellane de l'Université de Strasbourg, un enseignement DE l'alsacien et EN alsacien a été proposé pour la première fois à partir de 2012, avec l'ouverture d'un cours de *Pratique du dialecte alsacien* (et, le cas échéant, du *platt* mosellan). Celui-ci visait la consolidation des connaissances linguistiques (schémas syntaxiques, morphologiques, lexicaux et phonétiques des parlers dialectaux alsaciens et mosellans) des étudiants disposant d'une compétence au moins passive dans ces variétés, afin de les préparer aux contenus des enseignements de dialectologie nécessitant une connaissance de celle-ci.

À partir de 2017, un enseignement d'*Initiation au dialecte alsacien* a été ouvert aux étudiants débutants dans cette langue, et rencontre depuis un franc succès (entre 30 et 40 étudiants en niveau 1 chaque année), à la fois auprès d'un public local d'étudiants désireux d'apprendre cette langue (la plupart du temps à défaut de transmission familiale) et d'un public d'étudiants étrangers curieux d'apprendre la langue de la région dans laquelle ils font leurs études.

Cette offre de formation, rassemblée depuis 2020 au sein d'un « Diplôme Universitaire d'Alsacien » est à la fois unique, dans la mesure où il n'existe aucune autre formation diplômante en alsacien en Alsace, la priorité étant donnée dans le système éducatif à la forme standard de la langue régionale, l'allemand (Huck & Geiger-Jaillet 2020), et originale car il s'agit de la seule langue non standardisée enseignée à l'Université de Strasbourg, nécessitant dès lors une prise en compte importante de la variation géo- et sociolinguistique qui la caractérise.

10 ans après la mise en œuvre de ce dispositif d'enseignement, il s'agira dans cette contribution de chercher à répondre aux questions sociolinguistiques et sociodidactiques que pose cet enseignement. Celles-ci pourraient être résumées de la façon suivante : pourquoi, pour quoi et comment enseigner l'alsacien à l'université ?

Pascale Erhart, maître de conférence, Université de Strasbourg, UR1339 LiLPa – co-responsable du Thème Langue/s et société Faculté des Langues – Directrice du département de dialectologie alsacienne et mosellane, pascale.erhart@unistra.fr

Bibliographie

- HUCK Dominique & ERHART Pascale (2020) « Enseigner l'alsacien. Mais lequel ? », in Forlot, Gilles et Ouvrard, Louise (dir.), *Variation linguistique et enseignement des langues. Le cas des langues moins enseignées*. Paris: INALCO Presses, 203-217. [En ligne], URL : <https://books.openedition.org/pressesinalco/40069>
- HUCK Dominique & GEIGER-JAILLET Anemone (2020), « Quelle « langue régionale » enseigne-t-on à l'école en Alsace, l'allemand et/ou l'alsacien ? », *Cahiers du plurilinguisme européen* [En ligne], 12 | 2020, URL : <http://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=1327>

Xavi Ferré

***CAMIN DE LENGA*, une institution vers l'apprentissage de la langue-culture occitane**

Il aura fallu un demi-siècle pour que nos écoles du réseau ISLRF commencent à être reconnues référentes et expertes en matière d'immersion. Désormais, nous avons plus à partager et faire savoir qu'à prouver. À ce titre, notre tout récent partenariat avec Scola Corsa ravive et démultiplie les dynamiques. A Calandreta, l'innovation qui nous semble la plus représentative de l'évolution de nos pratiques, c'est *Camin de lenga*. Au départ, il s'agit d'un dispositif conceptualisé lors du séminaire du Pôle de formation de Béziers en août 2018. L'objectif étant de responsabiliser les personnes qui s'engagent dans l'apprentissage de la langue-culture occitane afin de les rendre autonomes et conscientes de la permanence et de l'exigence du chemin entrepris. Felip Hammel, Lucila Le Foll, Patrici Baccou et moi-même lançons les premières expérimentations dès la rentrée 2019 dans le cadre de la formation professionnelle portée par le CFPO et de la formation initiale des futurs enseignants en lien avec APRENE.

Camin de lenga apparaît très vite comme une évidence en raison de son analogie avec la notion de biographie langagière, dite *Piadas de lengas*, dans le contexte du projet *Familhas de lengas*. Qui plus est, le caractère holistique et coopératif des pratiques pédagogiques d'APRENE constitue pour ainsi dire du cousu main quant à la mise en œuvre de ce nouvel outil. Lieux de parole, réciprocité des échanges, production... autorisent le tenir-compte de la singularité des apprenants, de la variété des expériences, et des répertoires de connaissances et compétences mutualisables qui en résultent. C'est dans ce milieu, où la vie de groupe foment le désir d'apprendre, que vient se greffer pour finalement s'institutionnaliser *Camin de lenga*.

Cela fait 3 ans que nous expérimentons *Camin de lenga* auprès des stagiaires de la formation initiale, le but étant d'obtenir le niveau B2 du CECRL en fin de première année et le niveau C1 en fin de seconde année. Nous observons que le fait de rendre les personnes actrices de leur chemin de langue ne se fait pas au détriment de l'exigence de la qualité de la langue, bien au contraire.

Cet exposé nous permettra de présenter comment nous structurons *Camin de lenga* par le biais d'outils comme le portfolio, le référentiel de productions, la grille de suivi des progrès, et de lieux tels que les *Botigas* (enseignement mutuel), l'*Amalhada* (point d'étape) et la *Pagèla* (évaluation). Il s'agit de permettre que les progrès de chacun prennent un aspect échangeable et qu'ils s'actualisent en permanence.

Xavi Ferré, professeur des écoles Calandreta Béziers, co-directeur, d'Aprene, xavi-ferre@aprene.org

Bibliographie

- DALGALIAN G. Reconstruire l'éducation : Ou le désir d'apprendre, Editions du Temps, 2007.
Division des politiques linguistiques. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001.
HAMMEL F. «L'immersion, ont n'es la revolucion?», p180-190, in. *Calandreta, 30 ans de creacions pedagogicas, Montpelhièr*, Confederacion occitana de las escòlas laïcas Calandretas, Montpelhièr, La poesia, 2010.
LAFFITTE P. J. «L'occitan, une institution dans la classe coopérative», p272-284, in. *Calandreta, 30 ans de creacions pedagogicas, Montpelhièr*, Confederacion occitana de las escòlas laïcas Calandretas, Montpelhièr, La poesia, 2010.
TEIXIDÓ i PLANA, M. «Fem escola plurilingüe», Horsori, 2022.

Pratiques translangagières en maternelle entre l'allemand, le dialecte alsacien et le français

Nous nous sommes donnés comme objectif de comprendre comment les gestes pédagogiques et les choix langagiers opérés par les enseignants et les élèves en maternelle des écoles associatives *ABCM Zweisprachigkeit* participent à la construction de l'enseignement-apprentissage d'une variété linguistique orale. Cette problématique nous amène à poser les questions suivantes :

- Quelles sont les stratégies (trans-)langagières et linguistiques utilisées par des enfants de grande section (5-6 ans) en situation de communication plurilingue ?
- Si un élève ne dispose pas d'un mot en alsacien, quels moyens utilise-t-il pour s'exprimer ?
- Comment les enfants gèrent-ils le trilinguisme (français, allemand, alsacien) dans des situations d'évaluation ?

Dispositif de recherche

Pour répondre à ces questions, nous avons conçu trois situations de tests, une histoire séquentielle de 4 images, un jeu de Memory et un jeu appelé "mini Fort Boyard". Les tests se sont déroulés début 2019 avec 66 enfants de grandes sections maternelles, par petits groupes d'enfants en interaction avec l'enseignant dialectophone en dialecte. Un autre jeu de Memory a été conçu pour 2021.

Premiers résultats

Les transcriptions effectuées dans le cadre du projet de recherche PILE montrent que les vraies interactions productives (expression orale) n'ont pas lieu entre pairs (les enfants), mais sont, la plupart du temps, initiées par l'enseignant. L'histoire *Im Aloyse sinner Apfelbaum* - malgré une certaine insécurité linguistique due à l'imprévisible thématique de l'histoire pour les élèves - leur procure manifestement du plaisir. Les vidéos et leurs transcriptions révèlent que les élèves comprennent l'histoire du pommier et réagissent de façon para- et non-verbale, mais qu'ils ne prennent pas spontanément la parole pour la commenter. Comme l'enseignant fait varier les intonations, module sa voix, rebondit sur ce que disent les enfants, marque l'étonnement, la surprise, la joie, la tristesse, ils profitent de la théâtralisation de la situation narrative par une communication extra- et paraverbale dont on comprend l'importance en maternelle (cf. Moulin 2004). Cette contextualisation permet aux élèves de mieux entrer dans l'histoire.

Jeu de *mémory* : Comme on s'y attendait, les élèves de grande section deviennent plus productifs dans la langue minorée (l'alsacien) que précédemment, parce que la situation de jeu et le fait de connaître le lexique des cartes de mémory les met en confiance et leur permet de réinvestir ainsi des phrases apprises par cœur. Les situations les plus productives sont de deux ordres : a) celles où l'enseignant participe comme « vrai » joueur, voire « surjoue » ou fait même semblant de perdre, b) celles où l'enseignant se permet de suivre la piste d'une digression (la carte amène à parler d'une activité en lien avec l'image).

En immersion complète (allemand + alsacien), les élèves ont davantage d'aisance dans la compréhension du dialecte que dans l'immersion partielle seulement en allemand standard. Les élèves de moyenne section entrent plus rapidement dans la production ce qui a comme conséquence que ceux de grande section utilisent plus rapidement des petites phrases à bon escient (cf. Geiger-Jaillet/Rudio, 2016). Nous remarquons également qu'ils cherchent davantage à s'exprimer soit en dialecte soit en allemand. Néanmoins, dans le cadre de deux jeux utilisés, les élèves se situent majoritairement

à un “niveau simple” d’interaction à l’instar de ce que Kammermeyer / Rous / King (2019) ont également relevé pour la communication entre élèves et enseignants à l’école maternelle.

Anemone Geiger-Jaillet, professeur des universités, Université de Strasbourg, INSPE.

Gérald Schlemminger, professeur des universités émérite, Pädagogische Hochschule Karlsruhe.

Bibliographie

Geiger-Jaillet, Anemone / Rudio, Sabine (2016) : Pratique dialectale et construction de la langue allemande dans le contexte scolaire en Alsace, *Nouveaux Cahiers d’Allemand* 32, sept. 3/2016, 319-337.

Kammermeyer, Gisela / Rous, Susanna / King, Sarah (2019) : Mit Kindern im Gespräch Kita: Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen (Kindergarten). Augsburg: Auer Verlag (2e édition).

Moulin, Jean-François (2004) : Le discours silencieux du corps enseignant : La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l’éducation*, 17(1), 142.
<https://doi.org/10.3917/cdle.017.0142>

Les trois langues des *Trois Brigands* : explorer l'album trilingue de Tomi Ungerer dans le contexte de l'immersion bilingue franco-allemande

Que ce soit pour pratiquer la médiation linguistique (Coste & Cavalli 2015 ; Council of Europe 2018) ou pour favoriser la conscience métalinguistique et l'acquisition de la bilittéracie (Mastelotto 2021), l'enseignement de la littérature de jeunesse multilingue au niveau universitaire joue un rôle essentiel dans la professionnalisation des futurs enseignants bilingues (Hartmann 2020a ; Hartmann & Hélot 2021).

Afin d'explorer les stratégies d'enseignement translingues et multimodales (Canagarajah 2011 ; García 2018 ; Hartmann 2020b, 2020c) dans le contexte de l'acquisition de la bilittéracie dans le contexte éducatif bilingue en Alsace, où l'allemand, l'alsacien et le français se côtoient en tant que langues d'enseignement et d'apprentissage, nous avons mené un projet de recherche à l'INSPE de l'Université de Strasbourg, dans le cadre de la formation des enseignants bilingues (parcours franco-allemand).

L'objectif de notre recherche était d'analyser les représentations des enseignants stagiaires à l'égard d'albums plurilingues, et de les amener à explorer le potentiel pédagogique des stratégies d'enseignement translingues et multimodales dans le contexte d'un projet de lecture fondé sur l'édition trilingue des *Trois brigands* de Tomi Ungerer (2008), auteur-illustrateur alsacien.

L'investigation didactique et pédagogique de cet album trilingue, qui présente des versions parallèles en trois langues (alsacien, allemand et français), a été guidée par les questions de recherche suivantes :

- Dans quelle mesure les albums plurilingues peuvent-ils constituer une ressource pédagogique et un support pour l'acquisition de la bilittéracie dans le contexte de l'enseignement-apprentissage bilingue en immersion ?
- Quelles stratégies d'enseignement devraient accompagner la lecture d'un album multilingue, afin de favoriser l'acquisition de la bilittéracie ?

Notre méthode d'investigation comprenait une enquête écrite et cinq discussions de groupe avec 25 enseignants bilingues en formation (N=25), qui terminaient leur première année de stage dans des classes maternelles et élémentaires bilingues en France.

L'analyse qualitative des discours des enseignants stagiaires au sujet des possibilités de lecture et d'exploitation pédagogique de l'édition trilingue des *Trois Brigands* nous permet d'étudier différentes stratégies d'enseignement telles que la traduction interlinguistique et intersémiotique, la médiation linguistique, l'écriture créative translingue, ainsi que la grammaire et la lexicologie contrastives en tant qu'activités de transfert linguistique.

Enfin, nous discuterons de la manière dont les lectures translinguistiques et multimodales d'albums plurilingues peuvent favoriser un enseignement-apprentissage intégré et translinguistique ainsi que le développement de la bilittéracie et de la conscience métalinguistique dans le contexte de l'enseignement bilingue en immersion.

Esa Christine Hartmann, Maître de conférences de langue et littérature allemandes et de didactique du bilinguisme franco-allemand à l'Université de Strasbourg, et membre associé du groupe de recherche « Multilinguisme, Traduction, Création » de l'ITEM (Institut des Textes et Manuscrits Modernes) du CNRS, ainsi que membre du laboratoire de recherche LiLPa de l'Université de

Strasbourg. Ses recherches portent sur l'enseignement-apprentissage bilingue et multilingue, l'écriture multilingue, la traductologie, la critique génétique et la stylistique, esahartmann@yahoo.fr & e.hartmann@unistra.fr

Bibliographie

- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the Classroom : Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, p. 1-28.
- Coste, D. & Cavalli, M. (2015). Education, Mobility, Otherness. The Mediation Function of Schools. Council of Europe, Language Policy Unit.
- Council of Europe (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- García, O. (2018). Translanguaging, Pedagogy and Creativity. In: J. Erfurt, A. Weirich & E. Caporal-Ebersold (dir.), *Éducation plurilingue et pratiques langagières*. Berlin: Peter Lang.
- Hartmann, E. & Hélot, C. (2021). The Three Robbers in Three Languages: Exploring a Multilingual Picturebook with Bilingual Student Teachers. *Journal of Literary Education*, (4), p. 174-195.
- Hartmann, E. (2020a). Les albums bilingues : de la traduction à la bilittéracie. *Nouveaux Cahiers d'Allemand. Revue de linguistique et de didactique*, 38(2), p. 85-100.
- Hartmann, E. (2020b). Translinguale Unterrichtsstrategien zur Förderung der Mehrschriftlichkeit an bilingualen Schulen im Elsass. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, VALS-ASLA*, p. 205-221.
- Hartmann, E. (2020c). Experimenting Translingual Approaches and Translanguaging in the Bilingual Classroom. In: O. Mentz & K. Papaja (Eds.), *Focus on Language. Challenging Language Learning and Language Teaching in Peace and Global Education*. Berlin: Lit Verlag, p. 91-113.
- Ungerer, T. (2008). *Die drei Räuber*. Strasbourg : La Nuée Bleue.
- Mastellotto, L. (2021): Developing Young Learners' Multiliteracies through Multimodal Storytelling. In: Bratoz, S.; Kocbek, A. & Prihih, A. (Eds.), *Pathways to Plurilingual Education*. Koper: University of Primorska Press, 253–267.

Morwenna Jenkin, Caroline Corre

Prendre la parole, les enseignant·e·s – s’engager dans la formation

L’enseignement dans le secondaire à Diwan (immersif) est très différent de celui dispensé dans un collège ou lycée classique. Nous suivons les mêmes programmes, faisons passer les mêmes évaluations, obéissons aux mêmes règles que les autres enseignant.es, et sommes payés, pour la plupart, par l’Éducation nationale mais notre statut ainsi que notre rôle sont bien plus complexes..

En effet, nos enseignant.es ne sont pas formés initialement par l’Éducation nationale car ils/elles sont recruté.es en interne, souvent sans expérience et sur des postes incomplets. Il nous faut donc les former pour répondre aux attentes de l’Éducation nationale d’un côté, et pour garder notre spécificité en stimulant l’immersion d’un autre.

Nous avons mis en place un plan de formation initiale interne au secondaire Diwan sur deux ans, pour les nouveaux enseignants avec des objectifs précis. Ce plan est divisé en 5 axes :

- Savoirs disciplinaires et langue bretonne Savoirs didactiques.
- Recherche.
- Contexte d’exercice du métier Mise en situation professionnelle.
- Contexte d’exercice du métier.
- Mise en situation professionnelle.

Comme les enseignant.es sont en poste, ils doivent suivre des journées de formation avant la rentrée et pendant les vacances. Ceci est évidemment contraignant pour tous : nous devons donc être efficaces afin que les stagiaires s’épanouissent dans leur nouveau rôle d’enseignant. Nous en suivons actuellement une trentaine. Pour cela, trois conseillères ainsi qu’une dizaine de tuteurs, enseignant la même matière que les stagiaires suivis, les épaulent partout en Bretagne.

Bien que nous essayions de faire de notre mieux, nous rencontrons quelques difficultés souvent liées à notre statut. Nous pensons qu’il sera très intéressant d’échanger avec les établissements scolaires des autres réseaux, sur le fond et la forme afin de travailler ensemble, de mutualiser nos pratiques et de chercher des réponses communes à nos problèmes statutaires.

Nous proposons d’échanger avec les établissements scolaires des autres réseaux, sur le fond et la forme afin de travailler ensemble, de mutualiser nos pratiques et de chercher des réponses communes à nos problèmes statutaires.

Morwenna Jenkin enseigne l’anglais depuis l’ouverture du premier collège en 1988 et est responsable de la formation initiale et le suivi des stagiaires depuis 1999.

Caroline Corre, professeure de français, est responsable de la formation continue et conseillère pour les stagiaires depuis 2017. Nous accomplissons cette mission en dehors de nos heures de cours.

Pierre Klein

Associer Langues régionales et cultures régionales

L'objet de la contribution est d'exposer les raisons pour lesquelles il convient d'associer l'enseignement des histoires et des cultures régionales à celui des langues régionales.

Si ancrer l'enseignement des langues vivantes dans la culture qui s'y rapporte ou qu'elle véhicule est chose évidente et courante pour des raisons de pédagogie et d'ouverture à l'altérité, c'est loin d'être le cas pour les langues régionales. Pourquoi et comment remédier à cet état de fait.

Pierre Klein, essayiste.

Daniel Morgen

La construction du bilinguisme scolaire alsacien

Le terme immersion désigne de plus en plus en raccourci ce que l'on appelait, il y a trente ans, aux débuts de l'enseignement bilingue, l'immersion totale. Celle-ci n'était alors pratiquée que dans les établissements gérés par des associations comme les Calendretas, Diwan, Seaska. Même ABCM-Zweisprachigkeit en Alsace a commencé à la rentrée 1991 dans ses quatre premières écoles selon le principe d'une immersion partielle de type 50/50. L'éducation nationale, dont je faisais partie, l'a suivie l'année d'après. Nos sources d'information étaient les mêmes, elles avaient passé par des canaux tantôt identiques, tantôt différents.

La problématique que je propose pour une intervention est celle des débuts, celle de la construction. Comment s'est construit le dispositif alsacien d'immersion partielle, que l'on a appelé selon un détournement sémantique le bilinguisme paritaire ? Avec quels élèves ? Quels parents ? Avec quels enseignants ? Avec quels cadres ? Mais la problématique est aussi celle des conflits. L'académie de Strasbourg a-t-elle réussi à transformer le conflit en consensus et comment ? Quels ont été les difficultés résiduelles ? Trente ans après, quel regard jette-t-on sur cette période et sur l'évolution de l'enseignement par immersion ?

Die Problematik, die ich für eine Intervention vorschlage, ist diejenige der Anfänge, des Aufbaus. Wie wurde das elsässische System der partiellen Immersion, das man in semantischer Verdrehung als paritätische Zweisprachigkeit bezeichnet hat, aufgebaut? Mit welchen Schülern? Mit welchen Eltern? Mit welchen Lehrern? Mit welchen Führungskräften? Die Problematik ist aber auch die der Konflikte. Ist es der Académie de Strasbourg gelungen, Konflikte in einen Konsens umzuwandeln, und wie? Welche Schwierigkeiten sind geblieben? Wie blickt man 30 Jahre später auf diese Zeit und die Entwicklung des Immersionsunterrichts zurück?.

Daniel Morgen, IA-IPR honoraire, Ancien directeur-adjoint de l'IUFM d'Alsace, responsable du Centre de formation aux enseignements bilingues.

Bibliographie

- Morgen, Daniel (1996) : « Le développement de l'enseignement bilingue au premier degré dans l'Académie de Strasbourg ». Nancy : Nouveaux cahiers d'allemand, 14ème année, 1996, pages 373- 385.
- Morgen, Daniel (1996) : « Zweisprachige Klassen im Elsass ». Bilinguales Schulsystem in der Entwicklung – in Zusammenarbeit mit Günter LIPOWSKY ; in « Begegnung » VARUS Verlag, Auswärtiges Amt, Zfa, Köln, Januar 1996.
- Geiger-Jaillet, Anemone et Morgen Daniel (2006) Le bilinguisme alsacien au service des enfants et des familles. Mise en perspective historique, linguistique et pédagogique de l'enseignement bilingue en Alsace» Paris : Les Langues modernes, 2006/2 juin 2006, pp. 78-89.
- Morgen Daniel et Zimmer, Armand (2009) L'enseignement de la langue régionale en Alsace et en Moselle. Tréma. L'enseignement des langues régionales en France aujourd'hui. État des lieux et perspectives. Montpellier, sept. 2009, pp.109-118.
- Morgen, Daniel (2014) : Politiques linguistiques en Alsace (1850-2000). Nouveaux Cahiers d'allemand 2014/2 (juin 2014) (173-192)
- Morgen, Daniel (2015) : « Comment l'Alsace et la Lorraine germanophone peuvent-elles procéder pour continuer à soutenir l'enseignement immersif de l'allemand dans le cadre de la nouvelle grande région ? », Nouveaux Cahiers d'allemand, 33è année, 2015/3, 309-319.

Egoitz Urrutikoetxea

SEASKA : gérer le temps des récréations

La plupart des réflexions sur la transformation de l'éducation se focalisent sur la classe. Quant aux espaces extérieurs, ils sont généralement représentés comme des lieux pour se poser, se déconnecter, parler, prendre l'air ou jouer.

Pourtant, le jeu est l'une des bases de la socialisation de l'enfant. Lorsqu'un enfant joue, il apprend comment est l'univers social dans lequel il est immergé et, en passant, il devient acteur. La logique interne des jeux est souvent adaptée aux valeurs du contexte social. Elle est un mécanisme de transmission de la culture, qui conditionne la manière dont les enfants reçoivent et intériorisent les valeurs, les normes et les rôles qui régissent le fonctionnement de la vie sociale.

Le contexte linguistique de diglossie qui invisibilise et exclu la langue basque de l'espace social se traduit par une présence accrue du français dans les espaces extérieurs dédiés à la récréation et aux jeux. Ainsi, la réflexion sur le projet éducatif de Seaska ne peut faire l'impasse sur l'espace extérieur de l'ikastola.

Intervention de Bizijolas dans les ikastola

Bizijolas est un groupe qui travaille au sein de Seaska, composé d'animateurs, et qui se rendent dans les ikastolas pour conduire des séances d'éducation sportive. Les séances proposées ont toutes une orientation coopérative et non compétitive. Les jeux et activités mis en œuvre visent aussi le développement de l'imaginaire, la coopération entre élèves.

Le projet Bizijolas a eu comme orientation le développement global de l'enfant durant de nombreuses années. Jusqu'à présent, Bizijolas est intervenu principalement dans les activités liées à la vie de la classe. Les années d'expérience et les retours reçus des *ikastolas* ont mis en évidence qu'un besoin particulier et important existait au niveau de l'aménagement et de la gestion des espaces extérieurs à la classe, soit ceux de la récréation. Il est impossible d'atteindre les objectifs pédagogiques et en ne s'occupant que de la classe.

Projets pilotes

C'est en ce sens qu'un projet a été mené à l'ikastola d'Osses durant deux ans sur la transformation de l'espace extérieur. Le projet souhaitait répondre à deux objectifs principaux : d'une part, promouvoir l'utilisation et la connaissance de la langue basque, et d'autre part créer un environnement favorable au vivre ensemble basé sur le projet pédagogique de Seaska. De ce fait, Bizijolas a proposé à partir de cette année 2022-2023 un processus qui va durer trois ans, et qui se déclinera en quatre étapes : observation, diagnostic, expérimentation, bilan. La finalité est d'adapter la cour de récréation en répondant aux deux objectifs cités ci-dessus. Pour que le projet soit riche tous les acteurs de l'*ikastola* doivent s'impliquer : enseignants, employés, élèves, parents.

Pour que le modèle immersif soit vraiment un modèle immersif, ce projet se veut avant-gardiste. Nous proposons donc un exposé sur le projet expérimental déployé à l'ikastola d'Osses ainsi qu'une présentation succincte du processus lancé par le groupe Bizijolas dans quatre ikastola.

Egoitz Urrutikoetxea, responsable pédagogique de Seaska.

L'indispensable immersion ou « comment apprendre le breton aujourd'hui ? »

De manière générale, apprendre une langue de manière académique est une affaire qui ne va pas de soi. Quand il s'agit d'une langue dite régionale, c'est-à-dire minorisée et n'ayant pas de statut officiel, cela relève de la gageure. Sur un plan pédagogique, l'immersion peut apparaître alors comme une modalité efficace pour apprendre une langue dans le but de la parler et de la partager dans la vie sociale de tous les jours.

Dans la littérature scientifique, l'apprentissage du breton a souvent été questionné en établissant une distinction entre bretonnants de naissance et nouveaux locuteurs, à partir des registres de la communication sociale et des sphères sociolinguistiques (Le Dû et Le Berre, 1998 ; Calvez, 2012) ou en opposant une pratique résiduelle (celle des locuteurs âgés) à une pratique volontariste (celle des nouveaux apprenants) (Le Pipec, 2013). Notre regard vise à compléter ces analyses, qui portent sur les dimensions collectives de l'apprentissage de la langue par des nouveaux locuteurs, en intégrant les dimensions personnelles ou les « logiques d'action » (Dubar, 1992), à travers ce que Mokhtar Kaddouri appelle des « formes d'engagement en formation » (2011). Dans le cas de l'apprentissage du breton, l'immersion est mise en œuvre dans des écoles. Elle est également un mode de vie dans certaines familles dont les parents (Chantreau, 2022), parlent au quotidien breton à leurs enfants. L'immersion est également présente en formation d'adultes.

Dans cette communication, la question de l'engagement dans l'apprentissage du breton et de l'immersion linguistique est présentée à partir d'observations participantes menées dans une formation immersive en langue bretonne : le Kamp Etrekeltiek ar Vrezhonegerion – KEAV qui est un stage court d'une à deux semaines qui se déroule une fois par an, dans le Finistère, en Bretagne. Ce travail de terrain a déjà fait l'objet de deux publications (Pentecouteau et Servain, 2016 ; Pentecouteau et Servain, 2020). Je propose ici de présenter et de discuter l'immersion, en évoquant différents contextes : celui de la formation pour adultes, celui de l'éducation scolaire, celui de la famille.

Hugues Pentecouteau, sciences de l'éducation et de la formation, CREAD - Rennes 2, hugues.pentecouteau@univ-rennes2.fr

Bibliographie

- Calvez, R. (2012). « Ce que parler du breton veut dire ». *Ethnologie française*, 42(4), pp. 647-655.
- Chantreau, K. (2022). Transmettre une langue minoritaire autochtone à ses enfants : le cas du breton. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation, CREAD-Rennes.
- Dubar, C. (1992). « Formes identitaires et socialisation professionnelle ». *Revue française de sociologie*, XXXIII, pp. 505-529.
- Kaddouri, M. (2011). « Motifs identitaires des formes d'engagement en formation », *Savoirs*, 25(1), pp. 69-86.
- Le Dû, J., Le Berre, Y. (1998). « Faits de langues, faits de sociétés ». *La Bretagne linguistique*, 11, pp. 233-243.
- Le Pipec, E. (2013). « Le breton. langue-totem ? ». *La Bretagne linguistique*, 18, pp. 137-176.

- Pentecouteau, H. & Servain, P. (2016). L'engagement dans une formation immersive en langue bretonne: Le cas de KEAV – Kamp Etrekeltiek ar Vrezhonegerion. *Savoirs*, 40, 71-87.
- Pentecouteau H., Servain P. (2020). Apprendre le breton, est-ce faire « communauté » ? *La Bretagne Linguistique* 23(23).

Sabine Rudio

Comment s'est construite l'immersion en Alsace dans les écoles associatives A.B.C.M. *Zweisprachigkeit* ?

C'est un processus qui a duré près de 30 ans. En partant du bilingue paritaire français-allemand en quelque sorte « imposé » dans les années 90, l'association a peu à peu introduit le parler dialectal au sein de ses écoles entre 2004 et 2007. Au départ sa présence était homéopathique puis elle a gagné en importance grâce à un bain linguistique germanophone renforcé de manière significative.

Cependant, ce bain linguistique ne permettait pas d'atteindre la parité de compétences visée en fin de cycle primaire. Par conséquent, il a dû être renforcé en particulier en classe maternelle et surtout, il fallait garantir la présence du parler dialectal jusqu'au CM2. L'immersion en langue régionale est apparue comme la solution pour atteindre l'objectif.

Les équipes enseignantes ont en premier lieu effectué un travail sur elles-mêmes: elles se sont convaincues du bien-fondé du principe immersif et ont pris conscience de leur compétence à enseigner à temps plein en dialecte. Ce travail a été amorcé grâce à une journée pédagogique à la Maison de l'Alsace en 2015 où des témoignages, notamment du Pays Basque, ont nourri la réflexion. Ensuite, grâce à des ateliers "langue régionale", des enseignants ont construit durant 2 ans la mise en œuvre du principe immersif dans les classes A.B.C.M. *Zweisprachigkeit*.

En septembre 2017 démarrait le dispositif dans les classes maternelles de 3 sites pilotes, Haguenau, Ingersheim et Mulhouse. Le rectorat de Strasbourg ne l'entendit pas de cette oreille et adressa un courrier à la direction de l'association l'intimant de le faire cesser sur le champ au motif que nous étions dans l'illégalité la plus totale. Forte de l'expérience du réseau de l'ISLRF, la direction d'A.B.C.M. *Zweisprachigkeit* fut reçue en audience au rectorat pour exposer son dispositif et garantir que les enfants apprendraient bien le français dans ces sections. Une autorisation rectorale d'expérimentation pédagogique fut finalement accordée pour cinq ans à la condition qu'un accompagnement scientifique soit mis en œuvre et fasse état, en fin de cycle, des compétences des enfants en langue française.

L'accompagnement scientifique dénommé PILE pour Projet d'immersion en langue standard et dialectale : évaluation, a été créé en 2017 et regroupe des chercheurs issus de l'INSPé de Strasbourg, du département de dialectologie de l'université de Strasbourg, de la pädagogische Hochschule de Karlsruhe qui étudient les cohortes d'enfants ayant démarré avec l'immersion en langue régionale en 2017. Le groupe s'est ensuite étoffé en 2021 de chercheurs spécialistes de l'acquisition de la lecture et de l'écriture en langue française des universités de Strasbourg et de Paris ainsi que d'un chercheur de l'université de Genève pour le bilinguisme. Aujourd'hui, le modèle actuel n'est pas figé et est voué à être modifié en fonction des conclusions de l'accompagnement scientifique. Actuellement sur les 13 sites existants, 7 sont immersifs. A la rentrée de septembre 2023, d'autres sites rejoindront la farandole immersive.

Régulièrement, le projet immersif a fait l'objet de communications en direction des parents notamment dans la préparation ainsi que dans le suivi des cohortes des sites pilotes afin de les rassurer sur les résultats de leurs enfants. La communication s'est également faite en direction des collectivités et des commissions politiques qui ont soutenu le projet immersif dès le départ et suivent avec intérêt les travaux de l'accompagnement.

Sabine Rudio, Directrice pédagogique A.B.C.M. Zweisprachigkeit.

Amaia Rodriguez Aguirre

Est-il possible d'améliorer les compétences orales des élèves en modèle d'immersion grâce à un entraînement plurilingue du Grand Oral ?

Dans plusieurs contextes éducatifs (Garcia & Wei, 2014 ; Aldekoa et al., 2020), dont l'immersion en langue basque, il est possible de tirer un grand bénéfice d'une approche plurilingue des situations d'apprentissage scolaire. Précisément, cette étude portera sur l'expérimentation d'une approche plurilingue pour l'apprentissage du discours oral en basque et en français, en suivant les principes de l'enseignement intégré de langues.

L'étude est envisagée au sein du seul lycée en immersion en langue basque, le Lycée Bernat Etxepare de Bayonne, dans le cadre de la préparation de l'épreuve du Grand Oral, en fin d'année de terminale. Dans cette étude, il s'agit de mettre en évidence la création d'activités scolaires susceptibles de développer des compétences dans le domaine du discours expositif-argumentatif oral des lycéens suivant la spécialité LLCER en langue basque.

Ainsi, ces activités suivront une perspective plurilingue et intégrée par rapport à, notamment, la prise en compte de l'alternance linguistique (Duverger, 2007) et du transfert intralinguistique afin de développer les capacités grammaticales et discursives plurilingues des élèves. Avec cette étude, nous visons à identifier les outils didactiques susceptibles d'optimiser l'acquisition des compétences orales en contenu et en interaction. L'objectif est également de montrer que des activités scolaires basées sur des approches intralinguistiques (Castellot, 2001) peuvent favoriser le développement des compétences orales des élèves dans l'ensemble des langues de leur répertoire linguistique, mais particulièrement dans les langues à mobiliser lors de l'épreuve du Grand Oral : le basque et le français.

Amaia Rodriguez Aguirre est en première année de Thèse doctorale en co-tutelle entre l'Université Bordeaux Montaigne et L'Université du Pays Basque (EHU-UPV). Auparavant, elle a travaillé pendant 5 ans comme enseignante de langues étrangères au collège et au lycée en modèle immersive en langue basque, Euskal Herriko Unibertsitatea – ELEBILAB.

Bibliographie

- Aldekoa, A., Manterola, I. & Idiazabal, I. (2020). A trilingual teaching sequence for oral presentation skills in Basque, Spanish and English. *The Language Learning Journal*, 48:3, 259-271.
- Castellot, V. (Ed) (2001). *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Collection DYALANG. Rouen : Presses Universitaires de Rouen.
- Duverger J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DL, *Tréma*, 28 | 2007, 81-88.
- Garcia, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York, NY: Palgrave MacMillan.

Enseigner et représenter ?

L'occitan, comme la majorité des langues minoritaires de France, est une langue invisibilisée dans sa pratique et sa représentation. Proposer dans la vie scolaire ou professionnelle une immersion dans cette langue revient à lui apporter temporairement un statut institutionnalisé, et ainsi à inverser, temporairement encore, des rapports sociolinguistiques clairement déséquilibrés.

De notre expérience d'enseignants en Calandreta entre Rouergue et Auvergne, et de nombreux collectages auprès de locuteurs dits "naturels" de la langue : le postulat semble sans appel, il existe une disjonction entre les générations ayant appris la langue dans un cercle familial et localisé et celle des néolocuteurs, acteurs de la revitalisation occitane.

La question de la légitimation de la langue et de son environnement culturel semble ainsi centrale dans le rôle des écoles immersives en langues régionales françaises, alors qu'elle ne se pose pas dans les écoles publiques. Les écoles Calandreta mettent en scène l'institutionnalisation d'une langue et de son environnement culturel alors que les langues régionales sont toujours privées de statut officiel et de représentation publique notable (du moins, dans le Massif Central). Le contexte sociolinguistique n'échappe donc pas à des rapports de valeurs symboliques échelonnées à la fois entre occitan et français (ou même anglais) et entre « langue de Calandreta », « patois » ou « occitan de terrain ». La représentation de la langue occitane est donc polysémique et oscille entre divers registres symboliquement et socialement connotés. Elle se retrouve parfois « marque », parfois « accessoire », parfois « capital » (Rougier 2020) et nous reprenons ainsi l'idée que la performativité de la langue est conditionnée en fonction des différents registres et contextes utilisés, relativement variables du fait de sa minorisation.

Nous nous penchons donc sur « les grands absents du discours sur la langue » (Milhé 2011) que sont les locuteurs naturels et au-delà des raisons que nous connaissons ou supposons déjà à propos de ces absences et que nous présenterons brièvement, nous mettons en relief la position de l'enseignant en école immersive et de son rôle dans la représentation de la langue. L'école n'est jamais un lieu neutre, comme l'école de la République et ses instituteurs du XXème siècle nous l'ont fait comprendre, et agit à la fois sur sa micro-société environnante comme sur les différents cercles des acteurs de l'école, des occitanistes et scientifiques.

Comment les positions des enseignants Calandreta influencent alors les représentations de la langue dans l'institution scolaire et les milieux qui gravitent autour ? Car il existe bien évidemment plusieurs positions et plusieurs approches en fonction de chaque école, quant à la valorisation de la langue et sa pratique.

Notre recherche sera présentée sous forme d'affiche ; elle consiste à mettre en lumière le rôle public et social des enseignants dans leur transmission de la langue et dans sa représentation, qui influencent le réseau des élèves bien entendu, mais également celui des parents, des associatifs, des diverses sociétés qui gravitent autour d'une institution dite « Calandreta ».

Emilie Tisé : formée en pédagogie et en langue avec l'Etablissement d'Enseignement Supérieur Occitan Aprene, j'enseigne depuis 4 ans au sein du réseau d'école immersive, Calandreta, essentiellement en maternelle ; actuellement en Master I en Langues et Littératures étrangères et régionales - occitan, à l'Université Paul Valéry de Montpellier, pour réaliser un travail de recherche sur la question de la transmission.

Etienne Rougier, après une maîtrise en anthropologie linguistique à l'Université de Montréal, a travaillé en tant qu'auxiliaire de recherche sur des projets liés aux langues en danger d'Europe, du Mexique et du Canada. Elle s'intéresse aux phénomènes de revitalisation linguistique. Depuis deux ans, elle est passée d'observateur à acteur : après une formation à Aprene, elle se concentre maintenant sur la transmission de l'occitan d'Auvergne (d'où elle est originaire) via la création d'une école Calandreta à Clermont- Ferrand et en donnant des cours pour les adultes, aux moyens de la pédagogie institutionnelle.

Bibliographie

- Andreo, G. 2021. « Les écoles Calandretas et la patrimonialisation de la langue et de la culture occitanes ». Doctoral dissertation, Université Paul Valéry-Montpellier III : 279.
- Bourdieu.P. 1980. « L'identité et la représentation : éléments critiques pour une réflexion sur l'idée de région ». Actes de la Recherche en Sciences Sociales 35 : 63–72 : Paris.
- Bichurina, N.Costa J. 2016. «Nommer pour faire exister : l'épineuse question de l'oc »
- Domp martin-Normand, C. 2002. « Collégiens issus de Calandreta: quelles représentations de l'occitan?. » Langage et société 3 : 35-54.
- James, C. T. 2014. « Must we save the language? Children's discourse on language and community in Provençal and Scottish language revitalisation movements. »
- JOULIÉ, F. 2013. « La creacion d'un esplech d'aprendissatge de l'istòria dins l'encastre d'una didactica de l'istòria a Calandreta ». Mémoire de Master. Université de Perpignan
- Milhé, C. 2011. « Comment je suis devenue anthropologue et occitane. Le travail d'enquête: la singularité d'une expérience. » Bord de l'eau (Le).
- Ozouf, J. & M. 1992. « La République des instituteurs », Paris, Gallimard, Le Seuil (coll. « Hautes Études »).
- Rougier, E. 2020. « Une poéticisation du langage dans les performances musicales nord-occitanes : l'accessoire-bohème, le capital-intellectuel et le marqueur-local ». Mémoire de maîtrise : Presses de l'Université de Montréal.

Le rôle de l'affect dans l'enseignement immersif. Le cas de La Bressola de Pesillà

L'appropriation linguistique d'une langue implique tout notre être et l'entière de nos émotions. Le présent travail est une étude du rôle et de l'importance de l'affect dans les différentes facettes du projet linguistique et pédagogique des écoles catalanes La Bressola et plus concrètement La Bressola de Pesillà. Une réflexion qui naît de la réalité absurde vécue pendant la dite *école à la maison* lors du confinement de l'année 2020. Une situation qui provoque un enseignement immersif sans immersion linguistique et suscite une réflexion de base sur les piliers fondamentaux qui constituent le projet de La Bressola. L'enseignement immersif permet-il une appropriation, depuis l'affect, de la langue catalane comme langue première des apprenants? Un travail qui se focalise sur le développement des mécanismes psycholinguistiques et psychoaffectifs activés dans les relations entre locuteurs et langues puis le lien entre les piliers de La Bressola à savoir, l'immersion, la verticalité et le travail coopératif par projets et l'affect et les émotions. Un travail élaboré à partir de différents outils: observation, entretiens individuels puis une enquête auprès des parents d'élèves de La Bressola de Pesillà et auprès d'anciens élèves des écoles catalanes La Bressola.

L'apropiació d'una llengua implica tot el nostre ser i les nostres emocions. El present treball és un estudi del rol i la importància de l'afecte en les diferents facetes del projecte lingüístic i pedagògic de les escoles catalanes La Bressola. Una reflexió que neix de la realitat absurda viscuda durant l'anomenada escola a casa, al confinament de l'any 2020. Una situació d'ensenyament immersiu sense immersió que suscita una reflexió d'arrel sobre els pilars fonamentals que fan possible el projecte de La Bressola. Un estudi que es planteja si l'ensenyament immersiu de la xarxa permet una apropiació, des de l'afecte, de la llengua catalana com a llengua primera dels aprenents.

Un travail de recherche élaboré dans le cadre du Master d'Etudes européennes et internationales parcours catalan à l'Institut Franco-catalan transfrontalier de l'Université de Perpignan (UPVD) par une enseignante des écoles catalanes La Bressola depuis septembre 2019.

Emma Soler

Bibliographie

- Berdal-Masuy, F. I Pairon, J. (2016). Affects et acquisition des langues. Revue Le langage et l'homme. Fernelmont.
- Prieur, J-M. (2007). Linguistique et littérature face à la langue maternelle. Revue de dialectologie des langues-cultures et de lexicologie. Etudes de linguistique appliquée (ELA). Revue n°147

Sandrine Vera

Mon engagement au sein des écoles immersives Calandretas

Le texte que je propose est un témoignage en tant que salariée polyvalente au sein des écoles immersives occitanes laïques Calandreta. Témoignage du chemin parcouru durant 15 ans dans la pratique de l'immersion¹ en particulier pendant les temps périscolaires au sein de la Calandreta « La Garriga » à Gignac, une petite école rurale proche de Montpellier.

Je souhaite dans un premier temps, partager comment ma participation dans les classes fut formatrice au niveau linguistique et pédagogique. Cette eco-formation² m'a donné l'élan, la confiance, pour transposer la mise en place de techniques pédagogiques utilisées dans les classes calandreta³, pendant les temps de « garderie » et de cantine. L'articulation des différents moments étant pensée avec l'équipe des enseignants. Ayant glissé hors de la classe, ces outils ont fait de l'occitan une institution⁴ aussi dans le périscolaire.

Je voudrais ensuite présenter comment à partir de la mise en place des outils pédagogiques dans le périscolaire, j'ai pu vérifier les effets bénéfiques de l'utilisation de l'occitan comme langue de communication avec les enseignants et les associatifs pour la construction du sens donné à l'apprentissage de l'occitan par les enfants. Je préciserai le bien que cela a fait d'être porteuse de la langue, mais aussi les difficultés que j'ai pu rencontrer pour le tenir afin de rester en cohérence avec le projet Calandreta.

Je souhaite aussi témoigner de la pertinence de la co-formation entre salariés. Les problèmes de précarité de l'emploi chez les animateurs en calandreta, tant au niveau de la durée des contrats, que du salaire, sont des défis constants dans la mise en place de l'immersion dans le périscolaire. La coordination permet d'accompagner les salariés dans ce sens en tenant compte des particularités du parcours de chacun dans la langue et la culture, en s'appuyant sur les institutions, en valorisant les compétences acquises. Je propose de faire part de mon chemin de langue comme illustration de la complexité et la singularité de chacun de ces chemins.

Je souhaiterai enfin présenter comment la valorisation de la langue chez les enfants « grands en comportement » pendant les temps périscolaires, avec les ceintures de comportement ainsi que la médiation qui donnent une valeur forte à l'occitan, en le posant comme vecteur de loi, de justice, d'écoute, les amène à se responsabiliser et leur donne accès à plus de liberté.

Sandrine Vera, animatrice polyvalente d'une école calandreta, Sandvera2003@yahoo.fr

Bibliographie

Calandreta & Etablissement d'enseignement supérieur occitan APRENE (Éds.). (2010). *Calandreta, 30 ans de créations pédagogiques*. La Poesia.

Eco-formation = Formation par le milieu

Laffitte, René (1999). *Mémento de Pédagogie Institutionnelle, faire de la classe un milieu éducatif*. Vauchrézien : Matrice.

L'occitan est vu comme un objet que l'on va pouvoir parler, questionner, et par là il devient une institution.

Laffitte, Pierre Johan (2011). *L'occitan, une institution de la classe coopérative*. Béziers : Aprene/UPVD. (Intervention enregistrée).

Marie-Pierre Vernières, Myriam Bras

Immersion en occitan au collège : récits d'expériences au Collègi Calandreta del País Tolzan

La communication que nous souhaitons présenter pour ces 9^{èmes} rencontres de l'immersion organisées par l'ISLRF se propose de rendre compte de plusieurs expériences au service de l'immersion en occitan au Collègi Calandreta del País Tolzan. Nous sommes actuellement toutes les deux membres de l'équipe de direction de ce collège, et en avons été les co-fondatrices il y a presque dix ans. Nous sommes par ailleurs, pour l'une d'entre nous, enseignante de littérature et d'arts en occitan au collège (Marie-Pierre Vernières), et pour l'autre, enseignante-chercheuse en linguistique (Myriam Bras).

Nous présenterons les étapes de construction du projet immersif du Collègi Calandreta del País Tolzan depuis sa création dans la démarche de poser « l'immersion per totes » : l'immersion pour tous les acteurs du Collègi, les collégiens et les professeurs, bien sûr, mais aussi toutes les équipes qui rendent leur travail possible : équipe de direction, équipe d'animation, équipe associative.

Nous témoignerons en particulier du travail que nous menons dans une commission appelée « S'associar per far collègi » (s'associer pour faire collège). Cette commission réunit des associatifs, des enseignants et des membres de l'équipe de direction qui travaillent ensemble sur deux piliers de Calandreta : « s'associar per far escòla » (la dimension associative de nos établissements et la coopération entre les acteurs) et « una escòla en occitan » (la transmission de l'occitan, la dimension immersive de nos établissements et les conditions de l'immersion). Elle propose des projets et des dispositifs variés permettant d'enrichir et développer la langue et la culture occitanes au Collègi afin de renforcer l'immersion pour tous, dont nous donnerons quelques exemples (référents langue et culture – collégiens, enseignants, parents-associatifs, colonne Culture Occitane dans l'agenda numérique, etc.).

Notre témoignage s'appuiera sur des entretiens avec les membres de la commission dont nous proposerons une synthèse. Nous donnerons aussi la parole aux collégiens et aux anciens collégiens. Certains sont en effet désireux de témoigner du rôle de l'immersion au Collègi dans leur engagement pour la langue occitane et de la façon dont ils veulent l'investir dans leur vie future.

Marie-Pierre Vernières, Collègi Calandreta del País Tolzan.

Myriam Bras, Université de Toulouse, CLLE, UMR 5263 CNRS & Université Toulouse Jean Jaurès et Collègi Calandreta del País Tolzan.

Un élève immergé remonte toujours à la surface. L'exemple du lycée immersif Diwan en Bretagne

Notre présentation s'appuiera sur deux enquêtes. La première d'ordre quantitative est basée sur un questionnaire auprès des élèves du lycée immersif Diwan. (Chantreau, Grimault, 2020) La seconde est le fruit d'une recherche-action (Grimault, 2020) auprès des lycéens de *Diwan* dont la matière a est composée d'échanges au sein d'un groupe nommé *Strollad brezhonekaat* – groupe parler plus breton – et de productions écrites ou vidéos réalisés dans le cadre des activités de ce groupe. Le but de ces enquêtes était de comprendre ce que représente, pour les lycéens, l'apprentissage de la langue bretonne et ce qu'ils font de cette compétence linguistique acquise.

La création des écoles immersives *Diwan*, en 1977, a en effet représenté un espoir sans précédent dans le projet de revitalisation de la langue bretonne (Portal, 1990 ; Chauffin, 2017). L'attente était que les enfants éduqués en breton pourraient ensuite employer la langue en dehors du cadre scolaire. A ce titre, l'immersion s'est avérée le moyen le plus efficace en termes d'acquisition de compétences linguistiques (Grimault, Pentecouteau, à paraître).

Toutefois, à l'adolescence, les élèves des écoles Diwan sont parfois mis en difficulté pour user du breton au quotidien. Un constat partagé ailleurs : Pays-Basque (Artetxe Sarasola, 2014 ; Joly, 2007), Galice (Garabato, Gosende, 2007), Canada (Tarone, Swain, 1996)... En effet, c'est à cet âge qu'ils s'émancipent des socialisations scolaire et familiale pour découvrir d'autres contextes d'interaction. Les jeunes commencent à prendre leurs distances avec les injonctions des adultes, avec l'immersion scolaire et s'interrogent sur le choix d'employer une langue minoritaire : apprendre une langue ne veut pas dire s'approprier la langue (Larvol, 2022).

Nous sommes donc interrogés : comment les élèves peuvent-ils s'émanciper de leur statut de bilingue scolaire (Adam, 2022) pour devenir locuteurs du breton ? Nous ferons l'hypothèse que l'appropriation du breton ne peut pas se fonder sur la seule immersion, qui ne dure qu'un temps, elle s'établit aussi par la construction d'un sens individuel, d'un cheminement où l'intime s'entrecroise avec le social.

Grimault Gildas, doctorant à l'Université de Rennes 2 (Cread), enseignant au lycée Diwan de Carhaix (en disponibilité), a participé au Colloque ISLRF de Quimper en 2018 avec des lycéens, gildas.grimault@univ-rennes2.fr

Bibliographie

- Adam, C. (2020). Bilinguisme scolaire. Familles, écoles, identités en Bretagne, éd. Peter Chantreau, K., Grimault, G. (2020). Enklask Liseidi Diwan, o familhoù hag ar brezhoneg, Ofis ar brezhoneg. Grimault, G. (2020). Petra a lak al liseidi da vont e brezhoneg er skol dre soubidigezh ? Diwar skouer lise Diwan. Mémoire de Master. Rennes. Université de Rennes 2.
- Larvol, G. (2022). "Sinon ça restera la langue de l'école..." Favoriser l'appropriation sociolinguistique du breton dans les filières bilingues de l'école élémentaire. Thèse de doctorat en breton. Rennes 2.

Comparatif des politiques linguistiques territoriales au regard de quelques conventions État-Région en France métropolitaine

La perspective présentée dans cette communication est une analyse portée sur des éléments contractuels (principalement les conventions et les engagements financiers) entre l'État français et les territoires où sont parlées des langues régionales. Les territoires retenus sont la Corse, la Bretagne et l'Alsace.

A titre d'illustration, nous sommes allés voir pour la Corse, la convention Etat- Collectivité de Corse relative au plan de développement de la langue corse 2016-2021, pour la Bretagne, la convention la transmission des langues de Bretagne et le développement de leur usage dans la vie quotidienne 2022-2027 ou encore pour l'Alsace, la convention opérationnelle portant sur la politique régionale plurilingue dans le système éducatif en Alsace (Période 2018-2022).

Pour ces trois territoires, nous prenons donc appui sur les conventions qui lient les départements ou régions, mais aussi leurs budgets ainsi que des éléments de contexte sociolinguistique, tel que l'utilisation ou non des langues régionales sur les sites administratifs, où sont déposés ces documents.

Ces critères d'analyse nous permettent de dresser la philosophie, les buts et les moyens dans lesquels se situent ces territoires. En croisant les éléments présents dans l'expression de leur volonté avec des éléments budgétaires, nous avons pu dégager comment ces territoires ont pu construire leur situation actuelle, montrer leurs forces et limites dans une perspective diachronique. Grâce à un premier regard posé sur la Corse, nous avons pu situer comparativement la démarche de la Bretagne ou celle de l'Alsace dans leurs ambitions et les moyens alloués.

L'idée centrale de ce travail est de s'intéresser à la forme et au fond de ces documents qui définissent des politiques linguistiques au sens large, afin de comprendre dans quel état d'esprit se situent les différents territoires.

Ce travail constitue la phase exploratoire d'un travail plus approfondi sur l'ensemble des conventions présentes sur le territoire de la France métropolitaine. L'objectif étant d'obtenir une vision diachronique, mais également synchronique permettant d'établir un état des lieux des langues régionales à travers une focale peu usitée sur cette question. Elle pourrait être porteuse de compréhensions et de pistes nouvelles, et pourquoi pas d'actions, à l'instar de l'approche proposée ici.

Frédéric von Lothringen, doctorant, placé sous la direction d'Anemone Geiger-Jaillet, Professeure des universités à l'Université de Strasbourg, INSPE, membre du Collège doctoral du Rhin Supérieur.