



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n°35 – janvier 2021

*La langue à l'école, de l'institution à la
classe : quelles conceptions, quelles
normes, pour quels usages ?*

SOMMAIRE

- Catherine Delarue-Breton et Élisabeth Bautier : *Introduction*
- Catherine Delarue-Breton : *Des conceptions scolaires de la langue en tension : l'exemple du programme de 2015 pour l'école primaire et le collège*
- Véronique Miguel-Addisu : « Sport de riche je l'ai changé en sport élitiste » : *plurilinguisme et variation dans la langue de l'école du point de vue des élèves*
- Claire Colombel-Teuira, Véronique Fillol : *Variation et approche polynomique : pour une conception plurielle de la langue à l'école calédonienne*
- Daphné Bloch : *Pratiques langagières, situations pédagogiques et construction d'inégalités d'apprentissage à Madagascar*
- Samatar Abdallah Doualeh : *Le français langue de l'école djiboutienne ou l'hégémonie de la norme exogène*
- Élise Vinel, Élisabeth Bautier : *Des discours des élèves sur l'orthographe aux pratiques des enseignants, analyse d'entretiens métagraphiques*
- Thierry Pagnier, Belinda Lavieu-Gwozdz : *Regards sur le discours scolaire : saisir des conceptions de la langue et de son enseignement*
- Jacques Crinon, Georges Ferone, Hélène Font : *Les enseignants et l'orthographe, une enquête au cycle 3*
- Christel Troncy : *Les enseignants, la norme scolaire et la pluralité langagière dans deux écoles immersives à programme français en Californie. Dynamiques des attitudes et des pratiques lors d'une recherche collaborative*
- Erwan Le Pipec : *L'école, planche de salut du breton ?*
- Argia Olçomendy : *La langue basque dans les instructions officielles (1976-2019)*

Compte rendu de lecture

- Par Katrin Pfadenhauer* : Ursula Reutner (Ed.), 2017, *Manuel des francophonies*, Berlin/Boston, de Gruyter, 745 p.
- Par Robert Fournier* : Shana Poplack, 2018, *Borrowing: Loanwords in the speech community and in the grammar*. New York: Oxford University Press ; xxi, 246 p.
- Par Marie-Jeanne Verny* : Catherine Adam, 2020, *Bilinguisme scolaire. Familles, écoles, identités en Bretagne*, éd. Peter Lang, coll. « Langue, multilinguisme et changement social », Berlin.

L'ÉCOLE, PLANCHE DE SALUT DU BRETON ?

Erwan Le Pipec

Université de Brest, CRBC

Introduction

Cet article constitue la partie théorique d'une recherche de terrain consacrée à la forme que revêt la langue bretonne dans les classes où elle est aujourd'hui enseignée. En effet, bien qu'un certain nombre de chercheurs se soient penchés sur le processus de revitalisation du breton, la plupart s'intéressent à des aspects externes ou quantitatifs (Larvol 2014, Adam 2015, Chauffin 2015, Chantreau 2017), voire psycholinguistiques (Planche 2002, Cadiou 2010). Quant aux évaluations académiques, elles consistent avant tout en des relevés techniques de niveaux de compétences, en référence aux textes officiels. Il existe donc peu d'études décrivant concrètement comment se présente le breton parlé dans le système éducatif (Davalan 1999, Stephens 2000, Kennard 2014, Blanchard & Calvez 2020). Il y a là pourtant une lacune de première importance, surtout lorsque l'on sait la virulence de certaines opinions exprimées sur la langue parlée et transmise dans ces contextes¹. Depuis plusieurs décennies, il existe ainsi un discours extrêmement critique ou simplement désabusé à l'égard du breton promu par ceux qui œuvrent à sa standardisation et à son enseignement, lesquels n'auraient produit qu'un artefact (parfois nommé « néo-breton »²), qui serait peu compréhensible pour les locuteurs immémoriaux de la langue, aujourd'hui principalement des ruraux âgés (Hewitt 1977 : 12-18 ; Mc Donald 1989 ; Le Dû 1995 : 265 ; Le Coadic 1998 : 253 ; Davalan 1999 : 115-116 ; Costaouec 2002 : 132 ; Pentecouteau 2002 : 175-177 ; Le Berre 2006 : 215 ; Guéguen 2006 ;

¹ Voir le forum internet *Brezhoneg ar bobl*, où l'on peut lire des prises de position acerbes, comme celles-ci : « Est-ce que ceux qui "créent en breton" maîtrisent la langue, voire même au moins les bases ? La réponse est NON. Donc tout ça c'est du vent. Ils [les élèves de Diwan] peuvent avoir la créativité qu'ils veulent, s'ils savent pas (sic) parler correctement, ce qu'ils feront ne tiendra jamais debout. » (posté le 12 mars 2015, consulté le 28 avril 2020).

« Moi je trouve ça assez incroyable que des gens se complaisent dans leur petit monde où on utilise une langue artificielle qui n'est comprise que par une dizaine de personnes... (...) Et en plus de ça ils osent dire que c'est du breton... J'ai l'impression qu'eux et moi, on ne vit pas sur la même planète, vraiment. » (posté le 30 avril 2012, consulté le 28 avril 2020).

« Je ne vais donc pas apprendre une langue pour communiquer avec seulement deux personnes que je croise une fois l'an, puisque les autres parlent une langue chimique, inventée... ? J'envisageais également de mettre mon fils à l'école Diwan, je pense que je ne le ferai pas. Voilà. Ce site aura au moins eu ce résultat. J'abandonne. » (posté le 8 septembre 2012, consulté le 28 avril 2020).

² La plus ancienne mention du terme semble due à Jules Le Falher : « notre néo-breton, à l'usage des intellectuels d'aujourd'hui », *Revue morbihannaise*, avril 1906, p. 111.

Barré 2007 : 169-171 ; Hornsby 2009 : 18 ; 65-66 ; 73-74 ; Madeg 2010 : 7-8). Jones va même jusqu'à parler de « terminologie frankensteinienne » (1998 : 316) pour décrire les excès de la néologie propre au breton de certains milieux.

C'est donc pour documenter les faits que j'ai voulu analyser le breton parlé par un groupe d'élèves d'une classe bilingue du centre-Bretagne. Ceux-ci ont été soumis à une batterie de tests ayant pour but de décrire divers aspects internes de leur breton. Les relevés de terrain ont été menés au printemps 2017 et sont toujours en cours de traitement. Le volume que représente l'analyse de ces données étant très conséquent, j'ai dû en fragmenter la présentation : après la réflexion théorique développée ici, je renvoie le lecteur intéressé par un examen du corpus à un article qui sera publié en 2021 dans la revue *La Bretagne linguistique*, n°24 (disponible en ligne).

Un contexte sociétal défavorable

La pratique du breton a connu au cours des dernières décennies un recul très significatif. Selon un sondage effectué en 2018³, la population bretonnante est aujourd'hui estimée à un peu plus de 200 000 locuteurs, soit 12,5 % de la population de la Bretagne occidentale (avec d'importantes variations régionales), ou 5,5 % de la Bretagne historique. À ceux-ci s'ajoutent quelques 330 000 personnes déclarant une connaissance passive de la langue, sans être à même de la parler. Il faut souligner que ces chiffres, déjà modestes, sont le résultat d'un véritable effondrement causé par le brutal coup d'arrêt de sa transmission familiale. Les trois-quarts de la population de Basse-Bretagne parlaient breton au début du XX^e siècle (Broudic 1995 : 89, 299-300). Si la transmission de la langue s'était poursuivie et si sa pratique s'était maintenue à cet étiage, le nombre des locuteurs devrait aujourd'hui dépasser 1,2 million. Selon Héran *et al.* (2002), le breton est ainsi l'une des langues de France qui aura connu le recul le plus rapide sur cette période. Il s'ensuit que la population bretonnante est aujourd'hui vieillissante : en 2018, l'âge moyen des locuteurs est de 70 ans ; alors que 19 % des personnes de 70 ans ou plus parlent breton, ils sont seulement 3 % chez les 40-59 ans et 1 % chez les 15-24 ans.

Peu pratiqué en famille, c'est donc presque exclusivement grâce à l'école que ces jeunes ont acquis la connaissance du breton, que leurs propres parents ne parlent généralement pas, ou si peu. Car en dépit d'une présence visuelle et symbolique de plus en plus affirmée, le breton s'entend très peu dans la société bretonne contemporaine : une majorité de locuteurs décrivent leur pratique comme occasionnelle et en recul, principalement limitée à des proches : amis, famille, voisins. Cette rétraction de l'usage conduit le breton à n'être plus une langue sociétale, mais de plus en plus une « langue de réseaux » : groupes d'âge ou de socialisation (Le Pipec 2013 : 138, 150-159), parfois caractérisée comme « post-vernaculaire » (Hornsby & Vigers 2013).

En l'absence d'un contexte familial et sociétal endolingue, se pose toute une série de questions concernant l'effectivité de la transmission par la seule voie scolaire. Bentahila et Davis (1993 : 356) listent ainsi des opinions contradictoires quant à l'impact de l'école sur la revitalisation d'une langue : certains chercheurs en font un outil à même de renverser une dynamique de recul ; d'autres, s'appuyant en particulier sur l'exemple irlandais, soulignent que si un système éducatif permet la diffusion d'une compétence en langue, générale quoique mince, *il ne peut à lui seul changer la langue maternelle des élèves* (Edward & Nahir, cités par Bentahila & Davis 1993 : 356 ; Fishman 1991 : 103, 142-144). Baker rappelle en outre (2007 : 144) que même lorsque l'enseignement précoce et intensif d'une seconde langue montre des résultats positifs, les expériences dans ce sens pourraient être biaisées car elles ne concernent

³ Réalisé par TMO pour le Conseil régional de Bretagne sous la direction scientifique de F. Broudic. En ligne : <https://www.bretagne.bzh/app/uploads/Etude-sur-les-langues-de-bretagne.pdf> (consulté le 29 avril 2020).

pas toujours toute une population lambda, mais seulement des milieux potentiellement surinvestis dans un projet éducatif bilingue. À plus grande échelle, Walsh (2005 : 300) estime qu'il y a même un certain danger à ce que des communautés linguistiques fragilisées en viennent à considérer l'école comme le remède à leur problème, par ses effets démobilisateurs. En somme, si l'école apparaît bien comme un outil à même de « produire des locuteurs » lorsque la société n'en produit plus assez spontanément et ainsi garantir un certain niveau de vitalité (Bentahila & Davis 1993 : 364), le système éducatif ne peut maintenir une pratique linguistique, encore moins restaurer d'un ordre ancien : l'école transforme la langue de l'intérieur, comme elle en modifie les conditions d'usage (*op. cit.* : 365, 371 ; Costa 2010 : 322).

L'école au service du « sauvetage » de la langue bretonne

Les pratiques pédagogiques : un déficit de réflexion

Un premier questionnement a trait au modèle didactique qu'il convient d'instituer pour assurer l'enseignement efficace d'une langue minorée. Comme pour toutes les langues de France, il est bien entendu que pour des raisons d'acceptabilité sociétale, il ne saurait être question de parvenir à une excellente maîtrise du breton au détriment du français. L'école vise donc une compétence élevée dans les deux langues⁴. En Bretagne, deux modèles se sont développés afin de répondre à ces exigences : le modèle immersif (les écoles associatives *Diwan*) et le modèle paritaire (écoles publiques et catholiques), appelés ainsi sur la base de la quotité horaire dévolue à chaque langue : les écoles *Diwan* n'utilisent que le breton comme langue d'enseignement et de socialisation au cours de la maternelle et du CP. Le français est ensuite introduit comme matière enseignée, en s'alignant progressivement sur les volumes horaires de français définis par les programmes de l'éducation nationale. Le breton y reste donc en principe la langue d'enseignement de toutes les disciplines autres que le français. Les classes bilingues publiques et privées catholiques consacrent quant à elles 50 % du temps scolaire à chaque langue dès la maternelle. Une grande variabilité s'observe par ailleurs selon les enseignants dans la priorisation des langues selon les matières⁵. Cette opposition diffère sensiblement des classifications internationales les plus courantes (Baker 2011 : 222-250 ; Hamers & Blanc 1989 : 189-190, 198-212), qui reposent davantage sur le projet pédagogique plutôt que sur des critères organisationnels. Ainsi, le terme *immersion* concerne généralement les situations pour lesquelles la langue de scolarisation n'est pas celle de la première socialisation : c'est le cas des écoles fonctionnant en français dans les provinces anglophones du Canada ; en Corse, le principe de parité horaire n'empêche pas l'utilisation du terme *immersion partielle* (Dalley, Cotnam-Kappel & Di Meglio 2014 : 86 ; Lacave 2014 : 116). La recherche anglo-saxonne distingue par ailleurs les écoles paritaires en *Dual Language schools* et *Heritage schools* (ou *Maintenance schools*). Les premières s'adressent à des enfants en principe déjà bilingues, qu'il faut équiper plus finement : enfants d'expatriés, dont le destin social est ouvert (retour au pays d'origine ou installation durable dans le pays d'accueil) ; les secondes accueillent des enfants de minorités linguistiques autochtones ou migrantes, avec l'objectif de leur faire maîtriser la langue majoritaire de leur pays, tout en préservant leur langue d'origine toujours pratiquée autour d'eux.

⁴ Ministère de l'éducation nationale, circulaire n° 2001-167 du 05-09-2001, modifiée par la circulaire n°2003-090 du 05-06-2003 ; Bulletin officiel n°9 du 27 septembre 2007, programme pour l'enseignement des langues régionales, annexe 1 ; circulaire n° 2017-072 du 12-04-2017 relative à l'enseignement des langues et cultures régionales.

⁵ À partir de 1995, les textes officiels définissaient la parité en fonction des objectifs pédagogiques, tolérant un plus grand usage du breton si nécessaire. La stricte parité horaire a été rétablie en 2003, ainsi que l'obligation de recourir aux deux langues pour couvrir l'ensemble des programmes.

Cette typologie fait donc apparaître les contradictions des structures d'enseignement en breton : toutes sont en fait des écoles immersives, puisqu'une écrasante majorité des enfants qui les fréquentent ne parlent que français chez eux. Le partage de ce caractère immersif est en outre attesté par une commune visée d'acquisition instrumentale : dans les classes publiques et catholiques, le breton n'est pas plus que chez *Diwan* une simple matière enseignée, mais bien un vecteur d'enseignement⁶. Mais toutes sont également des *Heritage schools*, des écoles où se transmet un patrimoine linguistique qui peut être plus familier qu'on ne croit et qui, même non-compris, recèle un potentiel d'identification qui distingue cette langue d'une langue étrangère *proprio motu* (au moins à partir d'un certain âge) ; ce qu'illustre la fameuse phrase en exergue d'un article de J. Billiez : « Ma langue, c'est l'arabe, mais je ne la parle pas » (Billiez 1985).

Quoi qu'il en soit, ce qu'il est important de souligner, c'est que les données démographiques de l'équation ont fondamentalement changé la nature de l'enseignement précoce en breton. Celui-ci s'est développé depuis les années 1970 dans la continuité des mouvements revendicatifs de l'entre-deux-guerres (Fouéré 2012), qui réclamaient la prise en compte du breton par l'école, alors qu'il était la langue maternelle de nombreux enfants de Basse-Bretagne. Or ce n'était déjà plus vrai à l'époque de la création de *Diwan* en 1977 : seule une très petite minorité, celle des enfants issus de familles militantes ou à profils sociologiques atypiques (parents âgés, présence des grands-parents au foyer...) était encore à même de parler le breton. Les familles militantes se sont perpétuées, de sorte qu'il existe toujours des enfants bittophones⁷ dès avant leur scolarisation. Mais la masse des enfants élevés en Bretagne aujourd'hui l'est en français exclusivement. D'un projet toujours revendiqué comme la sauvegarde de la langue locale, reposant sur le postulat d'une pratique de cette langue dans l'environnement des enfants et par les enfants eux-mêmes, on est ainsi passé insensiblement à l'enseignement intensif d'une langue inconnue (*a fortiori* en Bretagne romane).

Cette situation présente est rarement énoncée, probablement par crainte de donner des arguments aux adversaires de l'enseignement du breton qui, diagnostiquant le déclin irrémédiable de la langue, avanceraient l'inutilité d'un tel enseignement. Il y a là un tabou, doublement dommageable : premièrement, le refus d'admettre sereinement la réalité empêche le développement d'un argumentaire ambitieux : la vitalité du breton est ainsi prouvée par la toponymie locale, son utilité est démontrée par la facilitation ultérieure à acquérir l'anglais⁸... Deuxièmement, les contraintes de l'enseignement du breton comme langue seconde (L2) à un public dont la langue maternelle est le français sont probablement insuffisamment prises en compte. D'où les pratiques très discutables de nombreux enseignant-stagiaires que j'ai

⁶ La seule vraie différence entre les deux catégories d'établissements tient à leur politique linguistique : dans les écoles *Diwan* le breton est la langue véhiculaire des interactions avec les adultes, y compris le personnel non-enseignant. Dans le système paritaire, le breton n'est la langue que d'une ou plusieurs classes à l'intérieur d'un établissement : le breton sort donc difficilement des murs de la classe.

⁷ J'utilise ce terme, d'apparition récente, concurrentement avec *bretonnant*, plus ancien. Il serait trop long d'exposer ici les arguments en faveur de l'un ou l'autre.

⁸ Un argumentaire ambitieux consisterait à refuser le terrain de l'adversaire, celui de l'« utilité » et de l'« intérêt général » : à l'école, la musique, la peinture, la poésie... n'ont pas plus d'utilité pratique que le breton. Plus précisément, leur utilité sociétale ne peut s'évaluer que très indirectement, mais elle est réelle pour qui sait voir plus loin que Bouvard et Pécuchet. Du côté de l'intérêt général, est-on sûr que c'est par la réduction de la diversité linguistique de la planète qu'il sera le mieux servi ? Et si oui, qu'attendons-nous alors pour abolir le français et faire de l'anglais la langue planétaire officielle ? La réappropriation du breton est un projet sociétal des Bretons, au titre de leur patrimoine collectif, qui n'a pas davantage à être justifié que la reconstruction de Notre-Dame de Paris par l'État laïc. Enfin, la faiblesse du nombre des locuteurs peut certes se lire comme le résultat d'un échec à faire du breton une langue donnant accès à la modernité. Mais qui aurait été à même de conduire cette modernisation et l'a constamment refusée, sinon l'école, et donc l'État ? Le déni d'utilité, justifié au nom, tantôt du Progrès, tantôt de l'unité française a ainsi été (et est toujours ?) une prophétie auto-réalisatrice. L'État doit donc être mis face à ses responsabilités, lui qui a asséché le vivier linguistique et qui prétend aujourd'hui promouvoir et encourager la diversité...

l'occasion de visiter dans leur classe : formés dans un moule conçu pour l'enseignement monolingue en français, beaucoup peinent à développer la distance critique nécessaire et appliquent des stratégies pédagogiques qui s'avèrent dénuées de pertinence voire contre-productives en classe bilingue. Or avoir conscience que le breton est une L2 pour les élèves, c'est au minimum reconnaître qu'une simple transposition en breton des activités de classe conduites ailleurs en français n'est pas suffisante pour permettre l'acquisition de la langue et que la scolarisation en breton suppose des stratégies didactiques spécifiques.

Langue de scolarisation et pression de la L1

Dans son ouvrage de synthèse consacré à l'apprentissage des langues secondes, Gaonac'h montre ainsi que l'acquisition d'une L2 n'est pas la simple reproduction des phases d'acquisition de la L1. Même avec un temps d'exposition comparable, les structures syntaxiques utilisées sont tendanciellement moins diversifiées en L2 (Gaonac'h 2006 : 86-87). Le jeune enfant commence en effet à développer sa L1 par une phase cognitive pré-syntaxique : le besoin et le désir de communiquer (Petit 2001 : 30) préexistent à la maîtrise des outils linguistiques, qui sont donc construits *ad hoc*, par approximation optimisante et en fonction du *feed-back* de l'environnement. À l'inverse, l'enfant d'âge scolaire, même très jeune, ayant passé l'étape de la communication la plus sommaire, construit sa L2 en passant cette étape pré-syntaxique et en s'appuyant déjà sur des stratégies linguistiques, qui dans un premier temps sont naturellement transférées depuis sa L1. Ce biais dans l'acquisition de la L2 n'est pas cantonné au plus jeune âge : il se prolonge avec les années, comme le montrent les nombreux travaux d'envergure menés au Canada. Il y a ainsi été démontré que les élèves anglophones en classe d'immersion en français, s'ils développent des compétences de compréhension d'un niveau comparable aux élèves dont le français est la L1, restent en deçà dans leurs productions tant verbales qu'écrites (Cummins 1998 : 2 ; Pellerin 2008 : 309), notamment à travers un système verbal moins complexe (Cummins & Swain 1986 : 45), une syntaxe elliptique (Swain & Lapkin 1982 : 50), un lexique limité et très influencé par les usages scolaires (Lyster 2007 : 15-16), ainsi que de moindres capacités d'adaptation pragmatique et sociolinguistique (Cummins & Swain 1986 : 124-128). D'une manière générale, même si les habiletés en français des élèves issus des programmes d'immersion sont très supérieures à celles de l'enseignement classique, leur français « remains non-native » (Swain & Lapkin 1982 : 51 ; Lyster 1987).

De nombreuses études établissent par ailleurs que l'un des facteurs déterminants pour garantir une acquisition optimale de la langue seconde est l'intensité de l'exposition à celle-ci, également formulée par la notion de richesse de *l'input* (Krashen 1981, Petit 2001 : 30, Gathercole 2007 ; Gathercole & Thomas 2009 : 214, 224 ; Almeida *et al.* 2012 : 2 ; Paradis *et al.* 2008 ; Kupisch *et al.* 2014 : 127). Ce qui, au passage, semble plaider pour des formes d'enseignement de type immersif (Swain & Lapkin 1982 : 42-43 ; Cummins & Swain 1986 : 46). Cependant, la plupart de ces auteurs (Petit 2001 : 45, 48 ; Gathercole & Thomas 2009 : 224 ; Swain & Lapkin 1982 : 44-45 ; Cummins & Swain 1986 : 45) estiment que la différence entre immersion précoce et enseignement moins intensif tend à s'atténuer avec le temps. Par ailleurs, l'acquisition d'une langue n'est pas un phénomène linéaire, d'où d'importantes variations d'un individu à l'autre (Genesee & Nicoladis 2006 ; Krashen 1981 : 125 ; Kupisch *et al.* 2014 : 128).

Outre les stratégies des apprenants, les langues en présence elles-mêmes ont leur part dans le processus d'acquisition. Sa rapidité, ainsi que le degré de finesse dans l'appropriation de structures nouvelles, est ainsi prédictible en fonction de la distance linguistique entre L1 et L2 : une structure commune aux deux langues sera plus facilement et rapidement acquise en L2 que si elle est absente de la L1 (Gaonac'h 2006 : 87 ; Almeida *et al.* 2012 : 3). D'où les difficultés

des élèves anglophones à acquérir les conjugaisons du français, puisqu'ils utilisent en anglais des paradigmes verbaux beaucoup plus sommaires. Ceci démontre la nécessité de pratiques didactiques volontaristes et méthodiques. *A fortiori* dans l'enseignement du breton, puisque celui-ci présente en effet un haut niveau d'originalité par rapport au français : élasticité syntaxique, formes verbales, mutations etc. dont l'acquisition graduelle doit passer non seulement par une pratique intense, mais aussi par un enseignement explicite et contrastif.

Ceci vaut tout au long de la scolarité, car un autre grand problème mis au jour par la recherche canadienne est celui de la *fossilisation des erreurs* (Gajo 2001 : 25 ; Pellerin 2008 : 309) : alors que le rythme d'acquisition est rapide dans un premier temps, les élèves tendent à atteindre un niveau seuil à partir duquel leur maîtrise de la L2 ne progresse plus. Selon Harley & Swain (cités par Swain & Lapkin 1982 : 50), une fois que les élèves ont atteint un certain point de leur développement langagier où ils peuvent se faire comprendre, il n'existe plus d'incitation à progresser dans la correction grammaticale ou phonologique et à se rapprocher du parler des locuteurs natifs. Parmi les facteurs à l'origine de cette tendance, deux explications semblent déterminantes. D'une part, l'autocensure inconsciente des enseignants, qui seraient enclins, pour favoriser l'interaction et la confiance en eux-mêmes de leurs élèves, à limiter leurs exigences quant au matériau linguistique lui-même (Gaonac'h 2006 : 138-139). D'autre part, l'absence de contacts et d'interactions avec des locuteurs natifs (Swain & Lapkin 1982 : 51), qui seuls pourraient fournir un *feed-back* sinon irréfutable (les natifs font aussi des erreurs), du moins de nature à être modélisant pour la parole des apprenants, dans le sens de leurs normes (Pellerin 2008 : 309 ; Baker 2007 : 138). Dans un cas comme dans l'autre, et même si l'intention est louable, concernant les enseignants qui sans le savoir se montrent trop indulgents, plusieurs chercheurs avertissent qu'une telle pratique, insuffisamment corrigée, risque de mener au développement d'un « dialecte spécifique aux élèves » (Fraser 2006, cité par Pellerin 2008 : 309), voire d'un « pidgin de classe » (Lyster 1987 ; Pellerin & Hammerly in Gaonac'h 2006 : 139), forcément opaque pour les autres locuteurs.

Langue de scolarisation et langue héritée : quel breton enseigner ?

La situation canadienne, avec ses faiblesses, ne peut laisser indifférent quiconque est familier du contexte d'enseignement du breton et des langues de France en général. Comme évoqué plus haut, la dichotomie entre langue populaire et langue scolaire et les difficultés d'interactions entre usagers de ces deux formes y sont en effet souvent rapportées (Le Coadic 1998 : 244 ; Hornsby 2015 : 127 ; Peillen 1999 ; Puig Moreno 2007 ; Peytavi Deixona 2007 ; Martel 2013 : 529). Au Pays basque, Joly parle même « d'effets pervers » du développement du basque scolaire (2007 : 117-118). Seule la Corse semble faire exception, grâce au concept de polynomie qui y a été élaboré (Cortier 2004, Ottavi 2008 : 356-383 ; Sorba 2019 ; Colonna 2020 : 76-77). C'est qu'au-delà du problème simplement didactique soulevé par la recherche canadienne, les langues minoritaires, privées de longue date de fonctions officielles ou éducatives, doivent faire face à une tension spécifique et souvent non résolue entre norme et variation.

Un concept malaisé : le breton standard

Nulle part, la langue scolaire prescrite n'est strictement identique à l'usage réel⁹. Mais dans certains cas, la présence d'une tradition scolaire pluriséculaire a pu faire converger l'usage vers

⁹ Même en français. Pour donner quelques exemples simples, voir l'opposition entre les formes parlées « ch'ais pas », « qu'est-ce tu dis ? », « i fait quoi ? » et leurs correspondants normatifs : « je ne sais pas », « que dis-tu ? », « que fait-il ? ». Ces formes parlées appartiennent à un style plutôt relâché, mais elles s'emploient universellement, indépendamment du milieu social ou du niveau éducatif. Il est pourtant vraisemblable qu'à l'écrit, la plupart des locuteurs les jugeraient inacceptables, surtout sur un support pédagogique. Alors qu'à l'oral et en contexte

la norme au point de créer l'illusion d'une parfaite identité entre les deux. Pour comprendre pourquoi il en va très différemment du breton, il faut revenir brièvement sur quelques éléments de son histoire (pour une vue synthétique, voir Le Dù & Le Berre 2019). Le breton n'a jamais été une langue de pouvoir : depuis le Moyen Âge, les institutions, politiques ou religieuses, sont passées du latin au français et n'ont jamais utilisé le breton que comme un moyen auxiliaire, quand il fallait s'adresser à ceux dont c'était la langue unique. Le besoin de standardisation « par le haut » ne s'est donc jamais fait sentir. Au contraire : utiliser le breton a signifié pendant des siècles sortir du registre de l'officialité, pour passer à celui de la vicinalité. Dès lors, comment mieux atteindre les populations qu'en s'adressant à elles en un breton aussi proche que possible des formes orales qu'elles pratiquaient ? C'est donc au moment où l'État moderne se construit, où la norme linguistique du français se rigidifie et s'étend, que se fragmente le breton écrit (à peu près unifié auparavant, mais très peu diffusé). Les deux phénomènes étant les deux faces de la même pièce. Le breton écrit se trouve alors inscrit dans une relation de complémentarité, voire de dépendance au français : le français est la langue des élites, de la haute culture, de l'universel et de l'invariant ; le breton est la langue du local. Aux XVII^e et XVIII^e siècles, la production de textes en breton explose et la seule institution qui en soit à l'origine est l'Église : catéchismes, mandements, livres d'heures, littérature de dévotion... Les prêtres de l'évêché de Vannes sont les premiers à élaborer par tâtonnements de nouvelles habitudes graphiques, afin de refléter une prononciation moyenne davantage à la portée de leurs (rares) lecteurs. Le reste de la Basse-Bretagne conservera plus longtemps des normes relativement homogènes, formant un breton cultivé, très marqué par les usages du Haut-Léon. Mais insensiblement, chaque évêché tend à développer ses propres normes, pour ses propres ouailles, de peur qu'un breton trop exotique ne fasse écran au contenu religieux. Ce que l'on nomme « dialectes » du breton sont donc, dans leur version graphique, des *standards diocésains*, produits « par le bas ». Quand apparaissent au XIX^e siècle des projets d'enseignement de masse, le breton est vite jugé inapte à cette fonction (Bernard 1917) : pour les décideurs, d'une part, il est impossible d'enseigner une langue *divisée en quatre dialectes*, eux-mêmes soumis à tant de variation ; d'autre part, si le *dialecte* léonard passe pour le meilleur breton (reflet de l'idéologie linguistique du temps), l'expérience de deux siècles d'enseignement catéchétique est avancée pour prouver que l'on ne peut l'utiliser hors des limites du Léon...

Un nouveau mouvement de standardisation aura pourtant lieu, en plusieurs vagues, entre le début du XIX^e et la première moitié du XX^e siècle. Les standardisations antérieures étaient avant tout orthographiques et grapho-phonologiques. Elles visaient à trouver le moyen d'utiliser la langue du peuple pour transcrire le message de l'Église. À présent, la volonté est d'agir sur le matériau linguistique : sur sa grammaire et surtout son lexique. Mais on ne saurait dire si ce mouvement opère « par le haut » ou « par le bas ». Il apparaît en effet beaucoup plus « latéral », pour ne pas dire marginal. La population a adopté la représentation hégémonique (au sens gramscien) selon laquelle le breton est irrémédiablement fragmenté et qu'il ne peut servir de vecteur d'enseignement. « Par le haut », les modernisateurs du breton, qui sont des écrivains ou des intellectuels éloignés du pouvoir, ne se voient guère accordée l'autorité nécessaire à la reconnaissance de leur action ; « par le bas », ils ne forment pas non plus une masse critique capable d'orienter les pratiques. Ils prêchent donc souvent dans le désert et la notion même de « breton standard », jamais nommée ainsi, mais relativement tangible avant le XIX^e siècle, devient extrêmement floue au-delà. À mesure que le français s'impose comme unique langue écrite en usage dans la population, la conscience même d'un « breton standard » semble s'estomper : progressivement, la légitimité implicite d'un breton cultivé fait place au XIX^e et surtout au XX^e siècle à la dénonciation d'un breton abstrait, littéraire et coupé des locuteurs

approprié, personne ne les jugerait fautives : ce sont les formes normatives qui seraient probablement jugées soit pédantes et caricaturales, soit comme la marque d'un locuteur étranger.

populaires. Pourtant, *stricto sensu*, le breton standard peut se définir par les simples critères suivants :

- L'utilisation d'une prononciation géographiquement peu ou non-marquée, synthétisant les grands traits phonologiques et prosodiques de la moitié nord-ouest de la Basse Bretagne¹⁰.
- L'emploi, anciennement, de la graphie unifiée de 1908 ; actuellement de la graphie très largement majoritaire *peurunvan* de 1941, ou plus rarement des graphies *universitaire* de 1955 ou *interdialectale* de 1975¹¹.
- Un lexique tendant à éviter les emprunts au français, remplacés par des mots anciens réactivés, par des bretonisations superficielles, ou par des constructions savantes¹².

Le breton standard n'a donc rien de rédhibitoire en soi. Des écrivains d'origine populaire et dont le breton vernaculaire est la langue maternelle l'ont employé et l'emploient, adaptant leur expression aux circonstances¹³. Mais la masse des bretonnants n'ayant pas été scolarisée en breton, celle-ci n'a accès qu'à un breton local et rural. Dès lors, tout ce qui s'en éloigne est perçu avec réserve ou goguenardise comme un phénomène artificiel. Avec suspicion, même, puisque ce breton apparaît également inutile dès lors que le français, langue de culture et de promotion sociale est propagé auprès de tous par l'école (Le Coadic 1998 : 244-248). Dans le même temps, les rangs des militants de la revitalisation du breton comptent de nombreux francophones, ayant appris le breton tardivement. Il en résulte tout naturellement une influence de leur langue maternelle :

- Malgré l'existence d'une prononciation idéalisée, l'accent français peut aller jusqu'à l'absence totale des traits spécifiques du breton et un simple transfert (parfois sans complexe) de la phonologie du français.
- Une syntaxe souvent divergente du phrasé populaire, soit par influence du français, mais aussi souvent par celle de pratiques livresques (Glanndour *et al.*, 2012 : 45-46). On observe ainsi souvent chez les néo-bretonnants une sur-représentation de la conjugaison périphrastique, qui n'est pourtant pas un calque roman.
- La chasse aux gallicismes lexicaux est parfois radicale, certains donnant la priorité à des constructions obscures, qui paraissent d'autant plus singulières quand leurs sonorités sont (involontairement) très françaises.

Que cela tienne à leur poids relatif au sein des milieux revendicatifs bretons ou à leur activisme, c'est généralement ce type de locuteurs qui dans la deuxième moitié du XX^e siècle (voire même avant) fournit l'archétype du breton standard, qui dans l'esprit de beaucoup devient alors synonyme de mauvais breton, en tout cas de breton radicalement différent des pratiques populaires : accent français, grammaire loufoque et vocabulaire abscons (Hewitt 1977 : 16). Or si la question de la langue standard est si épineuse, c'est simplement que les acteurs de la standardisation du breton n'ont pas réussi à agir en profondeur sur les usages, voire même à convaincre de la légitimité et de la possibilité de produire une telle variété de langue.

¹⁰ La première formulation de règles pour une prononciation standardisée remonte à 1928, avec l'ouvrage de Roparz Hemon, *La prononciation du breton*. D'autres travaux plus récents appuient la même modélisation : Ternès 1977, Mercier 1981, Madeg 2010. Dans la moitié sud-est de la Basse-Bretagne, les parlers du pays vannetais, héritiers de l'ancien standard diocésain correspondant, sont souvent reconnus comme formant un dialecte à part (au sens de variante territorialisée) ; par contre, les parlers du sud-est hors du pays vannetais sont souvent décrits comme des *mélanges*.

¹¹ Les graphies non-standard sont donc les normes anciennes, les graphies populaires et les *idionormes* érudites.

¹² Il existe toutefois plusieurs écoles, aux principes très contrastés. Cf. Le Pipec 2018a.

¹³ Jean-Pierre Calloc'h (1888-1917) offre un exemple bien documenté et assez étonnant d'adaptation linguistique, cf. Le Pipec 2018b. Parmi les écrivains notables, citons Yeun ar Gow, Jaffrennou, Jakez Riou, Youenn Drezen, Yann Gerven, mais aussi Hélias... Pour un exemple tiré des médias, on peut citer Fañch Broudic, dont le breton, qui comporte une certaine coloration trégoroise, est compréhensible à peu près partout comme le montrent les interviews qu'il a eu l'occasion de mener dans toute la Basse-Bretagne au cours de sa carrière.

Alors qu'il a probablement toujours existé un certain degré de breton standard, ce registre est aujourd'hui mal identifié, ou plus précisément identifié à tort comme une sorte de *novlang* à phonologie française (Madeg 2010 : 141).

Le paradoxe gallois : choisir entre 'language death' et 'dialect loss'

Cette définition extrêmement négative du breton standard en fait naturellement un repoussoir pour beaucoup de locuteurs ou d'apprenants, qui n'y reconnaissent pas la langue de leur affect. Pour une grande partie de la population, l'attachement à la langue et la volonté de la conserver renvoie en effet à des souvenirs d'enfance et à l'expérience du breton comme langue domestique (depuis le foyer jusqu'au village ou au canton), dans des contextes où le breton était encore une langue « naturelle » pour ses utilisateurs. C'est-à-dire sous une forme vernaculaire. Vouloir préserver le breton et assurer sa transmission signifie donc souvent préserver le breton local, ou un breton qui soit le plus proche possible du breton local. Le mot « authentique » est souvent mis en avant pour caractériser cet état de langue (Madeg 2010 : 8), dans le sens d'une langue pratiquée spontanément, sans purisme, sans normativisme et sans influence du français¹⁴.

Or ceci est une gageure : les conditions de transmission de ce type de breton n'existent plus, du moins à grande échelle, et même ses conditions de pratique paraissent en sursis. C'est donc une forme standardisée de la langue qui est diffusée par les acteurs de sa revitalisation : par la signalétique publique (routière ou institutionnelle), la production audio-visuelle, le brassage des locuteurs, dont l'horizon ne peut plus être limité à l'échelon paroissial... Standardisation qui est même parfois avancée comme condition prédictive de réussite ou d'échec d'un processus de revitalisation (Bentahila & Davis 1993 : 369 ; Crystal 2000 : 141, 156), même si Fishman se montre moins pessimiste (1991 : 344-345). Le champ de l'enseignement semble quant à lui induire par essence une telle dynamique d'homogénéisation, notamment à travers la circulation géographique des enseignants et un matériel pédagogique nécessairement uniforme¹⁵. Mais il apparaît qu'une telle évolution ne peut que conduire à la disparition progressive du breton vernaculaire et à son remplacement par la forme standardisée. Donc plus ou moins éloignée des pratiques héritées (Costaouec 2002 : 129).

Ce problème a été analysé en détail par Mari C. Jones au Pays de Galles (1998). Confronté au recul de sa pratique face à l'anglais, le gallois se trouve à la fin du XX^e siècle dans une situation également très fragilisée. Le tableau qu'elle dresse de la répartition des locuteurs et de leurs usages vaut la peine d'être cité longuement, tant il ressemble à s'y méprendre à la situation bretonne :

The linguistic situation in Wales is, therefore, a complex one. On the one hand, there are the monoglot English-speakers and, on the other, the bilingual community, which divides into older fluent Welsh-speakers (mainly over 60) who tend to speak dialect but who are able, when necessary, to rid their speech of overtly regional features to some degree; 'rusty' speakers, who have difficulty expressing

¹⁴ Du moins, quant à la phonologie et à la grammaire, car cette influence est partout visible dans le lexique, au point de créer le malaise chez les locuteurs vernaculaires : ceux-ci ont souvent le sentiment de mal parler le breton et cette dévalorisation de leur langue à leurs propres yeux a contribué pour une bonne part au changement de langue (soit par rejet d'une langue détestée, soit au contraire par le constat un peu attristé de l'inutilité d'un parler pourtant aimé).

¹⁵ Le matériel pédagogique peut refléter la variation jusqu'à un certain point, mais ceci même constitue une des dimensions de la standardisation scolaire actuelle. Au lieu du modèle ancien de standardisation par imposition d'une norme livresque, abstraite ou externe, l'école ambitionne aujourd'hui une prise en compte du plus grand nombre possible de formes attestées. La pratique en milieu scolaire fait ainsi se rencontrer termes, phonèmes et morphèmes dont la combinaison serait impossible en pratique vernaculaire. L'école constitue ainsi le premier lieu d'élaboration d'un nouveau standard supra-dialectal.

themselves in Welsh but who retain quite a good passive knowledge of the language (and, interestingly, the little Welsh they do possess is often of a regional variety); adult-learners, whose Welsh is quite standardized; and younger fluent Welsh-speakers, who have usually been educated through the medium of Welsh and who also tend to use the Standard, only rarely having recourse to dialect, especially if they have learnt Welsh as a second language. (Jones 1998 : 288)

Cette complexité tranche avec l'opposition binaire souvent rapportée et qui semble trop schématique (Hornsby 2009 : 65-66, 73-74) entre d'une part des bretonnants populaires hermétiques aux phénomènes de standardisation et de promotion du breton, et de l'autre des militants parlant un breton coupé de la société bretonnante. La seule véritable différence entre Bretagne et Pays de Galles, sur la base de la description ci-dessus, est la moindre diffusion de la langue savante (de par le caractère récent de l'unification orthographique et du développement de l'enseignement scolaire en breton). D'où une moindre capacité pour les locuteurs âgés à gommer les traits locaux de leur parler, ainsi qu'un nombre extrêmement restreint de jeunes locuteurs. La question de l'alignement phonologique des jeunes locuteurs sur la langue dominante (ici, le français) pourrait fournir un autre point de divergence, mais cela reste discutable, car le gallois des jeunes montre aussi une relative porosité à l'anglais (cf. infra).

Que nous apprend donc l'expérience galloise ? À l'écrit, il existe un gallois standard qui s'enracine dans la tradition littéraire médiévale et qui a été sans cesse renouvelé jusqu'au XX^e siècle (Jones 1998 : 265-269). La reconnaissance institutionnelle dont a bénéficié le gallois entre la fin des années 1960 et les années 1990 a par ailleurs conduit à la généralisation de son enseignement, qui fait partie aujourd'hui du cursus scolaire obligatoire. Donc à l'expansion du standard. Concernant l'oral, la question s'est révélée plus délicate. Il est rapidement apparu que les positions les plus rigides n'étaient pas tenables : ni le maintien de la langue solennelle héritée de la traduction de la Bible (*op. cit.* : 269-270, 286) ; ni non plus une fidélité absolue aux pratiques dialectales, qui revenait à la fois à limiter la zone géographique où les apprenants pourraient faire usage de leur langue et à exiger des enseignants un niveau de spécialisation en dialectologie peu réaliste (*op. cit.* : 286-287). Le résultat fut un processus de *mixage des dialectes* (*op. cit.* : 283-287), d'abord réalisé sous l'égide de l'Université (avec les publications didactiques *Cymraeg Byw*). Cette première phase de standardisation « par le haut » donna pourtant lieu à des critiques en raison du caractère jugé artificiel de la langue proposée, qui visait à fusionner vocabulaire et traits de prononciation du nord et du sud. Mais le développement des médias (et l'existence d'une forme écrite de référence) permit l'émergence « par le bas » d'un Gallois Standard Oral (GSO), qui fit davantage consensus (*op. cit.* : 273-282). Selon Jones, ce *mixage des dialectes* a représenté une deuxième standardisation (*op. cit.* : 290), qui elle-même ouvre la voie aujourd'hui à une *convergence des dialectes* (*op. cit.* : 289). La distinction entre les deux phénomènes s'impose par le fait que le *mixage* signifie le mélange graduel de deux variétés vernaculaires mises en contact, qui s'empruntent mutuellement, ou plus souvent qui entraîne des emprunts asymétriques de la variété la moins prestigieuse à la plus prestigieuse, jusqu'à une possible fusion. La *convergence*, qui s'observe actuellement, signifie quant à elle que les dialectes maintiennent (un temps) leur distinctivité, mais qu'ils empruntent parallèlement au GSO, la variété neutre. Il est possible que le résultat à long terme soit identique : l'apparition d'une langue homogène et non territorialisée. Mais au lieu de la promotion exclusive d'une variété particulière, issue d'une région précise, la *convergence* dialectale permet l'élaboration d'une langue vraiment neutre, produit de l'ensemble de la variation présente sur le territoire et envers laquelle tous les locuteurs peuvent éprouver un sentiment de loyauté.

La façon dont le GSO influence le parler des enfants scolarisés en gallois a été abondamment exemplifiée par Jones, qui analyse le processus à partir d'une liste très riche d'items dans deux

localités du pays de Galles : Rhymney au sud (*op. cit.* : 90-109) et Rhosllannerchrugog au nord (*op. cit.* : 188-208). La comparaison entre les générations montre très clairement que la langue des jeunes et des enfants, scolarisés sous diverses formes en gallois, est beaucoup plus marquée par ces phénomènes de standardisation et de convergence. Ceci aussi bien au nord, où le gallois est toujours une langue sociétale, qu’au sud, où ce statut n’est plus que résiduel. Le gallois strictement vernaculaire semble ainsi voué à la disparition (*op. cit.* : 137-138, 208). D’autant plus que la langue standardisée est jugée la seule acceptable en classe (*op. cit.* : 134, 227). Mais de façon similaire à ce qui est observable en Bretagne, ce sont les générations d’âge intermédiaire qui en sont les plus attristées (*op. cit.* : 227). C’est-à-dire les générations qui ont vécu en contact étroit avec les locuteurs dialectaux et qui ont plus au moins baigné dans le dialecte, tout en assistant à présent à son recul (essentiellement face au standard utilisé dans les médias et par le biais de leurs enfants). Elles trouvent ainsi au premier un charme et un relief qui manquent au second (*op. cit.* : 135). De leur côté, les locuteurs âgés, les moins marqués par le standard et par la culture scolaire, auraient plutôt tendance à dénigrer leur propre parler, le jugeant inférieur (*op. cit.* : 135-136, 227). Quant aux plus jeunes générations, le GSO étant la forme de langue dans laquelle ils sont socialisés, il leur paraît tout naturel. À l’inverse, ils jugent le dialecte peu compréhensible et connoté comme rural et incorrect et ses locuteurs peu éduqués (*op. cit.* : 135, 230-231). Ceci alors même que la correction de ce gallois parlé par ces jeunes générations pose également question puisqu’il a parfois lui aussi été décrit comme une sorte de dialecte scolaire (Lyster 1987) fortement influencé par l’anglais (Jones 1998 : 149-150).

Pour résumer, alors que la création (par le travail conjoint des linguistes et de la société civile) d’une langue standard, puis l’expansion de ses domaines d’usage sont probablement une voie indispensable pour répondre à l’obsolescence de la langue et enrayer la menace de sa disparition, un tel programme reproduit malheureusement la dévalorisation des vernaculaires déjà délégitimés par la langue dominante, cette fois au profit de la variété standard de la langue dominée (Bentahila & Davis 1993 : 370-71, Colonna 2020 : 72). La standardisation se paie donc d’une perte d’originalité géolinguistique et sociolinguistique, qui faisait la richesse et le cachet de la langue et qui justifiait de vouloir la préserver.

Quels effets ? Quel usage hors de l’école ?

Cette transformation, inévitable, de la langue par l’école semble être la cause d’un grand point faible de toutes les langues enseignées en un tel contexte : artificielle et trop distante des pratiques vernaculaires, la langue est rarement usitée en dehors du contexte strictement scolaire (Hornsby 2015 : 127). Le phénomène a une nouvelle fois été bien étudié au Canada anglophone, c’est-à-dire dans le cas où la langue d’immersion est une langue de prestige et qu’elle est pratiquée par une société voisine (Baker 2011 : 268). Même dans un tel environnement, que l’on pourrait considérer comme porteur, la langue scolaire peine à sortir des murs de la classe : son usage concerne surtout les activités d’apprentissage, mais il est limité sur la cour de récréation et dans les échanges entre pairs. Quant à la pratique en société, elle est encore plus restreinte : au terme de leur scolarité, alors que leurs compétences en français ont atteint un excellent niveau, alors qu’ils portent un regard positif sur leur cursus, alors qu’ils indiquent une pratique constante ou régulière du français dans leurs interactions avec leurs enseignants, alors que la maîtrise du français représente un atout important sur le marché de l’emploi, les anciens élèves d’immersion francophone n’ont pas plus de contacts avec des francophones natifs que leurs pairs issus de l’enseignement monolingue. Ils ne consultent pas plus de médias ou de supports culturels en français et ne recherchent pas davantage à mettre en pratique leur connaissance de la langue (Swain & Lapkin 1982 : 53, Cummins & Swain 1986 : 52 ; Hamers & Blanc 1989 : 202). Les facteurs généralement identifiés pour expliquer cette situation ont été

listés par Baker (2011 : 268-270) : le manque d'interlocuteurs ; le manque de confiance dans ses capacités d'expression ; une préférence pour la langue dominante comprise de tous ; des pratiques pédagogiques encourageant peu la prise de risque et l'expression, voire même la désorganisation des établissements résultant de la présence d'une classe bilingue ; le dévoiement du projet éducatif bilingue, auquel les parents adhèrent non plus par attachement à la seconde langue, mais plutôt par stratégie d'accumulation de capital social et culturel dans un contexte de compétition scolaire ; les stratégies d'acquisition de la langue, qui peuvent être mal anticipées par les enseignants. L'auteur clôt sa réflexion en rappelant que l'enseignement bilingue au Canada est le produit d'un contexte spécifique : le bilinguisme s'y est développé dans le sillage d'un projet global de société, associant deux langues internationales de prestige et impliquant des dimensions politiques, sociales et culturelles. Ce qui a porté des fruits dans ce pays n'est donc pas nécessairement extrapolable ailleurs, tandis qu'à l'inverse, des écueils qui ont été surmontés au Canada, pourraient ailleurs poser davantage de difficultés.

En particulier, on doit s'attendre à un bilan plus sombre dans le cas d'un bilinguisme fortement asymétrique, où les deux langues ne possèdent pas la même reconnaissance, l'une d'entre elles étant marquée par une longue dévalorisation et par une disqualification aux fonctions éducatives. Alén Garabato (2006 : 277) en apporte un exemple concernant l'occitan. Le manque d'interlocuteurs que déplorent les jeunes y est plus criant encore, puisque là, il n'existe pas à portée une société occitanophone complète dans laquelle les néo-locuteurs pourraient s'immerger. La pratique de l'occitan semble donc se limiter aux pairs d'âge (et à condition qu'ils aient été scolarisés dans le même contexte), tandis que l'interaction avec les locuteurs empiriques âgés est très difficile, comme l'atteste ce témoignage :

Ch 5. ma grand-mère vit / ma grand-mère vit actuellement à Béziers / et de temps à autre ben / LÂCHE une phrase en occitan quoi / de temps à autre / et / ff / ce qui est frustrant ce que bon / c'est juste une phrase et encore une phrase / de manière très épisodique / et encore quand moi j'essaie de lui parler elle me comprend pas / (...)

Ch 5. c'est-à-dire que j'emploie un vocabulaire qui / c'est un vocabulaire moderne quoi / qui a qui a qui peut lui paraître artificiel / étant donné que bon euh chaque fois elle me dit ça « non je comprends pas ce que ça veut dire »/ « moi je dis comme ça »/ machin / « toi tu as » « c'est une langue de savants » et bon euh / en général tous les vieux ils me ils me disent ça quoi / parce qu'il y a / y a un trou / entre la / la jeunesse occitanophone aujourd'hui et / la génération traumatisée avant quoi / mais / c'est sûr que bon / (...) quand on vous a expliqué qu'il fallait pas parler patois sinon / voilà (...) on arriverait à rien dans la vie (...).

(Alén Garabato 2006 : 277-278)

Même si l'école constitue un cocon associé à de bons souvenirs et que la pratique de l'occitan est donc chargée de représentations positives, une fois celle-ci quittée, les jeunes locuteurs laissent se distendre le réseau qu'ils s'y étaient constitué. Ils perdent petit-à-petit la maîtrise de la langue et ne semblent pas même faire d'effort pour résister à cette évolution (*ibid.*).

Plus que tout autre facteur, parmi ceux avancés par Baker, c'est donc du déséquilibre des bains linguistiques respectifs que semblent donc souffrir les *langues de France*, à l'avantage du français : pour beaucoup, la L2 reste un savoir purement scolaire, générant un coût cognitif et une insécurité linguistique dont l'usage du français permet de se libérer (voir aussi Coyos 2005). Mais le trop peu d'usage de la langue minorée peut aussi être imputable à un refus venant des locuteurs âgés, aux prises avec de puissantes barrières psychologiques face à l'utilisation de leur langue. (Hornsby 2009 : 2). Comme dans l'extrait cité par Alén Garabato ci-dessus, certains jeunes mettent leur absence de coopération sur le compte des traumatismes d'enfance et des vexations subies en raison de la langue première (Hornsby 2015 : 43). Walsh (2005 :

300), parle alors de « shaming practices », par lesquelles les locuteurs âgés dénigrent de façon plus ou moins délibérée la pratique de la langue par les jeunes locuteurs. Bien attestés en Bretagne (Chantreau 2017 : 49-50 ; Hornsby 2015 : 42-43, 56-58 ; Le Coadic 1998 : 244), ces comportements sont évidemment générateurs de frustration chez les jeunes locuteurs ou apprenants, qui voient ainsi leurs efforts niés ou moqués. La thèse du « double standard » de Swain et Lapkin (1982 : 46) est éclairante pour le comprendre : alors que l'indulgence est de mise avec un étranger parlant imparfaitement une langue étrangère, parce que la fonction d'une langue minoritaire devient essentiellement identitaire et locale, un locuteur autochtone d'une langue autochtone et minoritaire sera jugé médiocre, incompetent ou ridicule s'il ne produit pas une impression absolument irréprochable. Or, on l'a vu, c'est trop demander à l'école que d'attendre qu'elle transmette une langue parfaitement conforme aux anciens usages, qu'ils soient linguistiques ou comportementaux. On peut ainsi estimer avec Le Coadic (1998 : 242-243, 246) que le fossé est autant culturel que générationnel entre les nouveaux usagers de la langue et leurs aînés, dont ils ne maîtrisent pas les codes (voir aussi Pentecouteau 2002 : 173-174). Pour la jeunesse hyper-scolarisée et sophistiquée élevée dans le monde douillet des dernières décennies du XX^e siècle ou les premières du XXI^e, les références culturelles et les normes de comportement sont peut-être aussi différentes de celles des ruraux, des ouvriers ou des marins nés dans la première moitié du XX^e qu'entre Madame de Sévigné et ses paysans. Il suffit de penser aux grands sujets d'actualité dans la société présente : présence (ou absence) du religieux, mariage homosexuel, immigration, construction européenne, pratiques narcissiques et rapport au corps (des régimes amincissants aux réseaux sociaux), tertiarisation du travail, parité hommes-femmes, usages du numérique, rapport à l'autorité, pratiques de consommation, conscience écologique... pour constater que, même si les convergences d'opinion peuvent exister, les générations nées jusque dans les années 1940 et celles nées à partir des années 1970 appartiennent à des civilisations différentes.

Conclusion (provisoire...)

La conclusion qui s'impose à ce stade ne semble donc pas devoir être limitée au breton, mais valoir pour la plupart des langues soumises à un contexte similaire : si l'introduction de la langue minorée dans le cadre scolaire est un maillon essentiel dans le processus d'*inversion du changement linguistique* (Fishman 1991), si les politiques linguistiques produisent des effets mesurables en termes de nombre de locuteurs réputés compétents, l'école ne peut à elle seule modifier les comportements individuels ou sociétaux et garantir l'activation de cette compétence. Surtout quand cela suppose de renverser des dynamiques multigénérationnelles de changement de langue (Lespoux 2013 : 382). En Catalogne du Nord, la forte demande parentale, qui soutient le développement de l'enseignement en catalan, voit parallèlement une chute des usages sociétaux (Lagarde 2013 : 462), tandis que l'écart de compétence linguistique avec les locuteurs élevés dans la *Generalitat*, où le catalan est langue sociétale, s'avère « abyssal » (Lagarde 2016 : 200, 208). Au Pays Basque, au nord comme au sud (Joly 2007 : 112-116 ; Coyos 2016 : 172, 177), malgré une progression spectaculaire des effectifs de locuteurs dans la jeunesse, la transmission familiale et les compétences linguistiques restent en-deçà des attentes. La socialisation à partir de l'adolescence s'y développe principalement dans la langue majoritaire et le basque tend à devenir une cause identitaire, dont la pratique est paradoxalement réactivée principalement lorsque les acteurs sont amenés à quitter le Pays Basque (voir pour le même phénomène en Bretagne, Le Coadic 1998 : 239). En Corse si des chiffres là aussi spectaculaires sont avancés pour décrire le dynamisme des effectifs scolaires, Comiti (2007 : 53-54) fait part de ses doutes quant aux compétences réellement atteintes et donc sur l'effectivité de la pratique. Il en va de même en Alsace, où même en contexte didactique, la

pratique de la langue scolaire semble elliptique (Huck 2016 : 164). En Irlande et au Pays de Galles (Jones & Martin-Jones 2004 : 55 ; Hodges et Murtagh, cités par Dunmore 2018 : 28), des politiques volontaristes et anciennes ayant permis de développer la scolarisation dans les langues locales n'ont eu que des effets limités dans la progression de la pratique effective de l'irlandais et du gallois. Enfin, en Bretagne, Chauffin (2015 : 174-177) montre elle aussi que la pratique du breton par les lycéens et jeunes adultes passés par le réseau *Diwan* reste très minoritaire.

Car pour que la revitalisation opère pleinement, il semble surtout nécessaire que ce soit la société civile qui s'empare de cette question (Coyos 2005), qu'elle adhère à ce projet collectif, qu'elle soutienne une véritable politique linguistique et qu'elle encourage la pratique de la langue, en dépassant les débats sur sa forme.

Bibliographie

- ADAM Catherine, 2015, *Bilinguisme scolaire breton-français du jeune enfant : les représentations parentales et leurs influences*, Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale, Brest.
- ALEN GARABATO Carmen, 2006, « Enseigner l'occitan / en occitan aujourd'hui : un parcours du combattant... », *Études de linguistique appliquée*, n°143, p. 265-280.
- ALMEIDA Leticia, ROSE Yvan & FREITAS M-João, 2012, « Prosodic Influence in Bilingual Phonological Development: Evidence from a Portuguese-French First Language Learner », *Proceedings of the 36th annual Boston University Conference on Language Development*, Cascadilla Press, Somerville, p. 42-52.
- BAKER Colin, 2007, « Becoming bilingual through bilingual education », dans Peter AUER et Li WEI, 2007, *Handbook of Multilingualism and multilingual communication*, Mouton de Gruyter, Berlin, p. 131-154.
- BAKER Colin, 2011, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.
- BARRE Ronan, 2007, *Les langues celtiques, entre survivance populaire et renouveau élitiste ?*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- BENTAHILA Abdelâli & Eirlys E. DAVIES, 1993, « Language Revival: Restoration or transformation? », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, n°14, p. 355-374.
- BERNARD Daniel, 1917, « La langue bretonne à l'école primaire : un projet officiel d'enseignement bilingue en Basse-Bretagne en 1831 », *Annales de Bretagne*, t. 32, n°1, p. 1-9.
- BILLIEZ Jacqueline, 1985, « La langue comme marqueur d'identité », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, n° 1-2, p. 95-105.
- BLANCHARD Nelly & CALVEZ Ronan, 2020 (à paraître), « Parler et se représenter le breton au 21^e siècle », *Actes du colloques Méthodes de recherches en cultures du plurilinguisme régional*, Université de Kiel, 20-23 septembre 2018.
- BROUDIC Fañch, 1995, *La pratique du breton de l'Ancien Régime à nos jours*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- CADIOU Clarisse, 2010, *L'influence du bilinguisme précoce sur le développement et le fonctionnement cognitif de l'enfant*, thèse de doctorat en psychologie, Université de Bretagne Occidentale, Brest.
- CHANTREAU Katell, 2017, *Transmettre le breton à ses enfants ? Les choix et les pratiques linguistiques des jeunes parents bretonnants*, Mémoire de Master en breton et celtique, Université de Haute Bretagne, Rennes.

- CHAUFFIN Fanny, 2015, *Diwan, pédagogie et créativité*, thèse de doctorat en breton et celtique, Université de Haute Bretagne, Rennes.
- COLONNA Romain, 2020, *De la minoration à l'émancipation*, Albiana, Ajaccio.
- COMITI Jean-Marie, 2007, « Le corse à l'école ou le syndrome du bocal », dans Chrystelle BURBAN et Christian LAGARDE, 2007, *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, Presses universitaires de Perpignan, Perpignan, p.51-58.
- CORTIER Claude, 2004, « Le dépassement du conflit diglossique en Corse : implications pédagogiques et didactiques chez les maîtres bilingues de l'école primaire », *Repères* n°29, *Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ?*, p. 185-206.
- COSTA James, 2010, *Revitalisation, linguistique : discours, mythes et idéologies. Approche critique de mouvements de revitalisation en Provence et en Écosse*, thèse de doctorat en sciences du langage, Université Stendhal Grenoble III, Grenoble.
- COSTAOUEC Denis, 2002, *Quel avenir pour le breton populaire ?*, Brud Nevez, Brest.
- COYOS Jean-Baptiste, 2005, « L'enseignement suffit-il à « sauver » une langue menacée ? L'exemple du Pays Basque », *Lapurdum* n°10, p. 19-34.
- COYOS Jean-Baptiste, 2016, « L'enseignement scolaire bilingue basque-français : avancées et limites », dans Christine HELOT & Jürgen ERFURT (dir.), *L'éducation bilingue en France*, Lambert-Lucas, Limoges, p. 168-182.
- CRYSTAL David, 2000, *Language Death*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CUMMINS Jim & SWAIN Merrill, 1986, *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*, Longman, Londres & New York.
- CUMMINS Jim, 1998, « Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? », dans M. R. CHILDS & R. M. BOSTWICK (dir.) *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education*, p. 34-47, Katoh Gakuen.
- DALLEY Phyllis, COTNAM-KAPPEL Megan & DI MEGLIO Alain, 2014, « Éducation comparée en contexte français et canadien. Les cas d'enseignement d'une langue minorée : le corse en France et le français en Ontario », dans Alain DI MEGLIO & Pascal OTTAVI (dir.), *Faire société dans un cadre pluriculturel*, Lambert-Lucas, Limoges, p. 83-96.
- DAVALAN Nikolaz, 1999, « Le verbe chez les bilingues bretonnants », dans Francis FAVEREAU (dir.), *Le bilinguisme précoce en Bretagne, en pays celtiques et en Europe atlantique*, *Klask*, n°5, p. 97-118.
- DUNMORE Stuart, 2018, « New Gaelic Speakers, New Gaels? Ideologies and Ethnolinguistic Continuity in Contemporary Scotland », dans Cassie SMITH-CHRISTMAS, Noel P. Ó MURCHADHA, Michael HORNSBY & Máiréad MORIARTY (dir.), *New Speakers of Minority Languages, Linguistic Ideologies and Practices*, Palgrave Macmillan Basingstoke, p. 23-44.
- FISHMAN Joshua, 1991, *Reversing Language Shift*, Multilingual Matters, Cleveland.
- FOUÉRÉ Paule Anne, 2012, *Ar brezoneg er skol, Union pour l'enseignement du breton 1934-1944*, mémoire pour l'obtention du diplôme universitaire Langues et cultures de Bretagne, Université de Bretagne Occidentale, Brest.
- GAJO Laurent, 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Didier, Paris.
- GAONAC'H Daniel, 2006, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique*, Hachette, Paris.
- GATHERCOLE Virginia C. Mueller & THOMAS Enlli Môn, 2009, « Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up », *Bilingualism: Language and Cognition*, n°12, p. 213-237.

- GATHERCOLE Virginia C. Mueller, 2007, « Miami and North Wales, So Far and Yet So Near: Constructivist Account of Morpho-Syntactic Development in Bilingual Children », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, n°10, p. 224–247.
- GENESEE Fred & NICOLADIS Elena, 2006 « *Bilingual First Language Acquisition* », dans Erika HOFF & Marilyn SHATZ (dir.), *Handbook of Language Development*, Blackwell, Oxford, p. 324-342.
- GLANNDOUR Maodez, KONAN Jakez & GOURMELON Yvon, 2012, *Notennoù yezhadur*, Al liamm, Dirinon.
- GUÉGUEN Josette, 2006, *Le fantasme de l'immersion linguistique en breton*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bretagne Occidentale, Brest.
- HAMERS Josiane & BLANC Michel, 1989, *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HEMON Roparz, 1928, *La prononciation du breton*, Ar skol vrezonek, Brest.
- HÉRAN François, FILHON Alexandra & DEPRez Christine, 2002, *La dynamique des langues en France au fil du XX^e siècle*, *Populations et sociétés*, n°376.
- HEWITT Steve, 1977, *The Degree of Acceptability of Modern Literary Breton to Native Breton Speakers*, Diploma of Linguistics Thesis, University of Cambridge, Cambridge.
- HORNSBY Michael & VIGERS Dick (dir.), 2013, *Breton: the post-vernacular challenge*, *International Journal of the Sociology of Language*, n°223.
- HORNSBY Michael, 2009, *Globalisation processes and minority languages: Linguistic hybridity in Brittany*, Thèse de doctorat, Université de Southampton, Southampton.
- HORNSBY Michael, 2015, *Revitalizing Minority Languages*, Palgrave MacMillan Basingstoke.
- HUCK Dominique, 2016 « L'espace scolaire comme espace d'enjeux sociolinguistiques et idéologiques : l'allemand et l'alsacien en Alsace », dans Christine HELOT & Jürgen ERFURT (dir.), *L'éducation bilingue en France*, Lambert-Lucas, Limoges, p. 154-167.
- JOLY Lionel, 2007, « Vingt-cinq ans de planification linguistique dans les écoles basques : doutes et enjeux », dans Chrystelle BURBAN et Christian LAGARDE, 2007, *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, Presses universitaires de Perpignan, Perpignan, p.109-122.
- JONES Mari C., 1998, *Language Obsolescence and revitalization*, Clarendon Press, Oxford.
- JONES Dylan V. & MARTIN-JONES Marilyn, 2004, « Bilingual Education and Language Revitalisation in Wales: Past Achievements and Current Issues », dans James W. TOLLEFSON & Amy B. M. TSUI (dir.), *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda ?*, Erlbaum, Mahwah, p. 43-70.
- KENNARD Holly, 2014, « The persistence of verb second in negative utterances in Breton », *Journal of Historical Linguistics* n°4-1, p. 1-39.
- KRASHEN Stephen D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford.
- KUPISCH Tanja, BARTON Dagmar, HAILER Katja, KLASCHIK Ewgenia, STANGEN Ilse, LEIN Tatjana & VAN DE WEIJER Joost, 2014, « Foreign Accent in Adult Simultaneous Bilinguals », *Heritage Language Journal* n°11-2, p. 123-150.
- LACAVE Mattea, 2014, « Education bi/plurilingue : retour sur une expérience dans une école maternelle bastiaise », dans Alain DI MEGLIO & Pascal OTTAVI (dir.), *Faire société dans un cadre pluriculturel*, Lambert-Lucas, Limoges, p. 115-119.
- LAGARDE Christian, 2016, « L'enseignement bilingue du catalan », dans Christine HELOT & Jürgen ERFURT (dir.), *L'éducation bilingue en France*, Lambert-Lucas, Limoges, p. 199-214.
- LAGARDE Christian, 2013, « Le catalan », dans Georg KREMnitz (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, p. 455-464.

- LARVOL Gwenole, 2014, *Pourquoi tu parles breton ?*, Mémoire de Master en sciences de l'éducation, ESPE de Bretagne-CREAD, Rennes.
- LE BERRE Yves, 2006, *Qu'est-ce que la littérature bretonne ?*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- LE COADIC Ronan, 1998, *L'identité bretonne*, Terre de Brumes, Rennes.
- LE DÛ Jean, 1995, « Vrais bretons et pseudo-normes », dans François BONNOT (dir.), *Paroles régionales - normes, variétés linguistiques et contexte social*, Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg, p. 265-287.
- LE DÛ Jean & Le Berre Yves, 2019, *Métamorphoses. Trente ans de sociolinguistique à Brest*, CRBC, Brest.
- LE PIPEC Erwan, 2013, « Le breton, langue-totem ? », *La Bretagne linguistique*, n°18, p. 137-176.
- LE PIPEC Erwan, 2018a, « Le lexique mathématique breton : bilan et perspectives », *La Bretagne linguistique*, n°22, p. 41-75.
- LE PIPEC Erwan, 2018b, « Le breton de Jean-Pierre Calloc'h », dans Sébastien CARNEY (dir.), *Actes des journées d'études CRBC-ADMAS-ICB, Comment devient-on Jean-Pierre Calloc'h ?*, CRBC, Brest, p. 81-111.
- LESPOUX Yann, 2013, « Enseignement des langues 'régionales' et en langues 'régionales' », dans Georg KREMNITZ (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, p. 375-383.
- LYSTER Roy, 1987, « Speaking Immersion », *Canadian Modern Language Review/Revue Canadienne des langues vivantes*, n°43-4, p. 697-713.
- LYSTER Roy, 2007, *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*, John Benjamins, Amsterdam.
- MADEG Mikael, 2010, *Traité de prononciation du breton du Nord-Ouest*, Emgleo Breiz, Brest.
- MARTEL Philippe, 2013, « L'occitan », dans Georg KREMNITZ (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes p. 511-532.
- MC DONALD Maryon, 1989, *We ar not French!*, Routledge, Londres et New York.
- MERCIER André, 1981, *Précis de prononciation du breton*, Ar Helenner, Brest.
- OTTAVI Pascal, 2008, *Le bilinguisme dans l'école de la République ? Le cas de la Corse*, Albiana, Ajaccio.
- PARADIS Johanne, TREMBLAY Antoine & CRAGO Martha, 2008, « Bilingual Children's Acquisition of English Inflection: The Role of Language Dominance and Task Type », dans Harvey CHAN, Heather JACOB & Enkeleida KAPIA (dir.), *Proceedings of the Boston University Conference on Language Development* n°32 (vol. 2), Cascadilla Press, Somerville, p. 378-389.
- PEILLEN Txomin, 1999, « Bilinguisme basque et diglossie », dans Francis FAVEREAU, 2000, *Le bilinguisme précoce en Bretagne, en pays celtiques et en Europe atlantique*, *Klask*, n°5, p. 195-214.
- PELLERIN Martine, 2008, « La situation de l'enseignement du français par immersion précoce au Canada », *Études de linguistique appliquée*, n°151-3, p. 305-314.
- PENTECOUTEAU Hervé, 2002, *Devenir bretonnant*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- PETIT Jean, 2001, *L'immersion : une révolution*, Jérôme Do Bentzinger, Colmar.
- PEYTAVI DEIXONA Joan, 2007, « Quelle langue (re)apprendre ? Catalan standard, dialecte roussillonnais et enseignement en Catalogne du nord », dans Chrystelle BURBAN et Christian LAGARDE, 2007, *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, Presses universitaires de Perpignan, Perpignan, p. 149-165.

- PLANCHE Pascale, 2002, « L'apprentissage d'une seconde langue dès l'école maternelle : quelle influence sur le raisonnement de l'enfant ? », *Bulletin de psychologie*, n°55, p. 535-542.
- PUIG MORENO Gentil, 2007, « Pour un enseignement généralisé de la langue catalane à tous les élèves de Catalogne Nord », dans Chrystelle BURBAN et Christian LAGARDE, 2007, *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, Presses universitaires de Perpignan, Perpignan, p. 83-96.
- SORBA Nicolas, 2019, *Parlons polynomie*, L'Harmattan, Paris.
- STEPHENS Janig, 2000, « The development of grammatical structures in the Breton of nursery school children », *Ikastaria*, n°12, p. 123-142.
- SWAIN Merrill & LAPKIN Sharon, *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Multilingual Matters, Clevedon.
- TERNES Elmar, 1977, « Propositions pour un système de prononciation standard du breton », *Zeitschrift für Celtische Philologie*, n°36, p. 180-198.
- WALSH Michael, 2005, « Will Indigenous Languages Survive? » *Annual Review of Anthropology*, n°34, p. 293-315.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis (University of Oxford), Salih Akin (Université de Rouen Normandie), Sophie Babault (Université de Lille), Aude Bretegnier (Université du Mans), Claude Caitucoli, Véronique Castellotti (Université de Tours), Régine Delamotte-Legrand (Université de Rouen Normandie), Alexandre Duchêne (Université de Fribourg), Valentin Feussi (Université d'Angers), Robert Fournier (Carleton University, Ottawa), Stéphanie Galligani (Université Grenoble Alpes), Médéric Gasquet-Cyrus (Université Aix-Marseille), Emmanuelle Huver (Université de Tours), Normand Labrie (Université de Toronto), Foued Laroussi (Université de Rouen Normandie), Benoit Leblanc (Université du Québec à Trois-Rivières), Mylène Lebon-Eyquem (Université de la Réunion), Fabienne Leconte (Université de Rouen Normandie), Gudrun Ledegen (Université de Rennes), Danièle Moore (Simon Fraser University, Vancouver), Clara Mortamet (Université Jean Monnet, Saint Etienne), Alioune Ndao (Université Cheik Anta Diop, Dakar), Isabelle Pierozak (Université de Tours), Cécile Van den Avenne (Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3).

Rédactrice en chef : Clara Mortamet.

Directrice de publication : Fabienne Leconte.

Comité scientifique : Michelle Auzanneau (Université de Paris), Margaret Bento (Université de Paris), Jacqueline Billiez (Université de Grenoble Alpes), Philippe Blanchet (Université de Rennes), Jean-Michel Eloy (Université d'Amiens), Françoise Gadet (Université Paris Nanterre), Monica Heller (Université de Moncton), Caroline Juillard (Université de Paris), Jean-Marie Klinkenberg (Université de Liège), Marinette Matthey (Université Grenoble Alpes), Marie-Louise Moreau (Université de Mons-Hainaut), Robert Nicolai (Université Côte d'Azur), Didier de Robillard (Université de Tours), Valérie Spaëth (Université Sorbonne nouvelle), Claude Truchot (Université de Strasbourg), Daniel Véronique (Université Aix-Marseille).

Comité de lecture pour ce numéro :

Nathalie Auger, Michèle Auzanneau, Margaret Bento, Stéphane Bonnery, Josiane Boutet, Lucile Cadet, Danièle Cogis, Claudine Garcia-Deban, Marc Debono Régine Delamotte, Jean-François De Pietro, Marie-Laure Elalouf, Valentin Feussi, Laurent Gajo, Emmanuelle Huver, Christian Lagarde, Mylène Lebon-Eyquem, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Nadia Maillard, Maira Mamede, Bruno Maurer, Clara Mortamet, Fanny Rink, Valerie Spaëth, Marielle Rispail, Françoise Ropé, Eguzki Urteaga, Cécile Van den Avenne, Daniel Véronique

<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425