



Les futurs professeurs des ecoles de l'enseignement bilingue et immersif en Bretagne

メタデータ	言語: fra 出版者: 公開日: 2010-06-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: Pungier, Marie-Françoise メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00005964

Les futurs professeurs des écoles de l'enseignement bilingue et immersif en Bretagne

Marie-Françoise PUNGIER

Le regain d'intérêt pour le breton, au-delà d'un cercle de militants convaincus, a provoqué, ces dernières années, l'émergence de deux phénomènes concomitants : d'une part, le nombre d'adultes désireux d'apprendre ou de se perfectionner dans cette langue, dont les motivations ne se limitent pas toujours à des raisons personnelles mais relèvent parfois aussi de motifs professionnels, a augmenté, et d'autre part, en réponse à une demande parentale ou institutionnelle, stratégique ou politique, les ouvertures de classes, dans les systèmes bilingues, version "privé" ou "public"¹, et immersif (écoles Diwan) se sont multipliées, accroissant de ce fait les besoins en enseignants qualifiés en la matière. Conséquence de cette double tendance, la connaissance du breton, en particulier, a réouvert les portes de l'emploi, et les différents secteurs d'enseignement, quelquefois par le biais de la réflexion de leurs associations de parents d'élèves affiliées, conscients des enjeux liés à la maîtrise du recrutement de leurs professeurs, dont celui de la poursuite d'un développement harmonieux du nombre de leurs classes ou de leurs écoles, ont fini par développer chacun² un centre ou une formation officiels et adaptés à leurs projets.

L'Institut Universitaire de Formation des Maîtres, ou IUFM, de Saint-Brieuc s'occupe des futurs enseignants du primaire, mais aussi du secondaire (CAPES, CAFEP), depuis 1991. Depuis 2002, ces derniers sont regroupés, toujours sur le site briochin de l'IUFM, au sein du Centre de Formation des Enseignements en Breton, ou CFEB. La création de cette nouvelle structure doit beaucoup à *"la perspective d'intégration des écoles Diwan, en 2001, qui aurait (...) nécessité la mise en place d'une structure de formation qui englobe à la fois la filière immersive et la filière bilingue"*³. Malgré l'échec des négociations entre Diwan et l'Etat, le CFEB possède une vocation spécifique, renouvelée depuis la création en 2002 d'un concours spécial "professeur des écoles bilingues", et une dimension académique unique⁴.

Cette antériorité du "public" en matière de formation sur les autres centres doit sans doute plus à l'existence d'un parcours traditionnel d'accès au professorat qui ne connaît pas de hiatus entre l'université, dispensatrice et des diplômes nécessaires pour devenir enseignant et de la formation académique théorique pour préparer les concours, et aux savoir-faire acquis par les IUFM en matière de formation pratique pour quelque discipline que ce soit, que de l'absence d'intérêt pour la question de la part des autres secteurs. Ainsi, pour Diwan, créé en 1977, il s'est agi dans un

premier temps de gérer le problème quasiment au cas par cas. L'augmentation annuelle du nombre de stagiaires a obligé ensuite à repenser la formation de manière plus globale, ce qui explique la mise en place relativement tardive, à Quimper, de Kelenn, en 1997, reconnu en 1998 comme "Institut Supérieur de Formation Pédagogique" et affilié à l'Institut Supérieur des Langues de la République Française, ou ISLRF, dont le siège se trouve à Béziers⁵. Par ailleurs, depuis 2002, et pour anticiper les recrutements, un DU (Diplôme Universitaire) de niveau "bac +4", intitulé "Compétences en langue bretonne", a été mis en place en partenariat avec l'Université de Bretagne Occidentale, l'UBO : "l'objectif est uniquement de prendre des gens qui n'avaient jamais pensé enseigner en breton, et en une année, en 900 heures, leur donner des compétences qui sont le plus près possible de celles qu'il faut pour rentrer dans une formation professionnelle aux métiers de l'enseignement."⁶. Cette stratégie de la prévision à moyen terme concerne aussi l'enseignement catholique puisqu'un diplôme similaire, intitulé "Métiers et Langue bretonne" existe à l'Université Catholique de l'Ouest-Bretagne-Sud, ou UCO, depuis 2001⁷, après une première tentative sans suite en 1994⁸. Par ailleurs, depuis peu, et sous la pression de Dihun-Breizh, les stagiaires du Centre de Formation Pédagogique, ou CFP, de l'enseignement catholique bénéficient de "100 heures en première année, 200 en deuxième année"⁹ d'enseignement en breton.

Cette présentation succincte des trois systèmes d'enseignement du et en breton par le biais des formations offertes à leurs stagiaires laisse apercevoir des tonalités propres à chacun d'entre eux, mais aussi, au-delà des différences, des points de convergence (cf. ci-après le tableau synthétique). Il s'agit autant, dans cette étude, d'analyser que de comprendre comment les uns et les autres sont perçus par les futurs enseignants et de savoir comment ils servent d'éléments de démarcation et de positionnement dans le domaine de l'enseignement bilingue régional. Cette dialectique du semblable et du différent, qu'elle soit voulue, provoquée, entretenue ou perçue et incontrôlable, et en même temps spécifique ou non des filières bilingues ou immersives, alimente l'un des principaux axes structurant la problématique du sujet ici. Croisé avec celui du légitimé / non légitimé, "idéologiquement neutre" / "idéologiquement engagé", il délimite un espace particulier¹⁰ dans lequel il est possible de s'intéresser à cette catégorie particulière et minoritaire de – néo ? – bretonnants ayant décidé d'investir leurs compétences linguistiques dans un secteur tout à la fois prometteur et menacé, le marché éducatif, et devenant par leurs choix professionnels des acteurs à part entière, quelle que soit l'importance de celui-ci, d'un renouvellement potentiel des pratiques linguistiques dans l'Hexagone.

Les futurs enseignants se distinguent en effet des autres locuteurs du breton dans la mesure où ils doivent absolument revenir sur leur apprentissage et leurs connaissances de manière consciente, pour pouvoir assurer la mission qu'ils ont choisie, travailler en breton, enseigner du et en breton, transmettre la langue au sein de l'école à des enfants. Cependant, s'il s'agit là, au départ, d'une obligation de nature liée au métier, cette *réflexion*, terme qui se comprend aussi dans le sens d'un retour sur soi, peut être d'autant plus vive qu'elle est vécue par des individus au passé de bretonnant peu étoffé. Mais faut-il se sentir et être un bretonnant "hors pair" pour devenir

enseignant ? Le militantisme joue-t-il un rôle dans le choix de cette profession ? Sous quelle forme et pour quelle part ? Comment se situent-ils par rapport à leurs collègues monolingues ou pas ? En un mot, cette étude aborde la question de savoir qui sont ces futurs professeurs des écoles, essaie de comprendre ce qui les caractérise les uns par rapport aux autres, ce qui les différencie d'autres bretonnants, ce qui les a conduits dans cet engagement professionnel, somme toute, particulier. Elle cherche à éclairer le choix du secteur d'enseignement, à faire apparaître les représentations qu'ils se font de leur métier et de leurs employeurs.

Sans prétendre pouvoir par ces moyens dégager toutes les facettes de leurs profils, c'est dans un contexte relativement favorable à l'enseignement du breton et au développement de la formation de professeurs compétents, et avant que des réductions de postes d'enseignants en langue pour la rentrée 2004-2005 ne soient annoncées par le gouvernement, ou du moins, avant qu'elles ne soient complètement entérinées, qu'entre septembre 2003 et mars 2004, plusieurs séries d'entretiens et d'enquêtes ont été menées auprès de stagiaires des trois centres de formation de professeurs des écoles : à Saint-Brieuc, à l'IUFM, ou plus exactement au CFEB, à Quimper, à Kelenn, à Arradon, au CFP, attendant à l'UCO, où ont été aussi interviewés des stagiaires du DU "*Métiers et Langue Bretonne*" se destinant au concours de professeur des écoles de l'enseignement catholique, l'année prochaine.

Ce matériau dans son ensemble, car tous les éléments n'ont pas été repris ici, permet d'approcher les futurs enseignants bilingues breton-français et de mieux comprendre qui ils sont et où se situent les lignes de partage entre les trois systèmes, si elles existent. Vingt-cinq stagiaires, en première et deuxième année de formation ont accepté de répondre à l'enquête écrite (IUFM-CFEB ou public = 7 ; CFP / UCO ou privé = 5 + 5 ; Kelenn ou associatif (Diwan) = 8) : les groupes ainsi formés apparaissent quantitativement relativement équilibrés. Pour des raisons pratiques, les entretiens, basés eux aussi sur le principe du volontariat, qui ont concerné vingt et une personnes au total, ont dû se dérouler de manière collective (IUFM-CFEB= 3 ; CFP / UCO = 5 + 4 ; Kelenn = 9). De ce fait, et en raison de la modestie de l'échantillonnage de départ, tous les stagiaires des différents centres de formation n'ayant pas été interrogés, en particulier ceux de l'IUFM-CFEB, il convient de considérer les éléments d'analyse de leurs discours écrits et oraux qui suivent plus comme des tendances générales que comme des statistiques absolues et définitives. Par ailleurs, lors des entretiens, même si, de prime abord, la parole a été distribuée de manière égale à chacun au départ, au fur et à mesure de leur déroulement, tous n'ont pas pu, pas voulu, pas su en faire un usage semblable : au contraire des enquêtes écrites qui garantissaient l'anonymat et facilitaient ou même permettaient l'expression d'opinions personnelles, éventuellement non reconnues par le groupe d'appartenance de départ, par la structure d'accueil pour la formation, par la société, la collégialité des entretiens, avec les pressions du regard et de l'écoute des autres qu'elle implique de fait, peut avoir contraint certains à se limiter, soit qu'ils n'aient pas osé aller au fond de leur pensée et s'opposer, soit qu'ils aient laissé d'autres s'exprimer à leur place. Néanmoins, ces entretiens constituent un complément nécessaire aux enquêtes écrites par l'éclairage qu'ils apportent

quelquefois, ou par l'introduction d'éléments nouveaux, pour la compréhension de ces acteurs sociaux que sont les futurs professeurs des écoles.

Trois points seront développés ici : tout d'abord, il convient de s'arrêter sur leur vécu avant leur formation, puis d'analyser leur choix du secteur d'enseignement, et enfin de dévoiler les images qu'ils se font de leur future profession. A chaque étape se pose la question de savoir si des profils communs se dégagent et comment ils se construisent.

I Parcours et bagages

Les stagiaires interrogés, s'ils ne sont pas tous originaires de Bretagne (administrative ou historique) y ont "des racines" (lieu de naissance, scolarité, vécu, etc.) ou des attaches familiales fortes (y compris celles acquises par le mariage). Dans tous les cas, ils se décrivent comme ayant un rapport privilégié avec la région. Ce premier élément étant posé, leurs profils apparaissent tout à la fois très classiques et originaux.

L'enseignement restant un secteur d'activité marqué par sa féminisation¹¹, rien d'étonnant donc que ce phénomène se lise aussi dans les statistiques sur les personnes ayant participé à cette étude : dix-huit femmes ont répondu à l'enquête écrite pour sept hommes, et seize d'entre elles ont été rencontrées lors des entretiens pour cinq hommes¹². De même, l'observation du statut socio-professionnel de leurs parents, lorsque celui-ci a été indiqué, soit quatre cinquièmes des cas, montre une adéquation de fond avec des résultats connus ailleurs, (forte représentation du milieu des enseignants, des cadres, des professions intermédiaires)¹³, mais aussi des spécificités (pourcentage fort d'autorecrutement (près du tiers), surreprésentation de milieux modestes (24%)) peut-être dûes à la faiblesse de l'échantillon ou à des données propres à la Bretagne. De même, comme le veut la règle, tous les stagiaires des centres de formation pédagogique, Kelenn, IUFM-CFEB, CFP, possèdent au moins un niveau d'études égal à la licence, et pour près de la moitié d'entre eux, un diplôme supérieur, validant alors des études, rarement scientifiques, à un niveau "bac + 4" ou même "bac + 5". Par contre, en ce qui concerne les personnes inscrites dans la formation diplômante du DU "*Métiers et Langue bretonne*", le niveau licence n'est atteint ou dépassé que par deux d'entre elles. Cette différence avec le niveau d'études minimum requis est compensée par une validation d'acquis professionnels ou d'expérience de mère de famille. En fait, cette remarque n'est que la manifestation d'une particularité qui se révèle très clairement à l'observation du marqueur "âge" : les quatre cinquièmes des stagiaires interrogés ont plus de 25 ans. Dans le groupe de Kelenn, il s'agit même de la norme à deux exceptions près.

Cette donnée implique que le choix du secteur éducatif comme lieu d'expérience professionnelle est donc tardif et rarement premier. Ainsi, au CFEB, les stagiaires entrant dans ce cas de figure forment un groupe facilement identifiable¹⁴. Le passage par les filières bilingues et immersive, avec le prolongement universitaire immédiat suivant un itinéraire obligé et implacable,

par exemple dans les départements de breton et/ou de celtique de Rennes ou de Brest, ne constitue donc pas encore la voie d'accès privilégiée au secteur éducatif, et la logique de reproduction de l'élite bretonnante ne semble pas encore totalement figée. Deux facteurs peuvent expliquer cette situation : d'une part la relative jeunesse des systèmes d'enseignement immersif (1977) et bilingues (1983 pour le public, 1990 pour le privé) qui s'accompagne, d'abord, d'une modestie des effectifs d'élèves formés au départ, ne souhaitant évidemment pas tous devenir professeurs de breton par la suite, et d'autre part, l'existence d'une volonté de réappropriation non seulement de la langue mais aussi de la bretonnité chez les 25-45 ans¹⁵, chez ceux qui se considèrent comme "*le chaînon manquant*" de la transmission linguistique (stagiaire IUFM-CFEB) ou la "*génération sacrifiée*", (stagiaires Kelenn ; cf. note 17).

L'engagement présent des individus rencontrés apparaît comme la résultante de trois phénomènes antérieurs, qui se combinent entre eux. Il y a tout d'abord l'appropriation du breton. Viennent ensuite la construction et l'adoption d'un imaginaire sur cette langue qui fait qu'elle se distingue des autres langues étrangères rencontrées au cours du cursus scolaire, universitaire ou pendant les périodes d'expériences professionnelles. Ces deux points concernent tous les stagiaires, mais pas le troisième, puisqu'il s'agit de l'arrêt d'une expérience dans le monde du travail, liée ou non au domaine éducatif.

Les éléments récoltés au cours des enquêtes ou des entretiens montrent que le capital linguistique hérité ou acquis varie énormément d'un individu à l'autre. La moitié des stagiaires viennent de familles où sur les deux générations précédentes, tous les ascendants ont eu une connaissance du breton à un degré différent ("*le comprend mais ne le parle pas*" ou "*pas bien*"). Au contraire, cinq d'entre eux, soit un cinquième de l'effectif total appartiennent à des familles non-bretonnantes, aucun de leurs ascendants ne parlant cette langue. Entre ces deux cas antinomiques mais "simples", se rencontrent trois autres situations : dans un cinquième des cas, là-encore, la non-transmission du breton a été réalisée à la génération d'avant, et ces stagiaires se rapprochent du cas précédent (40% du total). Dans deux cas, seul le côté maternel semble avoir possédé la langue et l'avoir transmise. Enfin, dans un cas, c'est au niveau des parents de la personne interrogée que s'est faite la réappropriation de la langue¹⁶.

Il reste cependant que dans la quasi totalité des cas, et ce même si l'enfance a été la période de rencontre avec le breton, il s'agit là plus d'un capital acquis récemment car la connaissance du breton par les parents ou les grands-parents n'implique aucunement une transmission aux enfants, loin de là. Ainsi, l'observation du mode d'apprentissage de la langue montre que seuls cinq stagiaires reconnaissent avoir appris du breton dans leur famille : ce mode de transmission n'arrive en tête que dans trois des cas, c'est dire s'il est faible... Cette réalité crée quelquefois un sentiment de frustration et de rancœur contenue¹⁷. Par ailleurs, même maintenant, lorsque cela serait possible, avec leurs parents, les stagiaires continuent d'utiliser le français comme langue de communication. Il leur arrive, bien sûr, quelquefois de lancer les échanges en breton, mais ils estiment que leurs tentatives ne sont pas assez soutenues ni encouragées, semblant ignorer

que ce n'est pas dans cette langue que, jusque-là et sauf exception, leur histoire affective et émotive entre eux et leurs parents s'est déroulée : le breton laisserait le cœur parler¹⁸, mieux s'exprimer l'affection¹⁹. Quand ils ont des enfants, ceux-ci leur permettent alors de tenter l'expérience du breton en famille. Les collatéraux, oncles, tantes, grands-tantes, et plus rarement les frères et sœurs, avec qui ils entretiennent des relations différentes de par leur nature, offrent cependant l'occasion à certains de se rattraper. Au delà de ce cercle proche, il y a bien sûr d'autres occasions de parler breton²⁰ mais, le breton a indéniablement un goût d'enfance²¹ recherchée, donnée, à leurs enfants – pour combler un manque réel ou imaginé de cette langue²², pour rassasier une faim, pour qu'ils ne soient pas ceux par qui la langue n'a pas été transmise, retrouvée, pour que cette langue soit la leur. Le breton se pare alors des couleurs du secret²³, et du coup ce n'est pas un hasard, si sa connaissance donne du sens à tout ce qui les entoure²⁴. Pour certains, il ne s'agit pas seulement d'une simple nouvelle lecture sémantique du monde environnant. Souvent, l'accès à la langue bretonne s'exprime en termes d'expérience mystique et prend une dimension initiatique²⁵. Sa représentation elle-même relève du sacré.

Cette brève description des pratiques quotidiennes du breton et de l'imaginaire qui y est rattaché n'explique toutefois pas pourquoi cette langue et pas une autre occupe désormais une place de choix dans leur vécu, et cela d'autant plus que l'apprentissage du breton sauf exception est tardif : dans l'échantillon retenu, trois stagiaires (2 Kelenn + 1 IUFM-CFEB) seulement ont une expérience du breton à et dès l'école primaire (Diwan, dans les deux cas ; troisième cas, inconnu) et trois autres (2 IUFM-CFEB + 1 CFP), au moment de l'adolescence, par des cours au lycée. Cependant, il y a souvent un grand blanc entre l'époque de la rencontre avec le breton, l'enfance et le passage à l'acte de l'apprentissage : une longue adolescence où le breton n'a quelquefois pas sa place²⁶. Par ailleurs, cette période a forcément été précédée de l'apprentissage d'autres "grandes" langues, souvent celles de la trinité linguistique : anglais, allemand, espagnol. Pour certains des stagiaires, il s'agit même d'un investissement important puisqu'ils ont choisi de continuer à étudier l'une d'entre elles à l'université, et ce quelquefois à un haut niveau²⁷ : ce phénomène concerne trois des stagiaires de Diwan (langues concernées : anglais, allemand, espagnol) et au moins une personne du CFP, une autre a passé une maîtrise, d'une autre spécialité, en Irlande ; même constat pour leurs collègues de l'IUFM-CFEB interrogés qui avouent un goût immodéré des langues : roumain sur le terrain, maîtrise d'anglais, auto-apprentissage du russe, etc.

Dans les enquêtes et les entretiens menés, et c'est là une de leurs grandes limites, les motivations du retour à la langue promise n'apparaissent jamais clairement mais elles semblent souvent s'accompagner d'un retour à la région des origines. "L'exil" ou l'éloignement géographique joue un certain rôle dans le passage à l'acte d'apprendre le breton : dix stagiaires au moins font part d'une expérience de ce genre (dont quatre dans l'Hexagone et cinq à l'étranger). Celle-ci a rendu possible alors, dans plusieurs cas, une prise de recul et a alimenté une réflexion sur soi-même, son identité, sur un sentiment d'appartenance à quelque chose...²⁸. Dans le cas de ces "exilés", la période passée hors de Bretagne se double aussi très souvent d'une expérience professionnelle, que

la plupart des autres possède : plus des deux tiers des stagiaires ont travaillé avant de s'engager dans le secteur de l'enseignement bilingue dans des domaines quelquefois sans rapport : assurances, restauration rapide, télémarketing... Six personnes ont une expérience d'enseignement antérieure, mais pour deux d'entre elles, il s'est agi d'une sorte de "période de vérité" : il leur fallait vérifier pour elles-mêmes, entre autres, leur capacité à travailler avec des enfants²⁹.

Pour expliquer leur passage à l'apprentissage du breton dans le cadre d'un changement d'orientation professionnelle, les stagiaires font quelquefois référence à une sorte de crise identitaire au travail – une usure, une inadéquation entre leurs aspirations profondes et la réalité quotidienne³⁰ – mais sans qu'elle prenne un tour tragique. Il paraît très difficile cependant de préciser dans les deux éléments identifiés comme déclencheurs, et repérés dans les discours, ayant amené sur la voie du breton et de l'enseignement bilingue, le hasard dû aux circonstances (chômage, maladies graves d'amies, opportunité d'une formation à côté de chez soi, rencontre...) ou la remise en question profonde de l'existence menée jusque-là (retour en Bretagne voulu, ...) – les deux étant d'ailleurs peut-être liés –, lequel l'emporte réellement sur l'autre. Par ailleurs, le goût de l'enseignement existe quelquefois antérieurement à l'expérience linguistique en breton, mais celle-ci étant faite, la rupture avec le précédent environnement professionnel consommé, et comme il faut bien vivre, c'est en réalité quasiment le secteur éducatif seul qui est capable et de les intéresser, de leur convenir et de les absorber rapidement, vu leurs formations scolaires, universitaires et la réalité du marché du travail en breton et en Bretagne aujourd'hui. Il semble même que dans plusieurs cas l'entrée dans le secteur éducatif corresponde alors soit à un choix par défaut, les autres secteurs comme le journalisme, le milieu associatif ou culturel en breton n'offrant que trop peu de débouchés, ou s'il a déjà été envisagé auparavant dans une autre matière, essentiellement les langues, soit à une seconde chance avec une nouvelle discipline.

En fait, à ce stade, l'analyse du vécu des stagiaires montre qu'il n'exerce pas d'influence capitale sur l'entrée dans tel ou tel secteur d'enseignement du et en breton. La scolarité, au gré de la nature et du niveau des études, le parcours professionnel, leur héritage familial, qu'il soit bretonnant ou pas, n'apparaissent pas comme des facteurs discriminants de choix d'un système d'enseignement. Toutefois, il est possible de dégager trois types de profils généraux. Dans le premier, le choix d'enseigner du et en breton arrive dans la continuité immédiate des études. Dans le deuxième, la formation en breton, qui est "tardive" (en général un stage long) et la perspective de sa réutilisation professionnelle sont quasiment concomitantes, alors que dans le troisième, elles apparaissent disjointes. Dans ces deux dernières situations, qui pourraient se subdiviser chacune en deux suivant la rapidité ou la longueur de la maturation avant le passage à l'acte, il s'agit en outre très certainement d'un nouveau départ professionnel.

II Positionnements vis-à-vis des secteurs d'enseignement

Peu différents au fond les uns des autres quant à leur passé de bretonnant et quant à leurs possibilités d'investir leurs connaissances linguistiques dans un domaine professionnel autre que l'enseignement, les stagiaires n'en font pourtant pas moins un choix à un moment donné. Trois possibilités s'offrent en effet à eux : les systèmes public ou privé et associatif, avec les écoles Diwan. La question est de savoir si cette préférence s'opère en fonction de critères liés à la langue bretonne et à son enseignement dans chacun des secteurs précités ou si elle se joue sur des spécificités, réelles ou imaginées, propres à chaque système sans que celles-ci aient un lien quelconque avec le breton.

L'analyse du contenu des discours, entre autres, que Dihun, Div Yezh, Diwan émettent vers l'extérieur à travers des brochures, des dépliants ou sur leurs sites internet, permet de dresser un tableau succinct des caractéristiques "objectives" pouvant leur être attribuées à partir de quelques critères considérés comme discriminants.

<i>Les systèmes bilingues et immersif en quelques mots...</i>	enseignement du breton dans les filières bilingues du public	enseignement du breton dans les filières bilingues du privé	enseignement du breton dans les écoles Diwan
date de création	1983	1990	1977
relation à l'Etat	directe	contrat d'association	contrat d'association
principes de base	laïcité gratuité	catholicisme participation financière	laïcité gratuité
statut des enseignants	suppléants ou titulaires	suppléants ou titulaires	suppléants ou titulaires
formation	IUFM/CFEB Saint-Brieuc	CFP Arradon ou Guingamp	Kelenn Quimper
implantation géographique	Bretagne (Morbihan, Finistère, Côtes d'Armor privilégiés)	Bretagne (surtout Morbihan et Nord Finistère)	Bretagne + Paris depuis sept. 2004
continuité de l'enseignement	maternelle, primaire, collège, (lycée)	maternelle, primaire, collège	maternelle, primaire, collège, lycée
programmes	nationaux	nationaux	nationaux
buts	bilinguisme précoce donc autres langues possibles	multilinguisme via le bilinguisme ; application méthode Artigal	appropriation culture spécifique par bilinguisme précoce ; puis autres langues
mode d'accès au bilinguisme	parité horaire breton -français principe du 50-50	parité horaire breton - français principe du 50-50	immersion 100% jusqu'en CP français à partir du CE1
enseignant et enseignement de la langue	1 enseignant par classe (1 enseignant par langue)	1 enseignant par langue ou 1 enseignant par classe	1 enseignant par classe
langue d'apprentissage de la lecture	français	français	breton

Le rapport unissant ces trois secteurs fonctionne sur la dialectique du semblable et du différent et leurs acteurs, devant se définir, peuvent jouer sur des stratégies de partenariat ou de mise

en concurrence.

Lorsqu'il est demandé aux stagiaires de caractériser les écoles où ils vont vraisemblablement travailler dans les prochaines années (*Comment expliqueriez-vous ce qu'est une école Diwan / une école bilingue de l'enseignement public / de l'enseignement privé?*)³¹, certains des éléments notés ci-dessus se retrouvent mis en avant dans leurs discours. Le principe conditionnant le format horaire d'enseignement de la langue régionale immersion / parité occupe la première place comme manière de définir les écoles (*"une école où la langue régionale est utilisée comme langue d'enseignement (moitié en français, moitié en breton), (stagiaire IUFM-CFEB)*), mais ces descriptions très précises se rencontrent dans... à peine plus de la moitié des cas. De même, dans une proportion légèrement moindre, les stagiaires indiquent exactement quelle langue est concernée, le breton, mais restent quelquefois plus vagues et ne parlent que de *"la langue régionale"*, d'*"une deuxième langue"*, d'*"une autre langue"*. Pour ceux de Diwan, il est aussi possible d'insister sur la pédagogie mise en œuvre, reconnue comme étant *l'immersion* dans la moitié des cas, ou évoquée de manière plus générale sous une forme qualificative à sens positif, car elle est sentie comme *"moderne"*, *"innovante"* ou *"alternative"* ; l'un d'entre eux pense que c'est *"une école qui a le souci de comprendre comment fonctionne l'enfant pour l'apprentissage des langues"*. Les buts des formations servent quelquefois aussi à la définition : dans la moitié des cas à Kelenn (*"Une méthode immersive qui permet aux enfants de s'approprier le plus naturellement et donc le plus facilement possible la langue bretonne et de l'utiliser autant en situation d'apprentissage (l'école) que dans leur vie quotidienne (loisirs, famille...)"*), par exemple), dans un tiers des cas à l'IUFM-CFEB (*"une école qui offre la possibilité aux élèves d'acquérir une 2ème langue réellement utilisable par les élèves dans leur quotidien, à l'école mais aussi en dehors de l'école"*, à noter que cet exemple est étonnamment proche dans sa construction du précédent), mais jamais au CFP ou à l'UCO³²...

Toutefois, à côté de ces discours qui s'appuient sur un élément de la réalité des classes bilingues ou immersives, il en est d'autres qui concernent moins la mise en œuvre d'une certaine pédagogie que les grands principes, humanistes, religieux, dans lesquels les écoles puisent une partie de leur raison d'être. Deux stagiaires de Kelenn rappellent que les écoles de l'association Diwan fonctionnent sur les principes de laïcité et de gratuité (cette dernière étant vue comme une garantie d'accès à l'éducation pour tous et donc comme possédant un caractère profondément "démocratique"), notés en positif dans le champ des valeurs contemporaines hexagonales, une manière de souligner par cet aspect leur proximité avec les filières de l'Education nationale et donner, par ce biais, une réponse à ceux qui accusent Diwan d'extrémisme, *"de dérive identitaire"*³³. Si c'est plutôt dans ce secteur d'enseignement que de tels éléments sont soulignés, c'est parce qu'en effet, plusieurs de ses futurs enseignants se sont vu reprocher leur choix sur ces points justement³⁴.

A la question (non proposée aux stagiaires de Kelenn), *"Faites-vous des différences entre une école bilingue de l'enseignement public et une école bilingue de l'enseignement privé ? Lesquelles ?"*, près d'un quart des stagiaires de l'IUFM-CFEB, du CFP et de l'UCO avoue ou leur

ignorance du système frère et concurrent dans son ensemble, ou dans sa manière de gérer l'apprentissage du breton, et préfère donc ne pas s'engager. Un tiers pense qu'il n'y en a pas spécialement, et sans doute pas plus qu'entre une école privée monolingue et une école publique monolingue. Ils rejoignent alors certains de leurs collègues pour qui, si différence il y a, cette dernière porte sur la présence du catéchisme pendant le temps scolaire (plus de la moitié des réponses) : deux précisent, vraisemblablement en connaissance de cause, que celui-ci est alors proposé... en breton, et non pas en français comme dans les classes monolingues³⁵. Les autres éléments de différenciation, vérifiés ou non, touchent à l'amont et à l'aval du métier, et concernent par exemple la densité du maillage scolaire bilingue, la qualité de la formation et le rapport enseignant / classe mis en œuvre, la gestion du personnel : *“Au niveau de l'enseignement du breton, non. Au niveau du nombre d'écoles proposant du bilingue, il y en a davantage dans le privé”* ; *“1) une formation des professeurs de meilleure qualité dans le public (d'après échanges avec des personnes en formation dans le privé) ; 2) 1 enseignant / 1 classe dans le public, ce qui n'est, je crois, pas le cas dans le privé (1 enseignant / une langue)”*, (stagiaires UCO et IUFM-CFEB).

Autant lorsqu'il s'agit des différences entre les filières bilingues du public et du privé, la tendance générale va vers une minimisation de celles-ci, autant lorsque les stagiaires doivent répondre à une question similaire sur celles entre “écoles” bilingues et écoles Diwan, ils se montrent tous en mesure de le faire. D'abord, sauf une exception, ils notent le temps d'exposition à la langue comme facteur discriminant (*“A Diwan, toute la journée se passe en breton”*, *“enseignement du breton par immersion / à “mi-temps” = bilingue”*, (stagiaires UCO et CFP)) puis, dans presque la moitié des cas, ils louent la réussite pédagogique de ce système (*“Le niveau breton des enfants à Diwan est bien supérieur à celui du public (...)”*, *“Chez Diwan, tout se fait en breton et je pense sincèrement que le niveau de langue des enfants en fin de primaire est meilleur que celui de l'enseignement privé ou public”*, stagiaires IUFM-CFEB et CFP). Ces éloges ne semblent remis en cause que du côté du CFP, où dans un cas, il est suggéré que la méthode du bain linguistique ne porte peut-être pas les mêmes fruits chez tous les enfants : *“Je ne suis pas convaincue que l'immersion totale soit une réussite pour tous les enfants. Ceux qui réussissent chez Diwan, réussissent très bien, mais pour ceux qui ont des difficultés, les moyens mis en place par Diwan ne sont pas toujours suffisants. En tout cas, c'est ce que j'ai pu constater après un stage dans une école Diwan, à ne pas forcément généraliser”*. Dans un autre, même si les résultats de la méthode immersive sont reconnus, ils sont relativisés : *“le niveau de langue des enfants en fin de primaire est meilleur que celui de l'enseignement privé ou public. Maintenant, à chacun de choisir ce qu'il attend de l'enseignement que ça soit pour les parents ou les enseignants”*. Enfin, deux autres associent Diwan au terme *“militant, militantisme”*. Ces réserves contenues dans de subtiles nuances permettent en fait d'échapper à la menace de se voir attribuer ce qualificatif, et donc, dédouanent le système bilingue privé de l'accusation d'extrémisme. Cette attitude défensive particulière trouve vraisemblablement son origine dans deux phénomènes distincts : d'une part, il faut y voir le signe de l'assimilation par les stagiaires de manières de penser et d'être propres à un secteur éducatif où

existe “le sentiment que l’ensemble du corps social [le] regarde avec injustice”³⁶ et d’autre part, celui de ce qui pourrait s’appeler le *syndrome Breiz Atao*, sorte de version locale du sentiment de stigmatisation précédent, dont la cause est historique. Il vient de la conscience de la présence dans l’opinion publique d’une condamnation sans appel, et d’une adéquation de principe et de convictions avec celle-ci, de ceux qui ont défendu des positions pro-nazies durant la dernière guerre, compromissions jugées honteuses, inadmissibles et dont il n’est pas possible d’hériter.

D’un point de vue général, cette situation de particularisation des trois systèmes faite par les stagiaires appelle plusieurs remarques. Si la spécificité des écoles Diwan considérée comme centrée sur l’immersion, donc liée directement aux méthodes d’apprentissage et d’enseignement de la langue, est bien connue de tous, clairement identifiée et identifiable, et joue un rôle dans le choix de ce secteur d’enseignement, il n’en va pas de même dans le cas des filières bilingues du public et du privé où des données ne se rapportant pas à l’enseignement de la langue, les références à un enseignement religieux accepté ou rejeté, prennent le dessus et servent quelquefois d’élément déterminant dans l’orientation professionnelle (“*Je ne crois pas en Dieu !*”, “*je refuse le principe des écoles privées*”, “*le projet de l’enseignement catholique est en cohérence avec mes propres convictions*”). Pourtant, même si de fait, les filières bilingues sont grosso modo très semblables dans leur mise en œuvre de la pédagogie du bilinguisme et dans les pratiques de classe, leurs objectifs ne sont pas posés exactement dans les mêmes termes, volonté de différenciation dans le cadre de l’enseignement bilingue oblige. Pour Dihun, dès l’origine, *le multilinguisme* et non un simple bilinguisme constitue le but à atteindre (“*notre but : des enfants enracinés culturellement, bilingues aujourd’hui, multilingues demain*”, dépliant Dihun), alors que pour Div Yezh, il s’agit d’insister sur *la précocité* de l’apprentissage, indispensable garantie à une efficacité à plus long terme (“*le bilinguisme précoce facilite l’apprentissage d’autres langues : l’enfant abordera sans complexe une troisième langue en CM puis une quatrième au collège*”, brochure Div Yezh). Subtilité trop grande de ce déplacement d’accent ? Faiblesse intrinsèque de l’argument par rapport à celui du principe de base, laïcité ou catholicisme ? Toujours est-il que les stagiaires de l’IUFM-CFEB ou du CFP et de l’UCO y semblent rarement sensibles : dans l’enquête, ces opinions correspondent à une mention “*de l’apprentissage d’une autre langue jeune*”, donc de la précocité sous-entendue, d’un côté, et de l’autre, à une définition du bilingue privé vu comme une “*école qui propose une filière bilingue (voire trilingue)*”, et à la précision que la “*Méthode Artigal*” a été un élément spécifique qui a pu orienter le choix du secteur d’enseignement. Bien peu, en somme ! C’est plus lors de l’entretien que les stagiaires du CFP ont spontanément évoqué cette méthode (du nom de son inventeur), d’apprentissage de l’anglais (pour la Bretagne) qui s’adresse à des enfants bilingues dès la moyenne section de maternelle et qui fonctionne sur le principe de l’immersion à petites doses et régulière. Mais leurs avis semblant très partagés sur la question³⁷, cette incapacité à dire la spécificité élaborée à un niveau de direction pourrait signifier alors l’absence encore de conscience d’appartenir à un système d’enseignement qui se veut multilingue.

Dans l’absolu, les critères d’orientation vers tel ou tel secteur d’enseignement

apparaissent multiples. Pourtant, ils finissent par se réduire à quelques-uns seulement. Choisir Diwan est la chose du monde la plus facile à exprimer : les stagiaires de Kelenn reprennent tous soit l’item de *“l’immersion”*, soit celui de *“l’efficacité”*. Dans tous les cas, ils concentrent les raisons de leur choix sur la langue, ce qui semble finalement devenir un privilège de ce secteur. Ils y ajoutent quelquefois d’autres éléments tout aussi spécifiques de Diwan mais liés à la cause de son existence : une critique du système éducatif existant allant jusqu’à sa remise en cause, soit dans le champ du passé (*“parce que Diwan représente le combat pour une langue minoritaire interdite”* ; *“pour moi Diwan est l’un des symboles les plus forts et les plus anciens de la défense de la langue bretonne”*), soit dans celui du présent et du futur (*“Parce que Diwan ne fait pas partie de l’Education nationale et représente pour moi un système alternatif qui me plaît”*). Il s’agit là d’un argument de conviction mais lié au domaine pédagogique ou linguistique.

Vu les difficultés financières chroniques de Diwan, il pouvait être difficile pour ses stagiaires d’invoquer la sécurité de l’emploi comme élément de construction de leur choix. Par contre, quatre de leurs collègues de l’IUFM-CFEB (sur sept) l’évoquent eux... en regrettant alors par contre coup de perdre l’immersion (*“peut-être pour la sécurité (statut de fonctionnaire) même si le système d’immersion totale des écoles Diwan me semble de plus en plus pertinent, au fil des stages”*). Les filières publiques attireraient-elles pour leur côté sûr et sans surprise ?

De plus, d’après, les enquêtes, il semble que les stagiaires de l’IUFM-CFEB accordent une importance toute particulière, à l’instar de leurs homologues du CFP ou de l’UCO, aux principes à la base du secteur d’enseignement : laïcité ou religion. Il ne faudrait pas y lire une opposition de base. Au contraire, il s’agit du même type de cheminement où les convictions de valeurs priment. Par ailleurs, si dans les enquêtes, le critère de la sécurité de l’emploi ne ressort pas beaucoup, lors de l’entretien à l’UCO, les stagiaires rencontrées, totalement convaincues par Diwan et ses méthodes linguistiques, et ce, en connaissance de cause, pour y avoir inscrit leurs enfants, apprécient que l’enseignement privé leur permette de rester sur place. Pour ce secteur, il convient d’ajouter un élément “humain” auquel les stagiaires se montrent sensibles à différents moments : l’acte de la rencontre. Il intervient non seulement comme facteur déclencheur de l’apprentissage du breton (*“parce qu’une personne dans le milieu m’a contactée pour me dire que si je voulais être professeur, je pouvais en apprenant le breton, voilà.”*) mais au-delà aussi : un stagiaire se souvient *“des gens motivés par le breton”* qu’il a rencontrés, et une autre pense que *“Ce n’est pas par conviction religieuse que j’ai choisi l’enseignement privé catholique. J’ai plus été séduite par la personne de Yannig Baron [NB président et fondateur de Dihun-Breizh], par son militantisme et son dévouement pour le développement des filières bilingues.”* La proximité du local de Dihun d’avec les bâtiments du CFP et de l’UCO, à cinq minutes en voiture, le petit nombre de stagiaires, créent une atmosphère plus “familiale”, donnent un “visage humain” à un système d’éducation. Il semble aussi que pour les stagiaires du CFP ou de l’UCO, le fait de citer tel ou tel nom traduit une sensibilité propre de reconnaissance et d’estime pour les prises de position publiques et les actions concrètes en faveur du breton menées par ces personnes : Monseigneur Gourvès, évêque de Vannes,

auteur en septembre 2003 d'une lettre pastorale intitulée "*le renouveau de la culture bretonne : un défi pour l'Eglise*" recueille l'approbation sans réserve d'une stagiaire de l'UCO pour le poids de légitimation de son engagement à elle qu'elle implique³⁸.

Il reste que contrairement aux stagiaires qui se destinent à enseigner dans les écoles Diwan, ceux qui s'engagent dans les filières bilingues du public ou du privé font appel à une plus grande variété d'arguments, signe d'une relation "filiale" au système monolingue dont elles émanent, toujours pertinente. Deux types de futurs enseignants se dégagent alors : "les anciens", qui se réfèrent au système éducatif tel qu'il existe, avec son histoire, sa densité idéologique ; "les nouveaux", dont les réflexes d'appartenance ne semblent dictés que par l'efficacité de la méthode pédagogique³⁹.

III Représentations d'un métier presque comme un autre

Les stagiaires ne sont pas tous des néophytes en matière d'enseignement. Quelques-uns ont déjà eu en effet l'occasion de prendre des classes en charge pour des périodes plus ou moins longues. La formation qu'ils suivent et ces expériences, entre autres, alimentent un imaginaire sur le métier d'enseignant bilingue, et contribuent aussi à les convaincre de la justesse de leur choix du secteur d'enseignement. Mais à ce niveau-là, ils ne peuvent plus faire l'économie d'une réflexion sur ce que la langue bretonne signifie pour eux et les buts qu'ils se donnent par rapport à elle dans leurs classes et dans la société.

Tout d'abord, un retour à l'enquête, dont l'une des questions était libellée ainsi : "*D'après vous comment le breton sera-t-il transmis à la prochaine génération ?*", s'impose. En effet, il convient de préciser que ces futurs professeurs se mettent sur les épaules un lourd fardeau car ils estiment, dans leur très grande majorité, les quatre cinquièmes la citent, que l'école sera le vecteur principal de transmission du breton à la prochaine génération ("*A travers l'école à 80%, 20% par les parents et autres cours du soir ou stages intensifs*", stagiaire IUFM-CFEB), mais en réalité sans prendre la mesure de ce que sous-entend cette manière de dire : leurs réponses sur le papier ne contiennent aucun terme implicite, pronom personnel, adjectif possessif, etc. Ils ne retiennent de la question que son aspect généralisant et dissocient totalement leur engagement présent dans une formation conduisant à travailler à la transmission du breton à la génération suivante et l'énoncé de la question qui mentionne cette action justement⁴⁰... Au-delà de la description d'une facette de la situation et de la place réelle de la langue bretonne dans la société aujourd'hui, cette distanciation peut se lire aussi comme le signe que l'autorité absolue en termes de validité d'enseignement, et en particulier en matière linguistique, est reconnue à l'institution scolaire et à elle seule, mais aussi qu'elle permet de "s'abriter" derrière elle : lorsque l'école transmet, le risque de critique négative tend vers zéro.

Les discours des stagiaires sur le métier n'en sont pas pour autant toujours totalement

“aseptisés” : ils fluctuent entre une version dépourvue d’aspérités, comme précédemment, – dans la moitié des cas, ils veulent transmettre la langue bretonne parce qu’elle est identifiée ou reliée à la culture, objet consensuel s’il en est – et celle de la prise de position par rapport à une profession qui les engage. L’expression des motivations à enseigner du et en breton se rattache évidemment aussi à cette dernière catégorie. Plusieurs études traitent de la question de ces raisons pour lesquelles un individu choisit de devenir enseignant en général et ce, tous degrés confondus. Dans celle de Françoise Clerc, “trois pôles” motivants sont identifiés : *“le goût pour une discipline d’enseignement ; le plaisir de travailler avec des jeunes ; l’organisation temporelle et sociale du travail enseignant”*⁴¹. Dans le cas des stagiaires rencontrés ou qui ont répondu aux enquêtes, ces trois motivations se retrouvent avec quelques développements particuliers, mais il arrive souvent qu’elles s’entremêlent, et émergent à différents moments des discours. Il est donc difficile de classer tel individu dans une catégorie unique. La première apparaît cependant la plus fréquente, quel que soit le secteur d’enseignement, expression d’un *“désir strictement hédoniste de “faire quelque chose qui plaît”*⁴², (*“C’est un véritable bonheur pour moi de la pratiquer et donc une joie de l’enseigner”* ; *“parce que j’aime cette langue”* ; *“par goût des langues en général”* ; *“donner une valeur et un sens à mon travail”*, etc., stagiaires CFP et Kelenn) mais aussi comme celle du choix d’une discipline à *“résonances affectives fortes”*⁴³, (*“Le breton fait partie de notre identité, de notre culture et de nous-mêmes”* ; *“parler la langue maternelle de mes parents”* ; *“il fait partie de mon patrimoine culturel”*, etc., stagiaires Kelenn, IUFM-CFEB et UCO), avec l’option du sentiment de se rendre utile (*“pour sauver cette langue qui est menacée”* ; (entretien Kelenn) *“l’anglais, il est pas du tout en train de disparaître, (...) il y a assez de gens pour l’enseigner, donc voilà... contrairement au breton, c’est vrai que le breton, s’il y a pas des gens aujourd’hui qui se disent “il faut faire quelque chose”, il va disparaître, quoi, c’est indéniable, donc du coup, ben au lieu d’enseigner une langue, je me suis décidée pour enseigner une autre”*, stagiaire Kelenn). A ce premier pôle, se trouvent facilement amalgamés des éléments du troisième. Globalement, un groupe de six stagiaires (sur vingt-cinq) se dégage qui insiste sur une approche individuelle et personnelle de leur futur métier, (*“Transmettre une partie de moi, ouvrir au monde, sensibiliser à la diversité, donner une valeur et un sens à mon travail”* ; *“Pour qu’il vive, et pour que j’aie le plaisir de vivre avec. Pour garder une diversité linguistique et parler la langue maternelle de mes parents (“chaînon manquant”)”* ; *“importance de transmettre cette langue, la conserver. C’est un véritable bonheur pour moi de la pratiquer et donc une joie de l’enseigner”*, stagiaires Kelenn, IUFM-CFEB et CFP).

Par contre, le deuxième pôle, qui se réfère à l’apprenant, ne se rencontre qu’exceptionnellement comme si parler de la transmission du breton renvoyait d’abord et surtout à un contexte se nourrissant de principes, d’idéaux, de mots-valeurs mais pas à une réalité du quotidien, un établissement, une salle de classe, des élèves... Dans les enquêtes, à quatre occasions ces derniers investissent l’espace de la réponse mais deux fois seulement, il s’agit de l’expression d’un souci pédagogique précis : *“Pour élargir les centres d’intérêt des élèves et ouvrir leur esprit”* ;

“L’apprendre ne retire rien aux enfants, ça ne peut que leur apporter quelque chose”⁴⁴, (stagiaires IUFM-CFEB et CFP). Dans les deux autres cas, venant de l’UCO, le discours semble centré sur la formation d’une identité régionale : “pour donner des racines aux jeunes”.

Ainsi, la question pédagogique se retrouve rarement retenue comme élément d’explication de l’envie d’enseigner le breton ou en breton. Ce qui peut être considéré dans un premier temps comme une dimension politique de l’entreprise prend alors le dessus. Là encore les enjeux que contiennent les réponses à la question “Pourquoi voulez-vous transmettre le breton ?”⁴⁵ apparaissent énormes : “sauver [une] langue qui est menacée” (stagiaire Kelenn) ; un peuple, car “sans langue bretonne, pas de Bretagne !!!”, stagiaire Kelenn (même proposition chez un stagiaire IUFM-CFEB, les points d’exclamation exceptés). Dans plus de la moitié des réponses, l’argumentaire “régionaliste” existe soit sous une forme “protectionniste” (*défendre, sauver, être menacé, [ne pas faire] mourir, [faire] vivre, garder, perdurer, conserver, ne pas perdre, ne pas casser, [ne pas faire] disparaître*), soit sous une forme “patrimoniale” (*notre patrimoine, héritage, une richesse, riche*), et quelquefois les deux ensemble. Par exemple, dans huit cas sur dix du côté de l’enseignement privé, la dimension “protectionniste” ou encore “écologique” se manifeste : cela est-il à rapprocher de l’existence d’une culture propre à ce secteur fondée sur l’ouverture à l’autre (le faible, le défavorisé, etc.), assimilé à un lieu où la prise en charge de ce dernier se dit, se montre, la langue bretonne possédant les caractéristiques de cet autre fragile ? Parallèlement, il faut noter que, toujours dans le même secteur, la forme “patrimoniale” s’exprime dans sept cas sur dix, contre cinq cas sur neuf pour les stagiaires de l’IUFM-CFEB. De manière globale, à côté de la forme écologique proprement dite, cinq stagiaires insistent sur la conception collective du problème (trois Kelenn, un UCO, un CFP) : il est question de “notre culture”, de “notre patrimoine”, de “notre identité”, de “la langue de nos pères”, etc.⁴⁶.

Pour essayer d’éclairer un peu mieux cet aspect, les quatre groupes ont été soumis à la même question à savoir si le fait de devenir professeur de et en breton dans l’une ou l’autre des filières pouvait être considéré comme un acte militant, comme une forme de militantisme. Connaissant le passif lié au mot, rien d’étonnant à ce que l’équation soit rejetée par la plupart d’entre eux. A l’UCO, cela se passe de manière assez catégorique et la discussion est vite évacuée, d’une part parce que ce qui se passe actuellement, le développement des classes bilingues ou immersives, l’engouement pour le breton, doit être considéré comme la normalité, et d’autre part, parce que le terme renvoie à un contexte violent et agressif d’opposition des langues entre elles, des gens entre eux, avec volonté de destruction de l’autre, et que le premier qui a commencé ce jeu dangereux est “l’Etat français [qui] a fait bien pire”, et que finalement il ne s’agit avec l’enseignement du breton que de “défendre un capital culturel”. Les stagiaires du CFP, qui savent quelquefois identifier le militantisme chez leurs collègues de Diwan (cf. ci-dessus) se partagent d’abord en deux groupes, les “plutôt pour” et les “contre” ou “non concernés”. Mais que signifie être militant ? L’action en faveur de quelque chose en direction de l’extérieur dans le but d’amener ce dernier à partager ses vues ou à modifier son comportement à son égard n’est au départ pas

envisagé : ne s'agit-il pas plutôt simplement d'avoir un avis, de devoir toujours se justifier ? Le militantisme est alors un fardeau, un pénible ostracisme : *“quand par exemple dernièrement, je vois un article de journal qui dit “halte au communautarisme” et puis qui nous vise puisqu'on parle une autre langue régionale (sic), une langue régionale...”*. Heureusement, une stagiaire suggère une nouvelle définition du mot qui réussit à calmer le jeu : si militantisme il y a, il ne concerne que la culture, la langue, et se dire *“militant culturel”* reste dans la limite de l'acceptable⁴⁷. Mais là encore, la non-agression vis-à-vis de l'autre semble primordiale. Du côté de Kelenn, le débat est long. Le qualificatif de *“militant”* qui, vu de l'extérieur, paraît souvent l'apanage de Diwan est atténué : le *“militantisme”* se transforme en *“engagement”*⁴⁸, sauf pour une stagiaire qui déclare vouloir l'assumer. Pour les membres de ce groupe, le refus du mot semble s'accompagner d'un sentiment de marquage de différence de génération, et donc de comportement entre eux et les premiers fondateurs : non seulement *“la militante”* proclamée en convient, mais c'est elle qui le suggère.

Cependant, il semble bien qu'il ne faille pas se limiter à une interprétation *“politique”* du choix professionnel, car n'apercevoir que deux types de futurs enseignants dans les classes, *“les techniciens”*, spécialistes de pédagogie et soucieux uniquement du développement intellectuel de leurs élèves, et *“les militants”* empressés à leur faire découvrir leurs racines et à faire croître chez eux un fort sentiment d'appartenance régionale ne permet pas de rendre compte de la totalité des sens contenus dans la volonté de *“sauver”* la langue et donc des opinions exprimées. En fait, enseigner le ou en breton renvoie là encore à la dimension sacrée de la langue et de la question de sa transmission à l'école ou ailleurs, qui n'est remise qu'exceptionnellement en cause. Un seul stagiaire l'a fait de manière très nette au cours d'un entretien, sans se douter vraisemblablement, que c'est sur ce point de l'acceptation ou non, et donc sa reprise ou son déni, d'un discours à dimension sacrée de la question linguistique que passe la plus grande coupure entre les futurs enseignants, qu'ils s'orientent vers les écoles bilingues ou immersives. Il n'est pas non plus indifférent que celui qui s'est exprimé ainsi appartienne à l'IUFM-CFEB, dont les acteurs défendent une égalité dans la manière d'appréhender un enseignant bilingue et un enseignant monolingue (cf. ci-dessous), soit jeune, donc n'ait pas connu la période du breton tabou : *“on défend le, enfin moi je suis pas là pour sauver, enfin je suis pas enseignant, je veux pas être enseignant en breton pour défendre, pour sauver la langue bretonne, je suis là pour avoir, pour faire avancer les enfants. Après, ils feront ce qu'ils veulent... de toute façon, je pourrai pas...”*. Toujours au cours d'un entretien, une autre stagiaire du CFP aboutit à la conclusion du précédent : *“puis ce qu'on va transmettre aussi, ben, à nos enfants, on aura peut-être aussi plus, une richesse un peu plus ... importante... enfin, on aura peut-être plus de nombre de choses à leur apporter au niveau de l'endroit où ils sont nés, et puis ce que ça signifie pour nous, donc aussi ce que ça peut signifier aussi pour eux // (...) // après ils en feront ce qu'ils veulent, mais on aura un regard certainement sur le lieu où ils sont nés // (...) qui sera différent, quoi.”*. Plus sensible que son collègue de l'IUFM-CFEB à l'aspect quasi-mystique de l'expérience de l'apprentissage de la langue qu'elle vit elle-même, et parce qu'accordant peut-être le bénéfice d'une dimension spirituelle à l'humain, elle

se refuse pourtant à ce que la pratique de la langue soit assimilée à une pratique de nature religieuse qui obligerait: *“parce que, comme c'est une langue, enfin, moi je prends ça comme ça, comme c'est une langue plaisir, des fois, je vais avoir envie, des fois, je vais pas avoir envie, puis, j'ai pas envie qu'on me dise “ah, mais quand même, t'es bretonnante, tu devrais parler breton, c'est pas normal !”, non!, pour moi, c'est un truc normal, c'est un truc du quotidien, c'est un truc de tous les jours, donc // (...) // il faut vraiment que ça soit quelque chose de naturel, que j'aie envie ou pas envie, c'est pas parce que je suis bretonnante qu'il faut que je parle breton”*.

Cette coupure radicale est parfaitement mise en relief dans la partie de l'entretien à l'IUFM-CFEB où la question sur le militantisme a été posée aux stagiaires. Celui dont il a été question précédemment (S3) a refusé toute lecture mystique de son engagement professionnel et l'a recentré sur l'apprenant. Une personne a commencé par accepter le mot (S2) puis, se reprenant, sentant qu'elle franchissait une ligne la menant dans une zone obscure d'interdits, ne voulant incarner ni le rôle de la provocation, ni celui de la mise hors groupe, a donc suivi le premier dans sa position mais de manière plus hésitante, semblant regretter de devoir abandonner des idéaux de carrière marqués de “mysticisme”. Une autre (S1), enfin, a emprunté un chemin différent et a annihilé la charge négative du terme d'abord en l'appliquant au domaine de la parole en général, puis en en étendant la portée à l'ensemble de l'action éducative⁴⁹.

Ces échanges sur le militantisme, croisés avec les opinions recueillies lors des enquêtes, amènent finalement à se demander, si au-delà d'un premier a priori, le terme ne doit pas être considéré comme un avatar de la dimension mystique du fait d'enseigner du et en breton où la langue elle-même est appréhendée comme l'objet sacré par excellence : les histoires religieuses regorgent de combats symboliques entre le bien et le mal ou historiques entre les orthodoxes et les autres, croisades en tous genres. Il faut cependant introduire une dimension chronologique dans l'observation de ce phénomène, car de même que la société dans son ensemble perd de son emprise religieuse traditionnelle⁵⁰ et découvre d'autres manières d'être au monde, et donc que les champs de références symboliques pour tout un chacun se modifient, les discours sur le breton et son enseignement subissent aussi ces influences, et de nouvelles attitudes mentales s'observent alors à l'égard de la présence du breton entre les murs de l'école. Il en existe une où la sublimation du quotidien, la dimension mystique forment la structure de base où s'épanouissent les actions en faveur du breton, et où elle prend une forme “apostolique” : il faut “sauver”⁵¹. Elle se décline aussi sous une forme martiale, guerre sainte ou non : “un combat” est mené. Mais la charge d'agressivité supposée contenue dans la version antérieure vis-à-vis de l'extérieur étant jugée de plus en plus irrecevable par la société en général, elle évolue sous la forme, légitimée, de l'autodéfense : il faut défendre soi ou son patrimoine contre des agresseurs. Plus récemment apparue sans doute, une nouvelle forme renvoie à la sphère de l'écologie : il faut désormais agir dans un but de “protection”, de “sauvegarde”. Seules les premières formes renverraient au “militantisme”, les autres variations formelles s'accompagnant conjointement d'un dégradé lexical devenant de l'“engagement”.

Le travail de “désacralisation” du métier d'enseignant bilingue, sa banalisation,

s'observent ailleurs aussi. Les responsables de l'IUFM-CFEB insistent à l'envi sur le fait que *“ce sont des professeurs des écoles comme les autres et avant tout des professeurs des écoles, et toute la formation est organisée autour de cette idée-là en fait”*⁵²... à moins qu'il ne s'agisse d'un nouveau credo ! Du côté des futurs enseignants, cette proposition ne se retrouve pas reprise avec autant d'assurance. Certes, ils tendent dans l'ensemble à s'en rapprocher car sur le fond, ils sont d'accord, (*“on n'est pas là pour enseigner le breton, on est là pour faire l'école, sauf que c'est en breton”*, stagiaire CFP), mais hésitent toutefois à y adhérer complètement vu leurs expériences personnelles : ce peut être à cause du travail de préparation supplémentaire, des réunions, pour une raison de perception par la société, pour l'ambiance entre collègues, parce que c'est du breton, *“une grande différence”* ou *“un petit plus”*, (stagiaires CFP)...

Au-delà de cet imaginaire symbolique, les futurs professeurs des écoles parlent aussi du quotidien de la classe et de leur inscription dans cette réalité. Les parents deviennent envahissants : *“Et le problème en général que rencontrent les instituteurs, c'est le fait que certains parents voudraient diriger l'école, les écoles.”*, (stagiaire Kelenn). Les relations entre pairs apparaissent plus ou moins faciles. D'un côté, il est reproché aux collègues directs leurs remarques intempestives : *“il y a quand même des enseignants // (...) // enfin des enseignants monolingues en CP qui se permettent des fois de dire aussi aux parents, ben, votre enfant // (...) // il a des petits soucis, des difficultés, c'est vrai que si je l'avais l'après-midi, // (...) // je pourrais faire ça avec lui, mais bon, il va en breton, alors, ben je peux pas... alors les parents, ils culpabilisent... // (...) // et là, (...) où ils se trompent, je pense, les enseignants monolingues, c'est pas parce que l'enfant a des difficultés qu'il faut encore continuer à le charger l'après-midi avec de la lecture, au contraire si on le laisse faire d'autres choses, prendre du plaisir à faire autre chose // (...) // [c'est pas en] faisant toute la journée de la lecture, de la lecture, de la lecture qu'on va réussir à le motiver”*, (stagiaire CFP). Ailleurs, les “anciens” donnent l'impression d'appartenir à un autre monde : – S1 : *“(…) à l'intérieur même de Diwan, il est relativement difficile de s'intégrer, étant donné justement le noyau dur de militants et de gens qui sont là depuis le début, et qui forment vraiment le noyau dur... ; – S2 : qui sont militants, vraiment... ; – S1 : qui sont des vrais militants... ; – S2: qui descendent des années 70, quoi, donc forcément militants donc...”*, (stagiaires Kelenn). En plus de tout cela, il y a les autorités de tutelle et l'Etat, avec qui des divergences plus ou moins fortes se font sentir : *“mais à la limite, l'enseignement catholique ferait de l'immersion, // (...) // moi je serais autant ravi, si c'est même pas plus” ; – S1: Mais dans le Finistère, déjà, les écoles bilingues Dihun, (...), elles font plus d'enseignement que nous en breton, quoi... elles font au moins les maths... // (...) // déjà, en plus // (...) // donc, elles ne sont pas très, très loin en fait de l'immersion – S2 : on dit pas que c'est de l'immersion pour pas avoir de problèmes avec l'Etat, quoi...”*, (stagiaires CFP). Les stagiaires affirment que les principes d'ordre pédagogique relèvent de la responsabilité de l'enseignant seul. Pour eux, celui-ci se doit d'adapter ses pratiques de classe en fonction de l'efficacité maximale recherchée, et ce en particulier dans le domaine de la parité où un respect excessivement rigoureux du temps accordé à l'une ou l'autre langue ne serait pas très sensé : *“– S1 :*

j'aurai peut-être des difficultés avec l'institution mais j'ai pas l'intention de faire différemment de ce que j'ai vu à Diwan en maternelle ; – S2 : oui, bon je pense que [c'est] à peu près pareil //(...)// ; – S3 : (...) il y a des compétences qui sont transversales quand même et (...) on se doit de jouer là-dessus et de réfléchir là-dessus, sinon, c'est pas sérieux... et, donc on réfléchit plus à ça qu'au système de parité horaire, quoi... c'est surtout des compétences qu'on doit acquérir, pas respecter un strict équilibre horaire et si quelqu'un faisait ça, je pense qu'il serait pas sérieux, d'ailleurs les textes le disent, enfin... ; – S2 : ouais, mais les textes parlent quand même d'horaires //(...)// de parité horaire, ; – S3 : oui, mais ils disent pas ce que c'est...”, (stagiaires IUFM-CFEB).

Dans leur perception du métier, c'est donc moins l'expression de la réalité des pratiques de classe qui les différencie que celle de la conception du but de leur enseignement. Deux grandes tendances se dégagent et s'opposent à partir de leur représentation de la langue, objet sacré ou non : celle “des techniciens” et celle des “missionnaires”. La première n'est défendue encore que par une minorité des futurs enseignants, mais déjà dans la seconde des signes d'évolution se font sentir qui affaiblissent la portée symbolique sacrée de l'action d'enseigner du et en breton et font croire à un rapprochement avec la première. Une troisième, enfin, celle des “écologistes”, se manifeste, proche de la deuxième par certains aspects, qui considère le breton comme un bien suprême, mais à côté et à égalité avec d'autres langues.

L'accroissement du nombre de nouveaux enseignants représente l'un des enjeux majeurs de l'enseignement bilingue et immersif en Bretagne. Chaque secteur, privé, public, associatif, propose ainsi un parcours de formation propre adapté aux besoins du terrain et permettant d'amener des professeurs compétents dans leur domaine devant les élèves. Pourtant, au terme de cette étude, qui ne reprend certes pas tout ce que les stagiaires de Kelenn, de l'IUFM-CFEB, de l'UCO, du CFP ont bien voulu dire de leurs expériences, de leurs émotions, de leurs pensées, il apparaît clair que les lignes de partage entre les trois groupes ne passent pas par leur futur secteur d'appartenance, ou en tout cas pas uniquement par lui. Trois points dans leurs parcours ont été spécialement examinés ici pour savoir en quoi ils pouvaient être déterminants dans leur choix non pas seulement de devenir enseignant de breton mais aussi dans le fait de devenir un certain enseignant de et en breton.

En ce qui concerne la période précédant leur engagement dans la formation, il n'a pas été possible de dégager pour la plupart d'entre eux de manière très nette ce qui les avait vraiment poussés, incités à sauter le pas, à commencer l'apprentissage du breton, très souvent dès le départ, en vue de l'enseigner : un faisceau de circonstances facilitantes se dessine bien mais sans qu'aucune ne se révèle finalement déterminante. Une série d'entretiens individuels longs aurait peut-être permis de mettre au jour les éléments les plus importants dans le processus déclencheur. Toutefois, le grand nombre de stagiaires ayant goûté au monde du travail avant et dans un autre domaine et ayant attendu (ayant dû attendre ?) pour se mettre au breton représente un critère qui date leur expérience dans l'histoire de l'enseignement du breton à l'école. Les vocations tardives risquent de

diminuer non pas seulement parce que le public potentiel, celui qui avant ou au moment d'atteindre la quarantaine semble faire le point sur son existence, va prendre de l'âge et donc renoncer à s'engager dans une nouvelle voie professionnelle⁵³, mais aussi parce que désormais, globalement les nouvelles générations ont la possibilité de choisir le breton très tôt, ou du moins, elles vivent dans un monde où le breton possède une certaine reconnaissance. Arrivées à l'âge mûr, le besoin de combler un manque, le désir de retisser des liens avec ses parents, ses ancêtres, ne risquent sans doute pas d'être ressentis de manière aussi aiguë. Dans ce sens, la première série de classement des stagiaires définie paraît importante : il y a ceux qui intègrent tout de suite la carrière d'enseignant de breton et les autres. Les premiers ont toutes les chances de considérer le breton comme une discipline linguistique comme une autre, à ceci près qu'elle a l'avantage de la proximité immédiate, et donc à minimiser, si ce n'est à ignorer la part de "déraison" que d'autres y voient. C'est dans la désacralisation de la langue que s'exprime la plus grande différence entre les stagiaires et les secteurs qui les forment. Dans cette perspective-là, il existe une opposition de principe entre l'IUFM-CFEB, et Kelenn et le CFP. Dans le premier, l'affirmation de la parfaite égalité dans la manière de voir un monolingue et un bilingue, dans leur équivalence, constitue un des fondements de la formation et l'acceptation de ce message par des stagiaires un de ses objectifs. Certains de ceux de l'IUFM-CFEB doivent certainement être en phase avec ce discours, d'autres, bien que souhaitant devenir titulaires de l'Education nationale, non : leurs attentes, leurs motivations par rapport au métier s'expriment dans les mêmes termes que celles des stagiaires de Kelenn ou du CFP, leurs "adversaires" ou du moins concurrents théoriques.

L'existence d'un concours, monopole d'Etat, adapté à l'enseignement bilingue, comme il en existe beaucoup d'autres, qui légitime l'enseignant dans ses pratiques, contribue aussi à "banaliser" le fait d'enseigner du et en breton. Cette reconnaissance exerce un très fort pouvoir de séduction sur tous les stagiaires. Il est le signe du passage du rang d'"amateur" à celui de "professionnel". Réussir le concours implique que le candidat ait réussi un certain nombre d'*épreuves* (dans les deux sens du mot) où son savoir-faire d'enseignant, de pédagogue est observé et validé. C'est dans ce sens qu'il est possible de dégager "des techniciens" de l'enseignement du et en breton. Mais le fait que Diwan soit considéré comme un lieu d'expérimentation pédagogique innovant, par exemple, ou l'affirmation par les stagiaires du CFP qu'ils ne connaissent pas de prêt-à-enseigner bilingue, participent aussi de cette mise en avant des aspects techniques du métier d'enseignant, et de l'hypothèse de l'existence de cette catégorie.

Il semblerait que Kelenn ou le CFP, à côté de formations professionnelles équivalentes à celle des stagiaires du public, insistent moins sur l'égalité monolingue / bilingue ou du moins ne focalisent pas sur l'expression ou non de quelque chose qui toucherait les convictions personnelles et peut, éventuellement, influencer sur la manière d'être ou d'agir dans l'enceinte de l'école, alors que pour l'IUFM-CFEB, ce qui ressort des convictions personnelles doit rester du domaine du privé,... comme le fait religieux. Parler du breton et de son enseignement aujourd'hui ne s'apparente pas le plus souvent à quelque chose de neutre. Le rapport à la langue renvoie non seulement à la "passion"

– cet état, “les techniciens” peuvent aussi le connaître –, mais aussi à un imaginaire sacré, où la langue est tout, l’horizon à atteindre.

Le contexte n’étant pas ressenti comme favorable à l’expression de la langue, ses serviteurs s’en font sinon les défenseurs zélés du moins les propagateurs fidèles. C’est dans ce sens que le mot vocation, souvent utilisé comme référent au choix du métier d’enseignant, aussi bien dans le public que dans le privé, trouve ici une application particulière, et que le type du “missionnaire”, avec sa variante du “combattant” ont été proposés. Cependant, une certaine reconnaissance de la langue bretonne a toutefois été obtenue ces dernières années dans le paysage éducatif, ou du moins, l’axe de l’engagement en sa faveur a légèrement changé de direction, et c’est peut-être un peu moins pour une seule langue que l’engagement se fait qu’une langue parmi d’autres, qu’une langue avec d’autres. Un troisième groupe émerge donc qui a été qualifié d’“écologiste”.

D’après notre analyse actuelle des discours des stagiaires, c’est donc ce classement en trois groupes qui paraît le plus pertinent, sans qu’aucun ne corresponde à l’un ou l’autre des secteurs d’enseignement. Suivant le point dont il est question et la personnalité de chacun, c’est plus l’un ou l’autre pôle qui est accentué, et donc l’une ou l’autre des catégories qui semble se dégager.

Avec l’augmentation du nombre d’enseignants formés non plus “sur le tas” mais en amont dans des structures adaptées aux besoins du bilinguisme, et dès le début de leur carrière, il est tout à fait possible d’envisager que désormais ce seront moins les professeurs qui différencieront entre eux dans leurs manières de penser la place de la langue à l’école et dans la société, dans leurs pratiques de classe, que les objectifs d’enseignement généraux assignés par les secteurs auxquels ils appartiendront. Comme le notait une stagiaire de l’UCO, “*que ce soit Dihun, Diwan*” – nous ajoutons ici Div Yezh, “*transmettre la langue*”, “*c’est le même*”... “*combat*”. Une de ses collègues a repris son discours en le modifiant légèrement : “*l’enseigner, que les enfants sachent la lire, l’écrire, lui donner une chance, quoi, encore*”...

Notes :

¹ “(...) Par rapidité de langage, il est commode de dire le “Privé” et le “Public” pour évoquer deux entités différentes où les enseignants sont, soit fonctionnaires, soit assimilés.”. P. Tapernoux, p. 6. Pour les autres dénominations possibles, voir pp. 4-5.

² Cette affirmation est grosso modo exacte puisque l’IUFM accueille aussi des stagiaires du privé et de Diwan pour ce qui concerne les formations du secondaire. Par ailleurs, il existe une maîtrise mention “*enseignement bilingue breton-français*” depuis 1995 à l’Université de Rennes.

³ R. L’Hourre, Coordonateur du CFEB, entretien du 10 mars 2004.

⁴ “(...) La création de la structure correspond à une évolution des concours puisque avant 2002, il y avait une option, alors là je parle du premier degré, parce que la grande évolution, en fait, qui a mené à la création de la structure CFEB (...) vient de l’évolution du concours PE, Professeur des Ecoles. Jusqu’à présent, les professeurs des écoles bilingues étaient recrutés par un concours identique aux professeurs des écoles monolingues, (...) la seule différence c’est qu’il y avait une option aux épreuves d’admission, une option de breton qui permettait quelque part de vérifier la compétence en langue bretonne des candidats (...). Ce concours (...) ne correspondait pas en fait aux attentes du terrain en termes de recrutement de professeurs des écoles bilingues donc il y a eu création d’un concours, (...) en janvier 2002 (...) [qui]

prend en compte la dimension bilingue dès les épreuves d'admissibilité. Donc, le directeur de l'IUFM, suite à la création de ce concours a souhaité mettre en place une formation qui soit aussi spécifique, mais la mise en place de cette formation spécifique, il la souhaitait dans le cadre de l'IUFM, alors. Il y a eu la création du Centre de Formation aux Enseignements en Breton mais ce n'est pas une structure qui est distincte de l'IUFM, c'est simplement une nouvelle étiquette qui permet d'identifier, disons, un certain nombre d'individus, (...) pour ce qui est des bilingues, ils sont tous regroupés à Saint-Brieuc et, le fonctionnement du CFEB a une dimension académique, et pas simplement départementale, (...)", R. L'Hourre, entretien du 10 mars 2004.

⁵ "Au début, avec peu d'écoles, peu de classes, peu d'enseignants, le recrutement se faisait, on dira, c'étaient des (...) suppléants qui étaient recrutés, des gens qui, soit avaient déjà enseigné, soit des gens qui étaient prêts à enseigner sans beaucoup de formation, qui recevaient une formation sur le terrain, en situation, et c'était pour beaucoup de l'auto-formation. Quand il y a eu des nombres de trois ou quatre stagiaires à recruter par an, Diwan a commencé à mettre en place un système de formation au contact du terrain avec un recrutement, six mois avant les besoins. Mais au bout d'un moment, cette façon de faire là a montré ses limites, et on est arrivé aussi à des promotions annuelles de dix, douze personnes qu'il fallait recruter, et s'est vraiment posée la question "est-ce que ça ne vaut pas la peine d'avoir un centre de formation comme pour les autres enseignements, catholique et comme pour l'Etat par l'IUFM, à une échelle moindre, mais qui forme des enseignants avant de les mettre dans les classes ?". Et là, il y a eu, Keleenn (...) [qui] s'est associé entre autres..., enfin Diwan s'est associé aux autres écoles de l'Hexagone qui ont des classes de ce type-là, au Pays Basque, en Catalogne, en Occitanie et en Alsace, et la Bretagne en plus, donc ces cinq filières d'enseignement se sont regroupées, ont regroupé leurs moyens pour créer un centre de formation bilingue. Le centre de formation pédagogique de l'enseignement privé qui est à Béziers, qui s'appelle l'ISLRF (...) l'Institut Supérieur des Langues de la République Française qui reçoit les moyens en postes tous les ans pour former des enseignants du second degré, qui est associé à l'Etat, il y a une convention, et qui reçoit des moyens financiers pour le faire, et après, il y a des centres régionaux qui prennent en charge une partie de la formation sous la direction de ce centre-là.", Y. Guillaumot, Directeur de Keleenn, entretien du 23 septembre 2003.

⁶ Entretien Y. Guillaumot, 23 septembre 2003.

⁷ Une formation similaire peut être suivie à Guingamp, ou "UCO Bretagne Nord".

⁸ "Il n'y a pas de maître puisqu'il y a deux générations où il n'y a plus de bretonnants, il n'y a plus de jeunes de 20 à 30 ans qui savent le breton, donc on n'en a pas. Alors, on a mis en place, on a imaginé, parce que ça se fait aussi dans les autres pays, j'ai vu ce qui se faisait ailleurs, on prend tous les jeunes qui ont une licence de ceci ou de ceça, et qui n'ont pas de boulot et on leur dit, si vous voulez du boulot, en breton, il y en a. Donc allez apprendre le breton ! Et, on a mis en place à l'UCO de Vannes, en 94-9..., une première formation intensive de breton qui dure huit mois, huit heures par jour, (...) Et on a arrêté la première année parce que la première année, il n'y avait que huit jeunes qu'on avait convaincus d'aller là, et le directeur de l'UCO de l'époque, il m'a dit, "moi, ça m'a coûté très, très cher, il n'y a que huit, j'arrête cette année"; (...) alors on a sous-traité avec STUMDI, (...) et la deuxième année, au lieu de huit élèves, il y en avait quinze, la deuxième année, la troisième année, il y en avait vingt-cinq, cette année ils sont cent cinquante, (...); six ans après, on a pu recommencer à l'UCO et à Guingamp, ici, ce qui fait maintenant qu'il y a quatre centres, deux à STUMDI, à Landerneau et à Lorient et deux à l'UCO de Guingamp et ici. Alors, maintenant on peut dire que c'est rentré à peu près dans la politique de l'enseignement catholique", Y. Baron, Président de Dihun-Breizh, entretien du 2 mars 2004.

⁹ "Dans les CFP (...) normalement, ils auraient dû mettre des formations depuis très longtemps, il a fallu se battre des années et des années... dans le Morbihan, comme le Conseil général, il les payait un peu, on a eu de la formation, oh, un petit peu, une soixantaine d'heures les années passées, il n'y avait rien, dans le Finistère, il n'y avait rien dans les Côtes d'Armor, et il a fallu que je me fâche très fort, il y a six mois, c'est-à-dire au mois de juin l'année dernière (...) pour obtenir la formation dans les CFP, cette année, ils ont 100 heures en première année, 200 en deuxième année, mais, c'est uniquement, (...) parce que Dihun a dû montrer les dents (...)", Y. Baron, entretien du 2 mars 2004.

¹⁰ En fait, c'est toute la question de l'enseignement bilingue régional qui s'inscrit dans cet espace, comme le montre, par exemple, l'affirmation suivante de Div Yezh sur l'une de ses plaquettes d'information : "la même considération pour les 2 langues / breton / français". Il s'agit ici de se démarquer de Diwan, qui est perçu comme "préférant" le breton au français (représentation qui s'appuie sur la langue d'apprentissage de la lecture), et défendant un déséquilibre pour des raisons pas seulement pédagogiques mais aussi idéologiques, de réaffirmer le lien avec l'Etat par l'implicite du "50-50" contenu dans la phrase, donc la légitimation de la démarche.

¹¹ P. Rayou et A. Van Zanten évaluent le pourcentage de femmes en première année d'IUFM à 70% et affirment que "sans doute plus effrayées par la perspective d'enseignement dans les collèges, réputés plus "difficiles", [elles] se destinent de plus en plus au professorat des écoles.", (p.47.) analyse que les remarques qui suivent tendent à corroborer : " - S1 : (...) le collège, c'est quand même, pas évident, je trouve que les conditions de travail en primaire me conviennent mieux... ; - S2 : le problème maintenant, c'est l'état d'esprit, maintenant, c'est vrai au niveau... ; - S3 : collège... ; - S2: des enfants... ; - S4: ouais, ouais, et puis l'envie d'apprendre, la curiosité... ; - S2: oui, je pense que c'est à cet âge-là... ; - S4 : la motivation des élèves... ; - S1 : c'est pas drôle hein, devant des ados... ; - S2 : qui n'en ont rien à faire... ; - S1 : qui n'ont pas envie de travailler... ; - S4 : c'est le problème d'ailleurs du professorat en

général... ; - S1: oui, m'enfin, en primaire, quand même les enfants... ; - S4 : je te dis c'est le problème du professorat en général. C'est-à-dire les profs qu'ils soient bilingues ou pas, ils ont ce problème-là de se retrouver face à des collégiens ou bien des lycéens qui n'ont envie de rien faire et de ne rien apprendre... ; - S1 : oui, oui, c'est ça... ; - S4 : ce n'est pas seulement bilingue", (stagiaires UCO).

¹² Répartition hommes (H) / femmes (F) d'après les lieux d'enquêtes (E) et les entretiens (O) :

entretiens	enquêtes	entretiens	enquêtes
Kelenn		UCO	
9 : H = 2 / F = 7	8 : H = 2 / F = 6	4 : H = 0 / F = 4	5 : H = 1 / F = 4
IUFM-CFEB		CFP	
3 : H = 2 / F = 1	7 : H = 4 / F = 3	5 : H = 1 / F = 4	5 : H = 1 / F = 4
total entretiens		total enquêtes	
21 : H = 5 / F = 16		25 : H = 8 / F = 17	

¹³ P. Rayou, A. Van Zanten, p. 19.

¹⁴ R. L'Hourre : "(...) on a grosso modo trois catégories de personnes, en fait : il y a ceux qui sortent de l'université qui viennent d'obtenir leur licence, qui est une licence de breton ou d'autre chose ; il y a donc les personnes (...) qui étaient suppléants sur le terrain qui se retrouvent donc ici en formation, et une troisième catégorie qui n'est pas négligeable, qui est constituée de personnes qui en fait changent de métier, qui ont eu une autre occupation jusque-là, ce qui fait qu'on a un certain nombre de personnes qui ont déjà entre 35 et 45 ans. (...) les suppléants, ils sont quatre, des changements d'orientation professionnelle ou reprise d'études... je pense à une personne qui a élevé ses enfants... : - mfp : oui, je pensais aux mères de famille... ; R. L'Hourre : voilà... voilà, il y a une personne qui était psychomotricienne par exemple qui a changé purement et simplement, ils sont, oh, ils sont quatre, cinq, on va dire...". Pour l'année 2003-2004, le nombre de stagiaires formés s'élevait à 24 personnes.

¹⁵ A cette classe d'âge appartiennent aussi "les bretonnants par procuration", cf. M.-F. Pungier, La dynamique bilingue en Bretagne aujourd'hui ou l'émergence des "bretonnants par procuration" ?, in *Gengo to Bunka*, Centre des Langues, Université Préfectorale d'Osaka, n°3, 2004, pp. 185-205.

¹⁶ Connaissance du breton par les ascendants : n = non ; o = oui ; ordre des ascendants : grands-parents maternels, grands-parents paternels, mère, père

KEL	IUFM-CFEB	CFP	UCO
nnnn = 2	nnnn = 1	nnnn = 1	nnnn = 1
nnoo = 1	onnn = 1	onnn = 2	onnn = 1
oooo = 5	oooo = 5	nono = 1	nonn = 1
		oooo = 1	nono = 1
			oooo = 1
total : nnnn = 5 ; nnoo = 1 ; onnn = 4 ; nonn = 1 ; nono = 2 ; oooo = 12			

¹⁷ "- S1 : Je me suis rendue compte que quand je leur dis, "tiens, je reviens en Bretagne", bon déjà, eux, "qu'est-ce que tu viens faire ?", "Ben, je viens faire du breton". "Ah bon ? mais tu parles pas breton", quoi, ben ouais, mais en même temps, c'est un peu de leur faute aussi quoi, parce que j'ai toujours entendu ma grand-mère dire "oh, la, la, on aurait dû vous parler breton quand vous étiez petits !", mais depuis le temps que je l'entends dire ça, elle aurait peut-être pu commencer, on avait dix ans quand même, ça aurait peut-être servi à quelque chose, (...) donc c'est vrai, c'est à nous de faire l'effort, quoi, c'est vrai qu'on est un peu la génération... on est un peu... ; - S2 : sacrifié... ; - S1 : ben voilà, sacrifié, il y a un trou dans les générations, quoi, c'est peut-être, c'est à nous de reprendre le travail, quoi...", (stagiaires Kelenn).

"- S1 : moi, je vois mon frère, il a fait, il a fait un procès, comme ça, hein, à mon père, parce que mon père parlait breton, et il l'avait pas appris, il l'avait pas appris à mon frère, j'ai, ah, il l'a vraiment heu... ; - S2 : oui, il lui en a voulu", (stagiaires CFP).

¹⁸ "(...) Ils auraient pu dire que leur langue, en fait, du cœur, c'était le breton", (stagiaire CFP).

¹⁹ "- S1 : En même temps, plus que le breton, c'est presque des paroles, des paroles et des visages avant même que ça s'appelle le breton, c'est je repense à chaque fois tous les jours etc., derrière chaque mot, chaque parole, ce sont des expériences vécues, des visages, des émotions, de sentiments, et c'est là finalement que je découvre le pouvoir du verbe, le pouvoir de la parole, et c'est... comment je vais dire... ; - S2 : affectif... ; - S3 : c'est affectif... ; - S4 : ouais, c'est affectif... ; - S1 : ouais non, c'est affectif, c'est profondément affectif et pourtant, c'est heu... j'avais beau me dire en essayant de raisonner et tout ça, oui, mais c'est, finalement une langue ça sert qu'à transmettre des informations et heu, je ...", (stagiaires Kelenn).

²⁰ La famille (parents, collatéraux, frères-sœurs, enfants) arrive en tête et en première position des occasions de parler breton. Ensuite, quantitativement vient "la vie quotidienne" (relations de voisinage, de parents d'élèves, etc.), mais qualitativement "les amis" prennent le dessus : ils arrivent respectivement en première et deuxième positions dans sept et huit cas. Ils sont finalement peu à rencontrer des "bretonnants de naissance" (cinq cas). Les festivités (festou-noz,

filaj (= veillées), etc.) représentent aussi de bonnes occasions de parler en breton (neuf citations). Et puis, il y a bien sûr, les bancs de l'école ! Les stages ou cours divers permettent de se créer un réseau de connaissances parlant breton, généralement des locuteurs (néo-)bretonnants (sept occurrences).

²¹ “– S1: *Je suis né en plein dedans, ben c'est-à-dire tout le travail que je peux faire maintenant, je vois ce que je peux faire maintenant finalement c'est presque un retour à mon enfance (...)*”, (stagiaire Kelenn).

²² Dans une autre enquête faite auprès d'étudiants de l'Université de Rennes 2, une personne estime que le breton sera transmis à la prochaine génération “*grâce à la volonté farouche de ceux qui en ont manqué un jour et voudront le transmettre à leurs enfants*”, (enquête Université).

²³ “*Ouais, ben, le breton, c'est un peu la langue secrète, je trouve, dans la famille, parce que... J'ai toujours entendu mes grands-parents parler breton entre eux quand il y avait quelque chose, il y avait un problème, donc, pour s'engueuler, j'imagine, donc, bon, ça m'a toujours interpellé, j'ai envie de savoir ce qu'ils se disent, quoi, mais, en même temps, le breton, c'était la langue interdite, (...) j'entendais mon père parler un peu breton aussi avec mes grands-parents, mais c'était toujours, il y avait toujours quelque chose, c'était caché en fait... fallait pas qu'on comprenne, fallait pas qu'on entende... mais bon, donc j'ai quand même des expressions, où il y a aussi beaucoup d'émotions en fait, (...) dans l'oreille, mais je me suis toujours dit “un jour je comprendrai ce qu'ils se disent, il faut bien”, (...)*”, (stagiaire Kelenn).

²⁴ “– S1 : *cette période-là où on commence à comprendre... ; // (...) // ; – S2 : et tout ce qui est autour de nous, ouais... ; // (...) // ; – S2 : les noms de famille, ou alors... ; – S3 : les noms de rues... ; – S2 : les panneaux... ; – S3 : les lieux-dits... ; – S2 : les noms de rues, tout ça, tout prend du sens tout d'un coup, à partir du moment où on passe... ; – S4 et S5 : ouais ; – S4 : oui, alors qu'avant on passait devant, des années et des années, devant le même panneau... ; – S2 : des années... ; – S1 : ouais, ouais... ; – S2 : des endroits où tu es passé devant, des années, et puis un jour... ; – S3 : et c'est pour ça que ça veut dire ça ! ; – S1 et S5 : ouais... ; – S2 : voilà, tu comprends...”*, (stagiaires CFP).

²⁵ H. Pentecouteau a déjà abordé ce point rapidement. Par ailleurs, l'imaginaire autour de l'appropriation du breton comme expérience de “conversion” devrait faire l'objet d'une étude spécifique ultérieure.

²⁶ “*Moi j'ai entendu le breton étant enfant dans ma famille, parce que mon grand-père vivait chez mes parents et donc lui, il s'exprimait principalement en breton, (...) enfant, adolescent, c'est quelque chose qui ne m'intéressait absolument pas*”, (stagiaire Kelenn).

²⁷ Cela ne les empêche pas, en général, de dresser un bilan très critique de l'apprentissage des langues étrangères à l'école en France.

²⁸ “*Je n'étais pas du tout intéressée par tout ce qui concernait la Bretagne, au niveau de l'histoire, au niveau de la culture, et au niveau de la langue. Ça m'a pris vraiment, il y a trois ans, en partant de Bretagne, tiens. Le fait d'être partie dans l'est de la France pendant deux ans, ça m'a donné une autre vision en fait de la Bretagne, et c'est là-dessus que c'est parti, quoi, mais avant, mais vraiment rien, quoi... non, même pas un fest-noz, j'ai pas souvenir, ben comme ça quoi, donc ça a été assez radical, en fait...*”, (stagiaire CFP).

²⁹ “*Je suis passée de la compagnie d'assurances à une école Diwan dans laquelle j'ai travaillé pendant deux ans, en deuxième année de Deug et de licence parce que pour moi c'était important déjà de passer, de la théorie aux faits, c'est-à-dire de voir si j'étais capable aussi de travailler avec des enfants, ce que j'avais pratiquement jamais fait avant et de pratiquer aussi la langue tous les jours et de voir comment Diwan fonctionnait déjà, pour être bien sûre que c'était là que je voulais aller après.*” ; “*Donc au départ, je voulais aussi avant de rentrer en formation voir un peu si j'étais fait pour le métier, enfin pour travailler avec des enfants*”, (stagiaires Kelenn).

³⁰ “*Le travail que je faisais ne me plaisait pas du tout, donc j'ai repris des études par correspondance*” ; “*bon, au bout d'un moment, j'en ai eu un petit peu, comment on va dire, donc j'ai douté*” ; “*donc j'ai fait une formation de breton (...), donc à l'époque, c'était juste aussi pour changer de voie et faire autre chose, pas, j'avais pas décidé de faire d'enseignement, (...) et heu, en fait après, quand j'ai fini cette formation-là, je me suis dit “bon je vais rechercher du travail dans ce que je faisais avant”, donc, commercial, gestion, tout ça... et, je me suis dit, “ben, non finalement c'est plus vraiment pour moi quoi, c'est plus vraiment moi” (...)*”, (stagiaires Kelenn).

³¹ Cette question, comme d'autres qui suivent, apparaît mal formulée puisqu'il n'y a pas à proprement parler d'écoles bilingues publiques ou privées, mais seulement des classes dans des écoles monolingues, d'où le terme “filiales” largement utilisé.

³² Sur la question des motivations pour intégrer le privé, voir P. Tapernoux.

³³ Cf. Françoise Morvan, *Le Monde comme si, Nationalisme et dérive identitaire en Bretagne*, Actes Sud, Arles, 2002.

³⁴ “– S1 : *Par une partie [de la grande famille] je suis extrêmement mal vue parce que je suis vue comme une terroriste qui pose des bombes aussi à tout bout de champ, (...) enfin, je suis très mal vue parce que pour eux, (...) il faut pas apprendre le breton, tout ça, que c'est une langue de fachos, une langue de nazis, une langue de terroristes, (...), pour eux, je suis pas intégrée (...) dans la société française (...), je suis vue un peu comme une illuminée en fait, donc, ... ; – S2 : ... une sectaire*”, (stagiaires Kelenn).

³⁵ “*Très sincèrement, je n'en fais pas. Quand je vois ce que fait mon frère, je me rends compte que l'on fait exactement la même chose sauf que moi j'enseigne la catéchèse en plus en breton*”, (stagiaire CFP).

³⁶ P. Tapernoux, p. 7.

³⁷ “– S1 : c’est parce que la méthode d’anglais est plus, ... beaucoup plus ludique, c’est une méthode quoi... ; – S2 : dynamique ! ; – S3 : dynamique ! ; – S1: dynamique, ludique... ; // (...) // ; – S1 : ils sont très excités, quand on les récupère après, nous, on ne peut pas se permettre de faire ça dans nos classes, parce que... ; – S2 : eux, ils ont qu’une demi-heure d’anglais... ; – S1 : sinon, c’est le bazar, ils ont qu’une demi-heure, après l’enseignant, il, l’intervenant d’anglais, il s’en moque, bon, ben avec eux, il laisse monter, il se débrouille avec eux... ; – S4 : ouais, tout le temps, ils déboulent dans la classe, ah ouais, mais terrible quoi ! ; – S1 : on pourrait pas faire ça toute la journée ! ; – S4 : j’imagine 27 heures d’enseignement, comme ça... ! ; – S1: ou bien il faut faire ça avant la récréation, juste avant la cantine comme ça nous, on les met dehors ! // (...) // ; – S4 : c’est ça parfois Dihun nous demande, a demandé à certains enseignants de faire aussi l’anglais, quand il y avait pas d’intervenant en anglais, quoi, ça, je sais pas si c’est bien par contre, ça d’avoir l’enseignant bilingue, bretonnant, et en plus, il fait aussi l’anglais, quoi... ; – S1 : moi, je suis pas pour, moi ; – S4 : moi, je pense, c’est pas très bien, il faut vraiment séparer quoi ; // (...) // ; – S2 : tu imagines la charge de travail ; – S4 : oui, oui... ; – S3 : c’est ça, quoi ; – S2 : ça fait : français, anglais, breton ; // (...) // ; – S1 : (...) parce qu’en fait, pour qui, pour quoi, tu vas, un coup, tu vas parler en breton avec les enfants, et puis après, tu vas parler en anglais, et j’ai l’impression que les enfants, ils ont moins de repères”, stagiaires CFP à propos de la Méthode Artigal.

³⁸ “– S1 : (...) c’est quand même le premier évêque qui prend une position par rapport au breton. // (...) // Il y en a quand même quatre en Bretagne, ils sont combien en Bretagne ?, je ne sais pas, combien d’évêques il y a ? personne ne l’a dit jusqu’à présent, donc je pense que, l’Eglise a encore un poids... // (...) // Il a fait une lettre pastorale en breton et en français... ; // (...) // ; mfp : donc ce n’est pas seulement des paroles ? ; – S1 et S2 : ah non ! non, non, non, non ! ; – S1 : là, non, non, non, non ; – mfp : ah d’accord... ; – S1 : c’est pour ça que moi je deviens optimiste... je pense... ; – S2 : il encourage les églises à mettre des cantiques bretons dans les liturgies, hein ; – S3 : non, il s’est engagé en personne en quelque sorte ; – S1 : Ah oui, là il s’engage, là ! ; – S3 : il a donné son opinion et il s’est engagé ; – S1 : il a eu la franchise de le faire, et c’est bien !”, (stagiaires UCO).

³⁹ Cf. P. Rayou, A. Van Zanten, p. 223 sqq.

⁴⁰ Alors que quelques lycéens de Diwan et étudiants de Rennes 2 faisaient une lecture personnelle de la même question.

⁴¹ Cf. F. Clerc, in Obin. A noter que les publics observés par F. Clerc sont différents de celui de cette étude : elle aborde les “vocations plus ou moins tardives et les reconversions” comme une variété particulière d’enseignants alors qu’ici il s’agit de la majorité.

⁴² F. Clerc, *ibid.*

⁴³ F. Clerc, *ibid.*

⁴⁴ Une remarque similaire apparaît dans une réponse (CFP) à la question sur l’importance de parler breton en Bretagne : “Pour l’enfant, ce sera toujours un plus, jamais un moins”.

⁴⁵ A noter toutefois la formulation biaisée de cette question : “pourquoi voulez-vous **transmettre** le breton” et non “pourquoi voulez-vous **enseigner** le breton (ou en breton) ?”. Cette maladresse a pu resserrer le champ des réponses possibles autour d’une sémantique particulière.

⁴⁶ La dimension collective s’exprime aussi ailleurs dans l’enquête, par exemple, dans les réponses à la question “Pour vous est-il important de savoir parler breton en Bretagne ?”. Dix personnes différentes adoptent ce type de discours à un moment ou un autre : Kelenn = 4 ; IUFM-CFEB = 2 ; UCO-CFP = 4.

⁴⁷ “– S1: mais ça dépend comment vous entendez le sens militant... ; – S2: j’allais le dire... si, c’est militant politique ou si c’est pour la langue... ; – S3 : moi, je suis pour la langue, mais politique pas du tout ; – mfp : moi, je vous lance le... ; – S1 : culturel, en fait, moi c’est culturel ; – S3 : pour la langue... ; – S4 : moi, c’est militant, mais culturel, pour la langue, quoi, ouais ; – S2 : oui, moi aussi ; – S1 : mais pas, enfin, pas contre d’autres personnes, quoi, c’est qu’on me laisse, et qu’on nous laisse faire ce qu’on a envie de faire et qu’on nous donne quand même un minimum, quelques moyens quand même pour arriver à le faire, quoi, mais c’est vraiment culturel, et c’est pas... ; – S4 : culturel, quoi... ; – S2 : moi aussi, c’est culturel ; – S4 : ouais, connaissance de la culture”.

⁴⁸ “– S1: non, non, mais je trouve qu’il a une connotation très, très négative et je pense qu’il est pas vraiment approprié. Enfin, personnellement, moi je me pense pas militante. Je crois très fort en ce que je fais, mais je me pense pas militante... ; – S2 : tout à fait d’accord ; – S3 : ben tu vois, pour moi, tu es militante parce que tu vas sur le terrain et que tu vas enseigner le breton, et pour moi, c’est du militantisme, quoi... ; – S1: je suis d’accord avec toi, avec cette définition-là, quoi... mais justement, je ne suis pas d’accord avec le mot militantisme parce que je trouve qu’il a une connotation négative. J’aime pas ce mot mais je suis d’accord avec toi. ; – S4 : Moi je pense qu’il y a un gros problème ; – S2: c’est pour ça que je préfère dire que je suis engagé, mais...”.

⁴⁹ “– mfp : (...) est-ce que vous pensez que le fait d’enseigner le breton (...) ça soit du militantisme ? ; – S1 : le parler, ça en est déjà un ! ouais, à la limite, je dirais plus le parler que de l’enseigner, quoi... ; – S2 : oui, moi je crois que oui... ça ne nous oblige pas à radoter mais je crois que quand même, c’est une forme de militantisme, enfin, parce que c’est une langue... pour avoir trouvé l’énergie de vouloir la parler, de vouloir la transmettre, il faut avoir, heu, ça se fait pas tout seul... ; – S1 : mais, bon enseigner, c’est aussi une forme de militantisme, hein, quand on dit l’école au service de tous les enfants, si c’est pas du militantisme, c’est aussi une façon quand même particulière de voir la société, de voir son avenir, donc pour moi, ça fait aussi partie d’un tout, quoi, je veux dire, je pourrais pas faire une activité qui ait

pas du sens, du sens fort pour moi, et bon le fait, le breton d'une part, mais aussi le fait d'enseigner, enfin la façon dont je conçois le métier d'enseignant, c'est aussi une forme de militantisme, donc... ; - S3 : ouais... dans le sens qu'on défend une idée qui est pas... qui est pas heu défendue par le... par la majorité des gens ou par l'Etat français... (...) on défend le, enfin moi je suis pas là pour sauver, enfin je suis pas enseignant, je veux pas être enseignant en breton pour défendre, pour sauver la langue bretonne, je suis là pour avoir, pour faire avancer les enfants. Après, ils feront ce qu'ils veulent... de toute façon, je pourrai pas... ; - S2 : ouais...je crois qu'il faut... le côté militant, si c'est...entendre comme... ; - S3 : ça doit pas prendre le dessus sur le reste ; - S2: comme on... enfin, on sera écrasé par la charge si on commence à se dire qu'il faut qu'on sauve la langue bretonne... je crois qu'on a déjà besoin de notre énergie pour heu, mener notre classe et... ; - S3 : oui, puis au fond, on travaille pour faire progresser des enfants, quoi, des individus quoi, pas pour quelque chose qui est au-dessus du reste, quoi, sinon on est hors contrat, là... ; - S2 : mais, si on fait bien notre travail, ça peut apporter une pierre... ; - S3 : ouais ! ; - S2: en plus, mais... ; - S3 : ben, j'espère, mais...".

⁵⁰ Jacques Le Goff, *Le Nouvel Observateur*, n° 2072, sem. du 22 au 28 juillet 2004, pp. 50-53.

⁵¹ Nous posons comme hypothèse que l'utilisation de ce terme est moins liée à la situation présente du breton (dégradation de son usage, diminution du nombre de locuteurs, etc.) qu'à une représentation mentale d'une manière d'être et d'agir vis-à-vis de cette langue.

⁵² Entretien R. L'Hourre, mars 2004. La Directrice du site de l'IUFM de Saint-Brieuc tient des propos identiques.

⁵³ Sauf exception, bien sûr, comme cette autre personne, ayant bien voulu répondre à notre enquête, qui, à cinquante ans passés, a décidé, un moment, de tenter l'aventure du CAPES de breton.

Documents utilisés et bibliographie succincte :

secteur bilingue privé :

entretien avec des stagiaires de l'UCO, Arradon, 5 mars 2004, et enquêtes écrites, mars 2004 ;

entretien avec des stagiaires CFP, Arradon, 5 mars 2004, et enquêtes écrites, mars 2004 ;

secteur bilingue public :

entretien avec des stagiaires IUFM-CFEB, 18 mars 2004, et enquêtes écrites, mars 2004 ; secteur

associatif immersif :

entretien avec des stagiaires Kelenn, Quimper, 3 mars 2004, et enquêtes écrites, automne 2003.

autres :

enquêtes écrites étudiants, Université Rennes 2, Département de breton et de celtique, Rennes, mars~juin 2004.

entretien avec Y. Baron, Président de Dihun Breizh, Vannes, 2 mars 2004 ; entretien avec G. Denis,

Directeur du Département de breton et celtique à l'Université de Rennes 2, Rennes, 11 mars 2004 ;

entretien avec Y. Guillamot, Directeur de Kelenn, Quimper, 23 septembre 2003 ; entretien avec J.

Le Clerc de la Herverie, Responsable d'édition, TES, Saint-Brieuc, 12 mars 2004 ; entretien avec R.

L'Hourre, Coordonnateur du CFEB, Saint-Brieuc, 10 mars 2004 ; entretien avec M.-J. Manteau,

Directrice du site briochin de l'IUFM, Saint-Brieuc, 10 mars 2004 ; entretien avec R. Riou,

Responsable de Div Yezh dans les Côtes-D'Armor, Lannion, 15 mars 2004 ; entretien avec V. Valy,

Responsable de Div Yezh dans le Morbihan, Lanester, 1er mars 2004.

brochure "*Artigal, le programme multilingue*", 2003 ; enquête Dihun 2003 (document photocopie) ;

Y. Baron, "*le bilinguisme breton-français dans l'enseignement catholique de Bretagne*", brochure,

2002 ; prospectus d'information édités par Dihun ("*des millions d'enfants bilingues en Europe*",

etc.), etc.

plaquette "*classes bilingues publiques breton-français*", document "*classes bilingues publiques breton-français / 20 ans*", etc.

-
- H. Abalain, *Histoire de la langue Bretonne*, Les Universels Gisserot, n° 10, 2000.
- F. Broudic, *La Pratique du Breton de l'Ancien Régime à nos jours*, Rennes, PUR, 1995.
- Sous la direction de N. Dugalès, R. Le Coadic et F. Patez, *Et la Bretagne ? Héritage • Identité • Projets*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2004.
- R. Le Coadic, *La Bretagne dans 20 ans*, Editions Le Télégramme, Brest, 2004.
- J.-P. Obin, *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au Ministre de l'Education nationale, Paris, La Documentation française, 2003.
- Ofis ar Brezhoneg, *Un avenir pour la langue bretonne ?*, Rapport sur l'état de la langue bretonne, Rennes, 2002.
- H. Pentecouteau, *Devenir bretonnant, Découvertes, apprentissages et réappropriations d'une langue*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2002.
- J.-C. Perazzi, *Diwan, vingt ans d'enthousiasme, de doute et d'espoir*, Coop Breizh, Spezet, 1998.
- P. Rayou, A. Van Zanten, *Enquête sur les nouveaux enseignants, changeront-ils l'école ?*, Bayard, Paris, 2004.
- P. Tapernoux, *Les enseignants du "Privé", Tribu catholique ?*, Anthropos, Paris, 2001.

Du Morbihan au Finistère en passant par les Côtes-d'Armor, le nombre de personnes qui ont bien voulu répondre à mes questions me semble trop grand pour que je les cite toutes nommément. Qu'elles trouvent cependant ici l'expression de mes plus vifs remerciements pour leur accueil et le temps qu'elles m'ont consacré. A Osaka, ma reconnaissance va à Sylvie Fujihira, pour les mêmes raisons.