

Entre l'engagement et le jeu : l'insertion dans l'école des langues régionales en Europe

Paola Maria Teresa Riviuccio

► **To cite this version:**

Paola Maria Teresa Riviuccio. Entre l'engagement et le jeu : l'insertion dans l'école des langues régionales en Europe. 2015. hal-01745756

HAL Id: hal-01745756

<https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01745756>

Preprint submitted on 28 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Entre l'engagement et le jeu : l'insertion dans l'école des langues régionales en Europe

Auteur : Paola Riviaccio

Résumé

L'insertion des langues régionales dans les écoles européennes suit différents chemins. La présente étude porte sur l'insertion en contexte scolaire de deux langues régionales en Europe : la langue sarde et la langue bretonne. Nous nous proposons d'étudier les projets identitaires impliqués par l'introduction de ces deux langues régionales en contexte scolaire et les réactions des élèves à ces projets. A travers l'analyse de plusieurs entretiens réalisés avec des groupes d'enfants sardes et bretons qui fréquentent la dernière année de l'école primaire nous essayerons de comprendre de quelles manières ces enfants négocient leurs identités langagières vis-à-vis de certaines politiques linguistiques.

Introduction

L'insertion des langues régionales en Europe suit différents chemins. Ces chemins relèvent en effet de traditions éducatives et de politiques linguistiques propres à chaque gouvernement ainsi que de projets identitaires induits par ces lignes politiques. La présente étude porte sur l'insertion en contexte scolaire de deux langues régionales en Europe : la langue sarde et la langue bretonne. Nous nous proposons d'étudier les projets identitaires impliqués par l'introduction de ces deux langues régionales en contexte scolaire et les réactions des élèves à ces projets.

À l'origine de cette réflexion comparative se trouve un événement particulier. Nous avons eu en effet la chance d'assister à une rencontre internationale entre des enfants de CM2 fréquentant deux écoles primaires, l'une en Sardaigne et l'autre en Bretagne¹. Comparer les modalités d'enseignement de ces deux langues dans deux contextes géographiques et scolaires si différents et éloignés nous a semblé incontournable.

Plusieurs études ont été réalisées au sujet des problématiques identitaires concernant l'insertion de la langue bretonne dans l'institution scolaire française mais à notre connaissance très peu d'études similaires portent sur la langue sarde. Nous pouvons citer à ce

¹ Thèse de doctorat non publiée (2014) , *Les échanges scolaires, espaces de négociation identitaire, Le cas du projet Comenius : San Vito (Sardaigne, IT), Rennes (Bretagne, FR), Coalway (Gloucestershire, UK)*

sujet le travail quantitatif et qualitatif de G. Lanero, C. Lavinio : *Dimmi come parli... indagine sugli usi linguistici giovanili in Sardegna* (2008). Il s'agit d'une étude sociolinguistique très approfondie mais qui ne prend pas en compte le lien entre les politiques éducatives concernant ces langues et les retombées au niveau identitaires sur les jeunes. L'objectif de notre travail est donc de pallier, au moins partiellement cette lacune en nous appuyant sur des études déjà réalisées au sujet d'autres langues régionales.

Les langues régionales : pour quel projet identitaire ?

Les enfants habitant la Sardaigne et la Bretagne ont en commun le fait d'être en contact, de différentes manières certes, mais non sans similarités, avec leurs langues régionales, respectivement le sarde et le breton. Nous avons dit « de différentes manières » et nous allons expliquer les raisons de ces différences. En Sardaigne, la langue sarde est encore parlée par la communauté : par les grands-parents et, en partie, par les parents des enfants. Les enfants eux-mêmes parlent la langue au travers d'expressions figées à différentes occasions, mais ils ne l'apprennent pas à l'école de manière systématique. En effet, jusqu'en 2015 (Loi Régionale 10/1997, loi Nationale 482/1999) l'initiative de l'enseignement de la langue sarde était laissée au choix des enseignants qui en avaient les compétences et qui souhaitaient mettre en place des projets variés. Il s'agissait de projets autour du théâtre en langue sarde, de comptines, chansons et danses traditionnelles, de recettes de cuisine, etc. Ce n'est que depuis l'année dernière (L.R. 9 mars 2015) que la région de la Sardaigne encourage l'intégration dans le curriculum de projets d'enseignement de la langue sarde, notamment l'enseignement de certaines disciplines scolaires dans cette même langue.

Les enfants qui habitent en Bretagne sont moins exposés à la langue de leur région que les enfants sardes, mais ils peuvent l'apprendre en intégrant la filière bilingue français-breton proposée par certains établissements privés dont celui qui participait à l'échange susmentionné. Ces deux manières d'aborder l'insertion des langues régionales dans l'école sont bien évidemment le reflet de contextes historiques, géographiques et sociaux très différents. Ce qui nous intéresse ici est de comprendre les projets identitaires que ces démarches sous-tendent et les réactions des enfants à ces mêmes démarches.

En rejoignant les théories de J. C. Kaufman (2004), nous considérons l'identité comme le fruit d'un projet individuel. Pour que ce projet se réalise l'individu doit négocier sa position par rapport aux différentes exigences qui émanent de plusieurs instances institutionnelles, notamment l'institution familiale, l'institution scolaire et les institutions nationales et transnationales. Or l'apprentissage d'une langue étrangère fait partie de cette vision

dynamique de la construction identitaire, ce qui a fait l'objet d'une large étude de la part B. Norton (1993-1995) dont le travail sur les liens entre investissement dans l'étude d'une langue seconde et les identités sociales a accompagné nos observations. Dans son ouvrage *Language learning, social identity and immigrant woman*, elle montre par exemple comment la volonté de faire valoir son identité de chef de famille encourage une femme immigrée aux USA à prendre la parole en anglais vis-à-vis de son locuteur afin de négocier un prix plus intéressant. Dans un même mouvement, P. Riviuccio : (2013). met en évidence comment un engagement à parler et étudier la langue sarde pouvait être en contradiction avec un modèle stéréotypé de féminité, modèle lié à la douceur plutôt qu'à l'action

La relation entre l'apprentissage de la langue bretonne et la formation identitaire a fait l'objet d'études approfondies. R. Lecoadic (2013 : 12) met par exemple en évidence le lien fort entre la compétence linguistique et le sentiment d'appartenance à la communauté bretonne. Ceci pourrait nous faire penser que la maîtrise de la langue peut être mise au service d'un projet identitaire précis : « se sentir breton ». C. Adams : (2013) a en revanche mis en relief le lien entre le choix des enfants d'étudier la langue bretonne dans les filières bilingues et l'influence des parents sur ce choix. Elle montre que la volonté de faire étudier la langue bretonne aux enfants vise des projets identitaires différents : développer un sentiment d'appartenance et de citoyenneté bretonne mais aussi une identité plurilingue, nous faisons l'hypothèse que c'est le projet identitaire sous-jacent qui va déterminer la continuité de la filière bilingue. E. Vetter (2013) de son côté étudie le questionnement idéologique impliqué par les écoles *Diwan*². L'auteur étudie le moment de transition d'une position idéologique monolingue de ce type d'écoles vers une ouverture à des formes plus souples et intégrantes de l'enseignement de la langue bretonne. Cette étude nous aide à mieux saisir les nombreuses implications identitaires inhérentes à une démarche bilingue. Tous ces travaux portent sur des apprenants qui ont fait, d'une manière ou d'une autre, le choix de s'intéresser à cette langue.

Notre étude est une étude qualitative qui met en parallèle les déclarations d'un groupe de cinquante-six élèves bretons d'un côté et d'un groupe de trente-six enfants sardes de l'autre. Parmi le groupe d'enfants bretons il y a les cinq étudiants qui ont intégré les filières bilingues français/breton. L'intérêt réside donc dans une comparaison multiple entre deux

² Une école *Diwan* fait partie d'un réseau français d'écoles associatives, gratuites et laïques où l'enseignement est dispensé en langue bretonne. Les écoles *Diwan* utilisent en maternelle et en première année de primaire la méthode dite « par immersion », l'immersion linguistique consistant à baigner l'élève dans un environnement ne pratiquant que cette langue afin qu'elle devienne langue de vie et que l'apprentissage en soit facilité. Au collège et au lycée, la majeure partie de l'enseignement se fait en breton, sauf en ce qui concerne les langues qui sont des matières enseignées et d'enseignement. Les cours de français sont réalisés en français, ceux d'anglais en anglais, etc.

groupes régionaux différents d'une part, puis, à l'intérieur de ces groupes, entre ceux qui ont décidé d'étudier une langue régionale et ceux qui ont préféré faire d'autres choix. Cette démarche comparative entre deux langues régionales nous semble assez nouvelle et intéressante surtout pour la mise en place de nouveaux dispositifs dans des contextes comme la Sardaigne où l'insertion de projets d'enseignement de la langue sarde est encore très expérimentale mais qui commence depuis quelques années à s'ouvrir à des projets d'enseignement bilingue.

La langue bretonne ? Oui, non, un peu....

Notre recherche se fonde sur une série d'entretiens de groupe réalisés avec les enfants sardes et bretons qui ont été encouragés à nous décrire leur relation avec leur langue régionale. Pour cet article nous nous sommes appuyés sur une petite partie de ce corpus afin de montrer les différentes façons dont les enfants bretons et sardes perçoivent l'enseignement de ces langues régionales à l'école.

Nous avons pris comme point de départ les déclarations des enfants bretons qui apprennent la langue au sein de la filière français-breton. Nous avons ensuite observé les réactions des enfants qui ne suivent pas cette filière. La réflexion sur ces données nous a amené à considérer également les identités sollicitées par la langue sarde apprise spontanément et souvent par expressions figées en dehors du parcours scolaire. Notre analyse repose sur certains outils empruntés à l'analyse du discours notamment de par l'attention portée au sujet énonciateur, à des formes de dialogisme et à des expressions d'opposition (mais, non, en revanche) qui font ressortir le positionnement des enfants face aux choix institutionnels. Le lexique verbal a été également observé ainsi que les désignations utilisées pour se référer à une langue ou à un locuteur de telle ou telle autre langue.

Nous commencerons par reporter quelques unes des déclarations des enfants bretons au sujet de leur apprentissage de la langue au sein de la filière³ :

1F0189Mael : *mais il faudrait qu'il y ait suffisamment de gens qui parlent le breton parce que sinon après il va s'éteindre!*

³ Ces transcriptions sont des extraits tirés de la thèse en question. Chaque tour de parole est marqué de la manière suivante : **2I0145prénom**. Le premier numéro indique la série des entretiens (la thèse en comptait deux), les lettres I, F, GB indiquent le groupe national, 01, 02, etc. indiquent le groupe interviewé, le chiffre suivant indique le tour de parole et à la fin nous retrouvons ou la lettre I pour Interviewer ou les initiales des prénoms des élève interviewés. Les prénoms des enfants ont été abrégés ou légèrement modifiés pour qu'il reste une trace de leurs identités nominales, identités nécessaires au chercheur pour qu'il puisse associer un visage à un nom durant la phase de l'analyse des données.

1F0190Sim : [...] on l'apprend tous dès qu'on est tout petit/ je n'ai pas envie qu'elle s'éteigne/ parce que j'aime bien cette langue/ ça m'a fait apprendre une autre culture

1F01111Sim : bah je me sens heureux d'être un Breton/ pour\fier/ pour continuer bah\ à soutenir la langue bretonne/ pour pas qu'elle devienne une langue morte/

1F01155Mael : et d'abord je conseillerais le breton/ parce que comme ça/ ça va permettre de faire vivre la langue/ et qu'elle ne meure pas/[...]

Ces exemples montrent les traits qui caractérisent les discours des cinq enfants interviewés qui suivent tous la filière français/breton. Les déclarations de ces enfants montrent une prise de conscience du risque d'extinction de leur langue régionale. Les expressions marquées en italique : « il faudrait », « à soutenir la langue », « faire vivre », soulignent l'attitude d'engagement affectif et moral que les enfants assument vis-à-vis de cette langue. La nécessité d'apprendre la langue très tôt (« dès qu'on est tout petit »), souligne un des éléments sur lequel se fonde le choix d'une méthodologie bilingue et qui est ressenti comme un atout (V. Vettel : 2013). Le troisième élément à relever est l'affirmation identitaire exprimée par exemple par : « je me sens heureux d'être un Breton/ pour\ fier ».

L'idée d'un apprentissage précoce unie à celle que nous définissons comme identité militante⁴ peut être à la base du non-choix de la langue bretonne de la part de certains enfants. Nous rapportons ci-dessous une des réactions des enfants qui ne suivent pas la filière :

« **1F08 71Manon** : moi c'est sûr/c'est assez bizarre/ mais/pour moi/ ça n'arrive pas vraiment à me motiver/ parce que\au début je croyais que si on était breton\bah\déjà moi c'était trop tard/ quand je suis arrivée/ et au début j'avais peur/ qu'on se moque de moi/que j'étais bretonne ou parce que je parlais breton/mais en fait/c'est sûr après je pense que j'étais un peu un extraterrestre/ mais c'est pas\ça\fin\tu as un peu l'impression que tu es un peu différent des autres/parce que tu parles breton aussi/ou des langues comme ça/ moi/ ça m'a\le breton au début quand j'étais petite/ ça m'intéressait vraiment/j'avais envie d'en faire et tout\bah après quand je voyais tous les autres qui\étaient un peu de côté parce qu'ils étaient bretons ou pas bah\je me suis dit/ je ne sais pas/ ça me motive pas en faire/ ».

La petite fille **1F08 71Manon** évoque la crainte d'être isolée dans le cas d'une intégration à la filière français-breton. Cette crainte est exprimée à plusieurs reprises par les expressions « j'étais un peu un extraterrestre », « l'impression que tu es un peu différente des autres », « je voyais tous les autres qui\ étaient un peu de côté », « on se moque de moi ». Ce discours

⁴ Notons que le terme « militant » pourrait être gênant car il implique l'idée de « lutte » qui, dans certains endroits, peut avoir des connotations très fortes. Peut-être vaudrait-il mieux, dans certains contextes au moins, remplacer la notion de « militantisme » par celle « d'engagement », plus proche, d'ailleurs, du domaine de l'éducation interculturelle.

principal se confond avec un autre discours qui porte sur des désignations identitaires : « si on était bretonne », « que j'étais bretonne ou parce que je parlais breton ». C'est comme si, dans les représentations de la fille, intégrer la filière français-breton revient à prendre un engagement identitaire vis-à-vis de la langue bretonne, lequel est perçu comme un acte d'isolement ou de mise à l'écart au moins dans le contexte scolaire.

L'identité mise en exergue à travers ses craintes est une identité d'enfant à la recherche d'une intégration dans la communauté scolaire et la prise de distance par rapport aux camarades qui étudient le breton peut laisser entrevoir le refus d'un engagement identitaire. Au cours des entretiens, certains de ses camarades suggèrent des formes plus souples d'apprentissage de cette langue, par exemple à travers la lecture des panneaux autoroutiers ou à travers des chansons modernes très en vogue ces derniers temps en France. Regardons l'exemple l'exemple ci-dessous :

F0285Emilie : moi ma grand-mère elle sait bien le breton\ ma grand-mère et mon grand-père ils parlaient le breton avec mon arrière grande mère/et moi je ne l'ai jamais fait\

1F0286I : et tu n'as jamais été curieuse de le faire/

1F0287Emilie : si mais pas comme font les autres CM2\

1F0288I : pas comme le font les autres CM2\

1F0289Sarah : les bilingues

1F0290Emilie : les bilingues pas\ j'aurais bien aimé en faire mais pas dans l'école quoi/ faire des cours autres dans l'école/ le mercredi/

Dans son moment de parole, **1F0290**Emilie assume son énonciation et propose une alternative hors de l'école à travers des cours qui pourraient être proposés sous forme de club. Le refus de cet enfant, nous semble-t-il, ne porte pas sur la langue en soi, langue parlée d'ailleurs au sein de sa famille, mais sur une représentation du bilinguisme qui est ici associé à l'école et peut-être à un engagement matériel, l'apprentissage précoce et intensif de la langue, conçu comme trop lourd. La petite fille désigne ses camarades qui étudient le breton par les mots « les autres CM2 ». Cela pourrait nous faire comprendre que, au sein du même établissement, « les autres » sont les camarades qui apprennent le breton : cela impliquerait l'idée d'une marginalisation⁵. La désignation est précisée par l'enfant **1F02**Sarah qui avance le terme « bilingues ». Les « bilingues » sont ceux qui apprennent la langue « dans l'école ». À travers ces désignations, les enfants montrent une prise de distance identitaire par rapport à leurs camarades qui étudient le breton. Ce qui est gênant pour l'enfant est, en réalité, un

engagement vis-à-vis de l'étude de cette langue dans le cadre d'une filière institutionnelle, mais cela ne se traduit pas par un refus tout court ou par un manque de curiosité. Cette prise de distance sera exprimée de différentes manières par d'autres enfants et nous en déduisons que l'étude de la langue bretonne puisse être perçue comme trop « engageante » d'un point de vue matériel (charge de travail, valorisation d'un bilinguisme parfait imposé par l'institution, apprentissage précoce). Par ailleurs l'engagement moral et identitaire qui implique la catégorisation de « bilingue » peut effrayer certains enfants. Ce que ces enfants essayent de mettre en discussion, est le mythe du « bilinguisme parfait » que les institutions scolaires en générale semblent vouloir privilégier. Dans le cas de l'insertion de la langue bretonne en milieu scolaire cela se révèle encore plus vrai dans les filières bilingues qui optent pour des programmes d'immersion totale et précoce. I. Puozzo-Capron : 2012 oppose au mythe du bilinguisme symétrique une « valorisation de la compétence plurilingue déséquilibrée » qui autorise et valorise des compétences différentes d'une langue à l'autre. Cette dernière démarche semblerait être suggérée, comme nous l'avons vu par une partie des enfants interviewés.

La langue sarde : entre l'engagement et le jeu

Nous avons donc comparé ces dernières données avec celles obtenues lors des entretiens avec les enfants sardes. Nous nous sommes rendu compte que l'attitude militante ou engagée est presque absente, peut être parce que la langue n'est pas apprise au sein d'une institution. Nous avons à notre disposition un seul enfant sur les trente-six interrogés qui montre un certain militantisme. Nous verrons, tout de même, comment un discours militant qui se construit au dehors d'un cadre institutionnel peut être lourd à porter pour un enfant⁶ :

1I02139I : À votre avis pourquoi ils ne vous font pas étudier le sarde à l'école/

1I02140FA : Parce que\ j'en sais rien : à l'école ils nous apprennent les langues les plus parlées\ mais nous devons avoir\ nous aussi\ la langue de notre pays pour la garder\

1I02142FA : Nous ne le savons pas\ « t'as qu'à demander au directeur »/

1I02151FA : Parce que nous\ nous tous parlons le sarde mais ailleurs ils s'en foutent du sarde\ nous par contre nous devons garder notre langage\ sinon ça nous sert à quoi/

1I02153FA : Parce que si nous perdons cette langue nous ne sommes plus sardes\ nous devenons d'autres choses\ si nous ne le parlons pas\ ni nos enfants\ ni les enfants de nos enfants ne le parleront et il se perdra\

⁶ Toutes les parties concernantes les déclarations des enfants sardes ont été traduites par nos soins. Les versions originales peuvent être retrouvées dans les annexes de la thèse en question.

L'aspect militant se caractérise par différents traits. Tout d'abord, il s'exprime à travers une opposition aux projets éducatifs institutionnels exprimés par : « 1102140FA : Parce que\ j'en sais rien : à l'école ils nous apprennent les langues les plus parlées\ » le « mais » qui suit exprime l'opposition à ce projet et « nous devons avoir aussi la langue de notre pays pour la garder » exprime le projet éducatif proposé par l'enfant. Le projet de l'enfant s'appuie sur une auto-injonction exprimée par « nous devons » utilisé deux fois qui manifeste aussi un encouragement à soi-même et une invitation au groupe à continuer de parler la langue. À travers cette auto-injonction, l'enfant devient maître de son propre projet éducatif, là où l'institution a créé des vides. En même temps, cette modalité suggère une idée d'effort, idée soulignée par le verbe « maintenir », également utilisé à deux reprises.

Un deuxième trait est l'expression de rupture manifestée par deux expressions inacceptables en milieu scolaire : « t'as qu'à demander au directeur » et « ils s'en foutent ». À travers ces petites infractions verbales, l'enfant souhaite, peut-être, s'opposer à l'institution scolaire. En disant « nous ne le savons pas », l'enfant s'exprime à travers un « nous » qui peut se référer aussi à une communauté plus large que la communauté scolaire, à savoir la communauté régionale. L'utilisation de ce « nous » est très rare parmi les enfants sardes qui préfèrent revendiquer leur lien avec la langue sarde à travers le pronom « je » même quand l'interviewer utilise le « vous » dans sa question. Il nous semble que cette volonté de parler au nom de la communauté sarde contient une dimension d'exhortation caractéristique d'une identité militante. Il s'agit ici du recours à un « *we code* » (Gumperz : 1989) qui pourrait exprimer une prise de conscience d'appartenance à une communauté. Mais cette tendance militante s'affiche aussi à travers une opposition entre « nous » et « les autres » : « [...] nous tous parlons le sarde [...] mais ailleurs ils s'en foutent », une opposition qui révèle une conscience identitaire à la lisière du repli et qui pourrait manifester un sentiment de solitude. H. Giles (1977) considère le « *we code* » comme une source de vitalité linguistique qui risque néanmoins de se transformer en un repli identitaire.

Cette conscience d'appartenance est d'ailleurs exprimée de manière forte au moment où l'enfant se rend compte que la perte de sa propre langue régionale reviendrait à un appauvrissement. L'élève associe l'idée de perdre sa propre langue à une sensation d'inutilité « [...] notre langage, sinon, ça nous sert à quoi ? » et à une perte d'identité « nous ne sommes plus sardes ». Cette perte s'oppose à une identité italienne qui apparaît dans toute sa pauvreté : « des Italiens et c'est tout ». Enfin, l'instance militante se traduit par la conscience

de l'enfant qu'une langue peut se perdre si plus personne ne la parle. Indirectement, l'enfant se rend compte de la nécessité de s'engager aussi à travers la transmission de la langue aux enfants et aux enfants des enfants. À travers cette identité militante, l'enfant résiste à cet appauvrissement identitaire causé par une politique linguistique indifférente aux identités plurilingues des enfants sardes. Cependant, cette attitude n'est présente qu'une seule fois dans cette première série d'entretiens. L'absence d'attitude militante dans la majorité des entretiens pourrait révéler une difficulté de la part des autres enfants à assumer un engagement qui apparaît aussi lourd d'un point de vue moral et matériel, ou encore un manque de conscience du danger que courent les langues minoritaires.

Vis-à-vis de cette position militante exprimée par le « nous », au cours du même entretien, mais aussi dans d'autres, plusieurs enfants de l'école sarde opposent un « je » qui vise à mettre en valeur des traits plus subjectifs de leur identité, des traits qui marquent une appartenance à des communautés dépassant les frontières régionales et nationales. Le thème du jeu et de la plaisanterie est particulièrement présent parmi les élèves sardes, cela ne nous étonne pas puisque leur langue est parlée et se développe au dehors du circuit institutionnel, la langue sarde n'est pas parlée pour répéter des leçons par exemple. Plusieurs déclarations mettent en évidence l'aspect ludique de la langue qui lie fortement les enfants au sarde, dont nous reportons ici un exemple:

1105 40I: [...] et puis vous me dites, comment vous vous sentez quand vous pouvez parler le sarde

110541PISA : je me sens un « blagueur » quand je parle sarde, parce que beaucoup d'autres personnes le parlent dans des endroits\ même sur leur lieu de travail\ et donc quand je le parle j'ai envie de rire\ en revanche l'italien\ qui est souvent parlé par nous, les élèves, à l'école\ je ne l'aime pas trop parce qu'il est toujours parlé et le sarde n'est pas beaucoup parlé

L'utilisation de la langue sarde transporte les enfants dans le monde du jeu. À travers elle, les enfants affichent une identité de « blagueur ». Cette potentialité de la langue est mise en avant en opposition avec la langue italienne qui reste la langue de tous les jours et surtout la langue de l'école. À travers le sarde, les enfants parviennent à sortir de la routine et surtout de la routine scolaire. Le « je » de l'enfant qui parle sarde s'oppose au « nous, élèves à l'école » qui parlent italien. Ce contraste entre le pouvoir ludique de la langue sarde et la platitude apparente de la langue italienne est mis en évidence à plusieurs reprises au fil des entretiens. Cette contraposition entre le « je » de la majorité des enfants et le « nous » qui exprime une position militante de la part d'un seul enfant pourrait nous renvoyer aux théories de J. Piaget

(1997) qui a mis en évidence comment, à l'âge de dix ans, les enfants se trouvent dans un étage psychologique à la frontière entre d'un côté une attitude égocentrique qui ne valoriserait que les expériences qui apportent des satisfactions immédiates aux désirs des enfants et de l'autre une attitude plus ouverte aux expériences plus abstraites et qui impliquent la satisfaction de certains besoins collectifs. C'est pour cette raison peut être que cette identité militante est difficile à assumer.

Les autres « je » expriment un sentiment d'unicité que les enfants ressentent quand ils parlent la langue, ou leur appartenance à des communautés locales comme celle des parents ou des grands-parents. Regardons l'exemple ci dessous :

110547ALESSIA: Quand je parle le sarde +++ en pratique, /avec les autres personne qui parlent la langue sarde je me sens comme les autres, je me sens une amie des autres, en revanche quand je parle l'italien, par exemple je suis dans une discussion avec mes parents ils parlent le sarde et je parle l'italien tout se mélange et on ne comprend plus rien, donc si je parle le sarde avec mes parents je me sens dans la discussion

Cela montre une relation affective forte de la part des enfants vis-à-vis de cette langue mais qui ne se traduit pas par une prise de conscience de dangers qu'elle court ni, par conséquent, par une volonté d'engagement ou de mobilisation collective.

Comme nous l'avons déjà dit la région Sardaigne vient d'insérer l'enseignement bilingue dans les écoles. Cet enseignement est proposé par l'institution scolaire à l'ensemble des élèves et il porte sur quelques disciplines à enseigner à travers la langue régionale. Des recherches sont maintenant nécessaires afin de comprendre comment les représentations des enseignants évolueront et de quelle manière les enfants réagiront à ces nouvelles démarches

Conclusion

Nous avons analysé les discours de trois groupes d'enfants de dix ans et nous avons essayé de comprendre l'attitude de ces enfants vis-à-vis de certains choix institutionnels concernant l'étude des langues régionales. Ces attitudes peuvent être résumées en deux points : attitude engagée et une attitude plus individualiste et ludique ces attitudes sous tendent deux discours différents à propos des compétences bi ou plurilingues : d'un côté l'attitude d'engagement qui semble valoriser un apprentissage par immersion totale et précoce. De l'autre une attitude plus individualiste de la part des enfants qui demanderait des dispositifs moins contraignants d'un point de vue matériel et identitaire. Or le choix n'est évident car il implique des questions

d'éthique et de responsabilité. Il est possible de se poser la question de savoir dans quelle mesure les enfants peuvent être chargés de la responsabilité de « faire revivre la langue », selon les mots d'un des enfants bretons interviewés. Par ailleurs l'appauvrissement identitaire causé par le déni des langues vernaculaires est bien connu comme le met en évidence l'enfant sarde 1102FA.

Nous nous demandons quelle direction donner, d'un point de vue identitaire, à l'enseignement des langues régionales en Europe et notamment à la langue sarde. Cela est déterminé par les projets identitaires de chaque institution. Un équilibre est évidemment nécessaire entre un discours qui repose sur un engagement à préserver la langue et l'attention vers des discours des enfants qui demandent de pouvoir continuer à « jouer » avec les langues, à faire des blagues, à garder leur potentiel de transgression. Il y a d'autres « je » émergents que n'ont pas été traités ici. Les « je » liés à la crainte de trahir les attentes des parents qui ne souhaitent pas que leurs enfants parlent les langues régionales ou les « je » liés aux projets personnels de chaque enfant, à leur rêves secrets et à leurs situations de vie individuelles. Des « je » qui pourraient être parfois en forte contradiction avec les « nous » militants. Par ailleurs il ne faudrait pas sous-évaluer certains risques clairement évoqués dans les entretiens avec les enfants bretons. En parallèle des filières bilingues des parcours exigeant peut-être moins d'engagement pourraient par exemple être envisagés. Un enseignement par projets à courts termes peut également être une manière d'introduire ces langues par d'autres biais, perçus comme moins déstabilisants d'un point de vue identitaire. Un choix plurilingue qui repose sur des compétences partielles, plutôt que sur un idéal de maîtrise nous semble être, au moins dans certaines situations une solution envisageable.

Nous avons eu recours à une comparaison entre quelques propositions différentes d'enseignement des langues régionales et nous croyons que cette démarche a été fructueuse car nous aide à comprendre à travers de manière fine les différentes facettes que l'enseignement des langues autochtones comporte. Nous envisageons donc d'approfondir ce type d'étude et cette mise en parallèle de différentes manières de concevoir l'enseignement des langues régionales en milieu scolaire.

Bibliographie

- Adam, C., « Bilinguisme scolaire breton-français du jeune enfant: un choix parental vers le plurilinguisme? »
Bigot, V., Breteghner, A., Vasseur, M., *Vers le plurilinguisme? 20 ans après*, Paris, Archives contemporaines, 2013.
Kaufmann, J.C., *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin, 2004.
Lanero, G., Lavinio, C. *Dimmi come parli...indagine sugli usi linguistici giovanili in Sardegna*, CUEC Editrice Cagliari 2008
Lecoadic, R., *À propos des relations entre langue et identité en Bretagne*. International

Journal of the Sociology of Language, De Gruyter, 2013, (223), pp.23-41.

Norton, Peirce, B., *Language learning, social identity and immigrant woman*, unpublished PhD thesis, Ontario institute for studies in education, University of Toronto, 1993.

Rivieccio, P., : « Identités plurielles en construction Étude sur un projet d'échange scolaire avec des élèves de CM2 », in Violaine Bigot, Aude Bretegnier et Marité Vasseur *Vers le Plurilinguisme ? Vingt ans après*, 2013, Editions, Archives, contemporains.

Puozzo, I., *Entre idéologie et réalité, entre bilinguisme parfait et éducation plurilingue : le paradoxe de la Vallée d'Aoste* , 2012, Alterstice, 2, (1), 79-88.

Vetter, E. (2013). *Teaching languages for a multilingual Europe—minority schools as examples of best practice? The Breton experience of Diwan*. International Journal of the Sociology of Language, 2013(223), 153-170.