



**HAL**  
open science

## L'inscription paradoxale du dispositif Diwan en Bretagne

Maryvette Balcou-Debussche, Frédéric Tupin

► **To cite this version:**

Maryvette Balcou-Debussche, Frédéric Tupin. L'inscription paradoxale du dispositif Diwan en Bretagne . Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2017, 43, 10.4000/edso.2272 . hal-01697561

**HAL Id: hal-01697561**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-01697561>**

Submitted on 31 Jan 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

# Éducation et socialisation

Les Cahiers du CERFEE

45 | 2017 :

Collaborations chercheur(s)-praticien(s) : nouvelles formes, nouveaux enjeux ? -

Varia

Varia

---

## L'inscription paradoxale du dispositif Diwan en Bretagne

MARYVETTE BALCOU-DEBUSSCHE ET FRÉDÉRIC TUPIN

---

### Résumés

Français English

Cette contribution interroge l'inscription sociale du dispositif bilingue Diwan en Bretagne, près de 40 ans après les débuts d'un projet qui soutient le choix de l'immersion totale en langue bretonne, dans un contexte régional où le nombre de locuteurs « naturels » ne cesse de baisser. Envisagée dans ses dimensions « hors-sol », l'intervention éducative est questionnée ici à travers ses dimensions didactiques, psychopédagogiques, organisationnelles, institutionnelles et sociales. Les analyses prennent appui sur 48 entretiens semi-directifs menés auprès des équipes de direction, des enseignants, des élèves et des parents d'élèves, ainsi que sur des observations *in situ* réalisées dans 10 établissements. Les résultats permettent de mettre en exergue les points d'appui sur lesquels le dispositif s'est construit, mais ils soulignent aussi les lieux de tensions et de controverses, tant du côté des actions et des acteurs eux-mêmes que du côté des orientations privilégiées par ces derniers.

This contribution questions the social inscription of the bilingual Diwan scheme in Britain, nearly 40 years after the early stages of a project that defends the choice of a total immersion in the Breton language, in a regional context where the number of 'natural' speakers continues to decline. Viewed in its dimensions "soilless", the educational intervention is questioned here through its psychosociological, organizational, institutional and social dimensions. The analyses are grounded on 48 semi-structured interviews with management teams, teachers, students and parents, as well as *in situ* observations in 10 schools. The results help to highlight the basis on which the Diwan scheme was built, but they also point out tensions and debates, regarding the actions and the actors as well as the priorities they expressed.

## Entrées d'index

**Mots-clés** : Bilinguisme, Dispositif Diwan, Bretagne, Intervention éducative, Socialisation, Plurilinguisme, Interculturalité

**Keywords** : Bilingualism, Diwan device, Brittany, Educative Intervention, Socialisation, Plurilingualism, Interculturality

---

## Texte intégral

# Introduction et problématisation

- 1 Sur le plan linguistique, la Bretagne se caractérise par deux grandes régions : la Haute-Bretagne (ou Bretagne gallo) où est parlé le gallo (une langue d'oïl issue du latin) et la Basse-Bretagne (ou Bretagne bretonnante) où la langue celtique est le breton (Blanchet & Walter, 1999). Estimé à 1,5 million au début du XX<sup>ème</sup> siècle, le nombre de locuteurs bretons a chuté à 206 000 en 2007, ces derniers étant âgés de plus de 65 ans en moyenne. À l'inverse, même s'il s'agit encore d'une « minorité » qu'il convient de caractériser, le nombre d'enfants scolarisés en écoles bilingues connaît une hausse régulière (+ 27 % de 2006 à 2011 ; 14 762 en 2012 ; 16 345 à la rentrée 2015).<sup>1</sup> Parallèlement, en dehors de l'école, les cours de breton et de culture bretonne connaissent un important développement.
- 2 Quatre décennies après leur démarrage en 1977 dans le Finistère, les écoles Diwan<sup>2</sup> poursuivent le choix de l'immersion en breton depuis l'entrée des élèves en maternelle, et jusqu'au lycée. La pédagogie de Diwan repose sur l'idée que l'immersion doit se faire dans la langue dominée, ce qui, aussi paradoxal que cela puisse paraître, conduit *a priori* à former des élèves bilingues à partir d'une situation de monolinguisme (Vetter, 2013). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est réalisé en breton au cycle 1 (en grande section) et au cycle 2 (au cours préparatoire). Le français est introduit au cours élémentaire première année à raison de deux heures par semaine<sup>3</sup>. Depuis 1988, les élèves peuvent poursuivre leur scolarité dans l'un des six collèges du réseau, puis s'ils le souhaitent, au lycée situé au centre Bretagne à Carhaix. Avec 46 écoles, 6 collèges et un lycée, le dispositif Diwan accueillait 3732 élèves en 2013-2014 (2614 en école maternelle et primaire, 816 dans l'enseignement secondaire et 302 au lycée) et employait 370 personnes parmi lesquelles des enseignants, des animateurs, des administratifs, des formateurs et des stagiaires.<sup>4</sup> Depuis 1994, Diwan bénéficie du statut d'établissement privé sous contrat, ce qui signifie que le personnel est rétribué par l'État sans que soient pris en charge les investissements d'équipement tels que les locaux et le matériel pédagogique. Ce statut privé n'a jamais été vraiment assumé puisqu'il ne correspond pas aux idéaux défendus par une équipe qui revendique toujours un apprentissage par immersion dans une école publique, gratuite et bilingue.
- 3 En prenant appui sur l'analyse d'entretiens, de documents et d'observations menées dans les établissements Diwan (de la maternelle au lycée), notre recherche s'inscrit à la croisée de quatre décennies d'expérience, de changements importants dans la formation des enseignants, d'une ouverture de toutes les régions françaises sur le monde et de l'influence des biens symboliques et matériels que cet élargissement apporte. Pour tenter d'approcher ce dispositif complexe en mouvement, nous avons construit un projet scientifique qui nous a invités à envisager simultanément les niveaux macro, meso et microcontextuels ainsi que leurs interactions dynamiques

(Tupin, 2006 ; Tupin & Dolz, 2008 ; Balcou-Debussche, 2016). Aux différents niveaux, les pratiques langagières ont été pensées comme des activités sociales (Bautier, 1995) qui s'inscrivent potentiellement « en tension » dans la société bretonne et dans la société française, mais aussi dans le cadre d'une Europe dont l'approche linguistique est le plus souvent associée à une approche plurilingue (CECR, 2011). De la séparation stricte des langues qui prévalait à l'époque de la création de Diwan à la prise en compte progressive du contexte de multilinguisme mondial et à un certain plaidoyer pour une plus grande flexibilité, le dispositif semble se situer désormais dans une phase transitoire entre un cadre idéologique monoglossique et hétéroglossique (Vetter, 2013).

- 4 C'est précisément ce que nous avons cherché à interroger en partant du point de vue des acteurs qui y sont impliqués. Dans différents établissements et lieux géographiques, nous avons rencontré des responsables, formateurs, enseignants, parents, élèves, en vue d'identifier les façons dont chacun interprète et gère son inscription potentiellement paradoxale à différents niveaux contextuels mis en mouvement par cette phase transitionnelle. Nous nous sommes donc centrés sur les rapports des uns et des autres à ce qui se passe dans et hors l'école, mais aussi à la frontière des deux. Les rapports au dispositif Diwan ont été envisagés comme un ensemble de relations à une intervention éducative et sociale complexe, multidimensionnelle et évolutive, qui intègre dialectiquement le discours, l'action, la pratique et la réflexion critique (Lenoir, Larose, Daudelin, Kalubi & Roy, 2002). S'agissant de la perspective linguistique et didactique, nous avons considéré les pratiques langagières comme les deux facettes d'un même processus dynamique que les perspectives sociologique et linguistique pourraient interroger en se croisant (Boutet, 1997 ; Canut, 2001), notamment à travers des situations d'enseignement-apprentissage potentiellement acquisitionnelles (De Pietro, Matthey & Py, 1989 ; Tupin, 2006 ; Balcou-Debussche, 2016). L'entrée psychopédagogique nous a invités à prendre en compte l'analyse des interactions et relations entre les différents acteurs (enseignants et autres personnels, parents, élèves) : les objets (dont les savoirs) n'ont donc pas été investigués eux-mêmes ni pour eux-mêmes, mais bien à travers les rapports qui s'établissent entre les protagonistes et ces objets. Enfin, les rapports des acteurs à la perspective organisationnelle, institutionnelle et sociale ont été pensés dans le cadre d'un développement des établissements et du cursus scolaire de la maternelle jusqu'au lycée, en lien étroit avec les différents niveaux contextuels dans lesquels l'ensemble du dispositif s'inscrit.

## Méthodologie et corpus

- 5 En octobre 2011, à titre exploratoire, nous avons réalisé 11 entretiens non directifs et 4 visites (d'établissements et de classes) dans des écoles bilingues situées sur l'ensemble du territoire breton. L'analyse de ce premier ensemble de données a permis de soutenir le projet d'une triangulation méthodologique alliant des observations *in situ*, des analyses de documents écrits en circulation dans les classes et les établissements, ainsi que des entretiens à mener avec la pluralité des acteurs impliqués. Les observations *in situ* ont été réalisées dans dix établissements différents (six écoles primaires, trois collèges et un lycée), dans les Côtes-D'Armor, le Finistère, le Morbihan, l'Ile-et-Vilaine, et à Paris (lieux d'implantation des écoles Diwan). Les traces des pratiques enseignantes (documents de travail, cahiers, livres) et les documents écrits qui structurent le fonctionnement des établissements (projets, notes aux parents, sites internet) ont été collectés. Dans chaque établissement, des notes ethnographiques ont été consignées à partir des observations menées dans des lieux différents : au centre de

documentation et d'information (CDI), en classe, à la cantine, sur la cour, en salle des professeurs.

- 6 Le travail exploratoire a permis d'élaborer une grille pour les entretiens semi-directifs qui ont été proposés à quarante-huit acteurs du dispositif entre novembre 2011 et mai 2012. Ces quarante-huit entretiens se répartissent de la façon suivante : sept d'entre eux ont été menés avec la noosphère (équipe de direction, inspecteurs, conseillers pédagogiques, office de la langue bretonne), dix-neuf avec les directeurs, enseignants, animateurs, conseillers principaux d'éducation, huit avec les parents d'élèves et quatorze avec les élèves de collège ou de lycée. Les personnes ont été sollicitées en procédant selon le principe de la technique « friend-of-a-friend » (Milroy, 1987 ; Milroy & Gordon, 2003), la perspective étant de « laisser aux enquêteurs la liberté de choisir les enquêtés parmi des *gens de connaissance* ou des gens auprès de qui ils pouvaient être introduits par des gens de connaissance. » (Bourdieu 1993, p. 1395). Tout en n'ignorant pas les incidences des relations sociales sur les résultats de la recherche, il s'agissait ici de considérer la proximité sociale et la familiarité comme des leviers pour intégrer le dispositif et travailler dans un climat de confiance potentiellement favorable aux échanges. Les parents ont été vus à leur domicile. Dans leurs établissements, les élèves ont été inclus « au fil de l'eau », en partant en premier lieu de leur volontariat et de leur disponibilité. Pour l'ensemble des acteurs, les entretiens ont porté sur le projet éducatif Diwan, le rapport linguistique et pédagogique à la langue bretonne et aux langues en général, la dimension sociolinguistique et culturelle, ainsi que les résultats obtenus par les élèves, dont le développement de la compétence plurilingue. À la fin de chaque entretien, l'interlocuteur était invité à synthétiser en faisant le point sur les atouts et les inconvénients d'une scolarité en breton.
- 7 L'ensemble des entretiens a été retranscrit intégralement et les discours ont fait l'objet d'une analyse à partir du logiciel N-vivo. L'analyse du discours reconnaît la diversité de ses méthodes et des différents points de vue sur les mêmes méthodes (Boutet & Demazières, 2011) : ici, nous avons cherché avant tout à interroger l'articulation entre les fonctionnements discursifs des locuteurs, les conditions de production de connaissances et les contextes dans lesquels les pratiques s'actualisent (Charaudeau & Maingueneau, 2002). Les intrications entre les organisations textuelles et les situations de communication ont été analysées au cœur de différents dispositifs d'énonciation (Boutet & Maingueneau, 2005), ce qui, comme le montrent les résultats présentés ci-après, rend compte d'une dynamique contextualisée et contextualisante de la recherche.

## Diwan : un dispositif « hors sol » ?

- 8 En parlant de la communauté culturelle bretonne et de sa triple reconnaissance par le grand public, les médias et les élus, Ronan Le Coadic interroge le sens à donner à la dimension « hors sol » d'une culture qui ne tisse que peu de liens avec la communauté dont elle est issue (Le Coadic, 2003). En effet, comment donner sens à des pratiques langagières bretonnes relevant d'une certaine « étrangeté », notamment pour des enfants dont les parents sont à l'initiative de ce choix ?
- 9 Les points d'appui les plus fréquemment évoqués par les élèves relèvent tout autant de dimensions linguistiques et culturelles que de dimensions psychoaffectives. Les élèves interrogés considèrent comme un privilège la possibilité de tisser des liens particuliers avec leurs grands-parents lorsque ces derniers sont bretonnants : « garder

justement la culture de / ben / du pays / pouvoir parler en breton avec les jeunes / et puis communiquer avec des profs et différentes personnes / donc là aussi / voir des personnes âgées / qu'on communique aussi avec eux / ben c'est ça qui rend un charme à l'esprit Diwan » (Anaïs, lycéenne). En travaillant sur l'apprentissage de la langue bretonne, les écoles bilingues offrent ainsi un espace particulier qui permet *a priori* de réinterpréter les liens entre la langue, la culture et la société dans laquelle chacun s'inscrit : « il y a un patrimoine qui n'est pas que muséologique qu'on a négligé / et qu'on aurait tout intérêt à se réapproprié / pour construire le monde moderne / celui qui va empêcher l'humanité d'aller à sa perte » (Alexandre, CPC).

10 Le nombre de locuteurs n'est pas le seul enjeu, car la quantité et la nature des espaces investis par la langue bretonne le sont tout autant. L'Office Public de la Langue Bretonne (OPLB) estime le nombre de locuteurs en langue bretonne à 200 000 et le nombre d'apprenants à 30 000.<sup>5</sup> En dehors des espaces scolaires, le breton vit sur les panneaux de signalisation routière, dans les médias (TV et radio essentiellement) et de façon plus récente sur internet, où les lycéens trouvent et créent des documents en langue bretonne. Les tensions se cristallisent notamment autour du lexique et de son évolution dans un paysage « mondialisé » qui, tout comme ailleurs, ouvre sur de nouvelles mutations et mobilités des individus, des biens matériels et des symboles : « depuis les années 60 en gros / depuis le basculement de la société traditionnelle / cette société moderne / il y a eu des gens dans le milieu associatif / militant qui ont pris conscience de ça et qui ont créé des mots / que ce soit en mathématiques / en sciences / en médecine » (Youn, directeur et enseignant). Certaines créations lexicales sont utilisées par les enseignants, d'autres non. L'accent, ou plutôt les différents accents, qui permettent de les prononcer sont tout autant soumis à des discussions passionnées. Il en est de même quand on interroge ce que les jeunes locuteurs vont pouvoir faire de la langue bretonne : « on est allé au maximum de ce qu'on pouvait faire dans l'institution scolaire pour que l'institution scolaire apporte sa contribution à l'apprentissage de la langue bretonne et à ce qui n'est pas forcément sa mission / mais elle y contribue ». (Alexandre, CPC).

11 Les analyses soulignent que le projet d'augmenter le nombre de locuteurs en breton ne suffit pas ; en revanche, le fait d'y travailler participe au maintien et au rayonnement d'une langue qui ne pourrait pas vivre ou évoluer sans ses locuteurs. Depuis la phase militante et exclusive des débuts du dispositif Diwan, les acteurs ont évolué en faveur d'une compréhension générale qui pose comme principe sous-jacent que les solutions ne sont pas dans le repli sur soi, mais dans l'ouverture au breton *et* aux autres langues, et non pas au breton *ou* les autres langues. Parfois, les équipes Diwan se retrouvent néanmoins « hors-sol » dans leur propre région, y compris du fait de manques de soutiens institutionnels et de difficultés à implanter des écoles ou à maintenir les locaux dans des états satisfaisants. À titre d'exemple, la location des locaux peut aller du prix fixé par le marché à un euro symbolique qui marque le soutien effectif de la collectivité. De même, les conditions matérielles dans lesquelles sont accueillis les élèves varient considérablement d'un établissement à l'autre. Les écoles Diwan connaissent des déménagements relativement fréquents, ce qui oblige les équipes à fonctionner avec les moyens disponibles et à s'adapter à l'existant : tantôt, il s'agit d'ouvrir une classe dans un ancien local destiné aux retraités, tantôt une cantine sous un préau. Bon nombre d'établissements offrent néanmoins de bonnes, voire d'excellentes conditions de travail pour des élèves qui, comme ailleurs, ont accès à des salles dotées d'équipements informatique, d'espaces agréables dédiés aux livres et aux revues, aux pratiques sportives et à la détente. Les avancées collectives sont largement relayées dans la presse locale et régionale, ainsi que sur les sites des différents établissements. Malgré les

difficultés rencontrées, le dispositif ouvre de nouvelles écoles chaque année et envisage la poursuite de son développement avec la création d'un second lycée (a priori, un lycée professionnel) et d'une université en breton.

## Diversité et partenariat : les fondations ?

### L'implication de tous

12 Au creux de ces tensions, le dispositif Diwan a construit et solidifié une expertise qui repose sur plusieurs atouts. En premier lieu, le ciment construit par le travail d'équipe permet aux acteurs de ne pas travailler isolément et d'œuvrer à « une cause partagée » qui, *a priori*, fait sens pour chacun. Les observations *in situ* soulignent la proximité et la facilité avec laquelle se produisent les échanges (en classe, au cours des réunions), ce qui semble permettre à chacun d'interroger les dimensions régionale, locale, humaine, sociale, culturelle et linguistique et d'analyser ensemble ce qui gêne, complexifie ou favorise l'appropriation des savoirs par les élèves ou le développement du dispositif. L'organisation repose sur la participation potentielle de tous les acteurs au projet collectif, dans la diversité de ses dimensions. Le fonctionnement associatif est à la base de la structuration du projet : « on demande beaucoup à nos enseignants / on a beaucoup de réunions pédagogiques / on a beaucoup de projets / et les parents demandent beaucoup aux enseignants Diwan / les chefs d'établissement leur demandent beaucoup / et je pense que les enseignants demandent beaucoup à leurs élèves / et ont vraiment à cœur qu'ils réussissent » (Irène, principale de collège). Fortement dépendante de l'énergie que chaque acteur peut y consacrer, la vitalité du dispositif est considérée comme constitutive de sa perpétuation. Chacun doit donner l'envie de transmettre le projet de vivre en breton, quelle que soit la forme donnée à cette transmission : inviter de nouveaux parents à découvrir Diwan, créer une nouvelle école, trouver des financements, devenir enseignant, promouvoir la langue bretonne en dehors de l'école, donner des cours de breton.

13 Dès le départ, les parents sont informés de ce qu'implique la scolarisation d'un enfant dans le dispositif, tant du côté de l'investissement associatif que du côté organisationnel : conduire l'enfant à l'école chaque jour, participer aux diverses manifestations, accepter de ne pas nécessairement accompagner l'enfant dans ses devoirs qui s'effectuent en breton. Ces exigences sont facilitées par le fait que la plupart des écoles élémentaires sont de petites structures propices à l'interconnaissance composées de deux, trois ou quatre classes. La répartition des différentes tâches en est donc facilitée : elle se réalise à travers la constitution et la participation à différentes organisations, dont les conseils d'administration de chaque établissement et les comités de soutien. Ces derniers ont vocation à diffuser l'information, organiser des manifestations en direction du grand public et rallier des sources de financement qui permettent le déploiement du dispositif. Cette répartition des charges vaut aussi pour le travail de direction : « les gens se répartissent / s'il y a quatre enseignants / chacun fera un quart du travail » (Pierre, directeur et enseignant). Il en est de même lorsqu'il s'agit, par exemple, d'ouvrir le plus largement possible le CDI à ses utilisateurs : « le CDI reste ouvert jusqu'à 21h / le matin il est ouvert à 8h / et au moment de la pause / ce sont des terminales qui viennent me remplacer. » (Monique, documentaliste au lycée).

## Accueillir et « prendre soin »

- 14 Les discours rendent compte d'une adhésion à l'idée que les valeurs de respect, de partage et de tolérance doivent trouver leur place à l'école et dans les sociétés de demain : « le progrès n'est pas que technologique / la modernité n'est pas forcément urbaine » (Alexandre, CPC). Le dispositif se veut ouvert à l'ensemble des élèves et des familles, toutes origines sociales et culturelles confondues « c'est clair et net / on ne veut pas créer une élite » (Lanig, CPE au lycée). Sur le plan financier, la contribution financière des familles est fonction du quotient familial<sup>6</sup>, ce qui répond à l'objectif d'accueillir tous les élèves, sans discrimination de moyens : « il y a un coût mensuel / mais qui englobe / tout / c'est-à-dire que ça va prendre la cantine / ça va prendre l'achat des livres qu'on fait pour les élèves / ça va prendre le séjour que les élèves suivant chaque année (...) donc moi je paye 140 euros par mois pour / tout ça / à l'entrée en 6ème / pour donner un ordre d'idée / on a des élèves qui vont payer 3 fois plus que d'autres » (Morana, CPE en collège).
- 15 Les propos des enseignants soulignent que les élèves sont placés au cœur du processus « il y a l'idée aussi de démocratie / l'idée de l'éducation populaire / de volonté de mettre les jeunes au centre du processus / même si c'est difficile » (Cosette, CPE, lycée). Cette option impose de se donner les moyens de travailler avec des effectifs adaptés, ce qui permet aux professionnels de prendre le temps de s'occuper de chaque enfant et de traiter les éventuels problèmes en amont plutôt qu'en aval. Telle qu'elles semblent travaillées dans la plupart des établissements, ces options psychopédagogiques contribuent à orienter le choix de certains parents qui ne veulent pas scolariser leur enfant dans les établissements où les élèves sont accueillis en nombre : « ça m'a fait peur / voir tous ces enfants hurler sortir dans tous les sens / les grilles elles sont ouvertes mais c'est pas possible / (...) et les parents qui attendent là / il y a deux trois qui se connaissent / qui se disent bonjour mais / il n'y pas d'échanges avec l'instit / pas d'échange avec l'ATSEM / (...) c'est hyper impersonnel / enfin je veux dire / tu lâches ton enfant dans un monde que même toi tu ne connais pas / donc non / je n'ai pas envie » (Hélène, mère d'élève).
- 16 Se construire ensemble autour de valeurs telles que le respect des différences et l'entraide semble favoriser l'attention portée à la transmission et la diffusion de ces mêmes valeurs par les élèves : « ils sont hyper copains / la vie / il y a quelque chose qui est important ici aussi / le travail collectif et l'aide qu'ils s'apportent les uns aux autres » (Cosette, CPE, lycée). Dans cette élaboration, l'accueil d'un parent, d'un visiteur, d'un professionnel ou d'un nouvel élève fait l'objet d'une attention particulière : « les parents qui viennent pour la première fois dans une école pour voir avant même de s'inscrire / c'est vrai qu'on nous dit souvent qu'ils sont accueillis / que les enseignants prennent leur temps » (Daphné, directrice). Les observations menées dans les classes de l'école primaire et du collège montrent que dans la plupart des cas, les élèves se déplacent sans gêner les autres, avancent à leur rythme, organisent leur travail et leurs affaires : « on a peut-être aussi parmi nos élèves / je ne dirai pas des élèves motivés mais qui prennent petit à petit conscience du choix qu'ont fait leurs parents / » (Mireille, responsable et formatrice). Les lycéens témoignent d'une grande autonomie, tant dans leur travail que dans l'animation du collectif. Les CPE rappellent qu'ils s'occupent peu de l'animation des soirées à l'internat puisque les élèves ne sont pas considérés comme étant des consommateurs de culture, mais davantage comme des producteurs : « on a au moins une soixantaine / sur les 260 / qui suivent / régulièrement des cours de musique / et puis si je dis / qu'il y a 100 ou 120 musiciens qui pratiquent de la musique / je suis certainement pas loin du compte / on n'a pas de



cours de musique / et c'est peut-être pour ça qu'on n'en a pas d'ailleurs / (rire) / c'est parce qu'ils font de la musique d'eux-mêmes. » (Grégoire, proviseur et professeur).

- 17 Ces éléments contributifs à ce que les acteurs du dispositif appellent « l'esprit Diwan » semblent constituer des points d'appui solides en même temps qu'ils créent aussi des incompréhensions et des formes d'exclusion. Le choix de « vivre en breton » donne la possibilité d'assumer pleinement une distinction et d'en faire un atout, mais il suscite aussi des tensions qui affectent notamment les jeunes élèves. Les « Diwan », comme certains les nomment, ont la réputation d'être « spéciaux », artistes, musiciens, cavaliers, souvent « mal habillés », refusant les vêtements de marque : « les 6ème sont rentrés complètement terrorisés / ahhh les autres nous ont demandé pourquoi on était dans le collège des clochards / » (Morana, CPE en collège) ou encore « on se moque plus de nous en nous traitant de secte / mais bon » (Tristana, élève de terminale). Les équipes doivent redoubler d'idées pour permettre aux élèves, mais aussi à leurs familles, de nuancer et réinterpréter ces propos : « l'un dans l'autre / je crois qu'ils sont conscients / malgré / très souvent on les entend dire qu'ils n'aiment pas être comme les autres » (Morana, CPE en collège). Les anciens élèves sont régulièrement invités dans leur établissement pour échanger avec les nouveaux, les élèves de CM créent, racontent et mettent en scène des histoires en breton pour les plus petits, les lycéens qui partent en seconde ailleurs et réintègrent le dispositif sont accueillis et écoutés, les résultats et les parcours des élèves après le bac sont valorisés. Ces analyses vont de pair avec une efficacité reconnue de Diwan au niveau des résultats obtenus par les élèves, leur maintien dans le dispositif et leur niveau de maîtrise du breton (Vetter, 2013).

## Créativité et partage

- 18 Sur le plan pédagogique et didactique, nos enquêtes soulignent que les enseignants semblent « faire feu de tout bois », en s'inscrivant dans une démarche empirique. Ils disent s'appuyer surtout sur les observations qu'ils réalisent auprès de leurs élèves et sur « ce qui marche » : ils passent des résumés d'ouvrages aux exposés et aux diapositives, tout en travaillant sur le lexique, l'expression des élèves, la prononciation, la syntaxe et les relations avec l'environnement proche. Le travail d'autocorrection est valorisé dans la plupart des classes, en lien avec la construction progressive de l'autonomie de chaque apprenant. Les photocopies alternent avec des formes diversifiées sous lesquelles les savoirs apparaissent, ce qui rend compte de l'investissement des enseignants et du travail pédagogique spécifique qu'ils réalisent (Balcou-Debussche, 2007). Dans le secondaire, les enseignants misent sur les bénéfices des échanges linguistiques et culturels organisés avec d'autres régions qui soutiennent l'enseignement immersif (le Pays basque, la Catalogne) ou avec des pays comme l'Allemagne, l'Angleterre ou l'Espagne. Dans l'un des collèges, les élèves se réfèrent à un système qui leur permet de prendre conscience des écarts (de résultats scolaires, ou de conduite) sans être immédiatement pénalisés : « en fait nous c'est pas les colles / c'est des points / au début de l'année / on a 20 points et on en perd / et au bout de moins 20 / là on est mal / par exemple jusqu'à 5 points / il faut être sage pendant une semaine pour les rattraper / pour revenir à 20 » (Charléza, élève de 5ème). Les familles sont informées, par écrit ou par oral de ce qui se passe dans l'établissement. Lorsqu'un problème spécifique est identifié, les parents sont associés aux décisions à prendre : « hier soir il y a des gens qui ont été pris à fumer / oui ceux qui étaient dans mon groupe / du coup / la pionne a appelé tous les parents » (Charléza, élève de 5ème). Le fait de « parler trop souvent en français » fait aussi l'objet de signalements aux parents, ce qui ne plaît pas nécessairement à tous les élèves : « quand on n'a pas fait nos devoirs

/ on peut aussi avoir un mot / et quand on parle breton / euh... français » (Charléza, élève de 5ème).

- 19 Dans l'ensemble des établissements, les observations menées permettent de repérer une pluralité de supports pédagogiques qui rendent compte d'approches diversifiées : manuels de lecture, livres de la littérature pour la jeunesse traduits en breton par les enseignants, affiches, objets extraits de l'environnement (plantes, écorces, plumes...). Une place importante est donnée à la langue orale et écrite : « on est obligé de donner une place forte au breton dans les premières années d'apprentissage / sinon ils n'intègrent pas / c'est pas possible / le breton n'est pas suffisamment fort / c'est notre objectif / qu'à la fin du primaire / que leur compétence en breton soit équivalente à celle des autres élèves des autres écoles qui n'ont fait que du français / eux ils doivent maîtriser les deux » (Mireille, responsable et formatrice). L'enjeu n'est pas seulement d'apprendre le breton, mais de vivre « en breton » en interrogeant tout autant la langue que la culture, l'environnement, l'alimentation, la musique, les danses et les sociabilités « en dehors du fait de parler la langue / c'est de s'orienter sur la culture bretonne » (Alette, principale et professeur). La relation avec l'environnement humain, géographique, social et culturel est privilégiée : « on invite des gens de l'extérieur / essayer aussi de donner une image moderne / c'est-à-dire de ne pas tout le temps inviter des vieux » (Alette, principale et professeur). Dans les différentes classes, une multiplicité d'activités et de tâtonnements empiriques domine : « c'est une méthode assez personnelle à chaque enseignant / de ce que j'ai compris en fait / ils essayent de combiner les différentes approches / euh / avec la méthode qui leur semble le mieux marcher » (Ivona, mère d'élève).

## Diwan dans une impasse ?

### Une triangulation à maintenir

- 20 L'ensemble des éléments analysés précédemment met l'accent sur les trois pôles de la relation triangulaire qui, selon une perspective de co-éducation et de construction partenariale, unit les enseignants, les parents et les élèves (Chauvenet, Guillaud, Le Clère & Mackiewicz, 2014, Bégot & Mackiewicz, 2016). L'axe « enseignants et autres personnels » / « enfants-élèves » se centre sur la relation pédagogique ; l'axe « parents » / « enfants-élèves » reconnaît et valorise la parentalité ; l'axe « enseignants et autres personnels » / « parents » construit la coopération utile et nécessaire au fonctionnement du dispositif. Cette dynamique partenariale permet, *a priori*, de travailler les savoirs situés au centre de cette construction triangulaire. Dans cette configuration, la participation de tous est un véritable atout autant qu'un lieu de fragilité potentielle. L'augmentation du nombre d'écoles, d'enseignants, d'élèves et de parents fait courir le risque d'une dépersonnalisation et d'une diversification des pratiques sur lesquelles l'équipe de direction pourrait notamment perdre un certain contrôle : « on se rend compte depuis quelques années que nous / entre enseignants / on ne se connaît plus tous / qu'on arrive à une échelle où ça devient grand / ça part très vite cette proximité-là / il faut qu'on y fasse très attention » (Morana, CPE en collège). Les mutations sociales qui se produisent en Bretagne comme ailleurs font peser la menace de voir arriver des parents qui seraient plus enclins à bénéficier du dispositif qu'à le faire vivre et à y participer : « c'est un souci / on peut épuiser les gens / vu qu'on n'est pas nombreux / et s'il n'y a personne qui reprend l'association / l'école ferme /

c'est tout bête / donc il faut présenter les choses en ne minimisant pas ce que c'est / que de s'impliquer » (Isabelle, mère d'élève). La construction reste donc potentiellement fragilisée par le spectre d'un possible consumérisme qui se substituerait à la construction commune, ce qui ne manque pas d'interroger l'ensemble des acteurs sur les choix à opérer et les évolutions à soutenir.

- 21 Cette menace trouve pour partie ses fondements dans la diversité et la complexité des raisons qui conduisent les parents à inscrire leur enfant dans le dispositif Diwan. La première, identitaire, est l'attachement à une culture et à une langue qui ont été menacées, parfois dévalorisées, et qu'il s'agit désormais de préserver : « mon père a été un peu imprégné / mais il a jamais eu le droit de le parler / il le parlait pas / moi j'ai pas eu l'occasion de l'apprendre parce qu'on ne m'a pas laissé le choix / et moi j'ai fait le contraire / j'ai pas laissé le choix à mes enfants / je leur ai imposé le breton de façon à ce que / quand ils seront plus grands / ils aient le choix par contre / eux » (Colin, père d'élève). Ce choix exige des efforts pour assurer ou maintenir le choix d'une scolarité en breton : « ma femme / elle est assistante / elle a prévu une mutation / notre enfant rentre en 6ème / elle est allée en Bretagne / pour continuer l'enseignement au collège / et moi / comme je suis à la RATP / je ne pourrai pas / du coup il me restera deux ans à faire à Paris / on va faire des sacrifices / pendant deux ans » (Colin, père d'élève). La seconde, linguistique et cognitive, se rapporte à un intérêt prononcé pour le bilinguisme chez des parents qui ont conscience des atouts d'une scolarité bilingue pour l'avenir et la réussite de leur enfant : « on n'est pas allé nous pour la culture bretonne dans un premier temps / c'était surtout pour le bilinguisme » (Fiona, mère d'élève). Le breton pourrait tout aussi bien être l'anglais ou le chinois, pourvu que l'enfant bénéficie de l'ouverture au monde et aux cultures en se construisant cognitivement parlant à travers deux langues au lieu d'une seule. La troisième raison, de nature psychosociale, est relative à la qualité de l'enseignement, aux valeurs défendues et aux conditions privilégiées qui sont offertes aux élèves : « c'est génial quoi de voir comment ils évoluent / et puis ils ont pas la même mentalité que les enfants qui sont dans le circuit normal / ah oui / ils ne se comportent pas pareil / Diwan leur offre / beaucoup plus de liberté / ils sont libres de pas mal de choses / on leur donne la confiance qu'on ne donnerait pas dans un autre établissement » (Hélène, mère d'élève). Enfin, la dernière, plus pragmatique, est liée à des dimensions organisationnelles qui facilitent la vie des parents, comme par exemple la proximité géographique du domicile de la famille et de l'école, ou les horaires d'ouverture et de fermeture de l'école et/ou de la garderie. Ainsi, selon les raisons qui ont présidé au choix de scolariser leur enfant dans le dispositif, les parents rendent compte d'implications inégales qui pourraient vulnérabiliser le dispositif si la tendance à un moindre investissement venait à s'affirmer. Dans tous les cas, apprendre et parler le breton résulte de choix familiaux, personnels, sociétaux, politiques, économiques, plus ou moins conscients et directs, qui s'opèrent de façons très différenciées selon les individus et les situations (Adam, 2015).

## Des espaces à surveiller, et d'autres à créer

- 22 Les discours soulignent que les passages au collège et au lycée constituent des moments charnière, y compris parce que le risque de « perdre » des élèves est mentionné par les enseignants. Les parents et les enfants doivent choisir entre la continuité de la scolarité dans le dispositif ou dans un autre établissement de proximité. Dans la plupart des cas, poursuivre dans le dispositif Diwan impose d'adhérer à la perspective de l'internat, ce qui ne convient pas nécessairement à tous. Au collège, l'organisation est néanmoins pensée pour atténuer la coupure entre le jeune

enfant et sa famille puisque tous les élèves rentrent au domicile le mardi soir et le vendredi : « voilà / ce qu'on dit souvent aux parents / ils les voient tous les jours en fin de compte » (Alette, principale et professeur). Les conditions de travail peuvent également motiver un changement d'établissement. En effet, à partir du collège, des professeurs de breton assurent des cours spécifiques sur la langue bretonne. Afin de ne pas augmenter le volume global d'heures de cours des élèves, les autres cours durent 45 mn au lieu d'une heure, ce qui permet de retrouver un volume de 4 à 5 heures alloué au travail sur la langue. Les programmes de l'éducation nationale sont respectés, mais le nombre d'heures est moindre pour chaque matière. Si cette charge supplémentaire peut être difficile à porter par certains élèves, ceux qui y parviennent sont respectés pour le travail supplémentaire qu'ils fournissent : « finalement ils ont des conditions de travail moins bonnes / et pas seulement matérielles / que ceux des autres écoles / donc / on se dit que finalement / ils ont vraiment du mérite d'arriver jusque-là » (Morana, CPE en collège).

23 C'est donc dans un espace transitionnel et tensionnel que se retrouve le dispositif Diwan, avec d'un côté des points d'appui spécifiques largement constitutifs du développement du dispositif et de son identité, de l'autre des mutations sociales qui obligent à des réinterprétations complexes des dimensions sociolinguistiques, psychopédagogiques, organisationnelles, institutionnelles et sociales. Pendant plusieurs siècles, la langue bretonne a été attachée à des activités du secteur primaire alors qu'elle était exclue de plusieurs autres domaines, dont l'école en particulier. En misant sur le développement de la langue bretonne à l'école, dans les médias, dans la réflexion scientifique, philosophique et technologique, les défenseurs de la langue bretonne partent à la conquête de nouveaux pans entiers de la vie sociale. La question de la création de nouveaux éléments lexicaux, la perte de certaines intonations, la présence d'internet et l'alignement de la langue sur les évolutions de la société interrogent les acteurs et les prises de position ne sont pas nécessairement unanimes. Le breton peut-il réussir à prendre sa place sur la toile alors que les savoirs disponibles en français et en anglais ont déjà cumulé plusieurs longueurs d'avance ? Comment poursuivre la professionnalisation des acteurs alors qu'un grand nombre de questions restent en suspens et que les soutiens institutionnels et universitaires sont considérés comme insuffisants ? : « il n'y a pas un relais institutionnel suffisant / ni un appui universitaire suffisant / pour qu'on décolle de ce qui est au départ était expérimental et n'aurait pas dû le rester / 30 ans après on aurait pu être expert » (Alexandre, CPC). Le dispositif a-t-il la capacité à dépasser l'empirisme qui structure une large part des pratiques professionnelles et à parvenir à un travail analytique et réflexif qui puisse rivaliser avec le niveau requis par ailleurs au niveau de la formation des enseignants ?

24 Toutes ces questions sont d'autant plus vives que le dispositif demande beaucoup aux enseignants alors qu'ils ne disposent pas toujours de l'outillage théorique et pratique pour parvenir aux objectifs fixés. Les demandes de formation sont exprimées, y compris pour pouvoir s'interroger à plusieurs sur la façon dont ils vont pouvoir devenir compétents dans la maîtrise de différentes langues (Coste, Moore & Zarate, 1997), en utilisant leurs ressources respectives et en faisant en sorte que tous les répertoires individuels soient pensés comme étant d'égale valeur (Beacco & Byram, 2003). Enfin, au-delà des choix individuels et collectifs, la portée de l'enjeu va aussi de pair avec l'idéologie politique qui est associée ou non à la langue régionale, en relation étroite avec les pouvoirs dans l'état français et dans la zone européenne (Loyer, 2002). Pour l'heure, le dispositif fonde beaucoup d'espoirs sur le renforcement des alliances universitaires, le développement de l'offre bilingue en dehors de l'école ainsi que sur l'arrivée progressive d'une nouvelle génération « d'engagés disponibles » : « là où on va

avoir une deuxième vie ou un second souffle / c'est que maintenant on arrive à avoir ce qu'on commence nous à appeler les grands-parents Diwan / donc ces gens-là / qui seront des jeunes retraités / qui ont toujours été très actifs / très associatifs / ils vont retrouver leur place dans Diwan » (Morana, CPE en collègue).

## Conclusion

25 Les analyses présentées ici interrogent les spécificités des écoles bilingues et l'apprentissage d'une langue par immersion en particulier, mais elles questionnent aussi le fonctionnement, les valeurs et les priorités du système éducatif français dans son ensemble. Quarante ans après ses débuts, le dispositif Diwan intègre des questionnements d'actualité et ouvre sur des perspectives d'avenir qu'il y aurait lieu de prendre en compte autrement qu'en considérant qu'il s'agit d'un dispositif « à la marge ». L'engagement des acteurs et leur capacité à construire collectivement un horizon plurilingue, des apprentissages disciplinaires complexes et des compétences psychosociales méritent que l'on s'intéresse, sans doute plus qu'on ne l'a fait jusqu'ici, à ce qui se passe dans les écoles, dans les classes, et au-delà. Pour les élèves du dispositif Diwan, la langue bretonne deviendra-t-elle un bien symbolique et fonctionnel qui ouvrira de nouvelles perspectives ? S'accommodera-t-elle des évolutions du monde actuel, et de sa jeunesse en particulier ? Autant de questions qui restent posées et qui exigeraient des appuis institutionnels renforcés, des réflexions plurielles théoriquement situées et de nouvelles alliances pour pouvoir apporter des éclairages complémentaires sur la professionnalisation des enseignants, les disparités selon les établissements ainsi que les résultats obtenus par les élèves, à travers des parcours linguistiques, culturels et sociaux différenciés. Les acteurs du dispositif Diwan s'inscrivent dans l'actualité de ces questionnements et souhaitent les approfondir : au creux de ces tensions, de nouveaux travaux diversifiés devraient donc pouvoir trouver leur place, y compris en mobilisant les perspectives plurielles que les sciences de l'éducation sont en capacité de faire valoir et de convoquer à l'appui de recherches potentiellement pertinentes pour l'ensemble de la communauté scientifique.

---

## Bibliographie

- Adam, C. (2015). *Bilinguisme scolaire breton-français du jeune enfant : les représentations parentales et leurs influences*. Thèse de doctorat en sociolinguistique. Université de Bretagne Occidentale, 2 vol. , 399 p.
- Balcou-Debussche, M. (2016). *De l'éducation thérapeutique du patient à la littératie en santé. Problématisation socio-anthropologique d'objets didactiques contextualisés*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Balcou-Debussche, M. (2007). Rapports des enseignants aux formes de savoirs et à l'écriture vus à travers l'usage des photocopies à l'école. *Revue française de pédagogie*, 161, 15-23.
- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : l'Harmattan.
- Beacco, J-C. & Byram, M. (2003). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Bégot, A-C. & Mackiewicz, M-P. (2016). Introduction. Coéducation et santé : dispositifs dans et hors milieu scolaire, *Educatons, Santé, Sociétés*, 3(1), 7-17.
- Blanchet, Ph. & Walter, H. (2009). *Dictionnaire du français régional de Haute-Bretagne*. Paris : Bonneton.

- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Boutet, J. (1997). *Langage et société*. Paris : Seuil.
- Boutet, J. & Maingueneau, D. (2005). Sociolinguistique et analyse de discours : façons de dire, façons de faire. *Langage et société*, 4(114), 15-47.
- Boutet, J. & Demazière, D. (2011). Présentation. *Langage et société*, 1(135), 5-8.
- CEFR (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. 2001.
- Canut, C. (2001). Pour une nouvelle approche des pratiques langagières. *Cahiers d'Études africaines*, 163-164(3-4), 391-397.
- Chauvenet, A., Guillaud, Y., Le Clère, F. & Mackiewicz, M-P. (2014). *Ecole, famille, cité. Pour une coéducation démocratique*. Rennes : P.U.R.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- De Pietro, J-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue, in Weil, D. et Fougier, H. (éds.), *Actes du Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg : Université des Sciences Humaines et Université Pasteur, 99-124.
- Groux, D. (2006). L'apprentissage précoce des langues : Des pratiques sociologiquement et politiquement marquées. *International Review of Education*, 52(1-2), 107-123.
- Le Coadic, R. (2003). Les contrastes bretons. *Ethnologie française*, 3(33), 373-379.
- Lenoir, Y., Larose, F., Daudelin, C., Kalubi, J-C. & Roy G-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4), 1-36.
- Loyer, B. (2002). Langues nationales et régionales : une relation géopolitique. *Hérodote*, 2(105), 15-37.
- Milroy, L. (1987). *Language and Social Networks*. New York: Blackwell.
- Milroy, L. & Gordon, M. (2003). *Sociolinguistics: Method and Interpretation*. Oxford : Blackwell.
- Tupin, F. & Dolz, J. (2008). Du périmètre des situations d'enseignement-apprentissage. In Les Dossiers des sciences de l'éducation. Toulouse : PU.
- Tupin, F. (2006). *Les pratiques enseignantes et leurs contextes : des curricula aux marges d'action. Approche sociologique, regards pluriels*. Habilitation à Diriger des Recherches. Nantes : Université.
- Vetter, E. (2013). Teaching languages for a multicultural Europe – minority schools as examples of best practices? The Breton experience of Diwan. *International Journal of the Sociology of Language*, 223, 153-170.

---

## Notes

- 1 Office public de la langue bretonne : <http://www.fr.brezhoneg.bzh/5-chiffres-cles.htm>
- 2 Le terme Diwan signifie « germe » en breton.
- 3 Ce qui renvoie à l'une des formes de dispositifs de bilinguisme déjà expérimentés en d'autres lieux (Groux, 2006).
- 4 Diwan Breizh : <http://www.diwanbreizh.org/sections.php4?op=viewarticle&artid=25>
- 5 Le site de l'OPLB : <http://www.fr.brezhoneg.bzh/45-publications.htm>
- 6 Sauf dans de rares cas, comme par exemple à l'école Diwan de Paris où, pour diverses raisons, ce quotient n'est pas appliqué.
- 

## Pour citer cet article

*Référence électronique*

Maryvette Balcou-Debussche et Frédéric Tupin, « L'inscription paradoxale du dispositif Diwan en Bretagne », *Éducation et socialisation* [En ligne], 45 | 2017, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 23 septembre 2017. URL : <http://edso.revues.org/2272> ; DOI : 10.4000/edso.2272

---

## ***Auteurs***

**Maryvette Balcou-Debussche**

Université-ESPÉ de La Réunion, laboratoire *Icare* EA 7389

**Frédéric Tupin**

Université-ESPÉ de La Réunion, laboratoire *Icare* EA 7389

---

## ***Droits d'auteur***



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.