



HAL
open science

Bilinguisme scolaire breton-français du jeune enfant : les représentations parentales et leurs influences

Catherine Adam

► **To cite this version:**

Catherine Adam. Bilinguisme scolaire breton-français du jeune enfant : les représentations parentales et leurs influences. Linguistique. Université de Bretagne occidentale - Brest, 2015. Français. NNT : 2015BRES0072 . tel-01946759

HAL Id: tel-01946759

<https://theses.hal.science/tel-01946759v1>

Submitted on 6 Dec 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.

The logo of the University of Brittany Occidental (UBO) consists of the letters 'UBO' in a stylized, white, sans-serif font. The 'U' and 'B' are connected, and the 'O' is a simple circle.

université de bretagne
occidentale



THÈSE / UNIVERSITÉ DE BRETAGNE OCCIDENTALE

sous le sceau de l' Université européenne de Bretagne

pour obtenir le titre de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE BRETAGNE OCCIDENTALE

Sociolinguistique

École Doctorale Sciences Humaines et Sociales n° 507

présentée par

Catherine Adam

Préparée au Centre de Recherche Bretonne et
Celtique (CRBC) EA 4451

**Bilinguisme scolaire
breton-français
du jeune enfant :**

**les représentations parentales
et leurs influences**

Thèse soutenue le 30 novembre 2015

devant le jury composé de :

Philippe BLANCHET

Professeur, Université Rennes 2

Ronan CALVEZ

Professeur, Université de Brest / *directeur de thèse*

Régine DELAMOTTE

Professeure émérite, Université de Rouen / *directrice de thèse*

Marielle RISPAIL

Professeure, Université Jean Monnet - Saint-Etienne

Andrea YOUNG

Maître de conférences HDR, ESPE de l'Académie de Strasbourg

A mes grands-parents Marie-Josèphe et Claude Le Moullec

A ma fille Bleuenn et à Stéphane

Remerciements

Première page et derniers instants de la rédaction de cette thèse, je voudrais que ce texte de remerciements soit le reflet de ce que cette recherche a été et représente pour moi : un parcours jalonné de belles rencontres, d'expériences scientifiques et humaines enrichissantes au cours duquel ma vie professionnelle et personnelle a changé.

Je tiens donc à remercier en premier lieu ma directrice Régine Delamotte et mon directeur Ronan Calvez qui m'ont accompagnée, soutenue, conseillée et inspirée tout au long de ce parcours de recherche.

Mes sincères remerciements vont aussi à Philippe Blanchet, Marielle Rispaïl et Andréa Young pour avoir accepté de participer à ce jury de thèse.

Je remercie la Région Bretagne de m'avoir attribué une allocation de recherche doctorale (ARED) qui m'a permis de débiter cette thèse dans des conditions matérielles favorables.

Je remercie les institutions scolaires, les inspecteurs des écoles, les directeurs des écoles bilingues publiques, privées et Diwan et les enseignants de m'avoir ouvert les portes de leurs établissements et de leurs classes afin d'être mise en relation avec les parents et enfants à interviewer.

Des remerciements chaleureux vont aux parents et enfants qui ont participé à cette étude, m'ont accueillie à leur domicile, sur leur lieu de travail, dans les écoles ou dans des lieux plus insolites, se sont livrés et sans qui cette recherche n'existerait pas.

Des remerciements particuliers sont adressés aux hommes et aux femmes sans lesquels ce projet ne serait pas ce qu'il est en particulier à Max Reinert et Philippe Jeanne qui m'ont accompagné dans l'utilisation du logiciel ALCESTE, à Isabelle David toujours présente pour soutenir les doctorants et répondre aux demandes diverses et variées avec le sourire.

Je transmets également un énorme merci et toute ma reconnaissance à Michèle Le Moullec et Letig Le Guennec mes relectrices de tous les instants.

Je tiens également à remercier toutes celles et tous ceux qui ont répondu présents lorsque j'ai lancé une bouteille à la mer pour le travail de fourmi que représente certaines étapes de la thèse et en particulier sa finalisation. Je pense entre autres à Nathalie, Maïwenn, Marie, Ludo, Claude, Paul, Brigitte, Véronique, et tous les autres. Et merci, trugarez, thank you, à toutes et tous, les ami(e)s, collègues doctorant(e)s, toutes les personnes qui ont de près ou de loin participé, accompagné, soutenu un instant ou beaucoup plus longtemps ce travail.

Trugarez vras à Stéphane et Bleuenn pour leur soutien sans faille depuis tant d'années déjà.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
PREMIERE PARTIE – Théories, méthodologies et terrain : des choix au service d'une problématique ...	25
CHAPITRE 1 - Cadre theorique et réflexions épistémologiques	27
1. Bilinguismes.....	27
2. Les représentations, une des clés de compréhension des pratiques linguistiques	38
3. Politiques linguistiques familiales et choix scolaires	52
Conclusion du chapitre 1	54
CHAPITRE 2 - La langue bretonne : contextualisation sociolinguistique	55
1. Politiques linguistiques et statuts des langues en France	55
2. Contexte sociolinguistique historique de la Bretagne :	62
3. Situation sociolinguistique actuelle du breton en Bretagne.....	77
Conclusion du chapitre 2	85
CHAPITRE 3 - Délimitation du terrain de recherche	86
1. Une situation éducative particulière en Bretagne ?	87
2. Définition du terrain de recherche et de la population en présence.....	112
Conclusion du chapitre 3	130
CHAPITRE 4 - Méthodologie de recueil des données, échantillon et corpus.....	131
1. Des techniques d'enquêtes choisies et mises en place	132
2. Questions de représentativité et échantillon	152
3. De l'échantillon au corpus	155
Conclusion de la partie I	159
DEUXIEME PARTIE - Analyses, résultats et interprétation : jeux d'influences pour quels enjeux ?	161
CHAPITRE 5- Méthodologie d'analyse des données et présentation des informateurs	163
1. Des analyses qualitatives transversales et complémentaires	163
2. Quelles analyses quantitatives ?	169
3. Présentation des informateurs	170
CHAPITRE 6 - Représentations parentales	181
1. Analyse thématique transversale de contenu : élaboration d'une grille d'analyse	181
2. Mise en lumière d'un continuum	184
3. Sept profils parentaux : des représentations imbriquées	190
Conclusion du chapitre 6 - Apports et limites d'un continuum	237
CHAPITRE 7 - Du micro au macro	245
1. Le fonctionnement d'alceste	247
2. Une analyse du corpus « parents » avec l'aide d'ALCESTE	253
3. Vers une vision globalisante	283
Conclusion du chapitre 7	297
CHAPITRE 8 - Des parents aux enfants	305
1. Représentations des pratiques linguistiques familiales	306
2. Représentations des usages des langues et de la langue bretonne	323
3. De la pratique scolaire à la pratique sociale ?	351
Conclusion du chapitre 8 :	364
CONCLUSIONS GENERALES.....	369
SOURCES.....	375
BIBLIOGRAPHIE	377
LISTE DES ABREVIATIONS	387
INDEX DES CARTES, FIGURES ET TABLEAUX	389
TABLE DES MATIERES	391
ANNEXES	395

Introduction

« Les langues n'ont pas de vie, pas de famille, ne sont ni des instruments, ni des organismes extérieurs à ceux qui les utilisent, les langues n'existent que par leurs locuteurs, elles sont réinventées, renouvelées, transformées, dans chaque interaction, chaque fois que nous parlons » (Calvet, 1999 : 16).

Cette introduction se veut descriptive du cheminement à l'origine de cette recherche, la définition de sa problématique générale, de ses objectifs et des hypothèses émises. Les termes-clés et notions convoqués dans cette présentation générale, qui sont mobilisés pour les analyses, sont ensuite définis dans le premier chapitre, associés aux réflexions épistémologiques afférentes en fonction de mon objet d'étude.

1. Genèse de la recherche

Cette recherche doctorale parle de langues, non pas de la langue en tant que système homogène se suffisant à lui-même dans une perspective structuraliste mais de ce que Saussure (1974) écarte de ses études et nomme la « parole », des langues dans leur hétérogénéité, parlées par des locuteurs, circulant dans des communautés linguistiques (Labov, 1976), sur des marchés linguistiques (Bourdieu, 1982), régies par des normes particulières, des politiques linguistiques collectives et individuelles qu'il importe de mettre en évidence, des langues investies d'un certain capital (culturel, symbolique...), des langues qui déterminent l'identité socio-linguistique de locuteurs.

1.1. Ancrages disciplinaires et interdisciplinarité : de la sociolinguistique à l'ethno-sociolinguistique

Au travers des langues, appréhendées en tant que fait social, ce travail s'intéresse alors avant tout à des personnes, à des locuteurs et à leurs mises en mots concernant les conditions de production et de reproduction de ces langues. Cette thèse étudie les rapports entre langues et vie sociale à partir d'un cas d'étude particulier : celui de l'actuelle place de la langue bretonne dans le paysage linguistique breton et, plus précisément, celui du bilinguisme scolaire breton-français du jeune enfant. En cela, ce travail se distingue de la linguistique

structurale - sans en renier les apports notamment du point de vue classificatoire. Comme le rappelle Christine Deprez, la linguistique structurale « se révélera indispensable là où l'étude des formes sera nécessaire [...] » (1994 : 29). Toutefois, cette recherche s'inscrit dans le domaine de la sociolinguistique, sous l'angle des politiques linguistiques, dans une relation entre politique linguistique générale et politique linguistique familiale. La sociolinguistique est donc le point d'ancrage disciplinaire de cette recherche, en ce qu'elle « tâche de découvrir quelles lois ou normes sociales déterminent le comportement linguistique dans les communautés linguistiques » (Fishman, 1971 : 19) et « s'efforce de les délimiter, et de définir ce comportement vis-à-vis de la langue elle-même » (*ibid.*). Pour autant, à l'intérieur même de cette discipline, la sociolinguistique, les approches sont diversifiées. J'ai tenté de comprendre les divergences de point de vue et d'extraire de mes observations ce qu'il pouvait y avoir d'heuristique pour la recherche. En ce sens, je n'oppose pas la sociolinguistique *variationniste* (Labov) et celle *interactionniste* (Gumperz). Je les considère comme complémentaires et je puise, dans chacune d'entre elles, les outils nécessaires pour mener ma réflexion. Par ailleurs, la sociolinguistique menée dans cette recherche n'exclut pas des emprunts, la convocation de concepts d'autres disciplines traitant du même objet. L'étude des représentations sociolinguistiques des locuteurs nécessite, par exemple, une approche interdisciplinaire qui permet de clarifier les concepts de *représentations* (mentales, sociales, sociolinguistiques...) grâce à l'appui et la confrontation de travaux en psychologie sociale (*cf.* chapitre 1). Il y a donc la volonté de rendre compte d'un phénomène complexe de par une approche interprétative plurielle et interdisciplinaire. C'est pourquoi ma démarche de recherche s'ancre dans une ethno-sociolinguistique telle que la décrit Philippe Blanchet :

« L'étiquette ethno-sociolinguistique, malgré sa longueur, présente l'avantage majeur de signifier ouvertement le double aspect ethnologique (incluant les questions de communauté ethnoculturelle, d'identité, de représentation du monde par le langage, de micro-interactions) et sociologique (incluant les questions de stratifications sociales, de conflits sociaux, de politiques linguistiques éducatives, de macro-variations), recouvrant de la sorte l'ensemble du champ des usages des langages humains (notamment des langues). » (2000 : 76)

Il s'agit alors d'une *linguistique de terrain* (Blanchet, 2000), c'est-à-dire qui donne la primauté au terrain dans son approche théorique et méthodologique. C'est une linguistique de la complexité, au sens d'Edgar Morin (1990) qui vise « la construction de modèles interprétatifs, lesquels participent à la construction progressive d'une vision globale des phénomènes humains observés » (Blanchet, 2000 : 63). De ce positionnement ethno-

sociolinguistique découle bien entendu une méthodologie particulière, principalement empirico-inductive, sur laquelle je reviendrai dans les chapitres descriptifs des méthodologies de recueil et de traitement des données de cette recherche de terrain (*cf.* chapitre 5 et 6).

D'un point de vue éthique, cette approche implique également un volet réflexif du chercheur quant à sa propre démarche, « c'est-à-dire le besoin de devenir conscient de la façon dont l'action de la recherche est reliée au savoir qu'elle construit et de rendre ce processus explicite, tout en tenant compte de ses conséquences sociales » (Heller, 2002 : 22). Cette introduction et la première partie de la thèse sont ainsi consacrées à l'exposition et l'explication des positionnements, méthodes et attentes, au sens large, au regard de la recherche menée. Cette dimension éthique, qui m'est apparue incontournable, rapproche ce travail de la *sociolinguistique critique* décrite par Monica Heller, qu'elle qualifie elle-même de « sociolinguistique ethnographique et interprétiviste » (2002 : 10). Cette conception de la sociolinguistique, en tant que « sociolinguistique sociale et critique » (*ibid.* : 11) passe, entre autres, par une phase indispensable d'introspection du chercheur.

1.2. Une posture critique –un parcours personnel

Dans la mesure où le langage est à la fois objet et vecteur de transmission du savoir dans cette étude (Billiez & Millet, 2001), une posture critique m'est apparue indispensable en tant que démarche éthique et heuristique. Le chercheur, être humain et social, se doit d'effectuer un travail « de conscientisation et d'analyse de ses propres expériences relationnelles aux langues qui lui apparaissent faire écho avec celles qu'il est en charge d'interpréter, et dans lesquelles il puise, parmi d'autres ressources, pour produire ses propositions d'interprétation et de théorisation » (Bretegnier, 2012 : 205).

A titre d'exemple, lorsque j'évoque mon travail en dehors du cadre universitaire, les gens m'interrogent, de manière récurrente, sur le nombre de langues parlées, sur ma maîtrise ou non du breton, sur le fait d'être bilingue... Auparavant, j'avais tendance à répondre je suis « Bretonne mais pas (encore) bretonnante. », « Je suis plurilingue mais pas bilingue ». A la lumière de mes connaissances actuelles, je ne peux que percevoir les représentations sociales (sociolinguistiques) à l'origine d'un tel discours, la distribution des rôles dans les interactions où il était prononcé, les pouvoirs et dominations symboliques à l'œuvre dans ces échanges, et la vision d'un « bilinguisme idéal » sous-jacent, qui se retrouve également dans les discours de certaines personnes interviewées dans cette étude. Ainsi, prendre conscience de mon parcours et mettre en évidence mes propres représentations me permet de les mettre à distance

dans cette recherche, sans les oublier, d'en prendre la mesure et de les caractériser afin de proposer des résultats d'analyse clairs, contextualisés et « conscientisés » (Bretegnier, 2012 : 205).

Sans présenter de manière exhaustive ma propre biographie socio-langagière, il apparaît essentiel de relier ce travail de recherche à mes propres expériences, à mes rapports aux langues et au contexte décrit. Dès lors, j'ai observé attentivement mon vécu socio-langagier comme une mise en abîme à l'intérieur de mon travail. Je me suis interrogée, de manière systématique, à propos de mes propres relations aux questions posées par cette recherche, et sur mes premières expériences (socio-)langagières : quelles langues ai-je apprises ? Où et quand ? Qu'est-ce que la langue bretonne ? Suis-je bilingue ? Est-ce que je me considère bilingue ? Qu'est-ce que le bi-plurilinguisme ?

Aux origines de cette recherche se trouve un parcours personnel et professionnel singulier, au sens d'individuel, quant à ses rapports aux langues. Née en (Basse-) Bretagne au début des années quatre-vingt, ma langue première de socialisation est le français. Dans cette recherche je préfère l'expression « langue première de socialisation » à celle plus couramment usitée de « langue maternelle », fortement connotée, et qui peut recouvrir des réalités très différentes (Mackey, 1997 : 183-185). J'ai donc habité et ai été scolarisée en Bretagne. Jusqu'à l'âge de douze ans, j'ai grandi, me semble-t-il, sans m'apercevoir de l'existence de la langue bretonne et en ayant peu de contact avec d'autres langues. L'entrée au collège a été l'occasion de commencer l'apprentissage scolaire d'autres langues : l'allemand, le latin à partir de la sixième puis l'anglais en quatrième. Je n'y ai pas appris le breton mais j'y ai découvert et réalisé que cette langue était présente dans mon environnement. Enseigné en option à une minorité de collégiens, à l'époque, les discours entendus à propos du breton l'associaient fréquemment à des qualificatifs tels que « rural », « ancien », « langue des paysans », « langue des ploucs ». Dans ce collège rural, les attitudes linguistiques de la majorité des élèves vis-à-vis de cette langue étaient la plupart du temps négatives.

Manifestement, j'ai entendu puis appris des langues dans mon enfance. Mais, dans une France foncièrement monolingue dans sa Constitution et dans une famille qui ne pratiquait que le français, tant en contexte paritaire que disparitaire (Le Dû & Le Berre, 1996 : 7-25), j'ai l'impression d'avoir vécu jusqu'à l'adolescence dans une société plurilingue sans réelle évidence. Savais-je qu'il existait d'autres langues que le français auparavant ? Somme toute, oui. M'avait-on guidée vers la pratique des langues ? De l'anglais et de l'allemand sans aucun doute. Pour les autres langues, nous n'étions absolument pas dans une période de vulgarisation auprès des familles concernant les bénéfices de « l'éveil aux langues »

(Candelier, 2003 ; Hélot, 2007) ou sur l'importance de la diversité linguistique du point de vue du maintien des langues régionales en général, et du breton en particulier, dans une perspective de « revitalisation des langues » (Costa, 2010a).

Pour ma part, il aura fallu attendre encore quelques années et l'arrivée tardive d'un petit frère puis sa scolarisation en école *Diwan*¹, qui coïncidait avec la fin d'une licence de Lettres Modernes, pour que je m'interroge sur ces questions de contacts des langues dans mon propre environnement social. Cette scolarisation en breton, bien différente de mon propre cursus scolaire au sein de l'Education Nationale française, a introduit de nombreux débats dans ma sphère familiale, à différents niveaux de la parenté, quant à ce choix de langue et de l'école associative immersive Diwan. Ce fut une nouvelle prise de conscience de la diversité linguistique présente dans mon quotidien. L'année suivante, j'entamais une maîtrise de Français Langue Etrangère (désormais FLE). Mon premier cours de sociolinguistique me donnait les moyens de nommer et de caractériser scientifiquement certains phénomènes sociolinguistiques qui m'entouraient. Aujourd'hui, formatrice et auteure en FLE depuis 12 ans et formatrice en didactique des langues d'enseignants du primaire et de professionnels de la petite enfance depuis 8 ans, mon travail s'est peu à peu orienté vers les questions d'enseignement/apprentissage précoce des langues. Mes réflexions scientifiques autour de questions afférentes aux phénomènes de bi-plurilinguismes et à l'enseignement/apprentissage des langues pour et par le jeune enfant se sont poursuivies parallèlement en Master 2 (Adam, 2006). Grâce aux expériences favorables et aux difficultés rencontrées sur le terrain, j'ai pu appréhender de manière empirique l'importance de bonnes relations entre les parents² et l'école pour permettre un développement cognitif et affectif harmonieux des enfants, perceptible notamment par le biais de l'accroissement de leur volonté d'apprentissage et de pratique, des langues en particulier. C'est à cette période que j'ai introduit la dimension parentale dans mes recherches en tant que maillon incontournable dans la compréhension des phénomènes de transmission, apprentissage des langues et appropriation socio-langagière des jeunes enfants.

2. Bilinguisme scolaire du jeune enfant

Apprendre et parler une langue résulte de choix – familiaux, personnels, sociétaux, politiques, économiques, etc., directs ou indirects, plus ou moins conscients – qui

¹ Ecole associative qui propose un enseignement/apprentissage immersif en breton.

² Ce terme générique désigne dans la thèse toute personne responsable de l'éducation d'un enfant : père, mère, tuteur légal...

interviennent, en fonction des individus et des situations, à différentes périodes de la vie. Les recherches, particulièrement « en milieu scolaire », attestent des liens indéniables entre les attitudes, les représentations et « le désir d'apprendre les langues, la réussite ou l'échec de cet apprentissage » (Castellotti & Moore, 2002). Pour le jeune enfant, l'apprentissage d'une langue ou de plusieurs langues ne résulte pas d'un choix personnel motivé et direct. Dans la famille, les parents mettent en place des politiques linguistiques (familiales) au sens où l'entend Louis Jean Calvet : « l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale » (Calvet, 1987 : 154-155). Ainsi, les parents, sans qui l'apprentissage et le bon développement des enfants ne pourraient avoir lieu, sont les acteurs principaux de ces choix linguistiques et éducatifs.

La question du choix des langues par les parents a déjà été et continue à être traitée au sujet des politiques familiales à adopter lorsque les parents forment ce que l'on appelle un « couple mixte » (voir Varro, 2003) ou dans le cas de parents immigrés ne possédant pas ou peu la langue du pays d'accueil (Voir entre autres : Deprez, 1994, Hélot, 2007, Castellotti, 2001). Mais, dans ces deux cas, on parle de transmission ou de non transmission familiale des langues. Il s'agit d'abord d'un choix linguistique de la ou des langues de la famille. La question du choix de la langue dans laquelle seront scolarisés leurs enfants n'intervient qu'ultérieurement, si elle intervient. Cette question a également été étudiée dans la situation moins connue des enfants sourds pour lesquels les parents doivent, souvent dans l'urgence, choisir entre Langue des Signes Française (LSF) et oralisation (Delamotte-Le grand & Sabria, 2001). Le cas de parents, *a priori* non-contraints, qui mettent en place des politiques linguistiques concernant la scolarisation de leurs enfants dans une école qui dispense un enseignement bi-plurilingue français - langue régionale ou minoritaire, alors que pour la plupart, ils ne parlent pas ou peu la langue de scolarisation choisie, a été moins étudié.

Je précise que le terme de *langue minoritaire* désigne dans cette recherche une langue qui

« est à la fois minorée et minorisée, et uniquement quand les deux phénomènes se produisent conjointement. La *minoration* (qualitative) est une question de statut : une langue est minorée quand son statut social diminue (par rapport à celui d'une autre, dont le statut est plus élevé). La *minorisation* (quantitative) est une question de *pratiques* : une langue est minorisée quand l'ensemble des pratiques, évaluées en nombre de locuteurs, ou en productions (orales et écrites), ou encore en interactions possibles dans la vie quotidienne, diminue (par rapport aux pratiques d'une autre, dont le nombre est plus élevé.) » (Blanchet 2002 : 96)

Dans le cadre de ma recherche doctorale, j'ai donc décidé d'aborder la question du

bilinguisme du jeune enfant sous l'angle du choix parental. Ce projet s'inscrit dans une thématique scientifique plus large : celle du bilinguisme précoce et plus particulièrement du point de vue de la construction d'enfants bilingues, du développement d'un « être bilingue » (Lüdi & Py, 2003 [1986]).

3. Du multilinguisme sociétal aux plurilinguismes individuels

Par le biais de la mondialisation, de la globalisation économique, des flux migratoires, du tourisme..., être en contact avec différentes langues dès le plus jeune âge semble devenu quelque chose de commun au XXI^{ème} siècle. La majorité des européens, et plus encore des citoyens du monde, vit dans un environnement multilingue, c'est-à-dire « une zone géographique déterminée, qu'elle soit limitée ou étendue » dans laquelle est présente « plus d'une "variété de langues" (c'est-à-dire le mode d'expression d'un groupe social) reconnue officiellement ou non comme langue³ ».

Selon les études internationales de l'Unesco, environ 60 % de la population mondiale est bi- ou plurilingue au niveau individuel. Claude Hagège, qui s'appuie sur les travaux du psycholinguiste François Grosjean (1982), précise que « le nombre de personnes bilingues doit être évalué comme étant égal à environ la moitié de la population mondiale » (1996 : 9). Si l'on considère que le fait de parler différentes variétés de sa première langue de socialisation – c'est-à-dire faire usage de différents niveaux de langue en fonction de son interlocuteur (parler différemment à son employeur, son conjoint, ses collègues, ses amis ou ses enfants) – peut être une forme de bilinguisme, il est intéressant de se demander qui n'est pas bi- ou plurilingue dans la société actuelle. Le bi-plurilinguisme, en tant que connaissance de plusieurs langues par un individu, n'est donc pas une exception et le monolinguisme ne représente pas « La » norme au niveau international.

3.1. Valorisation du plurilinguisme par les institutions européennes et internationales

Lorsque cette thèse a débuté en octobre 2009, les actes officiels des institutions internationales et européennes, en faveur du développement de l'apprentissage des langues via la scolarisation, étaient déjà nombreux. L'acte constitutif de l'Organisation des Nations

³ Définition proposée dans la version de synthèse de 2007 du « Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe » de la Division des Politiques linguistiques, DG IV, Conseil de l'Europe, Strasbourg, www.coe.int/lang/fr, p 8.

Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO), dès son origine en 1946, place les langues au cœur de son dispositif en déclarant à l'article premier vouloir « contribuer au maintien de la paix et de la sécurité en resserrant, par l'éducation, la science et la culture, la collaboration entre nations, [...] sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion, que la Charte des Nations Unies reconnaît à tous les peuples⁴ ». Les membres de l'Union Européenne cernent également depuis plusieurs années les enjeux majeurs, tant du point de vue économique, politique que social, résidant dans la capacité des personnes à maîtriser plusieurs langues et ils effectuent des préconisations en ce sens. Ainsi, le Conseil Européen présentait en mars 2000 à Lisbonne un « nouvel objectif stratégique » :

« devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une grande cohésion sociale⁵ »

Pour ce faire, les chefs d'états et de gouvernement ont tout d'abord pris des mesures pour une « transformation radicale de l'économie européenne⁶ » et pour « moderniser les systèmes [...] d'éducation⁷ ». En 2002, ils ont exprimé la volonté de faire des systèmes d'éducation et de formation européens « une référence de qualité mondiale⁸ ». Pour y parvenir, ils ont reconnu la nécessité d'agir à la fois au niveau de l'Union Européenne et dans les états membres pour améliorer l'apprentissage des langues en particulier en enseignant à chacun au moins deux langues étrangères et ce, « dès le plus jeune âge⁹ ». En 2008, dans le cadre de la résolution du 21 novembre relative à une stratégie européenne en faveur du multilinguisme¹⁰, le Conseil a invité les états membres et la Commission à :

- « - promouvoir le multilinguisme dans le but de renforcer la cohésion sociale, le dialogue interculturel et la construction européenne,
- renforcer l'apprentissage des langues tout au long de la vie, en particulier auprès des jeunes et des professeurs de langues,
- mieux valoriser le multilinguisme comme atout pour la compétitivité de l'économie

⁴ Portail de l'Unesco, acte constitutif, article premier, <http://portal.unesco.org/> [consulté le 29 novembre 2012]

⁵ Conclusions de la présidence du Conseil Européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000, Doc/00/8, page 3,

⁶ *ibid.*, p1, point 1.

⁷ *ibid.*, p1, point 2.

⁸ Conclusions de la présidence du Conseil Européen de Barcelone des 15 et 16 mars 2002, Doc SN 100/1/02 REV1, p18, point 43.

⁹ *ibid.*, p19, point 44, 2^{ème} tiret.

¹⁰ Résolution publiée au journal officiel de l'Union Européenne, C320 du 16.12.2008 : consulté le 29 novembre 2012

européenne et la mobilité et l'employabilité des citoyens européens,

- promouvoir la diversité linguistique et le dialogue interculturel en renforçant le soutien à la traduction afin de favoriser la diffusion des idées et des savoirs et la circulation des œuvres en Europe et dans le monde,
- promouvoir les langues de l'Union Européenne dans le monde.¹¹ »

Ainsi, les textes officiels de l'UNESCO, du Conseil de l'Europe et leurs instances de développement tel que « l'Observatoire du plurilinguisme », sont autant de jalons, d'attributs visibles des politiques linguistiques internationales et européennes en faveur du développement des compétences linguistiques, plurilingues et pluriculturelles de tous les citoyens du monde.

3.2. Qu'est-ce qui détermine un choix linguistique ?

« Les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser » (Castellotti & Moore, 2002 : 7)

De façon analogue, les choix linguistiques, les politiques linguistiques familiales instaurées par les parents font l'objet d'influences. La notion subjective de choix répond à un principe de préférence. « Les paramètres [externes et internes] qui président au choix sont nombreux et d'une grande complexité » (Delamotte-Legrand & Sabria, 2001) : parmi eux, les représentations que les individus ont de la langue choisie et des autres langues.

En ce qui concerne les représentations autour du bilinguisme et de l'enseignement bilingue, un long chemin a été parcouru. Après avoir été décriés, considérés comme un véritable handicap face à un idéal monolingue (Tabouret Keller, 2011), les discours sur le bilinguisme tendent à évoluer. Le terme de bilinguisme « subit une réévaluation qui a pour effet de modifier profondément la relation que ses utilisateurs entretiennent avec [lui]. » (Bourdieu, 1982 : 40, note 17). L'apprentissage précoce des langues en milieu scolaire semble être désormais perçu par la majorité des différents acteurs sociaux (politiques, enseignants, parents...) comme un atout pour l'avenir des nouvelles générations. Nonobstant, pour le moment, des questions d'enjeux et de bénéfices escomptés de tels enseignements/apprentissages linguistiques et culturels et des périodes idoines pour cela, il est intéressant de souligner le poids des reconnaissances officielles (textes, lois, décrets...) sur les

¹¹ Journal officiel de l'Union Européenne C320 du 16.12.2008 : consulté le 29 novembre 2012

valeurs attribuées aux langues, les attitudes linguistiques puis sur les politiques linguistiques individuelles ou familiales établies. Toutefois, les choix linguistiques de scolarisation par les parents portent majoritairement sur des langues dites « de grande diffusion », et principalement sur l'anglais.

3.3. Qu'en est-il de la diversité linguistique ?

Malgré un état de fait indéniable – entre 4000 et 8000 langues parlées dans environ 200 pays (Calvet, 1999 : 9 ; Moore, 2006 : 11 ; Deprez, 1994 : 27) – et la multiplication des textes officiels en faveur de l'enseignement/apprentissage des langues dès le plus jeune âge et de la diversité linguistique, le bi-plurilinguisme suscite encore de très nombreuses interrogations lorsqu'il s'agit de penser à transmettre, faire apprendre des langues aux enfants, aux nouvelles générations (Gadet & Varro, 2006 : 9-28 ; Hélot : 2007). Il s'agit d'une question empreinte de nombreux enjeux (politiques, économiques, sociétaux, identitaires...) dont je ne manquerai pas de faire état dans cette thèse.

Dans le cadre scolaire, les discours relatifs au choix des langues à faire apprendre à l'enfant, lorsqu'il y a possibilité de choix, mettent en exergue les questions autour de la valeur (instrumentale et symbolique) des langues sur le marché linguistique concerné. Il s'agit de prendre des décisions concernant la scolarisation des enfants, de mettre en place des stratégies éducatives pour leur avenir. Le statut, les représentations associées, la valeur de ces langues sont alors des éléments déterminants. La dénomination des langues est d'ailleurs un indicateur précieux de ces valeurs attribuées. Ainsi, dans les sociétés occidentales, telle que la France, il est intéressant de relever les dichotomies présentes dans l'usage courant : « langues de grande diffusion ou langues majoritaires / langues minoritaires » ; « langues internationales / langues régionales », « langues dominantes / langues dominées »... Aussi, il est peu étonnant de constater la grande valeur assignée à l'anglais dans le système scolaire français, alors qu'il possède un statut de *lingua franca* au niveau international. En 1991, Michèle Garabédian (1991) attirait déjà l'attention sur « l'absence de diversification » dans l'expérimentation menée en France pour l'enseignement/apprentissage des langues à l'école primaire dans la mesure où plus de 80 % des élèves de cette expérimentation recevait un enseignement de l'anglais. Ce phénomène semble s'être accentué au fil du temps :

« En matière de choix de langues, si les chercheurs mettent en évidence l'atout que représente l'enseignement bilingue pour l'appropriation des langues et des savoirs, ils ne se prononcent pas vraiment sur les langues en particulier, se contentant d'encourager

plusieurs formes de diversification. Or, les systèmes en place ou en expérimentation notamment en Europe montrent la position très dominante de l'anglais. » (Gajo, 2009 : 15)

Pourtant, en France, treize langues ou groupes de langues, appelées « langues de France », sont également enseignés : basque, breton, catalan, corse, créole, gallo, langues amérindiennes, langues mélanésiennes, langues mosellanes, langues régionales d'Alsace, occitan-langue d'oc, tahitien, wallisien et futunien. D'après les chiffres mentionnés par le Ministère de l'Éducation Nationale dans sa brochure « Apprendre et enseigner les langues et les cultures régionales dans l'école de la République¹² » en novembre 2013, 72 826 élèves auraient suivi un enseignement en langue régionale par le biais de classes bilingues à parité horaire (effectifs de l'enseignement public et privé sous contrat confondus). Ainsi, des parents font le choix de scolariser leurs enfants en classe bilingue français - langue régionale, une langue dite « minoritaire » ou « dominée ». Pour quelles raisons ?

4. Bilinguisme français-langue régionale : la Bretagne, un contexte particulier ?

Selon les estimations, la population de la Bretagne compte aujourd'hui à peine 5,5% de locuteurs de la langue bretonne et la majorité d'entre eux a plus de 60 ans (Broudic, 2009). De nos jours, la transmission du breton au sein des familles est très rare. L'apprentissage de la langue bretonne se fait quasi exclusivement de manière institutionnelle, par le biais de l'école essentiellement. L'éducation bilingue est désormais la voie principale de formation de nouveaux locuteurs en langue bretonne. La question de la scolarisation en breton est alors d'autant plus centrale qu'il en va aujourd'hui de la pérennité de cette langue, voire de son développement.

Alors que des travaux universitaires sur le breton sont menés depuis plus de 40 ans dans plusieurs disciplines (histoire, ethnologie, linguistique, littérature) au sein du Centre de Recherche Bretonne et Celtique (Blanchard, 2010), la recherche en sociolinguistique et didactique des langues sur les questions de bilinguisme scolaire en Bretagne n'en est qu'à ses débuts. Cela s'explique principalement par le caractère relativement récent de ce modèle éducatif. En effet, tout comme en Espagne pour le catalan, « occupés à construire des matériaux, à former les professeurs et à coordonner leurs efforts, les linguistes, pédagogues et

¹² Voir sur le site <http://www.education.gouv.fr/cid76555/une-brochure-sur-l-apprentissage-et-l-enseignement-des-langues-et-des-cultures-regionales.html>, brochure téléchargeable gratuitement.

enseignants ont dû remettre à plus tard la recherche sur ces questions » (Muñoz & Nussbaum, 1997). Nous disposons donc essentiellement d'études quantitatives, menées ou commanditées par les acteurs de terrain tels que les organismes publics régionaux, départementaux, ou les institutions scolaires elles-mêmes.

La scolarisation bilingue breton-français ou immersive en breton pour leurs jeunes enfants, du point de vue des représentations parentales et enfantines, intéresse alors cette recherche en ce qu'elle peut avoir à la fois de singulier et de général dans l'éclairage des interrogations sur la transmission scolaire et l'appropriation des langues minoritaires. En cela, cette recherche (ethno-)sociolinguistique, qui étudie tout à la fois les usages, les pratiques linguistiques et les représentations de celles-ci, peut être considérée comme un amont d'actions sur le terrain, de travaux didactiques, de recherches en sociodidactique. Comme le précise Danièle Moore, ce travail se donne alors pour objectifs : « de penser et de construire la didactique des langues en tenant compte des contextes sociolinguistiques du développement plurilingue » (Moore, 2006 :21). A visée praxéologique, une des ambitions de cette recherche est de donner aux acteurs sociaux, objets de cette étude (parents, enfants, enseignants et institutions), un éclairage sur les pratiques sociolinguistiques, socioculturelles, en leur fournissant les moyens d'une meilleure compréhension. Ce travail pourrait permettre que certaines décisions à prendre dans le cadre de politiques linguistiques, ne soient pas prises intuitivement, et justifiables uniquement *a posteriori* mais bien guidées par des recherches précédant ce processus de décision ou incluses dans ce processus (Lüdi, 2008 : 25).

5. Problématique générale : l'étude des représentations aux origines d'un comportement

Depuis quelques années en Bretagne, nous sommes en présence d'une réalité nouvelle. Des parents, qui pour la plupart ne maîtrisent pas ou peu la langue bretonne, font l'acte volontaire de scolariser leurs enfants dans cette langue, font le choix conscient d'un bilinguisme scolaire précoce breton-français, très souvent à contre-courant des décisions prises par leurs propres parents une génération plus tôt. Pour quelles raisons certains parents d'aujourd'hui font apprendre à leurs enfants la langue bretonne par voie de scolarisation ?

Des enfants, eux, vivent ce choix au quotidien, qui émane de politiques linguistiques éducatives parentales, mises en place pour eux, pour des raisons variées. Ils apprennent le breton à l'école dans une filière bilingue breton-français, sans qu'il s'agisse d'un choix personnel au départ. Quels sont de manière générale les représentations sociolinguistiques de

ces enfants ? Vers quelle appropriation socio-langagière du breton tendent-ils ?

La problématique générale, qui découle des questions précédentes, peut alors être formulée de la manière suivante : d'une part, pourquoi des parents adoptent ou non une langue régionale, minoritaire, telle que le breton au XXI^{ème} siècle ? Et, d'autre part, comment se traduit chez les enfants, l'adoption du breton par les parents ?

Inspiré par une formulation de Dominique Fontaine dans son article sur les « attitudes linguistiques » (1997 : 59), l'emploi du verbe « adopter » introduit à dessein dans cette interrogation une réification de la langue. Ce terme est utilisé dans un sens commun, depuis le XVIII^{ème} siècle, à savoir :

« faire sien en choisissant, en décidant de suivre. Synonymes : approuver, choisir, embrasser, suivre. [...] ETYM. du latin *adoptare* de *ad*, à, et *optare*, opter » (Rey-Debove & Rey, 2003 : 35).

Cette formulation de la problématique fait écho à la phrase désormais célèbre en Sciences du Langage, recueillie par J. Billiez (1984), « l'arabe c'est ma langue mais je ne la parle pas » (extrait de mise en mots citée par Billiez & Millet, 2001 : 34), qui trouve son pendant dans les discours recueillis pour mon étude :

« à l'époque/ et et toujours/ c'est de retrouver notre langue maternelle// y a que par là qu'on peut euh/ ben surtout en tant que non bretonnants/»

Ces parents *font leur* la langue bretonne. Ils considèrent la langue bretonne comme leur « langue maternelle » même s'ils sont « non bretonnants », c'est-à-dire qu'ils ne parlent pas le breton.

Cette thèse se donne ainsi pour objectif d'étudier les paramètres externes et internes, objectifs et subjectifs, à l'origine d'un comportement, d'un choix linguistique pour des enfants, d'une politique linguistique familiale particulière, d'une appropriation socio-langagière chez l'enfant en s'attachant en particulier à mettre en évidence les représentations en présence dans les discours et à en décrire les origines (personnelles, sociales, économiques, historiques...). En ce sens, la problématique générale implique les questions sous-jacentes suivantes qui forment autant d'objectifs de recherche pour cette thèse :

- Qu'est-ce qui détermine un choix linguistique de scolarisation particulier ?

Deux principes fondamentaux sous-tendent la réflexion globale de cette thèse. D'une part, une hypothèse très forte autour de la dimension discursive des représentations - des liens intrinsèques entre discours et représentations - l'idée que les discours sont l'un des espaces primordiaux pour l'apparition et la (re/co-)construction de représentations (sociolinguistiques). D'autre part, un présupposé central qui place les représentations sociolinguistiques, présentes dans les mises en mots recueillies, comme l'une des clés d'accès et de compréhension des mécanismes de mise en place de ces politiques linguistiques familiales, de ces prises de décision individuelles quant aux langues, à une langue, à faire apprendre ou à apprendre. L'idée principale est alors de « faire émerger des représentations pour comprendre comment celles-ci affectent des comportements [...] » (Moore, 2001 : 9) par l'analyse de mises en mots de parents et d'enfants. Partant de ces deux postulats, ce travail cherche à recueillir les discours à propos de cette politique linguistique parentale. Les interrogations sous-tendues sont :

- Quelles sont les représentations et les normes en présence dans ces discours ?
- D'où proviennent ces discours, ces représentations ?

Cette recherche permet également de s'interroger sur les influences possibles de ces représentations et comportements, à commencer par une question, perceptible en filigrane, à propos de l'impact de ce choix linguistique sur le devenir de la langue bretonne :

- Ce choix linguistique va-t-il dans le sens d'une pratique sociale du breton ?

Les enfants, dont les premiers lieux de socialisation sont la famille puis l'école, grandissent et évoluent en lien avec leur environnement et ses acteurs (parents, enseignants, médias, ...). Ils développent leurs compétences linguistiques et leur conscience sociolinguistique dans différentes instances de socialisation. Ce travail s'interroge donc sur l'influence de ces discours parentaux concernant la langue bretonne, les langues en général et la politique linguistique familiale adoptée, sur le développement de la conscience sociolinguistique et l'appropriation socio-langagière des enfants. Les questions majeures sont :

- Quelles sont les représentations en présence dans les discours des enfants ?

- Quelle est la part de la perception de la réalité, des influences extérieures (institutionnelles, médiatiques...), celle des discours parentaux, celle de l'imaginaire dans les paroles de ces enfants ?
- Quels types d'influence les discours de leurs parents ont sur leurs propres rapports aux langues, à la langue bretonne, leur appropriation de cette langue, et par la même le développement de leur conscience sociolinguistique, leur devenir d' « être bilingue », plurilingue et pluriculturel ?

En résumé, ce travail, qui prend pour cas d'étude la scolarisation en classe bilingue breton-français du jeune enfant en Bretagne, reprend des interrogations anciennes et chères à la sociolinguistique : « qui [...] quoi, à qui, pourquoi, où, sous quel statut légal, avec [...] quelles méthodes ? » (Marcellesi, 1975 :4) – en s'attardant sur le « pourquoi », entendu comme « le problème de la finalité de cet enseignement : qui ou quoi sert-il ou est-il destiné à servir ? » (*ibid.*).

Pour y répondre et rendre compte de la complexité des phénomènes observés dans leur dimension dynamique et contextuelle, il a naturellement été nécessaire de se doter d'un outillage théorique et méthodologique adapté et précis que je présenterai dans les chapitres suivants. Grâce à cela, je souhaite également que les résultats, présentés pour ce cas particulier et à caractère exemplaire, puissent être envisagés de façon plus générale notamment quant à la prise en compte des représentations parentales dans le devenir des langues régionales ou minoritaires et dans l'étude de l'appropriation socio-langagière du jeune enfant.

6. Les hypothèses

Afin d'identifier au mieux les motivations de ces parents et enfants, issues de représentations et d'influences parfois imperceptibles pour les personnes elles-mêmes, ce travail s'inscrit dans le domaine de la sociolinguistique qualitative et suit une démarche dite « en sablier » (Blanchet, 2000 : 36-41). Ainsi, les premières hypothèses présentées sont le fruit d'un travail d'observations préliminaires, de rencontres avec certains parents (par observations participantes), de lectures d'études scientifiques et des premiers résultats issus de mon travail de Master 2 (Adam, 2006). Dans une démarche ethno-sociolinguistique, j'ai aussi été très attentive aux hypothèses qui pouvaient émaner des données recueillies, de manière empirico-inductive. Ces dernières sont présentées et ajoutées au cours des analyses.

6.1. Des discours des parents...

Dans ses travaux, Louise Dabène parle du rôle considérable du « statut informel » (1994 : 50-52) des langues pour les personnes, notamment vis-à-vis du choix des langues à apprendre. Elle le définit comme « l'ensemble des représentations qu'une collectivité attache à une langue donnée. ». Elle cite alors plusieurs critères à partir desquels toute société hiérarchise « intuitivement chacune des langues » : « l'utilité », « le degré de facilité de l'apprentissage », « le prestige », « la sympathie ou l'antipathie », tous ces aspects étant la plupart du temps supposés par les individus. Ces critères m'avaient permis en Master 2 de formuler les hypothèses concernant les motivations à l'origine du choix des parents en les regroupant par axes thématiques. Les résultats de ce travail et les recherches scientifiques menées depuis m'ont permis d'affiner et de compléter ces hypothèses qui sont susceptibles de faire écho au volet parental de ma problématique actuelle. Ces hypothèses, regroupées selon quatre axes thématiques principaux, ont servi d'entrées principales lors de l'analyse transversale des entretiens réalisés avec les parents. Elles sont présentées par axe thématique, l'un après l'autre, sans attribution d'ordre hiérarchique.

- Les valeurs identitaires : de la préservation d'une langue minorisée à la transmission d'un patrimoine familial

Le pourcentage de pratique de la langue bretonne dans la société est faible. En revanche, selon le sondage TMO-régions réalisé en 2007, 51% des Bretons sont attachés au breton (Broudic, 2009). 89 % des habitants de Basse-Bretagne pensent qu'il faut la conserver et 58 % de l'ensemble de la population de la Bretagne à cinq départements, Loire-Atlantique comprise (*cf.* chapitre 3), pensent que sa promotion est importante voire prioritaire. La première hypothèse serait alors que :

Des parents ayant choisi l'enseignement/apprentissage de la langue bretonne pour leur(s) enfant(s) l'auraient fait pour faire découvrir et préserver une langue en voie de disparition, marque de leur appartenance à une région et une culture particulière, par souci primordial de construction identitaire.

Les mises en mots dans les entretiens préparatoires laissaient entrevoir une deuxième hypothèse relative à cette notion de valeurs identitaires :

Plus qu'un acte militant pour la préservation d'une langue en voie de disparition, par la multiplication du nombre de locuteurs bretonnants, des parents feraient ce choix pour

transmettre à leurs enfants une culture ou une identité familiale particulière. Ce serait un désir conscient ou rêvé de rétablir la transmission d'un patrimoine familial, interrompu pour eux, ce qu'ils appellent des « racines ».

Historiquement, le breton n'a pas été parlé de manière uniforme sur l'ensemble de la Bretagne. Une troisième hypothèse subordonnée aux deux premières et qui devrait trouver des réponses grâce à la question de l'origine géographique des personnes interviewées et à la mise en regard d'analyses quantitatives et qualitatives, serait qu' :

En fonction de leur lieu d'origine et de l'histoire linguistique de ce territoire (Basse-Bretagne, Haute-Bretagne ou autre), des parents développeraient un « imaginaire linguistique » différent, influant sur leur prise de décision par le fait d'un ancrage identitaire variant, d'« identités nationales » différentes.

- Les notions d'« avenir professionnel » des enfants et de « bilinguisme » en tant que capacité

Tout parent souhaite que ses enfants réussissent professionnellement et les compétences en langues étrangères sont désormais perçues comme un élément indispensable pour l'avenir (socio)professionnel des nouvelles générations (Porcher, 1999 : 5-36). Même si la maîtrise de la langue bretonne n'est pas un critère connu pour offrir beaucoup d'opportunités de travail, en dehors de la région Bretagne, c'est une valeur montante et le choix de son enseignement/apprentissage précoce semble également envisagé par certains parents comme un plus pour l'avenir professionnel de leur(s) enfant(s).

Ainsi, des parents auraient choisi le breton pour leur(s) enfant(s) dans le but de les faire réussir socialement à l'heure de la mondialisation et de la globalisation économique. La langue bretonne serait alors envisagée comme une connaissance ou une capacité, une richesse supplémentaire valorisable dans son parcours professionnel.

Cette hypothèse est à rapprocher étroitement de la suivante. Ce critère « utilitaire » est de plus en plus souvent présent dans les discours de parents qui ne parlent pas la langue choisie et pour qui elle ne représente pas une culture familiale ancestrale (Trabelsi, 1999 :129-139). Ils optent pour cet enseignement/apprentissage d'une langue minoritaire pour leur enfant pour d'autres raisons. Ils mettent en avant des arguments en faveur du bilinguisme lui-même, tel

que « l'argument neurophysiologique » (*ibid.* : 134-135), le développement de compétences bi/plurilingues.

De la même manière, des parents non bretonnants ou qui ne sont pas originaires de Bretagne, mais qui y vivent, pourraient avoir fait le choix de cet enseignement/apprentissage pour le développement de capacités linguistiques, phonatoires supplémentaires chez leur enfant, pour la construction d'un « être bilingue », quelle que soit la langue.

Précisons que les résultats de ma première recherche (Adam, 2006) révélaient déjà un consensus de l'ensemble des parents – pratiquant la langue ou non – concernant les bienfaits du bilinguisme, malgré des argumentaires variés à ce sujet et le fait que ce ne soit pas forcément la motivation principale de leur choix. Toutefois, une hypothèse intégrant un paramètre sociologique, l'âge, s'est adjointe à la précédente :

Les parents les plus jeunes connaîtraient les dernières études et découvertes en matière d'éducation et de développement du jeune enfant et les reprendraient comme justification principale de leur choix de bilinguisme, alors que des parents plus âgés, sans méconnaître ces informations, les associeraient à un vécu personnel, et prendraient une décision plus conscientisée en faveur de ce bilinguisme.

- Le degré de facilité

Puis, il est nécessaire d'aborder la notion de « degré de facilité », au départ conçue comme un avantage si la nouvelle langue apprise est proche d'un point de vue linguistique de la langue dite « maternelle » (Cummins, 1991 : 70-89). Mais, dans le cas du breton en France, il ne s'agit pas d'une langue proche de la langue première de socialisation des apprenants, à savoir la plupart du temps le français. Toutefois, cette notion peut être envisagée sous l'angle d'une transmission parentale :

Une partie des parents, bretonnants, aurait opté pour l'enseignement/apprentissage de cette langue en particulier parce qu'ils la connaissent, la pratiquent eux-mêmes et pourraient ainsi les aider dans leurs apprentissages.

En outre, nous savons que le choix des langues à apprendre en milieu scolaire par les

enfants est fonction de l'expérience du parent avec ces dernières. Ainsi, des parents qui ont eu des difficultés à apprendre des langues à l'école, autres que leur(s) langue(s) première(s) de socialisation, semblent effectuer des choix stratégiques pour le cursus scolaire de leurs enfants. Certains d'entre eux ont une démarche de rejet face à l'enseignement/apprentissage des langues pour leurs enfants. Les autres essayent de transformer leur échec scolaire personnel en une réussite pour leurs enfants. Ils optent pour l'enseignement/apprentissage précoce d'une langue pour leurs enfants dans l'idée de leur « faciliter la vie » et les apprentissages à venir. Aussi, dans la mesure où il n'y aura pas dans cette étude de parents ayant refusé l'enseignement/apprentissage des langues pour leur(s) enfant(s), je peux formuler l'hypothèse qu' :

un pourcentage, peut-être conséquent, de ces parents ferait ce choix pour leur enfant dans l'espoir de les faire réussir là où ils avaient échoué.

Par ailleurs, deux hypothèses connexes, touchant un aspect plus pragmatique de cette notion de « facilité » pour les parents et non pas l'aspect linguistique, peuvent être émises :

Certains parents effectueraient ce choix du fait de la proximité géographique entre l'école et leur domicile ;

d'autres le feraient par choix d'un système éducatif différent par rapport à leur vécu personnel (choix d'une école/d'une classe pour sa pédagogie, son système immersif, le nombre d'enfants par classe ou encore son statut associatif, privé ou public).

- La notion d'ouverture

Enfin le dernier axe thématique pourrait être la notion d'ouverture, terme révélé par mes premiers entretiens comme foncièrement polysémique dans les discours parentaux. Les parents évoquent très souvent cette notion d'« ouverture » pour justifier ce choix linguistique pour leurs enfants mais lorsque l'on approfondit les choses, on s'aperçoit que cette idée recouvre différentes réalités.

Les parents prendraient alors cette décision par souhait d'« ouverture », avec différentes variantes :

- d'ouverture au monde, qui va de pair avec l'idée de promotion sociale, à rapprocher de la notion d'« utilité » ;

- d'ouverture aux langues, le breton comme clé pour aller vers d'autres langues, la création d'un passage vers d'autres langues, à rapprocher de la notion de « facilité » ;
- d'ouverture d'esprit, au sens d'enrichissement technique, la possibilité d'utiliser et de s'adapter à un autre système linguistique en augmentant ses capacités d'expressions, à rapprocher de la notion de « facilité » mais aussi de promotion sociale... ;
- d'ouverture aux autres, intégration, acceptation de la différence pour « aller vers l'autre », connaître l'existence de plusieurs langues dans le monde, comme une fenêtre ouverte pour percevoir les différences, les accepter et vivre avec l'autre, les autres. Cette dernière variante pourrait être rapprochée du concept d'« éveil aux langues », à la diversité linguistique.

6.2. ...aux influences

Des travaux en sociolinguistique sur les représentations qu'ont les apprenants des langues et de leurs usages portent sur « le rôle essentiel des images que se forgent les apprenants de ces langues, de leurs locuteurs et des pays dans lesquels elles sont pratiquées » (Castellotti, 2001b : 31). On sait désormais que le contact linguistique quotidien avec un « modèle linguistique », bien qu'essentiel, n'est pas suffisant pour « une appropriation par l'enfant, et *a fortiori* par l'adulte. [...] Il faut avant tout une motivation, une envie, un désir pour parler ces langues » (Deprez, 1994 : 93).

Deux hypothèses générales, volontairement antinomiques, ont alors été posées à propos des influences des représentations et discours parentaux sur le développement de la conscience sociolinguistique des enfants, sur leur rapport aux langues, au breton en particulier, et sur leur appropriation ou non appropriation de la langue bretonne.

Certains parents prendraient le temps d'expliquer à leurs enfants les raisons de leurs choix - pourquoi ils leur font apprendre la langue bretonne –, ce qui serait intégré par les enfants, repérable dans leurs mises en mots. Cette justification leur permettrait de s'épanouir dans leur apprentissage, d'avoir une vision positive de celui-ci et de la langue. Par « un rapport positif » à la langue bretonne, les enfants s'approprieraient cette langue et ce choix, et auraient la volonté de la pratiquer en dehors du cadre scolaire.

D'autres ne parleraient pas des origines et motivations de ce choix avec leurs enfants, soit parce qu'ils pensent que c'est évident ou naturel pour eux, soit parce que leurs raisons - conscientes ou non - ne concernent pas directement l'apprentissage de la langue bretonne. Aussi, les enfants se feraient leur propre jugement de cette situation, auraient plus de difficultés à se situer par rapport à cette langue et son apprentissage. Ils développeraient alors une conscience sociolinguistique « déséquilibrée », auraient des difficultés à s'approprier ce choix et cette langue, et n'évoqueraient pas la possibilité de la pratiquer hors du cadre scolaire.

Bien entendu, tout comme des résultats multiples et imbriqués concernant les représentations parentales ont été envisagés, ces deux hypothèses n'excluent pas de découvrir un continuum de réponses intermédiaires, issues de différents types d'influences.

En fonction des motivations énoncées et des discours parentaux sur la question, y a-t-il appropriation socio-langagière différente chez leurs enfants ? A savoir développement d'une conscience sociolinguistique différente, menant *a priori* à des attitudes envers les pratiques langagières différentes, une identité langagière différente ?

Afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises, des entretiens réalisés avec des parents puis leurs enfants scolarisés en classe bilingue breton-français (immersive ou à parité horaire) dès l'école élémentaire, ont été menés et analysés. Dans la mesure où un choix est personnel, je peux dire qu'il est à chaque fois unique et fruit de multiples critères, influencé par des normes subjectives qui sont hiérarchisées, imbriquées, combinées par rapport au vécu de ces personnes, à leurs connaissances, à leurs volontés, à leurs rêves et aux possibilités offertes par la société dans laquelle ils vivent. L'idée est alors de « repérer dans les commentaires des sujets » (Houdebine-Gravaud, 2002) si, parmi les normes subjectives qui président à ce choix, « un type de normes est plus dominant qu'un autre dans la prise de décision et dans les attitudes de ces locuteurs » (*ibid.*). Les différentes analyses tentent de définir les grands motifs pesant dans cette prise de décision qui peuvent être communs à certains parents, pouvant être identifiés comme groupes sociolinguistiques distincts.

Au fil de la recherche, certaines questions d'ensemble reviennent de manière récurrente et interpellent le chercheur jusqu'à ce qu'il parvienne à y répondre de manière satisfaisante au regard du projet mené. Parmi ces interrogations, l'une d'entre elles était de savoir ce qu'« être chercheur » signifiait pour moi-même. En tant qu'enseignante j'ai toujours eu plaisir à

transmettre aux apprenants des savoirs, savoir-faire, savoir-être leur permettant de progresser, que d'autres spécialistes, chercheurs, avaient eu le soin de mettre en évidence. Qu'est-ce qu'écrire une thèse si ce n'est devenir chercheur(e), et par cela même accepter de soumettre des idées complémentaires au sein d'une discipline, d'un champ de recherche particulier, apporter une vision scientifique mais également personnelle et singulière d'une situation donnée, et en cela prendre part à la discussion scientifique. De ce postulat, je propose dans cette thèse de discuter une problématique originale qui s'insère dans une thématique scientifique plus large, celle du bilinguisme scolaire du jeune enfant, à partir de prises de positions épistémologiques, méthodologiques précisées subséquemment, au sein d'une discipline, la sociolinguistique, avec une approche *ethno-sociolinguistique* et une posture *critique*.

Par conséquent, avant de présenter les résultats de mes analyses et les interprétations qui en découlent, une première partie de la thèse est consacrée à la présentation des cadres théorique, méthodologique, et du terrain (chapitres 1 à 4) qui m'ont permis de mener ces réflexions scientifiques. Puis, la deuxième partie contient les résultats de cette recherche. Le chapitre 5, qui est à la fois description de la méthodologie d'analyse générale et la présentation des informateurs, est donc intégré à cette deuxième partie. Le chapitre 6 est consacré à l'analyse des entretiens parentaux en vue de repérer à partir de leurs discours des similarités ou des dissemblances dans les mécanismes décisionnels et de les comparer à leurs profils sociolinguistiques. Le chapitre 7 vient compléter ces éléments par une analyse de discours assistée par ordinateur à l'aide du logiciel Alceste qui permet le traitement du corpus dans sa globalité. L'ensemble de ces analyses m'amène ensuite à une synthèse interprétative de la totalité des résultats obtenus pour la partie « Parents » du corpus. Le chapitre 8, qui s'appuie sur les résultats des deux précédents, est dédié à l'étude comparative des discours parentaux et enfantins dans l'optique de déterminer les influences possibles de ces différentes politiques linguistiques et éducatives parentales sur les mises en mots et l'appropriation sociolinguistique de la langue bretonne par les enfants et leur volonté de pratique de cette langue.

Première partie

**Théories, méthodologies et terrain :
des choix au service d'une problématique**

Chapitre 1- cadre théorique et réflexions épistémologiques

L'introduction de la thèse a été envisagée comme un cadre global qui permet de clarifier les contours généraux de la recherche menée, tant du point de l'ancrage théorique, de la genèse scientifique et personnelle que de la problématique et des hypothèses impliquées. Ce premier chapitre est, lui, consacré à la définition et à la contextualisation des notions et termes-clés, parfois polysémiques, sur lesquels repose cette recherche. Ces précisions théoriques semblent ainsi indispensables pour identifier les fondamentaux de la recherche menée et mettre en lumière les apports théoriques escomptés de cette réflexion.

1. Bilinguismes

La notion de *bilinguisme*, qui est au cœur de cette recherche a fait l'objet de nombreuses définitions. Pour plus de clarté, il faut tout d'abord rappeler que j'utilise le terme de *bilinguisme* pour parler de situations individuelles, d'individus bilingues ou plurilingues, ce que Josiane F. Hamers et Michel Blanc (1983) nomme *bilingualité*. Je préfère toutefois conserver le terme de *bilinguisme*, individuel, par proximité avec les usages de terrain de ce terme.

Cette distinction faite, les nombreuses définitions du *bilinguisme*, dans la littérature des sciences humaines, oscillent sur un continuum dont les deux extrémités pourraient être représentées, d'un côté par l'équivalent de deux monolinguisms juxtaposés, dans une vision idéalisée d'un bilinguisme parfait, tel que Bloomfield (1934) a pu le décrire, et à l'opposé une compétence minimale dans au moins une des quatre compétences linguistiques déterminées (écouter, lire, parler ou écrire) dans une deuxième langue, selon la conception de Macnamara :

« Anyone who wishes to study bilingualism is immediately confronted with the problem of defining bilingualism and then with the further problem of determining who is bilingual and what extent. Without going deeper into the matter I will use the term *bilingual* of persons who possess at least one of the language skills even to a minimal degree in their second language.¹³ » (1967: 59-60)

¹³ Toute personne qui souhaite étudier le bilinguisme est immédiatement confrontée au problème de définition du bilinguisme et, ensuite, de déterminer qui est bilingue et dans quelle mesure. Sans aller plus loin dans la question, j'utiliserai le terme bilingue pour les personnes qui possèdent au moins une des compétences linguistiques, même à un degré minimal, dans leur langue seconde. (ma traduction)

L'interrogation centrale de ces différentes définitions se situe au niveau des compétences linguistiques de l'individu bilingue dans chacune des langues, sans réellement clarifier cette notion même de *compétence*, ce qui les rend peu opératoires (Hamers & Blanc, 1983 : 21-32). Dans les discours ordinaires, comme dans la recherche scientifique, le terme *bilinguisme* a recouvert et recouvre également de nombreuses réalités, parfois imaginées. Je n'en ferai pas un état des lieux exhaustif dans cette thèse. Il importe ici de donner un cadre théorique aux réflexions menées et de préciser l'objet de cette étude, à partir de concepts et de notions opératoires. Je ne cherche pas à mesurer les niveaux de compétences linguistiques des individus bilingues. Ce sont les « effets sociaux » [du bilinguisme] (constitution de groupes et d'identités, stigmatisation ou valorisation des individus, discriminations, effets des réalités sociales – institutions, croyances, attitudes, représentations – sur les locuteurs de langues différentes en contact) » (Gadet & Varro, 2006 : 17-18) que je souhaite appréhender, dans une approche qualitative. Il m'est apparu intéressant de partir d'une définition plus large et intégrative du *bilinguisme* :

« Aussi en parlons nous ici selon une acceptation large, et non comme d'une pratique précisément définie, en admettant que le bilinguisme est la pratique variable de deux ou plusieurs langues et qu'est bilingue tout locuteur se disant bilingue » (Gadet & Varro, 2006 : 18)

Cette définition, heuristique par rapport à mon objet de recherche – le bilinguisme scolaire breton-français du jeune enfant – m'a amenée à m'interroger sur ce qu'« être bilingue » (Lüdi & Py, 2003) veut dire pour les individus « se disant bilingue » et les autres, *a priori* plus nombreux en France (*cf.* chapitre 2), en particulier les parents de ces jeunes enfants.

1.1. « Etre bilingue » : bilinguismes et diglossies

En dehors des compétences linguistiques, la prise en compte d'autres paramètres internes et externes relatifs aux conditions d'acquisition des langues par l'individu a été mise en avant pour catégoriser différents types de bilinguisme (voir Hamers & Blanc, 1983). L'âge d'acquisition des langues en fait partie (voir entre autres Titone, 1972 ; Romaine 1995, De Houwer, 2006). A partir de ce critère, une première distinction est effectuée entre :

- Un bilinguisme dit *précoce* ou *infantile*, lorsqu'un enfant acquiert des compétences dans une deuxième langue avant l'âge de 5-6 ans, période à laquelle se développe également le langage.

« Cette expérience bilingue a lieu alors que l'enfant n'a pas encore atteint une maturité dans les diverses composantes de son développement et peut donc intervenir dans ce développement. » (Hamers & Blanc, 1983 : 25)

- Un bilinguisme dit *tardif*, lorsque l'individu acquiert des compétences dans une deuxième langue après la période d'acquisition du langage.

« Vers les sept ans, le processus d'apprentissage d'une deuxième langue change progressivement de nature [...] il s'affirme encore vers dix/onze ans comme apprentissage de plus en plus volontaire et structuré de langue vivante étrangère. Ce qui justifie dès lors le qualificatif de 'tardif' qui renvoie à un détour permanent – explicite ou non, conscient ou non – par la langue maternelle [...] » (Dalgalian, 2000 : 28)

En fonction de l'âge d'acquisition, on parle également de :

- bilinguisme d'*enfance*, pour un individu qui acquiert une seconde langue avant l'âge de 10-12 ans.
- bilinguisme d'*adolescence*, lorsque « l'état de bilingualité [est] atteint après l'enfance mais avant l'âge adulte, soit acquisition d'une compétence en seconde langue entre 10-12 ans et 16-18 ans » (Hamers & Blanc, 1983 : 446)
- bilinguisme de *l'âge adulte*, qui qualifie « un état de bilingualité atteint après l'adolescence » (ibid.).

Dans le cadre du bilinguisme précoce, deux subdivisions existent également en fonction des conditions d'acquisition des langues en présence. Le bilinguisme précoce simultané correspond aux enfants qui acquièrent deux langues, ou plus, simultanément, pendant la période du développement du langage. Ils possèdent alors deux langues premières de socialisation. C'est notamment le cas des enfants issus de couples linguistiquement mixtes. La notion de bilinguisme précoce consécutif ou successif se rapporte, elle, aux enfants qui acquièrent une deuxième langue pendant la période d'acquisition du langage mais après un temps d'acquisition d'une première langue de socialisation, soit vers 3-4 ans (voir aussi Abdelilah-Bauer 2006). C'est le cas d'une grande majorité des enfants rencontrés dans le cadre de cette recherche qui ont appris le français à la maison avec leurs parents, non bretonnants pour la plupart, et qui découvrent consécutivement le breton lors de leur première rentrée scolaire en classe bilingue breton-français ou immersive en breton, à l'âge de 2 ou 3 ans.

Sur le plan du développement cognitif, les travaux de Weinreich (1953), et d'Ervin et Osgood (1954) ont mis en évidence une autre distinction entre les bilingues dits composés et

les bilingues dits coordonnés :

« Le bilingue composé est celui qui possède deux étiquettes linguistiques pour une seule représentation cognitive alors que chez le bilingue coordonné des équivalents de traduction correspondent à des unités cognitives légèrement différentes » (Hamers & Blanc, 1983 : 23)

Les illustrations ci-dessous, empruntées à Sonia El Euch (2010) permettent de visualiser ces fonctionnements cognitifs différents :

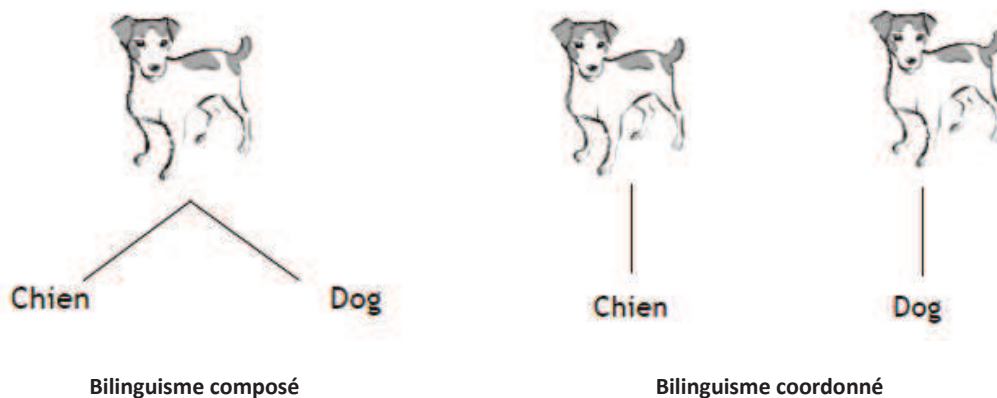


Figure 1- Organisation cognitive composée et coordonnée (d'après El Euch, 2010 : 42)

Alors que les bilingues composés développeraient deux signifiants (ici chien et dog) pour un même signifié (la représentation du chien), les bilingues coordonnés, eux, créeraient deux signifiants associés chacun à un signifié distinct dans chaque langue, qu'ils pourront comparer ensuite par traduction.

Certains chercheurs, spécialistes, psycholinguistes, neurolinguistes, partant du fait que le langage, en tant que faculté de l'être humain à s'exprimer (à différencier des langues en tant que systèmes de signes) ne s'apprend qu'une fois dans l'enfance, affirment que le fait d'entendre puis d'utiliser deux langues de manière simultanée dès la naissance est la meilleure façon de devenir un bilingue équilibré, « c'est-à-dire celui qui a des compétences équivalentes dans les deux langues » (Hamers & Blanc, 1983 : 23). Ils font le lien entre la flexibilité organisationnelle du cerveau démontrée (organisation cognitive composée ou coordonnée) et les conditions d'acquisition des langues (bilinguisme simultané ou consécutif). L'acquisition de compétences serait ainsi facilitée lorsque celle-ci aurait lieu précocement et de manière simultanée afin de développer un bilinguisme composé, envisagé comme « équilibré » (Voir entre autres Hagège, 1996 ; Petit, 2005).

Il est à noter qu'à l'inverse Ervin et Osgood (1954) voient dans le bilinguisme composé les risques d'interférences entre les deux langues, contrairement au bilinguisme coordonné

marqué par l'indépendance des deux langues, modèle qui représenterait pour eux le « vrai » bilingue (El Euch, 2010, Hamers & Blanc, 1983). De plus, bien qu'il y ait un lien important entre l'âge d'acquisition et le type d'organisation cognitive du cerveau, Hamers & Blanc (ibid.) précisent qu'une vision simplificatrice qui présente une adéquation totale entre âge d'acquisition et forme de représentation cognitive est erronée. Ces auteurs rappellent que : « le concept porte essentiellement sur une distinction d'organisation sémantique chez le bilingue » (ibid. : 24)

L'ensemble de ces classifications de formes de bilinguisme, enfantin particulièrement, intéresse fortement cette recherche, dans la mesure où certains discours scientifiques à propos du bilinguisme tendent à se vulgariser et se retrouvent dans les mises en mots de parents, de différentes manières, pour expliquer leur choix de scolarisation en breton pour leurs enfants. Cela sera perceptible dans les analyses (*cf.* Partie II). Mais « Etre bilingue » ne se résume pas à des conditions internes, d'ordre développemental ou cognitif, qui modèlent la manière d'acquérir des compétences linguistiques chez l'individu. C'est un phénomène complexe en lien avec la socialisation de l'individu. Le statut attribué aux langues dans l'environnement socioculturel de l'individu joue notamment un rôle prépondérant. Après avoir placé l'individu au centre du processus de contacts des langues, à l'instar de Weinreich (1953), Georges Lüdi et Bernard PY affirment le caractère foncièrement social de tout bilinguisme :

« Etre bilingue ne signifie donc nullement employer indistinctement deux langues. Très souvent, au contraire, chacune des langues se voit conférer des fonctions communicatives soigneusement distinctes. [...] Cette répartition des fonctions n'est nullement arbitraire, mais en général gouvernée par certaines règles sociales. » (2003 : 11).

Il ne s'agit plus alors d'atteindre un bilinguisme équilibré, au sein duquel chaque langue serait permutable à l'identique au gré des envies de l'individu bilingue ou des compétences linguistiques de l'interlocuteur. L'individu bilingue fait usage de ses langues en interaction, compte tenu des « règles sociales » en vigueur dans la société où il évolue. Il est alors question de diglossie.

Bien que le terme soit emprunté à Pschiari (1928), le concept de diglossie est véritablement développé en sociolinguistique par Ferguson (1959) à partir de cas d'étude des usages et pratiques de deux variétés d'une même langue, comme l'arabe classique et l'arabe dialectal ou le français et le créole haïtien. La diglossie est alors conçue comme « une situation linguistique relativement stable » (Ferguson, cité par Lüdi & Py, 2003 : 11) au sein de laquelle s'effectuerait une répartition fonctionnelle de deux variétés d'une même langue,

avec une variété haute (« high variety », Ferguson, 1959 : 234) de prestige pour les actes formels et une variété basse (« Low », *ibid.*) pour les usages ordinaires. Les différentes fonctions de ces langues seraient régies par des règles, des normes socioculturelles intégrées et acceptées par les locuteurs comme légitimes. Les deux variétés de la langue ne seraient donc pas en concurrence.

Dans un premier temps, le modèle fergusonien de diglossie a été remis en question simplement du fait de son caractère restrictif. Les propositions d'évolution vont dans le sens d'un élargissement du concept à toutes situations de bilinguisme ou de plurilinguisme mettant en contact une ou plusieurs langues ou variétés de langues (Gumperz, 1971, Lüdi, 1989). Joshua Fishman élabore alors un autre modèle qui met en avant quatre configurations possibles, alliant bilinguismes individuels et situations diglossiques sociétales : la diglossie et le bilinguisme, la diglossie sans bilinguisme, le bilinguisme sans diglossie, ni diglossie ni bilinguisme (1971 : 87-102). Georges Lüdi et Bernard Py (2003 : 15-17), qui commentent ce modèle fishmanien, en évoquent les limites. Ils s'interrogent notamment sur la possibilité d'un cas de « diglossie sans bilinguisme », tel que celui présenté de l'ancienne Russie, dans lequel une partie de la population, l'aristocratie, maîtriserait une langue de prestige, valorisée, et le reste de la population une ou d'autres langues ordinaires, minorées, sans qu'aucun contact ne soit possible entre eux s'il n'existait pas une frange, même minime, de population bilingue. Ces auteurs parviennent alors à la conclusion d'un nécessaire dépassement de ces dichotomies en faveur :

« d'un continuum comprenant surtout de nombreux degrés intermédiaires de bilinguisme et diglossie, variables selon le pourcentage des bilingues dans une population, le degré de leur bilinguisme, l'importance des deux langues dans l'ensemble de la population, etc. » (*ibid.* : 16-17).

Ma conception étendue du bilinguisme individuel, présentée en introduction, et la situation sociolinguistique en Bretagne, où se côtoient entre autres des locuteurs francophones, des locuteurs bilingues, notamment français - breton – passifs ou actifs –, des individus plurilingues, tendent à confirmer la nécessité d'un modèle non dichotomique. Cependant, le dernier élément de cette citation, relatif à la valeur des langues, me conduit également à mentionner que les sociolinguistes suisses s'inscrivent, à la suite de Ferguson, dans une définition de la diglossie qui ne fait pas nécessairement apparaître de notion de hiérarchie entre les langues. Georges Lüdi et Bernard Py (2003) expliquent ce positionnement par l'exemple de la répartition fonctionnelle et non conflictuelle des usages de l'allemand et

du suisse allemand en Suisse. Ils proposent alors une définition élargie de la diglossie sur des bases fonctionnelles :

« situation d'un groupe social (famille, ethnie, ville, région, etc.) qui utilise deux ou plusieurs variétés (langues, idiomes, dialectes, etc.) à des fins de communication, fonctionnellement différenciées, pour quelque raison que ce soit. » (2003 : 15)

Les sociolinguistes catalans et occitans, en revanche, remettent totalement en question la stabilité envisagée des situations dites diglossiques et une répartition fonctionnelle des usages des langues en contact. A la suite des écrits fondateurs de L. Aracil et R. Ninyoles, le *Grup Català de Sociolingüística* (1974) problématise le concept de diglossie en terme de conflits (Boyer, 2001). Comme le reconnaissent Georges Lüdi et Bernard Py, « il est rare que la répartition fonctionnelle entre les variétés en contact n'engendre pas de déséquilibre. Les termes de High et Low suggèrent un rapport de pouvoir » (2003 : 13). Pour les chercheurs « périphériques » (Boyer, 2001 : 53) du domaine catalan, et du domaine occitan autour de Robert Lafont, ce déséquilibre se traduit en termes de langue dominante et langue dominée dans une vision dynamique et conflictuelle du concept de diglossie. Il s'agit :

« de la domination d'une langue (langue dominante : le français, l'espagnol) sur une autre (langue dominée : le catalan, l'occitan). Car la compétition dont parlait Martinet (1969), dans le cas de deux ou plusieurs langues en un même lieu, ne saurait être exempte de violence (violence qui est fait par le groupe dominant). qui a inéluctablement une orientation glottophagique » (Boyer, 2001 : 53).

Les usages des deux langues en présence dans un espace social sont donc uniquement pensés comme concurrents et en conflit. La diglossie est la résultante de ces conflits linguistiques. La diglossie est alors vécue comme une concurrence déloyale du fait d'impositions aux locuteurs d'une langue dominante au détriment des usages de la langue dominée. Dans ce point de vue, ces impositions, historiquement issues d'un pouvoir totalitaire dans le cas du catalan, ne pourraient alors qu'aboutir à la substitution de la langue dominée. Face à la considération d'une menace de substitution linguistique, ces chercheurs se présentent comme des sociolinguistes engagés, sur leur propre terrain, qui se donnent entre autres objectifs :

« de dénoncer une situation critique et les représentations qui l'alimentent, en prenant toute leur part à l'entreprise collective de récupération d'usages et des fonctions de la langue jusque-là minorée. » (Boyer, 2001 : 56)

Comme je l'ai spécifié, ce travail s'inscrit dans une démarche sociolinguistique impliquée, contextualisée et critique, mais plus distancée de l'action de terrain, que celle définie par l'école catalane. Pour autant, leur conception des situations de contacts des langues dans la société est plus proche des réalités bretonnes que la vision harmonieuse, non hiérarchisée du concept suisse. En ce sens, la Bretagne se caractérise par une situation sociolinguistique diglossique complexe et hiérarchisée, dans laquelle se pratiquent le français, seule langue officielle, et deux langues dites régionales, le breton et le gallo, non officielles au niveau étatique, longtemps minorées sur leur territoire de pratique mais tolérées. Le breton est enseigné dans trois types d'institutions scolaires depuis la fin des années 1970. Le français y a, officiellement, statut de *langue dominante*, comme partout en France. Le statut du breton a évolué et évolue encore (*cf.* chapitres 2 et 3), d'où l'importance d'une vision diachronique et dynamique de ces rapports, telle que décrite par la sociolinguistique catalane.

Par ailleurs, le « modèle catalano-occitan » (Boyer, 2001 :54) a mis en avant le poids des représentations et attitudes des locuteurs vis-à-vis des langues en présence, de leurs usages et pratiques, dans la dynamique des conflits. Leurs recherches ont ainsi démontré que les valeurs attribuées aux langues et à leurs usages allaient majoritairement dans le sens de la langue dominante, reconnue comme la norme à suivre. Les représentations négatives de la langue dominée jouent bien entendu un rôle prépondérant dans sa stigmatisation, mais aussi dans son abandon par auto-dénigrement des dominés eux-mêmes (Lafont, 1971). Et, même lorsque ces représentations et attitudes correspondent à des évaluations positives, par idéalisation de la langue dominée, cela n'est vraisemblablement pas au profit de cette dernière :

« Un autre trait dangereux de cette idéologisation diglossique est qu'elle s'appuie solidairement sur des préjugés, des stéréotypes contraires à la langue dominée (langue du passé, langue de la ruralité, de l'inculture...) et sur une idéalisation de cette même langue (langue du cœur, des racines, d'un passé prestigieux – mais définitivement révolu – du naturel, de l'authenticité...). Ce paradoxe évaluatif est encore une fois porteur de leurre : car la langue dominée est d'autant plus sublimée qu'elle ne sert plus à dire la modernité et qu'elle est condamnée à la folklorisation. » (Boyer 2001 : 55)

Ces chercheurs « natifs », engagés, dénoncent cette « idéologisation de la diglossie », qui irait uniquement dans le sens de la langue dominante, et œuvrent pour inverser la tendance notamment par la « mise en place d'instances de gestion de la normalisation » de la langue dominée, qui passe nécessairement, pour eux, par sa normativisation linguistique.

La présence de représentations contraires à l'égard de la langue bretonne, mais aussi d'autres langues (français, anglais...), dans les discours de mes informateurs, me fait considérer avec attention ce « paradoxe évaluatif » et ces constats sur lesquels je reviendrai

lors des analyses. Comme le note Philippe Blanchet, la diglossie est donc à envisager comme une « perception particulière du bilinguisme » (2000 : 130) :

« C'est tout autant un phénomène collectif (ethno socio-culturel) qui s'inscrit dans les fonctionnements globaux du groupe, qu'une réalité individuelle (psycholinguistique) qui s'inscrit dans les pratiques et la conscience du locuteur, ces deux 'niveaux' collectif et individuel interagissant. » (ibid.)

La mise en parallèle de ces deux dimensions du bilinguisme, individuel et social, ont mené Lambert (1974, 1980) à distinguer deux catégories de bilinguismes individuels – additif et soustractif – qui sont fonction du contexte dans lequel ils se développent. Lorsque les deux langues sont valorisées dans le milieu socioculturel de l'enfant, il en tirerait des bénéfices linguistiques et cognitifs mais aussi culturels, sociaux et économiques. Il s'agirait alors de bilinguisme additif. A l'inverse, le bilinguisme soustractif se produirait lorsque la deuxième langue, considérée comme plus prestigieuse, viendrait concurrencer la première langue de l'enfant, et la dévaloriser. Il en résulterait alors un frein dans le développement linguistique et cognitif de l'enfant. Même si Gadet et Varro notent qu'« on ne parle plus guère aujourd'hui d'additif ou de soustractif » (2006 : 12), l'influence des statuts – formels et informels – des langues sur le développement du bilinguisme chez l'enfant, qui peut être « harmonieux ou non harmonieux » (De Houwer, 2006 : 29 -49), n'en demeure pas moindre.

Déduction faite des éléments énoncés, « Etre bilingue » est un phénomène complexe, qui recouvre de nombreuses réalités. Le bilingue n'est pas la somme de deux monolingues (Grosjean 1985, 2008) et la notion de *bilinguisme équilibré* relève plutôt « d'un mythe, le produit d'une perspective théorique dont le monolingue est le point de référence » (Hélot, 2007 : 78). Les pratiques linguistiques des individus bilingues, en situation diglossique, sont fonction des statuts et des valeurs attribués aux langues en présence et aux usages qu'ils en ont. Pour l'enfant, le développement, harmonieux ou non, de compétences linguistiques, dans deux ou plusieurs langues, découle de paramètres internes et externes, liés aux conditions d'acquisition et aux représentations de ces langues, au niveau micro et macrosociolinguistique (individu, famille, école, société...). En outre, l'acquisition des langues nécessite des motivations à apprendre telles que la fonction *intégrative* ou *instrumentale* (Gardner, 1985), ou les motivations affectives (Weinreich 1953 ; Baker 1992). Lorsqu'il s'agit de transmission familiale, directe, des langues, on parle d'acquisition naturelle ou spontanée par le jeune enfant. C'est le cas des enfants issus de couples dits mixtes qui apprennent deux langues simultanément et pour lesquels les motivations sont intrinsèques. Dans cette thèse, je traite de questions de bilinguisme dans un cadre spécifique, celui de la scolarisation de jeunes

enfants en classe bilingue breton-français. La plupart des enfants rencontrés n'ont pas ou très peu été en contact avec la langue bretonne avant leur entrée à l'école. Leurs parents sont majoritairement non-bretonnants. Il s'agit alors de ce qui est qualifié de *bilinguisme précoce consécutif*. L'acquisition en milieu scolaire est également nommée *acquisition guidée*. A l'exception de quelques familles, ces enfants sont donc amenés à acquérir des compétences socio-linguistiques en breton, et à *devenir bilingue* breton-français, par voie de scolarisation. Qu'est-ce que cela implique dans leur développement d'« être bilingue » ?

1.2. Bilinguisme scolaire et appropriation

Les premières recherches sur le bilinguisme de l'enfant ont d'abord été effectuées à propos de couples linguistiquement mixtes, dans des contextes dits « privilégiés », de familles aisées, des chercheurs qui ont étudié le cas de leurs propres enfants (Ronjat, 1913 ; Smith 1935, Leopold 1970, etc.), ce qui, sans en rejeter les apports incontestables, a également entraîné une vision du bilinguisme, en tant que phénomène rare, un *bilinguisme d'élite*, associé à des langues de grande diffusion. Petit à petit, la recherche s'est toutefois ouverte à d'autres contextes, plurilingues, en particulier à des études sur les bilinguismes des enfants des minorités linguistiques, d'abord considérés comme *bilinguismes de masse*. Comme le souligne Christine Deprez (1994), les études menées en contexte scolaire ont commencé par affilier ces types de bilinguisme à des difficultés scolaires, des échecs. Remises en question aujourd'hui, la recherche sociolinguistique sur ces formes de *bilinguisme social* s'ouvre à la diversité :

« Les enfants qui vivent aujourd'hui avec deux ou plusieurs langues développent une relation à chacune de leurs langues et aux cultures qui leur sont associées, relation qu'il est important de reconnaître parce qu'elle est le fruit de leur histoire personnelle et de celle de leur famille, et qu'elle aura une influence sur les attitudes envers l'apprentissage en contexte scolaire, selon le statut de la langue de scolarisation et la place faite à la (aux langues) langue(s) de la famille. Il est évident que ces histoires individuelles s'inscrivent dans un environnement social et politique plus large qu'il faut également prendre en compte. » (Hélot, 2007 :32)

La prise en compte de ces éléments sur le terrain permet désormais de développer des approches pédagogiques de sensibilisation aux plurilinguismes qui mettent en valeur les langues premières de ces enfants. (Bigot et *al.*, 2013). Dans le cas de la langue bretonne, il ne s'agit pas d'un bilinguisme social à grande échelle. La nouvelle langue à acquérir, le breton, est une langue dont les locuteurs ont un statut de minorité sur leur territoire de pratique. Les enfants sont, pour la plupart, peu ou rarement en contact avec cette langue en dehors de l'école. Ce bilinguisme a parfois été apparenté à un bilinguisme d'élite, notamment du fait

qu'il s'agisse d'un bilinguisme choisi et dans la mesure où les premières écoles en breton ont été créées par des intellectuels. Cependant, la situation évolue comme cela sera perceptible dans cette recherche.

Pour le jeune enfant, l'acquisition du langage et de sa ou ses langues s'effectue dans divers lieux de socialisation (maison, école, centre de loisirs, ...) en interaction avec différentes personnes (parents, amis, enseignants...) – des instances de socialisation – au cours desquelles il se les approprie. Pendant ces moments de socialisation, il acquiert, en interaction, à la fois la maîtrise de la langue mais aussi les moyens discursifs et communicatifs pour produire des significations et des règles socio-culturelles d'usage. En cela, on peut parler de socialisation langagière plus que d'acquisition, terme plus restrictif (Delamotte-Legrand, 1997 : 63-115).

Dans le cadre du bilinguisme scolaire breton-français, l'apprentissage de la langue bretonne par le jeune enfant résulte d'un choix parental de scolarisation. Pour la plupart de ces enfants, la langue bretonne n'est pas la langue du foyer. L'enfant évolue et se construit dans une situation sociolinguistique diglossique où la langue bretonne est, le plus souvent, uniquement la langue de scolarisation. Les langues participent de sa construction identitaire. Cet enseignement/apprentissage en langue minoritaire choisi par les parents est chargé de différents enjeux qui peuvent influencer le développement linguistique et socio-culturel de l'enfant, bilingue en devenir. Cette recherche porte donc un intérêt fort pour l'étude des mécanismes de constructions identitaires au travers de cette éducation bilingue particulière.

La notion d'éducation bilingue recouvre autant, si ce n'est plus, de réalités diversifiées que celle de bilinguisme (Hamers & Blanc, 1983). Le cadre restreint de cette thèse ne permet pas d'y présenter une typologie exhaustive des modèles d'éducation bilingue. Les modèles éducatifs et la situation chiffrée de l'enseignement/apprentissage bilingue breton-français en Bretagne sont présentés aux chapitres 2 et 3. La définition resserrée d'Hamers et Blanc peut être un point de départ :

« Par éducation bilingue nous entendons tout système d'enseignement dans lequel, à un moment variable et pendant un temps et des proportions variables, simultanément ou consécutivement, l'instruction est donnée dans au moins deux langues, dont l'une est normalement la première langue de l'élève. » (1993 : 301)

Il s'agit dans ce cas d'un enseignement en langue, et non des langues en tant que matières scolaires. Du point de vue théorique, cette recherche interroge la définition de l'individu bilingue lorsque ce bilinguisme, précoce, se développe de manière consécutive, par le biais d'une scolarité bilingue, alliant langue dominante et langue minoritaire, dans laquelle la

langue minoritaire n'est majoritairement pas la langue première de socialisation de l'enfant.

De la même manière que l'on sait qu'il est opératoire de mettre en évidence les représentations existantes sur un objet d'apprentissage afin qu'elles ne créent pas de difficultés lors de l'apprentissage, il est envisagé ici que la mise en lumière des représentations parentales sur cet objet puisse faciliter l'appropriation sociolinguistique de cette langue par le jeune enfant. La thématique du bilinguisme est donc abordée du point de vue de sa genèse : les origines et les facteurs d'une construction identitaire bilingue chez le jeune enfant. Mais, il est également intéressant de se demander ce que seront ces jeunes bilingues à l'avenir qui, à l'inverse des minorités linguistiques étudiées habituellement en contexte scolaire, ont pour langue de l'intimité la langue officielle dominante du pays et pour langue de scolarisation une langue minoritaire qui n'est pas ou très peu utilisée dans d'autres instances de socialisations. Quels sont et seront leurs rapports aux langues et à la langue bretonne ? Y a-t-il appropriation sociolinguistique ? Qu'est-ce que véritablement *le bilinguisme scolaire* ?

2. Les représentations, une des clés de compréhension des pratiques linguistiques

La question des représentations est aujourd'hui centrale dans de nombreuses disciplines des sciences humaines et sociales, en particulier dans celles qualifiées par Laurent Gajo de « sociocompatibles » (2000 : 39), telles que la sociologie, la psychologie sociale, l'ethnologie ou la sociolinguistique. Cela n'a pas toujours été le cas. Il aura fallu le dépassement des théories behavioristes (Moscovici, 1961) et la reconnaissance de l'importance des connaissances dites « naïves », par opposition aux connaissances scientifiques, pour que les *représentations sociales* deviennent un champ de recherche à part entière, en psychologie sociale tout d'abord :

« L'étude de la pensée « naïve », du « sens commun » apparaît désormais essentielle. Le repérage de la « vision du monde » que les individus ou les groupes portent en eux et utilisent pour agir ou prendre position est reconnu comme indispensable pour comprendre la dynamique des interactions sociales et donc éclairer les déterminants des pratiques sociales. » (Abric, 1994 : 11)

En outre, la multiplicité des définitions et des types d'approche fait que certains chercheurs se détournent de cette notion polysémique et controversée. Pour ma part, l'une des sources principales d'inspiration théorique de la recherche menée se situe dans les travaux en sociolinguistique et en didactique des langues sur le rôle des représentations sociolinguistiques dans l'apprentissage et l'appropriation des langues, en particulier dans les

situations de plurilinguismes (Billiez 1997, Dabène 1997, Castellotti & Moore 2002, Matthey 1997a, Candelier et al. 2008) Deux questions générales sous-tendent ma réflexion initiale : A l'égard des parents, qu'est-ce qui motive des pratiques linguistiques particulières ? Du côté des enfants, quels sont les processus d'appropriation d'une langue ?

Jean-Claude Abric rappelle que, dès les premiers travaux sur cette notion en psychologie sociale, les résultats des recherches ont montré que « les représentations élaborées ou induites dans les situations d'interaction jouent un rôle souvent plus important que les caractéristiques objectives dans les comportements adoptés par les sujets ou les groupes » (1994 : 7). Depuis, les recherches en acquisition des langues ont attesté des liens entre représentations des langues et volonté d'apprentissage chez les apprenants (*cf. supra*). La prise en compte des représentations sociolinguistiques des individus dans la compréhension d'un phénomène complexe d'appropriation sociolangagière du jeune enfant, en contexte diglossique, s'est donc rapidement révélée heuristique pour renseigner sur des pratiques sociales et linguistiques à la fois. Il importe alors de préciser les contours de cette notion et les moyens d'accès envisagés.

2.1. Des représentations

Tout individu cherche nécessairement à comprendre le monde qui l'entoure, qu'il s'agisse d'objets concrets ou abstraits (« une personne, une chose, un évènement matériel, psychique ou social, un phénomène naturel, une idée, une théorie, etc. » Jodelet, 1989 : 54). La société impose des représentations sociales aux individus au travers desquelles ils appréhendent ce monde. Il y a donc d'une part des pratiques effectives observables, objectives, et d'autre part des représentations de ces pratiques qui sont inconsciemment intériorisées. Par des processus cognitifs et neurologiques, ces pratiques sont donc catégorisées en tant qu'images mentales, en fonction d'éléments distinctifs qui permettront à l'individu de reconnaître par la suite un objet similaire ou de le distinguer d'un autre. Mais l'individu n'évolue pas seul dans ce monde :

« Ce monde nous le partageons avec les autres, nous nous appuyons sur eux – parfois dans la convergence, parfois dans le conflit – pour le comprendre, le gérer ou l'affronter » (*ibid.* : 47).

En conséquence, les représentations sont sociales. La notion de *représentations sociales*, dont la paternité est généralement attribuée à Emile Durkheim (1895) au travers de ce qu'il appelait « les représentations collectives » au XIX^{ème} siècle, passée dans l'oubli, a été réhabilitée en France à partir des années 1960 grâce aux travaux de Serge Moscovici en psychologie sociale. L'un des fondements de sa théorie (1961) est de marquer les rapports

indissociables entre le sujet et l'objet :

« Cet objet est inscrit dans un contexte actif, ce contexte étant au moins partiellement conçu par la personne ou le groupe en tant que prolongement de son comportement, de ses attitudes et des normes auxquelles il se réfère. [...] Autrement dit, un objet n'existe pas en lui-même, il existe pour un individu ou pour un groupe et par rapport à eux. C'est donc la relation sujet-objet qui détermine l'objet lui-même » (Abric, 1994 : 12).

Ce postulat permet aux psychologues sociaux comme Jean-Claude Abric de concevoir qu'il n'y a pas de « réalité objective » (*ibid.*). L'individu ou le groupe est soumis à des représentations sociales qui lui forgent une certaine idée des réalités. Bien qu'il n'y ait pas de définition unique et transdisciplinaire des *représentations sociales*, la définition générale donnée par Denise Jodelet fait consensus au sein des sciences humaines :

« C'est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (1989 : 53).

Ces représentations en tant que système de valeurs contraignent l'individu à certaines catégorisations qui le font se positionner par rapport à ces objets sociaux (Jodelet, *ibid.* : 47) :

« On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent les conduites et les communications sociales » (*ibid.* : 53)

En tant que construction sociale imposée aux acteurs sociaux à leur insu, les représentations deviennent des justifications sociales à leurs pratiques. Les représentations sociales ne sont pas figées. Elles évoluent et peuvent parfois être contradictoires. Ainsi, en Bretagne, les parents sont soumis à la fois à des représentations d'un monolinguisme français, norme de référence diffusée par l'Education Nationale, et des représentations relatives aux bienfaits du bilinguisme précoce qui émanent des institutions régionales et des associations locales en charge de développer l'enseignement-apprentissage bilingue breton-français.

Jean-Claude Abric (1994) définit quatre fonctions majeures des représentations sociales qui interviennent dans la dynamique des rapports sociaux inter et intra-groupes :

- 1) *Les fonctions de savoir* : comme cela a été détaillé, les représentations sociales facilitent la compréhension et l'explication du monde par les individus au travers d'un savoir commun à un groupe et permettent « l'échange social » (Abric, 1994) par l'intermédiaire de ces connaissances partagées. Elles peuvent être envisagées comme

des grilles de lecture constituées à partir de « systèmes de pensée plus larges, idéologiques ou culturels, à un état des connaissances scientifiques, comme à la condition sociale et à la sphère de l'expérience privée et affective des individus. » (Jodelet, 1989 :52)

- 2) Les *fonctions identitaires* : les représentations sociales permettent aux acteurs sociaux de s'identifier en tant que groupe déterminé, partageant un ensemble de valeurs et de normes communes dans un contexte socio-culturel et historique donné, qui régissent leurs pratiques sociales, et en cela de se constituer « une identité sociale et personnelle gratifiante ».
- 3) Les *fonctions d'orientations* : les représentations sociales en tant que « condensés d'expérience » (Kayser, 1997 : 7) socialement situés orientent les pratiques des groupes sociaux qui les partagent. Il s'agit de ce que Jean-Claude Abric appelle un « guide pour l'action » (1994 : 16). Ainsi, les recherches ont montré que la représentation d'une tâche à effectuer conditionne la manière dont l'individu va l'exécuter (Abric, 1971). Cette fonction des représentations sociales marque leur caractère prescriptif en ce qu'elles déterminent ce qui est acceptable ou non, ce qui est légitime et ce qui ne l'est pas.
- 4) Les *fonctions justificatrices* : la dernière fonction des représentations sociales mise en évidence concerne la justification des comportements des individus dans une situation sociale donnée ou vis-à-vis d'autres groupes. Les travaux de Moscovici (1961) en psychanalyse montraient déjà qu'il y avait autant de représentations sociales que de groupes sociaux spécifiques. La mise en compétition de deux groupes pour les besoins de la recherche a par la suite démontré que les représentations sociales évoluent en fonction des rapports intra-groupes (Doise, 1973) et viennent petit à petit justifier des comportements de rejet de l'autre groupe :

« La représentation sociale a pour fonction de pérenniser et de justifier la différenciation sociale, elle peut – comme les stéréotypes – viser la discrimination ou le maintien d'une distance sociale entre les groupes concernés. » (Abric, 1994 : 18)

L'ensemble de ces fonctions marquent le caractère fondamental de l'étude des représentations dans cette recherche. Les trois premières confirment l'idée que des représentations ont pu jouer un rôle effectif dans le choix parental de la langue bretonne pour leurs enfants. La dernière laisse à penser que si l'on sollicite chez les parents et enfants des discours sur ce choix linguistique et son apprentissage, il sera possible d'y recueillir des traces discursives de ces représentations. Denise Jodelet indique d'ailleurs que ces représentations

sociales « circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et les images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels ou spatiaux » (1989 : 48).

A l'instar de Boyer (1990), les *représentations sociolinguistiques* sont donc considérées dans cette recherche comme des formes de *représentations sociales* des langues, de leurs apprentissages, de leurs statuts, de leurs usages et des usagers, partagées par un groupe d'acteurs sociaux. La sociolinguistique s'est progressivement emparée du concept de *représentation*, autour de l'étude des représentations linguistiques, sans être qualifié comme tel au départ. Ainsi, les travaux de William Labov (1976), qui analysent des pratiques et recueillent des discours sur les pratiques, déterminent l'existence de communautés linguistiques distinctes à partir de leurs pratiques linguistiques mais aussi de leurs représentations de ces pratiques. Il met alors en évidence des insécurités linguistiques chez certains locuteurs par l'analyse de décalages entre leurs pratiques effectives et les images qu'ils ont. L'étude des représentations en sociolinguistique s'est surtout développée autour des questions de contacts des langues et de variations linguistiques (Gueunier, 1997 : 247), notamment dans des contextes diglossiques. La notion de représentation est donc progressivement devenue centrale dans cette discipline jusqu'à devenir un champ de recherche à part entière (Boyer & Peytard 1990, Gajo 2000, Matthey 1997b, Moore 2001, Py 2000). Toutefois, l'une des difficultés à définir et analyser ces représentations tient également dans la proximité de ce terme avec d'autres notions mobilisées dans les recherches en sciences humaines et sociales comme les attitudes, les images les stéréotypes, les croyances, les points de vue, les opinions... Les frontières entre ces termes sont souvent difficiles à cerner, notamment du fait de leurs usages différents en fonction des disciplines et des objets de recherche. Henri Boyer (1996) propose de se figurer l'articulation entre le plan des « usages et des pratiques sociolinguistiques » et celui des « imaginaires sociolinguistiques » à partir du schéma suivant (*cf.* figure 2) :

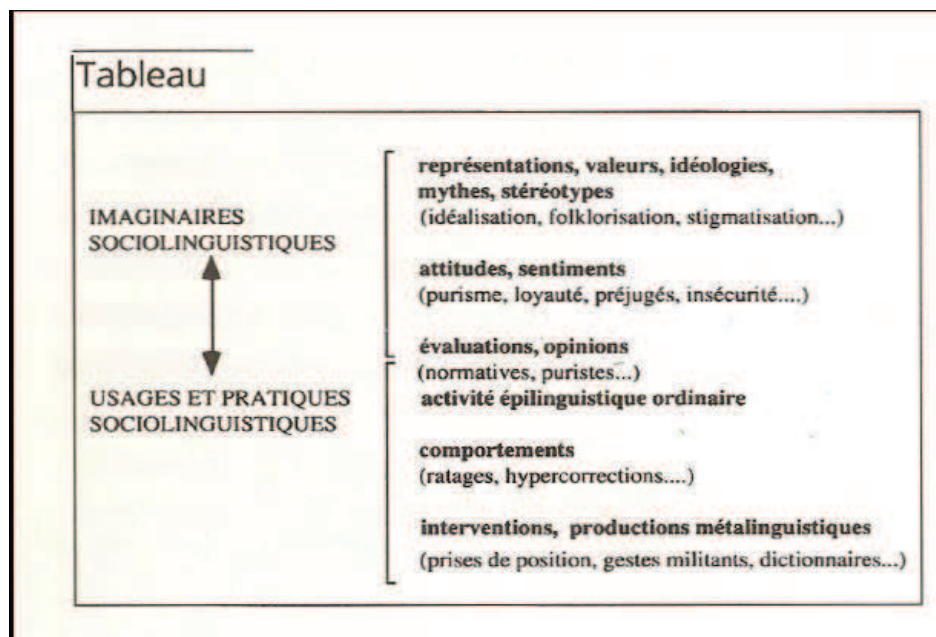


Figure 2- Imaginaires, usages et pratiques sociolinguistiques (Boyer, 1996: 16).

Les attitudes seraient donc à un stade intermédiaire entre les représentations et les comportements. Je vais approfondir ici les distinctions effectuées et les liens établis entre représentations, attitudes et pratiques dans la mesure où ils sont interdépendants et se sont révélés opératoires pour la recherche.

2.2. Représentations, attitudes et pratiques

Les liens entre les notions de *représentations*, d'*attitudes* et de *comportements* sont intriqués et les frontières relativement floues. Nicole Gueunier (1997) rappelle que la proximité des méthodes de recueil des données fait que les notions de *représentation linguistique* et d'*attitudes* sont souvent confondues. Cependant, certaines recherches, en sociolinguistique, sur le bilinguisme et l'appropriation des langues en particulier, stipulent la nécessité de les distinguer. Georges Lüdi et Bernard Py (2003 [1986]) confirment ainsi que ces deux notions d'*attitudes* et de *représentations* sont complémentaires, qu'il est quasi impossible d'étudier les unes sans les autres mais qu'il est important de les distinguer. Ils s'appuient alors sur les définitions du *Dictionnaire de psychologie* de Doron et Parot (1991) pour développer un argumentaire qui permet de distinguer ces deux notions. Ils démontrent comment les attitudes seraient plus proches de système d'évaluations individuelles des objets sociaux qui « se manifestent comme sentiments d'ouverture ou fermeture, d'attrait ou de répulsion, de sympathie ou indifférence, d'admiration ou de dédain, etc. face à ces objets. » (Lüdi & Py, 2003 : 88).

Dans le cadre de l'étude de pratiques linguistiques en contexte plurilingue, ces objets

sociaux, sont les langues, leurs apprentissages et leurs usagers. Ces auteurs citent alors quelques exemples concrets pour faire percevoir comment ces *attitudes* « sont liées à la socialisation » (*ibid.*). Si l'on fait un parallèle avec la situation bretonne, de nombreux Brestois à qui l'on demande d'où ils viennent répondent « de Brest même » souvent associé à un fort accent breton (brestois) connotatif. L'un des pères interviewés dans cette recherche m'indiquait aussi avec fierté être un « ti zef » appellation des personnes du quartier de Recouvrance à Brest. Cette réponse peut, comme le signalent ces auteurs pour leurs propres exemples, engendrer des réactions différentes en fonction d'attitudes différentes de l'interlocuteur. Ses attitudes et ses réactions peuvent être positives du fait d'une marque d'appartenance à un même groupe social, à une même communauté et donc une marque de reconnaissance. Elles peuvent, à l'inverse, être négatives dans la mesure où cette réponse ne correspond pas à la norme habituelle et attendue de cet interlocuteur. Elle peut provoquer « une réaction de rejet quasi allergique » (Lüdi & Py, 2003 : 90). Il y a catégorisation du locuteur ou de la langue en fonction de normes partagées ou non et de fait d'attitudes positives ou négatives face au phénomène rencontré en situation d'interaction. Le « Ti zef » pourra ainsi être catégorisé comme « ancien ou plouc », par attitude négative de personnes extérieures ou par des jeunes qui n'utilisent pas cette expression. Les attitudes sont fonction des expériences individuelles de l'objet social concerné mais elles sont également influencées et transformées par « des évaluations et catégorisations empruntées à son entourage (parents, collègues, groupes de pairs) » (Lüdi & Py, 2003 : 90).

Colin Baker (1992 :12-13) met en lumière les trois dimensions généralement définies de l'*attitude* : la dimension cognitive, la dimension affective et la dimension conative, c'est-à-dire ce qui se rapporte à une volonté d'action (« readiness for action » *ibid.*). Les recherches sociolinguistiques sur les locuteurs qui mobilisent la notion d'attitudes « explorent les images des langues pour expliquer les comportements linguistiques, en s'intéressant aux valeurs subjectives accordées aux langues et à leurs variétés, et aux évaluations sociales qu'elles suscitent chez les locuteurs. » (Castellotti & Moore, 2002 : 7). Il faut cependant se garder d'interprétations trop hâtives. Colin Baker (1992) précise que ces trois composantes de l'attitude ne sont pas toujours en adéquation. Ainsi, la connaissance d'un type d'attitude ne permet pas de déduire un comportement systématique des individus :

« des réponses affichées peuvent cacher des attitudes contraires gardées secrètes et une même attitude peut générer des comportements différents en fonction des situations » (Moore, 2001 : 13).

Les attitudes sont donc des systèmes d'évaluation, en lien direct avec des comportements sociaux qui se présentent comme des « dispositions psychiques d'attrance ou de répulsion face à des objets sociaux, notamment les langues et leurs usagers » (Lüdi & Py, 2003 : 97). Elles sont évolutives et sont perceptibles à travers l'observation des comportements qu'elles suscitent (Castellotti & Moore 2002).

Les *représentations*, quant à elles, semblent plus ancrées. Il s'agit de croyances partagées, accessibles facilement, qui seraient plus stables que les attitudes. Georges Lüdi et Bernard Py (2003), qui s'appuient à nouveau sur une première définition du *dictionnaire de psychologie* (1991), parviennent ensuite à une définition qui marque à la fois le caractère collectif et efficace de cette notion :

« des microthéories socialement partagées et prêtes à l'emploi, suffisamment vagues pour faciliter un large consensus et une application étendue » (2003 : 98)

Ces schémas de pensée de l'individu, communs aux autres membres du groupe auquel il appartient, lui permettent d'agir immédiatement, dans de nombreuses situations. Ainsi, dans l'exemple donné par ces auteurs, le piéton et le chauffeur d'une voiture sont capables de repérer les signes extérieurs qui indiquent que l'un va traverser et l'autre va freiner pour le laisser passer. Si tel n'est pas le cas, l'accident sera inéluctable. De la même manière, les apprenants, les locuteurs, ont des représentations des langues, de leurs apprentissages, de leurs usages et de leurs locuteurs qui leur permettent de les pratiquer dans de nombreux cas de figure, mais aussi qui les orientent vers une volonté de pratiques, vers le développement d'attitudes positives ou négatives. Ainsi, une mère interrogée dans cette étude sur sa volonté d'apprendre le breton pour l'utiliser avec sa fille qu'elle a scolarisée en classe bilingue breton français m'objecte un non catégorique en énonçant ses représentations des langues « j'aime pas trop la langue [...] le breton c'est pas mon truc [...] l'allemand je trouve ça moche [...] l'espagnol et l'italien c'est plus chantant ». Les représentations peuvent alors être envisagées comme en amont des attitudes, et elles se situeraient entre les représentations et les pratiques effectives. Toutefois, ces trois éléments sont interagissants et évoluent les uns par rapport aux autres. Les représentations aident au développement d'attitudes qui régissent des comportements. Mais, la confrontation de ces représentations et attitudes aux expériences vécues, et aux autres individus, crée parfois des évolutions dans les représentations, notamment lorsqu'elles sont mises en discours et partiellement conscientisées. J'y reviendrai dans le cadre de mes interprétations des résultats d'analyse du corpus. Nicole Gueunier (1997 : 248) précise que les représentations par leur « caractère moins actif (moins orienté vers des comportements) » seraient perceptibles au travers des discours grâce à des analyses

de contenu et de discours. Dans la même perspective plus descriptive des représentations, certains les conçoivent comme des entités et processus à deux dimensions, dans lesquels les attitudes sont le volet évaluatif des représentations sociales (Moliner, 1996). Ainsi, les représentations auraient une dimension descriptive (proche du concept de « noyau central » en psychologie sociale, Abric, 1994) et une dimension évaluative (comparable aux « éléments périphériques » *ibid.*) :

« Les cognitions descriptives permettent de saisir la nature de l'objet, d'en donner une définition, alors que les cognitions évaluatives saisissent la qualité de l'objet et consistent en jugements positifs ou négatifs à son égard » (Billiez et Millet, 2001 : 37)

A l'instar de Jacqueline Billiez et Agnès Millet, cette conception bidimensionnelle des représentations, inclusive de la notion d'attitude, m'a permis de mieux envisager l'imbrication de ces dimensions de la pensée dont j'allais chercher à percevoir les traces discursives pour comprendre un phénomène. Bien entendu, et ces chercheurs le rappellent, il n'y a pas de rapports systématiques de cause à effet entre des types de représentations et des pratiques linguistiques. Il s'agit donc pour moi d'étudier un phénomène dans sa complexité, au travers de ses composantes sociales et individuelles.

2.3. Représentations (socio)linguistiques et apprentissages des langues

L'étude des représentations linguistiques intéresse les recherches sur les formes de bilinguisme, l'enseignement/apprentissage des langues et l'acquisition des langues (Matthey 1997 b, Moore 2001, Castellotti & Moore 2002, Candelier) en ce qu'elle peut renseigner le chercheur sur les processus d'appropriation ou de rejet de certaines langues, sur les origines de certaines pratiques langagières, de comportements langagiers :

« Pour la linguistique de l'acquisition, les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière. Les représentations sur la langue maternelle, sur la langue à apprendre, et sur leurs différences sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants qui se construisent une représentation de la distance interlinguistique séparant le système de leur langue de celui de la langue à apprendre. » (Castellotti & Moore, 2002 : 9)

Comme je l'ai énoncé en introduction, les recherches menées depuis une vingtaine d'années (Dabène, 1997 ; Billiez 1997) attestent des influences des représentations linguistiques sur la volonté d'apprendre et d'utiliser une langue. Dans le cas du breton, la

situation est singulière. En effet, il s'agit de politiques linguistiques familiales, c'est-à-dire de choix parentaux d'une langue pour le jeune enfant. Cependant, les parents de Bretagne n'ont pas tous les mêmes compétences en langue bretonne : une grande majorité ne la parle pas, certains ont des compétences dites passives ou connaissent quelques phrases du quotidien. Quelques-uns parlent et pratiquent le breton, plus ou moins régulièrement. Dans ce cas particulier de transmission familiale d'une langue, les parents désignent l'école comme instance d'enseignement/apprentissage de cette langue. Ils confient à l'école le soin de faire apprendre cette langue à leurs enfants et de les rendre bilingues par voie de scolarisation. Il y a donc d'une part la question des représentations sociolinguistiques des parents qui ont influencé cette prise de décision d'enseignement/apprentissage linguistique pour autrui, alors même que la plupart d'entre eux ne parle pas cette langue. D'autre part, les enfants apprennent une langue qu'ils n'ont bien évidemment pas choisie au départ mais dont ils ont pu avoir connaissance avec leurs parents. En effet, parmi ces parents, bretonnants ou non, certains ont pu sensibiliser leurs enfants à ce choix linguistique effectué pour eux, avec divers arguments ou par leurs propres pratiques linguistiques. Ces éléments seront perceptibles dans l'analyse du corpus. Il se peut donc qu'il y ait des degrés d'imposition différents, qui véhiculent des représentations sociolinguistiques différentes, et qui donc influencent différemment les processus d'appropriation de la langue bretonne par ces jeunes enfants. Leurs représentations sociolinguistiques se développent en lien avec les instances de socialisations dans lesquelles ils évoluent (*cf. supra*). Dans la mesure où les représentations existent, se transmettent et se diffusent par les discours, il est alors intéressant de se demander :

- Quels sont les discours des parents ?
- Est-ce qu'ils sont transmis aux enfants et comment ?
- Quels effets ont-ils sur l'appropriation de la langue bretonne par les jeunes enfants ?

J'ai alors choisi de m'appuyer sur une définition large et englobante des représentations sociolinguistiques, avec la prise en compte des représentations des pratiques linguistiques mais aussi des usages et des usagers, telle que celle de Louis-Jean Calvet :

« Du côté des représentations se trouve la façon dont les locuteurs pensent les pratiques, comment ils se situent par rapport aux locuteurs, aux autres pratiques, comment ils situent leur langue par rapport aux autres langues en présence » (Calvet, 1999 : 158)

Sa distinction des trois types de représentations particulières m'a aidée à définir un certain nombre de questions et d'hypothèses de cette recherche qui transparaissent ensuite dans le

protocole d'enquête, dans les analyses et les interprétations : les représentations *formelles*, c'est-à-dire celles relatives aux pratiques effectives, les représentations *statutaires* en lien avec les normes prescriptives et la notion de langue "légitime", et les représentations *identitaires* qui caractérisent une communauté (Calvet, 1999 : 167).

2.4. Normes et imaginaire linguistique

Parallèlement à ces réflexions épistémologiques à propos du rôle des représentations sociolinguistiques sur des pratiques observées, la question de l'accessibilité de ces dernières s'est progressivement posée. Il importe de savoir comment les représentations sont liées aux normes. En effet, les représentations se construisent en fonction de leurs rapports à des normes connues, partagées ou non, au sein d'une communauté linguistique. Les individus évaluent les éléments nouveaux par rapport à ces normes de référence. Alain Rey, dans un texte fondamental (1972 : 4-28), revient sur le concept de *norme* en commençant par énoncer un usage confus et ambigu de ce terme, guidé par l'idéologie, notamment de ceux qu'il appelle les « linguistes descripteurs » (1972 : 4). Dans une volonté de scientification de la démarche linguistique à ce sujet, il commence par rappeler la polysémie de ce terme qui peut recouvrir, selon les emplois, deux aspects distincts, relevant pour l'un de l'objectivité (une fréquence, une tendance) et pour l'autre de la subjectivité (un jugement de valeur, une règle à respecter). Alain Rey renvoie alors à la distinction en français entre *normal* et *normatif*. Il va ensuite progressivement distinguer trois types de normes : objectives, subjectives et prescriptives. Les normes objectives se placent du côté des règles internes, systémiques, de la langue, des codes. Les normes subjectives correspondent, elles, à des valeurs attribuées par un groupe aux formes linguistiques produites. Les normes prescriptives, qui prennent pour référence les normes objectives afin de se faire accepter, correspondent à des injonctions normatives sur l'usage, qu'Alain Rey qualifie de « pseudo-système » :

« J'appelle cette norme prescriptive un pseudo-système, car elle se donne pour le système (qu'elle ignore en grande partie), se baptisant par exemple *le français* (« il parle mal : il ne sait pas le français ») ou, plus réalistement, comme une partie du système, mais évidemment la « bonne » partie (« la bonne langue », le « bon français ») » (*ibid.* : 17)

Le linguiste indique ainsi qu'un usage donné d'une langue peut être considéré comme correct au regard de la norme objective mais rejeté par la norme prescriptive qui ne l'inclut pas dans la catégorie de *ce qui doit être, ce qu'il faut dire*. Les linguistes et sociolinguistes vont poursuivre ces travaux sur les *normes* et leurs liens avec les pratiques linguistiques, en

particulier en lien avec la notion d'*insécurité linguistique* mise en exergue par les travaux fondateurs de William Labov (1976) sur lesquels je reviens dans la sous-partie suivante. Anne-Marie Houdebine, qui développe la notion d'« imaginaire linguistique » dans sa thèse en 1975, puis l'étoffe régulièrement pour en faire ce qu'elle appelle ensuite une « théorie » (1997), s'appuie sur la définition des normes d'Alain Rey. Elle indique qu'elle a préféré le terme d'*imaginaire*, à ceux d'*attitude* ou de *représentation* pour désigner ce qu'elle définit comme :

« Le rapport du sujet à *lalangue* (Lacan) et à *la Langue* (Saussure), repérable par ses commentaires évaluatifs sur les usages ou les langues (versant unilingue ou plurilingue des évaluations linguistiques). » (1997 : 165)

Louis-Jean Calvet (1999) souligne le manque de précision quant aux termes employés pour définir cette théorie. Par ailleurs, il précise qu'elle introduit une dimension psychanalytique mais laisse à la marge la dimension sociale des représentations. De plus, le terme « imaginaire » est, à mon sens, tout aussi polysémique tant dans les usages courants que dans la recherche. Cécile Canut, qui a réalisé sa thèse sous la direction d'Anne-Marie Houdebine, assimile d'ailleurs cette notion à celles de *représentations linguistiques* (2000 : 71). Pour toutes ces raisons et celles invoquées précédemment du point de vue du cadrage théorique et de sa dimension foncièrement sociale, je préfère l'emploi du terme *représentations sociolinguistiques* dans cette recherche. Cependant la typologie des normes subjectives définie par Anne-Marie Houdebine semble véritablement opératoire pour cette recherche en ce qu'elle propose des sous-ensembles de normes, tout en rappelant leur dimension intrinsèquement subjective puisqu'issues de productions métalinguistiques. Elle distingue ainsi, parmi les normes subjectives : les normes prescriptives, fictives, évaluatives, et communicationnelles.

« Les normes prescriptives (Denise-Françoise Geiger) relèvent de discours institutionnels prescriptifs : académique, scolaire. Les normes fictives témoignent des rationalisations des sujets (esthétisation, historicisation, etc...). Les normes évaluatives sont de simples constats sans qualification. Les normes communicationnelles (Carine Baudelot), à rapprocher de la notion d'hypo-correction (Labov), ce sont celles qui incitent des locuteurs à ne pas utiliser les normes prescriptives, bien qu'ils les connaissent, pour être compris aisément – souci d'adaptation aux discours contemporains à l'aide d'un « langage médiant » ou du « français avancé » (H.Frei) » (Houdebine, 1997 : 167)

Ces normes subjectives se distinguent, dans sa taxinomie, de normes *objectives*, *systémiques* et *statistiques*, relatives aux règles et à la fréquence des usages. L'ensemble de cette taxinomie peut être schématisée de la façon suivante :

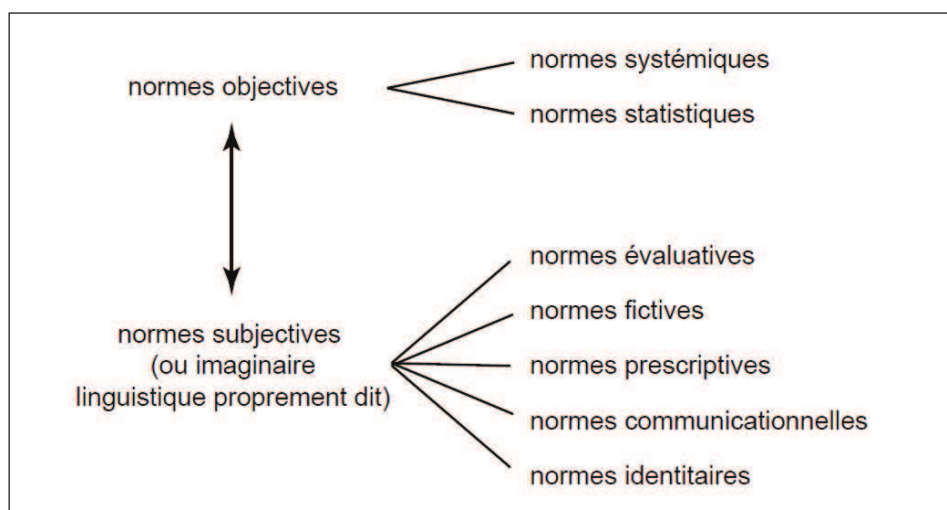


Figure 3- adaptation du modèle de l'Imaginaire d'Anne-Marie Houdebine (Remysen, 2011: 50)

J'utilise donc les sous-catégorisations des normes subjectives, telles que définies ci-dessus, pour caractériser les fondements des rapports aux langues, aux usages et usagers décrits par les individus de la population étudiée, qui en tant que représentations sociolinguistiques ont pu influencer leurs comportements sociaux et linguistiques. Wim Remysen indique que Nicolas Tsekos (2002) a intégré les normes identitaires à ce schéma pour « rendre compte du rôle que la langue joue dans la construction de l'identité culturelle d'une communauté » (Remysen, 2011 : 49). Cette dernière catégorie aurait pu être intéressante en raison du lien direct de l'objet de ma recherche avec la notion de construction identitaire. Cependant à l'issue de ses analyses, « qui indique que la valeur identitaire ou culturelle d'un fait est étroitement liée à des valeurs affectives ou symboliques » (ibid. 60), Wim Remysen se rallie à l'opinion d'Anne-Marie Houdebine qui sans remettre en cause l'importance de cette dimension identitaire, la classe du côté des normes fictives. Je n'en ai donc pas tenu compte dans mes interprétations. Ce qui m'a principalement intéressée est la distinction entre normes prescriptives et fictives, toutes deux conçues comme des sous-catégories des normes subjectives. J'ai donc réemployé cette distinction dans les analyses en ce qu'elles peuvent participer de la reconstruction du réel par les individus, forger leurs représentations sociales, et par là influencer des comportements sociolinguistiques distincts.

2.5. Communautés linguistiques et marchés linguistiques

A la recherche d'une définition opératoire pour parler des représentations sociolinguistiques des individus, j'ai parlé de groupes sociaux, notamment en référence à la psychologie sociale d'où émanent les premières modélisations de cette notion. Ces groupes

sociaux peuvent être envisagés comme des membres de *communautés linguistiques* qui vivent dans un espace social commun. Pour Labov, qui introduit cette notion de *communauté linguistique*, il ne s'agit pas d'« un ensemble de locuteurs employant les mêmes formes [linguistiques] » (1976 [1972] : 228) mais « d'un groupe qui partage les mêmes normes quant à la langue » (*ibid.*). S'interrogeant sur les liens entre *normes* et pratiques linguistiques, William Labov cherche d'ailleurs à mesurer, au-delà des stéréotypes, « les jugements sociaux inconscients » (1976 : 338) à propos des langues. Il procède notamment par usage d'un test dit du « faux couple » : l'enquêteur fait écouter des enregistrements différents et demande aux interviewés de déterminer les variables sociales des différentes personnes entendues à partir de cette écoute. Des résultats obtenus par ce type d'enquête, William Labov dégage une caractéristique fondamentale pour l'étude des pratiques des groupes sociaux, à savoir, une « extrême uniformité des attitudes sociales envers la langue au sein d'une communauté linguistique » (1976 : 338). Il donne alors une définition de la communauté linguistique « comme étant un groupe de locuteurs qui ont en commun un ensemble d'attitudes sociales envers la langue » (*ibid.*). Il y aurait corrélation entre une catégorisation identique de « variables sociolinguistiques » des pratiques par un groupe d'individus, et « des réactions subjectives » partagées par ce groupe. Les individus d'un même groupe partageraient donc des connaissances et des représentations des pratiques, identiques, bien qu'ils puissent avoir des pratiques linguistiques effectives distinctes. Ceci laisse à penser que l'étude des représentations parentales pourrait permettre de déterminer si les parents bretons, qui effectuent le choix de la langue bretonne pour leurs enfants, considéré comme une pratique linguistique particulière, forment une communauté linguistique homogène, des groupes au sein d'une même communauté ou plusieurs communautés linguistiques distinctes.

Pierre Bourdieu (1982 et 2001) conçoit lui cet espace social comme un vaste *marché linguistique* sur lequel les échanges linguistiques s'effectuent, à la manière des échanges économiques, en fonction du « capital symbolique » (1982 : 68) de chaque produit. Les langues sont donc considérées comme des produits dont la valeur est déterminée d'après leur « reconnaissance, institutionnalisée ou non, qu'ils reçoivent d'un groupe » (*ibid.*). Il y a donc une norme de référence, dominante, qui sert d'étalon pour « la formation des prix et l'anticipation des profits » (*ibid.* : 59). Selon Pierre Bourdieu, la hiérarchisation de ces pratiques linguistiques est en lien direct avec la stratification sociale. La reconnaissance de la légitimité d'une langue officielle provient alors d'un long processus de « domination symbolique » qui crée des « habitus » linguistiques :

« La reconnaissance de la légitimité de la langue officielle n'a rien d'une croyance

expressément professée et révocable, ni d'un acte intentionnel d'acceptation d'une « norme » ; elle est inscrite à l'état pratique dans les dispositions qui sont insensiblement inculquées, au travers d'un long et lent processus d'acquisition, par les sanctions du marché linguistique et qui se trouvent donc ajustées en dehors de tout calcul cynique et de toute contrainte consciemment ressentie, aux chances de profit matériel et symbolique que les lois de formation des prix caractéristiques d'un certain marché promettent objectivement aux détenteurs d'un certain capital linguistique. » (*ibid.* :36)

Des rapports de forces interviennent alors car chaque groupe n'obtient pas la même reconnaissance et la même valeur pour ses compétences linguistiques et ses pratiques sur ce marché linguistique. Un même produit n'a pas la même valeur en fonction du marché sur lequel il est utilisé. Il y a donc plusieurs marchés, tout comme un individu peut appartenir à plusieurs communautés linguistiques et mettre en avant ou non certains traits caractéristiques de la communauté à laquelle il appartient. Cette conception des échanges linguistiques permet de s'interroger sur les stratégies développées par les locuteurs lorsqu'ils font ce choix d'employer certaines variétés linguistiques sur des marchés linguistiques précis. Il s'agit, entre autres, « de découvrir quelles lois ou normes sociales déterminent [un] comportement linguistique dans [des] communautés linguistiques » (Fishman, 1971 :19).

Les politiques linguistiques familiales, en tant que choix, participent d'ailleurs de cette anticipation et par là-même de leur construction identitaire au sein de leur communauté et par rapport à d'autres :

« une identité se définit toujours par rapport à la fois à Soi et à l'Autre et se construit donc entre les deux ou si l'on préfère, dans les deux en même temps » (Blanchet, 2000 :99).

Il est toutefois important de rappeler que ces notions sont des constructions abstraites des individus, du chercheur en particulier (Moreau 1997), qui sont figées en tant que telles alors que les échanges linguistiques sont également des interactions qui permettent la renégociation des règles de communication en fonction du contexte d'énonciation, par rapport à des « rites d'interaction » (Goffman, 1974). J'ai donc gardé à l'esprit ces deux dimensions, variationniste et interactionniste que je considère comme complémentaires, dans l'analyse des stratégies (communicatives, identitaires...) développées par les membres de la population étudiée, et influencées par des paramètres macro et micro sociolinguistiques.

3. Politiques linguistiques familiales et choix scolaires

Les langues ne sont pas de simples « instrument[s] de communication ». Elles sont constitutives de l'identité des individus (Le Page & Tabouret-Keller, 1985, Tabouret-Keller 1997, Varro 2003, Billiez 1985).

L'identité est une notion complexe et multiforme (identité juridique, sociale, culturelle, linguistique...) qu'il n'est pas possible de définir de manière exhaustive en quelques lignes. Claude Dubar propose de penser l'identité personnelle en tant que processus d'identification :

« L'identité personnelle n'est pas appartenance à une culture figée, pas plus qu'elle n'est rattachement à une catégorie statutaire donnée, immuable, elle est un processus d'appropriation de ressources et construction de repères, un apprentissage expérientiel, la conquête permanente d'une identité narrative (soi-projet) par et dans l'action collective avec d'autres choisis. L'identité personnelle implique la mise en œuvre d'une attitude réflexive (soi-même) par et dans des relations significantes [...] permettant la construction de sa propre histoire (soi) en même temps que son insertion dans l'Histoire (Nous) » (2000 : 200).

L'identité est bien entendu envisagée ici comme un processus dynamique, qui évolue et se reconfigure en permanence (Abdallah-Preteille, 1999). Par ailleurs, comme le souligne Louis Porcher, l'identité est multiple. Elle se définit par rapport à soi et par rapport à autrui :

« Chacun d'entre nous acquiert une double identité : celle qu'il ressent lui-même et celle qui lui est attribuée par les autres » (2002 : 23).

Le fait que pour le jeune enfant, il ne s'agisse pas d'un choix personnel direct mais d'une imposition parentale m'ont fait me demander ce qui pouvait motiver des individus à effectuer un choix linguistique pour autrui, ce que cela disait de leur propre identité linguistique et sociale, et de celle qu'ils souhaitaient voir se développer chez leurs enfants.

3.1. Politiques linguistiques familiales

De nombreuses études didactiques et sociolinguistiques concernent le choix des langues à apprendre en contexte multilingue. Hamers et Blanc relatent ainsi que « plusieurs auteurs (Mackey, 1962 ; Ervin-Tripp 1964, Fishman, 1965 1972) ont tenté de définir les paramètres pertinents au choix de langue par le bilingue dans des situations de contact des langues ». Dans notre cas d'étude, la situation est particulière puisqu'il ne s'agit pas d'un choix de l'individu à apprendre ou parler une langue en fonction de l'environnement dans lequel il se trouve et de l'interlocuteur en face de lui mais d'un choix d'un tiers, un parent, pour le jeune enfant dans une relation familiale et éducative.

Louis-Jean Calvet (1996, 1999) et Henri Boyer (1996) définissent les *politiques linguistiques* comme les choix conscients qui régissent les relations entre langues et société. Il s'agit par exemple de politiques institutionnelles et officielles qui définissent les langues officielles d'un pays ou les langues à enseigner à l'école publique. La *planification linguistique* correspondrait, elle, à « la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires

à l'application d'une politique linguistique » (Calvet, 1999 : 154-155).

En contexte multilingue, les parents sont amenés à choisir les langues qui seront transmises à leurs enfants. Il s'agit très souvent de transmission familiale, que je qualifie de directe, c'est-à-dire qu'un parent transmet sa ou ses langues à ses enfants, qui sont parfois différentes de celles de la société dans laquelle ils vivent, et de celle de l'école en particulier. Il s'agit alors de politiques linguistiques familiales qui se déterminent en partie en fonction des représentations que ces parents ont de leurs langues et des autres langues en présence. Dans le cas étudié, les parents effectuent le choix d'une langue pour leurs enfants, qu'ils leur transmettront de manière indirecte, c'est-à-dire par voie de scolarisation.

3.2. Le terme de choix

Dans le cadre de cette recherche, le terme de choix est employé à de nombreuses reprises. Cependant, il s'agit d'en clarifier les contours afin de ne pas biaiser les interprétations. En effet, parler de choix peut interroger alors que nous parlons de comportements sociolinguistiques, en partie contraints par des facteurs extérieurs et collectifs : sociaux, politiques, économiques, historiques... Un choix est la plupart du temps effectué par principe de « préférence » en fonction des possibilités présentes et des contraintes liées à l'environnement dans lequel l'individu se trouve. Toutefois, toutes représentations sociolinguistiques et tous discours n'aboutissent pas à des actes. Dans cette recherche, tous les parents ont fait un acte volontaire de planification linguistique pour leurs enfants et les ont scolarisés en classe bilingue breton-français. C'est pour cette raison que je privilégie le terme de « choix » à celui de « préférence ».

Conclusion du chapitre 1

Cette recherche sur un cas d'étude particulier se place dans un champ de recherche plus vaste sur les questions de bilinguisme du jeune enfant. Il est abordé sous l'angle des représentations parentales à l'origine de politiques linguistiques familiales qui induisent des changements linguistiques dans la famille et la société. Ces comportements sociolinguistiques familiaux sont donc étudiés au niveau micro-sociolinguistique pour comprendre les différents mécanismes à l'œuvre, mais il s'agit aussi de chercher à percevoir comment ces pratiques individuelles participent de reproductions ou de transformations sociales liées à un contexte sociohistorique, culturel, politique et sociolinguistique au niveau macro-sociolinguistique. Après l'exposition de ces positionnements et réflexions théoriques, je vais à présent détailler le contexte sociolinguistique historique et actuel dans lequel se situe cette recherche.

Chapitre 2- La langue bretonne : contextualisation sociolinguistique

Ce troisième chapitre expose le contexte sociolinguistique historique de la France, puis de la région Bretagne et la situation actuelle de l'éducation bilingue breton-français en France. Une présentation de l'évolution historique des politiques linguistiques en France et en Bretagne, bien que nécessairement parcellaire, apparaît indispensable pour une compréhension globale d'un fait social complexe, dont on souhaite mieux cerner l'aspect processuel. A l'instar du linguiste allemand Klaus Mattheier (1999), qui prend pour exemple les travaux fondateurs de William Labov à Martha's Vineyard, il semble effectivement essentiel de souligner l'importance de la dimension historique dans toute réflexion menée en sociolinguistique sur des phénomènes contemporains.

1. Politiques linguistiques et statuts des langues en France

Dans une approche diachronique, comme le propose Jean-Marie Woehrling (2013), il m'apparaît intéressant de distinguer « l'instrument juridique des autres outils d'une politique linguistique » (2013 :71). Il s'agit ici de différencier l'appareil juridique mis en place par la France pour désavouer ou reconnaître les langues, régionales en particulier, des autres « faits politiques, sociaux, culturels » (2013 :71, note 1), afin de mieux percevoir les rôles et impacts de ces éléments différents sur la pratique sociale des langues concernées ou sur leur non pratique. Aussi, sans exhaustivité, quelques événements et actes officiels – jalons de l'histoire sociale des langues et des politiques linguistiques en France – sont décrits pour faciliter ensuite la préhension de la situation sociolinguistique actuelle du breton : son statut juridique, mais aussi social et culturel, sa reconnaissance ou sa non reconnaissance sociale, ses pratiques. Dans la mesure où cette description appelle des connaissances approfondies du système juridique français, sa rédaction a largement été inspirée par des écrits spécialisés de linguistes, qui ont étudié les politiques linguistiques françaises en lien avec la législation en vigueur au niveau national, tels que Gardin (1975 : 29-36), Eysseric (2005), Bertile (2011, 85-99), Kremnitz (2013), Costaouec (2013 : 131-157), Woehrling (2013 : 71-88).

1.1. Entre multilinguisme social et monolinguisme d'État

La France métropolitaine est historiquement dotée d'une diversité linguistique considérée comme l'une des plus importantes des pays européens. Avec les langues romanes issues du latin (oïl, oc, franco-provençal, catalan, corse), les langues du groupe germanique (le flamand, le platt, l'alsacien), une langue du groupe celtique (le breton) et un isolat (le basque), la France métropolitaine compte en son sein de nombreuses langues régionales. Selon la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF), « [ces] langues régionales se définissent, dans l'Hexagone, comme des langues parlées sur une partie du territoire national depuis plus longtemps que le français langue commune. »¹⁴. Par ailleurs, de la même manière qu'il existe, non pas « une » langue bretonne mais « des » bretons (*cf. infra*), j'ai pleinement conscience que les autres langues citées dans ce paragraphe peuvent être constituées de plusieurs idiomes et que l'on pourrait également ajouter à chacune de ces langues un pluriel en fonction de leurs histoires, de leurs lieux et/ou sphères d'usage. Toutefois, cette sous-partie ne peut être le lieu de descriptions détaillées et exhaustives, sans écueil, de l'ensemble de ces langues et de leurs situations linguistiques complexes – longuement décrites par ailleurs par des chercheurs (linguistes, sociolinguistes, historiens...) eux-mêmes spécialistes de l'une ou de plusieurs d'entre-elles. Aussi, pour cette description générale, je me réfère à une catégorisation et à des dénominations utilisées par la linguiste Henriette Walter (2007 : 165-176).

De par son essence même, l'Edit de Villers-Cotterêts, du 15 août 1539, s'il en était besoin, confirme l'existence d'une diversité linguistique effective dans les pratiques quotidiennes en France au XVI^{ème} siècle. Pourtant, cet acte à valeur juridique, qui porte en lui le premier maillon d'une politique linguistique française en faveur d'un État monolingue, n'avait pas pour visée de légiférer sur les pratiques linguistiques quotidiennes du peuple (voir, entre autres, Kremnitz, 2013 : 23-39). En cette période, l'horizon à dépasser est le latin et les sphères d'usage concernées relèvent de l'administration du royaume :

« Et pour ce que telles choses sont souvent advenues sur l'intelligence des mots latins contenus esdits arrests, nous voulons d'oresnavant que tous, arrests, ensemble toutes autres procédures, soient de nos cours souveraines et autres subalternes et inférieures, soient de registres, enquestes, contrats, commissions, sentences testaments, et autres quelconques, actes et exploicts de justice, ou qui en dépendent, soient prononcés, enregistés et délivrés aux parties en langage maternel françois et non autrement ¹⁵. »

¹⁴ <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France>, rubrique « langues régionales », [consulté à plusieurs reprises dont le 17/02/2014]

¹⁵ Ordonnance du 25 août 1539 sur le fait de la justice (dite ordonnance de Villers-Cotterêts), article 111, encore en vigueur, consulté en ligne sur <http://www.legifrance.gouv.fr>, le 16 janvier 2015.

Ce n'est qu'avec la Révolution, sous la Terreur, que la langue française, devenue le symbole d'un combat, est imposée comme langue exclusive, désormais considérée comme la langue pour devenir un véritable citoyen. Les locuteurs des autres langues pratiquées commencent alors à développer des représentations négatives à l'égard de leur propre langue désormais considérée par les plus hautes autorités comme divergentes. Qualifiées péjorativement de « jargons barbares¹⁶ » et de « patois¹⁷ », leurs détracteurs les plus fervents, Bertrand Barère et l'abbé Grégoire, sous couvert de liberté, prônent leur éradication en 1794, au profit de la langue nationale : « Citoyens, la langue d'un peuple libre doit être une et la même pour tous¹⁸ ». Suite à son enquête sur la vitalité des patois en 1790, l'abbé Grégoire prononçait également le 4 juin 1794 un discours dont le titre est sans équivoque : « Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir le patois, et d'universaliser l'usage de la langue française » (cité par Henriette Walter, 2013 : 59)

S'en suivit un certain nombre de mesures politiques pour abolir l'usage de ces langues locales, « idiomes féodaux¹⁹ » dans l'administration et imposer le français dans l'enseignement. Mais la réalité des pratiques linguistiques diffère. En raison du grand nombre de locuteurs de ces différents idiomes – d'après le rapport de l'abbé Grégoire seuls 3 millions de Français sur 25 parlent le français en 1790 – et faute d'instituteurs qualifiés laïcs, la diversité demeure dans la société, au sein de l'école en particulier. Il faudra attendre la fin du XIX^{ème} et la création de l'école obligatoire, gratuite et laïque par les lois de Jules Ferry en 1881-1882 pour voir se généraliser l'apprentissage et la pratique du français. L'école, instrument de la III^{ème} République pour « renforcer l'unité nationale » et rempart des républicains « contre la restauration de la Monarchie », joue alors son rôle unificateur. Jean-Marie Woehrling précise que « la mise en œuvre d'un monopole de la langue française dans l'enseignement ne passe pas par une réglementation juridique explicite, mais par la constitution d'un corps national d'enseignants soumis aux instructions du ministère et qui va s'identifier à l'idéologie de la francisation et de la laïcisation. [...] Un lien est ainsi établi entre la lutte contre les cultures régionales et la lutte anticléricale [...] » (2013 : 76). Cette scolarisation massive augmente proportionnellement la place et le poids du français dans la société tandis que l'usage des autres langues recule progressivement dans la communication.

¹⁶ Dénomination employée par Bertrand Barère dans son rapport au nom du comité de Salut public sur les idiomes, présenté à la Convention le 27 janvier 1794(8 pluviôse, an II).

¹⁷ Dénomination employée par l'abbé Grégoire dans un discours du 4 janvier 1794.

¹⁸ Extrait du « Rapport et projet de décret présentés au nom du comité de Salut Public, sur les idiomes étrangers et l'enseignement de la langue française » par Bertrand Barère à la Convention Nationale, le 8 pluviôse, an II (le 27 janvier 1794), p. 11, reproduit dans les annexes du mémoire de Klaoda An Du, 1992, p. 301 ; voir également Archives parlementaires Paris, ed. CNRS, 1^{ère} série, tome 83, séance du 8 pluviôse an II, 18, p. 713-717.

¹⁹ Expression de l'abbé Grégoire, (cité par Walter, 2007 : 59).

Les pratiques linguistiques des enfants entrant à l'école en ne sachant pas un mot de la langue officielle, considérées comme divergentes par l'institution, sont stigmatisées. Ces enfants qui ont pour langue première de socialisation une langue autre que le français, tel que le breton, sont souvent réprimandés lorsqu'ils s'expriment dans cette langue à l'école. Au début du XXème siècle, des pratiques de mesures vexatoires infligées aux élèves qui faisaient usage d'une langue régionale, en lieu et place de la langue officielle de l'école, sont relatées dans la plupart des régions de France, ainsi qu'à l'étranger :

« Cette pratique était universelle en France et dans tout l'Empire colonial ; [le système du symbole] était également répandu dans de nombreux autres pays, comme *the Welsh Not* au Pays de Galles ou *an bata scòir* en Irlande. » (Le Dù, 2006 :1)

Sur fond de pédagogie coercitive, il s'agissait alors d'un principe de surveillance constante entre pairs et de délation forcée de l'autre, pour ne pas subir soi-même de punition :

« Le système du 'symbole', objet remis par certains instituteurs au premier enfant surpris le matin à parler le breton. La victime n'avait de cesse de le passer à celui de ses camarades qui prononçait la moindre phrase en breton et ainsi de suite, jusqu'au moment où le dernier détenteur du 'symbole' était puni. Il a survécu épisodiquement jusqu'au vote en 1951 de la loi Deixonne, qui permettait une timide introduction des langues régionales à l'École. (Le Dù, 2006 :1)

L'interdiction de parler les langues régionales au sein de l'école, et en particulier dans la cour de récréation, était appliquée de manières diverses : de la présence dissuasive de l'instituteur pendant la récréation à l'utilisation d'un symbole en passant par les nombreuses remontrances des instituteurs (voir An Du, 1992). Il n'existe pas d'étude exhaustive sur la question. Toujours est-il que l'usage du « symbole » a existé dans les écoles bretonnes, relaté jusque dans les années 1960, pour réprimer des usages linguistiques jugés intolérables par l'institution scolaire (voir Broudic, 1995a). Dans sa recherche sur la situation dans les Côtes d'Armor, Klaoda An Du (1992) confirme cet état de fait :

« La pratique du "symbole" n'est pas marginale, comme nous le pensions en commençant cette enquête, puisque nous en avons enregistré 48 fois l'application pour 130 informateurs ». (1992 : 76)

Il établit également une liste, non exhaustive, des objets destinés à servir de « symbole », tels qu' : un sabot de bois pendu autour du cou, une pomme de terre, un morceau de bois, un caillou... (voir An Du, 1992 : 48-50).

Toutefois, cette pratique n'a pas été uniforme dans les écoles. Les enseignants avaient différentes stratégies pour transmettre le français, souvent en fonction de leurs propres représentations de la langue bretonne. Néanmoins, l'interdiction de parler breton dans les cours de récréation était quasi absolue : « sur 130 informateurs, seuls 7 personnes n'ont pas signalé d'interdit » (1992 : 40). Cette pratique était la plupart du temps cautionnée par les parents qui « font confiance aux instituteurs. Ils souhaitent que leurs enfants apprennent le français. La méthode utilisée leur importe peu. » (An Du, 1992 : 60). Le français est déjà perçu comme incontournable par bon nombre de ces parents, envisagé comme un facteur d'ascension sociale. La phrase maintes fois entendue et rapportée par les informateurs bretons de cette génération est : « N'afet ket pell gant ho prezhoneg », c'est-à-dire « vous n'irez pas loin avec votre breton » (cité par un informateur dans An Du, 1992 : 60)

En ce début de XX^{ème} siècle, la montée des nationalismes va renforcer l'idée de nécessaire union : « le monolinguisme français est devenu doctrine d'Etat, quiconque s'y oppose devient (idéologiquement) suspect » (Kremnitz, 2013 : 25).

1.2. Les « langues de France » : de la loi Deixonne à une « tolérance constitutionnelle »

De la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, après la Seconde Guerre mondiale, jusqu'au début du XXI^{ème} siècle, la promulgation d'un certain nombre de lois laisse à penser que cette période est plus encline à la reconnaissance et à la pratique des langues régionales sur le territoire français. Ainsi, la loi Deixonne du 11 janvier 1951²⁰ est le premier texte qui légifère en faveur d'un enseignement des « langues et dialectes locaux » dans le système éducatif français. Cependant, il faut rappeler le caractère limitatif de cette loi qui confie au Conseil Supérieur de l'Education Nationale la charge de trouver les « meilleurs moyens²¹ » de son application. Cette loi concerne un enseignement facultatif et, dans sa version de 1951, n'est applicable que « dans les zones d'influence du breton, du basque, du catalan et de la langue occitane²² ». En outre, l'enseignement de ces idiomes locaux au niveau primaire n'est envisagé que dans la mesure où cela peut favoriser l'acquisition du français par les élèves, notamment pour « obtenir la confiance du petit paysan qui, entrant à l'école, ne parle que le breton [...]»²³.

²⁰ Loi n°51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, dite « Loi Deixonne », document accessible en ligne sur le site Legifrance à l'adresse suivante : [<http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000886638>]

²¹ Loi n°51-46 du 11 janvier 1951, article 1 (abrogé au 22 juin 2000)

²² Loi n°51-46 du 11 janvier 1951, article 10 (abrogé au 22 juin 2000)

²³ Extrait de la « Proposition de résolution tendant à inciter le gouvernement à prendre les arrêtés et mesures

Pour autant, cette loi représente une avancée dans la mesure où cette autorisation est « un moyen d'action et point de départ de revendications » (Gardin, 1975 : 36) en faveur des langues régionales au niveau local. Dans les années 1960, les défenseurs de ces langues, conscients de la disparition inéluctable et massive des locuteurs monolingues de langue régionale qui s'amorce, font alors en sorte qu'elles soient l'objet de discussions publiques sur la scène politique mais sans grands résultats immédiats.

Le 11 juillet 1975, la loi Haby²⁴ va suppléer la loi Deixonne en autorisant « un enseignement des langues régionales [...] tout au long de la scolarité »²⁵. Cet article de loi bien que très général, permet alors le développement de l'enseignement de l'ensemble des langues régionales, y compris les langues dites « d'oïl » et « a été regardé comme une base suffisante pour la rédaction de circulaires permettant le développement d'un véritable enseignement bilingue français-langue régionale [...] La circulaire Savary du 21 juin 1982 en particulier a admis pour la première fois la possibilité pour les familles qui le souhaitent de développer un enseignement bilingue paritaire français-langue régionale. »(Woehrling, 2013 : 80).

Parallèlement, dans une dynamique de défense et de promotion de la langue française sur la scène extérieure, européenne et internationale, l'Etat français se dote d'un appareil juridique pour entériner le statut unique et officiel de la langue française. Ainsi, la même année 1975, une loi relative à l'emploi de la langue française, dite loi Bas-Auriol est promulguée le 31 décembre. Elle légifère en particulier sur l'obligation d'utiliser le français dans les documents publicitaires, professionnels et dans les médias pour protéger les consommateurs et travailleurs français. Sans grands effets, cette loi est toutefois le socle de la loi Toubon qui voit le jour en 1994. Avant cela, en 1992, l'Etat français, dans un contexte européen d'ouverture avec le projet de ratification du traité de Maastricht, fait le choix d'inscrire au plus haut niveau de la législation la primauté de la langue française. Ainsi, la langue française entre dans la Constitution de la V^{ème} République à l'article 2, du Titre I « De la Souveraineté » selon la formule suivante : « La langue de la République est le français ²⁶ ».

nécessaires à la conservation de la langue et de la culture bretonnes. (Renvoyée à la Commission de l'Education nationale.) du 16 mai 1947. Présentée par MM. Pierre Hervé, Gabriel-Paul Signor, Hamon, Mme Hélène Le Jeune, MM. Guigen, Marcel Cachin et les membres du groupe communiste et apparentés, députés », cité par Bernard Gardin dans « Loi Deixonne et langues régionales: représentation de la nature et de la fonction de leur enseignement », *Langue Française*, vol. 25 n°1, *l'enseignement des 'langues régionales'*, février 1975, p33.

²⁴ Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, dite « Loi Haby » document accessible en ligne sur le site Legifrance à l'adresse suivante : [http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000334174]

²⁵ Extrait de la Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, dite « Loi Haby », article 12.

²⁶ Le texte intégral de la Constitution de la V^{ème} République du 04 octobre 1958 toujours en vigueur est consultable sur le site sur le site Legifrance à l'adresse suivante : [http://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution/Constitution-du-4-octobre-1958]

Bien qu'il fut question dans les débats parlementaires d'y ajouter l'amendement complémentaire « dans le respect des langues et cultures régionales de France » (Woehrling, 2013 : 83), aucune mention n'est faite de ces langues régionales, ni de leurs locuteurs.

La question des « langues de France » est à nouveau étudiée à la fin du XX^{ème} siècle en vue de la ratification de la *Charte européenne des langues régionales et minoritaires*. Le professeur Bernard Cerquiglini a pour mission de rédiger un inventaire des langues parlées en France métropolitaine et Outre-Mer, susceptibles d'entrer dans la liste des langues reconnues par la France pour une signature de cette *Charte*. Son rapport, publié en avril 1999, met à jour une diversité linguistique française, dont il n'avait plus été question dans la sphère publique depuis la Révolution. Il y fait état de 75 « langues de France ». Cette appellation est celle désormais consacrée par l'administration française, depuis le rapport Cerquiglini, pour désigner ces langues historiquement parlées sur le territoire français. La France, qui fait partie des acteurs européens principaux de la défense des minorités et de la diversité linguistique hors de ses frontières, signe alors la *Charte* en juin 1999. Toutefois, le Conseil Constitutionnel, à la demande du président de la République de l'époque, Jacques Chirac, évalue et déclare cette *Charte* incompatible avec la Constitution française en vigueur. Par conséquent, la *Charte* n'est pas ratifiée. L'Etat français, dans un idéal monolingue, ne reconnaît qu'une seule langue dans la sphère publique : le français. Les langues régionales sont cantonnées à la sphère privée (Bertile, 2008) et « sont en quelque sorte les victimes collatérales » (Costaouec, 2013 : 135) de ces politiques unificatrices. La France se trouve alors enserrée dans une situation politique contradictoire, avec des gouvernements successifs qui oscillent entre volonté de promotion de la diversité sur la scène internationale face aux menaces extérieures d'homogénéisation et déni du multilinguisme sur son propre territoire.

A l'occasion de la révision constitutionnelle du 23 juillet 2008, suite à de nombreux débats, les « langues régionales » entrent également dans la Constitution française à l'article 75-1 du Titre XII sur les « collectivités territoriales » : « Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France. ²⁷ ».

En vue de comprendre les mécanismes à l'origine d'un comportement (socio)linguistique par l'analyse des représentations sociolinguistiques d'acteurs de terrain (parents et enfants), il semble alors intéressant de garder à l'esprit ces différentes étapes de reconnaissance officielle des « langues régionales ». Ces accords sont perçus comme des avancées notamment pour l'enseignement de ces langues mais, comme le démontre Bernard Gardin, ils s'inscrivent

²⁷ Loi constitutionnelle n° 2008-724 du 23 juillet 2008 de modernisation des institutions de la Ve République (Article 40). Texte intégral de la Constitution du 4 octobre 1958 en vigueur, à jour de la révision constitutionnelle du 23 juillet 2008

également dans un processus de « désamorçage et de dévoiement de la revendication » (1975 : 36) dans le cadre d'une « conquête politique et sociale » (1975 : 34) au service de la langue française. Rappelons que cet article de la Constitution introduit également une nouvelle différenciation et inégalité, sur le plan juridique, au sein des « langues de France » puisqu'elle écarte de fait les autres langues historiquement parlées en France sans « aire géographique particulière dans notre pays, mais qui y sont implantées depuis longtemps », selon la définition de la DGLFLF, comme l'arabe dialectal, l'arménien occidental, le romani, le yiddish ... A l'instar de Jean-Marie Woehrling (2013) et Denis Costaouec (2013), il apparaît nécessaire de mettre en lumière le fait que cette dimension patrimoniale n'augmente en aucun cas les droits relatifs à l'usage de ces langues. Sur le plan juridique, il s'agit plutôt d'une absence de droits concernant la pratique de ces dernières, que d'autorisations légales. L'enseignement de ces langues s'effectue alors dans un contexte de « tolérance constitutionnelle » (Bertile 2011 : 85). Dans les limites de cette permissivité juridique décrite entre autres par des conventions *Etat-Collectivités Territoriales*²⁸, les Collectivités Territoriales et le Ministère de l'Education Nationale se sont vus attribuer la charge de régir le sort des langues régionales et de les administrer au cas par cas. Qu'en est-il pour la langue bretonne en Bretagne ?

Par ailleurs, à partir du début du XX^{ème} siècle, dans ce contexte socio-politique particulier envers les langues à l'échelle nationale, dans les régions de France, les familles ont pris des décisions différentes quant à leurs propres pratiques linguistiques quotidiennes et quant à la transmission familiale de leur(s) langue(s) première(s) de socialisation. Ces changements linguistiques rapides sont généralement imputés à ces décisions politiques et à leurs applications, en particulier le rôle joué par l'école. Qu'en est-il au sein de la population bretonne ?

2. Contexte sociolinguistique historique de la Bretagne :

Dès ses origines, la Bretagne est également un territoire multilingue : breton, gallo, latin et français y ont été pratiqués au moins jusqu'à la Révolution.

2.1. Un territoire, une frontière linguistique, des langues

D'un point de vue administratif, la Bretagne est une région géographiquement déterminée par les frontières extérieures des quatre départements actuels du Finistère, des Côtes d'Armor,

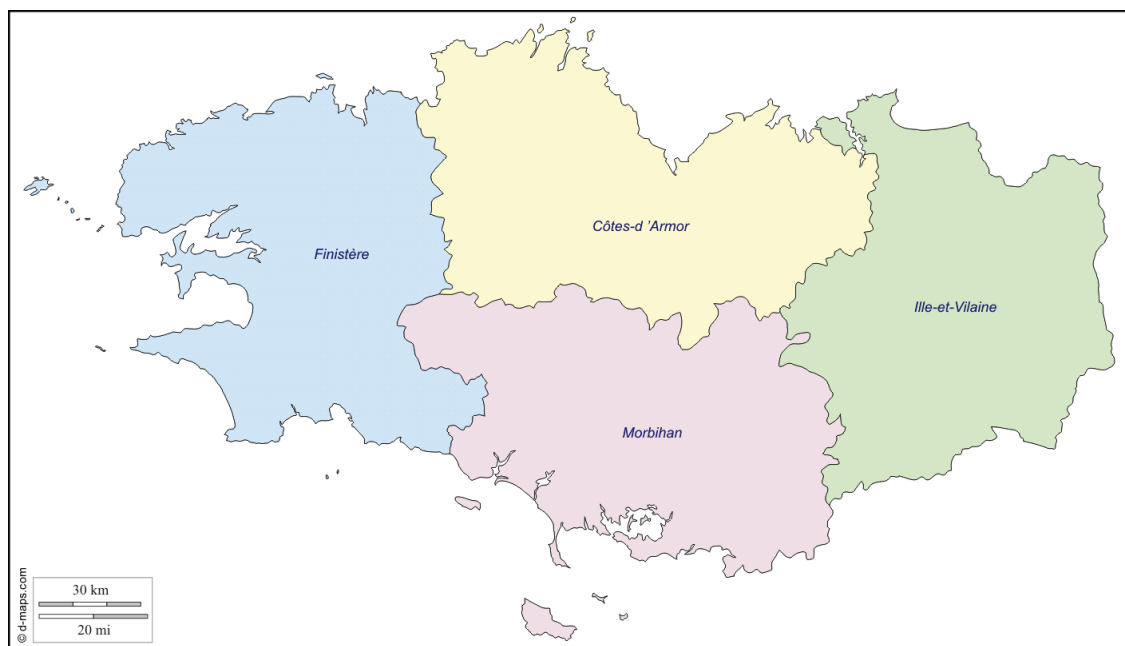
²⁸ Voir, parmi elles, la loi Fillon du 23 avril 2005, parue au JO le 24 avril 2005 : loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

du Morbihan et de l'Ille-et-Vilaine (cf. carte 1). A la fin du XVIII^{ème} siècle, le souci d'unité nationale de la Révolution française s'est notamment traduit par la départementalisation du territoire national. Bertrand Barère, cité par Philippe Jouet et Killian Delorme dans leur *Atlas historique des pays et terroirs de Bretagne*, précisait à l'époque :

« Nous n'avons pris ce parti [de la départementalisation] que pour effacer tous les souvenirs d'histoire, tous les préjugés résultant de la communauté d'intérêt et d'origine. Tout doit être nouveau en France et nous ne voulons dater que d'aujourd'hui ». (2007 : 120)

Pour l'Etat français, « il s'agit de prévenir [les] résistances provinciales dont la royauté avait eu à souffrir tout au long du XVIII^{ème} siècle » (Jouet & Delorme 2007 : 120). Sous l'Ancien Régime, la Bretagne est organisée en Etats datant du XVI^{ème} siècle (Le Page, 2009 : 21-65).

En 1789, le parlement et les Etats de Bretagne ont été abolis. Le territoire a été divisé en cinq départements, sans tenir compte des anciens diocèses. Ainsi, parmi les quatre diocèses bretonnants, un a été démembré et deux ont été rattachés l'un à l'autre sans considérations linguistiques. Puis, la délimitation contemporaine de la Bretagne, pensée pour des raisons essentiellement politiques et économiques, a été établie en 1941 sous Vichy, par retranchement de la Loire-Atlantique. Ce découpage administratif, visible sur la carte 1, a été scellé ensuite par la loi de régionalisation de 1972 (cf. Le Page, 2009).



Carte 1- La Bretagne administrative (4 départements)²⁹

²⁹ Fond de carte libre d'usage avec la mention « réalisé par www.d-maps.com », Daniel Dalet.

Avant cela, la Bretagne s'étendait sur un territoire élargi, dont les frontières correspondaient sensiblement à celles de la Bretagne ducale (avant 1532), à savoir les quatre départements susmentionnés et celui de la Loire-Atlantique (voir entre autres Jouet & Delorme, 2007 et carte 2).



Carte 2- La Bretagne à 5 départements³⁰

Je ne discuterai pas dans cette thèse de la légitimité ou non de tels découpages administratifs. Cependant, dans une étude sur les représentations sociolinguistiques des individus, il semble essentiel d'indiquer que le découpage administratif actuel de la Bretagne, tant au niveau départemental que régional, diffère des aires ethnographiques et linguistiques historiques (voir entre autres Abalain 2000, Jouet & Delorme 2007, Falc'hun 1963, Tanguy 2001 :158-163). Pour autant, les Bretons d'aujourd'hui utilisent désormais régulièrement dans leurs discours les dénominations de la configuration administrative actuelle, celle qu'ils ont toujours connue. A l'instar des personnes interviewées pour cette étude, ils se disent par exemple « du Morbihan », « du Finistère » ou « Finistérien ». Certains également présentent leurs origines familiales en mêlant les différentes dénominations géographiques et linguistiques en vigueur à diverses époques :

« ME30 : alors moi je viens des Côtes d'Armor même du Trégor. euh je suis arrivée à Rennes quand j'avais dix-huit ans pour euh faire euh mes études. [...] mon père/ lui/ euh ne parlait pas breton à la maison// c'était le plus jeune// alors il/ la famille était originaire de Cornouaille/ mais quand il est né/ ils étaient à [nom de la ville de naissance du père de l'interviewée]// donc qui est un peu plus à la limite/ enfin c'est pays gallo/ enfin un peu à la limite euh: pays bretonnant pays gallo » (*Extraits de l'entretien 31, lignes 10-11 et 53-59*)
 Pour ce qui est de la Bretagne, deux appellations distinctes sont donc usitées, aussi bien

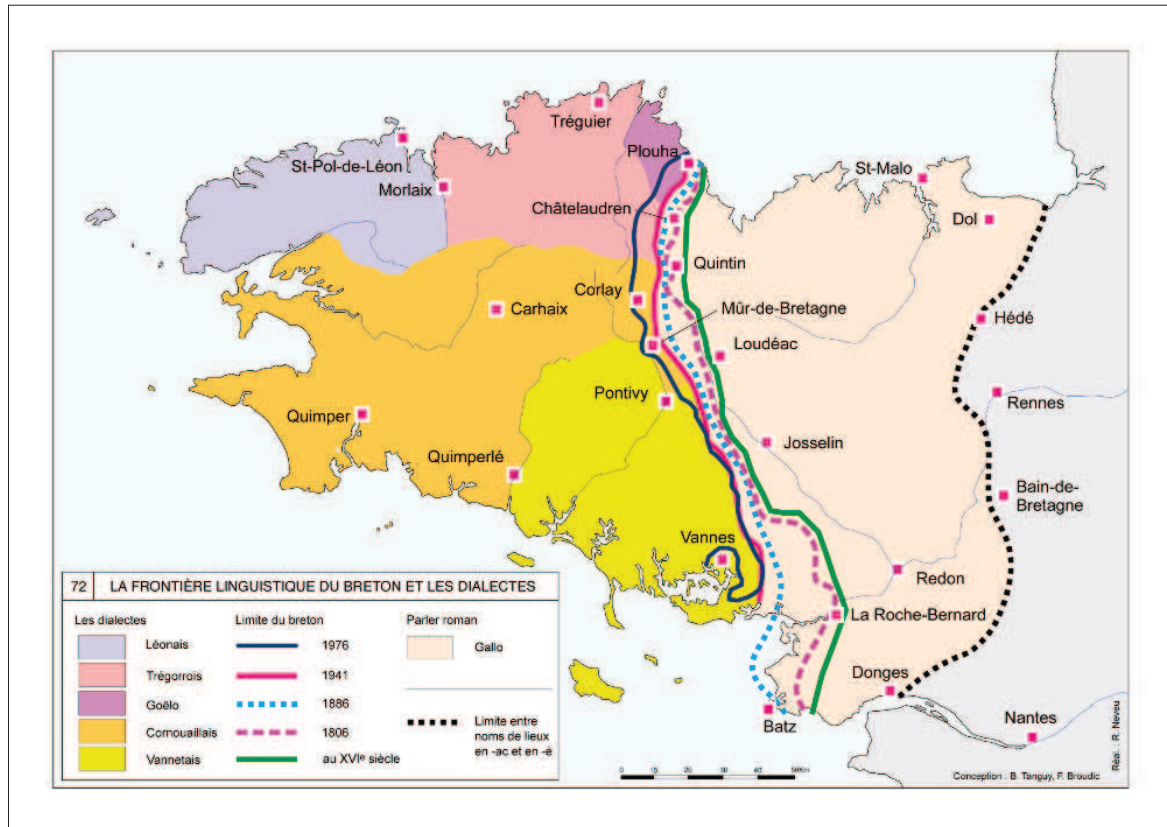
³⁰ Carte libre de droits, issue de www.geobreizh.bzh, Géographie de Bretagne, Mickaël Bodlore-Penlaez, 2011

dans l'usage courant que dans les discours scientifiques, pour caractériser le territoire auquel ils se réfèrent : la « Bretagne historique » (ou la « Bretagne à cinq départements ») et la « Bretagne administrative ». Aussi, ces deux expressions se retrouvent dans ce travail de recherche chaque fois qu'il est nécessaire d'effectuer une distinction, en particulier pour la délimitation de mon terrain de recherche qui sera décrit dans le chapitre suivant. Il a également été intéressant de chercher à percevoir dans les mises en mots des personnes interviewées l'impact de ces évolutions sur le développement de leurs représentations sociolinguistiques, dans le cadre des hypothèses sur un imaginaire linguistique variant en fonction de leurs lieux d'origine et de l'histoire linguistique de ce territoire.

Une frontière linguistique

La langue bretonne n'a pas été parlée de façon analogue et homogène sur l'ensemble de la Bretagne. Un consensus existe sur la distinction entre la Basse-Bretagne à l'ouest, zone traditionnelle de pratique de la langue bretonne depuis plusieurs siècles, et la Haute-Bretagne à l'est, où se parlait majoritairement la langue gallèse. La majorité des habitants de Basse-Bretagne sont bretonnants et ont la langue bretonne pour langue première de socialisation et de communication dans les échanges quotidiens jusqu'à la Seconde Guerre mondiale.

Pour autant, la limite linguistique orientale de cette pratique du breton a évolué dans l'histoire et « le territoire de la Basse-Bretagne peut aussi, depuis plus de deux siècles, être considéré comme étant en constante diminution » (Broudic, 1995b : 93). Outre les pressions extérieures des autorités nationales évoquées précédemment pour l'imposition du français sur l'ensemble du territoire, de nombreux paramètres internes à la zone historique de pratique du breton, tels que la francisation des élites, les alliances politiques, le développement des échanges économiques, l'émigration bas-bretonne, ainsi que la non-transmission du breton par les parents eux-mêmes, ont favorisé ce rétrécissement au cours des siècles. Plusieurs recherches ont été menées au cours du XIX^{ème} et du XX^{ème} siècles pour définir les limites de la pratique de la langue bretonne, à partir de données toponymiques, cartographiques mais également de témoignages et d'enquêtes linguistiques (Broudic, 1995b), parmi elles, les études de Joseph Loth de 1883 sur la limite séparant les domaines roman et celtique au IX^{ème} siècle, de Bertrand d'Argentré en 1588, de Paul Sébillot en 1886, de R. Panier en 1941 et de Leonora A Timm en 1976 (*cf.* carte 3)



Carte 3- La frontière linguistique du breton et les dialectes ³¹

A partir de ces différentes données, la limite linguistique de pratique du breton est généralement située par les chercheurs sur une ligne en forme de S allant de Plouha au nord à Vannes au sud. Depuis le début du XIX^{ème} siècle, cette frontière aurait reculé vers l'ouest de 30 à 40 kilomètres dans le sud de la Bretagne et d'au moins une dizaine de kilomètres dans le nord et au centre (Broudic, 1995b : 93). Et, bien que les travaux de Leonora A. Timm en 1976 soient un indicateur plus récent, la « ligne Sébillot », c'est-à-dire la ligne tracée par Paul Sébillot à partir d'informations transmises par des correspondants locaux, est celle qui fait la plupart du temps référence en la matière depuis 1886 (Sébillot, 1886). Fañch Broudic justifie cet état de fait dans la mesure où cette limite reste un repère adéquat pour le chercheur :

« Pour des raisons de commodité, on continuera à parler de la limite telle qu'elle fut dessinée par Sébillot : son tracé garde tout de même sa pertinence, puisqu'il se situe à mi-parcours entre les enquêtes les plus anciennes et les plus récentes » (Broudic, 1995b : 13).

Bien entendu, il ne s'agit pas de deux aires linguistiques hermétiques. La frontière linguistique est « évanescence » et n'a « jamais été stable » (Broudic, 1995b : 13). La pratique

³¹ Carte de synthèse, extraite de l'Atlas d'histoire de Bretagne (Éd. Skol Vreizh) prise sur le site <http://www.bretania.fr/EXPLOITATION/Bretania/la-limite-linguistique-entre-le-breton-et-le-gallo.aspx> le 12 mars 2015

du breton en Basse-Bretagne a évolué au cours des siècles. Le breton est aussi utilisé en dehors de sa zone traditionnelle de pratique notamment du fait des échanges économiques et des migrations de population. Avec le temps, les pratiques linguistiques de part et d'autre de cette frontière tendent à se rapprocher. Toutefois, la Bretagne reste un espace multilingue divisé en deux aires linguistiques principales ne partageant pas la même histoire sociolinguistique : la zone bretonnante - la Basse-Bretagne - « où le breton a été jusqu'à une date assez récente langue de communication pour la quasi-totalité des habitants » (*ibid.*) et la zone non-bretonnante - la Haute-Bretagne - où l'on parle historiquement le gallo. Ces zones linguistiquement perméables au fil des siècles se sont progressivement caractérisées par des situations diglossiques complexes et singulières.

2.2. Le breton et le gallo

Du fait de leurs origines linguistiques différentes, en raison de leur différence de proximité linguistique avec la langue officielle de l'Etat, mais aussi de par leur territorialisation différente, le breton et le gallo n'ont pas connu la même histoire sociolinguistique et n'ont pas fait l'objet des mêmes pratiques. Cependant, comme la plupart des autres langues de France, leur usage social est désormais très faible. Elles sont classées par les études internationales, comme celle de l'Unesco (Moseley, 2010 : 42-43), dans la catégorie des langues « sérieusement en danger ». Cette catégorie est définie dans cet ouvrage comme une langue qui est « seulement parlée par les grands-parents et les générations plus âgées ; certes, les parents arrivent encore à comprendre cette langue mais ne l'emploient plus avec leurs enfants ni entre eux. » (2010 :12). L'échelle de classement comporte 5 niveaux allant de « vulnérable » à « éteinte (depuis 1950) » (Moseley, 2010 :25, carte 10). En l'espace de quelques années, le breton et le gallo semblent même être désormais à mi-chemin entre cette définition et celle de la catégorie nommée « en situation critique » dans cet *Atlas des langues en danger dans le monde*, à savoir :

« Les derniers locuteurs sont de la génération des arrière-grands-parents et la langue n'est pas pratiquée dans la vie de tous les jours. Les anciens, qui n'en ont qu'un souvenir partiel, ne la parlent pas régulièrement d'autant qu'il reste peu de gens avec qui ils peuvent dialoguer » (Moseley, 2010 :12).

Dans la mesure où cette recherche a pour cas d'étude le bilinguisme breton-français, les informations présentées à propos du gallo sont des données relativement générales qui permettent d'avoir une vision globale de la situation sociolinguistique de la Bretagne. Elles ont également été utiles pour l'analyse de certaines mises en mots des personnes interviewées

qui en font mention. C'est pourquoi la situation sociolinguistique historique et actuelle du gallo fait l'objet, dans les lignes suivantes, d'une brève description d'ensemble, jugée incontournable, mais inévitablement lacunaire et inégale par rapport à celle du breton.

2.2.1. Le gallo

Le terme « *gallo* », utilisé par les Bretons bretonnants, vient du breton « *gall* » qui signifie « *français ou étranger* », c'est-à-dire qui ne parle pas breton (Walter, 1991 : 23-28).

La langue gallèse, langue romane d'oïl, a à la fois pâti et bénéficié de sa proximité linguistique avec le français. Plus rapidement exclue des pratiques scolaires du fait d'une intercompréhension possible avec le français, elle en a toutefois retiré la possibilité d'un maintien dans les pratiques sociales, notamment familiales. Le gallo a donc incidemment gagné un statut de « langue cachée », assurant paradoxalement sa pratique mais rendant son observation et sa description scientifique quasi inexistante (Angoujard & Manzano, 2007). Longtemps relégué au rang de patois, le gallo, « moins investi de 'bretonnité' », a souvent été l'objet d'une dévalorisation sociale, pris entre le breton « emblème identitaire de la Bretagne » et « l'omniprésence du français, langue de l'Etat » (Blanchet & Walter, 1999 : 2). Encore aujourd'hui, bien qu'il soit partie intégrante de la politique linguistique du Conseil régional de Bretagne, sa reconnaissance ne semble pas se jouer sur le même plan. En matière d'éducation, alors qu'il s'agit pour le breton de « [mettre] en place une politique d'enseignement bilingue aboutissant à la généralisation progressive et non-obligatoire de l'offre »³² à long terme, pour le gallo seul est envisagé un enseignement de la langue « en fonction de l'expression de la demande »³³. La situation sociolinguistique actuelle du gallo est donc très particulière : en effet, il est encore souvent considéré comme un patois et comme une simple déformation du français. Néanmoins, le gallo est parvenu à trouver une petite place au sein de l'école³⁴. Le gallo s'enseigne en tant qu'initiation ou option depuis plus de trente ans, de l'école primaire au lycée dans les départements des Côtes-d'Armor, d'Ille-et-Vilaine et du Morbihan (voir notamment Le Coq Jahier, 2007). A la rentrée 2012, 450 élèves suivaient un enseignement de gallo en collège et lycée. Dans certains collèges, cette langue est proposée comme matière facultative de la sixième à la troisième, mais les cours sont dispensés selon différents modes d'apprentissage – initiation au gallo et à la culture à raison d'une heure par semaine ; sur certains sites, en quatrième et troisième, le volume horaire peut

³² CONSEIL REGIONAL DE BRETAGNE, 2012, Une politique linguistique pour la Bretagne, rapport d'actualisation, région Bretagne, p. 28.

³³ *ibid.*

³⁴ Les chiffres qui suivent proviennent d'une brochure publiée par l'Office public de la langue bretonne : L'enseignement du gallo. Année scolaire 2012-2013, Observatoire des pratiques linguistiques, 2014.

aller jusqu'à trois heures en matière optionnelle. Au lycée, les élèves peuvent étudier le gallo entre une et trois heures comme langue vivante facultative (LV3). Par ailleurs, dans le 1^{er} degré, un peu plus de 2 000 enfants des écoles publiques et catholiques des trois départements concernés ont suivi des séances d'initiation au gallo, assurées par des intervenants extérieurs à la classe ou par un enseignant itinérant. Néanmoins, il existe une grande disparité entre les départements et cet enseignement du gallo est fragile et très peu encadré. Ainsi, pour ce qui est du gallo, nous ne sommes pas en présence d'une éducation bilingue. Dans le cadre scolaire, la différence avec la situation du breton est donc également très grande mais, néanmoins, une demande sociale, difficilement mesurable, est prégnante et des mesures sont prises, petit à petit, en faveur de la structuration de l'enseignement.

2.2.2. Le breton

La langue bretonne appartient, quant à elle, au sous-groupe brittonique du groupe des langues celtiques aux côtés du gallois et du cornique. En effet, comme le rappelle le linguiste Bernard Tanguy :

« Les langues celtiques ne sont plus représentées que par le breton, le cornique –éteint au 18^{ème} siècle– le gallois, l'irlandais, le gaélique d'Ecosse et le mannois – éteint au 20^{ème} siècle. Pour être de même famille, ces langues présentent un clivage important, les trois premières appartenant au groupe brittonique, les trois autres au groupe gaélique ou goïdélisque. ». (2001 : 159)

La conformation du breton a fait l'objet de nombreuses controverses au cours des siècles, tant au niveau de ses origines que de son caractère dialectal. Du XVIII^{ème} siècle jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle, la théorie générale, sur fond de nationalismes, fait état d'un breton celtique originel, exempt de tout métissage linguistique, importé de Grande-Bretagne par les Bretons d'Outre-Manche au V^{ème} siècle : « les émigrants bretons venaient essentiellement du Sud du Pays de Galles actuel et de Domnonée » (Abalain, 2000 : 13). Dans les années 1950, les résultats des travaux du chanoine Falc'hun³⁵ à partir des cartes du premier *Atlas linguistique de la Basse-Bretagne* publié par Pierre Le Roux entre 1924 et 1963 - confirmés plus tard par ceux de Léon Fleuriot (1980) - se substituent à cette théorie :

« Le breton est présenté désormais comme un mélange entre le substrat gaulois et le celtique insulaire parlé par les immigrés bretons. De même les chercheurs sont

³⁵ François Falc'hun (1909-1991), linguiste et phonéticien, professeur à l'université de Rennes puis de Brest a soutenu en 1951 une thèse de doctorat intitulée *Histoire de la langue bretonne d'après la géographie linguistique*, publiée aux Presses Universitaires de France en 1963; voir également FALC'HUN François, 1981, *Perspectives nouvelles sur l'histoire de la langue bretonne*, Paris, UGE.

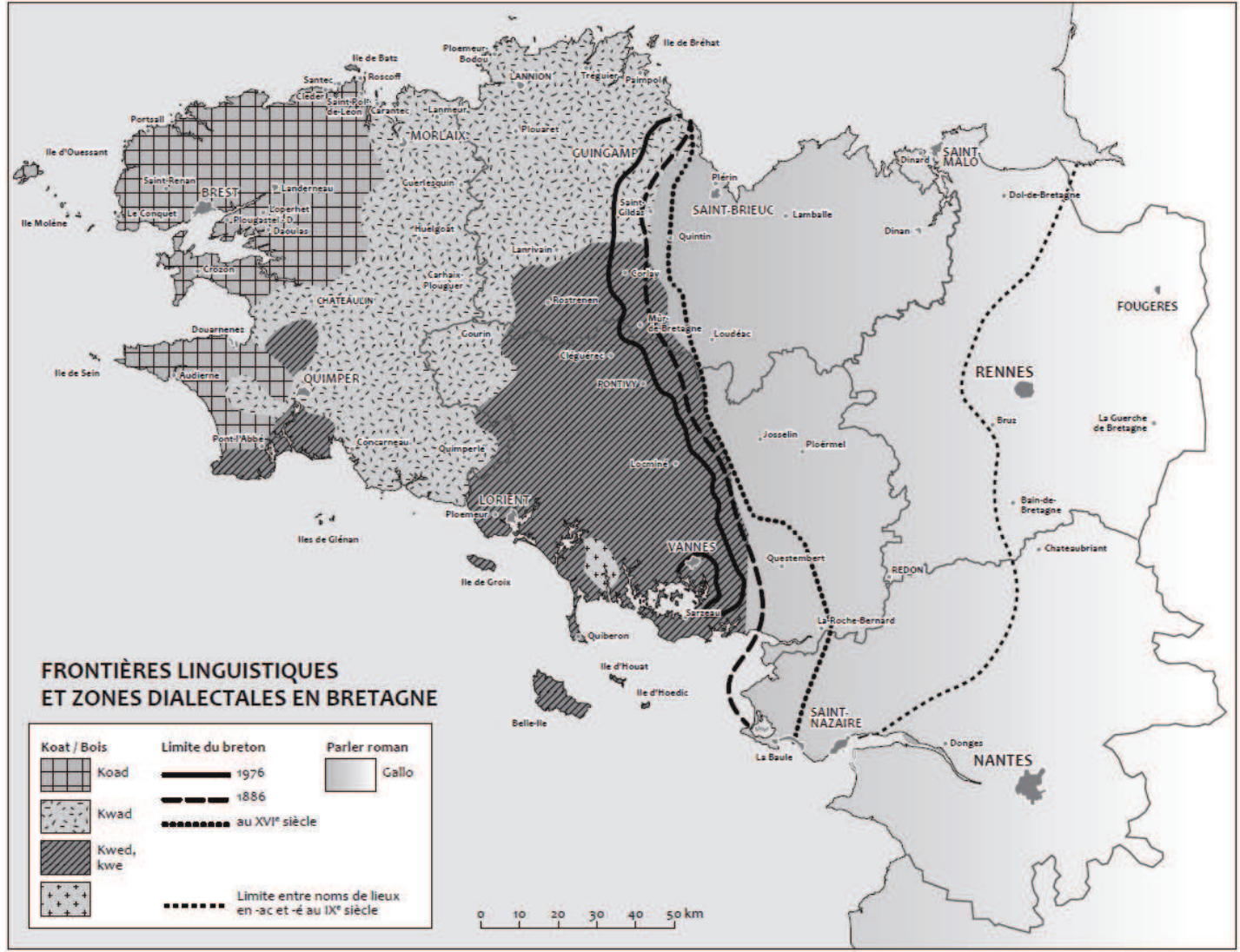
maintenant d'accord pour reconnaître que le breton était dialectalisé dès le XV^{ème} siècle au moins [...] » (Calvez, 2009 : 314)

Les variétés dialectales du breton sont communément associées aux quatre évêchés de Basse-Bretagne dont dérive leur appellation : Cornouaillais, Léonard, Trégorrois et Vannetais, respectivement pour les évêchés de la Cornouaille, du Léon, de Tréguier et de Vannes (*cf.* carte 3). Cependant les études de la géographie linguistique en Basse-Bretagne du chanoine Falc'hun se démarquent à nouveau sur ce point en figurant trois zones dialectales distinctes : le grand Léon, le grand Vannetais et la zone centrale. Ces trois zones sont perceptibles sur la carte 4.

Jean Le Dù a poursuivi les travaux du Chanoine Falc'hun et de Pierre Le Roux, qui ont abouti à un *Nouvel Atlas linguistique de la Basse-Bretagne* (2001a). Il explique comment le repérage de ces différentes variétés dialectales s'effectue à partir de « la distribution spatiale des désignations d'une même notion sur le territoire concerné à partir d'un certain nombre de points d'enquête³⁶ » (Le Dù, 2001b : 168). Les nouvelles dénominations d'un terme, très souvent issues des villes, se diffusaient alors lentement sur le reste du territoire, « par capillarité » (2001b : 169), suivant les réseaux routiers plus ou moins développés selon les époques. Ces travaux mettent entre autres en exergue le rôle central de la ville de Carhaix dans la construction et la diffusion d'un breton central : « l'ancienne Vorgium, était depuis l'époque gallo-romaine le nœud routier central de la Basse-Bretagne, situé au centre d'une toile d'araignée de routes s'égaillant en étoile dans toutes les directions. » (2001b : 170). Place commerciale importante au Moyen-âge, puis centre névralgique du réseau breton des chemins de fer quelques siècles plus tard, cette ville « a joué le rôle de diffuseur de formes nouvelles » (2001b : 171) jusqu'à ce que les pôles économiques et politiques se déplacent.

Ces études sur la constitution du breton, sous ses différentes variétés, révèlent un processus linguistique allant de pair avec l'évolution de la société. En cela, elles m'ont servi pour la délimitation de mon terrain de recherche. Ces résultats rappellent également le caractère heuristique de l'étude des pratiques et représentations sociolinguistiques des locuteurs et du développement socio-économique du lieu en question, en diachronie, pour mieux appréhender la complexité des évolutions linguistiques au sein d'une population.

³⁶ 187 point pour son propre atlas.



Carte 4- Frontières linguistiques et zones dialectales en Bretagne

L'annexion tardive de la Bretagne à la France (1532) et la non proximité linguistique de la langue bretonne avec le français ont peut-être fait perdurer plus longtemps des pratiques linguistiques monolingues en breton en Basse-Bretagne. En revanche, contrairement à d'autres langues régionales de France, l'abandon du breton fut ensuite brutal, créant une rupture générationnelle dans sa transmission. Les chercheurs mandatés par l'INED pour l'analyse générale des résultats du volet linguistique de l'enquête « Famille », intitulé « Étude de l'histoire familiale », associé au recensement de la population par l'INSEE en mars 1999, mentionnent l'impact de cette forte diminution de la transmission familiale de certaines langues régionales en France à l'époque contemporaine :

« La situation est des plus critiques pour le franco-provençal, le breton, le flamand et la langue d'oc, qui, neuf fois sur dix, ont cessé d'être utilisés habituellement avec la génération suivante. » (Héran et *al.*, 2002, : 3).

A partir des résultats concernant la langue bretonne dans cette enquête, Isabelle Le Boëtte précise que cela est d'autant plus prégnant pour cette dernière :

« La langue bretonne a moins bien résisté que d'autres : des premières aux dernières générations, le taux de locuteurs a été divisé par 10 pour le breton, par 3 pour l'alsacien, par 2 pour le basque. » (2003 : 20)

Les raisons avancées d'une telle évolution dans la pratique sociale du breton sont multiples et à considérer de manière diachronique en regard des événements historico-politiques de la France mais également du développement économique et social de cette région, influant sur les représentations sociolinguistiques et les attitudes linguistiques des Bretons.

2.3. La pratique sociale du breton d'hier à aujourd'hui

Au début du XIX^{ème} siècle, malgré les premières lois relatives à la place de l'enseignement du et en français dans les écoles en France, les enfants de Basse-Bretagne découvrent le français en entrant à l'école. Il existe bien une demande sociale de connaissance du français mais les petites écoles où l'on enseigne en breton perdurent pour ainsi dire jusqu'à l'adoption des lois Ferry :

« L'enquête effectuée en 1864 à la demande du ministre de l'instruction publique, V. Duruy, révèle que l'école tient compte de la langue des enfants : 40% des écoles du Morbihan et 45% de celles des Côtes du Nord (c'est-à-dire presque toutes celles de la zone bretonnante) emploient conjointement le breton et le français. Dans le Finistère, c'est le cas de 70% des écoles, et il y en a même 6 % qui n'utilisent que le breton en classe. Il n'y a réellement que 25 % des classes où seul le français est utilisé » (Broudic, 1999 : 33).

Comme en témoigne l'enquête Duruy de 1864, le breton sert encore au minimum comme moyen auxiliaire de l'enseignement et comme langue du catéchisme. De ce fait, jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, bien que la langue française soit proclamée langue d'enseignement à l'école, une certaine tolérance existe quant à l'usage de la langue bretonne.

Puis, l'adoption des lois Ferry vient poser les principes fondateurs de l'enseignement public en France. La langue bretonne est alors interdite comme langue de scolarisation, au même titre que les autres langues régionales de France mais elle représente toujours la langue première de socialisation des Bretons à l'Ouest de la Bretagne. Au début du XX^{ème} siècle, la langue bretonne est encore la langue majoritaire dans les échanges de la vie quotidienne. La langue de la prédication est un bon indice de ces pratiques quotidiennes de l'époque. Fañch Broudic (1997, 2013) relate ainsi l'intense polémique et les difficultés rencontrées par l'imposition de la prédication en français prônée par le gouvernement d'Emile Combes en 1902. En effet, les différentes enquêtes menées, tant par des membres de l'Eglise catholique, que par les pouvoirs publics en Basse-Bretagne, révèlent alors la méconnaissance du français par la grande majorité de la population bretonne adulte, en particulier dans les communes rurales. De ce fait, les prêtres estiment qu'il est essentiel de prêcher en breton pour la compréhension des paroissiens et pour ne pas les mécontenter alors qu'ils accordent en général leur préférence au breton. A titre d'exemple :

« [...] il apparaît que la prédication est assurée exclusivement ou essentiellement en breton dans 95% des paroisses du Finistère. Le français n'est prédominant que dans les villes les plus importantes (Brest, Quimper, Morlaix, etc.) soit une vingtaine de paroisses en tout, et même si l'on prêche aussi en breton. » (Broudic, 2013 : 11).

Par ailleurs, à la fin du XIX^{ème} siècle, la Bretagne se caractérise par un retard effectif du taux de scolarisation des enfants bas-bretons par rapport aux autres régions de France. Celui-ci peut semble-t-il être imputé au fait qu'une majorité de la population, rurale pauvre et bretonnante, ne perçoit absolument pas l'intérêt d'inscrire ses enfants dans une école qui n'enseigne pas sa langue. A l'époque, les enfants scolarisés des classes populaires l'étaient parce que leurs parents souhaitaient qu'ils y apprennent le catéchisme, en breton, en vue de leur première communion (Broudic 1995a : 361-391)

Cependant la situation sociolinguistique du breton évolue rapidement et va progressivement se caractériser par une diglossie français-langue de prestige/dominante, breton-langue des ruraux/dominée, intériorisée par les Bretons. Les prémices de cette évolution sociolinguistique sont déjà perceptibles au début du XX^{ème} siècle au travers des attentes parentales à propos de la langue du catéchisme pour leurs enfants, très souvent

contraires à leurs propres pratiques :

« Un certain nombre de parents monolingues et analphabètes demandent à inscrire leurs enfants au catéchisme en français. La pression parentale est telle que le clergé ne parvient pas à s’y opposer [...]. Les parents les plus aisés n’hésitent d’ailleurs pas à extraire leurs enfants de leur milieu familial bretonnant et à les scolariser en internat et en ville, pour leur faire acquérir une meilleure maîtrise du français. » (Broudic, 2013 : 13)

D’une diglossie à une autre

Ce que nous appelons *La* langue bretonne, en dehors de son caractère dialectal, est également multiple quant à ses sphères d’usage. Au XIX^{ème} siècle, lorsque le monolinguisme de langue bretonne était la règle en Basse-Bretagne, les bretonnants, comme tout locuteur, avaient plusieurs registres de cette langue, au minimum deux, pour s’exprimer différemment en privé et en public – de manière informelle avec un registre paritaire et de manière formelle par le biais d’un registre disparitaire (Le Dû & Le Berre, 1996). Il est alors possible de distinguer dans un premier temps le breton du quotidien, langue vernaculaire, qui varie d’une paroisse à une autre, d’un village³⁷ à un autre, qui « s’attrape » au contact de la famille, des amis... Qualifié de « badume » par Jean Le Dû et Yves Le Berre (1996), il est étymologiquement et symboliquement la langue de « chez nous » :

« Le badume a comme principal caractère d’être un parler familial, identitaire, qui, selon ses locuteurs, ne s’enseigne pas, mais s’acquiert naturellement par imprégnation, comme l’air qu’on respire » (1996 : 16)

Mais il existe également d’autres registres du breton, bretons écrits, de fait plus prestigieux dans une société occidentale, développés et diffusés depuis le Moyen-âge par une institution – l’Eglise – qui souhaite asseoir son autorité sur l’ensemble d’une population. Langues des textes religieux, elles ne sont d’abord maîtrisées à l’écrit que par une infime partie de la société, les clercs, laïcs ou religieux. Dotées de dictionnaires et de grammaires à partir du XV^{ème} siècle, il s’agit de langues standardisées pour les besoins de cette institution religieuse, désireuse de transmettre une parole universelle. Ces « standards », selon la terminologie consacrée (Le Dû & Le Berre, 1996 : 17), non maîtrisés par tous, seront

³⁷ En Bretagne, le terme « village » désigne communément un « hameau », défini dans le Trésor de la langue française informatisé, comme un « groupe d’habitations rurales situées à l’écart d’un village et administrativement rattachées à une commune » et que l’on distingue du « bourg », à savoir le centre de la commune. Voir <http://atilf.atilf.fr/> [dernière consultation le 10 avril 2015]. A titre d’exemple, sur le site Internet de la mairie de Plougastel-Daoulas, commune au sud Est de la ville de Brest, vous trouvez la rubrique « quartiers villages » dans « vie associative » (voir <http://www.mairie-plougastel.fr> [dernière consultation le 10 avril 2015]). Cette commune compterait 157 villages.

progressivement appris, par cœur, et réservés à des usages formels uniquement : le catéchisme, la prédication, le théâtre... Il y a alors déjà une situation diglossique dans la société bretonne entre les badumes et les standards du breton, vécue, selon toute vraisemblance, sans conflits mais qui stigmatise déjà les pratiques ordinaires. Parallèlement, le latin reste la langue de l'Église catholique et incarne la norme linguistique, comme sur l'ensemble du territoire français depuis l'Antiquité.

A partir de la Renaissance, le français s'imisce graduellement dans la société bretonne. Puis, la Révolution française va accélérer ce mouvement. Le français devient la langue de l'administration et des élites de la société. La séparation de l'Église et de l'Etat en 1905 viendra entériner cet état de fait : la langue française supplante peu à peu la langue de l'Église – qui devra s'adapter – et devient la Norme, le registre disparitaire (Calvez, 2012a). Une situation diglossique nouvelle s'instaure progressivement en Bretagne. Après la Première Guerre mondiale, les pratiques linguistiques évoluent. Les hommes revenus du front ont appris un peu de langue française. L'école et l'administration imposent fermement le français, langue de l'Etat. Les représentations sociolinguistiques de la population bretonne mutent au même rythme que la société dans laquelle ces Bretons évoluent. Outre la scolarisation massive des jeunes générations, les échanges économiques, les obligations administratives multiples qui se déroulent désormais dans les villes et en français tendent à légitimer la langue de l'Etat dans l'esprit des Bas-Bretons. Le français devient la langue incontournable de la modernité. Le breton, lui, est alors envisagé comme une langue dépassée, à utiliser en famille ou avec les amis. Ainsi associée à des représentations négatives, la langue bretonne est alors vécue par les couches populaires monolingues, qui subissent une domination symbolique (Bourdieu, 1982), comme « une nécessité stigmatisée : parler breton veut dire que l'on est pauvre, campagnard et sans grande instruction » (Calvez, 2012a : 124). Peu à peu la pratique du français entre alors dans les foyers et concurrence également le breton dans la sphère paritaire. Les pratiques linguistiques se modifient à mesure que le phénomène diglossique français-langue dominante, breton-langue dominée prend de l'ampleur.

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, la grande majorité de la population prend alors la décision de ne plus transmettre directement le breton aux enfants, perçu comme un frein à l'ascension sociale. Sous l'influence d'un contexte socio-économique, politique et surtout symbolique, mais sans injonction et la plupart du temps sans opposition, les parents, voire les adultes de manière générale, ont parlé français avec les enfants, parce que celui-ci était présenté et perçu comme plus légitime. A propos des pratiques linguistiques courantes des grands-parents, ou arrière grands-parents, bretons d'aujourd'hui – parents de l'époque – avec leurs enfants, Gaëlle Violo résume : « Dans la majorité des cas, le breton et le français vont

coexister dans la vie quotidienne, mais dans des sphères différentes » (Adam & Violo, à paraître)

Cet arrêt dans la transmission familiale du breton crée alors une rupture générationnelle dans l'apprentissage de cette langue et par conséquent dans sa pratique sociale. En l'espace de trois générations, un processus de changement de langue s'est opéré, passant quasiment d'un monolinguisme à un autre : du tout en breton pour la première, au bilinguisme breton-français pour la seconde, jusqu'au monolinguisme français pour la quasi-totalité des générations suivantes. Dans les années 1980, le nombre d'enfants connaissant la langue bretonne avant d'entrer à l'école est quasi nul.

La diminution de la pratique sociale du breton a donc été brutale en passant d'environ 1 100 000 locuteurs au milieu du XX^{ème} siècle (Broudic, 1995a) à un peu plus de 200 000 aujourd'hui. En effet, lors du dernier sondage TMO-régions réalisé en 2007 (Broudic, 2009), le pourcentage de locuteurs Bas-Bretons de plus de 15 ans qui déclarent parler « très bien » ou « assez bien » le breton était de 13% soit environ 172 000 personnes. Si on ajoute à ce chiffre les locuteurs du breton qui résident en Haute-Bretagne et l'ensemble des élèves qui étaient scolarisés dans les filières bilingues à cette date, le nombre de personnes s'élève à 206 000.

Il est à noter qu'au cœur de ces chiffres subsistent encore en filigrane plusieurs variétés de breton. Je n'en cite que deux pour le moment, qui pourraient représenter les deux extrémités d'un continuum à définir : le badume breton encore parlé par la majorité des locuteurs comptabilisés dans cette étude et qui ont plus de 60 ans, et le breton langue de l'institution régionale, normalisé par l'Office Public de la Langue Bretonne et généralement diffusé dans les écoles. La question des bretons employés dans les écoles bilingues en Bretagne sera traitée dans le chapitre suivant. Inévitablement, ces changements linguistiques vont de pair avec des transformations des représentations sociales des langues et, par conséquent, des attitudes de la population bretonne vis-à-vis d'elles. Selon Ronan Calvez, « Même si [les] discours paraissent contradictoires, ils ont en commun, [...] une même vision de la langue bretonne – langue qu'il faut mépriser, exalter ou dépasser. Car la représentation mentale qui sous-tend tous ces discours est bel et bien celle d'un idiome de paysans, et dans une moindre mesure de marins » (2012 : 122). L'analyse des mises en mots des parents et enfants interviewés pour cette recherche offrent alors la possibilité de chercher à percevoir dans leurs représentations sociolinguistiques « de quoi breton est-il le nom ? » (Calvez, 2012a).

3. Situation sociolinguistique actuelle du breton en Bretagne

La transmission du breton au sein des familles est aujourd'hui presque inexistante. Malgré cela, les études statistiques précitées (Broudic, 2009) révèlent un fort attachement des Bas-Bretons à la langue bretonne (89%) et un souhait de conservation et de promotion de cette langue par l'ensemble des habitants de la Bretagne historique. A la fin des années 1970, une nouvelle demande sociale apparaît, celle d'un enseignement/apprentissage de la langue bretonne par le biais d'une scolarisation en breton dès le plus jeune âge.

Ainsi, après une période de rejet tant par l'Etat, les institutions publiques régionales ou locales que par la population bretonne elle-même et bien que la pratique sociale de cette langue ne cesse de décroître, la langue bretonne bénéficie aujourd'hui d'une visibilité et d'un « capital sympathie » tels qu'elle ne les a jamais connus auparavant.

3.1. Politiques linguistiques régionales et discours institutionnels : un contexte favorable

Les formes de reconnaissance au niveau des instances publiques régionales et locales se multiplient. Il faut rappeler l'adoption à l'unanimité par le Conseil Régional de Bretagne de sa politique linguistique en décembre 2004³⁸, traduisant selon les dires de ces dirigeants « une prise de conscience par l'institution de l'urgence à mettre en œuvre des moyens nouveaux et ambitieux pour assurer la pérennité du breton et du gallo ». Le Conseil Régional reconnaissait alors « officiellement, aux côtés de la langue française, l'existence du breton et du gallo comme langues de la Bretagne³⁹ ». La portée politique et symbolique de cette reconnaissance a été conséquente. Les actions en faveur de la langue bretonne se sont accrues notamment par la promotion de son usage dans les médias et le soutien financier aux trois filières d'enseignement bilingues. Cette politique linguistique a fait l'objet d'une actualisation publiée en mars 2012 dans laquelle la région Bretagne réaffirme ses engagements. Son objectif principal est « a minima de stabiliser le nombre de locuteurs de ces langues. Ceci implique une action forte vers la jeunesse actuelle et à venir afin de compenser la diminution malheureusement inéluctable de la population des locuteurs due à son vieillissement naturel », « à moyen et long terme, au-delà de la stabilisation ; elle agira pour que le nombre de locuteurs de ces langues augmente à nouveau.⁴⁰ ». Le but affiché de cette (nouvelle) « politique linguistique pour la Bretagne » est donc de « revitaliser la langue bretonne

³⁸ Conseil régional de Bretagne, décembre 2004, *Une politique linguistique pour la Bretagne*, 7ème réunion. 11p.

³⁹ Conseil Régional de Bretagne, *ibid.*, p 4.

⁴⁰ Conseil Régional de Bretagne, Mars 2012, *Une politique linguistique pour la Bretagne*, Rapport d'actualisation, p.9.

et promouvoir son usage dans tous les domaines ⁴¹ » de la vie publique et privée par des mesures d'aménagement linguistique afin de stabiliser puis d'accroître le nombre de locuteurs en langue bretonne. Lorsque des parents inscrivent leurs jeunes enfants en filière bilingue breton-français, ils participent de fait à cet accroissement du nombre de futurs locuteurs, désiré notamment par l'institution politique régionale actuelle. Il est alors intéressant de chercher à percevoir par le biais des analyses s'il y a corrélation entre la demande sociale et « cette politique linguistique pour la Bretagne » établie par le Conseil régional.

Nonobstant, depuis l'ouverture des premières classes en breton, la demande parentale de cet enseignement/apprentissage est croissante : « La croissance du nombre d'enfants scolarisés en breton est constante depuis 1977 » et « la moyenne des taux de croissance entre 2005 et 2011 est de 5,54% »⁴².

3.2. L'éducation bilingue breton-français aujourd'hui

En matière d'éducation bilingue breton-français en Bretagne, les études quantitatives réalisées annuellement par l'Office Public de la Langue Bretonne (désormais OPLB)⁴³ et le rapport de Fañch Broudic sur *L'enseignement du et en breton* (2011b) au recteur de l'académie de Rennes permettent de dresser un premier état des lieux chiffré de la question.

3.2.1. De la maternelle à l'université ?

Au niveau élémentaire, un enseignement/apprentissage bilingue breton-français est actuellement proposé dans trois filières d'enseignement distinctes : l'enseignement public, l'enseignement privé catholique et l'enseignement associatif Diwan.

Les écoles Diwan, créées à partir de 1977, sont des écoles associatives proposant un système immersif en breton. A partir de 1983, des classes bilingues breton-français ont ensuite été ouvertes dans l'enseignement public, sous l'impulsion de la circulaire Savary de 1982. Puis, les écoles privées catholiques ont suivi avec des ouvertures de classes bilingues à partir de 1990. Les classes bilingues breton-français de l'enseignement public et des écoles privées catholiques proposent, elles, un enseignement/apprentissage du breton et du français à parité

⁴¹ Conseil régional de Bretagne, *ibid.*

⁴² Conseil régional de Bretagne, *ibid.*, p. 22.

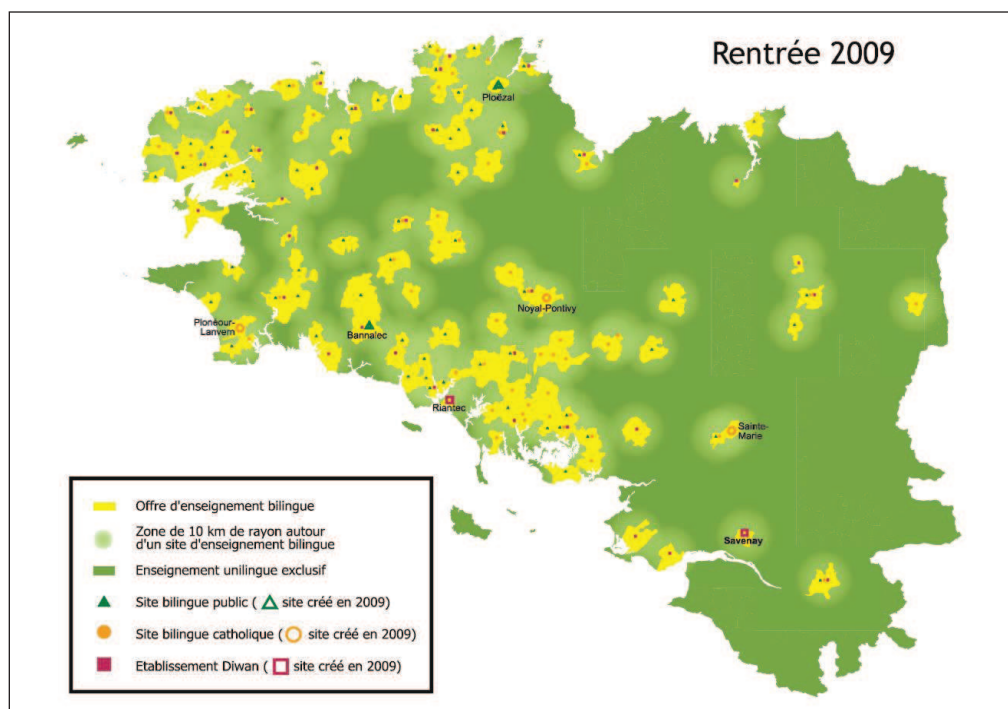
⁴³ L'Office public de la langue bretonne « est un Etablissement Public de Coopération Culturelle (EPCC). Les membres fondateurs de cet organisme officiel sont l'Etat, le Conseil régional de Bretagne, le Conseil régional des Pays de la Loire et les Conseils généraux du Finistère, du Morbihan, des Côtes d'Armor, de la Loire-Atlantique et de l'Ille-et-Vilaine. L'EPCC a été créé par arrêté préfectoral le 17 septembre 2010. Il a pour principales missions la promotion de la langue bretonne et le développement de son emploi dans l'ensemble des domaines d'usage d'une langue. L'établissement met en œuvre les politiques linguistiques qui lui sont confiées par les pouvoirs publics membres. [...] la structuration du développement de l'offre d'enseignement bilingue. Il participe également pleinement à l'enrichissement du corpus de la langue ainsi qu'à son adaptation continue au monde contemporain. », <http://www.fr.opab-oplb.org/>, site consulté à de multiples reprises dont le 06 mai 2014.

horaire. Le fonctionnement de chacune de ces trois filières en termes de statut et de reconnaissance par l'Etat français, de choix pédagogiques et linguistiques, et notamment de répartition horaire d'usage des langues, sera spécifié dans le chapitre suivant. Il s'agit dans les lignes suivantes de fournir une vision globale et chiffrée de l'offre d'enseignement/apprentissage bilingue breton-français en Bretagne de la maternelle à l'enseignement supérieur.

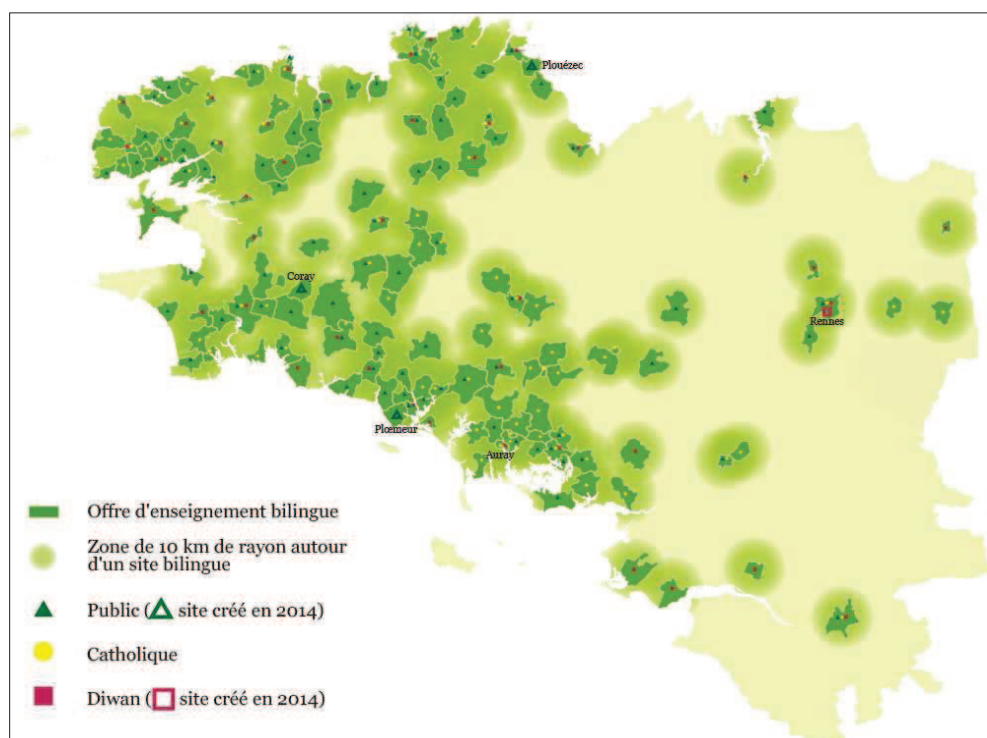
Lorsque cette recherche a débuté en octobre 2009, la Bretagne à cinq départements⁴⁴ comptait ainsi 13 035 élèves inscrits dans les filières bilingues, immersive ou à parité horaire breton-français, de la maternelle au lycée, dont 10 973 dans le premier degré. Ces chiffres sont issus du rapport sur la « situation de l'enseignement bilingue en Bretagne en 2009 », produit par l'Observatoire de la langue bretonne, service de l'Office de la langue bretonne, devenu depuis l'OPLB. L'OPLB produit un rapport chiffré de ce type pour chaque rentrée scolaire. Ces chiffres de 2009 m'ont permis de préciser le terrain de recherche et l'échantillon de personnes à sélectionner. Ils serviront de référence pour la suite de cette étude et seront détaillés dans les chapitres suivants. Toutefois, sur le plan quantitatif, la situation évolue chaque année. Aussi, il apparaît intéressant de transmettre dans les lignes suivantes les données actualisées de cet enseignement/apprentissage bilingue breton-français en Bretagne.

Lors de la rentrée scolaire 2014-2015, ils étaient 15 840 élèves au total dont 502 nouveaux inscrits. Parmi eux, 13 155 enfants étaient des élèves du primaire, 2087 des collégiens et 598 des lycéens. 462 établissements sont désormais dotés d'une filière bilingue breton-français ou immersive en breton, dont 211 écoles maternelles. Le nombre d'écoles maternelles est d'autant plus important pour les observateurs de l'OPLB qui est en charge d'appliquer les politiques linguistiques de la région Bretagne, et pour les autres acteurs de terrain tels que les directions d'école ou les inspecteurs d'académie, que celui-ci laisse présager de la plus ou moins grande croissance possible des effectifs les années suivantes. Il faut également ajouter à ces chiffres les 11 élèves inscrits à l'école Diwan de Paris.

⁴⁴ Les rapports de l'OPLB sur l'enseignement bilingue s'effectuent en général sur l'ensemble de la Bretagne historique.



Carte 5-L'offre d'enseignement bilingue dans le premier degré (pré-élémentaire et élémentaire) - rentrée scolaire 2009⁴⁵



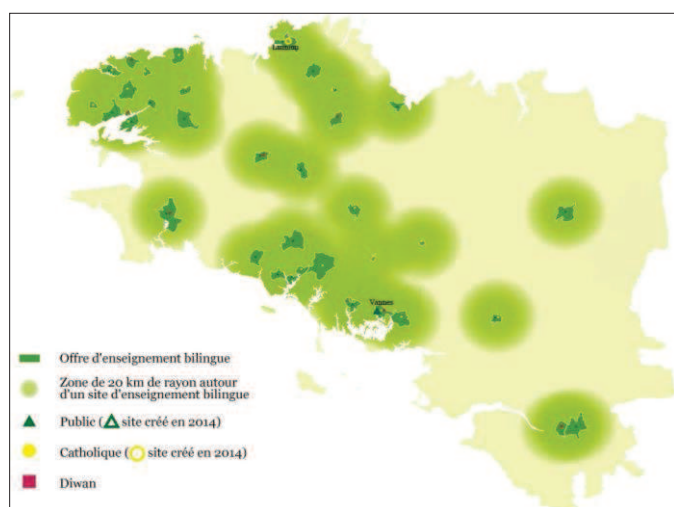
Carte 6 - L'offre d'enseignement bilingue dans le premier degré (préélémentaire et élémentaire) – rentrée scolaire 2014⁴⁶

⁴⁵ Office de la langue, octobre 2009, Situation de l'enseignement bilingue en Bretagne en 2009, Rapport de l'observatoire des pratiques linguistiques, pôle étude et développement, p.8.

⁴⁶ Office public de la langue bretonne, septembre 2014, les chiffres de la rentrée scolaire de l'enseignement bilingue en 2014, Rapport de l'observatoire des pratiques linguistiques, pôle étude et développement, p.3.

Comme on peut le percevoir à partir des cartes 5 et 6, le réseau des sites bilingues breton-français en Bretagne s'est densifié depuis 2009. La concentration est, comme on pouvait s'y attendre, plus dense à l'ouest de la péninsule, zone traditionnelle d'usage de la langue bretonne qu'à l'est. En Haute-Bretagne les sites bilingues sont peu nombreux mais ils s'étoffent peu à peu autour des grandes agglomérations, à l'instar de celle de Rennes. Le premier site bilingue de Rennes a été ouvert en 1978. A la rentrée 2014, la ville comptait en son sein plusieurs établissements scolaires proposant un enseignement/apprentissage bilingue breton-français, issus des trois filières existantes : 1 école primaire associative Diwan ; 2 écoles primaires, 1 collège et un lycée publics ; 2 écoles primaires privées catholiques. De plus, d'autres écoles ont peu à peu développé cette offre d'enseignement/apprentissage dans des communes à la périphérie de cette agglomération : les écoles primaires Diwan de la Mezière et de Fougères, respectivement créées en 2008 et 2013, l'école primaire publique de Bruz en 2003, les écoles primaires privées catholiques de Vitré et Chateaubourg en 2007 et 2012. Ces cinq communes se situent toutes dans un périmètre de 50 km maximum autour de la ville de Rennes.

Pour ce qui est du secondaire, le maillage territorial (*cf.* carte 7) reste une problématique pour l'avenir de cet enseignement/apprentissage. En effet, la forte déperdition d'élèves inscrits en filière bilingue, entre le niveau primaire et le collège, de 13 155 à 2087 élèves toutes filières confondues en 2014/2015, s'explique en partie par le manque d'offres de proximité. Cependant, de nombreux autres paramètres entrent en jeu dans la continuité des parcours scolaires des élèves que j'aurai l'occasion de développer lors des analyses.



Carte 7- L'offre d'enseignement bilingue dans le second degré (collèges et lycées)⁴⁷

⁴⁷ OPLB, septembre 2014, les chiffres de la rentrée scolaire de l'enseignement bilingue en 2014, Rapport de l'observatoire des pratiques linguistiques, pôle étude et développement, p.4.

Il est donc désormais possible, dans l'absolu, de suivre un enseignement bilingue breton-français de la maternelle au lycée, sans interruption, bien que le fonctionnement diffère d'une filière à une autre, et fréquemment d'un établissement à un autre, voire d'une classe à une autre.

A l'université

Une licence de breton est proposée à l'Université Européenne de Bretagne, sur les sites de Brest et Rennes. A l'entrée à l'université, les étudiants s'inscrivant en licence de breton ont des profils linguistiques différents : certains ont été scolarisés dans l'une des filières bilingues et parlent plus ou moins breton ; d'autres ont quelques connaissances acquises grâce à une option au collège et/ou au lycée ; dans le cadre d'une reprise d'études ou d'une réorientation, quelques-uns ont suivi une formation longue en breton, au sein d'organismes de formation pour adultes tels que Stumdi, Roudour ou Skol an Emsav⁴⁸ ; les derniers, enfin, sont débutants (Broudic, 2011 : 38). Désormais, très rares sont ceux qui ont appris le breton à la maison et de plus en plus nombreux sont ceux qui n'ont pas de bretonnant dans leur famille. A la rentrée 2013-2014, 76 étudiants étaient inscrits en première année de licence de breton sur les deux sites universitaires. Ils y ont suivi, en langue bretonne, des cours sur la littérature, la traduction, la dialectologie ou la sociolinguistique⁴⁹, mais on ne peut pas parler d'enseignement bilingue comme on l'entend dans le premier et le second degré : les cours sont assurés majoritairement en breton et relèvent de disciplines universitaires. Par ailleurs, il faut avoir à l'esprit que les étudiants ne se destinent pas tous à l'enseignement du breton après leurs études, même si la langue bretonne a été la première langue régionale de France dotée d'un Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré (CAPES) en 1986. En 2013, 22 postes de professeurs des écoles bilingues, deux postes de CAPES et trois pour le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Enseignement du Privé (CAFEP) bivalents ont été mis au concours – les candidats de ces deux concours de recrutement de professeurs du secondaire passent des épreuves de breton et d'une autre discipline (anglais, français, histoire-géographie ou mathématiques). Néanmoins, au niveau primaire, il y a davantage de postes offerts au concours que de candidats retenus, ce qui ne permet pas toujours de répondre à la demande.

⁴⁸ Il s'agit de centres de formation à la langue bretonne (et au gallo pour certains) pour adultes, proposant notamment des sessions de six mois intensifs en immersion.

⁴⁹ Voir <http://www.univ-brest.fr>, <http://www.univ-rennes2.fr>, Licence LECCR, spécialité Breton et Celtique.

3.2.2. Plusieurs éléments majeurs ressortent de ces données chiffrées.

Les effectifs d'élèves scolarisés dans des classes bilingues breton-français croissent chaque année depuis 1977. La barrière symbolique des 15 000 élèves scolarisés en breton a été franchie à la rentrée 2013.

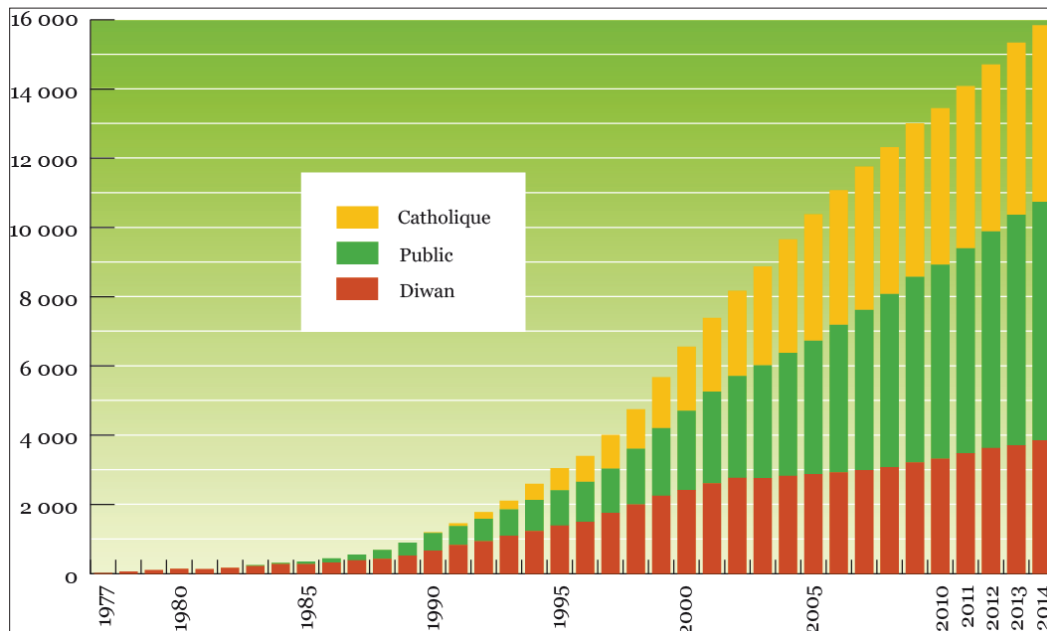


Figure 4 - Evolution des trois filières⁵⁰

Toutefois, rappelons que l'objectif de la politique linguistique portée par le Conseil régional de Bretagne en 2004 était de « parvenir à 20 000 élèves dans les filières bilingues en 2010, ce qui correspond[ait] à une moyenne de 12% de croissance par an ». Relativement loin de ces résultats, le rapport d'actualisation de 2012 n'indiquait pas d'objectifs chiffrés mais annonçait la diffusion « d'un arbre d'objectifs complet, tant en termes de taux de croissance que d'effectifs ou de répartition territoriale, qui puisse devenir le référentiel partagé du développement de l'enseignement en breton » (Région Bretagne, 2012 : 29). Depuis lors, aucun nouveau document officiel n'a été rendu public à ce sujet. Lors d'une conversation téléphonique, au printemps 2014, l'un des responsables du « service des langues de Bretagne » de la région Bretagne me confiait que, sans être dans une impasse, la question était délicate car les dirigeants ne souhaitaient ni fournir des chiffres qui pourraient paraître non atteignable ou prétentieux, ni des chiffres démagogiques, quasiment déjà atteints.

Ainsi, malgré une progression en moyenne de 3,3% par rapport à l'année précédente, le nombre de nouveaux élèves « est inférieur à la moyenne des 10 années passées (près de 650

⁵⁰ Graphique issu du rapport « les chiffres de la rentrée scolaire de l'enseignement bilingue en 2014 » produit par l'Observatoire des pratiques linguistiques, Pole Etude et développement, de l'OPLB, p.8, téléchargé sur <http://www.fr.opab-oplb.org/>, le 08 janvier 2015.

élèves supplémentaires chaque année, en moyenne, entre 2004 et 2013⁵¹ » (Figure 5). Cela s'explique en partie par des ouvertures de classes moins nombreuses que les années précédentes.

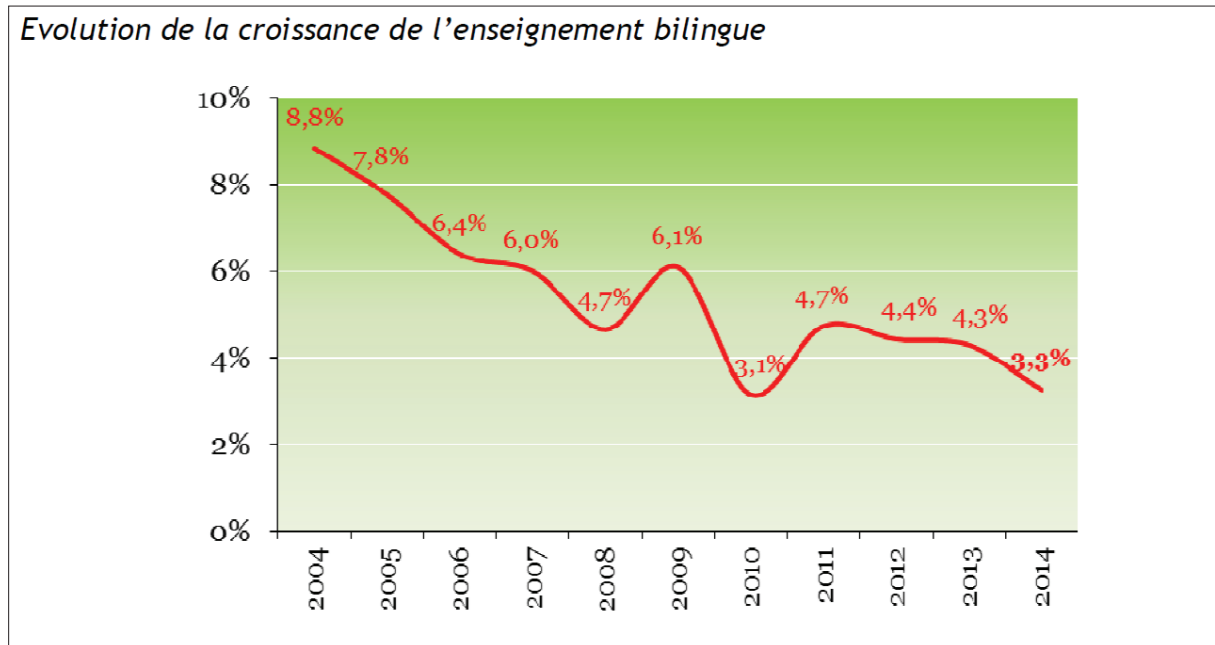


Figure 5- Graphique de l'évolution de la croissance de l'enseignement bilingue, source: OPLB (2014)

Globalement, les effectifs d'élèves scolarisés en filière bilingue breton-français en 2014-2015 représentent moins de 2,5% des élèves sur la population scolaire totale de la Bretagne historique.

L'analyse des données chiffrées, des textes officiels et des pratiques présente alors des résultats qui semblent contradictoires. Depuis 2004, les formes de reconnaissance tant au niveau institutionnel qu'individuel et les actions en faveur de la langue bretonne n'ont jamais été aussi importantes. Toutefois, la mise en regard de ces attitudes favorables avec les comportements effectifs vis-à-vis de la scolarisation en breton poussent à mettre en lumière un paradoxe : cet enseignement, bien que croissant chaque année, représente un « vœu pieu : on est favorable à l'enseignement du breton, mais de préférence pour les enfants des voisins » (Le Berre & Le Dù, 1999 : 71-83).

En outre, en dehors du nombre d'inscrits, le développement de cet enseignement/apprentissage est mis à l'épreuve notamment par des difficultés de recrutement d'enseignants doublement qualifiés, en langue bretonne et en didactique, au sein d'une génération qui n'a pas reçu le breton en héritage. S'ajoutent à cela des difficultés matérielles,

⁵¹ Office public de la langue bretonne, septembre 2014, les chiffres de la rentrée scolaire de l'enseignement bilingue en 2014, Rapport de l'observatoire des pratiques linguistiques, pôle étude et développement, p.8.

en particulier le manque d'outils pédagogiques spécifiques à cet enseignement bilingue. Le manque d'études didactiques ou sociolinguistiques n'est pas une des moindres difficultés.

Conclusion du chapitre 2

Cet état des lieux non exhaustif du contexte sociolinguistique historique et actuel, notamment à propos des politiques linguistiques en vigueur, permet de mieux envisager ce qu'ont été les pratiques linguistiques sur ce territoire par le passé et de comprendre l'évolution de la situation sociolinguistique actuelle en Bretagne.

Il y a eu une rupture générationnelle dans la transmission familiale du breton. Ce n'est pas seulement la scolarisation en français qui a joué sur la régression de la pratique du breton. L'exclusion systématique et coercitive du breton en tant que langue d'enseignement et langue d'usage au sein de l'école a développé un sentiment de honte et de non-légitimité chez les parents d'autrefois. La domination symbolique du français a donc entraîné l'abandon de cette transmission familiale de la langue bretonne (Broudic, 1995a : 361-391).

Comme cela sera détaillé au chapitre suivant, certains de ces éléments m'ont permis de délimiter le terrain de recherche pour cette étude (zones géographiques, personnes à interviewer, taille de l'échantillon, faisabilité, ...). Par ailleurs, cette première approche de la situation sociolinguistique nationale et régionale m'a guidée vers des pistes de réflexion complémentaires pour les analyses à venir en lien avec le contexte sociolinguistique des interviewés. Il est notamment intéressant de s'interroger sur l'adéquation entre la politique linguistique régionale proposée et la demande sociale actuelle. L'analyse comparée des différentes dénominations des locuteurs de la langue bretonne par les politiques officielles et les personnes interviewées pourrait en être un bon indicateur. En outre, la réflexion amorcée à propos de la *revitalisation* d'une langue minoritaire en voie de disparition, pourrait trouver écho dans les résultats d'analyse et être comparée avec le cas de l'hébreu en particulier.

A présent, pour mieux comprendre les politiques linguistiques familiales et les attentes sociales vis-à-vis de la langue bretonne, une connaissance des choix de fonctionnement linguistique et pédagogique de ces structures éducatives bilingues paraît nécessaire : comment fonctionnent ces trois filières et quels sont leurs objectifs linguistiques affichés ? Quelles pratiques sont en jeu ? Quel breton est enseigné ? font partie des questions qui sont abordées dans le chapitre 3.

Chapitre 3- Délimitation du terrain de recherche

Cette étude est une recherche de terrain en ce qu'elle s'appuie sur des données constituées, non préexistantes, qui ont été collectées sur un terrain particulier, délimité à la fois en lui-même en tant qu'espace socio-temporel de pratiques sociales spécifiques mais également par le cadrage théorique et les objectifs alloués à cette recherche.

Ainsi, en fonction du contexte sociolinguistique décrit, de la situation scolaire en Bretagne qui est explicitée dans ce chapitre, et de la problématique établie, le premier constat correspond au fait que les trois filières d'enseignement/apprentissage bilingue breton-français – publique, privée et associative – sur l'ensemble de la Bretagne historique, représentent un terrain d'enquête privilégié pour cette recherche.

Les politiques linguistiques familiales résultent de nombreux facteurs qui sont, pour partie, étudiés dans cette recherche. En matière de choix de la langue ou des langues de scolarisation pour les enfants, ces politiques sont par ailleurs restreintes à ce qui est offert sur le marché scolaire où résident les familles (*cf.* chapitre 1). La compréhension des comportements parentaux vis-à-vis de la langue bretonne – en particulier leur choix ou non choix de scolarisation en filière bilingue breton-français pour leurs enfants – nécessite alors une connaissance préalable des différents dispositifs éducatifs présents sur le terrain étudié. Il s'agit de connaître tant leur statut administratif respectif que leurs choix de fonctionnement pédagogique et linguistique dans la mesure où ces éléments ont pu influencer les prises de décisions parentales : comment fonctionnent ces trois filières d'enseignement/apprentissage bilingue breton-français ? Quels sont leurs objectifs pédagogiques et linguistiques affichés ? Quelles pratiques sont en jeu ?

La première partie de ce chapitre est ainsi consacrée à la caractérisation des modèles éducatifs proposés par ces trois filières d'enseignement/apprentissage bilingue breton/français : les fonctionnements et les pratiques de ces écoles. Partant de ces constats, je précise ensuite les décisions prises concernant la délimitation de mon terrain de recherche et je caractérise la population en présence.

1. Une situation éducative particulière en Bretagne ?

D'un point de vue général, le système éducatif en Bretagne se distingue déjà de la situation éducative du reste de la France en ce qui concerne le développement et la place du réseau des écoles privées, majoritairement catholiques, avec ou sans filière bilingue. Alors que le pourcentage d'élèves scolarisés en école privée est inférieur à 21% sur la majorité du territoire français, en Bretagne ces chiffres sont de 38% pour les élèves du primaire et de 42% dans le secondaire pour l'année scolaire 2013-2014⁵². La forte christianisation de la région jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle explique sans doute en partie cette conjoncture actuelle.

Les rapports des parents d'élèves de cette région aux différentes institutions scolaires, publiques et privées, en présence dans leur environnement quotidien, ne sont donc *a priori* pas les mêmes que ceux existants dans d'autres régions de France. A l'instar du discours de l'une des informatrices rencontrées pour cette étude, mère de quatre enfants, on peut percevoir dans les mises en mots d'une grande majorité de parents interviewés, l'intégration du fait qu'un choix éducatif est possible, selon leurs *desiderata* : c'est « suivant ».

« **ME9** : ben public/ je ne suis ni pro ni contre// enfin moi je suis vraiment suivant voilà// j'avais ma voisine qui avait sa fille/ en fait on était [nom de la rue où ME9 habitait] et [nom d'une école primaire publique] était juste à côté// donc euh voilà// pour la maternelle ça me posait pas de problème// c'était un peu le/ voilà/ tu habitais là/ si tu allais dans le public/ tu mettais ton enfant enfin là// [...]donc pour moi/ pour Barbara/ autant la maternelle ça me posait pas de problème/ autant pour moi pour Barbara c'était [nom d'une école primaire privée catholique] quoi//

C : ah pour le primaire de toute façon t'avais prévu ?/ que ce soit dans le privé/

ME9 : voilà// voilà c'était/ c'était pas forcément dans le privé si tu veux/ c'était à [nom de l'école primaire privée catholique citée auparavant]//

C : c'était cette école//

ME9 : voilà// ça aurait une école publique dans laquelle/ enfin voilà/ j'avais mes repères dans cette école// donc euh/ et c'est pareil/ c'est pas parce que c'était une école privée// c'est voilà/ ça aurait été une école publique c'était pas plus mal/ »

Extraits de l'entretien 9, lignes 286 à 331

Une fois cet état de fait mentionné, comme je l'ai brièvement énoncé au chapitre précédent, la Bretagne semble constituer un cas d'étude spécifique des types d'enseignement/apprentissage bilingue français-langue régionale, au sein du système éducatif français, notamment de par la diversité de ses offres d'enseignement/apprentissage du et en breton.

⁵² Voir les chiffres diffusés par l'INSEE concernant les « Effectifs scolarisés du premier degré en 2013-2014 » en Bretagne, document téléchargeable sur : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=2&ref_id=edutc07101 [consulté le 19 mars 2015]

1.1. Intégration de l'enseignement/apprentissage du et en breton à l'école

Les premières demandes d'intégration d'un enseignement en breton ou du breton à l'école sont anciennes. En marge des politiques linguistiques nationales d'éviction des langues régionales dans l'enceinte des écoles de la République depuis la Révolution, ces revendications se sont développées en ce sens depuis le XIX^{ème} siècle et ponctuellement auparavant (Broudic, 1995a). En 1831, trois préfets de Basse-Bretagne sont consultés par le Ministre de l'Instruction et des Cultes de la Monarchie de Juillet à propos d'un projet d'enseignement bilingue, commençant par une année d'apprentissage du breton. Ce projet restera sans suite bien que le préfet du Morbihan y ait été favorable (Broudic, 1995a). Quelles que soient les motivations à l'origine de ces demandes en faveur de l'enseignement officiel de la langue bretonne, leurs fondements didactiques, les époques et les gouvernements, elles n'ont réellement abouti qu'à la fin des années 1970, après de multiples actions politiques et culturelles.

Jean-Charles Perazzi, dans son ouvrage *Diwan, vingt ans d'enthousiasme, de doute et d'espoir* écrit :

« L'école Diwan n'est pas née du hasard, sa naissance n'a rien de spontané. [...] la lutte pour la défense d'une langue et d'une culture constitue une très longue histoire dans laquelle s'est inscrite celle de l'école, mais dont les épisodes et les péripéties se perdent dans la nuit des temps » (1998 :13).

Dans cet ouvrage, exposé narratif et élogieux de la formation des écoles Diwan, l'énumération chronologique de certaines prises de positions et de regroupements militants en faveur de la langue bretonne de 1870 à 1997 permet de rappeler comment le développement d'un enseignement/apprentissage bilingue et les créations de classes, puis de filières bilingues breton-français étaient, et sont, au cœur de revendications socio-politiques plus larges pour la préservation de la langue et de la culture bretonnes depuis plus de 100 ans. (Perrazi, 1998 : 133-145). Les études sociolinguistiques sur la question, telles que Broudic (1995 a), McDonald (1989), indiquent en effet les liens étroits entre ce qui est appelé « le mouvement breton » (1995a : 304), au niveau politique et culturel, et la demande d'enseignement de la langue bretonne à l'école.

Le « mouvement breton » ou « Emsav » naît en 1898 des rapprochements de membres de la noblesse terrienne bretonne, d'intellectuels, de politiques et de membres de l'Eglise catholique dans le cadre de l'Union Régionaliste Bretonne : « L'un des objectifs [est à l'époque] la défense des traditions et des valeurs ancestrales » (Abalain, 2000 : 58).

De l'entre-deux guerres à la fin du XX^{ème} siècle, le mouvement breton a été constitué de différents types d'organisations politiques et culturelles aux sensibilités diverses : partis politiques, fédérations, associations culturelles... Ces groupes, aux formes variées, et leurs membres, vont allouer des objectifs différents à l'Emsav mais la langue bretonne a toujours été au cœur des préoccupations. Dans les années 1920-1930, les partis politiques du mouvement breton se développent sur fond de nationalisme, entre autres : le *Parti national Breton* est créé en 1932 par les fondateurs du journal *Breiz Atao* (Bretagne toujours). Ces nationalistes, aux idéologies fascisantes (voir Déniel, 1976 : 194-205) revendiquent l'indépendance et considèrent la langue bretonne comme un élément d'appartenance au peuple breton, une marque d'identité.

Au niveau culturel, les premières associations très liées au mouvement politique œuvrent, également dans l'entre-deux guerres, pour la préservation de la musique bretonne (avec les cercles celtiques, les fêtes folkloriques, ...). Ils œuvrent aussi en faveur de l'usage de la langue bretonne en particulier par l'édition. A côté des publications de l'Église catholique comme *Feiz ha Breiz* (Foi et Bretagne) qui perdurent, d'autres revues en langue bretonne voient le jour. Roparz Hemon, l'une des figures du mouvement breton, fonde *Gwalarn* (Nord-Ouest) en mars 1925, qui « marque l'acte de naissance du nationalisme linguistique » (Calvez, 2000 : 33). Par cette revue, il veut créer une nouvelle littérature bretonne moderne avec une volonté de purisme linguistique et d'élitisme intellectuel. Le mot d'ordre est clair : « Il n'y a pas de renaissance nationale sans renaissance linguistique » (Extrait du seul manifeste de *Gwalarn* en langue française, cité par Calvez, 2000 : 34). En 1933, Yann Sohier, instituteur laïque et sympathisant communiste, fonde le mouvement *Ar Falz* (la faucille) pour les enseignants laïques qui souhaitent développer l'enseignement du breton. Ses fondements s'inscrivent dans la lignée des propos d'Émile Masson, professeur d'anglais et socialiste, qui au début du XX^{ème} siècle propose d'en finir avec l'assimilation de la langue bretonne à l'Église catholique : « Le breton, dialecte celtique, et la foi ne sont pas « frère et sœur » en Bretagne [...] » (Émile Masson, 1914, cité par An Du, 1992 : 102). Dans le programme d'*Ar Falz*, Yann Sohier revendique, sans succès, l'enseignement du breton « comme 'langue véhiculaire de l'enseignement' : le breton comme langue principale, le français, langue auxiliaire » (Extrait du premier numéro du bulletin de liaison d'*Ar Falz* cité par Perazzi, 1998 : 135), dans les écoles publiques. L'association « Ar brezoneg er skol » milite également à partir de 1934 pour l'enseignement du breton à l'école. Malgré un nombre insuffisant de signatures pour obtenir gain de cause, leur pétition obtient à l'époque le soutien de 305 communes en Bretagne sur 634. (Broudic, 1995a : 306).

Pendant la Seconde Guerre Mondiale, la situation est bien plus permissive envers le breton « qui peut [notamment] être enseigné officiellement dans les écoles – bien qu'en dehors des heures de classe » (Broudic, 1995a : 306), à raison d'1h30 par semaine. Les partis nationalistes voient dans ces concessions du Régime de Vichy et dans le soutien du Reich une opportunité de différencier le peuple breton et d'obtenir l'indépendance d'un Etat breton dans le cadre de l'Europe allemande.

A la fin de la Seconde Guerre mondiale, le Mouvement breton et ses militants, sont en état de disgrâce aux yeux de l'opinion publique. Dans les représentations sociolinguistiques d'une grande majorité de Bretons, tous les militants pour la langue bretonne sont alors désormais assimilés aux partis nationalistes du mouvement breton, et par ricochet à la collaboration et à des groupuscules fascisants – cet amalgame est encore parfois présent au XXI^{ème} siècle dans les discours de personnes interviewées. Il faudra donc attendre quelques années avant de percevoir une « résurgence des mouvements bretons » (Broudic, 1995a, 323), après guerre, grâce à sa composante culturelle. Dans les années 1970, le renouveau de la culture bretonne passe en effet en grande partie par la musique bretonne, dont l'une des figures de proue est représentée par le chanteur et musicien Alan Stivell (voir, entre autres, Kergoat, 1992 : 41-50).

Parallèlement, les revendications pour la reconnaissance officielle et l'enseignement de la langue bretonne reprennent et s'intensifient au moment où les militants prennent conscience de la disparition grandissante de sa pratique sociale. Deux organisations, fondées après guerre ont un rôle déterminant sur la scène publique : « Emgleo Breiz » (Entente Culturelle Bretonne), créée en 1955, et « Kuzul ar Brezhoneg » (Conseil de la Langue Bretonne), fondée en 1959. Elles représentent deux maillons essentiels et opposés de ce militantisme linguistique. La première réalise des actions d'information et de sensibilisation auprès des pouvoirs publics pour « la promotion de la langue bretonne dans l'éducation, l'information et la vie publique ». Le *Kuzul ar Brezhoneg*, « fidèle aux positions nationalistes défendues par Roparz Hemon », agit surtout au niveau des publications et de la formation en breton, « comme une micro-société – voire une contre société – d'expression bretonne » (Broudic, 1995a :327).

Les actions constantes de ces militants, tant sur le plan de la reconnaissance officielle de la langue bretonne que de la formation des locuteurs, ne sont pas vaines et aboutissent à des réalisations concrètes, dont l'introduction du breton dans l'enseignement n'est pas des moindres. Ainsi, à partir de la fin des années 1970, l'offre d'enseignement/apprentissage bilingue breton-français s'est progressivement développée en Bretagne, sur le terreau d'une permissivité législative limitée, détaillée précédemment, et grâce aux actions militantes

d'organisations culturelles et politiques. Dans cette région, le système éducatif se caractérise désormais par une situation originale dans la mesure où, sur un territoire relativement restreint – la Bretagne historique – pour une langue régionale particulière – le breton –, trois institutions scolaires distinctes – publique, privée et associative – offrent la possibilité de suivre un enseignement/apprentissage bilingue breton-français de deux à dix-huit ans.

1.2. Les « trois *Di(v)* »

Trois offres d'enseignement/apprentissage bilingue breton-français sont mises à disposition des familles dans l'enseignement public, privé catholique et associatif, respectivement par l'Education Nationale, l'Enseignement Catholique et l'association *Diwan*.

Ces trois filières éducatives sont fréquemment nommées dans l'usage courant les trois « *Di(v)* », en référence aux noms de trois associations, loi 1901 : *Diwan* qui signifie le « germe » en breton, *Div Yezh* « deux langues » et *Dihun* « l'éveil ». Cette dénomination coutumière – les « trois *Di(v)* » – ne correspond toutefois pas à une réalité institutionnelle. Ces trois structures associatives ne se confondent pas avec les trois institutions scolaires qui dispensent ces enseignements/apprentissages bilingues. Afin de mieux comprendre la situation et les confusions faites par les usagers eux-mêmes, il convient de préciser les origines et le statut de ces différentes structures éducatives et associatives.

Après mai 68, une grande partie des militants de gauche du mouvement culturel breton renforce ses actions pour le développement de l'enseignement du breton dans les écoles publiques. A leur tête se trouvent les membres d'*Ar Falz* associés à la Jeunesse Etudiante Bretonne et à l'Union Démocratique Bretonne (UDB). Ils constituent GALV, qui signifie l'appel en breton (voir Broudic, 1995a : 327). Leurs initiatives trouvent enfin un écho au niveau politique, avec, entre autres :

- l'adoption d'une « charte culturelle bretonne⁵³ » en 1977 sous la présidence de Valéry Giscard D'Estaing. La première partie (« titre I ») de cette charte s'intitule « Enseignement de la langue et de la culture bretonnes ». La *charte culturelle bretonne* va permettre à l'époque de développer des séances d'initiation au breton dans le premier degré sur demande des parents et des options facultatives de breton au collège et au lycée.
- les dispositions octroyées par la circulaire Savary de 1982 en faveur de l'enseignement des langues régionales, avec l'arrivée de la gauche au pouvoir (*cf.* chapitre 3).

⁵³ Texte téléchargeable via le site internet de l'OPLB : www.ofis-bzh.org/upload/travail_paragraphe/fichier/126fichier.pdf [dernière consultation le 09 mai 2015]

De manière concomitante, l'association « Skol an Emsav » (l'école du « Mouvement ») dispense des cours de breton pour adultes à partir de 1969. Composée majoritairement d'étudiants et d'enseignants, ses membres décident d'agir pour développer l'enseignement/apprentissage en breton. Fruit de leurs réflexions, l'association Diwan dépose ses statuts le 19 avril 1976 (Perazzi, 1998 : 19- 20) afin de pallier les « carences d'une Education Nationale ne donnant pas sa place à la langue bretonne [...] » comme le stipule l'article 2 de la *Charte des écoles Diwan*⁵⁴, qui régit cette nouvelle organisation. Au-delà de la concrétisation d'attentes parentales en termes de scolarisation en breton pour leurs enfants, à travers Diwan, il s'agit, pour eux, de pourvoir à un manquement de l'Etat français à l'égard du peuple breton et de sa langue (Broudic, 1995a). Diwan ouvre sa première classe immersive en breton à la rentrée scolaire 1977.

En 1979, d'autres parents d'élèves de Rennes se regroupent à leur tour et créent *l'Association des Parents d'Elèves pour l'Enseignement du Breton à l'école publique* (APEEB), qui deviendra Div Yezh en 1995. Les objectifs affichés de cette association étaient « la défense et l'illustration de la langue bretonne dans les établissements scolaires, ce qui fut transformé en 1985 en : la défense des intérêts matériels et moraux de tous les élèves, et notamment de ceux qui apprennent ou souhaitent apprendre le breton, la culture bretonne, s'instruire par le moyen de la langue bretonne. ⁵⁵ ». L'association *Div Yezh* développe des antennes locales pour soutenir le développement de la filière bilingue dans les différents établissements publics bretons.

Il existe également une association de parents d'élèves pour la filière bilingue privée catholique. Dès 1990, des parents d'élèves ont créé l'association *Dihun* avec pour but « de développer l'enseignement du et en breton, de créer des filières bilingues et d'assurer un soutien pédagogique et promotionnel permanent à celles-ci ⁵⁶ ».

Ces trois associations sont des acteurs privilégiés dans le développement de ces filières, en particulier lors de demandes d'ouverture de classes supplémentaires. Elles réalisent aussi des actions régulières pour soutenir financièrement les structures locales (festoù-noz, ventes de crêpes, repas, braderie, tombola,...). Implantées dans les établissements, mais également munies d'antennes départementales et régionales, elles font aussi la promotion de cet enseignement via des brochures (voir annexe 9) des réunions d'information, relayant les discours institutionnels en faveur du bilinguisme scolaire breton-français et les discours

⁵⁴ Voir le site Internet de l'association Diwan Breizh : <http://www.diwanbreizh.org> [dernière consultation le 15 avril 2015]

⁵⁵ Voir le site Internet de l'association Div Yezh : <http://div-yezh.bzh> [dernière consultation le 15 avril 2015]

⁵⁶ Voir le site internet de l'association Dihun : <http://dihun.com> [consulté à plusieurs reprises, dernière consultation le 15 avril 2015]

scientifiques concernant l'apprentissage précoce des langues. Elles organisent des colloques, tel que celui intitulé « Quelle politique linguistique pour la Bretagne du XXIème siècle » proposé par *Dihun* en juin 2010. Elles mettent aussi en place des rencontres régulières dont leurs assemblées générales annuelles. Lors de ces événements, elles font intervenir des spécialistes (linguistes, sociolinguistes, psycholinguistes, politiques...), comme Gilbert Dalgalian, Henriette Walter ou Lena Louarn⁵⁷, pour sensibiliser le grand public. Ces associations s'appuient sur des études extérieures (scientifiques ou non) et en effectuent également en interne pour produire leurs plaquettes de promotion et leurs bilans d'activités. Elles sont parfois même, forces de propositions quant aux choix pédagogiques pour le développement et l'amélioration de cet enseignement/apprentissage. L'association *Dihun* a ainsi développé ce que ses membres actifs appellent le « Plan Multilingue Breton » (PMB) en vue de « développer un projet d'enseignement intégré des langues [breton, français, anglais] de la maternelle au lycée [...]»⁵⁸ selon une méthode développée par Josep Artigal, mise en pratique dans des ikastolas, écoles basques, en Euskadi du Sud dans le cadre du programme « Eleanitz »⁵⁹. Le PMB a reçu le « label européen des langues » décerné par l'Union Européenne en 2008. Il a été testé en tant que projet pilote dans certaines classes de la filière bilingue catholique, notamment dans le Morbihan, pendant quelques années. Cependant il ne semblerait plus faire partie des programmes à la rentrée scolaire 2014/2015.

Ces différentes initiatives sont sûrement une partie des raisons pour lesquelles une majorité de Bretons assimilent les trois filières d'enseignement/apprentissage bilingues bretons-français à ces trois associations de parents d'élèves qui agissent pour leur développement. Pourtant, il est essentiel d'effectuer une distinction notamment dans la mesure où, comme cela sera perceptible dans certains extraits d'entretien, le type de système scolaire – public, privé catholique ou associatif sous contrat – a un impact considérable sur le choix de l'école pour la scolarisation des enfants, en fonction du propre vécu scolaire de leur parents et de leurs rapports à ces différentes institutions, de leur connaissance ou méconnaissance de leurs fonctionnements. Ainsi, *Diwan* est une structure éducative à part entière, à statut associatif. La majorité de ses écoles et collèges a désormais un statut d'établissement privé sous contrat d'association avec l'Etat français⁶⁰, établi après cinq années de fonctionnement. *Div Yezh* et *Dihun* sont des associations de parents d'élèves mais

⁵⁷ Conseillère régionale, 3ème vice-présidente en charge des langues de Bretagne et présidente de l'Office Public de la Langue Bretonne

⁵⁸ Extrait du magazine d'information de *Dihun Breizh*, consacré au PMB, voir annexe 9

⁵⁹ Voir <http://www.eleanitz.org>

⁶⁰ Un descriptif des différents types de contrat établis entre les établissements privés et l'Etat français est disponible sur le site du Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : <http://www.education.gouv.fr/cid251/les-etablissements-d-enseignement-prive.html> [dernière consultation le 15 avril 2015]

elles ne régissent pas les filières d'enseignement/apprentissage bilingue breton-français publique et privée, qui sont respectivement administrées par l'Education Nationale et la DDEC.

Une fois ce constat établi, il apparaît intéressant de distinguer ces trois filières bilingues du point de vue de leur développement et de leur fonctionnement, à partir des choix pédagogiques et linguistiques qu'elles effectuent pour cet enseignement/apprentissage, comme trois modèles éducatifs que je qualifierais de « semi-indépendants ».

1.3. Trois modèles d'enseignement/apprentissage bilingues distincts ?

Dans les faits, les parents qui résident en Bretagne ont la possibilité de faire apprendre et en breton à leurs enfants par voie de scolarisation dans l'une de ces trois filières. Elles se caractérisent par leurs statuts administratifs différents et la mise à disposition de structures éducatives et d'établissements propres. En cela, ces structures correspondent à trois filières d'enseignement/apprentissage bilingue breton-français distinctes, qui accueillent chacune un certain nombre d'élèves. Pourquoi, *a priori*, des parents choisiraient-ils alors l'une de ces filières, en particulier, plutôt qu'une autre lorsqu'ils décident de scolariser leurs enfants dans l'enseignement bilingue breton-français ? Qu'est-ce qui caractérise ces structures administratives et pédagogiques, du point de vue de leur développement et de leur fonctionnement administratif, pédagogique et linguistique ?

1.3.1. Descriptif général et développement des trois filières

Année scolaire 2014/2015	Diwan	Enseignement bilingue breton-français public	Enseignement bilingue breton-français privé catholique
Nombre total d'élèves scolarisés dans la filière ⁶¹	3854	6887	5099
Nombre d'écoles élémentaires	45	96	70
Nombre de collèges	6	21	21
Nombre de lycées	1 (Carhaix)	7	1 (Lesneven)
Pourcentage d'élèves scolarisés par filière (de la maternelle au lycée)	24,33%	43,48%	32,19%

Tableau 1-Effectifs et données générales des trois filières bilingues

⁶¹ Office public de la langue bretonne, septembre 2014, les chiffres de la rentrée scolaire de l'enseignement bilingue en 2014, Rapport de l'observatoire des pratiques linguistiques, pôle étude et développement.

Les écoles Diwan

La première classe de maternelle Diwan a ouvert à la rentrée scolaire 1977 à Ploudalmézeau avec 5 élèves et un instituteur bretonnant, Denez Abernot, également musicien, auteur compositeur et interprète. Puis, l'association a progressivement développé son propre système éducatif, sous statut associatif, de la maternelle au lycée en un peu plus d'une vingtaine d'année. Diwan est un réseau associatif, sous contrat privé avec l'Etat, mais gère son développement en interne. Les parents d'élèves sont très impliqués dans l'organisation et le développement de cette filière, tant au niveau de son fonctionnement pédagogique (via le Conseil Pédagogique et l'Association pour l'Education Populaire) qu'au niveau de son financement par le biais des *Skoazell*, c'est-à-dire des comités de soutien qui réalisent des actions pour la collecte de fonds (vente de calendrier, de T-shirts, organisations de journées ou soirées à thème...).

« Les parents d'élèves sont les partenaires de l'établissement scolaire. Leur droit à l'information et à l'expression est respecté. Au travers de structures adaptées, ils accèdent à l'information, proposent et suscitent la réflexion sur la vie scolaire de Diwan. L'ensemble des parents, au travers de l'A.E.P., de son bureau et des structures mises en place (commissions), peut participer à la vie éducative de l'établissement suivant des modalités précisées par le règlement intérieur, à sa gestion, à son image sur et dans l'environnement de celle-ci. Dans les établissements secondaires, cette participation des parents se fait par le biais de leurs délégués au sein du conseil d'établissement pour les aspects pédagogiques et éducatifs, et de leurs délégués au conseil d'administration pour les aspects financiers.⁶² »

Lors de l'année scolaire 2014/2015, l'association Diwan comptait 3854 élèves scolarisés dans 45 écoles, 6 collèges et 1 lycée soit 24,33% des élèves scolarisés dans l'une des trois filières d'enseignement/apprentissage bilingue breton-français sur l'ensemble de la Bretagne à 5 départements. L'un des enjeux majeurs de cette filière à l'avenir réside dans son extension territoriale. En effet, l'absence d'un maillage territorial équilibré des établissements, particulièrement dans le secondaire, freine la continuité de cette scolarité bilingue au sein de l'association Diwan. L'existence d'un seul lycée inclut notamment des contraintes géographiques et organisationnelles qui freinent certains parents. Cela sera perceptible dans les discours des personnes interviewées pour cette recherche.

Les classes bilingues de l'enseignement public

La première classe de la filière bilingue breton-français, à parité horaire, de l'Education nationale voit le jour à l'école publique de Saint-Rivoal, petite commune du Finistère, en

⁶² Extrait du site internet de Diwan Breizh, rubrique « Présentation de Diwan- les familles » : www.diwanbreizh.org/ [dernière consultation le 19 mai 2015]

1982. L'école de la Liberté à Rennes et Saint-Roch à Lannion ouvrent également une section bilingue l'année suivante. Lors de l'année scolaire 2014/2015, cette filière du système éducatif public a atteint les 6887 élèves scolarisés dans 96 écoles, 7 collèges et 21 lycées soit 43,48% des élèves inscrits dans l'une des trois filières d'enseignement/apprentissage bilingue breton-français sur l'ensemble de la Bretagne à 5 départements.

Dans le système public, bien que la loi l'y autorise depuis 1982 (*cf.* chapitre 3), les ouvertures de classes bilingues résultent généralement de longues demandes réitérées des parents d'élèves et parfois d'actions plus visibles dans l'espace public et social (rassemblements, manifestations, occupations de locaux...), comme en témoigne régulièrement la presse locale (voir également annexe 9)



Figure 6 - Le télégramme-article du 03 septembre 2013

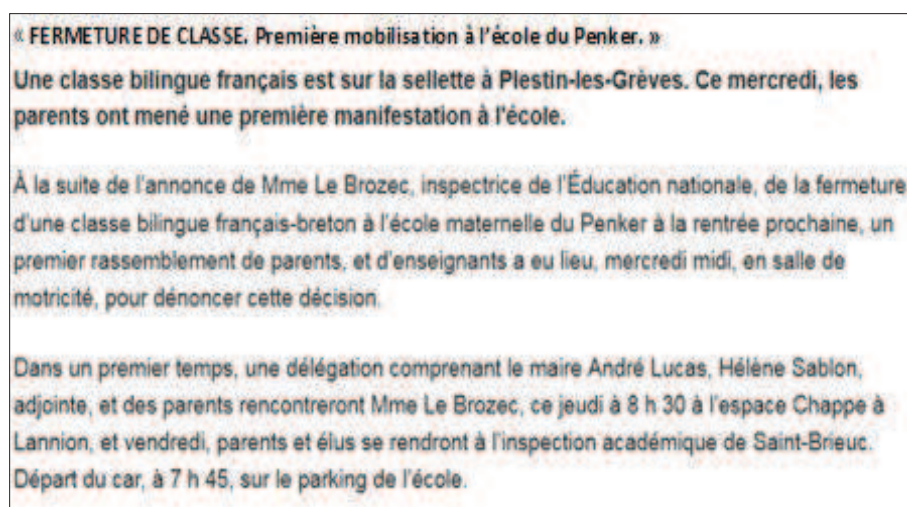


Figure 7- Ouest-France- en ligne- article du 08 avril 2015

En effet, l'Education Nationale fonctionne, comme pour le système d'enseignement monolingue dans lequel sont intégrées les filières bilingues, sur le principe du nombre

d'élèves préinscrits l'année précédente pour ouvrir ou fermer une classe bilingue breton-français. Cela tient alors souvent à un ou deux élèves préinscrits de plus ou de moins. Des familles se voient donc refuser l'ouverture d'une classe ou d'une nouvelle filière bilingue dans leur établissement public de proximité.

Les classes bilingues de l'enseignement privé catholique

Dans l'enseignement privé catholique, les premières classes bilingues breton-français ouvrent dans les écoles de Guissény dans le Finistère et de Vannes dans le Morbihan à la rentrée scolaire de 1990. En 2014/2015, 5099 élèves étaient scolarisés dans cette filière de la maternelle au lycée, soit 32,19% de l'effectif total des élèves inscrits en classe bilingue breton-français sur l'ensemble de la Bretagne historique. Des dires du responsable en charge de la langue bretonne de la Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique (DDEC) du Finistère, rencontré en mars 2010, les ouvertures de sections bilingues dans les écoles privées catholiques découleraient, elles, d'un processus différent. L'institution privée catholique, dans une politique de « pôles », repèrerait des bassins de demandes d'ouverture et ouvrirait une section bilingue dans une école à tous les niveaux, de la petite section au CM2, quel que soit le nombre d'élèves inscrits. Leur préoccupation serait le développement d'un maillage territorial de la filière, progressif et équilibré, autour des collèges, puis des lycées. Ce développement est envisagé à la manière de celui du « pôle Rennes » (figure 8)

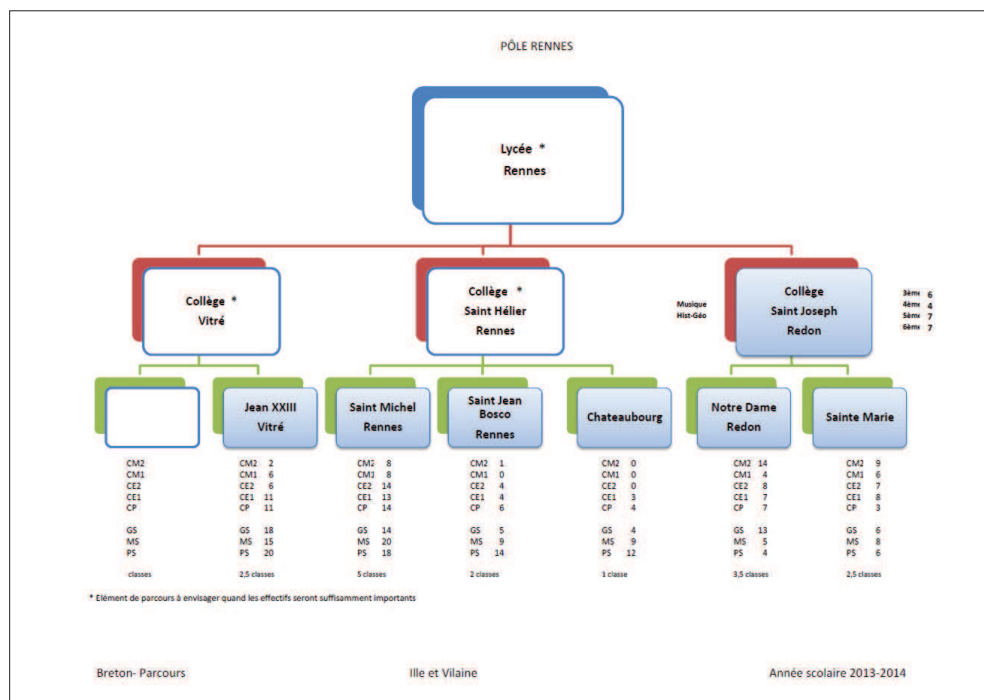


Figure 8 - Pôle Rennes- Enseignement bilingue privé catholique⁶³

⁶³ Document téléchargeable fourni par l'Académie de Rennes dans sa rubrique « Enseignement du breton » sur

Selon le schéma ci-dessus, des écoles primaires privées catholiques proposent un enseignement/apprentissage bilingue breton/français dans une ville (Rennes) et ses alentours, autour d'un collège de proximité proposant également cette possibilité en continuité. Et, lorsque les effectifs ne sont pas suffisants pour ouvrir des classes bilingues dans le collège de proximité, les élèves sont invités à rejoindre l'établissement secondaire, doté d'une filière bilingue, le plus proche. En l'occurrence, il s'agit du collège Saint Joseph de Redon à 65 km de Rennes. Mais d'autres collèges de proximité et un lycée sont pressentis comme « Élément de parcours à envisager quand les effectifs seront suffisamment importants » (cf. légende de la figure 8) Il est à noter que ce fonctionnement par « pôles » géographiques fait désormais partie des préoccupations des responsables du développement de l'ensemble des trois filières bilingues breton-français dans l'Académie de Rennes, avec le soutien de l'OPLB en charge de « la structuration du développement de l'offre d'enseignement bilingue⁶⁴ ». L'Académie de Rennes diffuse donc désormais des documents qui représentent l'ensemble des implantations des trois filières bilingues, selon ce modèle par « pôles » géographiques⁶⁵, dont est issue la figure 8. En outre, l'antenne de l'association *Dihun Liger Atlantel* (Loire Atlantique) indique également sur son site internet que « Dihun est à l'origine de l'ouverture de la majorité des filières bilingues dans l'enseignement catholique⁶⁶ ». Le poids de la demande parentale serait donc également un élément décisif pour ces ouvertures dans l'enseignement privé catholique.

1.3.2. Des fonctionnements pédagogiques et linguistiques divergents ?

Il existe donc trois filières administrativement distinctes qui proposent un enseignement/apprentissage bilingue breton-français en Bretagne. Bien que soutenues par des instances officielles de la Région comme l'OPLB, les institutions dont elles émanent – l'association Diwan, l'Éducation Nationale et la DDEC – ont chacune la responsabilité du développement de leur propre filière en matière d'effectifs et d'ouvertures d'établissement. Mais ont-elles des fonctionnements identiques ou divergents en termes d'usage des langues d'enseignement, de curricula, d'évaluations... ?

Parité horaire- immersion linguistique

L'un des critères distinctifs de ces trois filières concerne la répartition horaire d'usage des deux langues de scolarisation. Les écoles associatives Diwan fonctionnent sur un principe

<http://www.ac-rennes.fr> [dernière consultation le 16 avril 2015]

⁶⁴ Voir les missions de l'OPLB sur <http://www.fr.opab-oplb.org/137-l-oplb.htm>, [dernière consultation le 29 avril 2015]

⁶⁵ <http://www.ac-rennes.fr>, rubrique « Enseignement du breton » [dernière consultation le 16 avril 2015]

⁶⁶ Voir le site internet de l'association Dihun : <http://www.dihun44.com/> [dernière consultation le 15 avril 2015]

immersif en breton. En effet, les écoles Diwan ont été créées sur le modèle des ikastolas au Pays basque qui proposent un enseignement en immersion dans la langue cible. Ainsi, à Diwan, l'enseignement/apprentissage s'effectue en breton dès la maternelle, pour toutes les matières scolaires et c'est également la langue de vie de la classe. L'introduction de l'enseignement/apprentissage du et en français intervient petit à petit à partir du CE1. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'effectue donc en breton.

Les classes bilingues publiques et privées catholiques appliquent, elles, le principe de la parité horaire, soit 50% du temps en breton, 50% du temps en français. L'ensemble des enseignements sont assurés par un(e) seul(e) enseignant(e) bilingue, à l'exception de rares cas, autour de Vannes notamment, où la règle est un enseignant/une langue. Par ailleurs, le choix de la langue de vie de la classe est laissé à la discrétion de l'enseignant. Cela peut donc largement varier d'une classe à l'autre, en fonction de l'âge et/ou du niveau linguistique des élèves, mais aussi des enseignants et de leur conception de l'enseignement bilingue. Pour atteindre les objectifs linguistiques fixés, certains enseignants font le choix du breton comme langue véhiculaire, même lors des apprentissages disciplinaires en français (Broudic, 2011 : 34). Pourquoi alors ce choix de la parité horaire ?

Selon l'arrêté du Ministère de l'Éducation Nationale relatif à « l'enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections 'langues régionales' des collèges et lycées » publié au JO le 24 mai 2003, « aucune discipline, ou aucun domaine disciplinaire, autre que la langue régionale, ne peut être enseigné exclusivement en langue régionale⁶⁷ ». Cette vision de la parité horaire repose notamment sur le principe d'interdépendance linguistique décrit par Cummins (1991) sur lequel s'appuient par exemple les Basques pour le développement de leur « Curriculum pour la période de la scolarité obligatoire »⁶⁸ à destination des élèves des établissements publics. C'est un programme d'enseignement intégré des langues, de la maternelle au lycée, dans lequel on favorise les transferts, les comparaisons et les généralisations. On se base sur la complémentarité des apprentissages et les spécificités de chaque langue sont prises en compte par approche contrastive dans une perspective plurilingue. Dans les filières d'enseignement bilingue en Bretagne, les enseignements dans les deux langues semblent plus cloisonnés. En pratique, ces trois filières s'appuient toutes sur le même programme scolaire, à savoir celui du système monolingue établi par l'Éducation Nationale. Elles en font d'ailleurs un argument favorable pour la promotion de leur filière, à l'instar de l'Académie de Rennes qui indique dans sa

⁶⁷ Extrait de l'article 2 de l'arrêté du 12 mai 2003, publié au Journal Officiel le 24 mai 2003, consultable sur le site du Ministère de l'Éducation nationale : www.education.gouv.fr/bo/2003/24/MENE0301049A.htm [dernière consultation le 19 mai 2015]

⁶⁸ Voir <http://www.euskalcurriculum.net/>, Ossa (2006)

brochure de promotion de « l'enseignement bilingue français/breton à l'école publique⁶⁹ » :

« Les enfants partagent la même cour que les autres enfants, la même cantine, la même garderie etc. Les enseignements dispensés sont ceux des programmes nationaux en vigueur ».

Au niveau primaire, dans le public, la répartition horaire se fait par discipline. Dans le privé, le développement d'un PMB (« Programme Multilingue Breton ») tend à aller dans le sens d'un enseignement intégré des langues. Cependant, comme je l'ai évoqué, ce programme ne provient pas de la Direction de l'Enseignement Catholique mais de travaux de recherche de l'association de parents d'élèves Dihun. Il n'a donc pas été appliqué dans l'ensemble du réseau d'écoles bilingues catholiques en Bretagne. Il est, semble-t-il, resté à l'état de projet pilote. D'après un écrit produit en 2014 par deux militants, Yannig Baron (fondateur et ancien président de Dihun) et Jean Claude Le Ruyet (ex-conseiller pédagogique en breton pour les écoles privées catholiques du Morbihan), le PMB serait désormais écarté du fonctionnement général des écoles catholiques bilingues breton-français. Dans leur document, intitulé *Tan BA'N TI ! Amzer Al Ludu pe Amzer ar Feniks ? - Le temps des cendres ou le temps du Phoenix*, ils imputent une partie de la baisse des effectifs en classe bilingue breton-français dans la filière catholique du fait de l'abandon ou du non développement de ce PMB. Aucune étude approfondie ne prouve cet état de fait. Toujours est-il que la plaquette d'information de l'enseignement catholique de Bretagne n'en fait pas mention. Cette séparation des langues d'enseignement est renforcée au collège et au lycée puisque seules certaines matières sont enseignées en breton sur le principe un enseignant-une matière. Il y a donc nécessairement des disciplines qui ne sont enseignées qu'en français dans ces filières bilingues publiques et privées. Plus qu'un découpage temporel, la parité horaire crée alors un cloisonnement entre les langues. Les matières sont dispensées dans l'une ou l'autre langue, même si quelques passerelles, phases de transposition, sont aménagées à l'école primaire.

L'analyse de la Charte de Diwan et des textes officiels de l'association⁷⁰ mettent en évidence la vision monolingue de l'enseignement des langues dans ce système : l'objectif est de corriger la dissymétrie propre à la répartition langagière au sein du paysage sociolinguistique breton (Vetter, 2013, 163). Les fondements de l'enseignement dans les trois systèmes éducatifs bilingues (publique, privé et associatif), en Bretagne, influencés par la tradition éducative monolingue de la France, reposent toujours sur la conception d'un

⁶⁹ Brochure téléchargeable sur le site de l'académie de Rennes, rubrique « enseignement du breton » : <http://www.ac-rennes.fr> [dernière consultation le 16 mai 2015]

⁷⁰ <http://www.diwanbreizh.org>, consulté le 06 mai 2014

« bilinguisme idéal », entendu comme la somme de deux monolinguismes :

« A Diwan, la plus grande partie des parents ne parlent pas le breton et cependant, les élèves deviennent parfaitement bilingues à la fin du cycle primaire.⁷¹ »

En effet, bien que les réalités diffèrent quelque peu, les objectifs de ces trois filières bilingues sont clairement affichés :

« Les enfants scolarisés à DIWAN doivent posséder en français, à l'issue du cycle primaire, une connaissance et une compétence égale à celles des enfants sortant du système unilingue ainsi qu'une égale compétence dans les deux langues⁷². »

« A l'école maternelle et élémentaire, l'élève inscrit en classe bilingue utilise les 2 langues. Certains enseignements sont dispensés en français et d'autres en breton⁷³. »

« L'utilisation des deux langues dans les différentes disciplines confère à chacune d'elles une valeur identique : on apprend en breton et en français. [...] Le programme est identique à celui des classes monolingues avec cependant, des programmations spécifiques en langue régionale qu'il est primordial d'établir dans la filière au sein de chaque établissement⁷⁴. »

Dans une brochure de promotion de l'enseignement bilingue, intitulée « Offrez à votre enfant le meilleur départ possible dans la vie. Choisissez l'enseignement bilingue », l'Office de la langue bretonne⁷⁵ précise :

« Les évaluations des Inspections académiques ont montré que les enfants bilingues ont à l'issue du CM2 au minimum la même compétence en français que les enfants ayant suivi un cursus exclusivement en français. Vous pouvez être certain que grâce à l'enseignement bilingue, vous aurez donné à votre enfant la clé la plus sûre pour la maîtrise de ces deux langues, mais également bien d'autres encore... »

Ce dernier argument nous mène bien entendu à nous interroger sur les attentes parentales, et plus largement sociétales, vis-à-vis de cet enseignement. Il apparaît intéressant de se demander s'il y a corrélation entre la demande sociale et l'offre proposée par ces trois filières d'enseignement bilingue breton-français.

⁷¹ www.diwanbreizh.org, rubrique « Enseignement : l'immersion une stratégie pour le bilinguisme ».

⁷² www.diwanbreizh.org, rubrique « Enseignement : le primaire ».

⁷³ Extrait de la brochure de promotion de « l'enseignement bilingue français/breton à l'école publique » de l'Académie de Rennes.

⁷⁴ Extrait du projet bilingue de l'enseignement catholique du Finistère, p. 12-13.

⁷⁵ Brochure diffusée par l'Office public de la langue bretonne en 2008, p. 5.

Evaluations et développement de curricula spécifiques:

Lorsque l'on aborde, avec des parents, la question de la possibilité de scolarisation en filière bilingue breton-français du jeune enfant, deux interrogations principales, que j'illustrerai dans les analyses, reviennent de manière récurrente : les résultats scolaires et le programme dispensé. Alors y-a-t-il des différences en termes d'évaluations et de résultats scolaires entre les élèves des classes monolingues et ceux des classes bilingues breton-français et, entre les élèves des différentes filières bilingues ? En dehors des apports linguistiques, y a-t-il des programmes spécifiques à ces filières d'enseignement/apprentissage bilingue ? On évoque souvent « l'esprit Diwan » (cité par Broudic, 2011 :45), une sorte de philosophie éducative particulière : qu'en est-il réellement ? Y a-t-il le développement officiel d'une pédagogie différenciée par et pour ces filières bilingues ?

En ce qui concerne les matières générales, les élèves des filières bilingues sont évalués comme les autres élèves grâce aux évaluations nationales, notamment en fin de CM2. Les résultats de ces évaluations montrent que les élèves scolarisés en classe bilingue immersive en breton ou à parité horaire breton-français ont des résultats identiques à ceux des élèves des classes monolingues dans les différentes disciplines scolaires. Aux dires des militants associatifs, ils seraient même parfois supérieurs, notamment en mathématiques, mais je ne dispose pas de chiffres pour attester de la véracité de ces propos.

Pour ce qui est du breton, l'évaluation académique s'appuie sur les niveaux décrits par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL). En mai 2009, « 789 élèves de CM2 des trois réseaux bilingues ont été évalués dans les quatre activités langagières [compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite] au niveau A2 et dans les deux activités langagières de compréhension (orale et écrite) au niveau B1⁷⁶ ».

	Diwan	Public	Privé
CO	100%	96%	94%
CE	98%	83%	78%
EO	97%	87%	84%
EE	95%	78%	75%
Niveau A2	93%	71%	67%
Niveau B1	63%	25%	31%

Tableau 2 - Compétences en langue bretonne d'après les résultats de l'évaluation du niveau en langue bretonne des élèves de CM2 bilingue, en mai 2009, réalisée par l'académie de Rennes.

⁷⁶ <http://espaceeducatif.ac-rennes.fr>, rubrique « langues régionales », section « évaluation CM2 bilingue », document « Evaluation académique de mai 2009- analyse générale »

En moyenne, 77% des élèves atteignent le niveau A2 dans les quatre compétences et un peu moins de 40% le niveau B1 en compréhension. Le rapport d'analyse précise une amélioration des résultats par rapport à l'année précédente. Les résultats sont plus élevés pour les élèves de Diwan qui ont un enseignement/apprentissage du et en breton par immersion. Ils approchent les 100% de réussite au niveau A2. Les deux autres filières, à parité horaire, présentes des résultats relativement similaires l'une à l'autre avec un peu moins de 70% de réussite au niveau A2. Ces résultats d'évaluation par les critères du CECRL semblent donc relativement bons. Toutefois, comme le souligne certains acteurs de terrain, il s'agirait de s'interroger sur la pertinence de ces critères qui n'ont pas été conçus pour évaluer l'enseignement bilingue, et sur les niveaux atteints après huit ans d'enseignement/apprentissage bilingue (à parité horaire et immersif), qui sont en lien avec les objectifs fixés par le projet académique. Aussi, ce type d'évaluations ne nous permet absolument pas de conclure quant aux niveaux atteints et aux compétences bilingues acquises par ces élèves via la scolarisation, quelle que soit la filière d'enseignement choisie par leurs parents.

Pour ce qui est des pratiques pédagogiques, à l'exception de possibles évaluations en interne par les acteurs de terrain eux-mêmes, les programmes mis en œuvre et les choix pédagogiques effectués par les professionnels de l'éducation des trois filières bilingues breton-français n'ont, semble-t-il, pas fait l'objet d'études scientifiques approfondies, extérieures à ces filières, pour le moment. Je peux seulement signaler qu'après avoir interrogé différents responsables pédagogiques des trois filières, il m'a été indiqué qu'il n'y avait pas de pédagogie différenciée pour l'enseignement bilingue appliquée à l'ensemble des structures. Comme me l'a précisé la responsable pédagogique de l'association Diwan, le choix des méthodes et démarches pédagogiques appliquées relève de la responsabilité de chaque enseignant. Il y a des sensibilités communes pour des approches pédagogiques particulières telle que Montessori ou Freinet mais rien n'est imposé et/ou généralisé. Le seul socle commun et obligatoire reste les programmes de l'Education Nationale, identiques à ceux de l'enseignement monolingue français. Ainsi, pour ce qui est de l'apprentissage de la lecture il s'effectue, majoritairement, comme dans les classes monolingues, dans une langue unique d'abord, Diwan en breton, les deux autres majoritairement en français bien qu'il puisse s'agir du breton ; puis, lorsque les élèves ont atteint un niveau de maîtrise jugé suffisant, la lecture dans la deuxième langue est introduite. Cependant, les pratiques de terrain et les résultats des recherches scientifiques actuelles sur la bi-littéracie mènent au développement de pratiques innovantes, à l'exemple de la sortie de *Ninnog ha Tudi* en juin 2014, première méthode de lecture sur trois niveaux proposant « des outils pour une entrée bilingue breton-français dans

la lecture-écriture » (Ar C'hozh, Palud (et al.), 2014 : 1), à partir du CP.⁷⁷

Mais de quel breton s'agit-il ? Quel breton est enseigné dans les classes bilingues ? Plusieurs registres, variétés de la langue bretonne, coexistent en Bretagne (*cf.* chapitre3). Mais, que doit-on enseigner à l'école et pourquoi ? Ce sont bien là des questions essentielles auxquelles sont confrontés les enseignants de breton aujourd'hui.

1.3.3. Quel(s) breton(s) pour quelle(s) pratique(s) ?

Le breton qui est enseigné dans les écoles n'est pas le breton hérité, transmis pendant des générations et des générations. Cette situation mérite d'être éclairée. En effet, la grande majorité de ceux qui parlent encore quotidiennement breton sont des ruraux âgés, qui savent rarement lire et écrire cette langue. Elle est pour eux celle de la première socialisation, celle du cœur, des échanges entre pairs. C'est la langue de l'affectif qui, en tant que telle, bénéficie d'un prestige latent : « Racontées en breton, les histoires sont plus drôles » ; « Le vocabulaire du breton est imagé ». Ce sentiment va de pair parfois avec des représentations négatives : cette langue est passée, voire dépassée ; c'est une langue de paysans qui est truffée de mots français : « Il n'y a même pas de mot pour dire télévision ! » (Adam & Calvez, à paraître). Il s'agit de variétés de breton vernaculaire, souvent qualifié de « populaire » ou de « traditionnel » (Le Pipec, 2014). Jusque dans les années 1950, ces « badumes » (Le Dû & Le Berre, 1996 : 16) ont été la langue principale d'une société traditionnelle paysanne, plus ou moins fortement encadrée par une Eglise qui avait, de son côté, forgé des registres standards du breton correspondant peu ou prou aux diocèses (*cf.* chapitre3). Dans l'entre-deux guerres, des intellectuels de la frange nationaliste du mouvement breton, membres de *Gwalarn* avec Ropars Hemon en chef de file, développent une autre variété de breton, qu'ils souhaitent distincte de ces badumes et épurée de toute trace de français. Pour cela, ils développent notamment un certain nombre de néologismes, à partir des autres langues celtiques, qui restent souvent incompris des locuteurs premiers. Cette variété de breton est appelée « néo-breton, parce que ses pratiquants l'ont pour la plupart apprise comme langue seconde » (Le Dû, Le Berre, 2014 : 49). Parallèlement, d'autres militants estiment qu'une évolution de la langue est possible sans rupture totale avec les badumes et le monde rural où ils sont pratiqués. Ils pratiquent alors « une forme intermédiaire de breton » (Le Dû, Le Berre, 2014 : 51) qui se situe à mi-chemin entre les variétés vernaculaires du breton et le néo-breton. Ce registre du breton a cependant eu des difficultés à s'imposer :

⁷⁷ Voir <http://crdp.ac-rennes.fr/tes/site>

« L'appauvrissement démographique des campagnes et l'urbanisation culturelle du monde rural dans les années de l'après-guerre semblaient condamner cette forme intermédiaire, adossée à la pratique populaire des *badumes*, à décliner au même rythme que ces derniers. » (Le Dù, Le Berre, 2014 : 51)

Pour ce qui est de l'écrit, il existe également plusieurs orthographes du breton, associées aux différents courants de pensées culturels et politiques bretons qui ont choisi d'écrire en langue bretonne. En 1941, les tenants de la branche nationaliste du mouvement breton adoptent une orthographe unifiée, appelée *peurunvan*, qui réunirait les différentes variétés dialectales du breton, nommées KLTG pour *Kerne, Leon, Treger* et *Gwened* en breton, en référence aux quatre évêchés de Basse-Bretagne (cf. chapitre 3). Cette écriture unifiée repose sur les travaux de codification de Jean-François Le Gonidec au début XIX^{ème} siècle et d'unification de la langue réalisés par les membres de *Gwalarn*, sous l'influence de François Vallée.

En 1956, les membres d'*Emgleo Breiz*, qui refusent d'utiliser cette orthographe, associée à la collaboration, en diffusent une autre, l'orthographe dite universitaire, ou *skolveuriek* en breton. Développée grâce aux travaux du chanoine Falc'hun, elle propose une codification séparée pour la variété dialectale usitée autour de Vannes. Depuis 1975, il existe également une troisième orthographe dite « interdialectale » - *etrerannyezhel* en breton – « utilisée notamment par F. Morvannou dans sa méthode d'apprentissage de la langue intitulée *Le breton sans peine*. » (Abalain, 2000 : 117). Au début des années 70, dans une approche écologique des langues, la volonté d'unification de la langue bretonne semble ressentie comme une nécessité face à sa rapide disparition. Dans les classes bilingues, l'orthographe surunifiée de la langue bretonne devient la référence.

La véritable prise en compte de la langue bretonne comme réalité culturelle se fait à partir de 1982, à la suite des lois de décentralisation. On a créé des régions ; on veut bien reconnaître leurs cultures. C'est à ce moment-là que se diffuse et que s'étend socialement ce nouveau breton écrit normalisé, implicitement soutenu par l'Etat et les collectivités territoriales.

« Depuis la création de la licence de breton [1981] et du CAPES [1986] puis le développement de l'enseignement bilingue, le *peurunvan* (« complètement unifié ») de 1941 est de fait ultra-majoritaire dans l'enseignement primaire et secondaire. C'est en outre l'orthographe de l'université de Rennes, de l'IUFM [aujourd'hui ESPE], de Diwan, d'Ofis ar Brezhoneg (office de la langue Bretonne, [...]) Le *peurunvan* est aussi la norme orthographique de la maison d'édition TES, rattachée au CDDP de Saint-Brieuc, qui publie depuis 1994 du matériel pédagogique distribué gratuitement aux écoles des trois filières. » (Moal, 2009 : 27).

Dans le cadre du CAPES, le choix est d'ailleurs laissé aux candidats de composer dans l'orthographe qu'ils souhaitent (Calvez, 2012b). Sur tout le territoire de la Bretagne, la visibilité de la langue éclate de plus en plus, dans sa version unifiée, quand bien même les bretonnants de naissance ne comprendraient pas ce néo-breton. « Ce breton remplit un rôle institutionnel : il est un symbole – à savoir, étymologiquement, un *signe de reconnaissance* – et il aspire à tenir le rôle de norme prescriptive et normalisatrice, à l'instar du modèle français. » (Calvez, 2012a : 126).

Pour autant, l'école peut-elle enseigner le breton des « ruraux âgés » ? Si elle ne le fait pas, ce n'est pas parce qu'ils sont ruraux mais parce que leur breton ne s'apprend pas à l'école : il s'attrape. La sphère sociolinguistique où s'épanouit cette langue est celle du privé, de l'échange informel et chaleureux : au sein de cette sphère les locuteurs ne sont séparés par aucune limite institutionnelle ou symbolique. Ces caractéristiques ne sont pas toujours compatibles avec la nature de l'école dont la fonction est, intrinsèquement, de répandre un registre formel et commun. Quoi qu'il en soit, les élèves qui sortent des filières bilingues pratiquent entre eux un breton qui n'a pas encore fait l'objet d'analyse (socio-)linguistique. Jean Le Dû et Yves Le Berre soulignent toutefois la résurgence d'un breton intermédiaire, entre la langue d'autrefois et les besoins de communication actuelle :

« La baisse spectaculaire de la pratique du breton éloigne de plus en plus les journalistes et les enseignants, majoritairement jeunes, des badumes [...] un sentiment de frustration les entraînent à truffier leurs discours de mots marqués localement pour essayer de rendre leur parler plus authentique [...] Des maîtres vont donc s'efforcer de 'localiser' leur breton. [...] Cette nouvelle variété de langue est une sorte de voie du juste milieu qui joue actuellement le rôle de langue communautaire au sein de toute une couche plutôt jeune, instruite et alternative de la population » (Le Dû, Le Berre, 2014 : 53)

Cette réflexion autour des variétés de breton implique naturellement des interrogations quant aux pratiques et aux rapports aux langues des enseignants des classes bilingues breton-français.

Les enseignants des classes bilingues

Les profils sociolinguistiques, la formation et les pratiques linguistiques des enseignants bretonnants, eux-mêmes, varient énormément d'un enseignant à un autre. En effet, parmi ces professeurs, il y a quelques locuteurs qui ont le breton, si ce n'est pour langue première de socialisation, comme langue de vie depuis leur enfance. Ils pratiquent la langue bretonne au quotidien et ont choisi, ensuite, de devenir enseignant, en filière bilingue. Leurs pratiques du breton se rapprochent des badumes et en cela représentent une forme de breton intermédiaire tel qu'évoqué précédemment.

Les autres professeurs des écoles, soit sont déjà enseignants en classe monolingue, soit ont choisi à un moment de leur cursus scolaire de devenir enseignant et s'orientent ensuite vers l'enseignement bilingue. Il leur faut alors suivre une formation linguistique en breton, tel que mentionné dans le chapitre précédent, afin de pouvoir assurer leurs enseignements dans cette langue. Quelle que soit leur sensibilité, leurs pratiques se rapprochent du néo-breton puisqu'il s'agit du breton qui est enseigné dans la plupart des institutions : un breton unifié, normé pour l'enseignement/apprentissage. Certains compléteront toutefois cette formation par des contacts réguliers avec des locuteurs du breton plus âgés et une pratique sociale, hors institution de cette langue.

Au vu de la situation sociolinguistique actuelle de la Bretagne, ce deuxième profil linguistique d'enseignant bretonnant tend désormais à être majoritaire. Parmi ces enseignants, qui ont appris le breton à l'âge adulte, certains feraient un usage cloisonné des deux langues (breton et français) :

« Les nouveaux enseignants de breton semblent donc dissocier leur emploi, la langue qu'ils utilisent sur leur temps de travail et tout ce qui constitue leur vécu en dehors de leur vie professionnelle : vie privée, personnelle, familiale, de loisirs, de consommation » (Broudic, 2011 : 42)

Outre la formation linguistique, les enseignants des classes bilingues breton-français du primaire, des filières publique et privée catholique, ont suivi un cursus de formation aux métiers de l'enseignement du 1^{er} degré. Depuis la réforme de 2010, concernant la formation requise pour exercer le métier de professeur des écoles, les futurs enseignants bilingues doivent détenir un diplôme de Master 2 pour passer le concours de recrutement. Ces professeurs sont donc formés soit dans le public via les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), anciennement IUFM, qui propose un « Master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), mention premier degré, parcours professeur des écoles bilingues⁷⁸ », soit dans le privé par le biais de l'institut supérieur de formation de l'enseignement catholique (IFESC) qui offre la possibilité de suivre un « Master des métiers de l'enseignement bilingue⁷⁹ » pour le 1^{er} degré. Ces professeurs ont ensuite passé le concours classique de recrutement des professeurs des écoles ou le concours spécial, c'est-à-dire avec une épreuve écrite et une épreuve orale en langue régionale.

Le parcours des enseignants Diwan peut varier quelque peu. Bien entendu, il peut s'agir de personnes ayant suivi le même cursus que celui décrit ci-dessus et qui ont été recrutées par

⁷⁸ <http://www.espe-bretagne.fr/1-offre-de-formation/les-maquettes-de-formation>

⁷⁹ voir <http://www.isfec-bretagne.org/>

l'association. Toutefois, Diwan dispose également d'une structure de formation des enseignants : Kelenn. Il s'agit d'un centre de formation pédagogique interne à l'association qui propose quatre années de formation avec alternance de cours théoriques, d'enseignement/apprentissage renforcé du breton et de stages dans les classes pour les futurs enseignants. A partir de la troisième année, les stagiaires qui ont validé leur parcours devant une commission d'évaluation interne à l'association ont la responsabilité d'une classe et reçoivent une formation pour préparer le concours de professeurs des écoles de l'Éducation Nationale. Après la réussite du concours, ils sont affectés dans une école et peuvent participer à une formation complémentaire de 246 heures dispensées progressivement au cours de la quatrième année⁸⁰.

Après avoir interviewé une dizaine de futurs enseignants bilingues, Fañch Broudic (2011b) relève un autre élément particulier :

« Les parcours de ces étudiants se destinant à l'enseignement sont extrêmement divers. À une exception près, ils ne reviennent en formation en vue de devenir professeur des écoles bilingues qu'après avoir effectué une pause dans leurs études et transité par d'autres métiers. » (2010 : 152)

Les enseignants bilingues breton-français ont donc tous un bagage linguistique et pédagogique, estimé par les institutions scolaires comme suffisant, et sont qualifiés pour enseigner auprès d'enfants du premier degré. Toutefois, l'ensemble de ces enseignants n'a ni un niveau linguistique homogène en breton, ni les mêmes pratiques de cette langue. Ils n'ont alors, *a priori*, pas non plus les mêmes représentations des langues qu'ils enseignent, en particulier de la langue bretonne ; alors qu'elle peut être, par exemple, langue du quotidien, de la sphère privée, d'un grand-père ou d'une grand-mère présent(e) ou décédé(e), pour certains, elle sera essentiellement langue professionnelle pour d'autres. Il est fort probable que leurs représentations sociolinguistiques soient perceptibles par les élèves qui les côtoient toute l'année, à raison de 24 heures d'enseignement par semaine pour un élève de primaire. Cet élément est à garder à l'esprit pour l'analyse des différents types d'influences sur l'appropriation ou la non appropriation socio-langagière du breton par de jeunes enfants scolarisés en filière bilingue breton-français.

⁸⁰ voir le site de Diwan Breizh, rubrique « la formation » : <http://www.diwanbreizh.org/sections.php4?op=viewarticle&artid=29>, [dernière consultation le 22 mai 2015]

1.3.4. Quels sont les objectifs affichés ?

Puisque les représentations sociolinguistiques sont au cœur de cette recherche et que des normes prescriptives influencent très souvent ces dernières (*cf.* chapitre 2), j'achève cette première sous-partie du chapitre 4 par une brève analyse des discours promotionnels de ces trois filières bilingues auprès des familles, comme susceptibles de véhiculer des représentations différentes quant à cet enseignement/apprentissage du et en breton.

Comme je l'ai mentionné pour le fonctionnement des écoles ou classes bilingues et pour les programmes, l'une des particularités de ces discours est de toujours se comparer au système monolingue de l'Éducation nationale comme pour rassurer les personnes auxquelles ils s'adressent. Mais, au-delà de ces arguments égalitaires, ces filières se distinguent-elles les unes des autres ? Et si oui, à quel niveau ? Bien entendu, les institutions qui les portent et la répartition horaire des langues d'enseignement (à parité horaire français/breton ou en immersion en breton) sont les deux composantes distinctives principales de ces filières.

Un autre aspect peut cependant être mis en lumière. Dans le cadre de la promotion de leur filière respective, Diwan, l'Éducation nationale et la DDEC n'affichent, semble-t-il, pas les mêmes perspectives en lien avec l'apprentissage du breton. Pour Diwan, les objectifs alloués à cet enseignement/apprentissage de la langue bretonne et en langue bretonne sont directement associés à une volonté de préservation de la langue bretonne, dans une approche écologique des langues : « A travers Diwan, c'est la survie de la langue bretonne qui se joue⁸¹ ». L'association Diwan se place dans une démarche de renversement de la situation sociolinguistique actuelle :

« Aujourd'hui, le nombre de locuteurs est évalué à 200 000 personnes environ, mais ce nombre diminue encore du fait de la disparition de nombreux locuteurs âgés. L'enseignement bilingue à l'école tente de renverser la tendance en formant de nouveaux locuteurs prêts à prendre la relève. Depuis les années 1970, les Bretons ont lancé toute une dynamique de récupération de la langue bretonne. Ce n'est pas encore gagné mais les choses se structurent peu à peu et certains éléments donnent de l'espoir⁸² »

Ce texte, consulté en 2014, n'est plus disponible actuellement. Il a depuis été remplacé sur le site internet de Diwan Breizh. L'association revendique désormais la nécessité de transmettre la langue bretonne en tant que « patrimoine celtique », ce qui ne manque pas de faire écho aux nouvelles politiques linguistiques nationales de reconnaissance des langues

⁸¹ Voir le site internet de Diwan Breizh, rubrique « Pourquoi Diwan ? » :

<http://www.diwانبreizh.org/sections.php4?op=viewarticle&artid=23> [dernière consultation le 13 mai 2015]

⁸² Voir le site internet de l'association Diwan Breizh,

<http://www.diwانبreizh.org/sections.php4?op=viewarticle&artid=23> [consulté le 25 mars 2014]

régionales, en tant que « patrimoine de la France » (article 75-1 de la Constitution de la V^{ème} République, cf. chapitre3).

« La possibilité de transmettre notre langue aux générations futures nécessiterait une volonté politique affirmée, dans les médias et dans la vie publique en Bretagne. Dans le cas contraire, la course contre la montre pourrait être définitivement perdue et l'un des éléments les plus importants du patrimoine celtique ne serait plus que curiosité d'archives.⁸³ »

Le discours semble donc s'adapter aux évolutions de la société et à ses locuteurs, en particulier lorsqu'il s'adresse aux parents, pour la plupart non-locuteurs du breton aujourd'hui. Il n'est plus question « de nouveaux locuteurs prêts à prendre la relève » mais d'« identité culturelle » à acquérir :

« Le rôle de l'école n'est pas uniquement de transmettre un savoir mais aussi de permettre à chaque enfant de construire sa propre personnalité. Une identité culturelle forte donne des repères souvent absents pour nombre de jeunes aujourd'hui. En cela c'est un facteur de socialisation, basé sur la tolérance et le goût de l'échange.⁸⁴ »

Cependant, dans une réification de la langue bretonne, il s'agit toujours de sa « survie ». Le modèle éducatif proposé représente l'un des maillons pour réussir « la course contre la montre » engagée. Comme ses membres le précisent dans leur projet pédagogique, les objectifs de l'association, au travers des écoles Diwan, « dépasse[nt] largement le cadre scolaire » :

« L'école Diwan, de la maternelle à l'université, est la façon concrète de vivre une dynamique de reconquête et de réappropriation de la culture bretonne et de son support premier, la langue bretonne bien que cette réappropriation culturelle dépasse largement le cadre scolaire. »

Le discours en présence est donc foncièrement de l'ordre de la volonté de « réappropriation », de revitalisation linguistique, au sens de « l'ensemble des pratiques mises en œuvre par divers acteurs sociaux (linguistes, militants par exemple) en vue d'opérer un changement dans la configuration linguistique d'un groupe particulier. » (Costa, 2010b : 205). Cette prise de position s'effectue pour les membres de Diwan en raison de leur opiniâtreté à agir face à ce qu'ils ressentent comme la disparition de la langue bretonne, en tant qu'entité propre de leur « identité culturelle », en tant qu'élément de leur patrimoine.

⁸³ Voir le site internet de Diwan Breizh, rubrique « Pourquoi Diwan ? » : <http://www.diwanbreizh.org/sections.php4?op=viewarticle&artid=23> [dernière consultation le 13 mai 2015]

⁸⁴ Voir le site internet de Diwan Breizh, dans « Les objectifs de Diwan » : <http://www.diwanbreizh.org/sections.php4?op=viewarticle&artid=23> [dernière consultation le 13 mai 2015]

Dans la filière publique, le discours de promotion de la scolarisation en filière bilingue breton-français repose, lui, majoritairement sur les apports escomptés pour les élèves d'un apprentissage en deux langues de manière précoce. Les principaux arguments mis en avant dans la brochure officielle de la filière bilingue publique peuvent en être un exemple (voir annexe 9). Une grande partie de ce document traite des apports d'un enseignement/apprentissage bilingue précoce sur le plan cognitif, sur la réussite et les résultats scolaires, ou encore professionnels, pour ces enfants. Afin de légitimer ces propos, ils sont corroborés par des citations d'experts (linguistes, psycholinguistes), spécialistes des questions de bilinguisme, tels que Gilbert Dalgalian, Jean Petit ou Colin Baker. Le fait que cet enseignement/apprentissage bilingue précoce s'appuie sur un bilinguisme à parité horaire pour moitié en breton n'est évoqué qu'en fin de brochure. Ce dernier encart s'intitule : « apprendre le breton parce que... ». Il y est abordé la notion d' « environnement linguistique proche » :

« Il s'agit de lui faire découvrir à l'école l'identité culturelle et linguistique bretonne de son environnement et de transformer cette découverte en instrument dynamique de son développement⁸⁵ ».

Il n'est plus question ici de « notre » langue comme pour Diwan mais de la langue de leur environnement. Le discours est avant tout pragmatique, le choix d'une scolarisation bilingue breton-français pour les enfants est abordé en termes d' « atout », d' « instrument », de « compétences » à acquérir et se termine sur la notion de réussite professionnelle en lien avec la maîtrise du breton.

Ce discours se retrouve dans la plaquette d'information de la filière bilingue de l'enseignement privé catholique (*cf.* annexe 9). Intitulé « Etre bilingue : un atout pour l'avenir de votre enfant ! », ce document invoque en premier lieu les avantages cognitifs estimés pour l'apprentissage d'autres langues. La question de la langue bretonne est ensuite justifiée en tant que « patrimoine de l'humanité » à conserver et en tant que « langue proche du cœur » par rapport à l'anglais. L'apprentissage du breton est alors envisagé comme une étape vers l'apprentissage d'autres langues :

« Mais aussi parce que les linguistes ont démontré que le bilinguisme ne peut fonctionner que s'il s'enracine dans le vécu des enfants. Il faut partir des langues proches du cœur. Une fois acquis les réflexes de passage naturel d'une langue à l'autre, l'enfant pourra beaucoup plus facilement apprendre d'autres langues car plus on connaît

⁸⁵ Extrait de la brochure promotionnelle de « l'enseignement bilingue breton-français à l'école publique », téléchargeable sur le site de l'académie de Rennes, rubrique « enseignement du breton » : <http://www.ac-rennes.fr> [dernière consultation le 16 mai 2015]

de langues, plus il est possible d'en apprendre de nouvelles. Par exemple, le système phonologique du breton comporte des sons différents du français. Les enfants pourront donc apprendre à prononcer en breton des sons qui n'existent pas en français et qu'ils vont retrouver dans d'autres langues comme l'allemand, l'anglais ou l'espagnol. »

Cet abrégé des objectifs accordés à cet enseignement/apprentissage bilingue breton/français par chacune de ces trois filières, au travers de leurs discours promotionnels, fait émerger l'idée qu'elles sont à la fois interdépendantes et autonomes dans leurs fondements – administratifs, pédagogiques, linguistiques, et idéologiques. Cette observation renforce l'importance d'étudier les représentations sociolinguistiques de parents d'enfants scolarisés en classe bilingue breton-français dans chacune des trois filières existantes.

2. Définition du terrain de recherche et de la population en présence

En fonction de la problématique établie et de cette situation éducative spécifique en Bretagne, l'objet même de cette recherche permet de délimiter le terrain. Puisqu'elle a pour objectif principal d'étudier les représentations parentales à l'origine d'un choix de scolarisation en filière bilingue breton-français pour leurs jeunes enfants, la Bretagne est le premier cadre que je dois esquisser. Et, compte tenu de la situation sociolinguistique historique de la langue bretonne précédemment décrite ainsi que du développement des trois filières éducatives bilingues breton-français présentées ci-dessus, mon attention s'est naturellement portée sur l'ensemble de la Bretagne historique. Il s'agit en effet du cadre géographique où se situe la quasi totalité des écoles proposant ce type de formation dès l'école élémentaire.

Il existe également une école Diwan à Paris. L'étude des représentations sociolinguistiques des parents qui choisissent d'inscrire leurs enfants dans une école immersive en breton dans une zone géographique relativement éloignée de la Bretagne, même historique, serait sans nul doute enrichissante pour compléter les résultats déjà obtenus sur cette thématique. Toutefois, au vu de la complexité du phénomène étudié, j'ai souhaité, pour commencer, analyser les traits qui pouvaient être communs à certains groupes de parents ou enfants sur un territoire où les trois filières bilingues existantes sont présentes. Aussi, après avoir été retenue dans un premier temps, cette école a été mise à l'écart de la définition du terrain pour cette recherche.

Quelques études ont déjà été réalisées sur la question des motivations parentales en matière de scolarisation en classe bilingue breton-français du jeune enfant, recensées par Stefan Moal (2007 : 219-232).

Il s'agit d' « enquêtes partielles » (2007 : 224) en ce qu'elles ne portent, à chaque fois, que sur une partie des sites de l'une des trois filières bilingues :

- « - 1992 : Jean-Dominique Robin, conseiller pédagogique ; auprès des parents d'élèves des 5 sites bilingues publics des côtes d'Armor (110 réponses)
- 1996 : Mona Ropars, enseignante dans le primaire bilingue catholique, auprès des parents d'élèves de huit sites bilingues du Finistère (200 réponses)
- 1998 : Roger Bodart, du cabinet *Axe, motivation et études*, auprès de tous les foyers scolarisant au moins un enfant à *Diwan* en 1998-99 (492 réponses)
- 2003 : *Dihun*, association des parents d'élèves de l'enseignement bilingue catholique ; auprès de 23 sites bilingues catholiques du Morbihan (593 réponses) » (Moal, 2007 : 224)

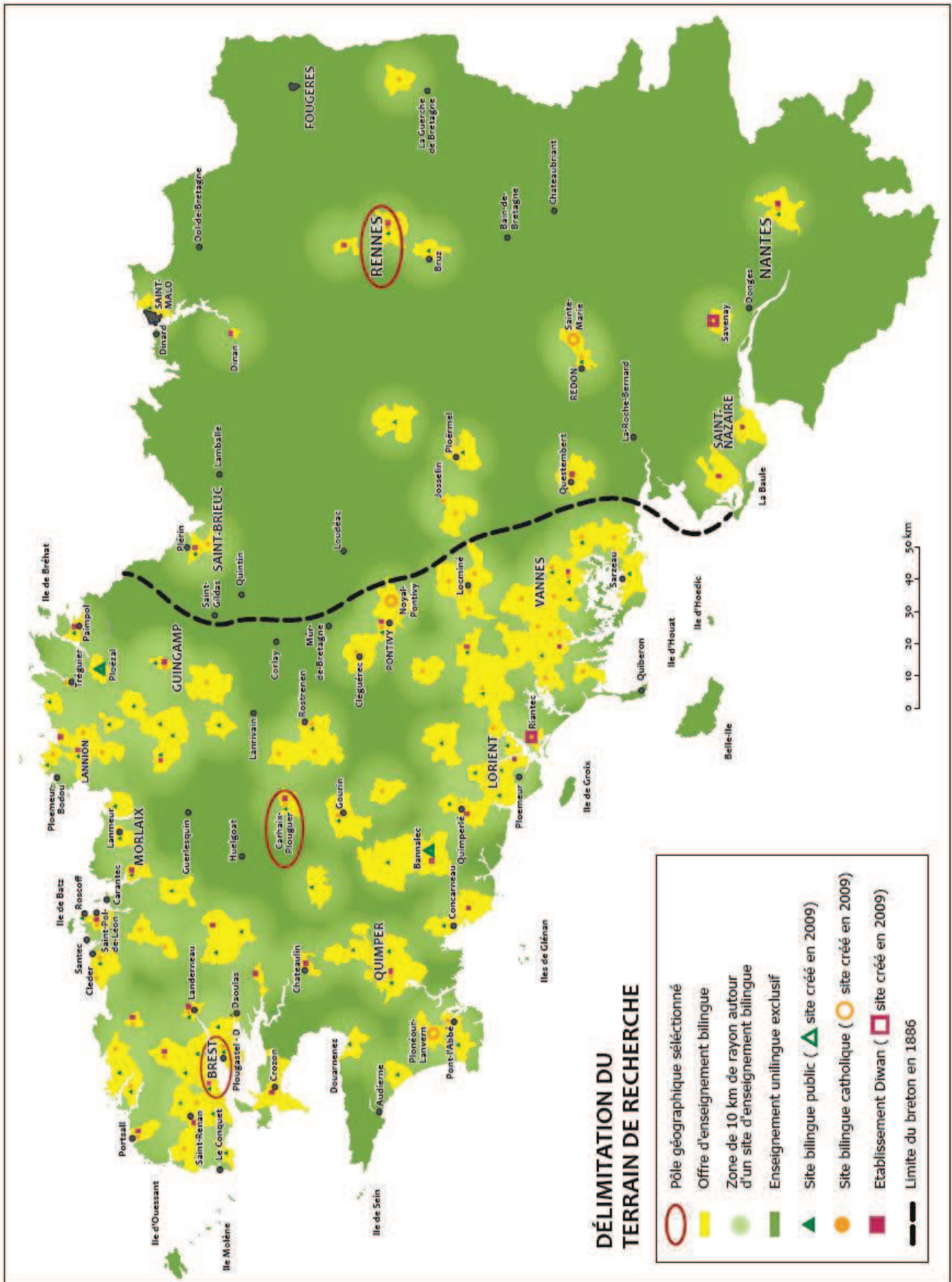
Toutes ont été menées, en interne, par les acteurs de terrain eux-mêmes. Ces enquêtes par questionnaire soulèvent bien entendu de nombreuses questions quant à la méthodologie employée et, de ce fait, à l'interprétation possible des résultats obtenus. En dehors de ces considérations méthodologiques et herméneutiques que j'évoque de manière exemplifiée dans le chapitre suivant, ce qui a tout d'abord retenu mon attention est la délimitation restrictive du terrain de ces enquêtes à une seule filière d'enseignement/apprentissage bilingue breton-français : celle dont l'enquêteur fait partie, sans comparaison avec celles qui proposent un modèle éducatif similaire, ou proche. Pour cette thèse, il m'a alors semblé heuristique de comparer les représentations de familles des trois filières existantes. En effet, comme cela a été dépeint ci-dessus, elles ont des points de convergence mais aussi des divergences quant à leurs origines, leurs statuts, leurs représentations de la langue bretonne et du bilinguisme scolaire, leurs fonctionnements didactiques et linguistiques : ces éléments ont pu influencer les parents dans leur choix de scolarisation.

Pour répondre aux questions d'ordre pratique de réalisation, de représentativité du corpus et de faisabilité, des choix logiques et pragmatiques se sont ensuite imposés pour délimiter le terrain de recherche. Ainsi, à partir des hypothèses de cette recherche et des données quantitatives à ma disposition concernant la situation sociolinguistique sur ce territoire, j'ai décidé de définir des pôles géographiques d'étude qui soient à la fois comparables et qui puissent être représentatifs de la situation d'ensemble. Par conséquent, j'expose dans la deuxième sous-partie les éléments relatifs à la délimitation du terrain de cette recherche du point de vue géographique et institutionnel ainsi que la population en présence.

2.1. Des pôles géographiques

La situation sociolinguistique historique de la Bretagne et le caractère territorialisé de la langue bretonne (*cf.* chapitre 3) m'ont servi à préciser ce terrain de recherche. Pour confirmer ou infirmer l'hypothèse d'un « imaginaire linguistique » (Houdebine, 2002) variant en fonction du lieu d'habitation et des origines géographiques familiales de ces parents, il me fallait interviewer à la fois des familles originaires de Basse-Bretagne, zone traditionnelle de pratique du breton, et des personnes extérieures à cette zone linguistique : originaires de Haute-Bretagne, d'autres régions de France ou d'autres pays. Pour cela, le tracé de la limite linguistique Sébillot a été le point de référence (*cf.* chapitre 3). Puis, l'analyse des chiffres sur « la situation de l'enseignement bilingue en Bretagne en 2009 », diffusés par l'Office de la Langue Bretonne⁸⁶, m'a aidée à déterminer le nombre de pôles à sélectionner et leur emplacement géographique. Il faut préciser que j'ai, jusqu'à présent, eu majoritairement recours aux chiffres les plus récents à ma disposition, c'est-à-dire ceux de l'année scolaire 2014/2015, pour décrire la situation de l'enseignement/apprentissage bilingue breton-français en France du point de vue quantitatif, afin d'en donner une vision d'ensemble la plus actualisée possible. A présent, puisqu'il s'agit d'indiquer comment s'est effectuée la délimitation de mon terrain de recherche, il faut signaler que je me suis appuyée sur les chiffres existants lors de cette détermination. C'est pourquoi, à partir de ce point, les données chiffrées concernant la scolarisation en filière bilingue breton-français qui sont mentionnées font référence à la rentrée scolaire 2009/2010. J'indique également en parallèle les chiffres de 2014/2015 lorsque cela peut éclairer mon propos. Ainsi la connaissance du pourcentage d'élèves scolarisés en filière bilingue par département en 2009/2010 m'a ensuite permis de déterminer que deux tiers des familles qui effectuent ce choix de scolarisation résident en Basse-Bretagne contre un tiers en Haute-Bretagne. Il était donc nécessaire de penser à conserver cette répartition parmi la population étudiée. Pour des raisons de faisabilité, j'ai alors pris le parti de sélectionner trois pôles géographiques pour cette recherche dont deux en Basse-Bretagne : les secteurs de Brest et de Carhaix en Basse-Bretagne et le secteur de Rennes en Haute-Bretagne (*cf.* carte 9)

⁸⁶ Office de la langue bretonne, octobre 2009, *Situation de l'enseignement bilingue en Bretagne en 2009*, Rapport de l'observatoire des pratiques linguistiques, pôle étude et développement.



Carte 8 - Délimitation du terrain de recherche (2009)

Le choix de ces pôles géographiques et des écoles à contacter pour cette étude n'a pas été aisé. En effet, de nombreux critères distinctifs et susceptibles d'avoir un impact sur les représentations sociolinguistiques et le comportement de cette population vis-à-vis de la scolarisation bilingue breton-français pouvaient être retenus : présence des trois filières dans le pôle étudié, zone urbaine - zone rurale, taille et effectifs des écoles, proximité ou non des collèges ou lycées bilingues,...

Ces trois pôles géographiques sont des villes ou agglomérations qui proposent chacune un enseignement/apprentissage bilingue breton-français à l'école primaire, dans les trois filières publique, privée et associative. Bien qu'il puisse y avoir intérêt à comparer les représentations de parents résidant en zones urbaines par rapport à ceux de zones rurales, aucun village n'a été retenu dans la mesure où *a priori* aucun d'entre eux ne présentait la caractéristique prépondérante d'être doté des trois filières bilingues breton-français existantes, à la rentrée scolaire 2009⁸⁷. J'ai donc choisi uniquement des villes où les trois filières sont implantées, et de surcroît, depuis plusieurs années, dans l'optique de pouvoir rencontrer à la fois des familles qui connaissent ces filières de longue date et des familles qui les ont découvertes lors de la scolarisation de leurs enfants. J'ai ainsi pu interviewer des parents qui ont eux-mêmes été scolarisés dans l'école choisie pour leurs enfants :

« ME19 : de l'école ? parce que c'était mon école// c'est tout// et que c'est vrai que c'était sympa// y avait des des professeurs des instituteurs ici que j'avais eu moi qui me voyaient et me disaient alors quand est-ce qui vient ? c'était: ça s'est pas posé// il est venu là// » (*Extrait de l'entretien 19, lignes 179-181*)

Ainsi, les parents qui ont scolarisé leurs enfants dans une classe bilingue breton-français de l'un de ces trois pôles géographiques, avaient la possibilité de choisir l'une des trois filières présentes, ou également un enseignement/apprentissage monolingue en français. Ils ont alors pris une décision à partir d'un panel de possibilités plus large, que d'autres parents vivant dans d'autres zones géographiques, notamment rurales, en Bretagne. On peut alors envisager qu'ils ont effectué un choix moins contraint, de par les paramètres sociolinguistiques extérieurs.

Par ailleurs, ces communes ou communautés de communes étaient statistiquement classées parmi les 15 premières villes bretonnes selon le nombre d'élèves scolarisés en classe bilingue à la rentrée scolaire 2009 (voir tableau 3)

⁸⁷ Office de la langue bretonne, *ibid.*

Rang	Commune	Dép.	Premier cite en	Diwan	Public	Catholique	Total	Croissance annuelle
1	Rennes	35	1977	112	354	108	574	21
2	Vannes	56	1993	198	82	279	559	-5
3	Quimper	29	1977	296	141	51	488	36
4	Carhaix-Plouguer	29	1985	316	71	55	442	16
5	Lannion	22	1978	93	288		381	19
6	Nantes	44	1981	155	197	27	379	27
7	Lannilis	29	1995		242	117	359	11
8	Plougastel-Daoulas	29	1995		143	192	335	27
9	Landerneau	29	1987	53	215	63	331	22
10	Lesneven	29	1981	118		189	307	13
11	Brest	29	1978	193	98		291	15
12	Theix	56	1995		69	186	255	-8
13	Plabennec	29	1991	34		175	209	20
14	Lanester	56	1988		193		193	-9
15	Guingamp	22	1981	85	13	89	187	-14

Tableau 3 - Classement des communes selon leurs effectifs bilingues -Rentrée scolaire 2009 (document de l'OLB, 2009 : 33-35)

Ce paramètre a été considéré car il me permettait d'atteindre une plus grande partie de la population étudiée sans multiplier, outre mesure, les lieux d'enquête. Les chiffres diffusés par l'OPLB pour l'année scolaire 2014/2015 montrent que ce sont aussi trois pôles géographiques actifs en matière de développement du nombre d'inscrits en filière bilingue. Ainsi, Rennes est toujours au premier rang avec 719 élèves inscrits, toutes filières et tous niveaux confondus. Carhaix-Plouguer est à nouveau placé à la quatrième position avec 524 inscrits. Brest représente désormais la septième ville et Plougastel-Daoulas la huitième avec respectivement 479 et 410 élèves⁸⁸.

Bien entendu, le fait de privilégier les comparaisons entre les familles de ces trois filières et la distinction géographique entre Basse-Bretagne et Haute-Bretagne a pour résultante l'éviction d'autres critères. En procédant ainsi, je n'ai pas rencontré de parents qui ont scolarisé leurs enfants en classe monolingue alors qu'une filière bilingue était proposée dans la même école ou dans la même ville. L'étude des représentations parentales à l'origine du non choix de scolarisation en filière bilingue breton-français ferait l'objet d'autres comparaisons enrichissantes. Il existe quelques références à ce sujet, en particulier dans la thèse de Paola Riviecco (2014), auxquelles je ferai référence par la suite. Dans la mesure où ma recherche comportait déjà deux volets, à savoir les représentations parentales (1) et leurs influences (2), il fallait effectuer des choix d'ordre pratique de réalisation. En outre, j'ai situé trois pôles géographiques sur un axe horizontal qui traverse la Bretagne d'Ouest en Est, suivant peu ou prou la route nationale 164 qui est l'une des voies routières principales de la région en son centre. Faute de temps et moyens dans le cadre de cette recherche individuelle,

⁸⁸ Office Public de la Langue Bretonne, septembre 2014, *les chiffres de la rentrée scolaire de l'enseignement bilingue en 2014*, Rapport de l'observatoire des pratiques linguistiques, pôle étude et développement ; téléchargeable sur : <http://www.fr.opab-oplb.org/5-chiffres-cles.htm> [dernière consultation le 08 mai 2015]

il n'y a donc pas eu non plus de pôles géographiques sélectionnés sur la côte Nord, du côté de Lannion ou Saint-Brieuc, et sur la côte Sud, à proximité de Vannes par exemple.

Dernier paramètre, et non des moindres, ces trois pôles géographiques ont été sélectionnés du fait de leurs situations sociolinguistiques respectives, de la place accordée à la langue bretonne par les institutions officielles qui les administrent et pour deux d'entre eux – Brest/Plougastel-Daoulas et Carhaix – de ma proximité sociale potentielle avec les enquêtés, en tant qu'intervieweuse. En effet, je réside dans le premier et je suis originaire du deuxième. Ce facteur personnel est caractérisé et motivé dans l'explication de la méthodologie de recueil des données employée pour cette recherche (*cf.* chapitre 5).

2.2. Trois pôles géographiques et neuf écoles sélectionnées

Les lignes suivantes sont consacrées à la description des pôles géographiques sélectionnés du point de vue du rapport de leurs institutions gestionnaires respectives à la langue bretonne, à l'éducation bilingue et à la définition de l'offre scolaire présente sur les territoires distingués. De plus, à l'intérieur de ces trois pôles géographiques, une école par filière a été choisie afin de prendre contact avec la population visée et de constituer un échantillon de population à interviewer. Ces établissements sont également présentés.

2.2.1. Les communes de Brest (premier site bilingue en 1978) et de Plougastel-Daoulas (premier site bilingue en 1995)

Ce pôle géographique à la pointe Finistère est à l'extrême ouest de la Bretagne. Il s'agit d'une zone géographique qui possède l'une des plus fortes densités de population à l'échelle de la Bretagne, après Rennes et Nantes. Le breton y a été parlé et y est encore parlé aujourd'hui. Brest est un port de commerce et un port militaire. Les échanges avec l'extérieur sont nombreux. A Brest, comme dans beaucoup de villes portuaires de Basse-Bretagne, les Bretons sont devenus bilingues breton-français au début du XX^{ème} siècle, puis ont interrompu la transmission du breton aux jeunes générations plus vite que dans les campagnes. Cela s'explique en grande partie par le développement économique : le français devient progressivement la langue des échanges commerciaux, en situation disparitaire alors que le breton reste la langue de travail dans les champs, entre pairs. Toutefois, d'après l'actualisation du « Diagnostic de l'état de la langue bretonne dans le pays de Brest⁸⁹ » publié par l'Office de la Langue Bretonne en 2008, 11,5% de la population du Pays de Brest serait brittophone.

⁸⁹ Office de la Langue Bretonne, 2008, *Diagnostic de l'état de la langue bretonne dans le pays de Brest, actualisation 2004-2008*, Observatoire de la Langue Bretonne, p6. Téléchargeable sur <http://www.fr.opab-oplb.org/>, rubrique « publications », [dernière consultation 15 mai 2015]

De plus, le contexte politique semble vraiment favorable au développement de la langue bretonne dans cette zone. Le conseil général du Finistère consacre d'ailleurs le budget le plus important des départements bretons à la langue bretonne, soit 2,2M€ par an. Selon les précisions de la chargée des évaluations des politiques publiques de ce conseil général rencontrée en 2014, cette dotation sert à appuyer le développement des filières bilingues mais aussi l'initiation au breton dans les classes monolingues et la promotion de la langue bretonne dans la vie publique. Deux projets ont aussi été développés par le conseil général du Finistère en faveur de la transmission de la langue bretonne : « quêtes de mémoire », lancé en 2005, qui favorise les liens intergénérationnels en breton, et la campagne d'information « Le Bilinguisme pour les Petits, un Grand Atout pour la Vie », lancée en janvier 2012, en partenariat avec la Région Bretagne et l'association Divskouarn qui œuvre pour la promotion et le développement de la langue bretonne avant la scolarisation.

Cependant, la ville de Brest qui scolarise une grande majorité des élèves de cette zone géographique est légèrement en retrait du point de vue de l'offre d'enseignement/apprentissage bilingue. Brest et Plougastel-Daoulas font partie de l'agglomération « Brest Métropole » qui regroupe huit communes (Bohars, Brest, Gouesnou, Guilers, Guipavas, Le Relecq-Kerhuon, Plougastel-Daoulas et Plouzané). D'après le site internet de cette agglomération, elle « comptait en 2011, 213 221 habitants pour une superficie de 220 km²⁹⁰ ». La ville de Brest compte 36 écoles maternelles, 34 écoles élémentaires dans l'enseignement public. A la rentrée scolaire 2009, elle disposait d'une école primaire publique pourvue d'une filière bilingue breton-français, ouverte en 1999. En 2014/2015, deux écoles publiques proposent désormais ce dispositif. L'enseignement privé catholique se compose, lui, actuellement de 17 écoles maternelles et 16 écoles élémentaires dans la ville. Au moment de définir mon terrain de recherche, aucune de ces écoles privées n'était dotée d'une filière bilingue. L'association Diwan possède deux écoles primaires à Brest. La commune de Plougastel-Daoulas dispose, elle, de : « 3 groupes scolaires maternels et élémentaires publics, dont un proposant une filière bilingue breton-français, 1 école maternelle et 1 école élémentaire privées, 1 collège public et 1 collège privé⁹¹. » avec 1513 élèves de 2 à 10 ans scolarisés à la rentrée scolaire 2009. Pour les parents qui résident à Plougastel-Daoulas et qui souhaitent scolariser leurs enfants à l'école Diwan, les écoles les plus proches se situent soit à Brest, soit à Landerneau, avec une distance égale de 15 km environ.

⁹⁰ <http://www.brest.fr/territoire-competences/brest-metropole.html> [dernière consultation le 18 mai 2015]

⁹¹ Voir le site internet de la mairie de Plougastel-Daoulas : <http://www.mairie-plougastel.fr/famille/education/liste-des-ecoles/> [dernière consultation le 18 mai 2015]

A la rentrée scolaire 2009, les deux communes de Brest et de Plougastel-Daoulas scolarisaient 13 384 élèves de 2 à 10 ans⁹², dont 547 dans l'une des trois filières d'enseignement/apprentissage bilingue breton-français (193 à Diwan, 206 dans la filière bilingue publique et 148 dans la filière bilingue privée)⁹³, soit 4% des effectifs.

Les deux communes de Brest et Plougastel-Daoulas sont signataires de la charte « Ya d'ar Brezhoneg/ (Oui au breton !) » mise en place par l'Office de la Langue Bretonne en 2001. Il s'agit d'une labellisation qui incite les communes et les entreprises à développer, en leur sein, la visibilité et la pratique du breton par la signature d'une charte qui comporte plusieurs niveaux en fonction du nombre et de la portée des actions menées en breton. Brest l'a signée en 2006 pour atteindre le niveau 1 et se trouve toujours dans cette position. La commune de Plougastel-Daoulas en est signataire depuis 2006 et a été labellisée pour les niveaux 1 et 2. Elle cherche désormais à atteindre le niveau 3.

Selon les descriptifs de l'OPLB, le niveau 1 représente :

« le niveau de base de la certification. Il correspond à la réalisation d'au moins 5 actions parmi les 40 proposées. L'action N°1 est obligatoire, les 4 autres restant au libre choix de la municipalité. La commune signataire déterminera le délai de réalisation (1, 2 ou 3 ans) qu'elle envisage pour mener à bien ces actions. A la date de la signature, la commune est inscrite comme étant en voie de certification "Ya d'ar brezhoneg" 01. Au terme du délai choisi, le label sera attribué en fonction du degré de réalisation des actions choisies. [...] [le niveau 2] correspond à la réalisation d'au moins 10 actions parmi les 40 proposées. Les actions N° 1, 2, et 3 sont obligatoires, les 7 autres actions restant au libre choix de la municipalité. [...]»⁹⁴

Les actions mentionnées sont regroupées en 3 axes : le premier est intitulé « afficher la langue bretonne » et regroupe la signalétique bilingue et les supports de communication institutionnels ; le deuxième correspond à « diffuser la connaissance de la langue » et concerne l'enseignement mais aussi les enquêtes sur la demande sociale d'enseignement/apprentissage de la langue bretonne ; le troisième axe « utiliser la langue oralement dans les relations avec le public » se rapporte en particulier à la formation des personnels de la commune pour un accueil bilingue⁹⁵.

Les représentants des institutions communales semblent donc également favorables à l'usage de la langue bretonne dans ces communes, même si, chiffres à l'appui, il s'agit plutôt

⁹² Insee, RP 2009,

http://www.insee.fr/fr/themes/tableau_local.asp?ref_id=FOR&millesime=2009&typgeo=COM&search=29019
[dernière consultation le 18 mai 2015]

⁹³ Ces chiffres m'ont été remis par les deux inspectrices chargées de mission « langue bretonne » dans l'académie de Rennes, en 2010, lors d'une réunion le 08 avril 2010.

⁹⁴ Description de la charte « Ya d'ar brezhoneg » pour les collectivités, de l'OPLB, téléchargeable sur www.ofis-bzh.org/upload/ouvrage/fichier/301fichier.pdf [dernière consultation le 18 mai 2015]

⁹⁵ *ibid.*

d'actions pour la visibilité de la langue, au niveau de la signalétique bilingue par exemple, que d'un enseignement/apprentissage bilingue généralisé. L'OPLB indique, dans le rapport précité de 2008, que le renouvellement des locuteurs du breton dans cette zone géographique n'est pas effectué, avec un ratio de 1 sur 10, c'est-à-dire un nouveau locuteur formé pour dix locuteurs âgés qui disparaissent. Il y mentionne également que malgré la taille de ce qu'il nomme « le pays de Brest » (90 communes et 372 945 habitants en 2008) et la densité de population (222 habitants/km²), aucune des communes de Brest Métropole Océane ne dispose des trois filières d'enseignement/apprentissage bilingue breton-français existantes. C'est pourquoi, j'ai pris le parti de regrouper les communes de Brest et de Plougastel-Daoulas, qui font partie de la même agglomération, pour définir ce premier pôle géographique d'étude. Les écoles primaires sélectionnées pour ce pôle géographique sont donc l'école Diwan de Kerangoff à Brest, l'école publique de Goarem Goz et l'école privée catholique Saint-Pierre de Plougastel-Daoulas.

L'école Diwan Kerangoff

L'association Diwan a ouvert sa première école à Brest en 1978. Elle dispose aujourd'hui de deux sites à Brest : Diwan Kerangoff se situe sur la rive droite de la Penfeld et Diwan Guelmeur sur la rive gauche. La connaissance de quelques parents d'élèves de l'école Diwan Kerangoff m'a fait choisir cette dernière pour cette recherche. En 2009, elle était composée de 6 classes dont certaines à double niveau. L'effectif était de 111 inscrits. Le détail des effectifs par niveau, de la petite section de maternelle au cours moyen 2, pour chaque école participant à cette recherche se trouve dans le tableau récapitulatif ci-dessous (*cf.* tableau 4). A l'issue du CM2, pour poursuivre une scolarité à Diwan, le collège le plus proche se situe au Relecq-Kerhuon, à 10km de Brest. Le lycée Diwan est à Carhaix soit une heure de transport environ (voir carte 8). La majorité des élèves y est pensionnaires. Ce facteur spatial a une incidence sur la continuité de la scolarité dans cette filière.

L'école publique Goarem Goz

L'enseignement public est doté d'une filière bilingue à Plougastel-Daoulas depuis 1995. La première classe bilingue breton-français était implantée à l'école de Keravel puis la filière bilingue a été déplacée et s'est développée à l'école publique de Goarem Goz à partir de l'an 2000. A la rentrée scolaire 2009, elle comptait 143 élèves scolarisés en classe bilingue breton-français à parité horaire, sur 6 classes. La poursuite d'une scolarité bilingue dans cette filière se faisait alors au collège de l'Iroise à Brest. Depuis, le collège de la Fontaine Blanche situé sur la commune de Plougastel-Daoulas propose également ce modèle d'enseignement/apprentissage. En 2014/2015, indépendamment des trois heures de langue

bretonne, l'histoire-géographie et les arts plastiques y étaient dispensés en breton de la sixième à la troisième. Le lycée public proposant une filière bilingue breton-français, le plus proche, est le lycée de l'Iroise également à Brest. Il propose un enseignement/apprentissage de la langue bretonne et de l'histoire-géographie en breton.

L'école privée catholique Saint-Pierre (primaire)

La filière bilingue breton – français existe à l'école privée catholique St Pierre depuis la rentrée scolaire 1995. Elle débute à l'école maternelle Saint Jean et se poursuit à l'école primaire Saint Pierre. En 2009, elle scolarisait 148 élèves répartis dans 7 classes bilingues au total. Le collège Sainte Anne de Plougastel-Daoulas permet aux élèves de poursuivre leur scolarité bilingue après le CM2. L'histoire-géographie et les mathématiques y sont dispensés en breton de la sixième à la troisième. Dans la continuité, le lycée qui offre la possibilité de poursuivre cet enseignement/apprentissage dans la filière bilingue privée catholique se situe à Lesneven, c'est-à-dire à 34 km de la commune de Plougastel-Daoulas. Les matières enseignées en breton sont identiques à celles du collège.

2.2.2. La commune de Carhaix (premier site en 1985)

La commune de Carhaix a été retenue, en tant que deuxième pôle géographique, dans la mesure où il est également situé en Basse-Bretagne mais aussi du fait qu'il se distingue du pôle « Brest-Plougastel-Daoulas » de par sa situation géographique (*cf.* carte 8) et de par sa situation sociolinguistique. Dans l'usage courant, la zone géographique dans laquelle se trouve Carhaix est appelée le « Centre-Bretagne ». Cette commune, autrefois l'un des pivots principaux des réseaux routiers et ferroviaires qui traversaient la Bretagne, étaient également un lieu important d'échanges économiques et, de ce fait, linguistiques (*cf.* chapitre 3). Du point de vue des représentations sociolinguistiques actuelles, c'est une zone souvent perçue comme rurale et plus bretonnante que les villes situées sur la côte par exemple. La mairie de Carhaix met d'ailleurs en avant l'idée d'une position stratégique de la commune pour justifier l'implantation du lycée Diwan. Dans l'actualisation du « Diagnostic de l'état de la langue bretonne en pays du Centre-Ouest-Bretagne⁹⁶ » publié par l'OPLB en 2012, le pourcentage de locuteurs de la langue bretonne est estimé à 20% de la population totale de cette zone en 2010, alors que celui de l'ensemble de la Bretagne serait de 4,5%. Ce document précise également que le renouvellement des locuteurs bretonnants n'a pas lieu puisque seul un

⁹⁶ Office Public de la Langue Bretonne, 2008, *Diagnostic de l'état de la langue bretonne en pays du Centre-Ouest-Bretagne, actualisation 2004-2010*, Rapport de l'observatoire des pratiques linguistiques, pôle étude et développement, p.7. Téléchargeable sur <http://www.fr.opab-oplb.org/>, rubrique « publications », [dernière consultation 15 mai 2015]

nouveau locuteur est dénombré pour 20 anciens qui disparaissent. Contrairement à la zone géographique de Brest, le contexte semble justifier cette conjoncture du fait d'une population âgée, d'une faible densité de population (32 habitants/km²) et de la présence sur le territoire de petites écoles peu regroupées en réseau.

Par ailleurs, ce pôle géographique bénéficie *a priori* du même contexte politique favorable envers la langue bretonne au niveau départemental puisqu'il se situe également dans le Finistère, à l'extrême est. C'est aussi une municipalité qui semble encline au développement de l'enseignement/apprentissage bilingue breton français sur son territoire :

« La position centrale de Carhaix a été un élément déterminant pour l'implantation de l'unique lycée Diwan en Bretagne. 20% des écoliers carhaisiens sont d'ailleurs inscrits dans les filières bilingues. Signataire de la charte Ya d'ar brezhoneg depuis 2007, la ville met le bilinguisme à l'honneur. Carhaix accueille d'ailleurs le siège de l'Office Public de la Langue Bretonne qui quittera, dans les prochaines années, le centre-ville pour le château de Kerampuilh désormais propriété de la Région Bretagne. Le 27 janvier 2012, la ville recevait un Prizioù décerné par France 3 Bretagne et l'Office Public de la Langue Bretonne (OPLB), pour avoir accueilli le Tour de France en deux langues, et initié la demande, dans le cadre du recensement, d'une enquête sur la pratique de la langue bretonne.⁹⁷ »

Ainsi, la ville de Carhaix, qui compte moins de 10 000 habitants dispose, elle, des trois filières d'enseignement/apprentissage bilingue breton-français sur son territoire. Les trois écoles primaires contactées pour ma recherche sont l'école Diwan Karaez, l'école publique République et l'école privée catholique de l'Enfant-Jésus.

L'école Diwan Karaez

L'association Diwan a ouvert les portes de l'école Diwan Karaez en 1985. En 2009/2010, cette école primaire comptait 79 élèves dans quatre classes à plusieurs niveaux. Le collège Diwan le plus proche se trouve à Plésidy, à 49 km. Le lycée Diwan est, lui, implanté dans la même commune.

L'école publique République

La filière bilingue breton-français dans l'enseignement public à Carhaix date de 1999. Elle débute à l'école maternelle Huella et se poursuit à l'école élémentaire République. En 2009/2010, cet établissement était doté de 3 classes bilingues, avec un effectif total de 57 élèves. Le collège de Beg Avel de Carhaix offre la possibilité de poursuivre cette scolarité

⁹⁷ Extrait du site internet de la mairie de Carhaix, rubrique bilinguisme : <http://www.ville-carhaix.bzh> [dernière consultation le 19 mai 2015]

bilingue dans une filière publique. En 2014/2015, l'histoire-géographie y est dispensée en breton. Cependant, il faut préciser qu'un an après mes entretiens, cette filière bilingue publique a été interrompue dans ce collège pendant une année scolaire en raison d'effectifs trop faibles. Aussi, certains des enfants interviewés n'ont pas poursuivi leur scolarité bilingue dans cette filière en l'absence d'offre de proximité. Le lycée Paul Sérusier de Carhaix est pressenti en tant qu'établissement de proximité pour établir la continuité de cette filière publique jusqu'à la terminale. Toutefois, il s'agit d'une hypothèse pour le moment. Jusqu'à présent, il n'y a pas de filière bilingue dans ce lycée.

L'école privée catholique de l'Enfant-Jésus

La filière bilingue breton-français a été ouverte à l'école de l'Enfant-Jésus en 1992. A la rentrée scolaire 2009, 37 élèves étaient inscrits dans cette filière bilingue de l'enseignement privé catholique. L'école compte 2 classes bilingues multi-niveaux. Le collège Saint-Trémeur de Carhaix établit la continuité de cette filière et dispense un enseignement/apprentissage des mathématiques et de l'histoire-géographie en breton. Faute d'effectifs suffisants, la possibilité de poursuivre en filière bilingue privée dans ce collège à la rentrée suivante était encore incertaine l'année de passation des entretiens de cette recherche. Actuellement, l'enseignement catholique ne dispose que d'un lycée doté d'une filière bilingue breton-français, celui de Lesneven (*cf. supra*). Cet établissement est donc à plus de 70 km de Carhaix.

2.2.3. La commune de Rennes (premier site en 1977)

La ville de Rennes a été l'une des premières communes dotées d'une école bilingue immersive en breton en 1977. Ce troisième pôle géographique a un intérêt primordial dans la définition de mon terrain de recherche puisque, tout en étant situé en Haute-Bretagne, il correspond également à la ville de Bretagne où sont scolarisés le plus d'élèves en classe bilingue breton-français, toutes filières confondues, depuis 2009. En 2013, l'OPLB précise aussi dans son rapport d'actualisation du « Diagnostic de l'état de la langue bretonne dans le pays de Rennes⁹⁸ » que la population bretonne de cette zone est largement constituée de jeunes locuteurs. Ainsi, le renouvellement des locuteurs du breton serait positif avec un quotient de 1,2 sur 1 soit plus d'un locuteur formé pour un locuteur âgé qui disparaît. Cet état de fait s'expliquerait par le développement croissant et conséquent de l'enseignement bilingue

⁹⁸ Office public de la langue bretonne, 2013, Diagnostic de l'état de la langue bretonne dans le pays de Rennes, actualisation 2004-2012, Rapport de l'observatoire des pratiques linguistiques, pôle étude et développement, p.7. Téléchargeable sur <http://www.fr.opab-oplb.org/>, rubrique « publications », [dernière consultation 15 mai 2015]

et de la formation pour adultes. Il faut bien entendu garder à l'esprit qu'il s'agit d'une ville en Haute-Bretagne où résident beaucoup moins de locuteurs dont la langue bretonne est la langue première de socialisation (cf. chapitre 3). En outre, Rennes est à envisager comme un pôle isolé puisqu'à part quelques classes ouvertes dans des communes aux alentours de cette métropole, le réseau des trois filières bilingues est très peu étendu dans ce département.

Par ailleurs, pour ce pôle géographique, contrairement aux autres départements, le conseil général de l'Ille-et-Vilaine n'est pas doté d'une politique linguistique relative à l'usage de la langue bretonne. La mairie de Rennes a signé la charte *Ya d'ar Brezhoneg* en 2008, directement au niveau 2 mais ne l'a pas encore atteint. Cependant, de nombreuses instances œuvrant pour la langue bretonne ont leur siège à Rennes, à l'instar de l'OPLB.

En matière d'enseignement/apprentissage bilingue breton-français, le pôle de « Rennes » est aussi original dans la mesure où est présent un cursus bilingue de la maternelle au lycée mais pas dans les trois filières. De ce fait, les établissements du secondaire, qui permettent de maintenir une continuité, se situent parfois relativement loin du lieu de résidence des familles (cf. *infra*). Les écoles déterminées pour ce pôle géographique sont l'école Diwan Roazhon, l'école publique Liberté et l'école privée catholique Saint Michel.

L'école Diwan Roazhon

L'école Diwan de Rennes⁹⁹ a été créée en 1978. Dans son ouvrage consacré à Diwan, Jean-Charles Perazzi relate l'installation et le développement de l'école Diwan Roazhon :

« L'unique établissement de Diwan en Ille-et-Vilaine a connu plusieurs déménagements depuis son ouverture pour disposer enfin, à la rentrée 1994-1995, d'une véritable école, au cœur de la ville, avec 27 élèves à l'époque. Lors de son inauguration, Alan Stivell, son parrain, et Edmond Hervé, maire de la ville, ont symboliquement détruit un sabot (le symbole). » (1998 :131)

A titre indicatif, il y a depuis deux autres écoles Diwan dans ce département : l'école de la Mezière (créée en 2008) et l'école de Fougères (ouverte en 2013). Cependant, les effectifs d'élèves y sont bien moindres pour le moment. En 2009/2010, l'école Diwan Roazhon scolarisait 112 élèves dans 5 classes. Les collèges Diwan les plus proches pour ces élèves se situaient à Plésidy dans les Côtes d'Armor (134km) ou à Vannes dans le Morbihan (111km). Le lycée Diwan de Carhaix, lui, est à plus de 150 km de Rennes.

⁹⁹ Site internet de l'école : <http://www.diwan-bro-roazhon.org/>

L'école publique Liberté

La filière bilingue publique breton-français a été ouverte à Rennes en 1984. La scolarité bilingue s'effectue en maternelle à l'école du Faux-pont et se poursuit en élémentaire à l'école de la Liberté. Cette filière bilingue breton-français est également proposée dans une deuxième école publique rennaise, l'école primaire des Gantelles. En 2009/2010, 142 élèves étaient scolarisés en filière bilingue à l'école Liberté, dans 7 classes. Le collège Anne de Bretagne permet de poursuivre cet enseignement/apprentissage bilingue dans le secondaire. L'histoire/géographie, les mathématiques, la musique, les arts plastiques et l'EPS y sont dispensés en breton. Le lycée Jean Macé de Rennes dispose également de cette filière où l'histoire-géographie est proposée en breton.

L'école privée catholique Saint-Michel

L'école privée catholique Saint Michel possède une filière bilingue breton-français depuis 2000. A la rentrée scolaire 2009, elle comptait 78 élèves inscrits dans 4 classes. L'école Saint Jean Bosco de Rennes a également ouvert des classes bilingues depuis 2006. Toutefois, au moment du recueil des données pour cette thèse, l'école n'avait pas d'élèves scolarisés en CE2, CM1 et CM2, du fait de l'ouverture récente de cette filière. Dans le secondaire, le collège Saint Héliier, le plus proche, propose une option en breton mais n'est pas dotée d'une filière bilingue. Le premier établissement privé catholique adéquat est à Redon, soit à 64 km de Rennes.

	Pôle « Brest-Plougastel-Daoulas »			Pôle « Carhaix »			Pôle « Rennes »		
	Diwan Kerangoff	Goarem Goz	Saint Pierre	Diwan Karaez	République	L'Enfant-Jésus	Diwan Roazhon	Liberté	St Michel
Date d'ouverture de la filière/de l'école bilingue	1978	1995	1995	1985	1999	1992	1978	1984	2000
Effectifs totaux et nombre de classes en 2009/2010¹⁰⁰	111 élèves 6 classes	143 élèves 6 classes	148 élèves 7 classes	79 élèves 4 classes	57 élèves 3 classes	37 élèves 2 classes	112 élèves 5 classes	142 7 classes	78 4 classes
Effectifs détaillés par niveau en 2009-2010	PS : 29 MS : 10 GS : 12 CP : 11 CE1 : 9 CE2 : 9 CM1 : 19 CM2 : 12	PS : 27 MS : 20 GS : 20 CP : 22 CE1 : 16 CE2 : 11 CM1 : 18 CM2 : 9	PS : 19 MS : 26 GS : 17 CP : 26 CE1 : 14 CE2 : 23 CM1 : 10 CM2 : 13	PS : 16 MS : 11 GS : 10 CP : 9 CE1 : 7, CE2 : 11 CM1 : 6 CM2 : 9	PS : 12 MS : 3 GS : 7 CP : 12 CE1 : 5 CE2 : 7 CM1 : 5 CM2 : 6	PS : 6 MS : 7 GS : 2 CP : 4 CE1 : 4 CE2 : 7 CM1 : 4 CM2 : 3	PS : 23 MS : 18 GS : 12 CP : 17 CE1 : 20 CE2 : 6 CM1 : 8 CM2 : 8	PS : 34 MS : 26 GS : 15 CP : 16 CE1 : 16 CE2 : 14 CM1 : 14 CM2 : 10	PS : 19 MS : 11 GS : 11 CP : 10 CE1 : 9 CE2 : 7 CM1 : 8 CM2 : 3
Collège le plus proche et matières dispensées en breton	Collège Diwan Relecq-Kerhuon à 10 km Enseignement immersif en breton	Collège de la Fontaine Blanche à Plougastel-Daoulas Histoire-géographie, arts plastiques	Collège Sainte Anne à Plougastel-Daoulas Histoire-géographie, mathématiques	Collège Diwan Plésidy (49 km). enseignement immersif en breton.	Collège de Beg Avel à Carhaix Histoire-géographie.	Collège Saint-Trémur à Carhaix. Histoire-géographie, mathématiques.	Collèges Diwan Plésidy (134 km) ou Diwan Vannes (111km) ou Diwan 44 à Saint Herblain (112km). enseignement immersif en breton.	Collège Anne de Bretagne à Rennes. Histoire/géographie, mathématiques, musique, arts plastiques, EPS.	Collège Saint Joseph à Redon (64 km). Histoire-géographie, Musique.
Lycée le plus proche et matières dispensées en breton	Diwan Carhaix (87 km) enseignement immersif en breton	lycée de l'Iroise à Brest. Histoire-géographie.	Lycée Saint François Notre dame à Lesneven (34 km) Histoire-géographie et les mathématiques	Diwan Carhaix (87 km) enseignement immersif en breton		Lycée Saint François Notre dame à Lesneven (70 km) Histoire-géographie et les mathématiques	Diwan Carhaix (150 km) enseignement immersif en breton	Lycée Jean Macé à Rennes. Histoire-géographie	Lycée Saint François Notre dame à Lesneven (228 km) Histoire-géographie et les mathématiques

Tableau 4 - Tableau récapitulatif des données relatives aux écoles sélectionnées pour cette recherche

¹⁰⁰ L'ensemble des chiffres qui précisent les effectifs d'élèves inscrits dans les trois filières bilingues breton-français pour l'année 2009-2010 sont issus de tableaux qui m'ont été remis par les deux inspectrices chargées de mission « langue bretonne » en 2010, lors d'une réunion le 08 avril 2010.

La description de ces écoles permet une vision détaillée de la situation scolaire et de l'offre d'enseignement/apprentissage bilingue existante, dans les trois zones géographiques balisées pour cette recherche, avant la rencontre des familles interviewées. Ces données chiffrées m'ont également été utiles pour affiner mes réflexions quant à la structuration de l'échantillon de population à sélectionner. Les remarques concernant les distances géographiques entre les établissements primaires et secondaires détaillent le maillage territorial de chacune de ces trois filières bilingues de la maternelle au lycée. Elles donnent à voir certains éléments extérieurs qui peuvent avoir un impact sur les comportements parentaux en matière de scolarisation des enfants. Il importe à présent de mieux préciser la population étudiée, les usagers des établissements décrits.

2.3. La population étudiée

Définir la population en présence est un préalable à l'enquête de terrain, étroitement lié à la détermination de l'échantillon de personnes à interviewer. Comme pour le terrain de recherche, la population étudiée dans le cadre de cette thèse est en grande partie délimitée par le sujet en lui-même et la problématique établie (voir Blanchet & Gotman, 1992 : 50-53).

En bref, il s'agit en premier lieu d'adultes, de parents, qui vivent en Bretagne. Suite aux remarques précédentes quant au cadrage du terrain, ce sont des personnes qui ont fait le choix de scolariser leurs jeunes enfants en classe bilingue breton-français, dans la mesure où j'ai pris la décision de ne pas rencontrer de parents des classes monolingues qui auraient refusé cet enseignement/apprentissage (*cf. supra*). Ces parents ont donc inscrit leurs enfants dans l'une des trois filières bilingues breton-français, à parité horaire ou immersive en breton, décrites ci-dessus. La population *in extenso* visée par cette recherche peut être égale à l'ensemble des parents qui scolarisent un ou plusieurs enfants dans l'une (ou plusieurs) des filières bilingues breton-français de la Bretagne à 5 départements, et à l'ensemble de ces enfants. Cela correspondait en 2009 à 13 035 familles potentielles, soit le nombre d'élèves inscrits dans ces filières.

Les adultes de cette population peuvent, en théorie, appartenir à toutes les catégories socio-professionnelles. Pour la définition de l'échantillon de population à interviewer, je me suis basée sur les chiffres de l'Insee en 2007 concernant la population de 15 ans et plus en Bretagne. Je présente ces éléments dans le chapitre suivant. En revanche, d'autres critères incontournables, comme l'âge, m'ont permis de circonscrire cette population de manière plus précise. En effet, ce sont nécessairement des adultes en âge d'avoir des enfants.

Les résultats des études de l'INSEE¹⁰¹ sur la population en 2010 indiquent que l'âge moyen des femmes à la naissance du premier enfant en France métropolitaine était de 28 ans. Ce chiffre est rapporté à 30 ans si l'on ne s'attache pas au critère du rang de naissance des enfants. Aussi, les femmes de cette population sont des mères qui ont majoritairement plus de 28 ans. En outre, la deuxième partie de la population relative à cette thèse correspond aux enfants scolarisés dans l'une de ces filières bilingues breton-français. La décision de restreindre cette population scolaire aux enfants de 8 à 11 ans s'est justifiée par le fait, d'une part, de traiter un sujet autour du jeune enfant et de ce fait d'élèves scolarisés dans le primaire. D'autre part, comme je l'ai mentionné précédemment (*cf.* chapitre 2), ces élèves devaient être suffisamment âgés pour participer à un entretien qui traite, même indirectement, de leurs représentations sociolinguistiques, et en cela qu'ils aient eux-mêmes déjà développé une certaine conscience épilinguistique (voir Auger, 1997 : 15-19). Cela impliquait alors la rencontre d'enfants âgés de 8 ans et plus, scolarisés dans l'une des filières bilingues breton-français en classe de CE2 à CM2. Un rapide calcul mathématique indique également que l'âge moyen des femmes de la population étudiée peut être envisagé autour de 36 à 40 ans.

Enfin, cette population est composée de ce qu'Anne Blanchet et Anne Gotman (1992) appelle des « sous-populations » qui sont à même de fournir des points de vue différents quant au sujet abordé :

« [...] chacune étant susceptible d'apporter des informations spécifiques. Le choix de ces sous-populations est là encore déterminé par les hypothèses. Dans la mesure où chaque groupe est interviewé pour des raisons différentes et intervient dans la population globale à des titres distincts, leur statut d'informateur est différent » (1992 :52).

Dans la présente recherche, la population est d'ores et déjà constituée de deux sous-populations distinguées par un critère linguistique : ces parents d'élèves peuvent être bretonnants ou non bretonnants. A partir des chiffres obtenus par Fañch Broudic (2009) dans son enquête en sociolinguistique quantitative sur les adultes bretonnants de plus de 15 ans, on estime que la population bretonne serait composée de non-bretonnants à 80% et à 20% de bretonnants. Il peut par ailleurs s'agir de couples linguistiquement mixtes, c'est-à-dire pour notre recherche un couple dans lequel l'un des parents parlerait le breton et l'autre le français, ou une autre langue. Ce paramètre a bien entendu été pris en compte dans les analyses.

De plus, tel que je l'ai dépeint pour la délimitation du terrain de recherche, il y a dans cette population des familles qui résident soit en Basse-Bretagne, soit en Haute-Bretagne.

¹⁰¹ Insee Première- N° 1419 - OCTOBRE 2012 - http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1419

Les parents peuvent également être originaires de Basse ou Haute-Bretagne, d'une autre région de France, ou encore d'un autre pays. Ce paramètre caractérise également plusieurs sous-populations. Les informateurs pouvant bien entendu répondre à plusieurs de ces critères selon des associations différentes, les analyses quantitatives ont été l'occasion de caractériser de manière détaillée les sous-populations en présence.

Conclusion du chapitre 3

Cette recherche s'est effectuée sur un terrain complexe et à propos d'une population pluriforme. Il a alors fallu établir un cadre, effectuer des sélections pour sa réalisation. Rappelons qu'à l'origine, les ouvertures de classes bilingues résultent de demandes réitérées de la part de personnes engagées, parfois militantes politiques et culturelles, mais avant tout partisans d'une extension sociale de la pratique de la langue bretonne, face à la disparition rapide de ses locuteurs. Depuis la fin des années 1970, trois propositions d'enseignement/apprentissage bilingue breton-français ont donc vu le jour sur le marché scolaire breton au sein d'institutions administrativement distinctes. Toutefois, toutes sont financièrement dépendantes du ministère de l'Éducation Nationale pour tout ou partie de leur fonctionnement. En cela, elles s'engagent toutes à respecter les programmes et évaluations officielles de l'institution publique. En revanche, chaque filière opère des choix linguistiques et pédagogiques internes qui peuvent être divergents de l'une à l'autre. Ces éléments peuvent avoir influencé différemment les parents d'élèves quant au choix de la filière bilingue sélectionnée. C'est pourquoi, la délimitation du terrain pour cette recherche inclut les trois filières en présence. Les parents des pôles géographiques distingués (Brest/Plougastel-Daoulas, Carhaix et Rennes) ont eu la possibilité de choisir, parmi l'une de ces trois filières, l'établissement de scolarisation de leurs jeunes enfants en classe bilingue breton-français. Ce facteur institutionnel – associatif, public ou privé – du point de vue de leurs divergences de fonctionnement et d'objectifs a été considéré dans les analyses relatives à l'appropriation sociolinguistique de l'enfant.

La population étudiée dans le cadre de cette recherche se définit alors avant tout par l'objet de recherche et la réflexion épistémologique menée. Elle correspond donc aux parents de l'ensemble des enfants scolarisés en classe bilingue breton-français (à parité horaire ou immersive) du CE2 au CM2 au moment de l'enquête et à ces enfants eux-mêmes. La définition de sous-populations a également semblé nécessaire pour discuter certaines des hypothèses de recherche émises. Il y a donc dans cette population des parents bretonnants et non-bretonnants, qui vivent en Basse et Haute-Bretagne, et qui situent leurs origines géographiques familiales en Basse-Bretagne, en Haute-Bretagne, dans d'autres régions de France ou à l'étranger.

Le chapitre suivant est consacré à la méthodologie de recueil des données. Il est aussi l'occasion d'explicitier conjointement l'échantillon de population sélectionné et le corpus établi.

Chapitre 4- Méthodologie de recueil des données, échantillon et corpus

Une fois définis le terrain et la population de la recherche, ce chapitre présente les réflexions et choix relatifs à la méthodologie et aux techniques de recueil des données adoptées pour ce travail, en tant que composants essentiels de la réflexion épistémologique globale de la recherche. Puis, l'échantillon de population sélectionné et le corpus établi pour cette recherche sont détaillés.

Les choix méthodologiques se définissent en fonction des objectifs de la recherche et du type de données que le chercheur souhaite recueillir. La sociolinguistique, en tant que linguistique de terrain s'inscrit dans une démarche qualitative. Les approches qualitatives ont cela de spécifique qu'elles s'appuient sur des faits observés dans la réalité, des données collectées sur un terrain particulier, dans une situation d'interaction, contrairement aux démarches expérimentales, *ex nihilo*, en laboratoire :

« Sur le plan théorique, c'est l'évolution épistémologique ou les révolutions dans les paradigmes de recherche qui ont conduit à l'abandon d'une critériologie positiviste et à l'émergence du souci qualitatif qui permet de répondre aux exigences posées par les caractéristiques propres aux phénomènes humains et sociaux. [...] la démarche qualitative [...] est la seule à autoriser une saisie holistique, naturelle et dynamique des phénomènes étudiés. » (Jodelet, 2003 :144)

L'usage d'une approche qualitative pour appréhender des représentations sociolinguistiques dans leur aspect processuel – c'est-à-dire les contenus représentationnels présents dans les discours des parents et des enfants interviewés, mais également les mécanismes de constructions de ces représentations, les normes qui les régissent – est donc apparu comme une nécessité méthodologique et épistémologique pour cette recherche. En effet, privilégier cette démarche qualitative marque « le passage [...] à des conceptions plus compréhensives et plus souples, susceptibles de mieux rendre compte de la complexité des phénomènes en jeu » (Moore, 2006 :184). Apostolidis (2003), dans un article sur les enjeux théoriques et méthodologiques de l'usage de triangulations pour l'étude des représentations sociales, précise que « l'objectivité et la standardisation représentent des objectifs qui ne sont jamais véritablement atteignables dans l'étude de ce type de matériaux, et qui peuvent constituer des freins pour la profondeur et la créativité de l'analyse. » (2003 : 23). Cependant, cela n'exclut pas le recours aux données chiffrées, dans une approche quantitative complémentaire.

Les chercheurs en sciences humaines et sociales, notamment dans l'étude des représentations sociales, tendent à dépasser cette opposition – quantitatif vs qualitatif - afin de les étudier dans leur dynamique et en contexte. Ils prônent alors le recours à plusieurs méthodologies complémentaires. Ces approches plurielles sont au cœur des préoccupations des études sur les représentations sociales, notamment en psychologie sociale (voir notamment Abric 1994, Jodelet 1989). Dans cette optique, Thémis Apostolidis, met en avant comment l'usage de triangulations peut représenter « une stratégie alternative de recherche » (2003 : 15) en psychologie comme positionnement épistémologique :

« Dans cette perspective, la stratégie de triangulation vise à conférer aux démarches qualitatives non seulement de la validité mais aussi, et surtout, de la rigueur et l'ampleur et de la profondeur à la recherche. » (*ibid.*)

Il cite alors des types de triangulation, identifiés par Miles et Huberman (2003) à partir de la distinction déjà établie par Denzin en 1978, qui peuvent être usités dans une étude pour affiner les analyses et approfondir les connaissances d'un phénomène : le croisement de plusieurs sources de données, la collaboration de plusieurs chercheurs, la mobilisation de plusieurs théories, la triangulation méthodologique, le recours à l'interdisciplinarité (Apostolidis, 2003). Ces stratégies sont, semble-t-il à rapprocher de ce que Philippe Blanchet nomme une « linguistique de la complexité » (2000: 84) et de la « pensée complexe » d'Edgar Morin (1977-1991) qu'il prend pour référence (*cf. Introduction*). Ainsi, l'intérêt d'une approche méthodologique plurielle pour l'étude d'un objet complexe, tel que les représentations sociolinguistiques de parents et enfants, m'a semblé indispensable. Pour le recueil des données, trois outils principaux ont été employés : un questionnaire préliminaire et deux types d'entretien.

1. Des techniques d'enquêtes choisies et mises en place

Le choix des entretiens de type semi-directif s'est imposé comme mode de collecte principal de l'information pour cette thèse. Un questionnaire préliminaire a également été développé afin de recueillir « des informations préalables sur les caractéristiques ethno-sociolinguistiques des informateurs (âge, origine, profession, langues connues, etc.), qui permettront d'établir d'éventuelles corrélations avec certaines réponses, ainsi que d'établir un échantillonnage statistique » (Blanchet, 2000 : 45). En outre, j'ai également collecté un certain nombre de documents (articles de journaux, brochures promotionnelles, ...) recueillis dans une démarche ethnologique complémentaire.

Ce troisième type de sources a servi soit à la contextualisation des pratiques (*cf.* chapitres 3 et 4), soit à la compréhension de certaines origines de représentations collectives ou individuelles par recontextualisation (*cf.* Partie II). Les documents exploités sont consultables en annexes (*cf.* Annexes XXX – CD)

1.1. Choix méthodologiques de recueil des données

L'étude de Bruno Maurer (1999) sur les méthodes d'enquêtes les plus usitées en sociolinguistique pour observer des attitudes et des représentations révèle que « le mode de recueil des données d'informations le plus utilisé est assurément le questionnaire sous une forme écrite, constitué de questions fermées, parfois à choix multiple. [...] » (1999 : 181). De façon pragmatique, cette technique de collecte se prête à la réalisation d'une enquête à partir d'un échantillon de population bien plus important qu'en ayant recours à des entretiens. Les données collectées sont plus facilement analysables par calculs mathématiques lorsqu'il s'agit de questions à réponses fermées ou de questionnaires à choix multiples.

J'ai moi-même eu recours à la technique du questionnaire, dans le cadre de mon Master 2 (Adam : 2006) pour caractériser mes informateurs français et hongrois à partir de déterminants sociaux et recueillir leurs mises en mots au sujet des langues, de la langue de scolarisation choisie pour leur(s) enfant(s) et de son apprentissage. Cette technique présente deux écueils majeurs pour l'étude des représentations sociolinguistiques. D'une part, un questionnaire « ne permet pas de savoir comment ces représentations sont construites par le sujet, ni comment elles peuvent être articulées à d'autres » (Maurer, 1999 : 182). Il s'agit alors d'un recueil d'informations décontextualisées, qui peuvent être analysées statistiquement, catégorisées à des fins descriptives mais difficilement explicatives. En Master 2, il m'avait alors fallu réaliser des entretiens complémentaires pour « contextuer [les] résultats obtenus » (Blanchet & Gotman, 1992 : 47) avant de les interpréter. D'autre part, la formulation des questions et les réponses proposées peuvent introduire des biais substantiels. L'informateur, seul face à ce questionnaire, interprète les interrogations. Il ne faudrait alors aucune ambiguïté dans les formulations. Dans le cas de questions fermées, les réponses sont également imposées à l'enquêté, « alors qu'il se peut que son opinion soit plus nuancée que *oui/non, d'accord/pas d'accord, favorable / non favorable, etc.* » (Boukous, 1999 : 17). En outre, la part de subjectivité du chercheur est à considérer attentivement. Le manque de réflexivité de l'enquêteur quant à ses propres représentations sur le sujet abordé, avant de formuler les différentes alternatives de réponse, peut introduire des biais interprétatifs lors des analyses.

Les enquêtes partielles précitées concernant les motivations des parents à propos du choix du bilinguisme breton-français pour le jeune enfant (Moal, 2007 : 219-232), élaborées par des acteurs de terrain, illustrent bien cette difficulté. Dans l'enquête auprès des parents d'élèves de huit sites bilingues privés catholiques du Finistère en 1996, réalisée par Mona Ropars, enseignante, plusieurs propositions de réponse reflètent cette subjectivité peu conscientisée. Aux côtés des réponses du type « facilité d'apprentissage des autres langues », Stefan Moal relate les réponses suivantes : « appartenir à une communauté culturelle est un facteur d'équilibre psychologique », « l'ouverture d'esprit passe par le respect de sa propre culture », (2007 : 229). Outre le manque de clarté sémantique de telles formulations, ces réponses introduisent des associations d'idées, incluant des jugements de valeurs, qui vont assurément influencer sur l'ensemble des réponses de l'informateur à ce questionnaire, qu'il adhère ou non à ces propositions.

Ces considérations participent de ma réflexion globale quant à l'importance de préciser et de théoriser les choix méthodologiques effectués. Dans une approche méthodologique plurielle, les techniques de recueil et d'analyse des données utilisées pour cette recherche, lorsqu'elles sont quantitatives, ont toujours été pensées dans une démarche qualitative. Le questionnaire préliminaire, outil dit quantitatif, a ainsi été envisagé comme complémentaire et interdépendant des techniques dites qualitatives de recueil des données, tel que l'entretien semi-directif.

Le recueil des données a donc débuté par l'envoi d'un questionnaire préliminaire permettant de collecter des informations sur les profils socio-économiques, géographiques et linguistiques des parents de chaque famille. La nécessité d'acquisition de ces informations a été pensée pour faciliter la définition de l'échantillon de population à contacter mais également en vue d'enrichir les résultats de la recherche. Dans une démarche de contextualisation, décontextualisation, recontextualisation des données collectées, l'analyse quantitative de ces informations et leur croisement avec les résultats des analyses qualitatives sont en effet susceptibles de révéler des correspondances ou de mettre en valeur des paradoxes qui n'auraient pas été perceptibles sans elles. A titre d'exemple, le croisement des résultats de l'analyse des mises en mots des parents dans les entretiens semi-directifs avec les données relatives à la variable sociale « âge » m'avait permis en Master 2 d'émettre une hypothèse complémentaire, générationnelle, à propos des origines de leurs prises de décision. Cette interrogation a donc été reprise dans le corpus d'hypothèse de la thèse (*cf.* chapitre 1).

1.2. Le questionnaire préliminaire

En sociologie explicative, telle que conçue par Durkheim (2010 [1895]) ou Bourdieu (1979), « l'enquête par questionnaire a pour fonction de mettre au jour les déterminants sociaux, inconscients, des pratiques » (De Singly, 1992 : 33).

Cet outil a donc été conçu pour déterminer les profils des informateurs potentiels sur la base de variables sociales (l'âge, la profession, le nombre de langues parlées, le nombre d'enfants...) et de variables contextuelles qui puissent ensuite être comparées, croisées avec des comportements avérés et les représentations associées. Naturellement, ces données recueillies par questionnaire, issues de déclarations des informateurs et non d'observations sur le terrain, sont relatives, en particulier quant aux pratiques linguistiques effectives de ces derniers. Il peut ainsi y avoir un écart entre ce qui est dit et ce qui est fait. Cependant, ces données seront tout aussi pertinentes et intéressantes à analyser, notamment en termes de rapport aux langues, dans le cadre de mes interrogations sur les représentations sociolinguistiques de ces informateurs et leurs influences sur leurs comportements,

1.2.1. Constitution du questionnaire

L'outil élaboré pour le recueil des premières données de cette recherche est composé de plusieurs éléments : une lettre explicative, un questionnaire et un « coupon-réponse » pour que les informateurs précisent s'ils acceptent de participer à un entretien complémentaire.

Concernant la partie « questionnaire », il comportait un tableau principal et trois sous-parties. De Singly (1992) distingue plusieurs catégories d'indicateurs pour la détermination sociale des informateurs : des variables associées à des paramètres biologiques (l'âge et le sexe), des variables relatives aux capitaux des enquêtés (social, scolaire, économique...), des variables liées à l'identité de ces individus du point de vue familial, « ethnique », religieux... (1992 : 51-57)

En fonction de l'objet de cette recherche et des hypothèses émises, une partie de ces variables sociales a été abordée au travers des questions formulées. Le questionnaire élaboré (*cf.* annexe 2) débute donc par un tableau à compléter à propos de trois caractéristiques sociales relatives aux parents ou représentants légaux des enfants :

		Profession	Date de naissance/ Age
Nom et Prénom de la mère			
Nom et Prénom du père			
Nom et prénom du tuteur légal ou de la tutrice légale de l'enfant			

Tableau 5 - Extrait du questionnaire préliminaire

Après avoir indiqué leurs nom(s) et prénom(s), les enquêtés devaient ainsi indiquer leur profession, leur date de naissance, leur âge, et leur « pays et ville d'origine » respectifs. Le recueil de ces données a été effectué afin de pouvoir catégoriser ces informateurs à partir de ces données quantifiables et de croiser ces paramètres avec les résultats des analyses qualitatives. L'ambivalence de la formulation « Pays et ville d'origine » nécessitait également que les enquêtés situent leurs origines géographiques, soit du point de vue des origines géographiques de leurs propres parents, leur famille au sens large, soit au niveau de la localisation géographique de leur foyer actuel. Ces données ont bien entendu été précisées lors des entretiens mais elles laissent déjà à voir des représentations individuelles qui sont à rapprocher des variables étiquetées comme « origines 'ethniques' ; enracinement familial » par De Singly (1992 : 52-55). Les dénominations employées par les enquêtés pour décrire leurs origines géographiques familiales ont donc été étudiées avec attention lors des analyses.

Puis, une première sous-partie contient des questions *fermées et semi-ouvertes* pour connaître les pratiques langagières des parents et déterminer leurs rôles vis-à-vis du choix effectué pour leurs enfants :

- 1- « Quelle est votre langue maternelle ? »
- 2- « Parlez-vous une ou des langues étrangères et si oui, combien ? »
- 3- « Est-ce que vous parlez breton ou avez quelques connaissances en breton ? »
- 4- « Si oui, dans quel cadre l'avez-vous appris ou les avez-vous acquises ? »

Par souci d'intelligibilité, j'ai employé dans la première question le terme de « langue maternelle » qui est tout à fait discutable du point de vue sociolinguistique. Par ailleurs, la question aurait dû être rédigée au pluriel. Les informateurs qui ont plusieurs langues premières de socialisation l'ont généralement malgré tout mentionné. J'ai également effectué des recoupements et des demandes de précisions lors des entretiens.

Dans la deuxième question, j'ai, à dessein, employé le terme de « langues étrangères » et certains parents y ont inclus le « breton », d'autres m'ont interrogée sur cette dénomination lors des entretiens. La troisième question, semi-ouverte, relative aux compétences linguistiques des interviewés en breton aurait pu être à choix multiple du type « pas du tout, quelques connaissances,..., couramment ». Toutefois, l'intérêt de ces réponses réside davantage dans les représentations sociolinguistiques que ces locuteurs ou non locuteurs du breton ont de leurs propres pratiques linguistiques, et donc dans les dénominations employées, que dans la connaissance des pratiques réelles qui n'ont pas été vérifiées ensuite sur le terrain. Cette question est également formulée afin de vérifier, en partie, l'hypothèse de la volonté d'une transmission possible ou non d'un savoir linguistique à leurs enfants.

La quatrième question, question ouverte, fait partie de ce que De Singly appelle « le talon spécifique » (1992 : 57) relatif à des « socialisations particulières » (*ibid.*). Cette question ouvre sur l'idée de transmission ou de non-transmission intergénérationnelle de la langue bretonne et sur les espaces de socialisation en breton dans le vécu de ces parents à la fin du XX^{ème} siècle et au début du XXI^{ème} siècle.

« L'introduction systématique de telles questions signifie non que tout est reproduction simple, mais que doivent pouvoir être précisées la part de cette transmission directe, la part des retournements de situations, de révolte intergénérationnelle, la part d'innovation. » (De Singly, 1992 :57)

La finalité est de pouvoir distinguer parmi les informateurs bretonnants, ceux qui le sont devenus par transmission familiale de ceux qui ont appris la langue autrement, par voie de scolarisation par exemple et qui sont la plupart du temps qualifiés de néo-locuteurs dans l'usage courant (*cf.* chapitre 4). L'hypothèse réside alors dans le fait que leurs politiques linguistiques éducatives respectives, appliquées pour leurs enfants, sont issues de représentations sociolinguistiques différentes, influencées par des socialisations langagières distinctes.

La deuxième sous-partie contient des questions fermées à propos de leur(s) enfant(s) : la taille de la fratrie, l'âge de chaque enfant, le choix ou le non choix de la scolarisation en breton pour chaque enfant et l'âge de la scolarisation en breton pour les enfants concernés. Ces éléments ont permis de compléter le profil de ces informateurs à partir de données relatives à leur identité familiale.

Enfin, ce questionnaire s'achève par une rubrique intitulée « Remarques ou suggestions éventuelles » que les enquêtés pouvaient compléter à leur gré. Cet espace d'expression écrite libre a été utilisé une quinzaine de fois sur les 173 questionnaires retournés. Ce sont majoritairement des mises en mots autour de ce choix de scolarisation en filière bilingue breton français :

« Apprentissage du breton à défaut de l'anglais en bilingue » (questionnaire 38).

« Nos deux cadettes sont en bilingue breton depuis qu'elles sont scolarisées. [...] Notre intérêt était les avantages potentiels du bilinguisme au plus tôt. » (questionnaire 40).

Il faut aussi signaler une remarque en breton : « *N'eus ket brezhoneg war ar baperenn-*

mañ » qui signifie « Il n’y a pas de breton sur cette feuille »¹⁰². Cet informateur indique être bretonnant lui-même et enseignant en breton. Il a répondu au questionnaire en breton et sa femme en français. Dans la mesure où le coupon-réponse indiquait que ces parents ne souhaitaient pas participer à un entretien individuel, je n’ai pas pu approfondir avec eux cette remarque et la réflexion autour de cet état de fait. En effet, étant donné que je ne maîtrise pas couramment la langue bretonne, ce questionnaire a été rédigé uniquement en français en partie pour une économie de moyens, particulièrement en termes de traduction. De surcroît, d’un point de vue scientifique, il s’agit de choix méthodologiques conscients. D’une part, le fait de ne pas connaître la langue bretonne, tout en ayant une bonne connaissance du terrain observé, permet une distanciation face à l’objet de recherche. D’autre part, l’expérience de la traduction des données collectées en Master 2 a révélé la perte d’informations, de subtilités du langage, dans cette opération délicate de transposition. En outre, proposer des questionnaires en breton pouvait signifier que les entretiens pourraient se dérouler également dans cette langue. Il aurait alors fallu avoir recours à un traducteur-interprète. Or, ce que Copans appelle les « approches par procuration » (2005 : 53) peut engendrer des difficultés de mise en œuvre des entretiens, que j’avais également expérimentées auparavant. Cela peut, en particulier, complexifier la relation à l’interviewé(e) et sa capacité à se livrer à propos de sujets relatifs à sa vie privée. En Bretagne, la situation sociolinguistique actuelle se caractérise par une situation de multilinguisme sociétal, constituée de bi-plurilinguismes individuels divers dans lesquels la langue française a, *a priori*, toujours une place. De ce fait, il m’a semblé opérationnel de proposer un questionnaire uniquement en français. Cependant, la lecture de cette remarque rappelle qu’une frange de la population étudiée pourrait avoir fait le choix de ne pas répondre du fait de ce positionnement.

Le questionnaire préliminaire avait donc pour objectifs principaux de connaître la situation sociale, le vécu langagier, les pratiques langagières et le profil familial des personnes participant à cette étude pour tenter de révéler certains paramètres qui ont pu influencer, souvent inconsciemment, sur les pratiques, les discours sur les pratiques et les choix des individus. La dernière sous-partie du questionnaire offrait la possibilité de recueillir un certain nombre de mots ou mises en mots, employés par les parents pour parler de leurs pratiques et de leurs motivations à faire ce choix. Ces mots ou formulations ont été, à la fois, utilisés pour préparer les entretiens semi-directifs des personnes concernées et ont également fait l’objet d’analyses de contenu et de discours.

¹⁰² Ma traduction

1.2.2. Mises en relation et diffusion du questionnaire

L'étude des origines de la mise en place de politiques linguistiques éducatives familiales et leurs influences ne nécessitait pas forcément d'intermédiaires scolaires pour la mise en relation avec la population étudiée, en particulier les parents d'élèves. Cependant, transiter par les différentes instances des trois institutions scolaires qui régissent les filières d'enseignement/apprentissage bilingue breton-français, telles que l'inspection académique, les directions d'établissements, les enseignant(e)s pour autoriser la diffusion et transmettre des informations relatives à mon travail de recherche m'est apparu pertinent à plusieurs niveaux.

Ce préalable me permettait d'être mise en contact avec l'ensemble des familles concernées dans chaque école par un seul vecteur : la communication du questionnaire préliminaire avec un courrier explicatif. De plus, cette légitimation institutionnelle rassure certains parents quant à la demande d'une inconnue, bien qu'universitaire. Ces deux éléments laissaient augurer une participation plus large des parents concernés et donc une possibilité de sélectionner un échantillon de la population plus représentatif, à rencontrer lors d'entretiens. En outre, au niveau organisationnel, il était donc permis d'envisager que certains entretiens puissent se dérouler à l'école en fonction des souhaits des personnes interviewées (*cf. infra*).

Aussi, j'ai commencé par présenter mon projet de recherche et effectuer des demandes d'autorisation aux responsables administratifs et pédagogiques des trois filières d'enseignement/apprentissage bilingue breton-français au niveau régional ou départemental, et local.

Dans la mesure où ces trois institutions scolaires sont, soit directement administrées par l'État français (écoles publiques), soit sous contrat avec l'État (écoles privées catholiques et écoles associatives Diwan), un courrier a tout d'abord été envoyé aux inspecteurs d'académie des quatre départements de la Bretagne administrative. Leurs autorisations respectives pour la conduite de l'enquête me sont parvenues en moins de deux semaines (voir annexe 1).

La réponse de Mme Kieffer, inspectrice d'académie du Finistère à cette date, précisait également la nécessité d'informer les inspectrices de l'Education nationale (désormais IEN) chargées de mission en langue et culture bretonnes et d'obtenir les autorisations des directeurs de l'enseignement privé catholique et de Diwan :

Je vous donne mon accord pour effectuer cette démarche, le choix des sites devant toutefois nécessiter une information préalable des inspectrices de l'Education nationale chargées de mission en langue et culture bretonnes, Mesdames SOHIER et LE BOURDONNEC. Aussi, vous voudrez bien leur communiquer la liste des écoles que vous envisagez de solliciter dans les trois réseaux (public, privé et DIWAN).

J'attire votre attention sur la nécessité de recueillir préalablement l'accord du Directeur Diocésain de l'Enseignement Catholique pour les écoles privées sous contrat et celui de la Directrice de DIWAN pour le réseau immersif. Pour ces deux réseaux, mon accord de principe est donc conditionnel.

Figure 9 - Extrait de la lettre de l'IEN du Finistère-03 mai 2010

Les IEN chargées de mission en langue et culture bretonnes en poste à l'époque, Mme Sohier-Ropars (pour le Morbihan et une partie du Finistère) et Mme Le Bourdonnec (pour les Côtes d'Armor, l'Ille et Vilaine, la Loire-Atlantique et une partie du Finistère) ont été rencontrées à ce sujet le 08 avril 2010. Cet entretien fut aussi l'occasion d'évoquer les choix pédagogiques et linguistiques des trois filières et d'obtenir les chiffres exacts des élèves scolarisés dans les trois filières, par ville et par classe, pour l'année scolaire 2009/2010 (*cf.* chapitre 4).

M. Berthou, coordinateur « langue régionale » à la Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique, que j'ai rencontré au printemps 2010 et avec lequel j'ai ensuite communiqué par mail, a confirmé son accord concernant les écoles privées catholiques en juin 2010. Mme Kerjoan, directrice pédagogique de l'association Diwan m'a reçue en entretien le 12 octobre 2010 pour valider la réalisation de ma recherche dans les établissements Diwan sélectionnés (voir Annexe 1). Elle a aussi pris la peine de transmettre un courrier aux chefs d'établissements et enseignants impliqués. Les différents rendez-vous avec ces responsables de l'Enseignement catholique et de Diwan ont aussi permis d'aborder les questions relatives aux projets, approches pédagogiques, programmes, spécifiques ou non, mis en place dans leurs classes ou établissements bilingues breton-français (*cf.* chapitre 4).

Ensuite, j'ai contacté les directeurs des neuf écoles sélectionnées afin de leur présenter le projet. Dans la mesure du possible, je les ai rencontrés dans les écoles avant l'envoi du questionnaire, ainsi que les enseignants des classes bilingues de CE2 à CM2 de chaque école. Sinon, les échanges ont eu lieu par téléphone et par mail. Après avoir obtenu le nombre précis d'élèves par classe du CE2 au CM2, les exemplaires des questionnaires préliminaires, assortis d'une lettre de présentation de la recherche, ont été transmis aux parents ciblés de chaque établissement.

1.2.3. Atténuation des biais et difficultés rencontrés

Autant le fait de diffuser le questionnaire préliminaire via les écoles comportait les avantages mentionnés ci-dessus, autant cela pouvait introduire des biais qu'il a fallu conscientiser et tenter d'atténuer. Par ailleurs, cela a également posé quelques difficultés que je détaille par la suite. Malgré l'intérêt méthodologique incontesté de demander aux enseignants de transmettre le questionnaire aux parents, notamment pour légitimer ma présence et ma démarche, cette procédure peut freiner la participation de parents. Certains parents ne souhaitent pas répondre à des questions relatives à leur vie privée si leurs réponses sont susceptibles d'être lues ou connues par le personnel et les usagers de l'école. Par ailleurs, cela implique un positionnement particulier de l'enquêtrice. Les parents pouvaient associer mon statut à celui d'un membre de l'institution scolaire. Consciente de l'influence du mode d'accès aux interviewés sur l'acceptation ou le refus de participer à cette recherche mais aussi sur la modification du contenu des réponses, j'ai pris quelques précautions pour clarifier, auprès des parents, la place de ces intermédiaires vis-à-vis de ma recherche. Ainsi, la lettre explicative, associée au questionnaire, avait pour objet de me présenter ainsi que l'enquête menée, mais également d'atténuer les biais anticipés de cette démarche (*cf.* lettre et questionnaire préliminaire – annexe 2). Après une brève présentation personnelle du cadre et du sujet de la recherche, j'ai donc tenté de rassurer les parents sur le caractère non institutionnel et non évaluatif des questions posées :

« Je souhaiterais rencontrer des parents volontaires lors d'entretiens individuels. Ces rencontres ne sont pas des évaluations ou jugements de valeur et toute réponse même brève sera pour moi très intéressante à analyser et enrichissante. »

Dans la mesure où les paramètres de la situation d'entretien peuvent également avoir une incidence sur les discours des interviewés (Blanchet & Gotman, 1992 : 69-75), je leur précisais ensuite qu'ils étaient libres de choisir la date et le lieu de leur entretien :

« Pour ce faire, je me mettrai à la disposition de tout parent volontaire en me rendant disponible à la date et au lieu qui lui conviendra (domicile, école...). »

Le coupon-réponse associé au questionnaire leur demandait ainsi de préciser leurs disponibilités horaires et le lieu souhaité.

Coupon-réponse

Souhaitez-vous participer à un entretien individuel : Oui / Non

Si oui, quelles sont vos disponibilités ?.....

.....

Où souhaitez-vous réaliser cet entretien : **Ecole / Domicile /**

Autre :.....

Veillez préciser les coordonnées auxquelles je peux vous joindre : numéro de téléphone, adresse mail ...

.....

.....

Acceptez-vous que votre/vos enfant(s) participe(nt) à la discussion collective ?

Oui / Non

Puis, j'ai fait mention de la procédure d'anonymat mise en place, préalable indispensable de toute recherche scientifique éthique sur les individus et leur vie privée. J'y ai aussi ajouté un paragraphe relatif aux rôles et à l'implication des membres du personnel de l'école dans cette recherche qui précise leur aval à mon travail mais surtout leur non accès aux données collectées et la distance entre l'institution scolaire et moi-même :

« Naturellement, comme dans tout travail universitaire, une procédure d'anonymat des intervenants sera mise en place lors de la rédaction. Bien entendu, le/la directeur/trice et les enseignant(e)s de l'école sont informés et ont accepté de participer à cette recherche. Par ailleurs, l'enseignant(e) de votre/vos enfant(s) a la gentillesse de servir d'intermédiaire entre vous et moi pour faciliter nos premiers échanges mais il faut souligner que vos réponses me seront remises directement et ne seront consultées que par moi-même. Vous avez également la possibilité de me contacter à tout moment, de me transmettre vos réponses ou suggestions directement, grâce aux coordonnées ci-dessus, je me ferai un plaisir de vous répondre au plus vite. »

En pratique les enseignants devaient distribuer un exemplaire du questionnaire à chaque enfant. Puis, le questionnaire complété devait être déposé par chaque parent dans une enveloppe mise à leur disposition dans la classe ou dans un casier de l'école. Après quelques semaines, je passais relever l'enveloppe ou le directeur me la transmettait par voie postale. Il a également été proposé aux parents qui le souhaitaient de me renvoyer leurs réponses par voie postale ou par message électronique.

Difficultés rencontrées

L'achoppement principal de l'ensemble de cette procédure d'enquête préliminaire par questionnaire a été d'ordre temporel, en rapport avec les délais de mise en place de l'enquête et de recueil des données. Les demandes d'autorisation et les rencontres des différents membres de ces institutions scolaires ont pris plusieurs semaines. Toutefois, comme cela a été décrit, il s'agissait d'un choix effectué sciemment. En revanche, les délais entre la remise du questionnaire vierge et le retour des questionnaires complétés avaient été sous-évalués. Le fait de s'en remettre au personnel de l'école pour ce collectage a impliqué le bon vouloir et la disponibilité des enseignants concernés. Certains ont donc respecté le protocole à la lettre, d'autres moins. Une école a notamment déposé les questionnaires dans les casiers des élèves qui étaient déjà saturés de documentations en tout genre. Et, le suivi n'a pas été effectué pour les retours. Pour cet établissement, il a donc fallu recommencer la collecte des données l'année scolaire suivante avec des personnes plus volontaires.

En outre, la direction de l'école privée Saint-Michel de Rennes n'a pas accepté la diffusion du questionnaire via son établissement en indiquant que l'école participait déjà à d'autres études. Il a alors été envisagé de lui substituer l'école privée catholique Saint-Jean Bosco qui était très favorable à cette recherche. Malheureusement, du fait de l'ouverture récente de la filière bilingue dans cet établissement à l'époque, l'école ne comptait pas encore d'élève en CE2, CM1 et CM2. Le questionnaire a donc été distribué à des parents d'élèves scolarisés en classe bilingue à l'école privée catholique Saint-Michel par le biais de responsables de l'association Dihun. Cela a bien entendu eu des conséquences sur la définition de l'échantillon de population (*cf. infra*).

A titre indicatif, le tableau ci-dessous récapitule le calendrier effectif de la réalisation de cette enquête préliminaire, par école :

Pôles géographiques	Brest/Plougastel-Daoulas			Carhaix			Rennes		
	Ecole Diwan Kerangoff	Ecole publique Goarem Goz	Ecole privée Saint Pierre	Ecole Diwan Karaez	Ecole publique République	Ecole privée Enfant Jésus	Ecole Diwan Roazhon	Ecole publique Liberté	Ecole privée Saint Michel
1 ^{er} contact avec la direction de l'école	déc. 2010	juin 2010	juin 2010	sept. 2010	sept. 2010	sept. 2010	sept. 2010	déc. 2010	déc. 2010
Participation de l'école	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non – janv. 2011
Distribution des questionnaires	janv. 2011	sept. 2010	oct. 2010	janv. 2011	janv. 2011	début janv. 2011	janv. 2011 et sept. 2011	janvier 2011	oct. 2011 via Dihun
retours des derniers questionnaires complétés	fev. 2011	mars 2011	dec. 2010	fev. 2011	fév. 2011	mi-janv. 2011	mars 2011 et nov. 2011	fin janv. 2011	dec. 2011 via Dihun
Durée totale	3 mois	8 mois	7 mois	6 mois	6 mois	5 mois	14 mois	1 mois	12 mois

Tableau 6 - Calendrier de l'enquête préliminaire par questionnaire

1.3. Des entretiens

Les entretiens ont été conçus afin de recueillir les mises en mots, les discours des parents et enfants qui ont participé à cette recherche et de mettre en lumière la richesse des rapports entre discours et comportements. Ces entretiens ont été réalisés sous deux formes différentes :

- des entretiens individuels (ou en couple) avec les parents, dans le lieu de leur choix (domicile, école, autre...) que je mentionne sous l'appellation « entretiens parents » ;
- des entretiens collectifs avec les quatre ou cinq enfants sélectionnés, dans chaque école, afin de les stimuler et de ne pas bloquer la parole de ces jeunes enfants dans un face à face avec une enquêtrice, inconnue de surcroît. Ils sont intitulés « entretiens enfants ».

1.3.1. L'entretien semi-directif

L'entretien, ou interview, qui peut être défini de manière générale comme « un dialogue dont la finalité est de collecter des informations à propos d'un thème déterminé » (Nils & Rimé, 2003 : 66) peut prendre plusieurs formes en fonction des objectifs de la recherche, de la discipline du chercheur et du cadre méthodologique qu'il se donne. Parmi les différents types d'entretien, l'entretien dit « semi-directif », ou « interview interactive » (Bres, 1999 : 68), a été retenu en ce qu'il apporte à la fois de liberté par rapport à l'entretien directif et d'objectivation de la démarche au regard de l'entretien libre ou de la conversation informelle. Cependant, malgré sa dénomination, l'entretien semi-directif n'est pas au carrefour des deux autres techniques mais plutôt leur contre-pied, en prenant l'interaction verbale comme « le lieu de l'authenticité de la parole » (Bres, 1999 : 68). L'entretien semi-directif fait de l'enquêteur un acteur de l'interlocution : il accompagne la parole de l'informateur et lui permet d'aborder l'ensemble des thèmes qu'il souhaite explorer (Blanchet & Gotman, 1992 : 61). Le discours y est envisagé comme une co-construction de l'enquêté et de l'enquêteur. Aussi, si l'on considère que les représentations sociales sont à la fois des pré-constructions perceptibles dans les discours et le produit de co-constructions par le biais du discours (Gajo, 2000), l'entretien semi-directif semble alors être l'outil approprié pour la production de discours sur les représentations des pratiques, en interaction, afin de faire émerger des représentations, par une approche qualitative.

1.3.2. Les entretiens « Parents »

Les techniques employées pour la préparation et la réalisation des entretiens semi-directifs avec les parents s'appuient en grande partie sur les travaux d'Alain Blanchet et Anne

Gotman (1992) et de Jacques Bres (1999). Les entretiens « parents », en tant qu'outil de recueil des données, ont été structurés en fonction de deux critères majeurs : un guide d'entretien, avec consigne initiale et thèmes à aborder, communs à tous les entretiens (cf. annexe 3), et des questions individualisées en fonction des réponses faites dans les questionnaires ou des formulations particulières de chacun au cours de l'entretien.

La base de ce guide d'entretien est inspirée de celui éprouvé dans le cadre de ma recherche de Master 2. Cette première structure a été adaptée, allégée des éléments relatifs à l'étude comparative menée à l'époque, et surtout étoffée en lien avec la problématique et les hypothèses de cette thèse.

Une consigne initiale a été préparée pour débiter ces entretiens :

« Je vous remercie vivement d'avoir répondu au questionnaire et d'avoir accepté de participer à cette étude. J'ai pris connaissance de vos réponses et nous allons, si vous le voulez bien, avoir une discussion informelle et essayer de préciser votre parcours personnel et familial qui viendra éclairer mon travail de recherche sur le bilinguisme scolaire. » (Guide d'entretien - annexe 3)

Cette consigne, volontairement large, a été rédigée dans l'idée de rappeler aux interviewés « le contexte thématique et logique de l'entretien » (Blanchet & Gotman, 1992 : 81) sans orienter immédiatement le discours sur un aspect particulier.

Ensuite, le guide d'entretien « parents » a été élaboré autour du pivot central de la recherche, une pratique particulière étudiée : la scolarisation d'un jeune enfant en filière bilingue breton-français. Puis, ce guide a été structuré de manière chronologique et thématique. Trois périodes de la vie des interviewés ont été identifiées comme *a priori* significatives pour ce choix de scolarisation : la vie des informateurs « avant le choix », la période de scolarisation actuelle intitulée « maintenant », et le futur, l'après scolarité, qualifié d'« avenir ». A l'intérieur de ces trois grands moments ont été définis des thèmes à aborder en lien avec la problématique et les hypothèses formulées :

Dans la partie « avant le choix » trois thématiques à explorer ont été définies :

- *Le vécu langagier de l'interviewé(e)*. Cette première sous-partie concerne la biographie langagière de l'informateur et ses pratiques langagières déclarées. Elle a été pensée pour déterminer les langues qui font partie du répertoire langagier de l'enquêté(e) et la manière dont il a été acquis. Ma réflexion porte ici sur les langues apprises par les parents et leurs conditions d'acquisition (famille, école, ...) en tant que facteurs d'influences possibles sur les choix de scolarisation de leurs enfants.

- *Rencontres et prises d'informations.* Cette deuxième thématique est liée à l'idée de repérage d'influences externes dans le processus décisionnel, issues de leurs rapports à des normes prescriptives et communicationnelles (cf. chapitre 2). Mes interrogations sous-jacentes étaient : les parents ont-ils effectué une comparaison entre les écoles à leur disposition ? Entre les trois filières d'enseignement/apprentissage bilingue disponibles sur leur territoire ? Ont-ils rencontré des professeurs, des amis, des membres de leur famille qui auraient influencé leur choix ? Ont-ils lu ou entendu des discours médiatiques, politiques, scientifiques, sur l'enseignement/apprentissage bilingue ou sur la langue bretonne ? Quels arguments ont-ils entendus préalablement à ce choix ?
- *Discussions et réflexions personnelles.* Cette troisième sous-partie, complémentaire fait référence aux discussions possibles dans le couple et à leurs propres positionnements personnels vis-à-vis des pratiques linguistiques existantes dans leur environnement, en lien avec des normes fictives. L'objectif était de repérer des arguments considérés comme décisifs par les enquêtés.

Pour la période de la scolarisation, à partir de la maternelle et jusqu'à la fin du primaire, le « Maintenant », deux grands ensembles ont été déterminés.

- *Le choix :* dans cette section, il s'agissait tout d'abord de savoir à quel moment était intervenue l'idée de la mise en place de cette politique linguistique et éducative pour leur jeune enfant : bien avant la grossesse, pendant la grossesse, à la naissance de l'enfant ou à l'âge de la scolarisation. Par là, je souhaitais déterminer comment cette décision avait été mise en place et l'ancienneté des réflexions menées. Puis, l'objectif principal était de connaître le déroulement de la scolarité de leur enfant de leur point de vue parental, leurs constats, leurs premiers bilans après quelques années de scolarisation en filière bilingue breton-français.
- *Les enfants face à ce choix :* cette deuxième sous-partie proposait d'orienter l'entretien sur la perception parentale, leurs représentations de la scolarité de leurs enfants, leurs apprentissages des langues, leurs résultats scolaires, les réussites ou échecs ressentis, leur bien-être apparent. Simultanément, je cherchais à percevoir si ces parents déclaraient avoir expliqué cette décision à leurs enfants et de quelle manière, pour répondre à certaines hypothèses du deuxième volet de la recherche.

A propos de l'avenir, deux thématiques ont été prédéfinies.

- *L'avenir par rapport à l'enfant.* Cette sous-partie visait à connaître les souhaits et attentes des parents quant à la suite de la scolarité et à l'avenir professionnel de leurs enfants mais également de savoir comment ils perçoivent les désirs relatés par leurs enfants.
- *L'avenir par rapport à l'apprentissage des langues par leur(s) enfant(s).* Cette section vient compléter la précédente en focalisant sur les aspects linguistiques et sociolinguistiques des attentes parentales : la volonté de les faire poursuivre ou non en filière bilingue breton-français après l'école primaire, de leur faire apprendre d'autres langues. Ces interrogations sont en lien direct avec les hypothèses émises afin de déterminer les motivations parentales à l'origine de ce choix.

Ce troisième moment de l'entretien a également été pensé dans l'intention de comparer ces mises en mots parentales aux discours des enfants sur ces questions de continuité scolaire et linguistique afin de tenter de déterminer des influences éventuelles.

Bien entendu, ce guide rédigé pour objectiver et faciliter mes pratiques d'entretien, bien que structuré, n'est absolument pas rigide. Il s'agit de l'ensemble des thèmes que je souhaitais aborder et non d'un scénario à respecter *stricto sensu*. La technique de l'entretien semi-directif nécessite une capacité d'adaptation de l'enquêteur afin de mettre en confiance et de faciliter les prises de paroles de l'enquêté(e), en particulier lorsqu'il s'agit de susciter des discours relatifs à la famille, à la sphère privée. Les questions du statut et de la distance du chercheur par rapport aux enquêtés sont alors primordiales. Elles font partie intégrante de la méthodologie de recherche.

1.3.3. Rôle et place de l'intervieweuse

Quelle est l'attitude à adopter pour réaliser de bons entretiens ? Plusieurs pistes existent dans les ouvrages méthodologiques en sciences sociales, sans pour autant émettre de solutions idéales ou infaillibles. Denise Jodelet (2003) rappelle que :

« [...] dans la recherche qualitative le chercheur est son propre instrument et [il] doit faire un véritable *apprentissage* du maniement de ses techniques et de la *posture* qu'il doit adopter pour approcher son objet et ses sujets ». (2003 : 147-148)

Forte de mes expériences passées et des lectures scientifiques sur la question, il m'a alors semblé indispensable de respecter certaines règles, dont la principale a été de faire preuve

d'empathie à l'égard des interviewés et de leurs discours. Par ailleurs, William Labov (1976) a démontré le statut paradoxal de l'observateur dans l'étude des variations linguistiques : alors que l'enquêteur souhaiterait observer sur le terrain des pratiques spécifiques, sa propre présence et les représentations de lui-même chez les enquêtés modifient leurs pratiques. Au travers de son enquête sur le vernaculaire noir-américain à Harlem, il démontre aussi les difficultés de recueil des données engendrées par une trop grande distance sociale entre l'informateur et le chercheur. De ce fait, il prône la nécessité d'une proximité sociale entre enquêté et enquêteur pour faciliter l'expression de l'enquêté.

Chaque fois que cela a été possible et semblait nécessaire, j'ai donc consciemment fait percevoir aux interviewés des éléments de proximité entre nous afin de diminuer la distance qui pouvait nous séparer, ou à l'inverse j'ai pris sciemment la peine de ne pas les informer d'un statut ou d'un positionnement différent afin de ne pas bloquer leurs mises en mots. A titre d'exemple, l'une des craintes des familles des écoles Diwan est très souvent d'être stigmatisées, perçues comme différent. Aussi, lorsque j'ai rencontré des parents de la filière Diwan, je me suis permis de leur préciser que mon frère cadet était scolarisé dans l'un des établissements Diwan et que je connaissais, dès lors, le fonctionnement de cette école associative. C'est un élément que je n'ai pas mentionné auprès des parents des deux autres filières. Dans la même optique, j'ai souvent précisé aux parents de Brest/ Plougastel-Daoulas que je vivais dans ce secteur géographique et aux parents de Carhaix que ma famille était originaire de cette ville. Il s'avère que cette proximité a, la plupart du temps, facilité ces échanges. La question linguistique – de pratique ou de non pratique du breton – a bien entendu également été un facteur de proximité ou de distance en fonction des interviewés. Je ne parle pas couramment le breton mais je peux énoncer quelques phrases et comprendre quelques mots, ce qui a à la fois rassuré les parents qui ne le parlent pas, et parfois décontracté certains bretonnants. La plupart du temps, mon âge ou mon statut d'étudiante semblent avoir peu influé sur les discours des interviewés. Sur l'ensemble des entretiens réalisés avec ces parents, seules deux mères (ME13 et ME26) ont montré plus de difficultés à se livrer. Leurs entretiens font d'ailleurs partie des plus courts, respectivement 28 min 39 et 17 min 47. Il faut également mentionner le cas de quelques informateurs – des hommes, plus âgés – qui ont perçu cette situation d'entretien comme une occasion de parfaire mon instruction ou comme une joute verbale lors de laquelle ils pouvaient exprimer leurs convictions et dont je ne semblais pas être la seule destinataire. Ces éléments seront détaillés dans les analyses.

Cependant, quelle que soit l'attitude de l'enquêteur, le cadre contractuel de l'entretien lui confère déjà un statut particulier, celui d'« intercesseur de la norme » lorsqu'il est question de pratiques linguistiques (Lafont, 1990 : 25), ce qui tend à modifier le discours de l'enquêté. Sa

parole est en partie gouvernée par ce que celui-ci interprète de ce qui est attendu de lui et de la représentation qu'il a du statut de l'enquêteur :

« L'enquêteur n'est pas invisible et sa présence avec les marqueurs de son statut influe sur ce qu'il observe, suscite ou manipule. » (Jodelet, 2003 : 148).

Les influences relatives à la situation même de l'enquête par entretien sont donc prégnantes et inévitables. Cette part de subjectivité n'invalide pourtant pas le bien-fondé des résultats obtenus si le chercheur en prend la mesure dans le discours de l'enquêté : il s'agit d'une subjectivité assumée. Le discours de l'enquêté se construit en interaction, dans une situation que j'ai provoquée en tant qu'enquêtrice. Mon identité, mon statut et mes interventions sont détaillés et pris en compte dans les analyses.

J'avais également réfléchi aux types d'intervention possibles au cours des entretiens, à leurs répercussions sur les discours d'autrui et à l'importance de l'activité d'écoute (Blanchet & Gotman, 1992 : 78-90). Mes mises en mots ont varié en fonction des entretiens. Je me suis adaptée aux divers interlocuteurs. D'une manière générale, j'ai énormément recours aux acquiescements du type « oui », « mm » ou « d'accord » pour accompagner et stimuler les prises de parole, avec parfois allongement de la syllabe finale pour inciter l'interviewé(e) à poursuivre son explication. Selon le déroulement de chaque entretien, le degré de proximité avec l'enquêté et les différentes attitudes perçues chez ce dernier au cours des échanges (aisance, résistances, blocages...), j'ai mis en place des stratégies d'intervention personnelles différentes, plus ou moins offensives.

A partir de la catégorisation proposée par Alain Blanchet et Anne Gotman (1992 : 83), il est possible de qualifier, parmi ces interventions, différentes variations significatives qui ont influencé le cours de l'entretien. De manière générale, j'ai majoritairement eu recours à ce qu'ils désignent comme des « relances » (*ibid.*) afin de soutenir les productions discursives des interviewés. J'ai ainsi utilisé la répétition des mises en mots de la personne interviewée afin de la faire approfondir son propos et obtenir des précisions. D'évidence, j'ai aussi une certaine propension à reformuler les propos des interviewés pour obtenir une réaction de confirmation ou d'infirmité au sujet de ces micro-conclusions de leurs discours. Je passe donc beaucoup par le principe de la « complémentation » (*ibid.*) pour obtenir des précisions sur ce qui vient d'être dit et parfois par « l'interprétation » (*ibid.*) pour connaître les origines des propos tenus. Ces différentes interventions provoquent des réactions diverses en fonction du type de reformulation et de l'interlocuteur. Certains exemples sont présentés dans les analyses afin de faire percevoir leurs effets sur les discours des enquêtés, lorsqu'ils sont jugés

significatifs, et de faciliter ensuite la clarté de l'analyse de discours inter-entretiens du corpus.

Les réactions des enquêtés à mes reformulations sont également variées. Mais elles ont, à chaque fois, permis de mieux comprendre le discours tenu et de délimiter la portée que les interviewés souhaitaient donner aux mots employés. Enfin, mes interventions ont participé au rythme de chaque entretien. Avec les interviewé(e)s qui se livraient facilement, je leur ai permis de développer leur propos sans les interrompre tant que nous n'étions pas hors sujet. Quant aux personnes ayant plus de mal à produire un discours continu sur le thème abordé, je suis intervenue régulièrement pour les inciter à poursuivre. Par exemple, pour les entretiens 36 et 26 qui ont duré respectivement 46 et 18 minutes, je suis intervenue 134 fois avec l'interviewé de l'entretien 36 (en comptant les acquiescements) et 133 fois avec l'interviewée de l'entretien 26. Dès lors l'entretien 36 a parfois pris l'aspect d'un récit de vie alors que le 26 tenait plus de l'entretien semi-dirigé.

Les conditions de passation des entretiens « parents »

Les entretiens « parents » se sont déroulés sur deux périodes, de février à décembre 2011 (29 entretiens) et de février à juin 2012 (13 entretiens) en fonction des disponibilités des interviewés et de l'enquêtrice et des avancées de la thèse. 21 entretiens sur 42 ont été réalisés au domicile des interviewés, ce qui était plus facile pour eux et plus propice à l'expression de réflexions personnelles, du domaine de la sphère privée. Les autres entretiens ont été effectués dans les écoles pour 11 d'entre eux, le matin, après avoir déposé les enfants à l'école ou en fin d'après-midi avant la fin des cours. Six se sont passés sur le lieu de travail de l'interviewé(e) et 4 dans des lieux publics.

Je n'avais pas précisé si je souhaitais interviewer l'un des deux parents en particulier ou les deux, lorsque les deux avaient répondu au questionnaire. Les entretiens ont donc eu lieu en présence de l'un des parents, ou des deux, en fonction des souhaits et de la situation familiale de chacun. Il est à noter que certains parents, quelques pères, qui ne souhaitaient pas participer à l'entretien, ou qui m'indiquaient ne pouvoir y participer que quelques instants, ont ensuite pris la parole. Ils se sont parfois même plus exprimés que leur conjointe.

Les enregistrements

Les enregistrements ont été effectués à l'aide d'un enregistreur mp3. La qualité des enregistrements n'a pas fait l'objet d'attention particulière, si ce n'est le calme relatif des lieux d'entretien, dans la mesure où je n'effectue pas d'analyses phonologiques ou prosodiques des discours produits. Les entretiens ont duré entre 18 minutes et 1 heure 10 environ.

1.3.4. Les entretiens « Enfants »

La méthodologie adoptée pour les entretiens collectifs réalisés avec les enfants conserve les fondements principaux de l'entretien semi-directif, cités ci-dessus, en particulier la liberté de parole des enquêtés et l'approche compréhensive de l'enquêtrice. Cependant, afin de mieux accompagner ces jeunes informateurs, le cadre de l'entretien « enfants » était lui beaucoup plus structuré à l'aide d'une liste de question à aborder. Bien entendu, si une question avait déjà été traitée spontanément par ces jeunes informateurs, je ne l'ai pas reprise par la suite. Comme pour les entretiens « parents », il y a eu des adaptations et la co-construction de discours dans l'interaction verbale. Ces éléments sont analysés dans la deuxième partie de la thèse.

Pour ce qui est du plan de ces entretiens collectifs, ils ont débuté par une petite introduction expliquant aux enfants le fonctionnement de l'entretien et quelques principes essentiels, à savoir :

- la mise en place d'une procédure d'anonymat,
- la possibilité de parler librement,
- la nécessité d'écouter les autres
- le respect des autres et de leurs idées

Puis, il était demandé à chaque enfant de se présenter succinctement (prénom, âge, classe), entre autres pour faire un repérage des différentes voix, afin de faciliter les transcriptions *a posteriori*.

Quelques questions générales ont été posées pour mettre les enfants en confiance et rassurer certains d'entre eux. Dans une approche holistique, la liste des questions a été établie de la plus générale à la plus précise par rapport à l'objet de la recherche, en revenant sur des questions plus générales à la fin.

LE GUIDE D'ENTRETIEN « ENFANTS »

Introduction :

Présentation de l'enquêtrice, but de l'enquête, déroulement de l'entretien, quelques règles, questions éventuelles des enfants, début de l'enregistrement et présentation des enfants

Guide :

Comment ça se passe à l'école ? la classe ? Parlez-moi de ...

Biographies langagières

Quelles langues parlez-vous ?

Avec qui ?

A quelle occasion ?

Depuis quand apprenez-vous le breton ?

Que faites-vous en breton ?

Qui parle breton autour de vous ?

Les représentations

Ça sert à quoi d'apprendre les langues ? le breton ?

L'avenir

Qu'est-ce que vous voulez faire quand vous serez grand ?

Est-ce que vous voulez continuer le breton ?

Conclusion

Si on vous donnait une appréciation en breton, vous diriez que vous êtes très bon, bon, moyen faible, pourquoi ?

Remerciements

cf. annexe 4

Trois grands mouvements avaient été déterminés : leur biographie langagière, leurs représentations des langues et de leur apprentissage, leurs projets professionnels et linguistiques. Une question relative à leurs représentations de leurs compétences en breton a été posée à la fin des entretiens afin de ne pas influencer les autres réponses.

Ces entretiens collectifs avec les enfants ont été réalisés à l'école sur le temps scolaire. Ce lieu et ma position d'enquêtrice adulte et inconnue pouvaient entraîner des blocages dans l'expression de ces jeunes enfants. Aussi, le fait d'être entre camarades et dans un lieu connu avait été pensé pour atténuer ces biais éventuels. Par ailleurs, j'ai longuement préparé les explications à donner concernant l'enquête menée pour que cela fasse sens pour ces jeunes enfants. J'indiquais, entre autres, le fait qu'elle se déroule dans d'autres écoles des trois filières bilingues breton-français et qu'ils aidaient à réaliser une recherche universitaire. Je précisais également que leurs enseignant(e)s n'écouteront pas les enregistrements. Le sentiment de participer à un projet collectif, la situation décontractée alors que leurs autres camarades étaient en classe, et les quelques informations relatives à l'anonymat de leurs propos leur ont permis, me semble-t-il, de parler plus librement.

2. Questions de représentativité et échantillon

Avant de me rendre sur le terrain d'enquête, la question de la représentativité de l'échantillon de population à interviewer a bien entendu été au cœur de mes réflexions concernant la méthodologie. Il s'est immédiatement révélé inapproprié de définir un échantillon par quota de la population décrite dans le chapitre précédent. D'une part, 1% de

cette population correspondait déjà à 110 familles. Un traitement approfondi des données recueillies par entretiens semi-directifs aurait alors été difficilement réalisable dans le cadre d'une recherche doctorale individuelle. D'autre part, il était question de sélectionner des informateurs – parents d'élève(s) en âge d'avoir au moins un enfant scolarisé en classe de CM1/CM2 bilingue breton-français – définis comme pertinents pour éclairer le fonctionnement d'une population plus vaste. L'échantillon de population pour cette recherche ne pouvait être représentatif de la population étudiée que de manière relative puisque la participation à une telle enquête de terrain s'effectue bien sûr uniquement sur la base du volontariat des interviewés. Alain Blanchet et Anne Gotman (1992) spécifient d'ailleurs la possibilité de restreindre la taille de l'échantillon dans la cadre d'une enquête par entretien « dans la mesure où les informations issues des entretiens sont validées par le contexte et n'ont pas besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence » (1992 : 54) comme pour les questionnaires.

Comme je l'ai indiqué dans le chapitre précédent, 3 pôles géographiques ont été déterminés pour cette recherche – Brest/Plougastel-Daoulas, Carhaix et Rennes – ce qui a déjà circonscrit un premier échantillon de cette population. Plus que la représentativité de l'échantillon de population sélectionné, c'est alors son caractère « exemplaire » (Dépelteau, 2003 : 215) qui a été recherché pour ce travail. En 2009/2010, 241 enfants étaient scolarisés dans l'une des neuf écoles du CE2 au CM2. Le questionnaire préliminaire a donc été distribué à l'ensemble de cet échantillon large. Ensuite, pour des raisons de faisabilité, le nombre d'entretiens a été fixé à 5 familles par type d'école pour chaque pôle géographique. Cela comprend à chaque fois l'entretien semi-directif avec l'un ou les deux parents de chaque famille (soit 45 entretiens « parents ») et un entretien collectif avec les enfants sélectionnés dans chaque école (soit neuf entretiens « enfants »). En fonction des hypothèses et des possibilités existantes sur le terrain, plusieurs méthodes d'échantillonnage ont été combinées pour parvenir à un panel d'informateurs pertinent, qui autorise la généralisation de certains résultats. Bien entendu, les limites de cet échantillonnage, et des résultats obtenus par l'analyse des données qui en découlent, sont précisées chaque fois qu'elles sont constatées.

Parmi les parents des élèves scolarisés en classe de CE2 à CM2 dans l'un de ces trois pôles géographiques, j'ai donc procédé par stratification de cette population pour répondre aux hypothèses de la recherche. J'ai ainsi sélectionné les informateurs à partir de critères sociaux (âges, catégories socioprofessionnelles, ...) et linguistique (bretonnant ou non bretonnant), en essayant de respecter, dans l'échantillon global, les répartitions proportionnelles relatives à ces variables dans la population globale étudiée. Pour cela, je me suis appuyée sur les études quantitatives déjà réalisées sur la question (INSEE, 2009, 2010,

2013; Broudic, 2009). Enfin, lorsque plusieurs choix étaient possibles dans les groupes prédéterminés, j'ai procédé par « choix raisonné » (Dépelteau, 2003 : 226) pour sélectionner les parents en conservant pour chacun certaines caractéristiques sociales ou contextuelles communes et d'autres différentes des autres informateurs, afin de venir confirmer ou infirmer certaines de mes hypothèses.

En complément, j'avais envisagé d'ajouter à cet échantillon quelques informateurs sélectionnés par réseau de relations. Pour cela, j'ai notamment contacté l'association de parents d'élèves Div Yezh afin qu'elle diffuse mon questionnaire préliminaire par message électronique aux parents d'élèves adhérents. 20 parents ou couples de parents ont répondu à cette demande par email. Cependant, le traitement de ces données aurait introduit de nombreux biais, en particulier une surreprésentation des parents bretonnants et des membres actifs de l'association, qui se sentaient particulièrement concernés par la question. Aussi, ces réponses n'ont pas été intégrées à l'étude. Aucun de ces parents n'a été contacté pour un entretien afin de pouvoir conserver une plus grande transférabilité des résultats obtenus.

L'échantillon de population

Ainsi, l'échantillon de population initialement sélectionné pour le recueil des données orales de cette recherche correspond à 45 familles dont au moins un des enfants est scolarisé en classe bilingue breton-français entre le CE2 et le CM2.

En pratique, sur les 241 questionnaires envoyés, 173 ont été retournés complétés à l'enquêtrice et, parmi eux, 115 parents acceptaient de participer à un entretien complémentaire. En outre, 111 seulement autorisaient leurs enfants à se joindre à un entretien collectif. Aussi, le choix des personnes à interviewer par entretien semi-directif s'est effectué parmi ces 111 familles. Comme je l'ai exposé précédemment, le critère principal a ensuite été l'âge des enfants. J'ai donné la *priorité* aux parents qui avaient au moins un enfant scolarisé en CM2 ou CM1. J'ai donc sélectionné, pour chaque école, 5 familles dont les parents répondaient à ce critère. Parmi ces cinq familles, j'ai, à chaque fois, tenté de diversifier les profils des interviewés en fonction des autres paramètres liés à mes hypothèses de recherche, en lien avec les études relatives aux répartitions dans la population globale (*cf. supra*), du point de vue de la pratique ou la non pratique de la langue bretonne et des origines géographiques familiales des interviewés en particulier. Lorsque cela était possible, j'ai également prêté attention à une représentation diversifiée des catégories socio-professionnelles des parents. Pour l'enseignement bilingue public et pour Diwan le nombre de réponses positives ont permis de sélectionner les familles à interviewer à partir de ces critères. C'est également le cas pour l'enseignement privé catholique du pôle géographique de

Brest/Plougastel-Daoulas. En revanche, cela n'a pas été possible pour Carhaix et Rennes du fait du peu de réponses positives ou des difficultés de mises en relation exposées ci-dessus. Pour l'école privée catholique de Rennes, la méthode de sélection des personnes à interviewer se rapproche de ce que l'on appelle un échantillonnage par effet « boule de neige » (Dépelteau, 2003 : 227) dans la mesure où un informateur nous a fourni le nom et les coordonnées des autres parents pouvant faire partie de l'échantillon.

En définitive, l'échantillon de population concerné par l'étude de terrain correspond donc à 241 familles pour l'échantillon large, qui ont été interrogées par questionnaire. L'échantillon de population, pour les entretiens semi-directifs a, lui, été limité à 44 familles dans la mesure où seuls 4 questionnaires ont été retournés pour l'école privée catholique de Rennes.

3. De l'échantillon au corpus

Le présent travail s'appuie sur un ensemble de données collectées qui ont ensuite été sélectionnées et préparées en fonction des objectifs de la recherche. Les données socio-démographiques et linguistiques collectées dans les 173 questionnaires préliminaires ont été placées dans un tableau Excel général en vue d'analyses quantitatives. Les données orales enregistrées – mises en mots des parents et enfants lors des entretiens semi-directifs – ont été entièrement transcrites en données textuelles pour faciliter leurs analyses qualitatives.

3.1. Les transcriptions

Les questions de transcription des données orales, collectées sur le terrain, en données écrites sont en elles-mêmes une réflexion épistémologique que doit mener le chercheur en sciences humaines. Changer de code sémiologique – de l'oral à l'écrit – implique nécessairement une perte d'informations qu'il convient d'estimer en fonction des objectifs alloués à chaque recherche. Bruno Maurer (1999), dans son article sur *les systèmes de transcription*, relate la grande diversité des systèmes de transcription et les limites d'une transcription souhaitée fidèle : limites d'ordre sémiotique, limites d'écoute, limites de codification. Il précise alors que les choix de transcription se posent avant tout en termes d'objectifs de recherche plus que de fidélité, qu'il qualifie d'« improbable ». Dans la mesure où « chaque transcription est une version des données orales pour un projet particulier d'analyse » (Maurer, 1999 : 165). Les choix relatifs à la transcription de ces données devraient laisser transparaître ces objectifs. Pour cette thèse, les entretiens menés ont tous été intégralement retranscrits en orthographe standard « aménagée », c'est-à-dire accompagnée d'indications et de marques afférentes à l'oralité et à la situation d'interaction (chevauchements de paroles, gestuelles, regards...).

3.2. Les conventions de transcription

L'ensemble des entretiens « parents » a fait l'objet d'une double transcription dans leur intégralité :

- une transcription orthographique aménagée pour faciliter les analyses de contenu et la lecture du corpus, par des personnes extérieures à la recherche ;
- une transcription spécifique pour le traitement du corpus par le logiciel d'Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans un Ensemble de Segmentations des Textes Étudiés, ALCESTE, présenté par la suite (*cf.* chapitre 7).

Les entretiens « enfants » ont également été transcrits en totalité selon les conventions mentionnées ci-dessous.

Les conventions adoptées pour la première transcription du corpus (voir annexe – clé USB), sont inspirées des travaux effectués par le Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe de l'Université de Provence, Aix-Marseille 1 (GARS) et de ceux du Centre de Recherche sur les Variétés Linguistiques du français en Belgique (VALIBEL) à Louvain-la-Neuve, pour une meilleure représentation du discours oral produit. Cette transcription est faite en orthographe standard. Elle ne comporte pas d'indication prosodique, à l'exception de mots fortement accentués, par rapport au reste du discours d'un interviewé, transcrits en lettres capitales. La seule marque de ponctuation dans le texte est le point d'interrogation pour lequel il existe un consensus quant à sa valeur intonative (Maurer, 1999 :156). Les autres éléments de ponctuation n'ont pas été utilisés car ils sont considérés comme « relev[ant] déjà d'un processus interprétatif [...] qui risquent d'orienter par trop l'exploitation ultérieure du corpus transcrit » (*ibid.*)

MOT	mot fortement accentué par un interviewé par rapport au reste de son discours
?	La seule marque de ponctuation dans le texte est le point d'interrogation

Des indications sur les pauses, les amorces de mots, les onomatopées, les lapsus, les changements de programme de phrases sont présents dans la transcription pour laisser transparaître les moments de réflexions, de doute, d'hésitation, de réticences de l'interviewé(e) par rapport aux questions posées ou au sujet abordé. Ces éléments sont précisés par les symboles suivants :

/	pause courte
//	pause longue
///	interruption assez longue du discours
ma-	amorce de mot : tiret collé
:	allongement d'une syllabe : deux points collés

Pour respecter le plus fidèlement possible la parole des interviewés, un codage a également été adopté pour les syllabes inaudibles dues à la qualité de l'enregistrement, les hésitations orthographiques, les possibilités de transcriptions multiples :

X	symbole pour une syllabe inaudible
XXX	suite de syllabes inaudibles
/d'accord, d'abord/ /ces, ses/	multi-transcriptions, alternances auditives
Il(s) chante (nt)	hésitations orthographiques

Toutes les indications qui peuvent aider à la clarté, à la compréhension et à la précision du propos – chevauchements, commentaires, évènements particuliers au cours de l'entretien, coupures,... – ont été insérées au fil de la transcription au moyen de marqueurs spécifiques :

même si je ...	
[P : oui, on...	chevauchement avec indication de la personne qui prend la parole et marquage du début du chevauchement par un trait dans la transcription des paroles de la personne qui était déjà en train de parler et qui poursuit sa phrase.
(rire)	commentaires : gestes, rires, bruits, regards particuliers, attitudes particulières
[anecdote concernant...]	événements particuliers au cours de l'entretien de la situation ou coupure, justifiés.
<i>Tu viens</i>	les paroles rapportées sont en italique
chais pas, i- ...	certaines marques de l'oralité laissant transparaître une familiarité ou une grande proximité avec l'intervieweur sont également transcrites par « aménagement du code orthographique » (Maurer, 1999 : 155)

Anonymat des informateurs

Enfin, comme toute étude universitaire relative à la vie privée des individus, une procédure d'anonymat des personnes interviewées a été développée pour la protection de la vie privée de ces dernières et de leur famille. Ainsi, dans l'ensemble de la thèse et des transcriptions, les noms et prénoms des informateurs et de leurs enfants sont modifiés. Les entretiens réalisés avec les parents ont été numérotés de 1 à 42 selon le code suivant : E1, E2, E3, ...

Puis dans chaque entretien, les mères sont désignées par la lettre majuscule « M » et les pères par la lettre majuscule « P », associées au numéro de leur entretien, soit : ME1 pour la mère de l'entretien n°1 ou PE2 pour le père de l'entretien n°2. Au fil de l'entretien, lorsque l'interviewé(e) a mentionné le prénom de son conjoint ou de sa conjointe une lettre majuscule a été utilisée, différente de celle de son prénom réel, à partir d'un système de codification précis. Lorsque d'autres personnes sont mentionnées dans les discours, leur nom ou prénom a été réduit à l'initiale. Le « C » majuscule correspond à l'initiale de mon prénom, et désigne donc toujours l'enquêtrice. Les prénoms des enfants ont également été modifiés en conservant leur origine. Les prénoms d'origine bretonne ont été remplacés par des prénoms bretons et, de la même manière, la substitution des prénoms français ou d'autres origines a été effectuée par des prénoms de même origine. Dans la mesure du possible, j'ai également tenté de garder le caractère contemporain ou ancien de prénoms fortement connotés. Ces précautions s'appuient sur l'hypothèse que le choix parental des prénoms des enfants n'est pas anodin et peut en partie nous renseigner quant à leurs représentations sociolinguistiques :

« Le prénom ne détermine pas la pratique mais peut être interprété comme le signe d'une attente sociale pour soi ou pour autrui à être ou à devenir nouveau locuteur » (Pentecouteau, 2002 :108)

Les noms de petits villages et toutes autres indications socio-temporelles qui permettraient d'identifier précisément les informateurs ont été retirés des extraits cités dans la thèse. Ces éléments sont remplacés par des informations entre crochets, qui précisent la teneur des indications fournies, pour permettre une lecture suivie et intelligible des passages concernés, tout en préservant la vie privée des interviewés. Exemple :

« **ME16** : donc je suis née euh en soixante et onze/ à [nom de ville] donc euh dans le Trégor// » (*Extrait de l'entretien 16, ligne2*)

3.3. Le corpus établi

Le corpus définitif de cette recherche est ainsi constitué des données sélectionnées suivantes :

- Les réponses aux 173 questionnaires préliminaires complétés,
- La double transcription des 42 entretiens semi-directifs individuels « Parents », soit 31 heures d'enregistrement, entièrement retranscrites en données textuelles.
- Les 9 entretiens collectifs « Enfants », soit un peu plus de 4h30 d'enregistrement, également retranscrits en totalité.

Seuls 42 entretiens transcrits sur les 44 envisagés font finalement partie du corpus « Parents » final car un entretien a été annulé à la dernière minute et l'absence d'un enfant à l'un des entretiens collectifs m'ont fait ôter l'entretien parental associé des données définitives.

Conclusion de la Partie I

Après une présentation des concepts théoriques et des réflexions épistémologiques qui sous-tendent cette recherche, une contextualisation indispensable de la situation sociolinguistique historique et actuelle de la Bretagne a été effectuée pour mettre en évidence les contours d'un phénomène social complexe. Cette première partie de la thèse a été conçue comme une boîte à outils qui m'aide à penser mon objet de recherche et dans laquelle je peux puiser des éléments théoriques, méthodologiques et contextuels indispensables pour l'interprétation des résultats obtenus par l'analyse des données. Elle s'achève donc par la présentation de l'échantillon de population et l'instauration du corpus définitif à analyser. Dans une suite logique, la deuxième partie de la recherche ouvre la phase analytique par la présentation de la méthodologie de l'analyse des données et la première étape de traitement du corpus « Parents ».

Deuxième Partie

***Analyses, résultats et interprétation :
jeux d'influences pour quels enjeux ?***

Chapitre 5- Méthodologie d'analyse des données et présentation des informateurs

« Après avoir fait parler l'interviewé, l'enquêteur fait parler le texte par l'analyse des discours » (Blanchet & Gotman, 1992 : 91)

L'ensemble de la démarche interprétative de cette recherche découle de l'approche ethno-sociolinguistique adoptée. La méthodologie de la recherche suit une approche dite « en sablier » (Blanchet, 2000 : 40). Elle part donc d'une observation globale, empirique, que j'ai, pour ma part, envisagée comme une contextualisation du terrain (*cf.* chapitres 2 et 3), à partir du terrain (observations participantes préliminaires). Elle se poursuit par une phase spécifiante, l'analyse de traitement des données, que l'on peut qualifier de décontextualisation des données. Puis, elle se termine par une interprétation générale, nommée « synthèse interprétative » (Blanchet, 2000 : 57-62), que l'on peut également considérer comme une recontextualisation interprétative. Je reviendrai sur ce dernier aspect, phase essentielle de la méthodologie utilisée (*cf.* chapitre 7.). L'ensemble de cette méthodologie d'analyse repose donc sur une vision holistique de la démarche à observer : du tout à la partie au tout, avec une approche complexe des systèmes dans lesquels « tout est à la fois plus et moins que la somme des parties ». (Morin, 1990 : 114). Et, comme dans l'exemple de la tapisserie d'Edgar Morin (*ibid.*), chaque partie, interdépendante, participe de l'ensemble.

Ces précisions générales effectuées, je vais à présent détailler la méthodologie d'analyse qui correspond à la phase de décontextualisation, c'est-à-dire d'analyse des données. Par souci de clarté de la démarche, je présente dans ce chapitre les analyses menées sur les deux parties du corpus, « Parents » et « Enfants », dans leur globalité. Toutefois, certains éléments seront, eux, précisés en introduction des chapitres suivants, notamment le fonctionnement détaillé du logiciel Alceste, afférent au chapitre 7.

1. Des analyses qualitatives transversales et complémentaires

Les analyses qualitatives menées ont été pensées pour mettre en valeur la richesse des mises en mots des informateurs et révéler les mécanismes de constitution d'un comportement linguistique particulier. Une fois les données orales transcrites en données textuelles, j'ai donc effectué l'analyse du corpus définitif en plusieurs étapes. La partie « Parents » du corpus a fait l'objet d'une analyse de contenu thématique transversale à l'ensemble des entretiens, puis de

différentes analyses de discours. Les deux grandes parties du corpus (« Parents » et « Enfants ») ont ensuite été traitées simultanément dans le cadre d'analyses comparatives intra-discours. Pour ces traitements, l'analyse de contenu et l'analyse de discours, entendues comme deux méthodologies distinctes et complémentaires, se sont révélées adaptées aux objectifs fixés afin de rendre compte de l'ampleur et de la complexité d'un processus. La sélection de différentes approches relève également de la volonté précédemment exprimée d'avoir recours à la triangulation méthodologique pour mener cette recherche.

1.1 Analyse de contenu

La définition de la notion d'analyse de contenu, (désormais AC), pose des difficultés en ce qu'elle recouvre en sciences humaines différentes acceptations plus ou moins larges. L'AC, en tant que méthode d'analyse des données en sciences humaines et sociales, a connu plusieurs périodes dans son développement, liées à des évolutions sur les plans théorique et méthodologique (Bardin, 1977 ; Robert & Bouillaguet, 2007). Au début du XX^{ème} siècle, l'AC émerge aux Etats-Unis à partir de travaux de classification thématique de la presse américaine. L'approche est essentiellement quantitative et devient utilitariste avec l'arrivée de l'étude de la propagande lors de la Première et surtout de la Seconde Guerre mondiale. Dans les années 1940 à 1950, l'AC progresse à deux niveaux. D'une part, elle s'ouvre à d'autres domaines d'application, notamment en psychologie. D'autre part, au niveau méthodologique, des règles d'analyse sont formalisées, marquées par un souci d'objectivité et de systématisme de la part des chercheurs. Berelson (1948) définit alors l'AC comme :

« une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication » (cité par Bardin, 2007 [1977] : 21).

Bien que remise en question par les américains, en particulier grâce aux apports d'autres disciplines, cette approche restrictive de l'AC prévaudra en France jusque dans les années 1970. Les années 1950-1960 sont marquées par des questionnements épistémologiques et méthodologiques. Les positionnements évoluent vers une plus grande souplesse quant à la notion d'objectivité et surtout, comme le souligne Laurence Bardin, l'AC prend conscience de sa fonction d'*inférence* (1997 : 25).

A partir des années 1970, plusieurs phénomènes vont renouveler l'AC. Les progrès informatiques et le recours à cette technologie pour des analyses de corpus plus vastes, et l'association à des travaux linguistiques y participent plus particulièrement.

Dans une acceptation contemporaine, l'AC se définit donc de manière plus large comme :

« Un ensemble de techniques d'analyse des communications, visant, par des procédures systématiques et objectives des descriptions du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées de ces messages » (Bardin, 1977 : 47)

Cependant, dans le cadre de cette thèse, l'AC a été pensée comme l'une des phases d'une méthodologie d'analyse qualitative des données, complétée ensuite par des analyses de discours manuelles et informatisées. En cela, la notion d'AC est entendue dans son acceptation restreinte. Il s'agit d'un « instrument d'analyse des communications » (Bardin, 1977 :15) parmi d'autres. Le terme de communication est à entendre ici comme tout type de productions verbales (orales ou écrites). Cette première phase d'analyse a donc été choisie pour appréhender un vaste corpus dans son ensemble afin de repérer de grandes tendances dans la structuration des motivations parentales à effectuer ce choix de la langue bretonne par le biais de la scolarisation pour le jeune enfant. C'est avant tout la visée déductive, la fonction d'*inférence* de l'AC, en tant que « procédure intermédiaire » (Bardin, 1977 : 43) entre la phase de description et la phase d'interprétation des données, qui m'a conduite vers l'utilisation de cette méthodologie pour l'analyse des mises en mots parentales de mon corpus. Parmi les techniques de l'AC, ma démarche s'est donc concentrée sur la méthodologie d'analyse thématique afin de « repérer des 'noyaux' de sens qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi » (Bardin, 1977 :137). L'objectif de cette utilisation est alors d'inférer, à partir de la classification thématique des mises en mots de ces parents, des informations sur les représentations à l'origine de politiques linguistiques familiales particulières. Je présente le fonctionnement détaillé de cet outil d'analyse et les adaptations effectuées en fonction de ma recherche avant les résultats de cette première analyse qualitative (*cf.* chapitre 6).

1.2 Analyses de discours

Le champ de l'analyse de discours (désormais AD) est également difficile à circonscrire dans la mesure où il est, selon les points de vue, une méthode partagée par plusieurs disciplines des sciences humaines ou une discipline à part entière, voire un mélange des deux (Boutet & Maingueneau, 2005 : 16).

Comme pour l'analyse de contenu, il importe de préciser les points d'ancrage théoriques et méthodologiques de l'AD retenus et de présenter son utilisation pour le traitement des données du corpus. Historiquement centrée sur l'écrit et en particulier les discours politiques,

l'analyse de discours s'ouvre aux corpus oraux grâce aux travaux de sociolinguistes tels que Labov qui analyse les discours des jeunes des ghettos de Harlem ou Gumperz en sociolinguistique interactionnelle. Jeanne-Marie Barbéris précise que « l'intérêt accordé à l'oral, et à l'interaction en face à face, est venu essentiellement de l'influence Outre-Atlantique » (1999 : 126). En effet, l'AD a connu deux développements distincts en France et aux Etats-Unis. A l'anglo-saxonne, elle est proche de l'analyse conversationnelle (Sacks, 1995) et des travaux d'ethnométhodologie (Garfinkel, 2007). En France, l'AD s'est développée dans les années 1970, sous l'influence des travaux de Zellig S. Harris (1952) et du projet de sémiotique d'Algirdas J. Greimas (1966). Tous deux développent une approche distributionnelle des éléments du discours mais pour Z. S. Harris l'attention se porte sur la syntaxe, alors qu'A.J Greimas se concentre sur les aspects sémantiques du discours.

L'un des apports fondamentaux de l'AD est d'avoir pris le parti de « dépasser le cadre phrasique (c'est-à-dire l'analyse des constituants de la phrase et des schémas de phrase) au profit d'un objet plus vaste : le discours » (Sarfati, 2012 [1997] : 12). L'AD, contrairement à l'approche linguistique structurale, cherche donc à étudier la production du sens d'un discours comme un tout cohérent dont les éléments sont interdépendants. Par ailleurs, le discours est analysé dans son contexte énonciatif, c'est-à-dire en rapport avec la situation d'interaction, les interlocuteurs eux-mêmes et le contexte social global :

« Ces énonciations individuelles ne sauraient être envisagées indépendamment des conditions sociales, politiques, institutionnelles, historiques, psychologiques, dans le cadre desquelles elles sont produites et qui les déterminent. Ainsi, le terme de discours réfère également aux productions verbales en tant qu'actualisation d'un *genre* (le discours pédagogique, le commentaire sportif), ou comme expression d'un groupe, d'une institution, d'une idéologie (le discours du Parti communiste, les instructions officielles du ministère de l'Education, le discours des taggers, le discours raciste...) » (Salazar Orvig, 2003 : 272).

Il est alors question de contextualisation de ces productions langagières et d'*interdiscours* selon la formulation de Michel Pêcheux, qui rejoint la notion bakhtinienne de *dialogisme* dans laquelle tout discours est traversé de références à d'autres discours.

Aussi, plusieurs approches, hétérogènes et complémentaires, se sont développées en AD à partir de ces conceptions du discours, dont l'ouvrage de Dominique Maingueneau (1976) donne un premier aperçu, non exhaustif :

- les approches lexicologiques quantitatives avec, entre autres, les travaux de lexicométrie de l'école nationale supérieure de Saint-Cloud et le développement de l'analyse factorielle des correspondances (J. P. Benzécri), et non quantitatives

(approches sémantiques des unités lexicales du discours),

- les approches syntaxiques dont l'« analyse automatique du discours » (AAD) de Michel Pêcheux,
- les travaux sur l'énonciation, parmi lesquels ceux sur la modalisation et ceux relatifs aux actes de langage.

Certaines sont plus centrées sur le fonctionnement général des discours ou des unités linguistiques au sein d'un discours révélant des types caractéristiques, d'autres sont plus en lien avec les conditions de production (l'interaction verbale), ou l'interdépendance des modes d'énonciation et du contexte social (Salazar Orvig, 2003 : 272-273). Toujours dans une conception interdisciplinaire et complexe, les analyses de discours menées dans cette thèse sont empruntées à ces différentes approches de l'AD afin de repérer dans les discours des interviewés des éléments saillants qui peuvent caractériser des registres de discours, des types de prise en charge énonciative, révélateurs de discours particuliers, de positionnements distincts dans un environnement social, un groupe, une communauté linguistique. Les mises en mots des parents ont donc fait l'objet d'analyses de discours à différents niveaux.

Lors d'une première étape, j'ai effectué des analyses lexicales et syntaxiques manuelles. Je me suis attachée à repérer ce qui du point de vue formel pouvait relever de types de prise en charge énonciative communs à certains groupes sociaux, des traces discursives de représentations sociolinguistiques partagées. Pour développer cette démarche, je me suis majoritairement appuyée sur les travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni à propos de l'énonciation et la « subjectivité du langage » dont elle définit la problématique comme :

« La recherche des procédés linguistiques (shifters, modalisateurs, termes évaluatifs, etc.) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui (problème de la « distance énonciative »). C'est une tentative de repérage et de description des unités, de quelque nature et de quelque niveau qu'elles soient, qui fonctionnent comme indices de l'inscription dans l'énoncé du sujet d'énonciation. » (2009 : 36)

Pour chaque type de profils parentaux repéré par l'AC, j'ai ainsi cherché à dégager si certaines « unités » pouvaient caractériser un type de discours ou être communs aux autres groupes, sans me restreindre à une seule catégorie afin de mettre en lumière la richesse des discours recueillis.

J'ai toutefois porté une attention particulière aux déictiques tels que les pronoms personnels, les verbes et leurs modalités, ou les marqueurs temporels, qui situent le discours par rapport à un « je, ici et maintenant », et indique l'appropriation de l'énoncé par son

locuteur ou sa distanciation à l'égard de celui-ci (Kerbrat-Orecchioni, *ibid.* : 62-63). Chaque élément mis en évidence pourrait être analysé séparément et de façon exhaustive dans des recherches ultérieures. Dans cette recherche, il s'est notamment agi de « retrouver les failles des sujets dans les failles du discours, en tant que lieu où le sens s'actualise » (Barbérís, 1999 : 146)

Dans la deuxième étape, l'ensemble des entretiens « Parents » a fait l'objet d'une analyse transversale par l'utilisation d'un logiciel d'analyse statistique de données textuelles, ALCESTE dont je présente les fondements théoriques et méthodologiques dans le chapitre 7. Pourquoi choisir de réaliser une analyse des données assistée par ordinateur ? Ma première motivation concernait la prise de conscience de l'ampleur de la perte d'informations inhérente à une analyse manuelle des données d'un vaste corpus. La distanciation possible du chercheur par rapport à ces données m'attirait également. En outre, la valeur heuristique de la démarche, qui offrait la possibilité à la fois de découvrir de manière inductive d'autres aspects non analysés de mon corpus et d'obtenir une forme de confirmation ou d'infirmité des résultats obtenus manuellement, m'ont fait opter pour cette deuxième approche de mon corpus.

Une fois l'ensemble de ces analyses réalisées, qui dans la pratique ont été effectuées en parallèle, les résultats obtenus ont fait l'objet d'un travail interprétatif.

1.3. Analyses comparatives intra-discours parents et enfants

Dans un troisième mouvement, complémentaire et indispensable pour la compréhension d'un phénomène complexe de socialisation langagière et d'appropriation des langues par l'enfant, les discours transcrits des « parents » et « enfants » ont fait l'objet d'analyses comparatives de discours. Dans la pratique, les mises en mots des enfants ont donc été analysées, puis comparées à celles des parents autour de thématiques considérées comme pertinentes au regard des hypothèses de recherche et des résultats obtenus dans les chapitres 6 et 7 à propos des représentations parentales :

- les représentations des pratiques ou non pratiques linguistiques familiales du breton
- les représentations de l'utilité de l'enseignement/apprentissage des langues en général et de la langue bretonne en particulier.

Du point de vue méthodologique, il est également important de rappeler que les entretiens réalisés avec les enfants sont des entretiens « collectifs ». Aussi, les mises en mots collectées sont à analyser comme ce que je qualifie de « réponses collectives ». En effet, il s'agit de réponses co-construites en interaction, entre pairs et avec l'enquêtrice que je suis. Lorsqu'une

question est abordée, les réponses des premiers influencent celles des suivants. Elles leur donnent des idées et des informations quant aux positionnements des enfants qui les émettent. En fonction, les autres enfants complètent ces premières réponses ou indiquent d'autres éléments pour s'en distancer. Par ailleurs, cette situation de groupe fait que certaines idées déjà énoncées ne sont souvent pas reprises par les autres enfants par crainte de redites, bien qu'elles puissent être partagées. Ces différents éléments sont donc à prendre en compte dans l'analyse des discours de ces enfants et à considérer lors de l'interprétation des résultats.

2. Quelles analyses quantitatives ?

Les éléments comptables, recueillis grâce au questionnaire préliminaire, ont d'une part aidé à définir l'échantillon de population à rencontrer lors d'entretiens semi-directifs (*cf.* chapitre 4). D'autre part, ils ont été recueillis dans l'optique d'analyses de type quantitatif afin de chercher à savoir dans quelle mesure certains paramètres sociaux, économiques, linguistiques, familiaux et externes participent de cette prise de décision. Les éléments quantitatifs analysés, qui correspondent à certaines hypothèses émises, sont pour les aspects sociaux-économiques :

- l'âge des interviewés
- les catégories socioprofessionnelles des parents

au niveau linguistique :

- la/les langues premières de socialisation des parents
- la pratique ou la non pratique de la langue bretonne par les parents
- la scolarisation ou la non scolarisation de chaque enfant en filière bilingue breton-français

du point de vue de la constitution de la famille :

- les origines géographiques familiales des parents
- le nombre d'enfants par famille

pour les paramètres externes :

- le type d'école choisie (bilingue publique, bilingue privée, bilingue associatif)

Lors des interprétations, ces données quantitatives ont été comparées aux résultats des analyses qualitatives pour déterminer si certains de ces paramètres s'associent plus fréquemment à certains types de discours, et, en cela, peuvent se révéler significatifs pour la définition de profils particuliers.

Cette méthodologie d'analyse plurielle est celle qui m'a semblé la plus adaptée à mon objet de recherche. Elle est le fruit de réflexions théoriques et pragmatiques en vue de répondre aux interrogations posées. Dans la phase de recontextualisation, les résultats de ces analyses, qualitatives et quantitatives complémentaires, sont interprétés dans le cadre d'une *synthèse interprétative*, en tant que « saisie globale des paramètres en jeu » (Blanchet, 2000 : 57) dans une perspective complexe. Avant de détailler les résultats obtenus par les analyses quantitatives des mises en mots recueillies pour cette recherche, je vais présenter les personnes dont elles émanent, c'est-à-dire les informateurs rencontrés, qui sont des individus à la fois particuliers et caractéristiques.

3. Présentation des informateurs

42 familles ont participé à des entretiens semi-directifs, soit 29 mères et 6 pères en entretien individuel, 8 couples de parents, et 9 entretiens collectifs avec les enfants par groupe de 4 ou 5. A partir des premières données quantitatives collectées par questionnaire, certains éléments peuvent être présentés, renseignant sur les profils socio-linguistiques de ces parents informateurs et sur la constitution de leur famille.

3.1. L'âge des parents

La répartition des mères de cette étude, par classes d'âge est en adéquation avec les études statistiques de l'INSEE¹⁰³ relatives à la moyenne d'âge des femmes en France métropolitaine à la naissance du premier enfant et les contraintes inhérentes à cette recherche (*cf.* chapitre 3, 2.3. *la population étudiée*). Ainsi la majorité de ces mères, ayant un ou plusieurs enfants âgés de 8 ans et plus, ont entre 30 et 49 ans. Elles sont, pour 57% d'entre elles, dans la classe d'âge des 30-39 ans, et à 41% dans la classe des 40-49 ans (figure 10).

¹⁰³ Insee Première- N° 1419 - OCTOBRE 2012 - http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1419

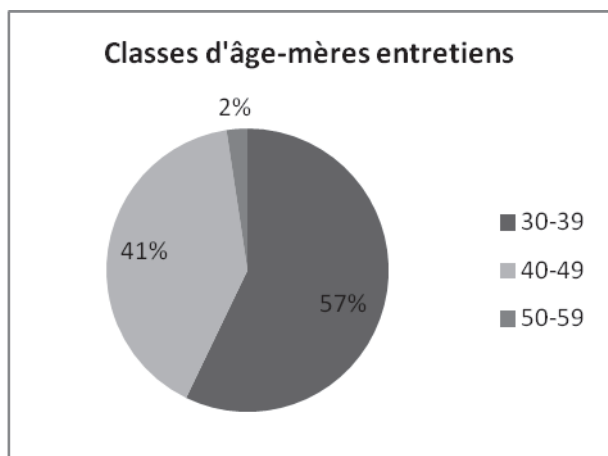


Figure 10 - Classes d'âge des mères interviewées

De la même manière, les pères ont majoritairement entre 30 et 49 ans mais avec un pourcentage plus élevé pour la classe d'âge des 40-49 ans à 48% que dans celle des 30-39 ans à 38% (cf. figure 11). Les pères sont donc un peu plus vieux en moyenne.

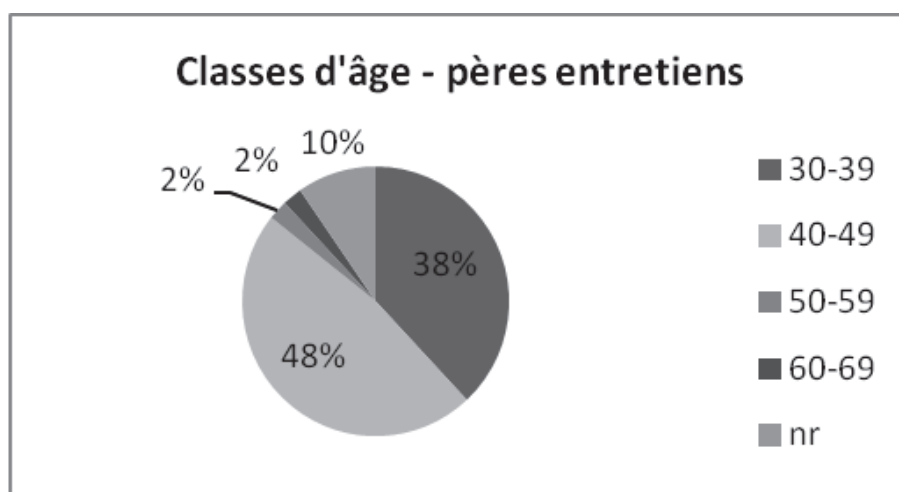


Figure 11 - Classes d'âge des pères interviewés

Seuls 2% des mères et des pères ont entre 50 et 59 ans, soit en réalité 2 personnes (une mère et un père). Par ailleurs, sur les 173 questionnaires complétés, 2% des mères et 1% des pères avaient moins de 30 ans. Cela représentait en tout quatre couples ayant répondu au questionnaire et trois ayant accepté de participer à un entretien. Aucun de ces trois couples n'a été sélectionné pour un entretien du fait du croisement d'autres paramètres pour la sélection. Enfin, seul 1% des pères, dont les informations sont contenues dans les questionnaires, a plus de 60 ans, soit une personne, qui a pour sa part été sélectionnée pour un entretien.

3.2. Les catégories socioprofessionnelles

Pour les catégories socioprofessionnelles (CSP) des parents à interviewer, je me suis basée sur les constats d'études déjà réalisés sur cette question en sociolinguistique quantitative. Ainsi, je suis partie des chiffres de l'INSEE en 2007, concernant la population de 15 ans et plus en Bretagne¹⁰⁴, pour sélectionner les personnes à interviewer. Par comparaison, certaines CSP sont moins représentées dans les réponses positives reçues pour la passation des entretiens. Pour ce qui est de l'échantillon de population sélectionné, il contient une surreprésentation des catégories 3 et 4, respectivement « cadres, professions intellectuelles supérieures » et « professions intermédiaires » et une sous-représentation des catégories 6 « ouvriers », en particulier chez les mères, 7 « retraités » et 8 « Autres ou sans activité professionnelle » (cf. figure 12).

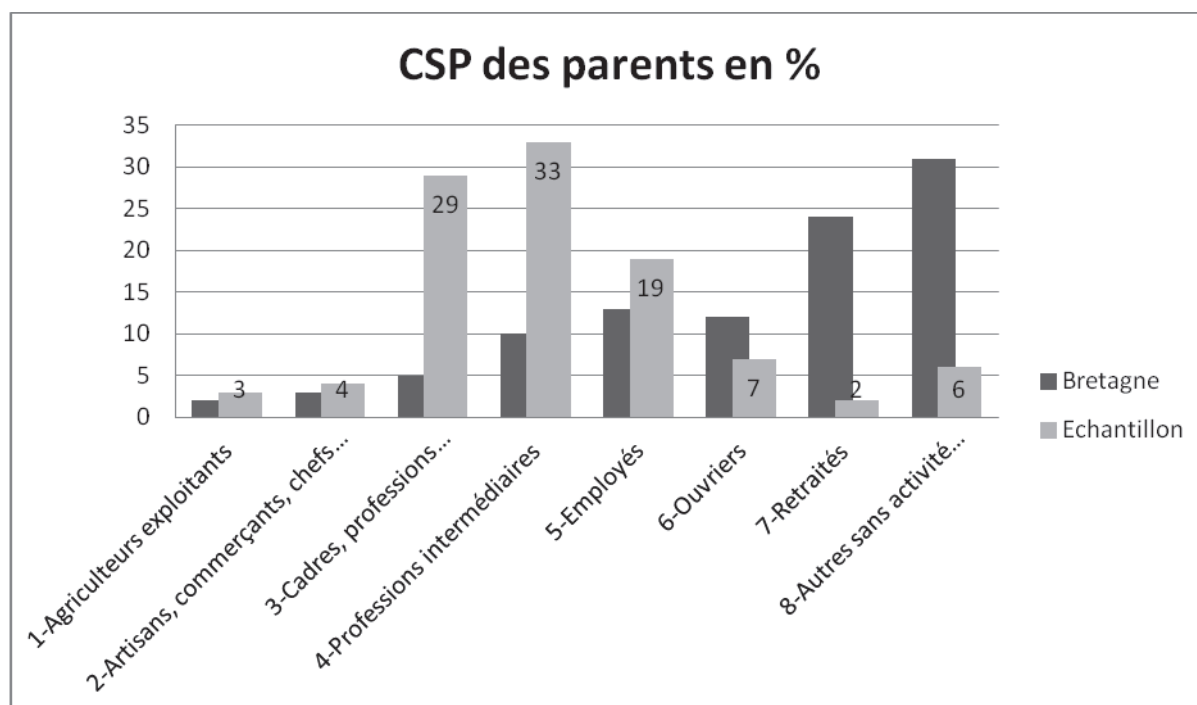


Figure 12 - Catégories socio-professionnelles dans l'échantillon par rapport à la population bretonne en 2007 (d'après INSEE)

Il faut préciser que les chiffres de l'INSEE comptabilisent l'ensemble de la population bretonne de 15 à 64 ans alors que notre recherche prend en compte des parents d'élèves, ce qui justifie sûrement la très forte sous-représentation des personnes à la retraite (2% de notre échantillon pour 24% dans la population bretonne) et des personnes sans activité professionnelle (6% des parents interviewés contre 31% dans l'étude de l'INSEE).

En revanche, je prends note pour mes analyses de la surreprésentation de CSP plus

¹⁰⁴ INSEE, RP 2007, dossier local région Bretagne, emplois par catégorie socioprofessionnelle, juin 2010.

élevées, ce qui interroge les types de profil socio-économique des parents qui effectuent ce choix de scolarisation bilingue breton-français pour leurs enfants. Bien entendu, comme pour les autres paramètres de cette sélection, le choix des parents en fonction de leur CSP était dépendant d'autres critères. La catégorie socioprofessionnelle des parents n'est intervenue qu'après avoir sélectionné des groupes de parents en fonction de l'âge de leurs enfants, de leur pratique ou non de la langue bretonne et des origines géographiques familiales (*cf.* chapitre 4). Ce critère n'est donc pas considéré comme principal et s'appuie sur les recherches déjà réalisées sur la question. Cette sélection complémentaire est advenue lorsque cela était possible.

3.3. Nombre d'enfants par famille

De la même manière que pour les CSP, le nombre d'enfants par famille n'est pas un critère majeur dans la sélection de mon échantillon mais un critère complémentaire. En revanche, l'analyse de ce critère à propos de la constitution de la famille des interviewés renseigne la recherche sur un élément particulier qui pourra être significatif lors de la mise en relation de ces données avec les résultats des analyses qualitatives. En effet, toujours selon l'INSEE (2010), la moyenne régionale est d'1,2 enfant par famille, alors que les familles interviewées ont majoritairement deux ou trois enfants. Dans un premier temps, il faut signaler que l'INSEE comptabilise les familles sans enfant pour ce calcul, ce qui est contraire à notre objet de recherche et explique une première forme de décalage. Ainsi, si j'ôte ces familles « sans enfant » des calculs de l'INSEE, 41% des familles bretonnes ont 2 enfants, ce qui est strictement équivalent aux chiffres de mon échantillon (*cf.* figure 13).

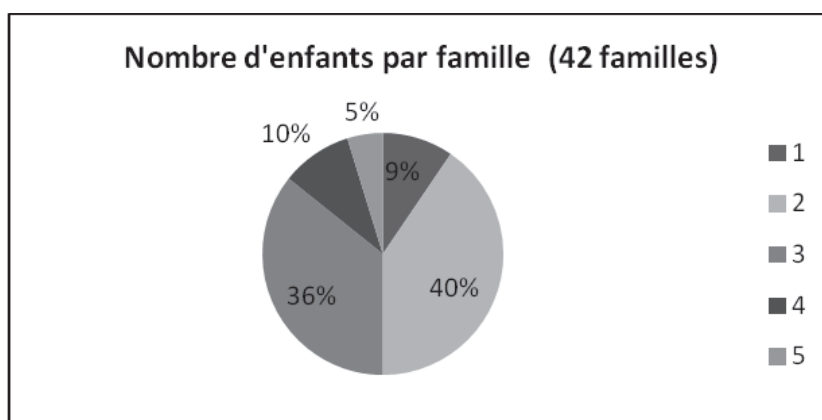


Figure 13 - Nombre d'enfants par famille dans l'échantillon de population

Dans un deuxième temps, il est possible d'envisager que des questions de disponibilité aient joué dans la plus forte rencontre de parents, mères ou pères, en congé parental, au foyer

ou sans profession. 15% des familles de mon échantillon ont 4 enfants ou plus, alors que c'est le cas de 3,5% des familles en Bretagne. Par ailleurs, comme j'avais également pu l'observer dans ma recherche de Master 2, plusieurs familles ne scolarisent qu'une partie de leurs enfants en filière bilingue breton-français, souvent les derniers. Il s'agit parfois de familles recomposées mais également de changement de stratégies éducatives et linguistiques de la part des parents. Cela est à étudier pour percevoir les origines de telles situations.

3.4. Origines géographiques familiales

Sur 173 familles ayant répondu au questionnaire préliminaire, il faut préciser que seuls 66% de ces mères et 54% de ces pères sont eux-mêmes originaires de (Basse ou Haute) Bretagne. Les 34% et 46% restants viennent majoritairement d'autres régions de France (17% des mères et 21% des pères). Les autres ont, soit des origines familiales dans d'autres pays, soit n'ont pas renseigné cet élément du questionnaire. Ces éléments montrent donc une diversité des origines géographiques familiales des parents scolarisant leurs enfants en classe bilingue breton-français. Il ne s'agit donc pas exclusivement de parents originaires de Bretagne. Pour ce qui est des parents interviewés (figures 14 et 15), 50% des mères et 43% des pères sont originaires de Basse-Bretagne. Cette proportion plus importante s'explique sans doute en partie du fait que deux pôles géographiques de cette étude ont été déterminés dans cette partie de la région. De la même façon, 31% des mères et 24 % des pères ont des origines géographiques familiales déclarées en Haute-Bretagne.

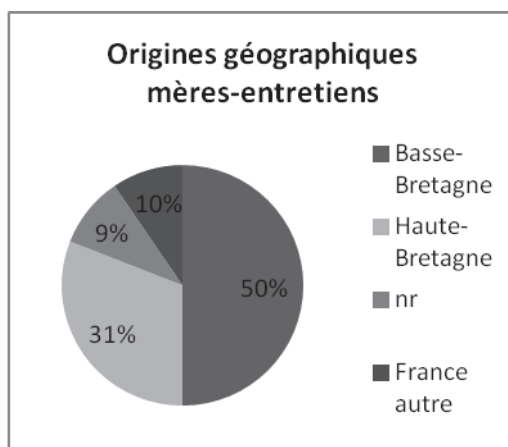


Figure 14- Origines géographiques familiales des mères interviewées

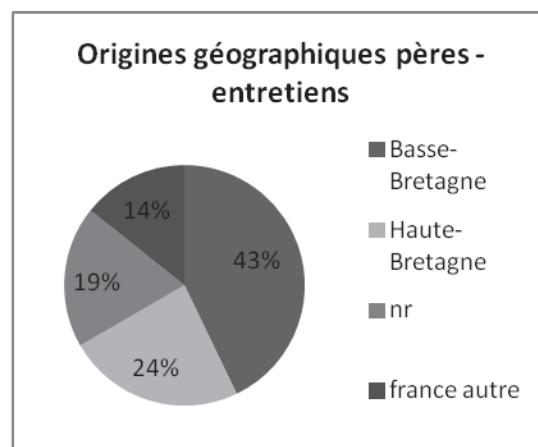


Figure 15 - Origines géographiques des pères interviewés

Ensuite, 10% de ces mères et 14% de ces pères sont originaires d'une autre région de France. Ces trois distinctions des parents en fonction de leurs origines géographiques familiales importent dans cette recherche pour venir confirmer ou infirmer l'hypothèse d'un

imaginaire linguistique variant en fonction de ce critère. Il faut rappeler que ces origines géographiques familiales sont à prendre sur la base relative de déclaration des parents. Cette dimension de l'information collectée m'intéresse alors d'autant plus qu'elle est liée aux représentations que les informateurs ont de leurs origines géographiques familiales. Enfin, il y a 9% des mères et 19% des pères, qui n'ont pas renseigné cet élément du questionnaire et il faut en tenir compte dans les interprétations.

3.5 Langue première de socialisation et transmission intergénérationnelle du breton

A partir des résultats obtenus dans l'ensemble des questionnaires complétés, les analyses quantitatives viennent confirmer le déclin annoncé de la transmission familiale du breton. En effet, 98% des mères, originaires de Bretagne, et de ce fait, susceptibles d'avoir entendu du breton dans leur enfance, déclarent le français comme langue première de socialisation. Seule une d'entre elles indique le breton uniquement et une autre les deux langues apprises simultanément. Du côté des pères, 92,5% notent le français comme langue première, soit 86 pères sur les 93 natifs de Basse ou Haute-Bretagne. Un seul d'entre eux déclare le breton uniquement et six mentionnent le breton ou le gallo aux côtés du français. Ainsi, le français est très majoritairement la langue première de socialisation pour ces parents vivant en Bretagne. Les quelques personnes désignant le breton comme langue première citent pour la plupart une situation de bilinguisme familial breton-français. Parmi les parents interviewés, toutes les mères et 83% des pères ont le français pour langue première de socialisation. Deux pères déclarent une situation bilingue dans laquelle le breton et le français sont leurs langues premières de socialisation et un père indique uniquement le breton. 4 questionnaires ne renseignent pas cette information pour les pères.

3.6. La pratique de la langue bretonne

Concernant la pratique actuelle de la langue bretonne, si l'on compare les chiffres obtenus par Fañch Broudic (2009) dans l'enquête précitée et ceux de cette recherche doctorale, on peut observer certaines différences. A partir des chiffres sur les adultes bretonnants de plus de 15 ans, on aurait en effet pu envisager l'observation d'une population de parents composée de non-bretonnants à 80% et 20% de bretonnants. Cependant, les résultats obtenus par l'analyse des données collectées diffèrent quelque peu. Si l'on observe le schéma ci-dessous (figure 16), seules 35% des mères interrogées, ayant scolarisé leurs enfants en classe bilingue breton-français ou immersive en breton indiquent ne pas parler le breton. 33% déclarent le connaître

un peu et 27% le parler. Ces chiffres semblent donc supérieurs à ceux énoncés dans les études quantitatives relatives à l'ensemble de la population bretonne de plus de 15 ans.

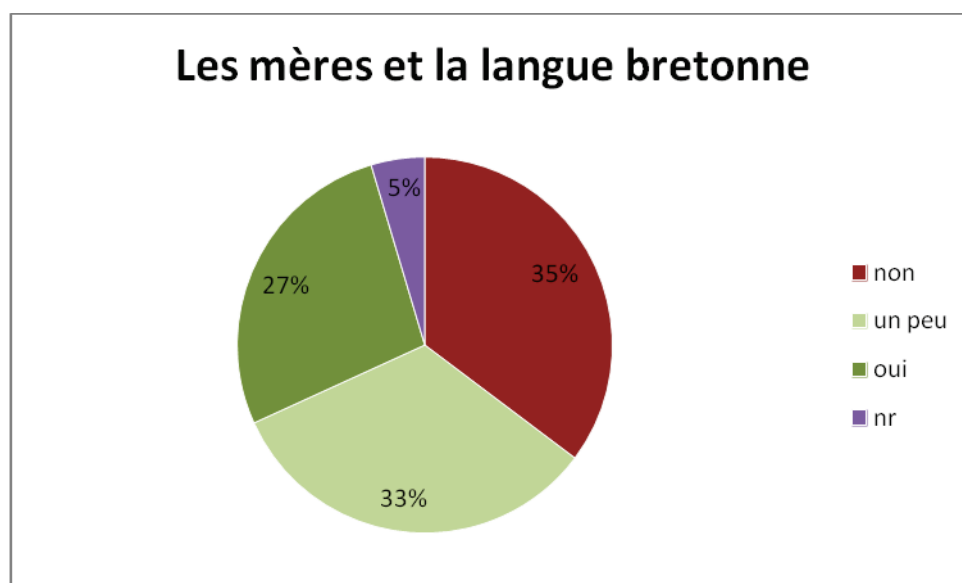


Figure 16 - Les mères et la pratique du breton
(nr = non-renseigné)

De la même manière, seuls 46%, des pères notent ne pas parler le breton (figure 17). 23% indiquent le connaître et 17% avoir quelques connaissances.

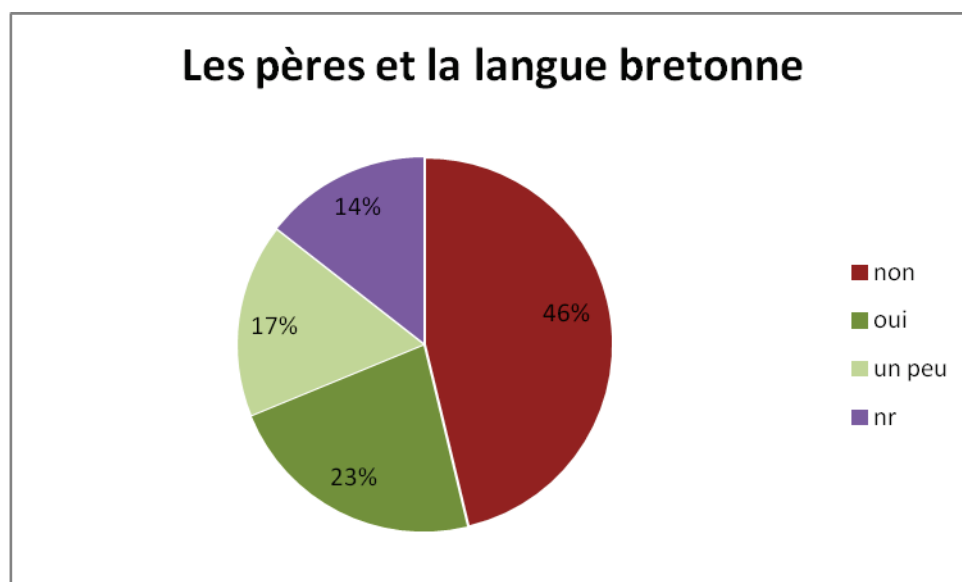


Figure 17 - Les pères et la pratique du breton

Je me garde de conclure trop rapidement à partir de ces chiffres. En effet, il serait possible d'en déduire seulement que les parents bretonnants scolarisent plus leurs enfants en classe bilingue breton-français que les parents non bretonnants. Toutefois, il ne faut pas faire abstraction du fait que certains types de parents peuvent être moins représentés dans les

questionnaires complétés. A la vue des graphiques ci-dessus, nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que les parents non-bretonnants ont moins répondu au questionnaire préliminaire distribué, se sentant moins concernés ou moins légitimes pour y répondre.

Par ailleurs, les réponses aux questions sur les pratiques linguistiques personnelles se font sur la base d'une déclaration et ne sont pas vérifiées ensuite sur le terrain. Il y a parfois un écart considérable entre ce qui est dit et ce qui est fait. Par exemple, les pratiques ne sont certainement pas les mêmes entre une mère déclarant dans le questionnaire parler « un peu » le breton, parce qu'elle a appris quelques mots en famille dans sa jeunesse ou aujourd'hui avec ses enfants, et d'autres mères qui notent « quelques rudiments » ou « peu de connaissances » alors qu'elles ont pris des cours du soir pendant un ou deux ans, voire plus, à raison d'une à deux heures par semaine, et qui sous-estiment, peut-être, leurs compétences effectives. Les « oui » eux-mêmes ne recouvrent pas les mêmes réalités linguistiques du point de vue de la maîtrise ou de la pratique régulière de la langue bretonne. Par conséquent, les données relatives à la pratique du breton par ces parents ne peuvent être véritablement fiables sans vérification de l'utilisation réelle de chacun de ces locuteurs.

Néanmoins, dans le cadre de mes interrogations sur les représentations sociolinguistiques de ces parents et leurs influences sur leur choix de scolarisation pour leurs enfants, ces premières données, genrées, permettent d'observer : d'une part un phénomène concernant leurs rapports à la langue bretonne et d'autre part, à un niveau plus général, de nous questionner sur leur part d'implication respective, en tant que parent, dans les choix éducatifs privilégiés pour leurs enfants. En effet, 60% de ces mères et 40% de ces pères affirment avoir quelques connaissances ou pratiquer la langue bretonne. Ils précisent avoir acquis ces compétences « en famille », « avec leurs enfants » scolarisés en classe bilingue ou immersive, ou grâce à « des cours du soir », « des cours à l'université », des formations intensives du type « 6 mois à Stumdi ». Ces parents mettent en avant leurs compétences en breton, comme un élément valorisant, alors que c'était majoritairement l'inverse il y a encore une vingtaine d'années. Cela viendrait confirmer l'idée d'un changement de perception de la langue bretonne (Calvez, 2012) chez les nouvelles générations, une appropriation de celle-ci. Ce phénomène ne peut être évoqué sans rappeler l'influence du contexte sociolinguistique sur les attitudes des individus envers les langues.

3.7. La question du genre

En outre, un élément sous-jacent émerge d'une dernière donnée de ces graphiques (figures 16 et 17). Le taux de non-réponse (nr) à propos de la pratique linguistique des pères, 14% contre 5% pour les mères, nous mène en effet à énoncer une caractéristique particulière : après vérifications, ce sont majoritairement les femmes qui ont répondu à ce questionnaire.

De la même manière, lorsque certaines familles ont été sollicitées pour un entretien complémentaire, je n'ai pas précisé si je souhaitais le réaliser avec les deux parents (le père et la mère) ou un seul (soit le père, soit la mère). Ils avaient le choix. Sur 42 entretiens, le premier constat est que 29 entretiens ont été réalisés avec les mères seules, 8 avec la mère et le père, et 5 avec les pères seuls. Les mères s'impliqueraient-elles plus dans les questions relatives à la scolarité des enfants ou aux choix linguistiques ? Prennent-elles des décisions seules en matière de politique linguistique familiale à adopter ?

Pour conclure, j'ai tenté de conserver parmi ces informateurs de mon échantillon de population une certaine représentativité des profils présents dans la société bretonne, mais aussi, et surtout, une diversité dans les paramètres sociaux qui puisse me permettre des croisements et des comparaisons avec les résultats des analyses qualitatives. Cette pluralité me permet de discuter les hypothèses de la recherche. Le tableau 8 (*cf. supra*) récapitule l'ensemble des informations comptables analysées, relatives aux profils des interviewés et de leur famille. Les abréviations utilisées dans ce tableau correspondent à la codification suivante :

<p>CI M ou CI P : classe d'âges de la mère ou du père</p> <p>CSP M ou P : catégorie socioprofessionnelle de la mère ou du père</p> <p>Nbr E : nombre d'enfants</p> <p>Nbr E/B : nombre d'enfants apprenant le breton</p> <p>L1 M ou P : langues premières de socialisation de la mère ou du père</p> <p>Mère breton : mère parlant breton</p> <p>Père breton : père parlant breton</p> <p>Origines M ou P : origines géographiques familiales de la mère ou du père</p> <p>B-Br ou H-Br ou France autre : Basse-Bretagne ou Haute-Bretagne ou autre région de France</p> <p>Lieu entretien parent : Lieu où s'est déroulé l'entretien avec le ou les parent(s), au domicile de l'interviewé (dom), à son travail (travail), à l'école des enfants (école), dans un lieu public (Lp) ou chez l'intervieweuse (interv.)</p> <p>Durée : durée de l'entretien avec le ou les parent(s)</p> <p>Enfants : prénoms des enfants après la mise en place de la procédure d'anonymat. Les prénoms en gras sont ceux des enfants interviewés</p> <p>nr : non renseigné</p>

Tableau 7- Légende du tableau 8

Tableau 8 - Présentation des 42 familles

N° Entretien	Parents interviewés		Cl âge M	Cl âge P	CSP M	CSP P	Nbr E	Nbr E/B	L1 M	L1 P	Mère breton	Père breton	Origines M	Origines P	Lieu Entretien Parent	Durée	Enfants
1	ME1		30-39	30-39	4	3	3	2	fr	fr	un peu	non	B-Br	H-Br	dom	47min31	Mona, Deneza , Brendan
2	ME2	PE2	30-39	30-39	4	3	3	3	fr	br	oui	oui	B-Br	B-Br	dom	41min35	Rozenn , Marc, Solenn
3	ME3		30-39	40-49	4	4	2	2	fr	fr	non	non	B-Br	B-Br	dom	39min55	Lomig , Janig
4	ME4		nr	nr	5	4	1	1	fr	nr	non	nr	Fr autre	nr	dom	48min39	Judikael
5	ME5		40-49	30-39	1	1	4	4	fr	fr	oui	un peu	B-Br	B-Br	école	32min19	Gabriel, Etienne, Bernard , Charles
6	ME6		30-39	30-39	3	5	2	2	fr	fr	oui	un peu	B-Br	B-Br	école	23min26	Lucas , Charles
7	ME7		30-39	30-39	4	4	3	2	fr	fr	un peu	nr	B-Br	B-Br	dom	30min41	Goulven , Riwal, Divi
8	ME8		40-49	40-49	3	3	3	3	fr	fr	un peu	non	B-Br	B-Br	école	34min10	Daniel, Eric , Déborah
9	ME9		40-49	nr	8	1	4	2	fr	nr	non	nr	nr	nr	Interv.	52min52	Barbara, David, Mathieu , Zoé
10	ME10		30-39	30-39	3	5	4	3	fr	fr	un peu	un peu	H-Br	B-Br	école	39min36	Visant , Laouen, Karine, Sybille
11	ME11	PE11	40-49	40-49	4	4	2	2	fr	fr	un peu	oui	B-Br	B-Br	dom	1h06min	Laora, Maëlis
12	ME12	PE12	40-49	40-49	5	5	5	5	fr	fr	non	non	B-Br	B-Br	Lp	59min22	Olivier, Fabrice, Bertrand , Ludovic, Delphine
13	ME13		40-49	nr	5	5	1	1	fr	nr	non	nr	B-Br	nr	dom	28min39	Sandy
14	ME14	PE14	40-49	40-49	3	3	2	2	fr	fr	un peu	oui	B-Br	B-Br	dom	44min19	Serge, Katia
15	ME15		30-39	40-49	3	5	2	2	fr	fr	un peu	non	B-Br	B-Br	travail	32min04	Ronan , Alana
16	ME16		40-49	40-49	4	4	2	2	fr	fr	oui	oui	B-Br	B-Br	travail	27min41	Iwan (8 ans), Naig (6 ans et demi)
17		PE17	30-39	40-49	5	4	3	3	fr	fr	un peu	un peu	B-Br	B-Br	dom	1h02min	Ludovic (16 ans), Cédric (23 ans), Delphine , Sabine
18		PE18	30-39	30-39	5	3	2	2	fr	fr/br	non	oui	B-Br	B-Br	travail	38min05	Emilie, Bastian
19	ME19		40-49	40-49	4	6	3	3	fr	fr	non	non	B-Br	B-Br	dom	42min55	Léo, Bernard, Inès

N° Entretien	Parents interviewés		Cl âge M	Cl âge P	CSP M	CSP P	Nbr E	Nbr E/B	L1 M	L1 P	Mère breton	Père breton	Origines M	Origines P	Lieu Ent. Parent	Durée	Enfants
20	ME20		40-49	40-49	8	4	4	3	fr	fr	non	non	Fr autre	Fr autre	école	56min53	Fabrice, Gaëlle , Damien, Brigitte
21		PE21	40-49	40-49	3	5	3	3	fr	fr	un peu	oui	B-Br	Fr autre	école	29min38	Liza , Ninnog, Derien
22	ME22		30-39	30-39	5	4	2	2	fr	fr	un peu	non	B-Br	Fr autre	dom	58min04	Koupaïa , Emeric
23	ME23		40-49	40-49	4	4	2	2	fr	fr	non	non	H-Br	B-Br	travail	36min14	Agathe , Amélie
24	ME24		30-39	30-39	5	3	3	3	fr	fr	oui	oui	H-Br	H-Br	dom	51min49	Armel , Lan, Kaoura
25		PE25	40-49	60-69	3	7	2	2	fr	fr/br	oui	oui	H-Br	B-Br	Lp	29min09	Alan, Aourell, Efflam
26	ME26		30-39	nr	8	nr	2	1	fr	nr	un peu	nr	B-Br	nr	école	17min46	Xavier , Ehouarn
27	ME27	PE27	40-49	40-49	8	4	2	2	fr	fr	non	non	Fr autre	Fr autre	dom	33min41	Awen , Aela
28	ME28	PE28	30-39	30-39	4	3	3	3	fr	fr	oui	oui	nr	nr	travail	45min07	Kevin , Béatrice , Denis
29	ME29		30-39	40-49	8	6	5	5	fr	fr	oui	un peu	H-Br	H-Br	dom	39min43	Maiwenn, Conan, Aziliz , Arthur, Koupaïa
30	ME30	PE30	30-39	30-39	4	4	2	2	fr	fr	un peu	non	H-Br	Fr autre	dom	1h11min	Françoise , Marie
31	ME31		30-39	30-39	5	3	1	1	fr	fr	oui	un peu	B-Br	H-Br	dom	42min33	Thomas
32	ME32	PE32	40-49	40-49	3	3	3	3	fr	fr	oui	oui	H-Br	H-Br	dom	50min44	Ael, Sterenn, Klara
33	ME33		30-39	30-39	3	2	2	1	fr	fr	un peu	non	B-Br	Fr autre	dom	38min50	Aodren , Jules
34	ME34		30-39	40-49	4	2	3	3	fr	fr	un peu	non	H-Br	H-Br	école	40min03	Alban, Denez , Lan
35	ME35		30-39	40-49	4	3	2	2	fr	fr	non	non	Fr autre	H-Br	dom	35min53	Sylvain, Etienne
36		PE36	50-59	50-59	3	3	3	3	fr	fr	oui	oui	H-Br	B-Br	dom	45min57	Edgar, Cadou, Bérengère
37	ME37		30-39	40-49	4	4	3	2	fr	fr	un peu	non	H-Br	H-Br	Lp	52min40	Lise , Rachèle, Julie
38	ME38		30-39	40-49	4	3	2	2	fr	fr	oui	oui	H-Br	nr	travail	36min51	Awena , Hervé
39	ME39		30-39	30-39	4	4	2	2	fr	fr	un peu	non	H-Br	H-Br	Lp	41min	Youna , Salaun
40	ME40		30-39	40-49	3	2	3	3	fr	fr	oui	non	H-Br	H-Br	dom	56min15	Sam, Sébastien , Kazan
41	ME41		40-49	30-39	3	5	1	1	fr	fr	un peu	non	nr	nr	école	49min30	Dorothée
42	ME42		30-39	30-39	5	6	2	2	fr	fr	oui	nr	nr	nr	école	40min45	Norbert , Riwanon

Chapitre 6 - Représentations parentales

« Comprendre un discours, c'est toujours imaginer des stratégies » (Ducrot, 1980)

1. Analyse thématique transversale de contenu : élaboration d'une grille d'analyse

L'analyse thématique transversale de contenu passe par la mise en catégorie des discours recueillis. La catégorisation effectuée pour cette analyse de contenu thématique, transversale, des entretiens a été définie à la fois de manière hypothético-déductive à partir du travail de mise en hypothèses de cette recherche et de façon empirico-inductive, c'est-à-dire par repérage de catégories révélées par le corpus lui-même.

Ainsi, les hypothèses émises, qui s'appuient, entre autres, sur les réflexions menées à partir des travaux de Louise Dabène sur le rôle du « statut informel » des langues pour les personnes, détaillées précédemment, m'ont permis de définir les grandes catégories de cette analyse de contenu. Cinq grandes thématiques « Préservations », « Transmissions », « Utilités », « Facilités » et « Pragmatismes » découlent de ces réflexions. A partir d'une première lecture approfondie du corpus « parents », il s'est ensuite révélé important de scinder certaines catégories principales en sous-thématiques. Ainsi, au sein de la catégorie « Pragmatismes », deux sous-thématiques distinctes ont été déterminées. D'une part, le pragmatisme que je nomme de « proximité géographique ou sociale ». En effet, certains parents justifient ce choix de scolarisation de leurs enfants en classe bilingue breton-français du fait d'une volonté de proximité entre leur domicile et l'école, ou entre l'école et leur lieu de travail, ou la maison des grands-parents. Certains mentionnent aussi ce choix par volonté d'obtenir une dérogation à la carte scolaire afin de pouvoir inscrire leur enfant dans un certain milieu social, proche du leur, ou par souhait de les scolariser dans l'école où ils ont eux-mêmes été scolarisés. Les arguments pragmatiques avancés relèvent d'un souhait de rester entre soi, avec ou sans demande de dérogation à la carte scolaire pour y parvenir. A l'inverse, la deuxième sous-thématique, que je qualifie de pragmatisme « de distanciation ou de différenciation » fait référence aux discours d'autres parents qui évoquent des motivations pragmatiques dans l'optique de se distancer de ce qu'ils ont connu, connaissent ou croient connaître, de leur propre scolarité. Ils évoquent un choix de scolarisation dans un autre système scolaire pour d'autres approches pédagogiques, pour un système d'apprentissage linguistique immersif qu'ils n'ont pas connu, pour un statut institutionnel différent, de petits effectifs, ou des relations qu'ils estiment différentes avec les autres parents d'élèves... Ils recherchent une alternative.

De la même manière, la lecture attentive de ces entretiens a révélé l'importance d'ajouter un sous-ensemble à la catégorie « Utilités ». Aux côtés de « contribuer à son avenir professionnel », avec parfois une volonté parentale d'ancrage professionnel dans la région pour leur enfant, et de « développer des capacités cognitives supplémentaires » (avec l'évocation parentale de « connexions » supplémentaires, de "gymnastique" et en particulier la maîtrise de plusieurs langues), j'ai ajouté la sous-thématique « donner du sens ». Le titre de cette sous-thématique est issu d'une mise en mots d'un parent dans un entretien (ME28). Ainsi, quelques parents mentionnent ce choix de scolarisation en classe bilingue breton-français pour « donner du sens » à l'apprentissage de la langue bretonne en général. Il s'agit en fait de parents qui ont fait le choix de parler le breton à leurs enfants dès la naissance, qui parlent breton en famille, notamment, et qui souhaitent montrer à leurs enfants que cette langue se pratique en dehors de la maison.

En ce qui concerne les catégories « Préservations » et « Transmissions », il s'est avéré indispensable de séparer les éléments en lien direct avec la langue bretonne : « Préserver une langue » perçue comme une langue en danger, à sauver..., « Transmettre la langue familiale », c'est-à-dire poursuivre ou rétablir une transmission (interrompue), et les éléments mettant en rapport la langue et la notion de culture. J'ai donc ajouté une sous-catégorie nommée « Préserver une culture régionale » qui correspond aux discours sur la préservation d'une langue comme marque d'appartenance à une région, une culture particulière, par souci de construction identitaire, et une autre intitulée « Transmettre un patrimoine familial » en référence aux idées de transmission d'une culture, d'une identité familiale particulière, un patrimoine familial par le biais de la langue.

Les deux sous-catégories pour les « Facilités » avaient, quant à elles, déjà été décelées lors de mon Master 2 et affinées pendant les observations préliminaires de thèse : « pouvoir aider ses enfants » parce que l'on parle soi-même cette langue et la volonté par cet enseignement/apprentissage bilingue de leur « faciliter l'apprentissage d'autres langues » par la suite, avec ou sans volonté de faire réussir leurs enfants là où ils ont eu eux-mêmes des difficultés-scolaires-autrefois. La catégorisation thématique de mon analyse de contenu peut donc se résumer de la manière suivante (*cf.* figure 18):

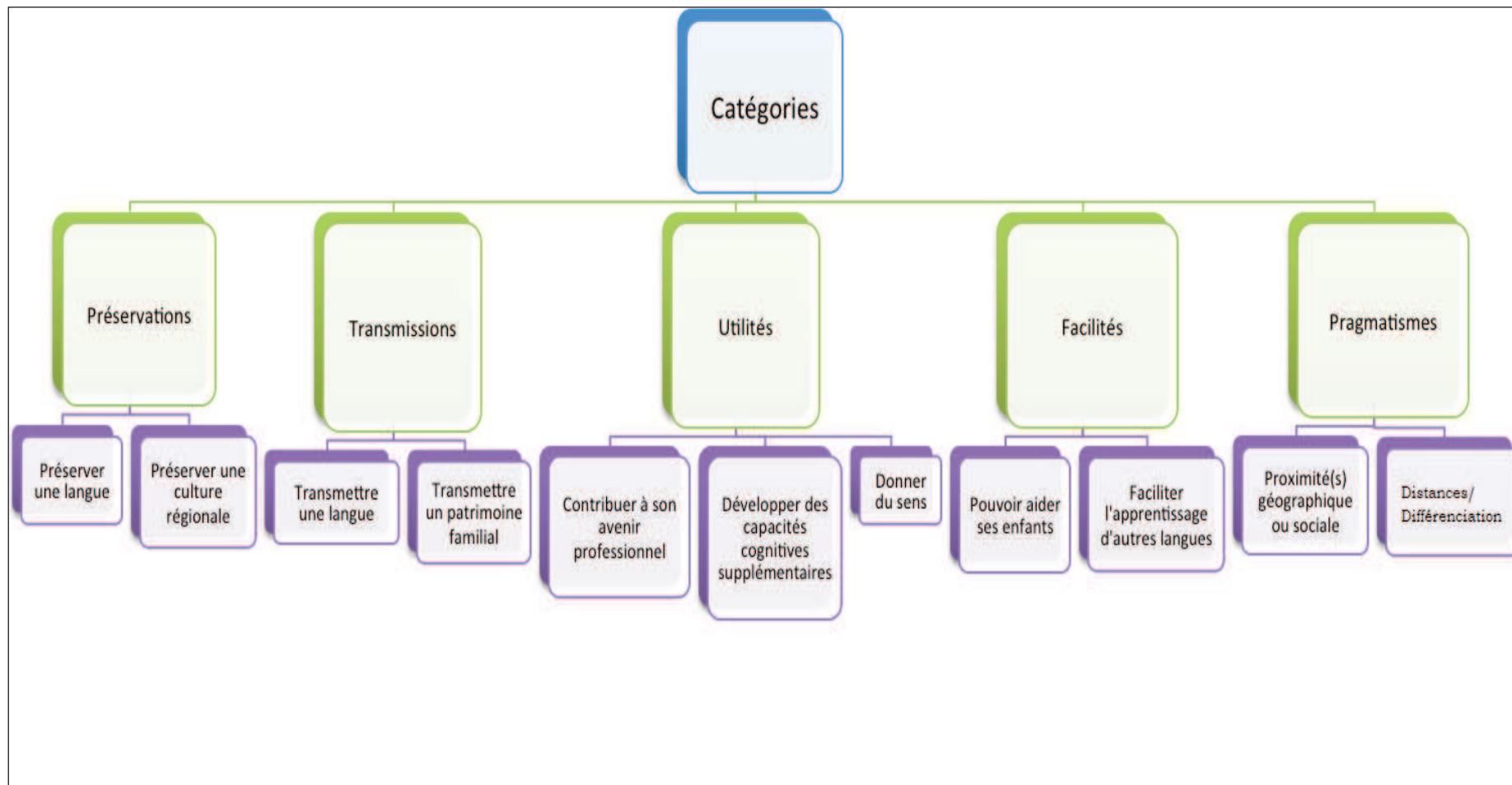


Figure 18 - Catégorisation thématique de l'analyse de contenu

Une fois cette catégorisation établie, le corpus « Parents » a fait l'objet de lectures attentives et critiques (voir Bardin, 1977). Chaque entretien a été analysé un à un. Grâce à un code couleur, qui correspond aux thématiques déterminées, les mises en mots des informateurs ont été identifiées, triées et sélectionnées. Chaque fragment de discours relatif à une thématique a ensuite été placé dans un tableau Excel à double entrée. Les lignes correspondent aux informateurs et les colonnes aux thématiques. Pour chaque entretien, en fonction de l'ordre d'apparition d'une thématique dans le discours de l'interviewé(e) mais surtout de sa fréquence et des marques d'intensité associées, un chiffre a été attribué à cette thématique. Ce chiffre correspond alors à l'ordre de priorité donné à ces thématiques, à ces arguments mis en avant, consciemment ou inconsciemment par l'informateur, comme participant au processus décisionnel en œuvre pour cette scolarisation en langue bretonne de son(s) enfant(s). Il y a bien entendu une part de subjectivité importante dans cette classification qui émane du chercheur. En effet, cette classification n'est pas exempte de mes propres représentations en tant qu'individu social et en tant que chercheuse, qui peuvent introduire des biais (Mucchielli, 1988). Cependant, de nombreuses relectures analytiques du corpus, la rigueur de l'application des règles fixées à chaque analyse d'entretien, la mise en lumière de la procédure suivie et la confrontation de ces premiers résultats avec d'autres types d'analyse auront, je l'espère, quelque peu atténué ces biais lors de la phase interprétative.

2. Mise en lumière d'un continuum

Une fois ce traitement des données effectué par classification thématique, j'ai construit un tableau plus synthétique qui permet de visualiser les thèmes abordés par chaque parent interviewé, et l'ordre attribué à chacun de ces thèmes en fonction des critères énoncés. C'est à partir de l'ensemble de ces résultats qu'a débuté la phase d'inférence puis d'interprétation. La figure 19 permet tout d'abord de visualiser la motivation principale énoncée, de chacun des 42 parents ou couples de parents interviewés, à effectuer ce choix de scolarisation pour leurs enfants. Par motivation principale, j'entends donc la thématique présente, le plus fréquemment et/ou intensément dans le discours avec parfois corrélation avec son ordre d'apparition dans le discours.

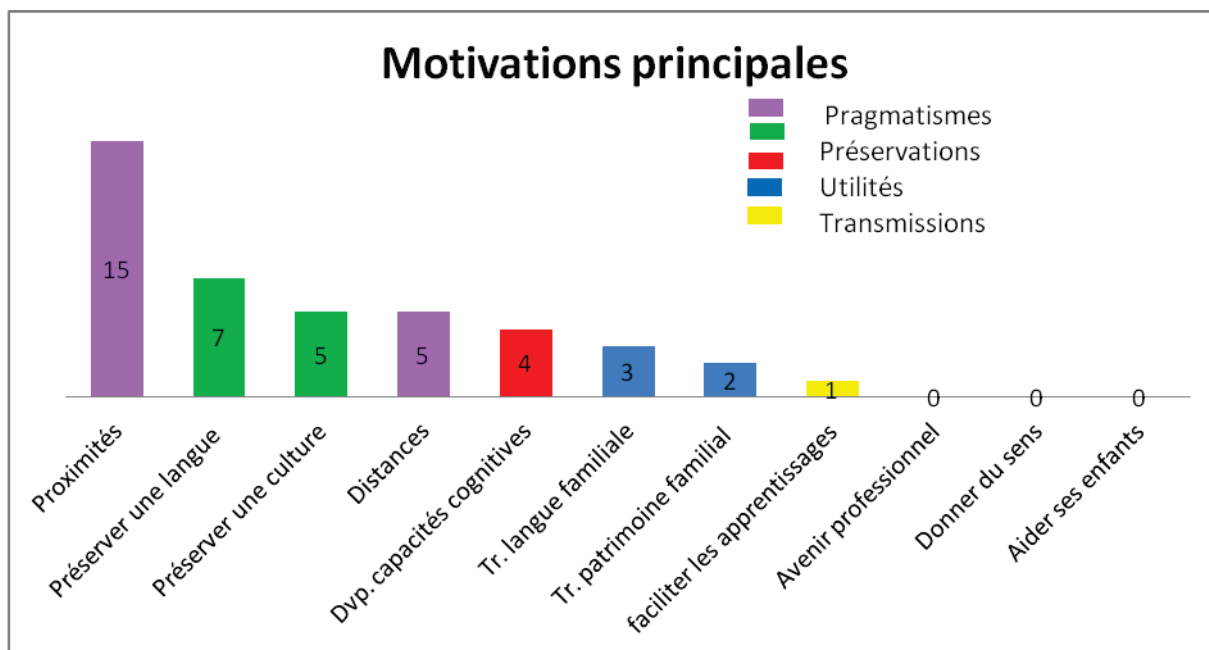


Figure 19 - motivations principales énoncées par les parents

La première remarque à effectuer concerne le critère de « Pragmatisme ». Si l'on regroupe les deux sous-ensembles « proximités » et « différences », 20 (couples de) parents mentionnent ce paramètre comme motivation principale au choix de scolarisation de leurs enfants dans une école bilingue ou immersive, dont 15 par souci de *proximité(s) géographique et/ou sociale* et 5 par souhait de *distanciation / différenciation*. L'analyse de contenu détaillée, horizontale, des entretiens des 15 parents ayant pris cette décision, dans un premier temps, par volonté de *proximité géographique ou sociale*, révèle que ce paramètre intervient pour le choix de l'école, avant même une réflexion sur l'enseignement/apprentissage bilingue breton-français, qui n'intervient que dans un deuxième temps. Les parents indiquent choisir une école parce qu'elle est proche de leur domicile ou de leur lieu de travail (ME13, ME15, ME17, PE18, ME22, ME30, ME33, ME35, ME37, ME39, ME40) :

ME30 – L451 : parce que pour l'école c'est simple/ c'est l'école du quartier//

ME37 – L374-376 : on décide de mettre la grande à l'école// mais c'est dans notre quartier/ et donc on se pose même pas la question/ c'est l'école publique qui est à côté de chez nous [...] lui/ il voit le côté pratique//

ou parce que c'est l'école qu'ils ont eux-mêmes fréquentée lorsqu'ils étaient enfants, comme ME5, ME7, ME9, ME19 :

ME7 – L159-163: donc on a choisi l'école dans laquelle je suis allée tout simplement// qui était une école privée// alors on s'est peut-être un peu demandé/ mais/ privé ? public ? euh voilà// mais euh en même temps ben/ moi je savais que la/ l'école euh [...] c'est quand même une bonne école// avec des enseignants euh/ qui sont euh/ ben voilà// qui sont bien// donc euh ben on a pu/ moi j'étais en confiance/ donc j'ai choisi cette école là// [...] **L309-311 :** ouais// on voulait de la proximité// et là c'était le l'école/ là où ils sont/ elle nous propose cette po- enfin elle nous proposait ça//

Comme le formule ME7, l'important pour ces parents réside au niveau de la « confiance » en cette école, ce système, ces enseignants, la connaissance de l'établissement et leur jugement favorable à son égard : « une bonne école ». Majoritairement pour ces parents, la question de l'enseignement bilingue ou immersif en breton n'intervient qu'ensuite, parce que l'école « proposait ça ».

Pour ce qui est des parents ayant effectué un choix pragmatique à visée de *différenciation*, par volonté de prise de distance par rapport au système scolaire qu'ils ont connu, issu d'un vécu personnel, il semble que ce critère soit, lui, révélateur d'un choix déterminé et combiné avec le choix de l'enseignement/apprentissage de la langue bretonne, dans la mesure où ce type d'enseignement est associé à une pédagogie différenciée de celle de l'enseignement monolingue classique, du fait de cette deuxième, ou autre, langue d'enseignement que représente le breton et des moindres effectifs dans ces filières. C'est un choix souvent associé à un rejet, une mise à distance des autres systèmes éducatifs (ME3, ME4 ME23, ME/PE28, ME41). Les mises en mots de ME28 et PE28 sont un exemple de ce choix présenté comme alternatif. Ce couple prend cette décision pour « une atmosphère tout autre » de celle des écoles qu'ils connaissent, des rapports enfants-enseignants différents. Il ne s'agit pas de choisir une scolarité bilingue breton-français pour les langues mais ici pour le fait qu'ils puissent par ce biais faire accéder leurs enfants à une pédagogie et un environnement scolaire particuliers :

L304-321 – PE28 : et toujours est-il que lorsqu'on a mis les pieds à cette école Diwan/ ben l'atmosphère est toute autre/ c'est tout// [...] ben euh ff/ je dirais que/ c'est assez euh// c'est assez flagrant qu'avec les enfants/ bilingues au moins/ c'est presque euh un défaut à la fin// (rire) ils sont tellement à l'aise qu'on se dit oh la la// **ME28:** OH c'est le le type d'enseignant/ les les rapports adulte(s) et enfant(s) ne sont pas les mêmes// euh l'enfant est vraiment considéré euh// comme un être à part entière/ et y a y a MOINS de

hiérarchie// [...] puis les effectifs des classes sont **PE28** : sont moindres// **ME28** : sont moindres// et ça crée un/ un climat euh plus familial//
PE28 – L447: mais c'est/ après c'était vraiment l'ambiance qui nous a plu//

Dans une idéalisation de cette scolarité, ils attribuent au bilinguisme le fait que les enfants soient « tellement à l'aise ». ME28 est enseignante et PE28 a été formateur dans les écoles primaires de la région. Ils effectuent ce choix pour un environnement scolaire différent de ce qu'ils connaissent : « MOINS de hiérarchie », « un climat familial », « l'ambiance ». L'analyse de ces mises en mots interroge sur les attentes parentales vis-à-vis de l'école. Je détaillerai cette question par la suite. On perçoit toutefois ici le souhait d'un prolongement de la cellule familiale, une volonté de modifier les codes habituels de l'institution scolaire, notamment du point de vue du rapport à l'enfant. Je précise que cette thématique de « différenciation/distanciation » n'est pas uniquement présente dans les discours des parents d'enfants scolarisés à l'école Diwan et que les mises à distance ont donc des justifications différentes. Cela sera perceptible dans d'autres extraits analysés.

Aussi, pour l'analyse de mises en mots de la thématique « Pragmatismes », il m'a semblé important de mettre à part la sous-catégorie de « proximité » dans la mesure où il s'agit avant tout d'un argument en faveur du choix de l'école, principalement dû aux contraintes inhérentes à la situation personnelle ou professionnelle des parents, et non pas en lien avec le choix de la langue de scolarisation et de l'enseignement/apprentissage en breton pour leur enfant. J'ai donc recalculé l'ordre des motivations énoncées par les parents sans cet élément. La figure 20 permet alors de visualiser la motivation principale de chacun des 42 parents ou couples interviewés sans ce critère de « proximité ».

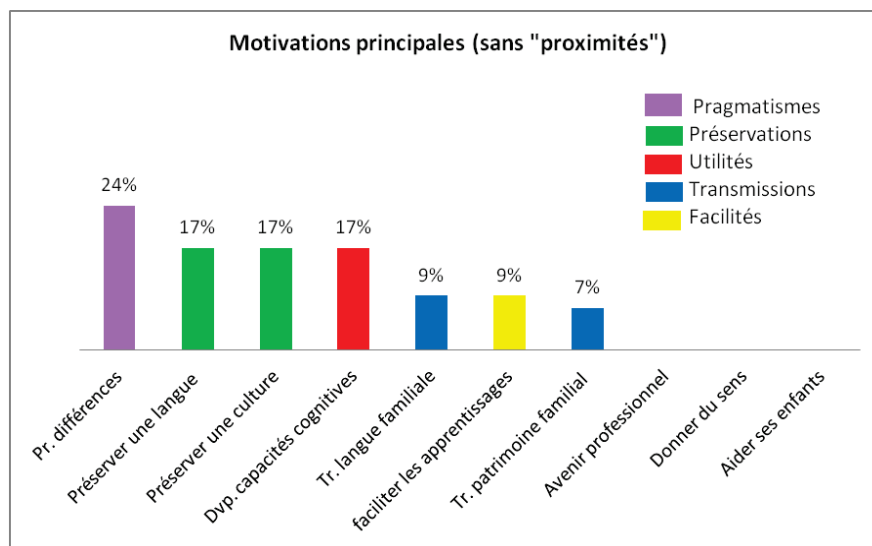


Figure 20 - Motivations principales (sans « proximité »)

Ce graphique montre donc la motivation première de ces parents à effectuer le choix de scolarisation en classe bilingue ou immersive en breton. Les raisons pragmatiques sont toujours au premier plan pour 24% des parents soit 10 (couples de) parents sur 42 avec un souhait de système éducatif différent de ce qu'ils ont connu eux-mêmes dans leur enfance. Puis, il y a l'idée de préservation de la langue bretonne pour 17%, soit 7 familles et de la préservation d'une culture régionale particulière (17%) ce qui fait un total de 34% des parents effectuant ce choix par souci primordial de « préservation » au sens large du terme. 17% des parents réalisent ce choix pour le développement de capacités cognitives supplémentaires, le bilinguisme envisagé en tant que finalité essentielle. Ensuite, 9 % effectuent ce choix en premier lieu pour la transmission, par voie de scolarisation, du breton considéré comme une langue de la famille. Puis, 9 % également prennent cette décision pour faciliter les apprentissages de leurs enfants, en particulier l'apprentissage des langues, prioritairement de l'anglais comme cela sera perceptible dans la suite des analyses. 7% font ce choix pour la transmission d'un patrimoine familial. Enfin, « l'avenir professionnel », « donner du sens à l'apprentissage de la langue bretonne en famille » et « aider ses enfants » ne sont pas des raisons avancées comme premières pour ce choix de scolarisation. Ce constat, que je détaille par la suite, a, semble-t-il, un lien direct avec la situation d'interaction particulière que représente l'entretien. La répartition statistique des motivations principales peut alors se résumer ainsi :

Préservations	Pragmatismes	Utilités	Transmissions	Facilités
34%	24%	17%	16%	9%

Ces premières données chiffrées ne sont pas à prendre comme une réponse directe aux interrogations de la recherche. Comme je l'ai énoncé auparavant, les critères à l'origine de ce choix de scolarisation pour le jeune enfant sont multiples, externes et internes aux individus qui l'effectuent. Il s'agit donc ici seulement d'un premier état des lieux quantitatif, réalisé à partir de données qualitatives sur les motifs de cette prise de décision, perçu comme un point de départ pour tenter :

- de catégoriser un processus complexe de planification linguistique parentale,
- de déterminer si parmi ces informateurs, des types de discours, puis des types de profil de parents, associés, ressortent des analyses, en tant que communautés linguistiques distinctes.

A partir du croisement des analyses de contenu, des analyses formelles des mises en mots et des données socio-linguistiques sur les informateurs, une typologie de profils de parents s'est peu à peu esquissée que je présente en détails dans la suite de ce chapitre. Cette typologie s'appuie sur l'idée de *continuum* vu comme un processus non statique :

« la notion de continuum indique que l'on peut identifier et nommer les points sur un continuum, mais que ces points ne doivent pas être envisagés comme statiques, finis ou discrets. Il existe une infinité de points sur le continuum, ces points sont tous en relation les uns avec les autres et ils ont entre eux plus de ressemblances que de différences. Ceci veut dire qu'il est aussi intéressant de se concentrer sur les traits communs que sur les traits distinctifs le long du continuum. » (Hornberger cité par Hélot, 2007 : 161-162)

Sept types de profils de parents se dégagent des analyses, classés provisoirement de A à G par facilité de convention, sans que cela leur attribue un quelconque ordre hiérarchique. A la suite des analyses, je les ai ensuite désignés par une autre appellation qui évoque le contenu de leurs discours de manière métaphorique. Je tiens à préciser que ces dénominations ne sont en aucun cas des jugements de valeurs. Ils proviennent des mises en mots des parents de chacun de ces groupes et m'ont semblé plus expressifs et esthétiques pour désigner les types distingués.

Ces profils sont représentés sur cette première version schématisée du continuum envisagé (figure 21). Les points (○) indiquent la thématique principale caractéristique de chacun de ces groupes, tout en sachant que chaque thème n'est pas traité de la même façon par chaque groupe. L'utilisation de flèches ↔ permet de symboliser à la fois l'articulation avec d'autres thématiques et le caractère non limité de ces éléments de la typologie.

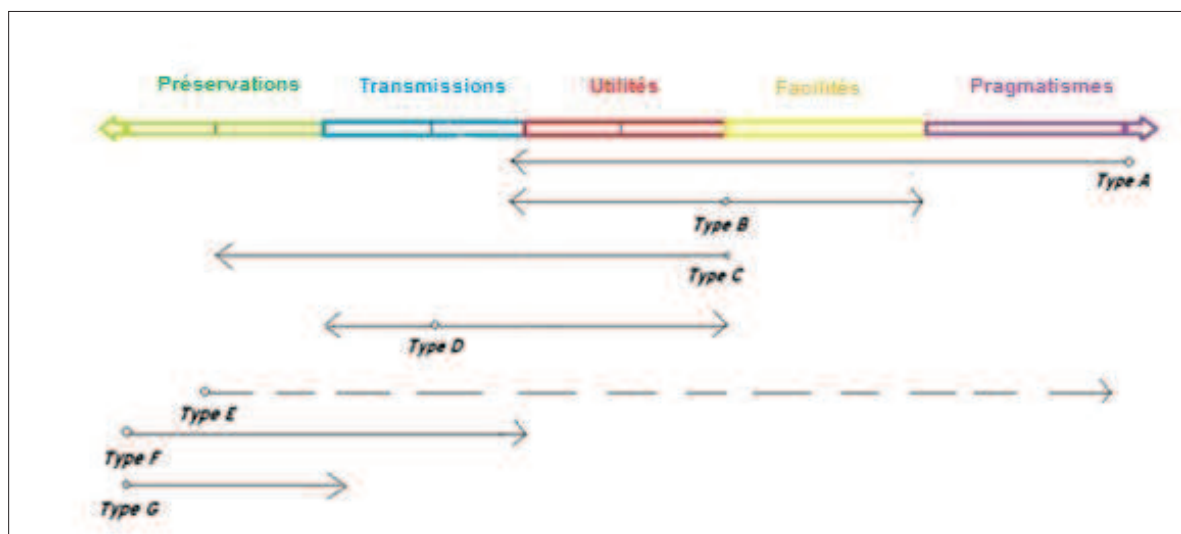


Figure 21 - Un continuum de profils parentaux - première version

3. Sept profils parentaux : des représentations imbriquées

Je vais à présent détailler les différents profils qui se dégagent des analyses. Afin de respecter cette notion de continuum, cette présentation suit deux grands mouvements qui partent des deux extrémités pour aller vers le centre.

3.1. Du pragmatisme à l'ouverture

Les profils présentés dans ce premier mouvement partent de l'extrémité droite du schéma intitulée « Pragmatismes » vers le centre.

3.1.1. Type A : Pragmatismes ↔ Facilités ↔ utilités

Dans la typologie établie, le type A est représentatif d'un premier type de mécanismes à l'œuvre dans le processus décisionnel de certains parents. Le discours de ce type A se caractérise principalement par des mises en mots liées à des considérations pragmatiques autour du choix de scolarisation des enfants en classe bilingue breton-français, auxquelles sont adjoints des discours afférents aux thématiques des « facilités » puis de l'« utilité ».

Pour détailler la constitution de ce type A et afin d'explicitier la démarche analytique employée, je reviens tout d'abord sur les discours de l'ensemble des parents qui ont mis en avant un ou plusieurs critères pragmatiques pour justifier ce choix de la langue bretonne (ME3, ME4, ME13, ME15, ME23, ME40, etc.). Pour certains, à l'instar, de ME19, le choix effectué semble fondamentalement déterminé par des considérations d'ordre pragmatique. Ils mêlent, comme ici, des arguments de *proximité géographique* (« mon école ») et *sociale* (« des instituteurs que j'avais eu moi », « ma sœur ») :

ME19 - L 179-187 : de l'école ? parce que c'était mon école// c'est tout// et que c'est vrai que c'était sympa// y avait des des professeurs des instituteurs ici que j'avais eu moi qui me voyaient et me disaient alors quand est-ce qui vient ? c'était: ça s'est pas posé// il est venu là// [...] **L 202-204** : ma sœur a aussi sa fille qui était là/ ils ont le même âge ils sont arrivés pratiquement en même temps// y avait déjà des plus grands// et euh ben c'était assez attirant en fait// euh c'était motivant/

et des arguments de *différenciation* (extraits 2-ME19) :

ME19 – L10-15 : donc euh c'est pas par euh pure conviction/ langue bretonne/ ça/ je trouvais que c'était très sympa comme formule// petits effectifs euh/ [...] et mais euh/ y a surtout eu un

contexte sympathique/ dans le groupe// voilà// **L201-202** on m'a on m'a proposé cette cette filière hein// aux portes ouvertes// et puis euh ben ils étaient euh six je crois à ce moment là/ [...] **L204-210** et puis le fait du petit groupe comme ça je trouvais ça bien// [...] et ils étaient pas nombreux//

Cependant, ces extraits montrent à voir comment cette prise de décision, justifiée par des arguments que je qualifie de *pragmatismes de proximité et de différenciation*, semble surtout influencée par des contraintes intériorisées, un « habitus » (Bourdieu, 1982 : 36). ME19, après avoir repris la question que ses anciens professeurs lui posaient, admet qu'il n'y a pas eu de choix à proprement parler pour son propre enfant : « ça s'est pas posé » et que ce n'était pas par « pure conviction » personnelle pour la langue bretonne. Il y a dans ce cas une forme particulière de prise de décision, de reproduction imposée par une « domination symbolique » telle que décrite par Pierre Bourdieu qui échappe « à l'alternative ordinaire de la liberté et de la contrainte » (1982 : 36) :

« Les « choix de l'habitus » sont accomplis, sans conscience ni contrainte, en vertu de dispositions qui, bien qu'elles soient indiscutablement le produit de déterminismes sociaux, se sont aussi constitués en dehors de la conscience et de la contrainte. » (*ibid.*)

Le choix, pour ME19, ne s'est pas posé, il semble s'être imposé, de par sa situation et son vécu sociolinguistique. Pour poursuivre ce raisonnement autour de la thématique « Pragmatismes », si l'on ôte la sous-thématique « Pragmatisme de proximités », pour les raisons énoncées précédemment, sur les dix parents indiquant le critère « pragmatismes de différenciation » comme principale motivation de leur prise de décision, cinq y associent immédiatement le critère de « Facilités ».

N° entretiens	Préservations		Transmissions		Utilités			Facilités		Pragmatismes
	une langue	une culture	la langue familiale	une culture	Avenir professionnel	capacités cognitives supplémentaires	Donner du sens	aider ses enfants	apprentissages d'autres langues	Différenciation
3			4	5	3				2	1
4		3	4						2	1
13									2	1
23							3		2	1
40					4	3			2	1

Tableau 9 - Motivations parentales énoncées - différenciation et facilités

Que ce soit pour justifier les raisons pragmatiques de leur choix ou pour parler des facilités d'apprentissage des langues escomptées pour leurs enfants, ces parents évoquent toujours une volonté de mise à distance :

- soit de ce qu'ils ont connu eux-mêmes de par leur vécu scolaire, perçu comme une sorte d'échec ou du moins une difficulté scolaire qu'ils ne veulent pas reproduire pour leurs enfants (ME3 et ME4) :

ME3 – L260-265 : donc là j'avais vu déjà donc euh je m'étais dit que c'était une petite école sympa [...] donc euh bon entre le public et le privé/ moi j'avais fait toute ma scolarité dans le privé donc euh/ donc je ne voulais pas/ continuer// (rire) je voulais pas reproduire//

ME4 – L281-297 : donc de toute façon il n'était pas question que ce soit [nom d'une école publique de la ville] // euh c'était pas question non plus/ je suis très public// comme il y a de très bonnes écoles publiques// donc pourquoi le privé ? donc c'était pas question non plus que ce soit le privé/ puisqu'il y a aussi une école privée [...] et j'étais pas trop pour non plus [nom d'une autre école publique de la ville]// parce que toute la famille est passée au [nom de cette autre école publique de la ville]// et j'entendais un peu trop/ les comparaisons//[...] donc je voulais pas [...] déjà je voyais déjà que la famille souvent/ ah oui untel a travaillé avec/ a eu tel prof et tout// je teuteut/ terrain neutre//

- soit de ce qu'ils croient connaître des systèmes scolaires dits traditionnels et qu'ils veulent mettre à distance :

ME13 – L370-382 : c'est plus familial qu'une école classique quoi/ on va dire// c'est pas pareil// ben chais pas/ les enseignants/ enfin les les// les maîtresses/ et: ouais/ chais pas c'est pas pareil// c'est c'est pas les même rapports que dans une autre école je trouve//on parle mieux/ ben parce que c'est les parents d'élèves/ comme c'est familial// c'est les parents d'élèves qui gèrent à moitié l'école donc euh voilà// on se connaît tous// donc c'est pas pareil quoi//

L872-883 : c'est ça qui m'avait fait aussi la mettre à/ à Diwan// parce que/ à [nom d'une école publique] ils sont à trente en maternelle hein// par classe// hein// donc euh/ c'était niet hein/ hors de question hein/

La plupart de ces parents justifie donc ce choix par un rejet total d'autres situations d'enseignement (« *je voulais pas, pas question, hors de question* »), parfois vécues auparavant (« moi j'avais fait »), ou imaginées par rapport aux représentations qu'ils en ont (« c'est plus familial qu'une école classique, une petite école sympa »). Je relève également au passage l'idée que pour ME13 l'école devrait être un prolongement de la cellule familiale.

Ces parents envisagent également la notion de « Facilités » comme offrir à leurs enfants la possibilité d'apprendre les langues d'une manière différente de ce qu'ils ont connu eux-mêmes et de leur permettre d'avoir des facilités d'apprentissage des langues qu'eux n'ont pas eues :

ME3 – L450-461 : parce que bon/ moi/ il y a aussi l'hi- cette histoire bon d'apprendre les langues rapidement/ de/ tout/ très vite avoir une deuxième langue// quand je vois nous le mal qu'on a à s'exprimer dans une langue/ une langue autre que le français// je suis persuadée que tout petit en fait euh d'ou- de s'ouvrir à une autre langue ça ça fa- ça facilite euh l'apprentissage d'une langue d'une autre langue après// et je me rends compte que c'est des enfants en fait qui euh qui re- qui restent pas bloqués sur un problème en fait// ils ont/ je pense qu'ils ont l'habitude de pas tout comprendre// et ça je pense que c'est c'est très très positif//

ME4 – L307-324 : moi j'étais très intéressée par par le fait que Judikael apprenne une deuxième langue très très tôt// ça aurait pu être le chinois// ça aurait pu être euh je m'en moquais complètement// ce que je voulais c'était plus/une gymnastique d'esprit// être euh ben qu'il ne soit pas comme moi/ qu'il ne soit pas mal à l'aise/ et que: qu'il soit à l'aise à parler une langue étrangère quelle que soit cette langue étrangère/ bon et voilà// donc c'était c'était ça c'était mon choix// [...]pour que pour euh les facilités// c'est vrai que:/ on apprend beaucoup plus vite quand on est jeune/ que euh quand on a quelques années// où on a on tout à déstructurer//

ME13 – L481-483 : ça peut lui apprendre/ lui apporter ben pour l'anglais/ pour les langues à venir hein// il paraît que le breton ça aide énormément pour les langues à venir// donc euh euh **L571-599** : l'année prochaine/elle/ ce sera// anglais// et je crois que l'espagnol commence euh/en/ en cinquième//

ME23 et ME40, quant à elles, comparent le système d'enseignement/apprentissage choisi pour leurs enfants avec leurs représentations des systèmes d'enseignement/apprentissage classiques (pour elles) . Ainsi, ME40 évoque une place plus grande qui serait donnée à l'enfant dans son apprentissage, un système qui lui apparaît plus « souple » que dans le système scolaire traditionnel :

ME40 – L819-824 : je trouve que Diwan c'est très/ souple// les enfants s'expriment beaucoup// on leur laisse de la place davantage que dans un autre// c'est beaucoup moins/ ric rac// [...]

ME23 indique que ce qui l'a d'abord interpellée dans ce nouveau système éducatif, c'est l'aspect « multi-niveaux » des classes et les avantages qui en découlent d'après elle. Puis, elle spécifie comment la notion de « facilités » en langue vient immédiatement se greffer dans le mécanisme de prise de décision :

ME23 – L454-480 : et puis euh et puis elle a bien vendu sa classe bilingue// donc (rire)
C : (rire) parce que vous y alliez pas pour le bilingue au départ ?
ME23 : pas du tout// [...] ben c'est-à-dire qu'elle a présenté la chose euh/ elle a présenté comme une classe qui était euh ben multi-niveaux/ donc c'était assez euh/ assez enrichissant pour les enfants// que ça les portait en général vers le haut plus que le contraire// qu'il y avait aussi un réseau d'entraide entre les élèves les plus grands s'occupaient souvent des plus petits// donc ça c'est l'avantage du multi-niveau plus hein// et euh et puis ben le bretonnant euh elle a vendu plus/ enfin (rire) l'a vendu// [...] elle l'a plus euh euh/ ce qui m'a plu en fait hein/ c'est euh c'est que elle appuyait sur le fait que le l'accès aux langues ensuite était plus était plus aisé// que en règle générale qu'il y avait eu des statistiques de faites etcetera/ que euh ben voilà/ quand on accédait ensuite à d'autres langues euh on avait une euh une gymnastique mentale qui était quand même beaucoup plus facile//
C : d'accord//et ça ça vous a touché ?
ME23 : complètement//

Le discours des parents du type A se caractérise donc en premier lieu par la présence de normes évaluatives négatives vis-à-vis de certains systèmes éducatifs (« il était pas question, je voulais pas... »), une mise à distance, voire un rejet de certains systèmes éducatifs. Ils ont un rapport à la norme « institution scolaire » singulier à la fois par connaissance des enjeux de

leurs choix scolaires pour leurs enfants « les porter vers le haut » et par rejet de certaines institutions.

Ils ont connaissance de l'offre scolaire présente dans leur environnement et ils indiquent effectuer un choix, par défaut. Ces parents sont sur un marché scolaire, tel que le *marché linguistique* décrit par Bourdieu (1982). Ils font des choix linguistiques pour leurs enfants en fonction de leur vécu (normes fictives), de l'offre en présence et des négociations possibles. Ils reconnaissent avoir eu à faire à une technique de « vente » :

ME23 – L454-470 : et puis euh et puis elle a bien vendu sa classe bilingue// donc (rire) [...] ben c'est-à-dire qu'elle a présenté la chose euh/ elle a présenté comme une classe qui était euh ben multi-niveaux/ donc c'était assez euh/ assez enrichissant pour les enfants// que ça les portait en général vers le haut plus que le contraire// qu'il y avait aussi un réseau d'entraide entre les élèves les plus grands s'occupaient souvent des plus petits// donc ça c'est l'avantage du multi-niveaux plus hein//

Leurs discours sont marqués par un champ lexical du commerce, de la publicité et ils ont succombé à ce procédé, ils ont été « séduits » :

ME28 – L28-50 : et puis on est tombé sur une affiche/ si ma mémoire est bonne hein ? sur une affiche portes ouvertes/ écoles Diwan// et puis on est allé par hasard// et on a été séduits tout de suite par cette école/[...] et euh/ donc euh:/ et tout de suite/ moi j'ai été séduite/ par euh le discours des enseignants// euh par le discours des enseignants/ par euh les classes// il y avait plein de plantes vertes partout// il y avait un un carton de chaussons// euh[...] et euh cette école elle m'a/ elle m'a séduite/ bon on y a inscrit Kevin/ et le système nous a// nous a plu// donc il a continué/ il a fait toute sa scolarité/ enfin il continue sa scolarité dans le système// il est a- actuellement au collège// et les frères et sœurs ont suivi aussi//

L'environnement scolaire, qui est en quelque sorte l'emballage du produit convoité, compte également pour beaucoup, y compris les « plantes vertes » et le « carton de chaussons ». Les discours des enseignants sont considérés comme des arguments de vente, qui séduisent, et deviennent parfois des slogans (« si vous n'êtes pas convaincu par le breton soyez convaincu par le bilinguisme »), efficaces dans le cas de PE40 qui se laisse convaincre :

ME40 – L485-492 : l'année d'avant/ et là elle explique le fonctionnement/ et le papa est là il ne dit rien/ bon// et euh elle voit sa réticence/ elle lui en parle/ et il lui dit ouais

mais le breton/ alors elle lui dit si vous n'êtes pas convaincu par le breton soyez convaincu par le bilinguisme// OH j'étais là c'est super c'est super// et on sort alors j'avais une grosse boule je me dis *ouh qu'est ce que P va dire ?* pour moi c'était un projet tellement important// mais il y avait cette histoire du breton que je savais qu'il adhérait pas quoi// et puis dans le couloir je lui dis *alors qu'est-ce que t'en penses ?* et il me regarde il me dit *ben écoute hein ça a l'air de te faire tellement plaisir//* et ça voulait dire oui//

Ils ont aussi « anticipé les profits » (Bourdieu, 1982 : 59). Ces parents savent ce qu'ils ne veulent pas et cherchent une alternative pour leurs enfants, l'objectif étant la réussite scolaire, qui passe par des facilités en langue, autre que le breton. Ils expriment le souhait de développement de capacités bilingues supplémentaires chez leurs enfants comme :

ME23 – L559-562 : après je je/ je suis persuadée d'une chose c'est que plus on apprend tôt/ mieux c'est//

ou la possibilité d'augmenter leur chance de travailler en Bretagne :

ME3 – L733-736 : après je me dis que euh aussi si un jour ils veulent être profs/ ben au moins ils auront cette filière là euh [...] c'est tellement difficile d'être instit ou prof// d'avoir un poste en Bretagne **L738-739** : si/ ça peut/ leur permettre de rester en Bretagne// et de trouver quelque chose/ ça fera déjà/ ce sera déjà bien//

La prise en charge énonciative de ces interviewés alterne entre une implication personnelle forte, marquée par l'usage du « je », et un recours à des discours extérieurs, institutionnels, à l'aide de tournures impersonnelles et de verbes modalisateurs :

ME4 – L324 : c'est vrai que:/ on apprend beaucoup plus vite quand on est jeune
ME3 – L457 : je suis persuadée que tout petit en fait euh de de s'ouvrir à une autre langue ça ça, ça facilite/
ME3 – L452-453 : et c'est vrai que moi au départ en fait je m'étais dit la maternelle// parce que bon moi il y a aussi l'histoire cette histoire bon d'apprendre les langues rapidement

Ces verbes d'opinion ou l'adverbe « vrai » indiquent des jugements de valeurs positifs vis-à-vis des énoncés repris et signalent leur fort degré d'adhésion à ces derniers.

Par le biais de ces « modalisateurs, porteurs de traits évaluatifs de type vrai/faux » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 113-134), la croyance énoncée devient un présupposé. Par ce moyen discursif, les éléments énoncés deviennent irréfutables (Ducrot, 1991). Pour ME23 « ce qui lui a plu » correspond au fait que l'enseignante ait insisté sur ces arguments. Les arguments eux sont considérés comme indéniables :

ME23 – L480-481 : ce qui m'a plu en fait c'est que elle appuyait sur le fait que le l'accès aux langues ensuite était plus était plus aisé/ que en règle générale qu'il y avait eu des statistiques de faites etcetera que euh ben voilà quand on accédait ensuite à d'autres langues euh on avait une euh une gymnastique mentale qui était quand même beaucoup plus facile.

Les normes prescriptives et fictives s'entremêlent dans les mises en mots de ces parents du type A. D'une part, ils effectuent ce choix de par un vécu et des représentations personnelles en lien avec les systèmes scolaires dans lesquels ils ont eux-mêmes été scolarisés. D'autre part, ils souscrivent à des discours officiels entendus qui émanent d'institutions ou d'associations soutenant les systèmes éducatifs bilingues. Les discours institutionnels et les chiffres (« des statistiques ») font foi.

Le breton, lui, n'est pas une finalité en soi et parfois même n'aurait pas fait partie de l'équation s'il y avait eu une autre offre sur le « marché éducatif » comme l'explique ME23 :

ME23 – L514-539 : enfin je me suis quand même pas gêné pour dire à madame G que euh/ euh bon c'est vrai que voilà/ la section bilingue breton c'était super// j'aurais préféré une section bilingue anglais hein// [...] c'est que euh ben l'anglais c'est quand même la langue internationale qu'il faut parler maintenant quoi// [...] c'est euh/ c'est vrai que le breton c'est important mais je/ mais je ne suis pas spécialement sensibilisée par le breton parce que je le parle pas et le papa ne le parle pas non plus// [...] moi je trouve que l'anglais c'est une langue qui s'exporte quand même beaucoup plus que le breton//

Le discours de ME23 caractérise l'intériorisation de ces normes prescriptives dominantes, de ces lois du marché linguistique. Elle passe d'une obligation, en indiquant que l'anglais est la langue « qu'il faut parler maintenant », à une reprise personnelle de cette contrainte par

« moi je trouve que ». Le breton est associé au registre paritaire, qui se pratique au niveau local. C'est le badume (cf. chapitre 2). Le breton est une langue qui ne « s'exporte » pas. L'adjectif « bretonnant » devient péjoratif, associé à des idées d'enfermement. Il y a une distinction entre l'enseignement/apprentissage bilingue breton/français choisi pour leurs enfants comme élément d'une scolarité, et ce qu'ils qualifient de « milieu bretonnant, vraiment bretonnant, breton bretonnant » déprécié dans leurs mises en mots :

ME3 – L753-776 : je ne suis pas très diwan non plus// je ne vois pas du tout le côté fermé du milieu bretonnant quoi/ on est pas du tout dans dans dans cette mouvance là quoi/ je préfère ouvrir davantage plutôt que de refermer sur le vraiment bretonnant//

ME4 – L314-319 : la maîtresse m'avait rassurée comme quoi non c'était pas du breton bretonnant que euh y avait une partie en français// c'était plus comme moi je l'entendais effectivement

Le discours de ME15 résume une sorte de positionnement utilitaire vis-à-vis de la langue bretonne dans ce type A :

ME15 – L424-426 : non// parce que que nous c'est pas forcément pour qu'il soit bretonnant hein/ c'est plutôt euh pour euh pour qu'il ait des facilités après/ après s'il abandonne à à l'entrée au collège le breton euh ça sera pas trop grave on va dire pour nous/

La langue bretonne est donc associée à une histoire ancienne et une société fermée, à des militants bretonnants qui ne parleraient que le breton. L'apprentissage du et en breton pourra être arrêté lorsqu'ils en auront retiré les intérêts escomptés. Et, même lorsque ME3 précise qu'elle voulait des prénoms bretons pour ses enfants, c'est dans une dynamique identique, à la fois de prendre les institutions à revers, et parce qu'elle y voit une possibilité de transposition « à l'international » :

ME3 – L371-379 : c'est moi qui ait proposé// je voulais des prénoms bretons// ben aussi un peu en/ parce que ça fait pas très longtemps qu'on a le droit de donner des prénoms bretons à nos enfants// donc euh je trouvais que ça/ et puis je trouve que c'est une consonance quand on/ ben maintenant que ce soient les prénoms anglo-saxons/ ils ont

tellement de mal les Anglais à prononcer des vrais prénoms français/ les François les/
que des prénoms bretons ça coule beaucoup plus facilement en fait je trouve// à
l'international//

Il est à noter qu'à l'exception de ME40, l'ensemble de ces parents se déclarent non-bretonnants et que dans la pratique ME40 ne parle pas breton au quotidien. Elle l'a appris seule à l'âge adulte avec un manuel d'auto-apprentissage. Elle ne l'utilise que pour l'aide aux devoirs. La plupart des parents de ce type A n'a aucun attachement à la langue bretonne et ne souhaite d'ailleurs pas forcément l'apprendre :

ME3 – L830: mais et je je ne ferai pas l'effort de l'apprendre non//

ME40 – L902-908 : pas le papa parce qu'il ça ne l'intéresse pas// et il revendique son droit à ne pas être intéressé par ça// on en a parlé avec Sébastien parce que le maître disait qu'il sentait bien que le papa euh il freinait des quatre fers toute façon vers le breton// et euh que le problème c'est que Sébastien il le dit en classe/ il dit euh quand on leur demande de parler breton en classe il répond au maître un peu provocateur *oh ben mon papa moi ça l'intéresse pas le breton//*

L'enseignement/apprentissage bilingue, lui est réifié. Il devient une entité à part entière, un objet à acquérir :

ME15 – L307 : c'était qu'ils fassent du bilinguisme [...] elle avait mis en bilinguisme

ME40 – L444- je voulais un bilinguisme// moi français breton ça me va//

Le Type A - Pragmatisme ↔ Facilités ↔ Utilités : les « convaincus par le bilinguisme »

Le type A a donc été mis en évidence à partir des similitudes perçues dans les thématiques énoncées, dans les registres discursifs employés et les profils sociolinguistiques de ces parents, trois mères interviewées en particulier : ME3, ME23, ME40. En effet, leurs discours révèlent des mécanismes de prise de décision identiques : elles associent, toutes les trois, aux critères de « pragmatisme de différenciation » et de « facilités » d'apprentissage, le caractère d'« utilité » de leur choix. Pour ce qui est des déterminants sociaux ou externes, les parents de ces trois familles ont des catégories socioprofessionnelles différentes, ils ont majoritairement entre 40 et 49 ans, ils ont choisi trois institutions scolaires différentes

(publique, privée et associative) et sont tous originaires de Haute ou Basse-Bretagne. Ces paramètres ne semblent donc pas extrêmement significatifs. En revanche, ils ont tous un critère linguistique commun : la non pratique de la langue bretonne. Pour ces parents, les trois thématiques se confondent dans l'idée de ne pas compliquer le quotidien de leurs enfants et de leur apporter un maximum de facilités pour réussir leurs parcours scolaire et professionnel. Il s'agit de stratégies éducatives fortes avec un regard critique sur l'institution scolaire française mais aussi d'une connaissance du marché linguistique dans lequel ils sont insérés, une conscientisation de la nécessité d'apprendre des langues dominantes dans le parcours scolaire et professionnel actuel des jeunes. Ces parents sont à la fois en rupture avec ce qu'ils ont vécu dans leur propre scolarité et en adéquation totale avec les règles du marché linguistique et professionnel dans lequel ils se trouvent. Les langues, que ce soit, le breton ou l'anglais, et l'éducation bilingue ne sont pas envisagées pour elles-mêmes mais en raison de leur intérêt sur ce marché.

D'autres parents (ME1, ME7/PE7, ME15, ME33) ayant scolarisé leurs enfants en classe bilingue publique ou privée évoquent la notion de « facilités » comme première motivation à l'origine de leur choix, associée à des motivations diverses ensuite. Toutefois, il est important de souligner que ces cinq parents ont aussi le souhait prépondérant de faciliter l'apprentissage des langues dominantes à leurs enfants, en particulier l'anglais, avec, tous, l'idée que l'apprentissage de ces langues sera plus « naturel » et plus « aisé » que ce qu'ils ont connu eux-mêmes grâce à ce choix de scolarisation bilingue. Le discours de ME15 en est un exemple archétypal. Dans ses mises en mots, ME15 établit une comparaison étroite entre sa propre situation, son rapport difficile à l'anglais (en gris) et celle escomptée pour son enfant (en souligné). La répétition et l'opposition systématique des pronoms personnels « je » et « il », et des pronoms toniques « moi » et « lui » tout du long de l'argumentaire, marque le lien qu'elle instaure entre cet état de fait personnel et son choix linguistique pour son fils. ME15 situe alors son choix en opposition totale avec sa propre situation, « [son] blocage », marqué par l'utilisation du connecteur logique « mais ».

ME15 – L531-540 : euh et j'aimerais bien que lui il ait des facilités puisque c'est vrai que même/ si/ enfin/ **moi** c'est pas trop/ enfin j'ai pas choisi une voie forcément où **je** vais parler anglais tous les jours/ après **je** peux comprendre quand on a des personnes ici qui arrivent et qui sont en anglais// pour l'instant/ dans la compréhension c'est ça se passe bien/ **je** **pense** que c'est plutôt **un blocage**/ que **moi j'ai**//

C : mm//

ME15 : c'est pas une histoire de connaissance/ ou | de:/ voilà/

[C : oui oui//

ME15 : mais euh/ mais qu'il soit à l'aise on va dire/ avec les langues en général pour/ euh/ bon on ne sait pas ce qu'il va faire plus tard non plus/ pour son futur en fait// »

Ces exemples complémentaires viennent en partie corroborer l'hypothèse de départ qu'un pourcentage, peut-être conséquent, des parents a fait ce choix pour leur enfant dans l'espoir de les faire réussir là où ils avaient échoué. Les parents de ces familles se caractérisent également par une faible ou inexistante pratique de la langue bretonne et ils sont originaires de Basse-Bretagne.

3.1. 2. Type B- Utilités-capacités cognitives ↔ facilités d'apprentissage ↔ avenir professionnel

Six (couples de) parents (ME6, ME9, ME20, ME29, ME/PE30, ME31) indiquent avoir effectué, en premier lieu, un choix utilitaire. Ils ont opté pour un enseignement/apprentissage bilingue afin de développer des capacités cognitives supplémentaires chez leurs enfants :

ME20 – L 853-854 : euh ben c'est c'est dans ce but hein d'ouverture de de de gymnastique intellectuelle de de blocage qui ne se feront pas enfin voilà//

Ce sont des parents qui disent connaître ou avoir entendu parler des recherches actuelles sur le bilinguisme et le développement du langage chez l'enfant par le biais de lectures scientifiques, d'amis, de collègues de travail ou des écoles visitées avant la scolarisation de l'enfant :

ME6 – L285-287 : puis on savait que le bilinguisme euh/ moi j'en avais parlé avec des collègues de travail/ que c'était bien de faire des langues dès le départ/ etcetera// **L332-333** : j'avais également lu/ euh/ je me souviens plus/ mais j'avais lu un peu/ des petites choses par rapport au bilinguisme/ etcetera// euh donc euh/ non// c'était/ ça/ c'était une évidence//

PE30- L808-818 : c'est-à-dire que si elles pouvaient faire comme mon oncle/ apprendre des langues en quinze jours/ je dis ben super/ parce que voilà vous pourrez communiquer avec le monde entier/

ME31 – L322-326 du coup euh (rire)/ euh euh ben c'était oui voilà// je me suis dit se

faire l'oreille en fait têt/ parce que bon j'ai un parcours aussi de de linguiste un peu/ où je s- je sais un peu comment ça marche// et je sais que/ si on/ très jeune/ on discrimine pas/ enfin voilà/ c'est la discrimination des sons tout ça/ ça peut aider quand même d'apprendre plusieurs langues//

Comme pour les parents du type A, ils ont la volonté de tirer profit de ce choix. Ce choix de scolarisation est vécu comme un atout supplémentaire dans la scolarité de leurs enfants : « un plus » (ME9 et ME29), « pourquoi ne pas en profiter » (ME30). Ils justifient cette décision par l'idée qu'il s'agit de stratégies éducatives incontournables, connues, selon eux, de tout parent impliqué dans la scolarité de son enfant :

ME30 – L466-467: enfin voilà comme tout/ bon parent qui se dit c'est bien que nos enfants apprennent les langues têt parce que (ton ironique) PE30 : m//

ME30 – L615-633 et euh et du coup j'ai rencontré ces dames là de de Div Yezh qui qui ont/ qui font la/ alors/ qui font la promotion du breton// et qui du coup comme euh comme on est en centre-ville de [nom d'une ville]/avec quand même une euh population on va dire assez bobo/ enfin ce qu'on est aussi un peu//

PE30 : oui oui//

ME30: enfin voilà// euh des gens qui réfléchissent à l'éducation de leurs enfants/ à l'ouverture à la culture/ voilà machin// euh du coup elles elles ont/ elles axaient quand même leurs euh (rire) techniques de vente autour du bilinguisme//

Ils se classent donc eux-mêmes dans une catégorie de parents qu'ils qualifient de « bons parents », de « gens qui réfléchissent à l'éducation de leurs enfants » et souhaitent se distinguer des autres. Certains reconnaissent aussi avoir eu affaire à « une technique de vente », notamment de la part des membres d'associations de parents d'élèves des classes bilingues dans l'exemple ci-dessus. ME30 estime qu'il y a un lien de causalité (« du coup ») entre le fait qu'ils soient « des gens qui réfléchissent à l'éducation de leurs enfants » et la mise en avant de ces arguments autour du bilinguisme, qui n'auraient alors peut-être pas été invoqués pour d'autres types de parents, selon ses propos.

Pour eux, l'enseignement/apprentissage en breton a été choisi par défaut, parce qu'ils n'ont pas trouvé de bilinguisme autre, anglais-français en l'occurrence. Ces parents souhaitent préciser cet état de fait. Le breton n'était pas une priorité, voire non-souhaité :

ME6 – L335-337 : euh euh:/ en sachant que on/ en en parlant c'était pas forcément/ ça pouvait être anglais/ euh voilà euh// c'était pas forcément breton/ hein// voilà//

ME9- 2- L478-489 : donc c'est pas par rapport au bilinguisme en breton soyons clairs/
c'est par rapport au bilinguisme/ bilinguisme// voilà//

Toutefois, l'inscription de leurs enfants en classe bilingue breton-français participe de stratégies éducatives conscientisées. A l'instar de ME31 et ME6, ils insistent donc sur le fait que ça ne puisse être qu'un atout et non pas pénalisant :

ME31 – L304-305 : de toute façon c'est pas/ ça peut pas être négatif pour les enfants
d'apprendre une langue euh très tôt/

ME6 – L465: ça ne peut être qu'un plus//

Le breton n'est qu'une concession faite à leur volonté d'enseignement/apprentissage bilingue pour leurs enfants :

ME31- L18-19 : du coup/ euh/ j'aimais bien l'idée du du breton/ parce que bon/ c'est
quand même/ ça reste du bilinguisme/

ME9- 2- L487-489 : c'est vrai que ça aurait été l'anglais c'était bien/ *mais a priori* c'est
pas c'est pas la meilleure langue pour le bilinguisme donc euh donc/ voilà//

Pour mieux cerner la construction de cette représentation de ME9, il faut préciser que lors de conférences de vulgarisation et de promotion des filières bilingues français-langue régionale, auxquelles j'ai moi-même participé à plusieurs reprises, les intervenants experts expliquent ,entre autres, aux parents dans quelle mesure il peut être intéressant de scolariser leurs enfants dans une classe bilingue breton-français plutôt que de commencer par un enseignement/apprentissage anglais-français. Gilbert Dalgalian, puisqu'il s'agit de ses propos détournés au travers de cet exemple, précise régulièrement dans ces conférences :

« On peut dire que l'enfant apprendra d'autant mieux l'anglais en troisième langue qu'il aura bénéficié d'un bilinguisme précoce quel qu'il soit [...] En revanche, le choix de l'anglais en deuxième langue risque de faire obstacle aux autres langues vivantes, car quand on l'apprend, on a l'illusion de pouvoir se passer de toutes les autres langues. »
(2000 : 39)

On perçoit alors dans la formulation de ME9 (« pas la meilleure langue pour le bilinguisme »), l'interprétation d'informations autour du bilinguisme, qu'elle dit avoir entendues lors d'une conférence de ce chercheur. Les mises en mots des parents du type B sont régies par des normes prescriptives, par la reprise de discours scientifiques qui deviennent une doxa et ne se discutent pas : « c'était une évidence » (ME6).

Parmi ces parents, deux tendances se développent ensuite qui distinguent les types de profil B et C. Les parents du type B, les « bons parents », associent ce critère utilitaire aux facteurs de « facilités » d'apprentissage des langues et de réussite scolaire pour l'avenir (professionnel) de leurs enfants (ME20, ME/PE30, ME31). Ils prennent intentionnellement des décisions en matière de scolarisation pour leurs enfants en vue de cette réussite scolaire et professionnelle. La maîtrise de plusieurs langues représente pour eux l'un des moyens d'y parvenir. Par ce choix du bilinguisme scolaire, ils souhaitent alors leur faciliter l'apprentissage de plusieurs langues :

ME31 - L635-637 : j'ai essayé de leur expliquer que/ ben apprendre une langue é-/ une autre langue que la langue maternelle très jeune/ c'était bien/ quand même// que ça pouvait aider dans le futur// pour apprendre des langues étrangères//

PE30 – L1144-1150 : moi y a vraiment de ça/ ça doit être/ pour être à l'aise avec plusieurs langues// être capable ben de/ d'être capable d'aller euh n'importe où dans le monde/ et d'être à l'aise// pour pouvoir échanger// [...] **L1156-1158** : et ça sans les langues c'est compliqué quoi// c'est très compliqué// donc euh voilà// c'est ça que je leur souhaite moi/ qu'elles puissent en voir un maximum// enfin un maximum en tout cas les plus généralisées//

Les parents du type B effectuent une hiérarchisation des langues (« les langues étrangères », « les plus généralisées »), comme ils le font pour les autres matières scolaires afin de favoriser la réussite scolaire et professionnelle de leurs enfants. ME20 en fait d'ailleurs une démonstration verbale exemplaire en indiquant l'attribution de « grades » pour effectuer ses choix :

ME20- L767-775 - ça lui apporte autre chose parce que les langues on se dit c'est plus important que l'histoire/ enfin savoir maitr-/ enfin être à l'aise/ parce que/ mais dans dans le monde actuel euh ben je pense que quelqu'un qui maîtrise parfaitement euh une langue euh ben a plus de chance que quelqu'un qui connaît toute l'histoire de France//

(rire) enfin c'est pas pareil euh avec les échanges économiques euh// je sais pas le métier qu'elle fera/ mais euh ça a plus d'importance voilà// donc on est obligé de mettre des (rire) des grades en disant euh la langue euh a plus de valeur que l'histoire et la géographie// la géographie bon après ça s'installera parce que ça c'est visuel donc ça s'installe// ils feront des fautes en écrivant les noms des fleuves (rire) + L856-859 pour des apprentissages qui auront peut-être plus d'intérêt professionnel/ parce que c'est toujours prof- le un but euh voilà/ on veut que les enfants soient autonomes// c'est quand même ça le but de l'éducation/ c'est qu'ils arrivent à l'âge euh adolescent adulte/ autonomes/ et si possible dans la meilleure situation euh pour eux//

Dans les représentations de ces parents, les langues ont donc des valeurs différentes sur le marché scolaire, avec une visée principale « la meilleure situation possible » (ME20) à l'âge adulte. L'objectif principal à atteindre est la maîtrise de l'anglais :

ME30 – L488-489 : si il y avait de l'anglais serait bien [...] parce que euh c'est vrai que i- tu étais très branché sur l'anglais/

ME31 - 301 : je cherchais une école bilingue français anglais mais y en avait pas

Il y a intériorisation de représentations relatives aux valeurs des langues, avec classification du type « langues de grande diffusion » vs « langue locale » :

L652-655 – ME30 : l'école c'est bilingue// et alors du coup il m'a fait toutes les langues/ euh ah ouais anglais ? non// chinois ? non// allemand/ arabe/ il m'a tout fait//

PE30 : et le breton ne m'est pas venu// en même temps ce côté de euh euh voilà s'il y avait le choix dans le bilingue entre euh anglais allemand breton chinois voilà/ j'aurais hésité mais il n'y aurait pas eu le breton

La langue bretonne, elle, est à nouveau considérée comme une langue de moindre diffusion, une langue locale. Elle n'est pas choisie pour elle-même mais en vue de faciliter d'autres apprentissages.

PE30 – L554 : je vois qu'avec le breton du coup l'anglais arrive assez vite etcaetera.

Cependant, contrairement au type A, le type B ne cherche pas à pallier une carence d'un système éducatif. Ils sont clients sur le même marché linguistique que le type précédent mais, eux, adhèrent aux règles, aux normes de la communauté linguistique dominante dans laquelle ils se trouvent ou pensent se trouver. Pour eux, la réussite de leurs enfants passe par l'institution scolaire, et le système éducatif traditionnel monolingue est le point de référence. Cela se traduit par la « peur de l'échec scolaire » (ME31) et une attention accrue à l'égard de ce qu'ils pensent être les éléments incontournables à acquérir : le français et les langues étrangères, en particulier l'anglais. L'étude de l'usage du mot « français » dans les entretiens 20, 30 et 31 est éclairante à ce propos. Cela se traduit par trois sous-ensembles de mises en mots :

- a) la langue française doit être acquise prioritairement pendant la scolarité

ME20 – L693-694 : il faut savoir écrire français// [...] mais bon ça ça au collège y a du français vraiment du français donc euh ça va peut-être rétablir//

PE30 – L778-779 : pour moi c'est euh parler français et après breton// pas breton et après français// y a quand même beaucoup de français/ qui est fait//

- b) une représentation du système monolingue qui permet de mieux acquérir le français

ME31 – L490-495 : là vraiment pour le CM2 notamment je moi j'étais pour arrêter et passer en français euh pur ouais en monolingue parce que euh je voyais que/ je pense que ça a dû euh enfin il aurait eu des des meilleures notes en français//

- c) la suprématie du français sur les autres langues, en particulier le breton, en France

Au cours de l'entretien, ME20 m'indique qu'elle souhaiterait que les personnes bretonnantes parlent en français, y compris lorsqu'elles parlent seulement entre elles dans des lieux publics, quand d'autres personnes, comme elle, sont présentes. Elle se justifie par un sentiment d'exclusion.

ME20 – L296-335 : et c'est vrai que quand entre eux ils parlent breton/ après y a des amis avec qui viennent qui viennent de Diwan et qui parlent le breton// et NOUS qui ne parlons pas en breton/ enfin/ on se sent exclus// et eux je sais pas s'ils le ressentent// parce que pour eux c'est naturel de parler le breton// alors moi je me sens enfin je me dis

bon ben mais ils ont rien à cacher euh:// chais pas en public comme ça/ je trouve que ça crée des euh des exclusions euh alors euh enfin c'est comme/ parce que ils parlent volontairement breton// donc euh mais euh voilà y a pas conscience de de ça// c'est pas volontaire// mais euh voilà/ mon mari euh c'est pareil il le ressent de la même façon euh//

Puis, petit à petit, ME20 va distinguer dans ses mises en mots deux communautés linguistiques distinctes :

ME20 – L307-335 : quand ils parlent le breton/ euh/ ben par politesse je veux dire ils devraient parler français// (rire) par politesse vis-à-vis des autres//

C : ouais ouais//

ME20 : même si euh on s'en fiche de ce qu'ils disent (rire) en gros// euh voilà// c'est/ pour moi c'est une histoire de euh quand on maîtrise aussi bien les deux langues à la maison ben voilà// c'est c'est pas évident à exprimer ou euh à dire ben après tout ils peuvent/

C : oui c'est très intéressant/

ME20 : enfin ils peuvent parler breton si ça leur plait/ enfin/ eux ils auraient un autre euh/ on en a jamais discuté hein// eux ils auraient un autre une un autre avis en disant ben/ pour nous c'est notre langue maternelle/ alors que c'est pas c'est pas le cas/ c'est une langue maternelle/ enfin pour moi c'est quand même artificiel// parce qu'ils l'ont appris euh ils ont appris à Diwan/ les parents/ donc donc ça reste arti-/ enfin pour moi ça reste artificiel// c'est du breton euh/ alors que ma voisine c'est euh non voilà// y a des:/ mais eux cette génération/ ils ont pas appris à parler breton à la maison/ enfin c'est pas la langue maternelle vraiment/ donc euh voilà/ enfin moi je le ressens comme ça// eux ils ont euh c'est dommage que (rire) ou alors si vous rencontrez là dedans c'est l'occasion de dire/

C : oui peut-être hein peut-être/

ME20 : ben voilà// quand vous parlez breton entre vous dans un lieu public euh/ enfin dans un lieu avec des amis ou un repas hein// c'est pareil on est à table euh euh avec des gens j'allais dire normaux (rire) qui parlent français quoi//

Il y a d'un côté ceux « qui parlent français », les « normaux » dont elle se rapproche avec insistance intonative (NOUS) et les autres, « eux », ceux qui parlent « aussi bien les deux

langues », qui ont appris le breton à Diwan et qui parlent « volontairement » en breton. Elle indique alors les règles d'usages des langues qui sont légitimes, selon elle, en fonction des représentations qu'elle a de la normalité et de l'artificiel, de ces deux communautés et de leurs pratiques linguistiques. Elle différencie donc « langue maternelle » et langue de l'école. Dans la mesure où le breton a été appris par ces autres parents à l'école Diwan, elle considère que ces échanges en breton relèvent de l'« artificiel » (contrairement à sa voisine bretonnante âgée). Par voie de conséquence elle estime que ces autres parents devraient changer de langue, se conformer aux usages des « normaux » en leur présence, par respect de la « politesse ».

ME20 est consciente du fait que le discours tenu est dogmatique et peu dicible en toute circonstance. Elle atténue son propos en rappelant que les parents bretonnants auraient un autre avis. Elle prend aussi des précautions vis-à-vis de l'interlocutrice que je suis (« c'est c'est pas évident à exprimer ou euh à dire »). Toutefois, elle tient à le dire et même à accomplir un acte « performatif » (Austin, 1970), à transmettre la bonne parole au travers de cette situation d'interaction, puisqu'après une marque d'empathie de ma part pour la faire poursuivre (« oui c'est très intéressant/ ») elle me prend à parti (« alors si vous rencontrez là-dedans c'est l'occasion de dire ») et m'indique ce qui devrait être affirmé (« quand vous parlez breton entre vous dans un lieu public... »)

Dans le type B, ces représentations parentales d'une communauté linguistique dominante, de la prééminence du français et d'un système éducatif national dominant se manifestent également au travers de la mise à distance de l'école Diwan :

ME20 – L32-34 : Diwan je pense que je ça collait pas ça collait pas à ça collait pas avec ce que je voulais// je pense pas que je les aurais laissés à Diwan où c'est vraiment que du breton//

PE30- L774 : ça ne peut pas elle m'aurait dit bon ben finalement je vais les inscrire dans des écoles Diwan où c'est breton toute la journée/ où c'est culture bretonne intense etcetera euh là je pense j'aurais dit non//

ME30 – L1032-1035 : je je j'aurais pas euh je n'aurais pas non plus mis ma fille en immersion// euh parce que ça n'était pas notre démarche/ ça peut être une démarche/ je sais bien que pour Diwan c'est du militantisme// et c'est tout à fait c'est tout à fait respectable/ c'est juste que ce n'était pas notre démarche/

Dans ces propos, Diwan est associé à l'idée de militantisme en faveur de la langue bretonne et les parents de ce type B souhaitent se différencier de cette « démarche ».

Enfin, pour mieux comprendre les mécanismes de sélection de ces parents dans le cadre de ces stratégies éducatives, l'analyse de l'usage de la locution adverbiale « quand même » dans les mises en mots renseigne sur les valeurs attribuées à chaque élément de cette scolarité obligatoire. En effet, l'utilisation de ce connecteur logique de concession dans les discours des parents du type B informe sur les éléments qu'ils ont pris en considération, sur ceux qu'ils ont délaissés ou acceptés afin de parvenir à leur but. Ainsi, ME31 accepte le breton dans la mesure où c'est un enseignement/apprentissage bilingue :

ME31 : j'aimais bien l'idée du du breton parce que bon c'est quand même ça reste du bilinguisme donc ça veut dire apprentissage d'une langue enfin étrangère

ME20 laisse ses enfants en filière bilingue, malgré ses craintes et le fait que ça serait plus facile de « les sortir du bilingue » parce qu'elle perçoit ce que « ça leur apporte » mais toujours avec cette représentation à propos des acquis qui sont comparés à ceux des classes monolingues et qui est, pour elle, la référence :

ME20 : cette année pour la rentrée prochaine on peut très bien ça nous arrange de les laisser des les sortir du bilingue mais voilà/ y a quand même euh donc quelque part y a ce ce on est convaincu de quand même que ça leur apporte euh quelque part ça peut pas leur nuire voilà// tant que les les acquis sont là/ euh je pense qu'ils ont autant d'acquis que que dans les autres sections//

Pour ME30 et PE30, la facilité d'apprentissage des langues étrangères est au cœur de leurs préoccupations pour leurs enfants. Ils disent connaître, de par des exemples familiaux, les résultats positifs obtenus par l'immersion en langue. Cependant, comme je l'ai analysé plus haut, ils mettent à distance l'école Diwan qui pratique l'immersion du fait de leurs représentations de cette institution scolaire. Le choix de la scolarité bilingue devient donc une solution intermédiaire entre objectifs à atteindre et représentations antagonistes :

ME30 : elles nous ont expliqué que c'était euh alors que c'était pas comme Diwan euh de l'immersion/ euh mais qu'il y avait quand même euh quelque chose de l'ordre du naturel en fait enfin de la manière dont les mômes en maternelle font l'apprentissage du breton

Ainsi, les très nombreuses occurrences de ce connecteur de concession dans les mises en mots des parents du type B indiquent l'ensemble des représentations et négociations internes à l'origine de ce choix linguistique pour leurs enfants. C'est un aspect des analyses qu'il serait intéressant d'approfondir à l'issue de cette recherche doctorale plus globale.

Le Type B - Utilités-capacités cognitives↔facilités↔utilités-avenir professionnel : « les bons parents »

Les discours des parents de ce type B (ME20, ME30/PE30, ME31) sont donc emprunts de normes prescriptives intériorisées. Elles deviennent une doxa issue des discours scientifiques relatifs au bilinguisme du jeune enfant et de la norme que représente l'éducation nationale française monolingue. Ils se distinguent eux-mêmes en tant que communauté de parents monolingues qui effectuent des choix linguistiques conscientisés dans le cadre de stratégies éducatives plus larges pour la réussite scolaire et professionnelle de leurs enfants. Les langues sont évaluées et hiérarchisées en fonction de leur rapport à la réussite scolaire, de leur capital symbolique sur le marché linguistique actuel. Les enfants sont scolarisés en classe bilingue publique ou privée, avec une mise à distance consciente de l'école Diwan. Ce choix linguistique de scolarisation participe d'une politique éducative plus large à l'origine de laquelle interviennent des représentations des langues, de la scolarité et du monde professionnel constamment révisées en fonction des objectifs qu'ils se sont fixés pour leurs enfants. Le breton et le bilinguisme scolaire breton-français sont à nouveau envisagés comme enseignement/apprentissage transitoire qui aide à apprendre d'autres langues, «étrangères », à communiquer et à réussir professionnellement. Du point de vue des profils sociolinguistiques, ces parents sont autant originaires de Basse ou Haute Bretagne que d'autres régions de France, ils sont à peu près tous dans la même tranche d'âge (30-39 ans). Fait significatif, ils sont tous peu ou pas bretonnants. Alors qu'ils font partie de catégories socio-professionnelles variées, il est intéressant de souligner qu'ils ont tous effectué des études supérieures au minimum jusqu'au DEUG, pour l'un d'entre eux, à l'équivalent du Master 2 pour trois autres. Ils ont donc une bonne connaissance du fonctionnement du système éducatif français dans sa globalité.

3.1.3. Type C - Utilités-préservation d'une culture régionale

Les parents (ME6, ME9, ME29) qui représentent le type C ont les mêmes motivations principales que ceux du type B autour de la thématique « utilités » du bilinguisme pour leurs enfants (*cf. supra*). Cependant, à côté de cet aspect utilitaire, ils évoquent leur appartenance à la Bretagne, leur attachement à la culture bretonne :

ME6- L283-285 : et puis c'est vrai que la culture bretonne on aime bien// **L580** : parce qu'on était breton et qu'on avait envie au niveau de la culture euh/ voilà//

Ils associent donc des motivations utilitaires à une volonté de faire apprendre la langue bretonne à leurs enfants dans la mesure où elle véhicule, pour eux, une partie de la culture de la région où vivent leurs enfants :

ME29 – L30 : ben tout ce qui était culture bretonne m'attirait// **L745-748** ah ben déjà pour leur leur culture générale personnelle// leur épanouissement personnel// ben déjà aussi pour euh euh ben le fait qu'ils aiment aussi le la culture de leur région// (rire)

J'ai ajouté à ce premier groupe de parents, les interviewés ME19, ME39, ME41 qui avaient des discours et des caractéristiques sociolinguistiques similaires. En effet, ils associent à des motivations pragmatiques de « proximités géographiques », évoquées en introduction du type A, cette thématique de la « préservation » de la culture bretonne au travers de leur choix linguistique. La situation d'entretien fait parfois que certains éléments sont moins développés que d'autres et j'aurais sûrement dû aller plus avant à propos de cette thématique avec ces 6 interviewés. Après avoir énoncé cet élément en faveur de la culture bretonne, ils sont en effet restés assez vagues sur ce que voulait dire cette notion de « culture » pour eux. Toutefois, l'étude de l'utilisation du mot « culture » dans ces 6 entretiens révèle une représentation et une définition restreintes. Ces parents disent « aimer » la culture et illustrent ce propos en évoquant les chants, la danse bretonne :

ME6- L335-339 : et puis après et puis après/ bon moi la culture bretonne/ voilà j'aime bien danser// enfin des petites choses comme ça// même si je ne parle pas le breton/+

ME39 évoque la musique, la cuisine, les visites de lieux touristiques en Bretagne. De manière très générale, ME29 parle de sa « passion pour la culture celtique » et du « celtisme » :

ME29- L205 : mais bon lui euh [le père] aime aussi tout ce qui est celtisme/ culture bretonne//

Toutes ces formulations donnent à voir une perception de la culture bretonne en tant que folklore au sens d' « ensemble des traditions, des usages et de l'art populaire d'un pays, d'une région, d'un groupe humain » (Rey-Debove & REY, 2003 : 1093). Cette définition se poursuit en précisant qu'il peut également s'agir d'un « aspect pittoresque mais sans importance ou sans signification profonde ». Bien qu'il y ait un réel lien affectif de ces parents vis-à-vis de la culture bretonne, à la fois perceptible au travers du champ lexical de l'affection (« on aime », « on aime bien », « m'attirait », « j'aime », « qu'ils aiment », « un goût pour »...) et de la mention de parents bretonnants, plus ou moins éloignés, les références à cette culture bretonne sont assez distancées. Dans leurs mises en mots, il s'agit toujours de « la culture bretonne », « la culture de leur région » (celle des enfants), « cette culture qui passe aussi par le breton », « leur culture », « leur culture générale personnelle ». Ces parents souhaitent faire connaître la culture bretonne via cet enseignement/apprentissage bilingue, mais à l'exception de ME29 qui indique un attachement personnel (« nos racines culturelles »), il s'agit d'une appétence, d'une volonté de développer la « culture générale » de leurs enfants plus qu'une action de préservation. Enfin, comme le signale M29 et ME9, ces considérations affectives arrivent vraiment au second plan, voire après coup plusieurs années après:

ME29 – L871-872: mais bon/ là ça tombe bien que ce soit du breton parce que/ on est attaché à nos racines culturelles// mais:

ME9 – L521-525 : après bon euh/ et puis en même après/ avec du recul tu te dis euh ben que c'est sympa/ aussi/ le breton dans la mesure où/ malgré tout ce sont les racines/ que voilà// enfin surtout ici nous dans notre coin/ euh t'as plein de noms en breton// euh ben du coup il percute/ bon c'est vrai que ça a un côté/ un côté assez sympa// après euh/ après l'avenir nous dira ce qu'il en fera//

Le Type C - Utilités ↔ préservation culture régionale : les « proches de la culture bretonne »

Le type C se caractérise donc par les discours et les profils des parents des entretiens 6, 9, 19, 29, 39, 41. Les représentations des langues pour ces parents passent également par le filtre des valeurs respectives attribuées aux langues sur un marché linguistique où les langues dites de « grande diffusion » sont essentielles. Toutefois, les origines de leur choix linguistique pour la scolarité de leurs enfants s'articulent, elles, autour de deux axes : l'un régi par les mêmes normes prescriptives que le type B et l'autre gouverné par des normes fictives, une dimension affective et personnelle de leurs rapports aux langues, à la langue bretonne. Il

s'agit d'un choix linguistique par attachement symbolique à la culture bretonne, en tant que folklore : des traditions à faire découvrir.

Du point de vue sociolinguistique, quelques éléments du profil de ces parents semblent avoir eu un impact sur ce choix :

- au niveau familial, ils ont tous fait mention de parents bretonnants ou simplement originaires de Bretagne, plus ou moins éloignés (mères, pères, grands-parents, arrière-grands parents...). Ils se disent eux-mêmes originaires de Basse-Bretagne ou Haute-Bretagne. Ils indiquent donc un attachement à une région via une sorte de filiation.
- au niveau linguistique, ils sont tous peu ou non bretonnants.

3.2. De la préservation à l'ouverture

Les profils détaillés dans ce deuxième mouvement partent, eux, de l'autre extrémité du continuum, à gauche du schéma, intitulée « Préservation », vers le centre. Quatorze (couples de) parents énoncent l'idée de « Préservation » comme critère principal de motivation à effectuer ce choix de scolarisation pour leurs enfants.

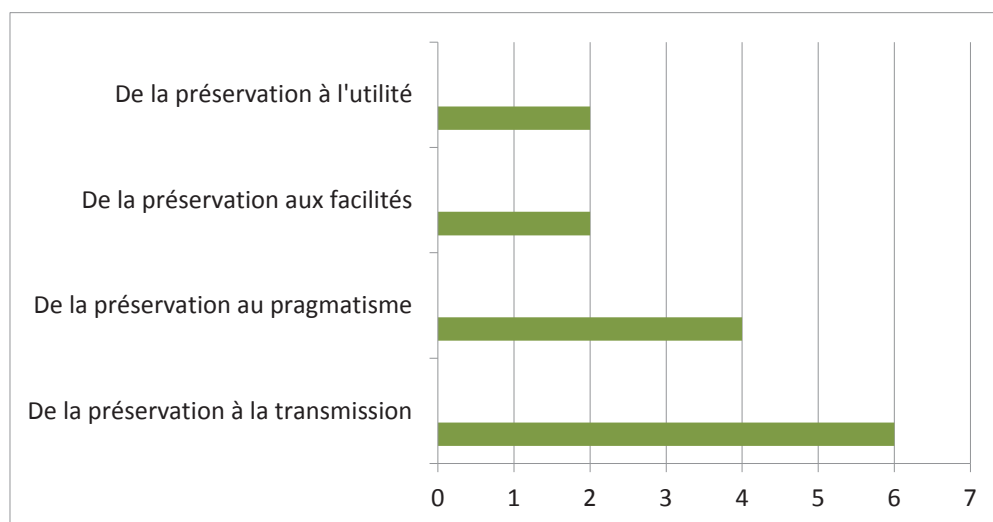


Figure 22 - Ordre des motivations de ces 14 parents par grandes thématiques (non détaillées)

Cette notion de « Préservation » va de l'idée de « préserver une langue, perçue comme langue en danger, à sauver » pour sept d'entre eux (ME10, ME14/PE14, ME16, ME24, PE25, ME32/PE32, PE36) :

ME24 - L456-458 : parce qu'en fait/ cela faisait partie de notre/ euh/ de notre défense de la langue bretonne/ de notre/ euh/ de notre euh/ de nos idées/

à la volonté de « Préserver une langue conçue comme marque d'appartenance à une région, une culture particulière, par souci de construction identitaire » - pour les sept autres (PE17, PE21, ME27/PE27, ME34, ME37, ME38, ME42) :

PE27- L692-699 : ben c'est pareil/ pour moi la région se/ être/ dans cette région qui s'appelle la Bretagne c'est défendre CES valeurs là et puis et puis faire vivre euh ceux qui sont à côté déjà// [...] et je pense que oui la langue y participe parce que | ça fait partie ouais//
ME27 : ça fait partie de l'identité//

Concernant la catégorie « Préservation de la langue bretonne », les co-occurrences des mots ou expressions: « démarche, intérêt, savoir pourquoi, sensibilisé » ; « militer, militants, se battre, défendre », « survivre », dans les mises en mots de ces parents laissent percevoir un choix conscientisé, un engagement fort en faveur de la langue bretonne de leur part. Cependant, une analyse de contenu plus fine permet déjà de révéler deux types distincts de mises en mots chez ces parents, relatives à cette question de « préservation », deux positionnements qui semblent également corrélés par les deuxièmes critères énoncés par ces parents.

Ainsi, parmi les sept (couples de) parents ayant effectué ce choix pour des raisons essentiellement de préservation de la langue bretonne, trois y associent l'idée d'une transmission d'un « patrimoine culturel familial » (ME14/PE14, ME16, ME24) alors que deux autres évoquent ensuite « la préservation d'une culture régionale » (ME32/PE32, PE36), et un « la transmission d'une langue familiale » (PE25).

3.2.1. Type G - De la préservation d'une langue à la préservation d'une culture ou à la transmission d'une langue

Trois de ces parents (PE25, PE32, PE36) se réfèrent à leur connaissance du contexte sociolinguistique et politique historique et actuel de la Bretagne, pour argumenter à propos de cette volonté de « préservation de la langue bretonne » :

PE36 – L161-171 : alors il y aussi peut-être le goût pour l'Histoire/ hein// je j'ai lu beaucoup/ beaucoup d'Histoire et je me suis rendu compte/ quand même/ que le traitement/ fait depuis euh/ en gros/ euh la réuni- la réunion de la Bretagne à la France/ bon/ j'ai je me rends compte quand même qu'il y a toute une série d'injustices hein/ et

de droits qui ont été bafoués complètement euh/ des/ des Bretons/ voilà//

C : et la langue en fait partie ? [...]

PE36- L189 - pour moi/ donc/ c'est un tout// y a l'Histoire/ la musique/ la langue//

Ils imputent la responsabilité de ce qu'ils considèrent comme « une injustice » et « un déracinement » à la politique de l'Etat français depuis « plus d'un siècle », voire « depuis la réunion de la Bretagne à la France » soit en 1532 (*cf.* chapitre 2).

PE35 – L 388-390 : la politique qui a été faite au breton euh dans les/ y a déjà le plus d'un siècle//a créé des désordres psychologiques dans dans la population bretonne// **L399-404** : ce bouleversement qu'il y a eu à propos de// de la langue bretonne/ s'en ressent euh se ressent psychologiquement à tous les niveaux// [...] je j'ai même euh/ je vais même plus loin/ je j'estime qu'à cause de ça le peuple breton est malade// + **L414** : entre autres// c'est un déracinement//

Ils identifient à la fois une communauté sociolinguistique particulière dont les droits ont été bafoués : le « peuple breton, les Bretons » et réifient la langue bretonne qui « est en danger » et doit « survivre ». L'action est ressentie par ces pères comme une nécessité, quelque chose de « fondamental ». Ces trois pères évoquent alors leurs prises de conscience et un engagement, avec un versant politique :

PE36 - L24-27 : voilà// alors moi j'ai été aussi sensibilisé/ beaucoup euh/ dans mes années étudiantes// en fait j'avais un de mes cousins euh qui qui s'est mis au breton euh adolescent/ et vraiment qui m'a/ comme on était étudiant ensemble dans la même maison/ il m'a beaucoup sensibilisé aussi à/ à la question de la langue bretonne// euh ce qui fait que/ voilà/ben ça a fait un peu tilt// **L88** : dès le début/ j'ai été impliqué un petit peu dans l'association// **L354-355** immédiatement j'ai senti que voilà/qu'il suffisait pas d'être parent mais qu'il fallait s'impliquer aussi pour faire vivre la filière//

PE32 – L510-520 : mais MOI moi à la limite euh/ je serais plus dans une optique/ on va dire euh ouais politique de de [...] de préservation de la langue//[...] mais politique/ pas simplement culturelle//

ME32 : ouais moi aussi// [...] bon j'ai moins le côté politique quand même//

Il y a une prise en charge énonciative forte des discours tenus, perceptibles au travers de

l'usage des pronoms personnels. Ils ont la conviction qu'il y a un combat, une lutte à mener. Ils se posent en tant que porte-paroles de ce groupe. Les discours sont emphatiques. La situation de la langue bretonne, perçue comme alarmante, vient justifier leurs prises de position : « le peuple breton est malade » (PE25), « je trouve ça même dramatique » (PE36).

Ils se classent eux-mêmes dans une catégorie qu'ils qualifient de « militants » :

PE36 - L345 : donc je suis un peu dans le bain donc euh/ plutôt plutôt assez militant//

Ce choix linguistique du breton pour leurs enfants dépasse largement le cadre d'une politique linguistique familiale, il s'agit d'un acte « fondateur » (PE32) et « fondamental » (PE25) pour la langue bretonne et pour le « peuple breton ». Pour PE25, qui parle breton à ses enfants quotidiennement, le choix d'une scolarisation en breton à l'école Diwan est le critère indispensable pour la survie de la langue face à ce qu'il appelle « la pression du français ». Diwan représente pour lui « la seule méthode » pour sauvegarder le breton. Il effectue une distinction spatiale entre Diwan, décrit comme un bastion de transmission de la langue, un lieu de « préservation », à part, et « l'extérieur », « la société » où il serait « quasiment impossible qu'[un enfant] arrive à survivre en breton ».

PE25- 1- L344-351 : alors euh/ donc j'avais/ mais vu/ vu la situation que/// la pression du français/ dans la société/ si/ si un enfant ne va pas dans une école maintenant/ c'est quasiment impossible qu'il qu'il arrive à survivre en breton// donc j'avais j'avais eu cette réflexion// **L364-365** : mais euh les les l'école euh/ je pense que la seule méthode pour que le breton survive c'est Diwan//+ L369-375 parce que parce que euh euh// dans les écoles bilingues la part principale était quand même au français alors// y a pas// (des, dès) la pression est tellement grande du français à l'extérieur de la société que/ que si/ à l'école il faut absolument que que l'école ce soit totalement breton//ben:/ puisque je suis fou de breton/ franchement/ et que j'estime que c'est c'est la langue de/ notre langue/elle doit survivre//

C : mm// d'accord// du coup pour vous c'était TRÈS important que vos enfants le l'apprennent quoi ?

PE25 : ah c'était fondamental//

Les mises en mots de PE36 illustrent également comment les enfants, par cette

scolarisation en breton, jouent un rôle dans ce processus de sauvegarde de la langue.

Les enfants de PE36 sont présents à de nombreuses manifestations car il souhaite leur faire prendre conscience de la situation, d'un « problème politique » :

PE36 – L505-529 oui je pense que/ enfin bon/ je pense qu'ils ont/ ben je pense qu'ils ont compris quand même que/ voilà/ qu'on était euh dans un/ dans une région euh très particulière// hein ? où effectivement/ euh/ y a aussi certaines injustices qui sont commis// par exemple c'est vrai qu'on/ on va systématiquement/ et on est assez militants/ on va à toutes les manifs// dès qu'il y a une manif pour la langue bretonne/ on y va/ euh on va aussi | [...] : avec les enfants// on va aussi à des manifs plus politiques/ style réunification de la Bretagne à Nantes// où/ on y va aussi/ hein/ donc euh/ ils sont habitués à nous suivre euh dans les manifestations// ils aiment bien ça d'ailleurs// donc ils sentent bien que/ euh/ voilà/ ils sentent bien qu'il y a quelque chose qui tourne pas très rond autour de/ voilà de en fait/ en gros/ des droits euh des droits des Bretons/ autour de leur langue// de/ hein/ même la Loire-Atlantique qui est pas en Bretagne/ ils ont du mal aussi/ enfin/ un peu à comprendre// donc ils sentent bien que derrière ça/ y a un problème politique et puis euh ils sentent qu'il y a/ ils sentent bien qu'il y a quelque chose qui/ qui cloche quoi //[...] ouais je pense qu'ils sentent que/ effectivement ils sentent bien que/ ben d'une part/ je pense qu'ils sentent que euh/ quelque part/ on les a mis là aussi euh/ ben un petit peu pour sauver la langue bretonne// c'est vrai qu'on se dit ben là si on s'y met pas concrètement à travers nos enfants// c'est quand même à nous/ on a fait un acte un peu militant// donc ils sentent bien que si on les a mis là-dedans/ c'est que la langue bretonne est en danger// [...]

Le choix de l'enseignement/apprentissage bilingue breton/français est vécu par ces parents comme « un acte militant » issu de leurs représentations du statut de la langue bretonne dans la société actuelle (« en danger »). Les enfants, au travers de ce choix, sont porteurs d'une mission : « on les a mis là aussi euh/ ben un petit peu pour sauver la langue bretonne », « si on s'y met pas concrètement à travers nos enfants/ ». Dans cette lutte, le choix s'impose aux parents et est imposé aux enfants. PE36 qui tout en atténuant le terme « militant » à l'aide d'adverbes d'intensité (« plutôt militants », « assez militants ») indique qu'ils sont « systématiquement » à « toutes les manifs ». Les enfants y participent et sont sensibilisés à la cause portée par leurs parents, il y sont « habitués » comme le dit PE36.

Puis, PE32 et PE36 associent directement ce premier critère à l'idée de préservation de la culture bretonne, en tant que culture régionale, comme un tout :

PE32 – L482 : et après/ évidemment/ y a une culture qui suit derrière//

Lorsque PE36 évoque les « racines », il s'agit de celles des « Bretons ». La langue est alors « le socle » d'une identité régionale. Par le biais de l'entretien, ces mises en mots prennent la forme d'un plaidoyer en faveur de cette identité régionale. L'idée de préservation est associée à la notion d'ancrage identitaire, d'appartenance à une région « avec des particularismes » :

PE36 - L213-222 : enfin les racines/ hein// je crois que c'est important de connaître ses racines// bon voilà/ [...] quand je vois beaucoup de Bretons/ enfin des noms de lieux/ quand on voit des Bretons devenus étrangers à leur langue/ qui ne savent même pas ce que ça veut dire les noms de lieux dans lesquels ils habitent// bon je trouve ça complètement/ euh/ je trouve ça même dramatique// [...] ben un ancrage hein// enfin moi/ je me sens honnêtement Breton avant d'être français/ et je souhaite vraiment qu'ils aient/ vraiment/ le maximum de/ hein/ qu'ils sachent qu'on est une région avec des particularismes// euh et la langue/ c'est effectivement euh/ c'est le socle sur quoi tout s'articule// donc je veux leur donner des bases solides là-dedans/

PE25 et ME32 mentionnent, eux, l'idée de transmission d'une langue familiale, comme deuxième critère prépondérant à leur choix. PE25 parle de cette langue comme de sa langue, la langue de son enfance à transmettre mais là encore se dessine un acte fort en faveur de sa région, sa langue, sa communauté qu'il désigne comme « le peuple breton » :

PE25- L494-499 : mais// mais quelque part à travers eux je je me projette dans dans l'avenir du peuple breton/ euh que/ et que cette langue là que j'ai que j'ai/ dans laquelle j'ai été baigné dans mon enfance soit transmis// donc c'est une forme de transmission// j'ai j'ai je l'ai voulu alors//mais que eux la transmette à leur façon ça me plairait aussi//

ME32, quant à elle, rappelle par ses propos que ce choix est un choix de couple avec plusieurs fondements. Il y a d'un côté le père (PE32) qui dit avoir de « grands projets pour la Bretagne » et la mère qui a une prise de conscience de l'importance de cette transmission

intergénérationnelle « ben j'ai papa au-dessus/ j'ai Ael en-dessous// », même si cette transmission se fait en partie par voie de scolarisation puisqu'elle n'a appris le breton qu'à l'âge adulte :

ME32- L486-495 : mais euh dans le breton c'était quand même au-delà de ça/ mais bon/ y a quand même le le/ moi je pense que par rapport au breton/ ouais moi j'avais quand même/ ben j'ai papa au-dessus/ j'ai Ael en-dessous// euh oui c'était c'était pas anodin quand même//[...] moi c'est plus je pense lien lien fi- ouais le lien familial filial// euh après j'ai pas j'ai pas de grands projets pour euh la Bretagne/ si on veut// ça c'est peut-être plus à ce niveau là que ça se situe pour toi// mais euh:

Le Type G- préservation de la langue ↔ préservation d'une culture : les « militants »

Dans ce type G, les parents ont une conscience accrue du marché linguistique en présence, des valeurs des langues en circulation et ils ne reconnaissent pas la légitimité de l'ordre établi par et dans la société française. Par leurs actions, leurs engagements, ils cherchent un « renversement des rapports de forces symboliques et de la hiérarchie des valeurs accordées aux langues » (Bourdieu, 1982 : 40). Ils distinguent une communauté sociolinguistique, dont l'échelle est régionale, mais pour laquelle ils ont des ambitions nationales, pour eux il s'agit du « peuple breton ». Dans ces entretiens, le « nous » correspond aux « Bretons ». La langue bretonne est un des éléments de l'identité des membres de cette communauté. Ils en font partie (« je me sens breton avant d'être français » (PE36) et se positionnent en tant que portes-paroles, chefs de file. Leurs mises en mots, parfois emphatiques, sont proches des discours politiques. Elles sont empreintes de discours institutionnels d'associations militantes pour la langue bretonne. Ce choix linguistique pour leurs enfants dépasse le cadre d'une politique linguistique familiale et participe de leurs engagements pour la préservation de la langue bretonne et pour la communauté qu'ils distinguent. Au travers de cet enseignement/apprentissage bilingue breton-français, les enfants sont donc porteurs d'une mission capitale pour la pérennité de cette communauté. Pour ce qui est des profils sociolinguistiques, il est à noter que les parents de ce type G sont un peu plus âgés que les parents des autres groupes (trois sont dans la classe d'âges 40-49 ans, deux ont entre 50 et 59 ans et un a plus de 60 ans). Ils ont tous (ou ont eu) un métier classé dans la troisième catégorie socioprofessionnelle de l'INSEE : cadres, professions intellectuelles supérieures. Les trois pères de famille sont des pères engagés pour la langue bretonne au niveau artistique, éducatif, associatif et/ou politique. Ils sont originaires de Basse et Haute-Bretagne. Les six parents (mères et pères) sont bretonnants. Deux d'entre-eux ont parlé breton à leurs enfants dès la naissance.

3.2.2. – Type F- De la préservation d’une langue à la transmission d’un patrimoine culturel familial

Ces parents (ME14/PE14, ME16, ME24) justifient ce choix à partir d’un constat sur la baisse effective du nombre de locuteurs (ME16- « y a très peu de locuteurs en Bretagne »), rapporté à leur situation personnelle, en tant que bretonnants. Ils établissent une relation de causalité entre « le fait de connaître la langue » et « le problème de conscience » qui en découle. Ils justifient ainsi le fait de choisir la langue bretonne, ou plus encore de se sentir « obligé » de faire ce choix, par une cause inhérente à leur personne, à leur situation, non-contrôlable du fait de paramètres situationnels (« être dans les derniers locuteurs », « tous ces gens-là mourraient») et de normes fictives (« un problème de conscience »). L’analyse plus approfondie d’extraits de l’entretien réalisé avec ME16 permet de mieux cerner comment ces différentes représentations peuvent s’articuler et influencer les comportements linguistiques des parents de ce type F.

ME16, dont la langue maternelle est le français, mais qui parle couramment le breton appris grâce à son entourage familial et des cours au collège, situe ses choix linguistiques par rapport aux actes, au fonctionnement de différents parents qu’elle semble définir comme deux communautés linguistiques distinctes. Cette différenciation est perceptible tout au long de son discours par l’usage de marqueurs temporels opposés, en particulier l’utilisation des expressions de temps « il y a une vingtaine d’année » et « à l’heure actuelle » et des temps de l’indicatif : imparfait et présent. Cette mise en opposition s’effectue également au travers des dénominations employées. Il y a d’un côté des parents « militants », qui « savaient pourquoi ils mettaient leurs enfants à l’école Diwan » et de l’autre « des gens » non-bretonnants :

ME16 : et puis bon le breton aussi / mais bon je pense qu’il y a une évolution aussi dans la fréquentation des écoles Diwan par rapport à y a une vingtaine d’années//

C : oui / c’est-à-dire ?

ME16 : eh disons que il y a une vingtaine d’années y avait plus de personnes dont les / plus de parents bretonnants//

C : oui//

ME16 : qu’à l’heure actuelle // et donc euh / euh c’était / euh comment dire / un / un endroit où euh euh comment dire ou euh y avait peu d’enfants par classe / les les / comment dire / les les parents ils étaient militants au niveau de de la langue mais aussi / donc euh / ils savaient pourquoi ils mettaient leurs enfants à l’école Diwan

C : oui /d’accord //

ME16 : euh après bon suivant les écoles y a des gens qui ont pu mettre leurs enfants par

snobisme aussi / par rapport au euh euh voilà / euh qui n'avaient / ben parce que c'était différent / pour euh / euh: // m// et euh i- se trouve que /à l'heure actuelle y a très peu de parents qui sont bretonnants //

Elle se situe alors par rapport à ces deux communautés de parents « fréquentant » l'école Diwan :

ME16 : euh dans les écoles bi-/et donc moi j'avais fait le choix de parler que en breton à mes enfants quand i sont nés// »

La prise en charge énonciative utilisant le pronom personnel « je », renforcée par l'emploi du pronom tonique « moi » conforte l'idée de normes fictives en présence, construites en interne par le biais de son vécu personnel. Elle nous transmet d'abord son analyse des deux types de parents qu'elle pense avoir distingués puis se situe par rapport à ceux-ci : d'une part, les parents du passé, parlant breton, militants, justifiant leur choix, desquels elle se rapproche ; d'autre part, les parents d'aujourd'hui, non-bretonnants, qui feraient ce choix pour des raisons autres que la langue (« par snobisme », « parce que c'était différent »), desquels elle souhaite se distinguer. Ses choix linguistiques deviennent consécutifs de son appartenance à une communauté linguistique qui tend à disparaître (« y a très peu de locuteurs en Bretagne », « si je ne la transmets pas ça s'arrête ») :

ME16 : euh c'était un choix // pour moi / ben déjà y a très peu de locuteurs en Bretagne // et donc ben c'était dans mes idées quand même donc de euh enfin euh je / le fait de connaître la langue / euh d'être dans les derniers locuteurs / ça pose ben je veux dire ça / y a un / un problème de conscience derrière tout ça / on se dit ben: si je la transmets pas / ça s'arrête / quelque part / donc euh on se sent un peu obligé de / de transmettre la langue aussi/

En passant d'une prise en charge énonciative forte à l'aide d'adjectifs possessifs et de pronoms personnels de première personne (« mes », « je ») à l'emploi du « on », ME16 généralise son propos par distanciation et se place à l'intérieur de cette communauté linguistique particulière : « les derniers locuteurs », ceux qui connaissent la langue et pour lesquels se pose « un problème de conscience ». ME16 précise dans la suite de l'entretien : « je je revendique le fait d'être bretonne avant d'être française ».

Puis, les trois (couples de) parents du type G associent à cette notion de préservation de la

langue bretonne l'idée de la « transmission d'un patrimoine familial » :

PE14 - L428-430: aussi ce ce là dans les années quatre-vingt-dix où y avait/ **je** voyais bien quand même les/ autour de **moi**/ les choses changer/ et puis pas mal de/ de de gens que je connaissais disparaître etcetera// donc euh **L920-922** : et puis **je** pense oui que ça va être une/ c'est une question d'identité un petit peu quoi// ils sauront qui ils sont/ d'où ils viennent//ME14: ouais c'est un repère//

ME16 - L407-410 : ouais c'est// voilà et puis bon ben c'est vrai que **moi j'étais très attachée**/ y a tout un côté affectif derrière tout ça/ que **j'ai** pas eu le temps non plus de/ ben que **je** n'explique pas mais euh / c'est euh ben ça fait partie de moi// euh d'emblée c'est euh / c'est// ouais c'est vraiment l'identité/ ça c'est CLAIR//

ME24-L460-466 donc en fait/ on/ et puis/ on/on préfère le fr-/ le le/ le breton/ au français// [...] parce que/ euh:/ [...] par rapport à nos racines/ par rapport à la/ euh:/ euh peut-être à la facilité de dire les choses// le français est beaucoup complexe// L349-356 je ne m'étais pas posé la question de l'apprendre// pourquoi? je n'en sais rien// on euh/ peut-être parce que je l'ai entendu/ c'était naturel// mais/ euh/ y avait peut-être personne autour de moi euh: [...] je sais pas// mais c'est vrai/ que tout ce qui était niveau culture bretonne/ ne ne m'était pas indifférent// et: et j'aimais bien ça parce qu'en fait c'était/ ça faisait partie de notre patrimoine quoi//

L'analyse des pronoms personnels, avec une prise en charge énonciative forte du discours par l'usage du « je » et des adjectifs possessifs « nos, notre » marque là aussi le fait que ces parents font partie ou souhaitent faire partie de la communauté linguistique qu'ils qualifient de « bretonnants », avec une langue et une culture particulière, auxquelles ils sont attachés « affectivement » et qu'ils ne veulent pas voir disparaître. Cependant, pour ce type F, les « racines » sont familiales et pas uniquement endogroupales. Par la transmission familiale et scolaire de la langue bretonne, ils perpétuent leur communauté linguistique avec une identité particulière dont la langue est un élément majeur. A titre indicatif, l'analyse lexicale de ces trois entretiens révèle qu'il n'y a aucune occurrence du mot « bilinguisme » dans les mises en mots de ces parents et les 23 co-occurrences de l'adjectif bilingue se rapportent pour 21 d'entre-elles à des expressions du type « classe bilingue », « filière bilingue ». Il n'est fait mention qu'une seule fois aux avantages cognitifs d' « être bilingue ».

Le Type F : préservation de la langue ↔ transmission d'un patrimoine familial : les « bretonnants »

Le type F correspond donc aux discours et représentations de parents bretonnants pour qui la préservation de la langue et la transmission de la culture sont vécues comme une nécessité, presque une obligation liée à leur condition personnelle, pour la sauvegarde de « leur » langue. Leurs discours font apparaître l'influence forte de normes fictives, d'une dimension personnelle et affective importante dans cette prise de décisions. Il y a l'appartenance familiale à une communauté linguistique qui parle breton. La pratique de cette langue participe donc de la définition de leur identité. Comme pour le type G, il y a la caractérisation d'un « nous » mais qui dans ce cas est une communauté de pratiques linguistiques communes : « les bretonnants ». En corollaire, il y a le poids des représentations de l'héritage, symbolique, de cette communauté linguistique dont les locuteurs tendent à disparaître, et donc la transmission d'une langue vécue comme une nécessité intrinsèque. Il s'agit donc, ici, non pas de sauver la langue bretonne mais de perpétuer sa pratique par la formation des nouvelles générations, si nécessaire par voie de scolarisation en langue bretonne. Les parents de ce type F sont bretonnants, ont des parents ou grands-parents bretonnants et ils ont parlé breton à leurs enfants dès la naissance. Ils sont majoritairement originaires de Basse-Bretagne et ils y résident tous.

3.2.3. Type E- Préservation d'une culture régionale- de l'enracinement à l'ouverture

En progressant vers le centre du continuum, la thématique de « préservation » de la langue évolue vers l'idée d'un enracinement culturel. Sept (couples de) parents mettent en avant l'idée de la connaissance et du maintien de la langue bretonne comme élément de préservation de la culture bretonne, d'une identité particulière. Au-delà de la culture cultivée, tel que la musique ou les fest-noz, mentionnés par PE21, il est question de pratiques culturelles ordinaires (« c'est pour parler// c'est pour lire », « beaucoup de choses se passent en breton ») :

PE21 – L394-402 : ben évidemment parce que parce que parce que on est en Bretagne// et puis on y est/ on est en plein dedans là ici/ c'est vrai qu'il y a beaucoup de choses qui se passent en breton// nous on sort beaucoup// ben ne serait-ce que dans les fest-noz/ déjà/ rien que ça/ déjà rien que ça// rien que ça c'est énorme// [...] c'est pour parler// c'est pour lire// y a ya ben y a y a une tonne de de livres// y a y a au niveau de la musique/ au niveau de de pleins de choses/ y a beaucoup de choses qui se passent en breton ici quand même//

Cet intérêt culturel est associé à une dimension identitaire forte, la volonté d'appartenance à une communauté qui a une identité culturelle et des valeurs particulières pour ces parents :

ME38- L130-135 : (rire) non ben c'est vraiment une langue que j'avais envie d'apprendre euh/[...] ouais pour moi c'était évident// ben parce qu'en fait j'avais pris conscience sans doute de l'identité euh bretonne euh// ben du coup oui// (rire) **L151-157** : je pense que c'est/ oui les racines oui// ouais// (rire) c'est difficile d'expliquer ouais//[...] ben oui voilà/ le fait ouais// d'appartenir à une identité euh//

ME27- L260-272 : oui/ et comme on est attachés aux cultures et à la tradition/ c'est vrai que la Bretagne c'est// qui connaît pas la Bretagne pour la culture// [...] ben on aime bien les choses vraies// euh le progrès n'est pas forcément bien pour tout// voilà/ par exemple// euh les l'entraide/ la solidarité// euh la la musique/ ça les rapproche les gens// la danse/ euh les chants// le BREton// voilà tout ça quoi// ils ont une identité vraiment importante/ et ils le défendent// [...] en [autre région de France] y a plus rien par exemple//

ME27 : y a des vraies valeurs// voilà c'est ça// et qui sont vécues au quotidien//

Les mises en mots des parents du type E sont imprégnées du champ lexical de l'attachement, de l'enracinement : « je me sentais attachée à cette langue », « quelque chose qu'on a en nous », « appartenir », « fait partie ». Par la langue bretonne, il s'agit pour certains de « retrouver » des racines :

PE17 – L733-749 : [...] je trouve c'est c'est:/ bon c'est important aussi de/ quelque part de/ de retrouver/ de retrouver la langue/ sur un plan euh//on va dire sur un plan euh culturel// voilà/ bon c'est/ ça peut/ je veux dire pour moi c'est c'est/ c'est une bonne chose quoi// de:/ ouais quelque part de/ de retrouver euh// de retrouver la langue parce que quelque part je pense que ça ça correspond aussi à à une tournure d'esprit/ une euh je ne sais pas comment expliquer ça// ouais/ quelque chose qu'on a en nous// mais qu'on: qu'on arrive plus forcément à/ m:/ /à exprimer quoi//

Pour d'autres, ce choix est vécu comme la création de racines. Six de ces sept couples sont originaires de Haute-Bretagne ou d'autres régions de France. Par le choix linguistique effectué pour leurs enfants, certains d'entre eux souhaitent leur permettre de développer une

identité culturelle forte pour eux-mêmes, et par ce biais, pour la cellule familiale, alors qu'eux estiment ne pas avoir eu « cette chance là ». Ils ont la volonté de créer des « racines » à leurs enfants parce que ça leur a manqué autrefois, dans leur propre enfance (voire même aujourd'hui) :

PE21 – L150-154 : et je trouve ça dommage parce que c'est euh/ c'est euh// ben je m'en rends compte maintenant/ pour les enfants// c'est c'est vrai que c'est génial de pouvoir leur dire/ ben voilà/ vous êtes d'ici// vous avez ça/ qui existe encore// profitez-en quoi// parce que c'est/ parce que c'est des choses qui existent encore quoi// moi j'ai pas eu/ parce que y avait plus/ ça n'existait plus quoi/ **L418-429** : c'est vrai que/ ben étant originaire de [autre région de France] / d'avoir pas eu// ça m'a manqué// quelque part je pense que ça m'a manqué// ouais// j'aurais bien voulu qu'il y ait plus que ça/ euh je serais peut-être resté en [autre région de France] s'il y avait eu ça/ un peu plus// ouais//

ME34 – L88-101: et euh parce que ben moi j'attache beaucoup de/ enfin/ beaucoup d'importance justement à cette culture bretonne que moi je n'ai pas pu avoir ou que j'ai eu par euh par épisode/ quoi// donc euh: [...] ben ou- quelque part oui/ c'est un manque/ parce que je me dis mince on a une culture/ on ne connaît pas suffisamment// je dis ben on rate beaucoup de choses quoi// et:/ nous/ à notre époque/ on n'avait pas le choix/ je dis mes enfants l'ont/ donc c'est vrai que on on/ en maternelle primaire/ je leur donne pas le choix// je les mets dans la filière bilingue/ mais après c'est eux qui choisissent quoi//

ME42 – L527-528 : en fait je pense qu'on a/ au fur et à mesure/ créé nos propres racines// les racines elles sont à Rennes//

Les motivations énoncées à la suite de cet élément prépondérant que représente cette construction identitaire, cette recherche de racines via la culture bretonne, sont diverses pour ces personnes : le *pragmatisme de différenciation* pour trois d'entre eux (PE17, PE21, ME/PE27) avec la mention des effectifs plus petits, d'un système éducatif différents ou du développement de l'autonomie ; la *transmission d'un patrimoine culturel familial* pour ME42 ; la *préservation d'une langue en danger* pour ME38 (devenue enseignante en breton) et les notions de développement de capacités cognitives supplémentaires et de facilités

d'apprentissage des langues pour les deux derniers (M34, ME37). Au-delà de ces différentes combinaisons dans les motivations énoncées pour cette prise de décision, ce qui semble également commun à ce groupe de parents est la notion d'« ouverture » citée comme une sorte de finalité au sein de ces différentes thématiques imbriquées.

- une ouverture aux autres :

ME42 -L218-219 : je trouve que c'est très important à l'heure actuelle en fait d'être euh/ de bien connaître en fait son propre milieu pour pouvoir être ouvert aux autres//

- une ouverture d'esprit au niveau des capacités cognitives

ME/PE27- 3- L648-661- ME27 : et puis moi je pense que c'est euh au niveau du cerveau c'est vraiment un atout de pouvoir parler deux langues quoi// vraiment euh// c'est tout c'est tout pour la com- commun- communication/ pour l'échange avec les gens// déjà on échange avec la musique alors on peut échanger en BRETon français voilà// ça ouvre euh l'esprit aussi// c'est une autre euh façon de construire les phrases et tout ça enfin c'est voilà// bon// **PE27**: pour laisser surtout/ toutes les portes au maximum ouvertes//

- une ouverture vers l'extérieur, à l'international via l'apprentissage d'autres langues

ME34- 3- L601-607 : et ben/ parce que/ ça leur faisait apprendre une autre langue/ et l'anglais/ c'est quand même/ une langue qui est/ contrairement à la au breton/ où moi je pense/ que c'est c'est notre langue régionale/ c'est notre patrimoine// c'est vraiment personnel// c'est pour nous/ c'est plus pour la culture// euh/ l'anglais/ c'est vraiment pour s'ouvrir sur l'extérieur// donc euh/ ça peut leur servir plus que le breton plus tard sans doute/ pour un métier// parce que si ils veulent faire quelque chose un peu/ l'international/ je sais pas/ euh//

- une ouverture à la culture bretonne

ME37-L647 : pour les ouvrir à la culture bretonne/ mais PAS les enfermer que dans ça//

A nouveau, dans les deux derniers exemples (ME34, ME37), on perçoit cette représentation des langues qui classe le breton du côté local, de l'entre-soi, qui peut même « les enfermer » et l'anglais perçu comme une ouverture, avec une dimension internationale, universelle. On retrouve dans ces propos une conception des langues comme organisme vivant, la métaphore naturaliste de constitution des langues indo-européennes symbolisée par un arbre. Il s'agit de semer « une graine », de développer de (PE21) bonnes racines pour ensuite voir les branches se déployer, s'ouvrir :

PE21 – L649-651 : chais pas euh/// pour pour moi l'essentiel il est fait déjà// ils ils ont démarré leur vie dans la culture bretonne//

PE21 : ouais/ouais// je pense que beaucoup des problèmes qu'il y a de jeunes euh en région parisienne euh de problème de euh// je crois que c'est beaucoup des problèmes d'identité// des problèmes de de racines/de culture// + L651-652 ils ont appris un peu// un peu le breton// ils savent d'où ils viennent// je pense que maintenant la graine elle est elle est semée maintenant//

Le Type E- Préservation d'une culture régionale- de l'enracinement à l'ouverture : les « Bretons »

Pour les parents du type E, la langue bretonne n'est pas vécue et choisie comme une finalité en elle-même pour sa pratique sociale mais bien plus comme un signe distinctif, un symbole de la culture, et par là même, de l'identité bretonne. Contrairement au type C, qui n'évoque au travers du mot culture que la culture cultivée (chant, danse, folklore), pour les parents du type E la langue est un vecteur, un des moyens d'intégrer une communauté avec une culture particulière. Ils souhaitent appartenir à une communauté qu'ils identifient comme les « Bretons » dont ils partagent *a priori* les valeurs. Les représentations de la Bretagne et de cette identité bretonne sont très stéréotypées (« vraies valeurs », « solidariré », « l'entraide »...). Ces valeurs attribuées aux Bretons et à la Basse-Bretagne servent de justification à la création d'une nouvelle culture. La langue bretonne serait alors « en train de devenir un totem de la bretonnitude, c'est-à-dire un signe de reconnaissance et d'appartenance » (Le Pipec, 2013 :162). Il y a en effet chez ces parents une volonté de se démarquer des autres (régions). Par ce choix linguistique pour leurs enfants, ils sont en quête d'identité et « sans langue bretonne, plus de spécificité bretonne, plus de Bretagne » (*ibid.* : 172). Leur choix plutôt une communauté sociolinguistique particulière. Ces parents sont majoritairement de la classe d'âge des 40-49 ans. La plupart ont une profession intermédiaire

ou sont employés (7 sur 10). A l'exception d'un père, ils ont peu ou pas de connaissance de la langue bretonne. Enfin, ils sont originaires de Haute-Bretagne ou d'autres régions de France ce qui a semblé significatif par rapport à leurs représentations de la culture et de l'identité bretonne.

3.2.4. Type D- Transmission d'un patrimoine familial ↔ Transmission d'une langue familiale ↔ Utilités

Un dernier type de profil de parents se distingue dans ce deuxième mouvement de lecture du continuum dans la mesure où la langue bretonne est au centre de leur choix de scolarisation. Cependant, leur profil se distingue des 3 types décrits précédemment dans la mesure où le breton n'est pas envisagé comme une langue à « préserver » en tant que symbole d'une lutte, d'un peuple ou d'une culture à défendre mais comme une langue à transmettre. Ainsi, la thématique principale lisible au travers des mises en mots de sept couples de parents est la « transmission ». Quatre d'entre eux mentionnent la volonté de « transmettre une langue familiale, de poursuivre ou rétablir une transmission (interrompue) » (E2, 5, 11, 12) et trois évoquent la « transmission d'un patrimoine, d'une culture, une identité familiale particulière » (E8, 22, 26).

En ce qui concerne le souhait de « transmission d'une langue familiale », d'abord, ces quatre (couples de) parents se scindent en deux. D'une part, il y a les parents qui sont bretonnants et souhaitent par cet acte poursuivre la transmission familiale du breton, leur langue d'usage, à l'instar de PE2 et PE11 :

PE2 – L540-542 : moi/ oui/ je souhaitais le transmettre de toute façon// moi pour moi il était clair que je ferais en sorte que mes enfants parlent breton/ et que j'essaierais de de leur parler breton/ **L984** : nous euh on on a transmis voilà// **L1023-1034** : voilà on est très contents// on a nos enfants qui parlent breton// ben finalement c'était ça qu'on souhaitait// [...] on parle breton avec eux/ ils parlent breton avec leurs grands-parents// voilà// c'est tout ce qu'on/ enfin finalement/avec des connaissances qu'on a/ les oncles/ voilà// ils sont contents/

La langue bretonne fait partie de leur quotidien et d'eux-mêmes, c'est une transmission et une acquisition dite naturelle de la langue par leurs enfants (même si, on le verra dans les analyses comparatives de la quatrième partie, les pratiques diffèrent, pour certains, des déclarations et des représentations :

PE11-L598-607 : moi j'ai toujours eu en tête/ de toute manière/ dans/ d'éduquer mes enfants/ si je: pouvais en avoir// dans le bilinguisme// c'était/ pour moi ça s'imposait// et ça s'est fait même avant qu'elles aillent à l'école// je changeais les couches/ je changeais les couches en breton ouais//+ L716-718 donc c'est/ non// ça fait partie de de moi// de tout temps// depuis/ comme j'en ai toujours entendu parler/ je l'ai toujours vu écrit sur les panneaux euh de signalisation euh// c'est c'est une partie de moi-même quoi

D'autre part, il existe des parents qui ne parlent pas ou très peu la langue bretonne et souhaitent par cet acte de scolarisation, rétablir ou créer une transmission interrompue ou inexistante. Ainsi, ME5, qui a une famille bretonnante, aurait aimé parler breton et souhaite encore l'apprendre, mais en attendant a choisi de rétablir la transmission interrompue grâce à l'école.

ME5 – L80-84 : donc euh quand même milieu originaire/ bretonnant// puisque ma/ j'ai encore la chance aussi d'avoir ma grand-mère qui vit toujours// **L572-575** : qui parle breton// ma mère qui parle breton// donc pour nous c'était logique quand les enfants sont nés/ et ont été en âge d'être scolarisés/ d'aller en filière bilingue/ quoi en fait// **L251-253** : en plus on a de la chance d'avoir encore de la famille qui parle breton donc euh ben pourquoi ne pas essayer quoi//voilà//

Les enfants sont également chargés d'une mission au travers de cet apprentissage : transmettre la langue à leurs propres parents, rétablir une transmission familiale interrompue.

ME5 – L572-575 : ça c'est vraiment déjà euh c'est vrai que si ils peuvent continuer le breton moi j'en serais vraiment euh enchantée parce que ben c'est notre patrimoine// donc je voudrais bien/et puis peut-être qu'ils apprennent à leur mère à parler breton pour finir/ ce serait bien aussi//

ME12 et PE12, quant à eux, souhaitent établir une transmission, car ils revendiquent le fait que la langue bretonne soit « leur langue maternelle » même s'ils ne la parlent pas. Cet exemple cité en introduction rappelle les travaux de Jacqueline Billiez (1985, 2010) sur la fonction identitaire des langues minoritaires. Ils veulent « reprendre [leurs] racines » :

ME12 – L561-571: à l'époque/ et et toujours/ c'est de retrouver notre langue maternelle// y a que par là qu'on peut euh/ ben surtout en tant que non bretonnants/ et que par là qu'on peut retrouver euh nos racines quoi// voilà// [...] euh: parce que/ comme on ne parle pas breton/ comme on n'a pas eu euh ce lien avec nos grands-parents/ et nos parents// euh pour que nos enfants puissent l'apprendre il y a que cette méthode qu'il fallait// **L585-594 :** on avait une attirance par ce/ lien là// nos racines quoi// hein ? voilà// **C :** et alors qu'est-ce que ça a d'important ces racines là? **ME12:** ben/ elles sont fortes/comme on dit// (rire) **PE12** on est breton ou on l'est pas hein// **ME12 :** voilà// **C:** et alors vous l'êtes ? (rire) **ME12:** (rire) **PE12 :** un petit zef de Recouvrance// **L848-852 :** une fois on leur a dit pourquoi// c'est nous qui il leur/ ils n'ont pas posé de question//[...] ben on leur a dit pourquoi on les avait mis là// [...] pour reprendre nos racines//

Le choix linguistique de ces parents est à rapprocher de la notion développée par Gabrielle Varro (2003) de *bilinguisme symbolique*. Dans les cas d'étude sur les enfants de couples mixtes, il s'agit de langues qui ne font pas forcément partie des pratiques linguistiques quotidiennes des parents mais qui sont symboliquement présentes dans l'environnement de l'enfant qui en a connaissance par les dimensions culturelles et affectives :

« le bilinguisme représente alors un idéal et le symbole d'une identité qu'ils se choisissent » (Hélot, 2007 : 88)

Par la scolarisation bilingue breton-français, les enfants deviennent ici porteurs de la quête identitaire de leurs parents.

D'autres rapprochements peuvent s'opérer lorsque l'on analyse les autres motivations énoncées par ces parents. PE2 parle de préservation de la langue bretonne avec l'idée d'une inscription en filière bilingue, comme acte militant, pour une ouverture de la filière bilingue :

PE2 – L633-636 disons/ nous sommes enseignants publics/ enfin moi en tout cas je suis enseignant public/ parce que aussi j'ai la conviction euh que malgré tout euh c'est une mission de l'État de de faire en sorte que les langues régionales soient aussi enseignées dans les écoles et qu'elles soient offertes à à tous// **L719-723 :** il y avait aussi une création de filière bilingue/ juste au moment où/ donc on a mis nos enfants pour euh pour euh justement augmenter le nombre d'élèves et puis essayer de faire en sorte que cette filière s'ouvre/

Il est intéressant de préciser que PE2 est le seul des parents de cette recherche qui a indiqué le breton comme étant son unique langue première de socialisation. Il spécifie aussi dans l'entretien que ses parents étaient enseignants dans le public et ont toujours « assumé » le choix de la langue bretonne pour leurs enfants.

PE11 parle, lui, d'« évidence » du fait d'un ancrage territorial :

PE11 – L695-703: une évidence// c'est évident// parce que//c'est la langue du pays// donc on/ il est tellement plus plaisant de comprendre où on vit// quand on voit des panneaux dans une autre langue que celle de la langue officielle/

En cela, ME2/PE2 et PE11 semblent se rapprocher du type G (« les militants ») même s'il s'agit pour eux foncièrement d'une transmission familiale qui aurait eu lieu même si une scolarisation en breton n'avait pas été possible. Par ailleurs, ME2, PE2 et PE11 ont effectué ce choix également pour des critères atypiques par rapport à la majorité des parents de cette étude, dont je reparlerai par la suite.

ME5, elle, évoque le caractère utilitaire de son choix, comme une sorte de révélation. Bien que sa famille soit bretonnante et qu'elle soit attachée à cette langue, s'il y avait eu sur le marché scolaire des classes bilingues anglais-français, elle aurait préféré ce choix de scolarisation pour ses enfants à celui de la langue bretonne :

ME5 – L249-251 : ben en fait euh c'est vrai qu'il y aurait eu un bilinguisme anglais/ je pense qu'on aurait mis euh en bilingue(rire) en bilingue anglais// ça c'était le côté de mon mari/ ouais c'est dommage qu'il n'y ait pas l'anglais// je dis oui mais enfin il n'y a pas assez de profs qui peuvent faire de l'anglais/ donc euh voilà// **L534-545** euh ben déjà au niveau fonctionnement cérébral/ [...] bon ça je je j'ai pas/ je ne suis pas trop trop rentrée dans le détail/mais c'est vrai qu'il y a eu des conférences à l'école/ pour le le sur le bilinguisme et l'ouverture//donc ça c'est vrai/ après ça c'est plus avec d'autres amis qui y sont allés// moi je n'ai pas trop suivi la conférence/ mais euh/ bon que ça aide au niveau développement cérébral// voilà// donc il y a ça ce côté là qui était important//

Cet exemple vient, entre autres, confirmer le poids de la norme objective, via les conférences, qui veut que le bilinguisme soit profitable pour les enfants (« il y a eu des conférences [...] donc ça c'est vrai »), déjà perçu dans l'analyse des mises en mots des parents types A, B et C.

ME12 et PE12 traitent également de ces questions de stratégies éducatives et des facilités escomptées dans l'apprentissage des langues et pour l'avenir de leurs enfants :

ME12 – L977-1002 : ben plus de facilités déjà euh au niveau des autres langues// parce que bon euh quand euh on n'est pas bilingue euh on a du mal quoi//et:

PE12 : et réussite au baccalauréat quatre-vingt-dix-sept pourcents//

ME12: alors là//

PE12 : sur l'ensemble national//

C : et pour vous c'est important les études/ enfin qu'ils poursuivent leurs études ?

ME12 : oui//

PE12 : ouais// moi j'ai pas pu j'ai pas pu faire// donc qu'ils qu'ils rattrapent la connerie de leur père// (sourire)

C : (rire) vraiment ? vous diriez que quand même vous avez cet espoir aussi ? qu'ils aillent plus loin que vous ?

ME12 : oui//

PE12 : ah ben oui// oh c'est ce qu'on fait// on fait tout pour que que nos enfants // tout ce qu'on n'a pas eu on leur donne//

Les enfants ne doivent pas reproduire les erreurs des parents. Le choix du breton intervient dans la mesure où cette langue est envisagée comme porteuse d'avenir, comme le français dans les années 1950 ou l'allemand dans les années 1980. A partir de ces éléments, il est possible de rapprocher les motivations et démarches de ces deux couples de parents de celles du type C (« les proches de la culture bretonne »).

Pour ce qui est des trois mères mentionnant la « transmission d'un patrimoine, d'une culture familiale » (ME8, ME22, ME26), les thématiques traitées et leur fréquence sont quasi identiques : *transmission d'une culture familiale*, *transmission d'une langue familiale* et *développement de capacités cognitives supplémentaires* (en troisième ou quatrième position). Ces mères, par leurs mises en mots, font découvrir un dernier type de profil, proche du type E dans la mesure où ce choix comble un manque, ne pas avoir pu bénéficier de cette éducation linguistique et surtout culturelle. Mais, leur choix de la langue bretonne est ici vécu comme la transmission par voie de scolarisation d'un patrimoine familial : « notre culture », « les origines de sa famille » comme une richesse familiale à acquérir :

ME22 – L468-482 : euh m: pour euh ma part/ euh mon mari il a découvert en fait que sa mère était bretonne quand on s'est rencontrés/ il ne le savait pas avant// euh et il a eu un peu le sentiment quelque part qu'on voulait pas trop en parler/ il a trouvé ça dommage// et euh après échange(s) euh // enfin pour moi c'est très important les racines// là d'où je viens// euh: et in- et intégrer un peu la cette culture bretonne dans l'histoire de ma famille// euh et lui il s'est retrouvé aussi à travers ça// il trouvait cohérent parce qu'il lui manquait un bout de son histoire quelque part// donc on s'est dit peu importe euh on on est assez euh on a envie de voyager on a envie effectivement de découvrir d'autres pays etcetera/ et on se dit mais où qu'elle aille après/ euh: il est important qu'elle sache euh de par sa famille/ d'où elle vient// qu'elle comprenne//qu'elle sache un peu/ qu'elle mette en perspective euh effectivement euh les origines de sa famille//

ME8 indique également cette volonté de transmission scolaire d'une langue qu'elle considère comme « un prolongement » de ce qu'elle a connu mais pas linguistiquement appris. Elle parle de « l'envie d'être Breton » par le choix de la langue bretonne pour ses enfants. Mais, elle exprime également une très grande inquiétude vis-à-vis d'une éventuelle récupération politique et souhaite en cela se distinguer des profils de parents qui ont été caractérisés par les type F et G :

ME8 – L586-601 : au départ c'était euh le l'envie d'être Breton// voilà// de de souligner ça/ mais alors sans AUCUNE/ sans aucune idéologie/ aucune aucune// strictement aucune// pas de souci idéologique// pas de conviction politique derrière// pas du tout du tout// c'était euh c'était une sorte de nostalgie de mon temps à moi// c'était une sorte de prolongement par rapport à au plaisir que moi j'ai eu d'entendre parler breton/ d'avoir d'avoir le sentiment d'avoir baigné dedans et d'en avoir fait quelqu- un plus// même si c'était un plus frustré/ mais un plus quand même//: et euh mais mais pas pas de dimension pol- vraiment pol- enfin rien de tout ça// vraiment pas du tout idéologique// euh lingui- enfin/ je pense franchement fondamentalement linguistique// avec avec la notion d'identité linguistique//

Dans ce deuxième passage, ME8 indique comment elle a pu envisager que cette appropriation de la langue bretonne par voie de scolarisation pourrait ensuite (re)devenir une transmission familiale grâce à ses enfants et ses petits enfants :

ME8 – L1146-1150 c'est quelque chose qui fait partie d'eux// moi je l'ai vécu/ j'ai envie

de leur transmettre ça// euh je veux vraiment que ce soit un plus pour eux// que ce soit une richesse// après euh s'ils peuvent la transmettre euh effectivement euh/ euh soit par leurs enfants soit par les amis etcetera/ le vivre avec euh/ avec euh ben leur entourage/ euh je trouverais/ enfin je trouve que c'est ce serait déjà euh super//

ME26 scolarise ses enfants à l'école Diwan dans la même optique. Par l'école, ME26 fait le choix de transmettre quelque chose à ses enfants :

ME26- L89-96 je me suis pas posée de question/ je l'ai mis à Diwan//[...] ben j'ai envie de lui donner ce que moi j'ai/ malheureusement/ pas: pas eu la chance de connaître/
L108-113 : voilà/ et il/ d'ailleurs il se dit Breton avant tout d'être Français/ donc euh c'est assez euh/ très tôt il s'est/ il disait *ah maman je suis un gwenn ha du/ je ne suis pas un bleu blanc rouge//* [...] ben ça me fait/ ça me fait rire/ parce que/ comment dire euh/ euh ben de la de la bouche d'un enfant euh ben il s'approprie en fait le le: drapeau breton et il/ il s'identifie/ il sait qu'il est qu'il est Breton en fait// L241-242 : et euh transmettre aussi après à ses enfants/ choses que moi j'ai pas eu la chance que mes parents parlent pas breton donc euh//

Là encore, cette identité revendiquée de l'enfant, relatée par la mère, n'est pas du tout vécue comme nationaliste. Il est alors intéressant de garder cet élément en mémoire pour l'analyse des mises en mots de l'enfant lors de l'entretien collectif afin de repérer si cet élément est à nouveau mentionné et, si oui, de chercher à savoir où il a entendu cela et ce que ça veut dire pour lui.

Puis, ces trois mères associent cette première motivation à l'idée de « transmission d'une langue familiale », de rétablir une transmission interrompue il y a une ou plusieurs générations (« rattacher les maillons de la chaîne »):

ME8 - L-32-37 : quand j'étais petite j'ai baigné là-dedans aussi// [...] même si même si je n'ai jamais suivi aucun cursus/ et que moi-même je fais partie des des frustrés de la langue bretonne/ et ce qui justifie le aussi le fait que mes enfants y soient// aussi en section bilingue//

ME22 - L487-493 : après euh la langue bretonne euh ben forcément il y avait une sensibilité forte// euh volonté d'aller au BOUT de cette démarche// en intégrant la

langue bretonne/ avec la volonté aussi que/ cette langue/ qui euh bon y a vraiment eu un m:/ on va dire un/ un loupé entre certaines générations// enfin ma génération celle de mes parents ben on est passé à travers/ y a pas eu cette transmission// et euh pas envie que ça disparaisse//

ME26- L241-242 : et euh transmettre aussi après à ses enfants/ choses que moi j'ai pas eu la chance que mes parents parlent pas breton donc euh//

Enfin elles ajoutent toutes également les notions d' « utilités » et de « facilités » comme facteur important dans cette prise de décision :

ME22- L503-513 : euh puis ben aussi l'aspect bilinguisme aussi/ de toutes façons ça ne lui enlèvera rien/ ça lui ça sera toujours un plus// elle elle sera sensibilisée euh à des sonorités différentes/ à euh comment dire des constructions de phrases différentes/ pour apprendre d'autres langues ce sera d'autant plus facile quelque part quoi//

ME8- L155-167 : et moi et il se trouve que je me suis un petit peu renseigné aussi// y a eu une conférence/ hyper intéressante d'ailleurs/ à [nom de la ville]// euh je sais plus par quel linguiste/ je sais plus son nom//

C : Gilbert Dalgalian peut-être ?

ME8 : ah oui c'était ça// c'était ça// et du coup qui a qui a euh qui avait euh enfin en tout cas moi ce que j'avais retenu de ça c'était euh bon d'abord tout le tout ce qui se passe à l'intérieur de/ du cerveau et puis qui permet peut-être après/ alors maintenant reste à voir/ mais une assimilation plus: immédiate ou plus naturelle des autres langues// donc voilà//en ça en ça ça valait le coup//

Le discours de ME8 dans cet extrait est remarquable par la confusion qui en ressort, ponctué de nombreuses hésitations (euh, répétition des amorces de phrase, incises). Elle est influencée par ces normes prescriptives, énoncées par un expert, mais n'en maîtrise pas complètement les tenants et les aboutissants. Cependant, elle finit tout de même par en déduire le caractère utilitaire « ça valait le coup ». Il est intéressant de préciser que ME8 aborde ces motivations utilitaires en début d'entretien après m'avoir indiqué que sa belle-famille n'avait « absolument pas compris la démarche », qu'elle trouvait le breton « ringard » et qu'elle y opposait l'argument de l'anglais (« et puis et le sacro-saint argument contraire/ si

ça avait été de l'anglais »). L'argument « utilitaire » de ME8 intervient donc dans son discours comme contre-pied de celui de sa belle-famille : comme ils ne comprennent pas le choix du breton, elle ressent le besoin de se justifier et leur avance un argument en faveur du développement cognitif de l'enfant. La fragilité de ses motivations familiales et identitaires face aux discours extérieurs est ici perceptible, alors qu'elle les met en avant dans la suite de l'entretien. Elle montre ainsi à voir la nécessité ressentie de compléter son argumentaire par des raisons utilitaires du fait des représentations sociolinguistiques des autres.

Dans l'extrait suivant, ME26, qui, comme ME22 et ME8, souhaite faire apprendre le breton à ses enfants car elle n'a pas pu l'apprendre elle-même en famille, n'évoque pas cette langue lorsqu'il est question de pratique sociale. Elle parle « des langues » et l'anglais est la seule langue citée. Alors que le breton est évoqué comme un patrimoine familial à transmettre par l'école, seule la pratique sociale de l'anglais est envisagée du fait de ses représentations de son capital symbolique sur le marché linguistique actuel (« de plus en plus on demande à parler anglais »).

ME26- L121-133 je trouve que l'enseignement Diwan/ quand les enfants euh pratiquent plusieurs langues euh/ euh ben dès leur plus jeune âge en fait ça leur donne plus de chances de mémoriser/ de euh/ de jongler avec d'autres langues comme ça/ c'est euh/ je trouve que c'est une grande/ une grande chance qu'ils ont de/ de pouvoir euh parler plusieurs langues// et là ils commencent à faire/ vous savez/ de l'anglais// et euh je trouve ça super quoi// parce que euh ils jonglent avec euh/ avec des langues et euh ouais/ c'est une éducation euh/ ben de plus en plus on demande à parler anglais euh tout ça donc euh c'est ouais/ c'est ce qui me plaît à//

*Le Type D – Transmission d'un patrimoine familial ↔ Transmission d'une langue familiale
↔ Utilités : les « frustrés de la langue bretonne »*

Pour les parents de ce type D (ME8, ME22, ME26), il s'agit donc d'un choix de la langue bretonne par volonté de transmission d'un « patrimoine familial » dont ils ont le sentiment d'avoir été privés. Le breton correspond à un patrimoine familial, une langue familiale que ces mères n'ont pas pu vraiment apprendre elle-même et qu'elles choisissent de transmettre de manière indirecte à leurs enfants par le biais de la scolarisation. L'objectif principal est de rétablir cette transmission interrompue, de créer des liens. S'y ajoutent des représentations utilitaires du bilinguisme, issues de normes prescriptives, qu'elles mobilisent pour justifier leur choix hors du cadre familial. Le breton est alors pensé comme patrimoine familial, langue familiale, langue de communication scolaire pour faciliter l'apprentissage et la pratique

sociale future d'autres langues, de l'anglais, mais pas pour sa propre pratique sociale. En outre, ces mères n'ont pas de revendication politique au travers de ce choix linguistique pour leurs enfants. Il s'agit surtout de la recherche d'un « plaisir » (ME8) perdu : entendre le breton comme autrefois, apprendre le breton avec leurs enfants aujourd'hui.

Concernant leurs profils sociolinguistiques, ces mères déclarent toutes les trois connaître un peu le breton et précisent que les pères ne le connaissent pas. Toutes les trois l'ont entendu dans leur enfance et l'ont parfois appris un peu au collège. Toutes regrettent de ne pas le parler aujourd'hui. Au niveau des origines géographiques familiales, elles sont toutes originaires de Basse-Bretagne.

Conclusion du chapitre 6 - Apports et limites d'un continuum

Cette conclusion du chapitre 6 synthétise les différents éléments mis en lumière par ces premières analyses du corpus « Parents » pour faire percevoir la globalité de la typologie développée. Puis, certains éléments libres et passerelles, également révélés par les analyses sont exposés et permettent de discuter cette notion de continuum.

1. Apports

Ces premières analyses ont donc permis de modéliser 7 types de profils de parents distincts à partir de la détermination du contenu de leurs discours, des types de prises en charge énonciatives et de caractéristiques sociolinguistiques individuelles et familiales.

Type A : Les « convaincus par le bilinguisme »
Pragmatisme ↔ Facilités ↔ Utilités

Type B : Les « bons parents »
Utilités - capacités cognitives ↔ facilités ↔ utilités - avenir professionnel

Type C : Les « proches de la culture bretonne »
Utilités ↔ préservation culture régionale

Type D : Les « frustrés de la langue bretonne »
Transmission d'un patrimoine familial ↔ Transmission d'une langue familiale ↔ Utilités

Type E : Les « Bretons »
Préservation d'une culture régionale - de l'enracinement à l'ouverture

Type F : Les « bretonnants »
Préservation de la langue ↔ transmission d'un patrimoine familial

Type G : « Les militants »
Préservation de la langue ↔ préservation d'une culture

Par croisement de l'ensemble des analyses présentées, je parviens donc à une nouvelle représentation de ma typologie de profils de parents qui modélise à la fois le continuum des représentations parentales à l'origine de ce choix linguistique, révélées par leurs mises en mots, mais aussi un certain nombre d'axiologies relatives aux profils et aux attentes révélées de ces informateurs.

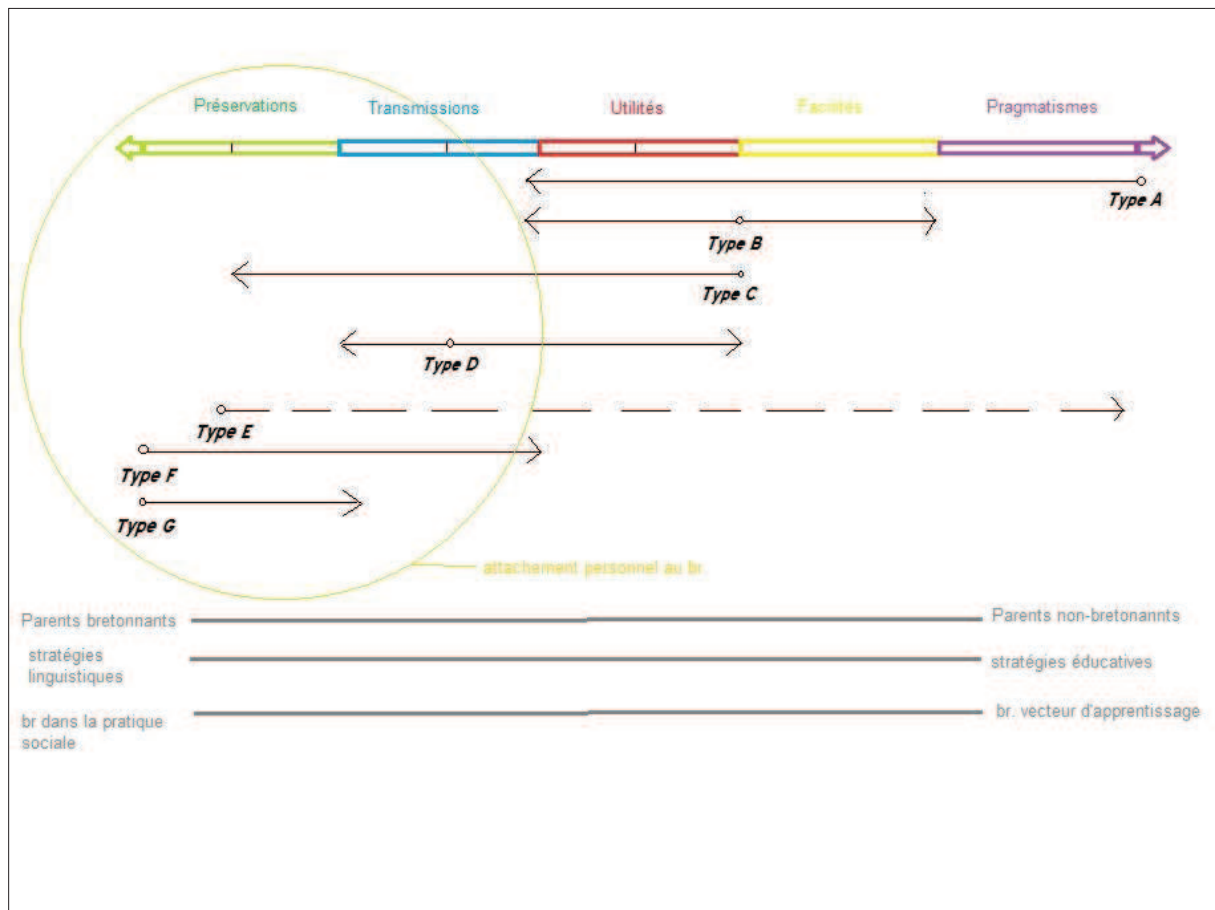


Figure 23 - Un continuum de profils parentaux – deuxième version

Par le choix d'une scolarisation bilingue breton-français pour le jeune enfant, plusieurs fonctions sont attribuées aux langues, plusieurs rôles sont assujettis aux enfants ainsi qu'à l'école, plusieurs attentes parentales sont formulées qui ne relèvent ni des mêmes représentations, ni des mêmes rapports aux normes. Les motifs sont pluriels, ressemblants ou dissemblants, en fonction de représentations différentes des langues, de la langue bretonne, du bilinguisme, de soi-même et des autres, en fonction de la définition de la ou des normes légitimes et du contexte sociolinguistique individuel et sociétal. Les parents déploient donc des stratégies (éducatives, linguistiques, identitaires...) pour parvenir aux objectifs qu'ils fixent pour leurs enfants et pour eux-mêmes au travers de ce choix. Les résultats obtenus par ces analyses du corpus « Parents », schématisés grâce à ce continuum, répondent à une partie des hypothèses émises. Je reprendrai l'ensemble de ces éléments de réponse dans le cadre de

la synthèse interprétative pour cette partie du corpus général. Cette conception sous la forme d'un continuum du processus, qui est à l'origine du comportement étudié, soulève également de nouvelles réflexions et quelques interrogations.

En effet, il est possible de percevoir comment les différentes motivations se rejoignent toujours d'une certaine manière sur ce continuum. Les parents évoquent souvent deux critères prépondérants puis plusieurs autres ensuite sous forme de liste. Certains font parfois même un catalogue de leurs motivations. D'une part, ceci peut sûrement s'entendre en grande partie, non pas comme l'expression d'une pensée construite, mais comme l'improvisation de justifications conventionnelles, recherchées en hâte dans une mémoire défaillante, et déballées en vrac – parce que l'intervieweuse leur pose la question. D'autre part, il faut rappeler qu'il s'agit de parents qui ont effectué ce choix depuis plusieurs années, puisqu'au moins l'un de leurs enfants était scolarisé en classe de CE2 à CM2 au moment de l'enquête de terrain. Ils ont donc eu d'autres réflexions, découvertes, constatations sur le sujet. PE36, qui était membre actif de l'association Dihun m'a d'ailleurs fait la remarque suivante à ce sujet :

PE36 – L603-615 : en fait on a deux populations de parents/ bon je parle de la Haute-Bretagne hein// qui viennent vers le breton// y a les gens qui viennent pour le breton// les gens qui viennent pour le multilinguisme précoce// et rapidement/ hein/ je dirais au bout de deux ans/ chacun fait un pas vers l'autre// les Bretons se disent *ah ben tiens je fais du breton mais c'est vachement intéressant de commencer l'anglais et tout ça/ très tôt//* et puis euh les multilingues précoces/ ben ils découvrent la culture bretonne/ la langue bretonne/ la culture/ la musique// et/ finalement/ on voit converger/ je dirais en/ très rapidement/ en deux ans/ euh/ ces deux populations se rejoignent/ et finalement les arguments des uns deviennent aussi les arguments des autres//[...] donc par exemple mon épouse qui au départ n'était pas spécialement euh bretonnante/ euh enfin elle n'avait pas les mêmes raisons/ que moi de mettre nos enfants// maintenant on partage complètement la même vision//[...] donc elle est à fond pour la langue bretonne aussi//[...] et moi je vois l'intérêt aussi je suis maintenant un fer- enfin un/ je pense/ moi/ que l'avenir/ je pense même que l'avenir euh / je pense que l'avenir de la langue bretonne/ en Bretagne/ hein/ à mon avis/ elle passera vers vers le multilinguisme/ très tôt// [...] je pense que/ en disant aux parents *écoutez voilà euh/ vous êtes en Bretagne/ on vous propose/ voilà/ un programme multilingue précoce/ qui mêle/ effectivement le breton/ le français/ ET l'anglais//* moi je pense que c'est peut-être ça qui va/ je pense que c'est peut-être ça qui va sauver la langue bretonne//

Outre le caractère très politisé et militant de ce discours en faveur du Plan Multilingue Breton (*cf.* le chapitre 2 et 3), développé par l'association Dihun et dans lequel l'anglais a une place prépondérante, la suggestion de cette reconfiguration des représentations parentales de cet enseignement bilingue breton/français va dans le sens de ce que j'ai également constaté sur le terrain. Cette conception rejoint les réflexions menées par Gajo (2000) autour de la part des co-constructions des représentations par les échanges et qui s'actualisent par les discours en interaction. Cet aspect est à prendre en considération pour la synthèse interprétative des résultats obtenus par l'analyse du corpus « Parents ». Il interroge aussi sur le caractère dynamique d'une modélisation linéaire tel qu'un continuum : comment schématiser ces évolutions possibles, ce mouvement permanent ?

Par ailleurs, l'analyse thématique transversale de l'ensemble des entretiens « Parents » a également révélé la présence de particularismes, c'est-à-dire d'autres imbrications des représentations parentales qui transforment la façon d'envisager certaines thématiques et que je ne peux pas forcément inclure, représenter sur ce continuum.

2. Particularismes et limites d'un continuum

Trois (couples de) parents évoquent ce choix pour des raisons utilitaires bien particulières (ME2/PE2, ME14/PE14, PE18). Eux-mêmes bretonnants (du moins les pères), ils ont choisi cette scolarisation bilingue breton-français pour compléter, soutenir un choix linguistique familial du breton afin de « donner du sens » à cet apprentissage.

PE18 – L405-414 et puis moi je disais à l'époque à ma femme/ ça permet euh euh/ parce que à ma:/ à mes enfants elle elle ne parlait que français et moi je ne parlais que breton//à la maison// [...] et puis moi je je me disais en la mettant à Diwan ça leur ça leur donnera un peu de sens quand même// à: à ce qu'on fait à la maison parce que si c'est juste pour entendre/ pour m'entendre moi parler breton/ et puis vivre dans un environnement complètement français/ je voyais pas trop l'utilité quoi// c'est/ on est parti là-dessus quoi en fait//

A l'inverse de la majorité des familles bretonnes actuelles qui voient dans l'école une possibilité de contact et d'apprentissage de la langue bretonne pour ensuite chercher parfois à faire vivre cette langue à l'extérieur ou en famille, ces parents ont fait le choix de transmettre la langue bretonne en famille et souhaitent désormais montrer à leurs enfants que cette langue existe en dehors de la sphère familiale. Pour ME2 et PE2, il y a la crainte de l'exclusion. C'est

pour que leur enfant ne se sente pas seul ou différent, qu'il appartienne à une communauté sociolinguistique avec des enfants qui partagent la même langue :

PE2 – L 738-748 : donc on s'était dit bon allez euh il faut vraiment qu'elle ait aussi peut-être/ euh qu'elle se rende compte que certains/ les enfants de son âge ont aussi pour certains d'entre eux en tout cas// parlent breton//ont fait le choix en tout cas/ ou les parents pour eux ont fait le choix de de/ qu'ils parlent/ qu'ils apprennent le breton// [...] qu'elle ne se sente pas trop seule/

Pour les autres, il s'agit parfois de compléter, soutenir cet apprentissage afin de le consolider. Pour ME14 et PE14, ce choix de scolarisation en breton s'appuie sur des connaissances qu'ils estiment expertes et légitimes, de normes prescriptives. L'utilisation de formulation impersonnelle et du verbe modal, falloir, tend à donner une valeur universelle au fait énoncé : « il fallait [...] qu'il l'apprenne aussi à l'école ». Cette scolarisation bilingue est donc vécue comme une nécessité, une quasi obligation, pour parvenir à leur objectif (« que ça s'installe bien »). Ce choix relève presque d'une méthodologie pour acquérir le breton.

ME14 – L575-585 : ah oui// là oui on nous disait aussi ouais// si// je me souviens de l'argument/ ça c'était pas l'argument donné forcément par les personnes qui parlaient/ qui faisaient la réunion d'information// c'était l'argument que nous on entendait euh par rapport à des copains qui avaient fait ces/ qui connaissaient bien euh ce l'en-/ enfin qui connaissaient bien le fonctionnement de l'enseignement du breton// c'était nous dire qu'il y avait qu'il fallait deux sources/ pour qu'un enfant parle breton il lui fallait deux sources de/ comment de/ de locuteurs/ enfin je ne sais pas comment dire euh// il allait l'a-/ il allait l'entendre avec ses parents mais il fallait aussi qu'il l'entende à l'école/ et qu'il l'apprenne aussi à l'école// donc l'école c'est c'était pour nous im- important qu'il ait euh la deuxième euh une autre euh// une autre source quoi// pour vraiment que ça/ pour que ça s'installe bien dans/ en lui quoi//

J'ai analysé certaines mises en mots de ces deux (couples de) parents dans d'autres types de profils (PE2 dans le type G et ME14/PE14 dans le type F). Ils ont des motivations qui relèvent de leurs représentations du caractère utilitaire de cette scolarisation mais qui viennent renverser la définition donnée à cette thématique de l'« utilité ». Il s'agit d'une autre démarche allant dans un mouvement inverse de la sphère privée (familiale) à la sphère

publique (l'école) et dont l'objectif est la pratique du breton.

Pour PE18, la démarche est encore différente puisqu'il a fait le choix à l'adolescence d'apprendre et de parler le breton au quotidien avec les anciens de son village contre l'avis de ses parents. Depuis, il parle couramment breton, également avec ses parents. Il enseigne en breton et a décidé de parler en breton à ses enfants dès la naissance. Toutefois, il affirme que ce n'est pas un choix en lien avec la culture bretonne :

PE18 – L592-619 : ah non/ non non/ non c'est vrai moi la culture bretonne/ euh ff/ j'en ai pas eu/ et puis euh/ non non/ non euh ff pour moi mes parents étaient quand même euh républicains// [...] c'était c'était le bou-/ ils vivaient pour le travail quoi// on travaillait à l'école / était à l'école publique euh

C : donc c'est pas un choix de langue pour la culture bretonne ?

PE18 : non// non non// [...] nan nan mes parents on leur demandait comment/ si ils étaient français ou breton/ ils répondaient français quoi// ça passe avant tout quoi//

Pour ses enfants, il a effectué un choix « utilitaire » de bilinguisme pour leur permettre de développer des capacités cognitives supplémentaires au travers de la langue bretonne.

PE18 – L397-405 : bon euh et puis: et puis bon après tout je me disais que ce qu'on disait sur les langues c'était/ le fait d'avoir deux langues étant petit c'était bien/ ben fin etcetera etcetera/ [...] c'était un discours général/ c'était des linguistes// j'ai entendu plusieurs linguistes dire ça// un peu tout le monde/ quoi/voilà donc on s'est dit bon malgré tout c'est une richesse/ donc on va en profiter//

En cela, il se rapproche du type B alors qu'il est bretonnant et que sa relation personnelle à cette langue reste ambiguë, ce qui vient notamment contredire en partie l'axiologie proposée quant à la pratique parentale du breton ou l'indication relative à l'attachement personnel des parents à la langue bretonne. A titre indicatif, 5 de ces 6 parents, composant ces trois couples, sont enseignants, dont deux en breton (un père et une mère), ce qui renforce l'idée de développement de stratégies éducatives fortes du fait d'une grande connaissance des rouages du système.

En outre, des parents lors des entretiens (PE28, PE36, ME39, ME41) ou en dehors tiennent à m'indiquer que désormais une grande majorité des parents sont des parents « consommateurs », c'est-à-dire, selon eux, des parents qui attendent de l'école des résultats

sans s'y impliquer, des parents pour qui le breton ne serait pas choisi pour lui-même mais pour les apports que leurs enfants pourraient en retirer. Ils différencient ce type de parents des parents acteurs qu'ils pensent être. Pourtant, lorsque j'effectue l'analyse de contenu thématique des entretiens « Parents », les thèmes en rapport avec le caractère utilitaire ou facilitateur de ce choix sont peu ou pas associés aux motivations des parents en tant que motif principal. Il est alors intéressant de rappeler l'impact de cette situation d'entretien. En effet, les représentations de mes attentes, en tant qu'intervieweuse, de mon statut mais aussi des objectifs de la recherche, participent de la formation du discours de ces interviewés. A titre d'exemple, bien que les parents choisissent de ne pas mettre trop en avant ce type d'argument utilitaire, la sous-thématique « contribuer à son avenir professionnel » pour laquelle je n'ai repéré aucun informateur pour qui il s'agirait d'une motivation principale est toutefois présente comme deuxième, troisième, quatrième ou cinquième élément dans douze entretiens. Comme je l'ai indiqué précédemment, il y a bien sûr une part de subjectivité dans ce classement qui est à attribuer en partie au chercheur. Ce qui m'importe dans cette information est que cette thématique soit présente, que ces parents ont ressenti la nécessité d'en parler, parfois même après avoir énoncé quatre autres types de motivation. La typologie établie, envisagée sous la forme d'un continuum, ne permet pas de rendre compte de ce type de nuances ou des non-dits dus à la situation d'interaction. Ces différentes limites de la notion de continuum m'ont progressivement guidée vers la volonté de dépasser cette linéarité du modèle.

Ainsi, à l'issue de cette première phase d'analyse manuelle, j'ai pris la mesure de l'évidente perte d'informations relative à ce type de méthodologie conceptualisante appliquée à un corpus de données orales retranscrites si conséquent. Il m'a alors semblé nécessaire de compléter les analyses manuelles de la première partie du corpus (« Parents »), par une analyse de discours, assistée par ordinateur, dont je vais présenter le fonctionnement et les résultats dans le chapitre suivant.

Chapitre 7- Du micro au macro

Les analyses de discours effectuées avec l'aide du logiciel ALCESTE m'ont permis de dépasser la représentation linéaire des types de profils parentaux proposée à l'aide d'un continuum (*cf.* chapitre 6). Elles ont mis en évidence des mécanismes d'influences entre représentations en présence dans les discours parentaux et ce choix linguistique, en lien avec le niveau macro-sociolinguistique, l'environnement social dans lequel ces informateurs vivent. Dès le début de cette étude, la taille envisagée de l'échantillon de personnes, et de fait, du corpus à venir, et un intérêt personnel pour l'usage d'outils numériques dans mes travaux de recherche (et d'enseignement), lorsqu'ils peuvent se révéler un soutien à la démarche, m'ont amenée à réfléchir à l'usage d'un logiciel de traitement informatique de données. Puis, comme je viens de le mentionner dans le chapitre précédent, les résultats de l'analyse de contenu thématique manuelle des données est venue conforter cette première impression. Il ne s'agit bien entendu pas d'obtenir les résultats de sa recherche de ce qui n'est qu'un outil paramétré en fonction des hypothèses du chercheur et dont il doit analyser et interpréter les résultats. Ce recours à l'outil numérique s'est révélé une aide précieuse et un véritable atout dans une méthodologie de la complexité.

Après avoir examiné les fonctionnalités de différents logiciels comme ALCESTE (de Max Reinert), Hyperbase (d'Etienne Brunet), Lexico (d'André Salem) ou Tropes (de Pierre Molette et Agnès Landré à partir des travaux de Rodolphe Ghiglione), mon choix s'est arrêté sur ALCESTE. Cette sélection n'est pas fortuite. D'une part, ALCESTE a été conçu pour le traitement de corpus volumineux, de minimum 70 000 caractères jusqu'à 60 millions de caractères. La partie « parents » de mon corpus, analysée avec l'aide d'ALCESTE, compte 1 569 706 caractères (espaces non compris). Outre ces considérations techniques, la notion de « mondes lexicaux » au cœur de la classification d'un corpus étudié, développée par Max Reinert, semblait faire écho à mes propres réflexions théoriques, relatives à l'analyse des représentations sociolinguistiques au travers des mises en mots des interviewés.

L'acronyme ALCESTE signifie « Analyse des Lexèmes Cooccurents dans un Ensemble de Segmentations des Textes Etudiés » (Reinert, 2007 : 189). C'est un logiciel d'analyse statistique de données textuelles. Il a été créé dans les années 1980, et sans cesse amélioré depuis, par son auteur Max Reinert¹⁰⁵. Le développement de ce logiciel s'inscrit dans la lignée des travaux d'analyse des données, en particulier l'analyse factorielle des correspondances, de

¹⁰⁵ A titre indicatif et d'un point de vue plus pragmatique, les algorithmes du logiciel sont issus du travail de recherche de Max Reinert et les interfaces graphiques, qui illustrent les résultats que l'on obtient par calculs statistiques, sont développés par la société IMAGE, <http://www.image-zafar.com>.

Jean-Paul Benzecri (1981, 1982), eux-mêmes influencés par le distributionnalisme de Bloomfield et Z.S. Harris. Comme son nom l'indique, il classifie le lexique d'un corpus, sous forme lemmatisée, en repérant les co-occurrences. Il fonctionne donc par distribution, classification du vocabulaire en fonction des ressemblances et dissemblances en présence. Cependant, ALCESTE n'est pas un simple logiciel de comptage lexicométrique, le logiciel segmente le texte traité en unités de contextes significatives :

« Cette méthodologie est associée à une orientation particulière des recherches en analyse des données textuelles (1986). Il s'agit, non pas de comparer les distributions statistiques des "mots" dans différents corpus, mais d'étudier la structure formelle de leurs cooccurrences dans les "énoncés" d'un corpus donné. A ce titre, elle renoue avec l'approche distributionnelle évoquée par Benzecri, mais avec une volonté plus affirmée d'être d'abord une "analyse du discours" : en effet, on se propose de mettre en évidence une dimension d'organisation du texte qui "mémorise" ses conditions de production. » (Reinert, 1993 : 9)

L'analyse n'est donc pas fondée uniquement sur les présences ou les absences d'un mot mais sur l'environnement d'un mot dans un texte, dans des segments de textes, ce qui place cette méthodologie fondamentalement du côté de l'analyse de discours. L'auteur considère ces unités de contextes comme des « représentations élémentaires » (Reinert, 1990 : 25), qui une fois regroupées forment des « contextes-types » (*ibid.*) à envisager comme des traces discursives de représentations particulières et de la prise en charge énonciative de ces dernières par des sujets-énonciateurs (Reinert, 1993). Ces traces discursives, identifiées à partir des mots-pleins de chaque unité de contexte, sont regroupées en classes qui représentent des « mondes lexicaux » propres à différents sujets-énonciateurs :

« Les mondes lexicaux étant définis statistiquement, ils renvoient à des espaces de référence associés à un grand nombre d'énoncés. Autrement dit, ils superposent, dans un même "lieu", différents moments de l'activité du sujet, différents "points de vue". Ce lieu agit donc comme un attracteur pour cette activité. Un sujet l'habite d'une certaine manière. Dans le cas où ce sujet est collectif, ces "lieux" deviennent des sortes de "lieux communs" (à un groupe, une collectivité, une époque, etc.). De ce fait, ils peuvent s'imposer davantage à l'énonciateur qu'ils ne sont choisis par lui, même si celui-ci les reconstruit, leur donne une coloration propre. Un recouvrement avec la notion de *représentations sociales* apparaît donc ici assez clairement : dans les deux cas, ces notions évoquent un lieu situé entre les représentations individuelles et les préconstruits culturels. Pour désigner ces "lieux" ou "points de vue" plus généraux, nous utiliserons le terme de *monde* qui est moins spécifique d'une théorie, d'un type de construction sociale. Ce terme de monde n'a pas de connotation "réaliste". » (Reinert, 1993 : 12)

Cette conception en « mondes lexicaux » du contenu des énoncés, en tant que traces

discursives des rapports entre représentations individuelles et dimension collective, c'est-à-dire contraintes externes, a directement intéressé cette recherche. Comme le souligne Pascal Marchand, « au-delà de la catégorisation des formes lexicales, ce qui intéresse l'analyste du discours n'est pas tant d'assurer que l'énoncé soit formellement décidable, que d'inférer de l'utilisation de telle ou telle catégorie une stratégie cognitivo-discursive mise en œuvre par le sujet parlant » (1998 : 93) et pour mon objet d'y déceler les traces de représentations sociolinguistiques à l'origine d'une pratique particulière. ALCESTE est donc un outil heuristique pour cette recherche. Les résultats du traitement informatique des données fournissent la liste des mots significatifs et des « unités de contexte élémentaires » (UCE) représentatives de chaque classe déterminée. Cela permet alors d'analyser ce que sont ces « mondes lexicaux » dans le corpus étudié. De plus, tout comme une représentation n'existe que si au moins deux objets (sociaux) sont à comparer, un monde lexical n'existe que s'il se distingue d'autres mondes. ALCESTE livre donc un certain nombre de résultats pertinents pour étudier les associations ou distinctions entre ces classes :

« Si l'on ne peut dire en quoi consiste la cohérence particulière d'un monde, on peut, en revanche, tracer les frontières entre deux mondes du fait d'une absence d'opérations cognitives reliant les objets de l'un aux objets de l'autre. Au niveau de l'analyse lexicale, cette opposition entre mondes s'inscrit dans une discrimination du vocabulaire, dans une opposition de leurs traces lexicales. » (Reinert, 1993 :13)

Les absences lexicales significatives dans une classe font donc aussi l'objet d'attention pour définir ces *mondes*. Par cette dernière remarque, j'entre déjà dans les détails du fonctionnement technique de ce logiciel qu'il faut appréhender pour comprendre les résultats obtenus.

1. Le fonctionnement d'ALCESTE

L'utilisation du logiciel ALCESTE comprend deux phases indissociables : une phase importante de préparation du corpus en fonction des contraintes inhérentes au fonctionnement du logiciel mais aussi d'après les objectifs de la recherche ainsi que des contraintes liées aux choix méthodologiques ; une phase de traitement c'est-à-dire l'analyse des données par le logiciel. Après cela, les résultats sont fournis dans un rapport détaillé que le chercheur doit à son tour analyser et interpréter pour tenter de répondre à ses interrogations. Max Reinert insiste sur le caractère exploratoire d'une analyse ALCESTE. Certes, le corpus est calibré en fonction de choix méthodologiques et d'hypothèses de recherche mais une fois passé dans le logiciel ce corpus peut apparaître quelque peu différent de ce qui avait été envisagé et c'est

entre autres ce qui est heuristique.

1.1. La préparation du corpus

L'usage d'ALCESTE nécessite tout d'abord une préparation particulière du corpus que l'on souhaite traiter afin qu'il ne contienne aucune, ou le moins possible, d'ambiguïtés pour le logiciel. Le manuel précise qu'il faut effectuer un « léger "toilettage" » ((Reinert, 2008 : 9) du corpus à traiter pour que certains signes de transcription choisis ne créent pas d'interférence avec les codifications adoptées par le concepteur pour adresser des instructions au logiciel. A titre d'exemple, il ne doit y avoir aucune astérisque (*) dans le texte car c'est un signe primordial pour ALCESTE dans le traitement des données (*cf. infra* « les UCI »). Sans trop entrer dans les détails, ce nettoyage nécessite notamment de mettre tout le document à traiter en minuscule. Les majuscules, elles, sont réservées à ce que l'on souhaite que le logiciel ne prenne pas en compte. J'avais pour ma part mis en majuscules l'ensemble de mes interventions afin qu'ALCESTE analyse les discours suivis des interviewés sans mon influence. Cependant, Max Reinert m'a indiqué que ce n'était pas forcément nécessaire dans la mesure où le logiciel déterminerait une classe à part, qui correspondrait à mes mises en mots, si elles étaient fortement significatives et distinctives par rapport au reste du corpus. Il a donc fait passer mon corpus avec mes interventions, en minuscules, et cela ne modifiait pas le nombre et la teneur des classes trouvées. Par ailleurs, ces données, en majuscules, ne sont pas absentes du traitement. Elles sont mises à part et on peut les retrouver dans les résultats produits par ALCESTE.

Une autre modification importante est celle du tiret bas (_) pour introduire une liaison. En effet, ALCESTE ne reconnaît pas le trait d'union classique (-). Ainsi, dans les expressions « grand-mère » ou « peut-être », liées par un trait d'union, le logiciel compte à part les mots « grand » et « mère », ou « peut » et « être » et ne perçoit pas qu'il s'agit d'un seul signe linguistique « grand-mère » composé de deux mots. Cela peut, on le comprend aisément, modifier les résultats obtenus par calculs des co-occurrences. Aussi, il faut insérer un tiret bas (_) chaque fois que l'on souhaite garder la forme composée d'un mot. Je me suis donc attachée à respecter cette règle en portant une attention particulière sur les mots du lexique de la famille et les noms de pays, ou de lieux, comme « Grande_Bretagne », catégorisations qui pouvaient avoir un impact sur mes analyses et qu'il ne fallait donc pas biaiser. Les chiffres ont tous été transcrits en toutes lettres, associés à des tirets bas dans le cas des grands nombres. Bien entendu, toutes les indications relatives à la situation d'énonciation, entre crochets ou parenthèses et les marques de l'oralité (amorces de mots, allongements de syllabes...) ont été

supprimées. En outre, il est fortement conseillé de conserver une ponctuation classique des phrases du texte car elle aide le logiciel à calculer les unités de contexte, c'est-à-dire à découper le texte en unités signifiantes. Cela rejoint la réflexion ouverte concernant la subjectivité introduite par la transcription – traduction – de données orales en données écrites pour la constitution d'un corpus. J'avais pour ma part fait le choix de ne pas utiliser de signes de ponctuation dans ma transcription principale du corpus « parents », dans la mesure où ils étaient susceptibles d'orienter les interprétations par la suite (cf. chapitre 4). Au moment de traiter ces données via le logiciel ALCESTE, j'ai donc dû supprimer les signes de pauses (/ ou // ou ///) non interprétables et j'ai inséré une ponctuation classique à l'aide d'une virgule ou d'un point pour signifier l'équivalent d'une pause longue (//) ou d'une interruption de discours (///). En revanche, je n'ai pas indiqué les pauses courtes et je n'ai pas repris l'ensemble de la transcription pour respecter toutes les règles de ponctuation du français, afin de limiter cette introduction de biais interprétatifs. Au début de ce descriptif, j'ai l'objectif d'introduire « le moins possible » d'ambiguïtés dans cette transcription et non pas l'absence d'ambiguïté, notamment du fait de ces adaptations nécessaires, inévitablement en partie subjectives. Ces concessions sont nécessaires pour l'usage de ce logiciel et il faut naturellement en prendre la mesure.

Les « lignes étoilées »

Une fois ce travail d'adaptation de mon corpus « parents » effectué, il a fallu déterminer le contenu de ce qui est appelé des « lignes étoilées » (Reinert, 2008 : 10) ou plus spécifiquement « unités de contexte initiales » (désormais UCI). C'est une intervention directe du chercheur sur la programmation de ce traitement informatique. Elles lui permettent de spécifier des éléments de contextualisation des données soumises au logiciel, éléments qui sont significatifs uniquement pour le chercheur en fonction de ses hypothèses et du travail qu'il souhaite réaliser. Pour une œuvre littéraire, ces UCI pourraient être les chapitres de l'ouvrage. Pour mon corpus, les UCI caractérisées correspondent aux entretiens réalisés, c'est-à-dire aux 42 interviewés ou couples d'interviewés. J'ai alors inséré dans chaque ligne étoilée, le numéro de l'entretien. J'y ai associé certaines caractéristiques sociolinguistiques distinctives des interviewés en relation avec certaines de mes hypothèses de recherche. Pour mon corpus « parents », une UCI se présente de la manière suivante :

**** *E_1 *S_F *O_BB *B_P *A_3039 *CSP_4 *TE_BPL *L_PB *NE_3
--

Cette ligne étoilée identifie l'entretien concerné et peut se lire de la façon suivante : cette

unité de contexte initiale correspond à l'entretien n°1 (E_1). La personne interviewée est de sexe féminin (S_F). Elle est originaire de Basse-Bretagne (O_BB). Sur une base déclarative, elle parle un peu le breton (B_P). Elle fait partie de la classe d'âge des 30-39 ans. Elle a un métier qui relève de la catégorie socioprofessionnelle 4, selon la classification de l'INSEE, soit une profession intermédiaire (CSP_4). Elle a inscrit ses enfants dans une école bilingue publique (TE_BPL) dans le pôle géographique de Plougastel-Daoulas/Brest (L_PB). Elle a trois enfants. Le choix de ces variables a été déterminé à partir des hypothèses de la recherche.

On retrouve donc dans cette codification une grande partie des paramètres sociolinguistiques et des paramètres externes de la situation des personnes constituant mon échantillon de population, que je souhaite croiser par la suite avec les résultats de mes analyses qualitatives. A partir de ces indications dans les UCI, ALCESTE peut déterminer par calculs statistiques la présence ou l'absence de certaines catégories dans les classes obtenues (*cf. infra*) mais aussi calculer la répartition de ces catégories dans l'ensemble des classes. Il peut par exemple préciser si une tranche d'âge est plus ou moins représentative d'un monde lexical donné. Suite au traitement des données, il est également possible de demander au logiciel d'effectuer des tris croisés sur ces variables, c'est-à-dire qu'il peut extraire du corpus un discours, représentant le discours d'une modalité d'une variable. En d'autres termes, la variable SEXE correspond à deux modalités (homme et femme). ALCESTE peut alors, par tri croisé, distinguer le « discours des hommes » et le « discours des femmes ».

1.2. La phase de traitement des données par Alceste

L'analyse ALCESTE repose sur quatre étapes de calcul, faites de plusieurs opérations chacune. La première étape, **l'étape A** concerne la reconnaissance des UCI créées et de l'ensemble du vocabulaire en présence dans le corpus. Il constitue des dictionnaires avec les mots-pleins, les mots-outils, etc. : il repère et catégorise. C'est également l'étape où le logiciel procède à la transformation du vocabulaire du corpus en formes réduites, c'est-à-dire à sa lemmatisation.

L'étape B correspond au découpage du corpus en unités de contexte élémentaires (désormais UCE) et à leur regroupement en fonction de la distribution du vocabulaire. Les UCE sont des segments de texte définis par le logiciel. Elles sont calculées à partir d'une certaine longueur (nombre de mots) et de la ponctuation présente dans le texte. La définition relativement arbitraire des segments de texte UCE participe pleinement de la méthodologie développée au travers de ce logiciel :

« Nous ne donnons aucun contenu particulier, *a priori*, à nos fragments de texte qui n'ont pas à circonscrire une quelconque signification [contrairement à la méthodologie d'analyse de contenu thématique]. Ils ne délimitent que des moments dans l'activité discursive. D'où le nécessaire aspect arbitraire de leur définition. » (Reinert, 2006 : 6)

Les regroupements d'UCE s'effectuent ensuite par classification du vocabulaire dominant. ALCESTE effectue deux classifications descendantes hiérarchiques de ces UCE. Il procède à une concaténation des UCE en UC qui seront fonction d'un nombre « n1 » de mots pour la première classification et un nombre « n2 » de mots dans la deuxième classification. Dans l'analyse standard, « n1 » correspond à 10 mots et « n2 » à 12 mots. Quand le logiciel va fabriquer ces UC, il va donc compter dans les UCE le nombre de mots classés. Tant qu'il n'aura pas atteint le nombre « n1 » ou « n2 » il agglomérera des UCE. Cette double classification permet de vérifier la stabilité des classes obtenues.

L'étape C sert à la mise en forme des résultats en fichiers principaux : les classes déterminées, leur dépendance mutuelle, leur vocabulaire dominant, la répartition des mots étoilés et des mots-outils caractéristiques par classe.

L'étape D consiste à la réalisation de calculs complémentaires, en particulier la mise en évidence des UCE les plus significatives pour chaque classe qui permettent de resituer le vocabulaire dominant déterminé dans son environnement textuel. C'est également dans cette dernière période que les classifications ascendantes hiérarchiques et la détermination de sous-corpus associés aux classes sont effectuées.

Quelques précisions complémentaires restent à énoncer concernant le fonctionnement d'Alceste :

- L'analyse et la définition des classes reposent sur des calculs à partir des mots-pleins. Les mots-outils viennent ensuite compléter les informations transmises par classe.
- la force de représentativité des mots du lexique est déterminée à partir du calcul statistique du Khi^2 . Le test du Khi^2 est basé sur la comparaison entre les effectifs observés d'un terme et les effectifs théoriquement attendus dans un énoncé où les proportions de chaque item seraient égales pour chaque classe. Le Khi^2 permet de mesurer la force du lien qui unit un élément à un autre. Plus le Khi^2 sera élevé, plus le mot aura contribué à la construction de la classe.
- La question de la lemmatisation : le logiciel ALCESTE effectue une réduction des formes à la racine commune qui se base sur le corpus analysé et sur la reconnaissance automatique des suffixes du français. Cette lemmatisation pose

question dans une étude du discours qui accorde une importance aux dénominations, des langues ou des groupes de locuteurs par exemple, attribuées par les locuteurs en tant que catégorisation du monde particulière, et de ce fait en tant que traces discursives de leurs représentations sociolinguistiques. Aussi, chaque fois que cela a été nécessaire, je suis retournée à la source, aux transcriptions pour ne pas introduire de biais dans l'interprétation. Par classe, ALCESTE fournit également la liste des termes associés à chaque lemme analysé, c'est-à-dire dans laquelle se trouve les formes initiales et les formes réduites.

Dans cette utilisation d'ALCESTE, j'ai eu le privilège d'être accompagnée par Max Reinert, concepteur de ce logiciel et Philippe Jeanne, ingénieur linguiste à l'université de Rouen. Ces derniers m'ont délivré des conseils avisés pour la passation de ce corpus sous ALCESTE, de la préparation fine du document au paramétrage du logiciel, jusqu'à la découverte d'une grande partie des potentialités d'un tel outil. Leur regard expert et extérieur a énormément apporté à cette réflexion. C'est ainsi que mon corpus « parents » a tout d'abord été passé deux fois sous la toute dernière version ALCESTE, non commercialisée, sans interface graphique complémentaire. La lecture analytique de ces résultats bruts m'a appris à mieux comprendre les mécanismes de calcul et le fonctionnement interne du logiciel, qui procède à la classification des co-occurrences du lexique en construisant des tableaux booléens. A l'intérieur de ces tableaux le 1 indique la présence d'un mot dans un segment de texte donné, en tant que forme graphique, et le 0 correspond à une absence dans le même segment. Le premier traitement a été effectué avec le corpus brut en intégralité. Le deuxième passage était consacré aux mots-pleins. Puis, le corpus a été passé sous ALCESTE avec le logiciel commercialisé, avec des interfaces graphiques qui permettent d'illustrer les résultats du rapport détaillé obtenu, par schématisation. Les résultats très proches, avec un nombre de classes identiques et des contenus lexicaux similaires ont confirmé la stabilité des résultats fournis dans ces rapports. Puis, lors d'une dernière analyse, sur un conseil expert, ce corpus a été soumis une dernière fois à ALCESTE avec un paramétrage des UCE différent. Les résultats obtenus ont alors montré une autre vision des données recueillies, pressentie par les premières analyses manuelles. Cette dernière démarche provenait de la volonté d'augmenter le pourcentage d'UCE du corpus classées par ALCESTE. En effet, les premières analyses, avec un paramétrage par défaut du plan d'analyse, classaient 67% des UCE du corpus. Par le biais d'un nouveau paramétrage de calcul des UCE avec des longueurs de 8 et 10 mots pour les classifications hiérarchiques descendantes, 72% des UCE sont classées. Les résultats de cette dernière analyse du corpus sont ceux qui ont été retenus pour mes interprétations. Elle a

été effectuée avec la version *ALCESTE 2015 Entreprise* du logiciel, commercialisée par la société IMAGE. Cette version permet d’avoir en regard des résultats d’analyse, des représentations graphiques diversifiées et éloquentes, pour illustrer les interprétations effectuées.

2. Une analyse du corpus « parents » avec l’aide d’ALCESTE

Une fois le corpus préparé pour son passage sous ALCESTE, le logiciel traite les données et fournit un rapport détaillé. Je propose dans les lignes suivantes de décrire mes interprétations des résultats obtenus dans ce rapport en suivant le cheminement adopté pendant la recherche – de la lecture analytique des résultats au niveau interprétatif global – afin de faciliter la compréhension de ces résultats pour un(e) non initié(e) à ce logiciel.

2.1. Une lecture analytique des résultats ALCESTE

Le logiciel a segmenté mon corpus « parents » en 7005 UCE. 953 mots-pleins différents d’au moins 4 occurrences, après lemmatisation, ont été retenus pour l’étude des distributions. ALCESTE a ensuite déterminé 5 classes stables dans ce corpus avec un pourcentage de 72% des unités textuelles classées au total (*cf.* figure 24).

Croisement des classifications	
Après la phase de classification, voici les résultats retenus par Alceste :	
Nombre de classes stables	5
Nombre minimum d'unités textuelles pour retenir une classe	351
Pourcentage d'unités textuelles classées	72 %

Figure 24 - premiers résultats ALCESTE

Le rapport détaillé fournit ensuite un premier élément d’information important qui correspond à la répartition de ces classes en pourcentage sur l’ensemble des UCE classées.

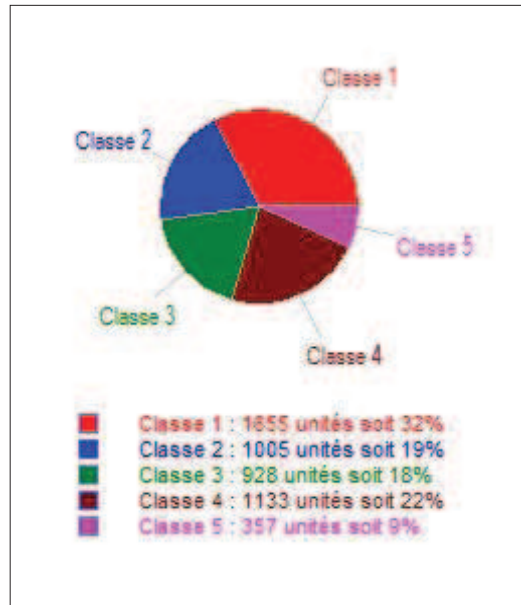


Figure 25 - Répartition des 5 classes en pourcentage (d'après ALCESTE)

Les informations contenues dans ce premier graphique peuvent se lire de la manière suivante à partir de l'exemple de la classe 1 : 32 % des UCE des 72% analysées comme représentatives du corpus font partie de la classe 1. Cela indique dans un premier temps le poids de chaque classe. La classe 1 est donc ici la plus importante et la classe 5 la moins représentée. Puis, l'un des schémas qui intéresse le plus le chercheur, du fait de sa valeur heuristique, est le dendrogramme de classification descendante hiérarchique, qui montre à voir comment ces 5 classes se combinent, associées à la liste des mots significatifs pour chacune des classes (figure 26).

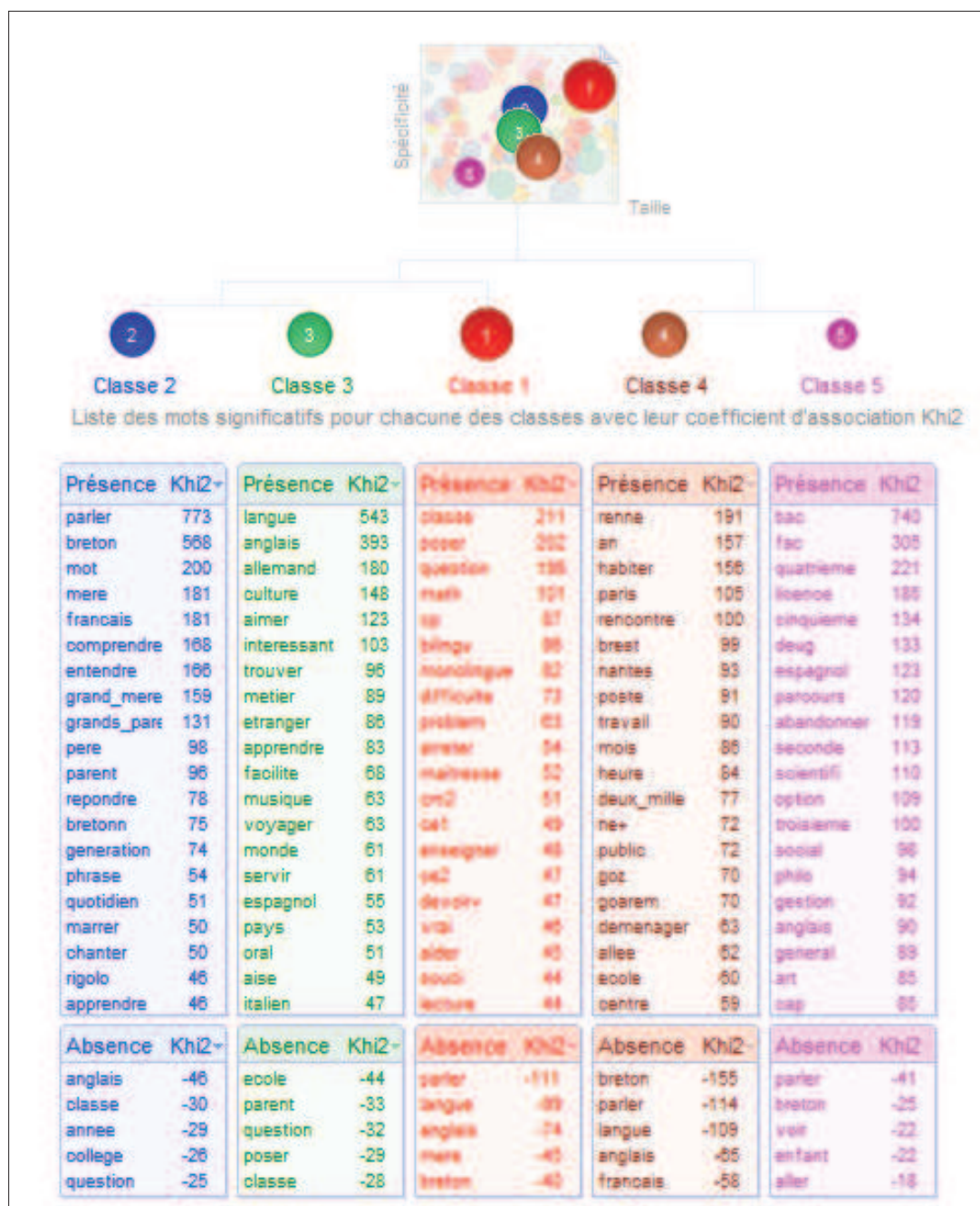


Figure 26 - Dendrogramme corpus "parents" et listes des mots

C'est par l'analyse de la construction de cette classification, par la compréhension des rapprochements et des distances entre les classes établies, que le chercheur peut identifier les grandes parties du discours. Bien entendu, les données contenues dans cette figure ne sont pas à analyser seules, hors contexte, je rappelle que le logiciel ne fait ni une analyse sémantique ni une analyse lexicométrique par comptage des formes isolément mais bien une analyse de segments de discours qui sont représentatifs de chacune de ces classes et dans lesquels des mots ont été détectés comme significatifs par leur présence, leur fréquence et leur rapprochement. Pour interpréter ces résultats, l'analyste doit ensuite aller repérer, pour chaque

classe, les UCE qui sont des contextes dans lesquels les mots de la classe prennent sens. Ainsi, dans une même classe, on va s'apercevoir que les mots s'inscrivent indépendamment dans des contextes similaires qui forment, en définitive, une unité de sens propre à la classe.

Cependant, pour un chercheur qui connaît bien son corpus de départ, notamment après une longue phase de transcription des données orales et une première phase d'analyse manuelle comme c'était le cas pour ma part, la lecture de ce schéma général est immédiatement parlant et conduit à des inférences enrichissantes, qu'il faut ensuite vérifier. Je vais dans les lignes suivantes présenter l'ensemble de ces éléments, l'analyse de ces classes, de leur intrication et les interprétations qui en découlent pour mon objet de recherche. Mais, il faut tout d'abord préciser que la lecture du dendrogramme (en haut de la figure 26) s'effectue du haut vers le bas. A chaque étape, il y a d'abord une unité de sens, qui ensuite se subdivise en plusieurs branches (au moins deux). Chacune est également une unité de sens qui se subdivise à nouveau, etc. On observe donc comment les classes sont imbriquées pour former un tout. Les classes ne s'opposent pas : elles se distinguent. Au sommet de ce dendrogramme se trouve l'ensemble du corpus traité (les 72% d'UCE). Ensuite, les classes 1, 2 et 3 viennent se distinguer des classes 4 et 5. Puis, dans un sous-ensemble, les classes 2 et 3 se différencient de la classe 1. Ces éléments de rapprochement et de distanciation sont à prendre en compte dans les interprétations. Je vais maintenant entrer dans le détail de chaque classe, par l'étude du vocabulaire, des mots-outils et des unités de contextes élémentaires caractéristiques de chaque classe.

2.2. Cinq « mondes lexicaux »

Chaque classe correspond à une entité particulière, que j'interprète comme un type de discours spécifique, qu'il importe de caractériser par interprétation des résultats obtenus. Le logiciel ALCESTE détermine que chaque classe contient des « présences significatives » c'est-à-dire des mots représentatifs de la classe correspondante – mots pleins – en fonction de la valeur du Khi2. Le rapport détaillé fournit également, pour chaque classe :

- les mots-outils significatifs et les catégories grammaticales représentatives de la classe,
- la distribution des formes d'origine pour chaque forme réduite ce qui permet d'éviter les écueils liés à la lemmatisation (*cf. supra*),
- les absences significatives, c'est-à-dire le vocabulaire (mots-pleins et mots-outils) notoirement absent de la classe suivant la valeur du Khi2,
- la liste des unités textuelles caractéristiques de la classe qui permet de recontextualiser l'usage des mots dans leur environnement.

2.2.1. La classe 1 : les rapports à la scolarité des enfants

Cette première classe est constituée de 32% des UCE retenues par ALCESTE comme significatives dans le corpus. Il s'agit donc de la classe la plus conséquente. ALCESTE l'identifie comme étant la classe 1, non pas du fait du pourcentage d'UCE classées, mais parce qu'elle correspond au discours le plus distinctif, le plus spécifique. Les mots analysés, après réduction des formes, triés par ordre d'importance selon les valeurs du Khi2, sont au nombre de 78 dans cette classe 1. Les 20 mots les plus caractéristiques, c'est-à-dire les premiers par ordre de valeur du Khi2, dans cette classe sont les suivants :

classe, poser, question, math+, cp, bilingu+, monolingue, difficulté, problème, arrêter, maîtresse, CM2, CE1, enseigner, CE2, devoir, vrai, aider, souci, lecture

Une première lecture de cette liste indique trois sous-ensembles de mots : un groupe de mots liés au champ lexical de l'école : « classe, math+, cp, maîtresse, cm2, ce1, enseigner, ce2, devoir, lecture ». Ce champ lexical s'étoffe d'ailleurs dans la liste exhaustive des mots analysés pour cette classe avec « élève, filière, section, matière, effectif, ... » Un deuxième sous-ensemble correspond à des mots relatifs à l'aspect linguistique : « monolingue, bilingu+ » Le troisième sous-ensemble concerne un champ lexical autour de la notion de « difficulté » : « poser, question, difficulté, problème, souci, », mais aussi avec des valeurs du Khi2 un peu plus faibles : « difficile, compliquer, perdre... ». Il est alors intéressant de se demander comment ces éléments se combinent dans les mises en mots, c'est-à-dire dans les unités de contextes significatives dont ils sont issus.

La classification des UCE caractéristiques de cette classe 1 permet de resituer ces mots dans leurs contextes. On voit alors se distinguer deux types de discours qui évoquent le thème de la scolarité des enfants. Dans certaines UCE, il y a association directe de ces trois sous-ensembles lexicaux :

Unité textuelle n°3804 Khi2=16 Individu n°23

ME23: euh donc ce (sont) (quand-meme) des (matieres) (surtout) les (maths). moi c'est (pour) ca (que) je commençais a (avoir) (peur) quand euh quand ca (n) (allait) (pas) parce-que je (disais) euh je (disais) aux a la (directrice) moi je je ne (veux) (pas) (qu) (elle) (perde) (son) des (niveaux) non (plus) en (maths) (par-exemple) parce-que (elle) a pas

Unité textuelle n° 117 Khi2 = 13 Individu n° 1

(ME1:) et (il) (se) (dit) euh j ai la chance (d) (avoir) un un (niveau) (correct) en (maths) de pouvoir les (aider). et la je en les (mettant) en (classe) (bilingue) ben je je tue (cette) chance.

Unité textuelle n° 742 Khi2 = 13 Individu n° 5

ME5: voila. et mais apres (bon) il-y-a (tout) le (suivi) des (devoirs) donc ca c' était (vraiment) une (grosse) (question) qui qui nous interrogeait (surtout) quand on (savait) (que) c' etait les (maths) qui (etaient) en breton (plus) histoire (geo) c'-est-vrai (qu') il-y-a quand/

Les craintes exprimées se focalisent majoritairement sur leur capacité de parents à accompagner leurs enfants en breton et sur les compétences acquises dans les matières générales, en particulier les mathématiques, lorsque ces matières sont dispensées en breton. Il y a comparaison systématique avec le modèle monolingue qui constitue la norme. Il y a d'ailleurs des réflexions régulières sur le fait de placer leurs enfants en classe monolingue (« cursus normal ») si leurs craintes s'avéraient fondées :

Unité textuelle n° 4270 Khi2 = 16 Individu n° 27

donc ils l ont (remis) en en (cursus) (normal). euh donc (peut_etre) (que) ca (peut) (arriver) aussi (si) (vraiment) (bon) ils (sont) (pas) dyslexiques ni l un ni l autre mais euh ca (peut) (arriver) (que) euh le (niveau) fait (que) (il) (n) (y) (arrive) (pas) (par-exemple) ou ils (n) (y) (arrivent) (pas).

Unité textuelle n° 593 Khi2 = 9 Individu n° 4

en (lui) (disant) (que) je (savais) (qu) (il) (fallait) (pas) separer le (ce1) du (ce2) donc je (lui) ai (dit) (si) (vraiment) ca (pose) un (probleme) a judikael (y) a (pas) de (probleme) (il) passera en (monolingue).

Ces craintes et réflexions sur le maintien de l'enfant en filière bilingue sont associées à ce qu'ils considèrent comme des années charnières de la scolarité : la fin de la maternelle, la fin du CP, la fin du CM2 et le passage au collège. L'enseignement/apprentissage du breton en filière bilingue est donc remis en question à chaque étape de la scolarité. Il est à noter que ce n'est pas le modèle bilingue qui est remis en question dans ces mises en mots mais la poursuite de l'apprentissage de la langue bretonne, perçu comme un frein à l'acquisition des autres compétences et comme un effort cognitif supplémentaire pour l'enfant.

Unité textuelle n° 5853 Khi2 = 10 Individu n° 36

(puisque) les (matieres) importantes comme les (maths) qui (sont) (enseignees) la-dedans euh voila. et (je-pense) (que) (pour) mon fils (aine) euh voila (je-pense) (que) la on (arrive) on (arrive) un peu (bon) (peut_etre) a une saturation quoi. donc (c) (est) (pour) ca (que) l an (prochain) on (va) le (laisser) un petit s (il) (veut) voila s (il) (veut) (arreter) le breton on (n) (ira) (pas) voila

A l'opposé, on peut repérer des mises en mots qui associent la scolarité bilingue de l'enfant à une situation sans « difficulté ». C'est l'une des limites d'Alceste. Qu'il s'agisse d'un mot inséré dans une phrase affirmative du type « il est breton », « il a des soucis en mathématiques » ou dans une phrase négative comme « il n'est pas breton », « il n'a aucun souci », le logiciel va comptabiliser deux occurrences des mots « breton » ou « souci » sans tenir compte de la syntaxe de la phrase. L'analyste doit donc se garder d'interprétations trop rapides sans avoir resitué ces listes de mots dans leur contexte discursif. Il y a donc aussi des UCE de cette sorte dans la classe 1 :

Unité textuelle n° 1754 Khi2 = 18 Individu n° 11

PE11: a aucun (moment). C: M D ACCORD. PE11: moi j etais tout-a-fait euh clair dans ma (tete) je (pensais) (que) effectivement je ben a (raison) (d) (ailleurs) ca ne (posait) (strictement) aucun (probleme) quoi. C: D ACCORD. PE11: on avait (eu) quelques (lectures) sur le (sujet).

Ce sont des mises en mots de parents qui témoignent de leur satisfaction quant à la scolarité bilingue breton-français de leurs enfants. Comme PE11, ils tiennent à préciser qu'ils n'avaient pas de craintes vis-à-vis de ce choix de scolarisation et/ou qu'il n'y a pas eu de difficulté pour leurs enfants et pour eux-mêmes.

Cette classe 1 contient également beaucoup d'UCE descriptives du fonctionnement général de la scolarité des enfants des interviewés, pas nécessairement relié à des questions de bilinguisme :

Unité textuelle n°6375 Khi2=29 Individu n°39

la nourriture quoi de la nourriture (intellectuelle). et puis apres je me (dis) (que) (si) un jour la (question) (se) reposait du (passage) (d) une (classe) euh ca ca ca (se) (verrait) (moins) sur un double (niveau) quoi (parce) (qu) (il) (va) passer (d) une (classe) (grande) (section) (cp) a un (cp) (ce1) puis ensuite un (ce2) (mettons) on/

Ces éléments sont *a priori* inhérents aux objectifs fixés dans les entretiens menés, au guide d'entretien proposé, puisque je demandais systématiquement aux parents de m'expliquer ce déroulement de la scolarité, s'ils ne l'abordaient pas d'eux-mêmes. Il y a donc majoritairement trois sous-ensembles de mises en mots qui se distinguent dans la classe 1 :

- des discours descriptifs de la scolarité des enfants en général,
- des discours qui évoquent le thème de la scolarité bilingue breton-français de leurs enfants de manière positive en spécifiant l'absence de difficultés rencontrées,

- des discours qui indiquent des représentations associant une scolarité bilingue breton-français et des craintes parentales, et/ou une scolarité bilingue breton-français et difficultés scolaires des enfants.

La classe 1 est ainsi caractérisée par des mises en mots relatives aux rapports des parents à la scolarité de leurs enfants. L'étude de la répartition des mots-outils, c'est-à-dire des catégories grammaticales pour cette classe vient compléter cette analyse. ALCESTE fournit des informations sur les catégories grammaticales significatives de chaque classe du point de vue de la valeur du Khi2, dans un tableau à double entrée (cf. figure 27)

Catégorie Grammaticale	Khi2
Marqueurs d'une intensité (mots outils)	54
Démonstratifs, indéfinis et relatifs (mots outils)	46
Verbes modaux (ou susceptibles de l'être)	44
Marqueurs d'une modalisation (mots outils)	27
Formes reconnues mais non codées	26
Prénoms	23
Verbes	14
Marqueurs de la personne (mots outils)	8
Mots outils non classés	6
Marqueurs d'une relation discursive (mots outils)	6
Interjections	4
Adverbes en "ment"	2
Auxiliaires être et avoir (mots outils)	1
Marqueurs d'une relation temporelle (mots outils)	0
Noms	-2
Epoques/ Mesures	-5
Adjectifs et adverbes	-9
Marqueurs d'une relation spatiale (mots outils)	-10
Nombres	-15
Mois/jour	-20
Famille	-61
Lieux, pays	-80
Mots en majuscules	-218

Figure 27 - ALCESTE- catégories grammaticales-classe1

Les valeurs positives correspondent à une forte présence et les valeurs précédées d'un signe « - » ne sont pas des valeurs négatives mais indiquent une absence significative. Les UCE de la classe 1 sont fortement marquées par l'usage des verbes modaux : « fallait, faut, vouloir, croire, pouvoir, savoir... », et les marqueurs d'intensité notamment des adverbes (« trop, beaucoup, strictement, aucun, très, assez, plus, bien... »). Ces choix scolaires sont vécus comme des impératifs, des nécessités en lien avec leurs attentes vis-à-vis de l'institution scolaire en matière de réussite pour leurs enfants. Il y a donc trois sous-ensembles d'UCE

significatives mais tous révèlent que les parents représentatifs de cette classe ont majoritairement axé leurs discours sur ces rapports à la scolarité des enfants. Dans le cadre de l'entretien semi-directif, ces informateurs marquent ainsi un lien étroit entre ce choix linguistique pour leurs enfants et leurs représentations de l'école. Le système scolaire monolingue représente la norme. Leurs choix scolaires et linguistiques pour leurs enfants sont régis par leurs représentations de ce point de référence. Lorsqu'ils perçoivent un décalage entre le choix effectué et cette norme, ils expriment des craintes et des doutes qui mettent en question la poursuite de la scolarité bilingue breton-français. Et lorsqu'ils expriment une satisfaction, ils le font également au travers d'une comparaison à cette norme. Ils insistent sur l'absence de difficultés, ce qui rejoint l'idée, révélée par l'analyse manuelle de la partie « Parents » du corpus, de la nécessité ressentie par ces parents de comparer et de justifier leur choix par rapport à cette norme scolaire monolingue. En outre, la notion d'effort, qui est parfois pensée en termes d'effort cognitif supplémentaire pour leurs enfants, l'est également en termes d'organisation matérielle pour eux-mêmes, à l'instar de ME20 qui va « se compliquer la tâche » :

Unité textuelle n° 3289 Khi2 = 16 Individu n° 20

(ME20:) on (se) (dit) c'est (pas) leur scolarite n'(est) (pas) finie. C: NON. LOIN DE LA LOIN DE LA. (ME20:) mais euh voila. donc euh on (reste) (quand meme) euh (confiant) dans (cette) (filiere) euh parce-que la preuve on (va) les (mettre) on (va) (se) (compliquer) la tache (pour) les (mettre) en (filiere) (bilingue).

L'analyse factorielle en coordonnées de la classe 1 (*cf.* figure 28) renseigne ensuite sur les variables caractéristiques des UCI (les lignes étoilées), notamment les individus représentatifs de cette classe puisque j'ai choisi de différencier ces UCI en premier lieu par numéro d'entretien. Comme pour les autres catégorisations, le logiciel classe ces paramètres en fonction de leur valeur au test du Khi2, un entretien ne peut donc être classé significatif que d'une seule classe, alors que comme nous l'avons vu par l'analyse manuelle les motivations à effectuer ce choix linguistiques pour leurs enfants sont multiples et imbriquées. Aussi, cette représentation graphique permet simplement de renseigner sur des tendances. Les UCE classées des entretiens 1, 7, 9, 8, 17, 19, 20 sont significativement présentes dans la classe 1.

J'en déduis que les mises en mots de ces interviewés sont plus fortement fondés sur ce registre discursif que sur ceux des autres classes déterminées par le logiciel.

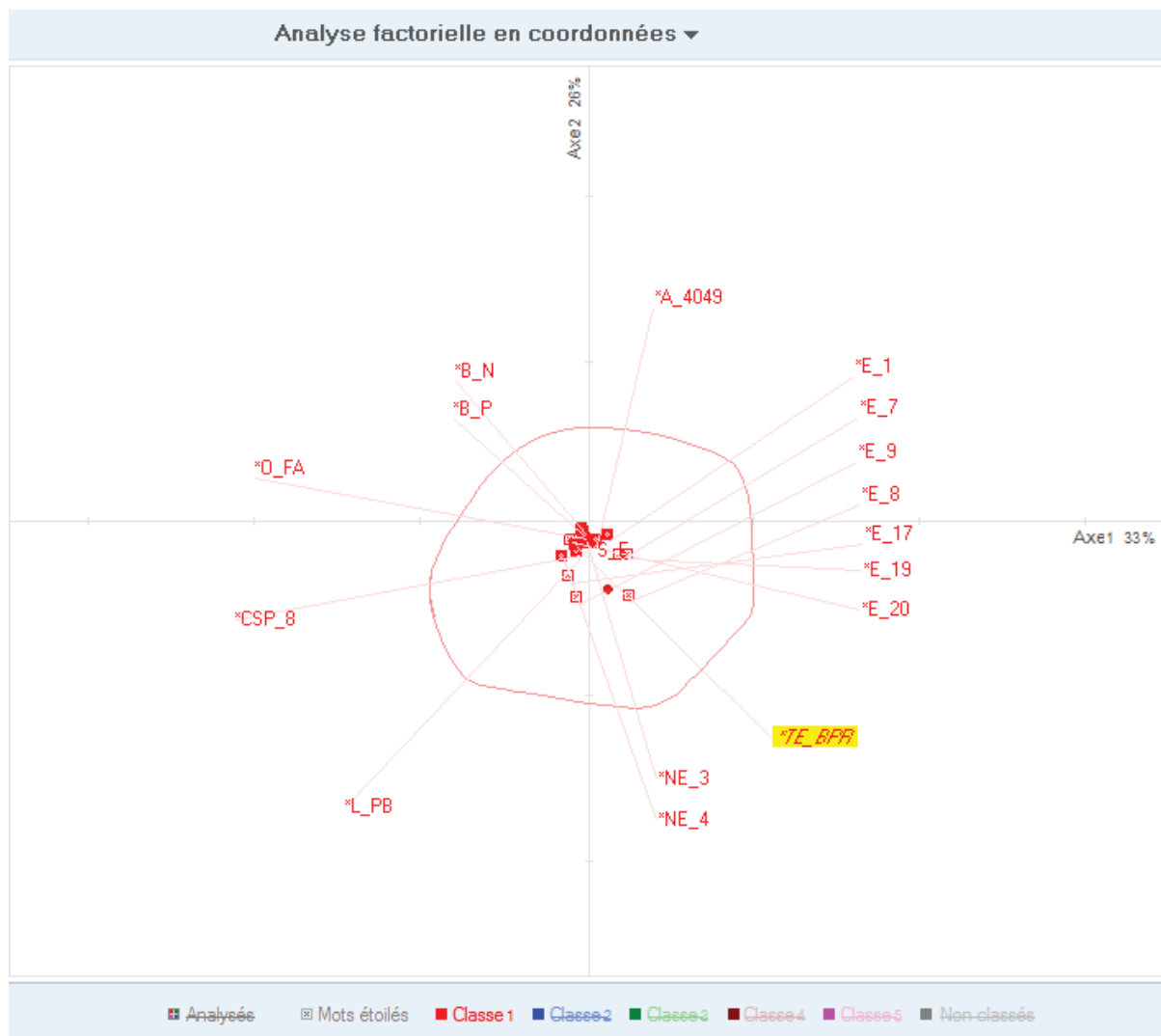


Figure 28 - Alceste -Analyse factorielle en coordonnées de la classe 1

Ces résultats entrent en corrélation avec mes analyses manuelles de profils de parents. Les mises en mots contenues dans les UCE de la classe 1 sont majoritairement issues d'interviewés que j'ai pour ma part classés dans les types de profil B et C, c'est-à-dire qui produisent des discours fortement marqués par des normes prescriptives et l'expression de stratégies éducatives. Il y a toutefois pour les parents du Type C un certain attachement personnel à la langue bretonne qui les distingue du type B. Je reviendrai sur cette distinction lors de la comparaison des rapprochements entre les différentes classes et leur répartition sur un plan orthonormé. La présence de l'entretien 17 dans cette classe vient rappeler que dans ma typologie de profil de parents, j'ai mis à part les mises en mots relatives aux « pragmatismes de proximité » car elles étaient en rapport avec un choix d'école et non un choix linguistique. Le logiciel ALCESTE, lui, traite l'ensemble du corpus qui lui est soumis sans ce type de considération. L'analyse rappelle alors que le discours de PE17 repose majoritairement sur des considérations scolaires et que ses représentations de l'école ont été,

comme je l'avais pressenti, le premier critère de motivation pour scolariser ses filles en classe bilingue.

Les caractéristiques « B_N » et « B_P », c'est-à-dire la non pratique ou la faible pratique du breton par les parents, ressortent également de cette analyse factorielle en coordonnées pour la classe 1. Les parents non ou peu bretonnants expriment ici leurs craintes de ne pas pouvoir suivre la scolarité de leurs enfants, les devoirs notamment. Mais il y a aussi une incompréhension forte du fonctionnement de cette scolarité bilingue sur laquelle je reviendrai dans le chapitre 8.

2.2.2. La classe 2 : Les rapports à la langue bretonne

La classe 2 est composée de 19% des UCE classées de ce corpus. 49 mots lemmatisés ont été analysés comme significatifs pour cette deuxième classe. Les vingt premiers par ordre d'importance en valeur du Khi2 sont :

parler, breton, mot, mère, français, comprendre, entendre, grand-mère, grand-père, grands-parents, père, parent, répondre, bretonn+, génération, phrase, quotidien, marrer, chanter, rigolo, apprendre

Deux grands champs lexicaux sont identifiables à partir de l'ensemble des mots-pleins considérés comme significatifs de cette classe 2 par le traitement ALCESTE. Il s'agit tout d'abord du lexique de « la famille » : « mère, grand-mère, grands-parents, père, parents, génération, oncles, ... ». Puis, on distingue le champ lexical de la « communication » avec les dérivés des mots suivants : « parler, comprendre, entendre, répondre, chanter, conversation... ». A ces deux champs lexicaux est associé du vocabulaire dérivé du mot « breton » : « breton, bretonne, bretons, bretonnes, bretonnant, bretonnante, bretonnants, bretonnismes ». A ces éléments s'ajoutent deux autres sous-ensembles :

- l'un autour de la notion de « plaisir » (« marrais (1) marrant (13) marre (4) marrer (1), amusaient (1) amusait (4) amusant (2) amuse (5) amusement (1) amuser (1), rigolo (18), content (9) contente (8) contentes (1) contents (8) »)
- et l'autre de « ludisme » (« jeu (9), jeux (9) »).

Les chiffres entre parenthèses correspondent, à titre indicatif, au nombre d'occurrences de ces mots dans les UCE de la classe 2. La recontextualisation de ces mots-pleins dans les UCE de la classe 2 permet dans un premier temps de dégager deux grands sous-ensembles relatifs à ces unités de contexte. Dans ces mises en mots, il y a d'une part, l'exposition des pratiques

familiales de la langue bretonne que les informateurs ont eux-mêmes eues ou entendues dans leur enfance, et pour certains ont encore ou entendent encore aujourd'hui. Il s'agit de la pratique du breton par et parfois avec les grands-parents, les parents, les oncles ou les tantes des parents interviewés :

Unité textuelle n° 3451 Khi2 = 41 Individu n° 22 *

ME22: euh du (cote) de (ma) (mere) (ma) (grand_mere) (parlait) le (breton) (mon) (grand_pere) (non). il (comprenait) (quelques) (petits) (mots) et (par-contre) il avait a coeur en fait d introduire des (petits) (mots) taquins en (breton) dans les (rapports) au (quotidien).

Unité textuelle n° 1083 Khi2 = 22 Individu n° 8

(c'-est) le (cas) de (mon) papa (aussi) donc du coup le le (breton) en-tout-cas de ce (cote) la euh est pratiqué dans (ma) (famille) maternelle. de moins en moins bien (entendu) (avec) les (generations) (qui) avancent (mais) en-tout-cas de-maniere (spontanee) et (naturelle) (quand) j'etais (petite) j' ai (baigne) (la- la dedans) (aussi).

Il y a également le pendant inverse, comme dans la classe 1, c'est-à-dire les parents qui mentionnent le breton pour signifier la non pratique linguistique de cette langue dans leur famille :

Unité textuelle n° 4942 Khi2 = 28 Individu n° 31

ME31: donc pas du tout pays (bretonnant) pour le coup euh je-pense pas que (sa)(mere) ait (parle) (gallo) (non) plus. peut_etre (comprendre) un (petit) (peu) (quand) elle etait plus (jeune) parce-que (ses) (parents) sont plus (ages) (par-contre) son (pere) est de XXX et (sa) (mere) est de.

Unité textuelle n° 2212 Khi2 = 21 Individu n° 14

C: D ACCORD. DONC DANS SA PROPRE (FAMILLE) EUH (ME14:) (non). C: (NON). (ME14:) parce-que à XXX on le (parlait) plus du tout euh. C: D ACCORD. M. ME20: personne (ne) le (parlait) du (cote) de (ma) (mere) euh personne (ne) le (parlait). euh je l (entendais) (quasiment) pas a quimperle.

D'autre part, une partie des UCE correspond aux discours relatifs aux pratiques linguistiques du breton avec ou de leurs enfants :

Unité textuelle n° 3440 Khi2 = 25 Individu n° 21

euh (oui) bon ben c est c est (marrant) quoi. c est y a y a un (echange) (qui) se (cree) quoi. on vit dedans c est ca quoi. C: OUAIS. OUAIS. PAR CHOIX REEL. PE21: ouais. voila. voila. C: D

ACCORD. PE21: et puis meme (avec) euh des d autres (personnes) bon de (temps) en (temps) on on (sort) des blagues on on vit ca au (quotidien).

Unité textuelle n° 2894 Khi2 = 20 Individu n° 18

PE18:) (ah) (ils) (comprennent) tres bien. et (ils) (ont) beaucoup de (vocabulaire). C: (OUI). (PE18:) alors (par-contre) c est comment (dire) euh pour (parler) ben (ils) (parlent) pas beaucoup beaucoup plus (breton) que les gamins (qui) sont a diwan euh (qui) n (ont) pas des (parents) (bretonnants).

Ces interviewés parlent également de la transmission intergénérationnelle du breton, des grands-parents aux enfants, par exemple :

Unité textuelle n° 3069 Khi2 = 21 Individu n° 19

ouais quand-meme. ouais la la (ils) (essayent). et elle c est ca l (amuse) ca. c est un (jeu) (aussi). (ma) (grand_mere) bon elle a quatre_vingt_quatre ans. (mais) elle a une peche pas possible elle a elle les gardait de (temps) en (temps). donc euh la c est c est (marrant) parce-que euh elle leur (parlait) (breton).

Unité textuelle n° 2572 Khi2 = 22 Individu n° 16

VOS (PARENTS) (ILS) VOUS (ONT) (PAS) (PARLE) (BRETON)? (ME16:) (non) (mais) a l heure (actuelle) je demande a (ma) (mere) de (parler) (breton) aux enfants elle le fait pas tout le (temps) (mais) elle (joue) le (jeu). (mon) (pere) un (petit) (peu) moins. disons qu (avec) (mes) (parents) j ai pas eu c est pas notre ça n a pas ete (naturel) de (parler) (breton) (avec) (eux).

Certaines mises en mots correspondent enfin au refus de la pratique du breton par certains interviewés. Ainsi ME4 répond à l'institutrice qui lui écrit un message en breton :

Unité textuelle n° 597 Khi2 = 17 Individu n° 4

donc je lui ai (repondu) (moi) pas (comprendre) ce-que (toi) tu dis. C: D ACCORD. AH ELLE (AVAIT) (PAS) FAIT (LA) TRADUCTION POUR VOUS? (ME4:) ouais. voila. C: D ACCORD. (ME4:) donc y a eu (quelques) j ai eu (quelques) (blocages) ou (moi) le (breton) (non).

ME3, elle, ne souhaite pas apprendre le breton alors que ses parents le parlaient et ses enfants l'apprennent :

Unité textuelle n°495 Khi2 = 17 Individu n° 2

ME3: je (n') ai pas le (temps). et j' ai pas envie. [...] pour (moi) je (n') ai pas envie voila. y a pas je vis tres bien sans. je (non). je (n') ai pas envie (non). C: D ACCORD. ME3: et puis d' un (cote) je trouve ca assez (rigolo) parce-que j' ai (connu) (mes) (parents) (qui) (parlaient) (breton) (entre) (eux) pour euh (pour-que) je (ne) (comprenne) pas.

L'étude des catégories grammaticales de la classe 2 dénote que ces UCE sont fortement empreintes d'usages de marqueurs de la personne, en particulier les adjectifs possessifs « mon, ma, mes, ses, ta... » en cohérence avec la thématique de la famille et des pratiques familiales de la langue bretonne. Par ailleurs, l'usage alterné des pronoms personnels et toniques « ils, eux » et « nous » ainsi que l'emploi de l'imparfait marquent la distinction entre un temps passé où le breton se transmettait en famille, où les échanges se faisaient naturellement en breton. Les mots « naturel, baignait, connu, naissance » sont utilisés à plusieurs reprises. Et, à l'époque actuelle, la transmission et les pratiques familiales diminuent, voire disparaissent. La diminution rapide, sur une ou deux générations, de ces usages quotidiens est perceptible dans les UCE classées. ME16 indique comment sa sœur qui a sept ans de plus qu'elle pratiquait le breton alors qu'elle le comprenait sans le parler à ses parents :

Unité textuelle n° 2498 Khi2 = 32	Individu n° 16
<p>(enormement) de (plaisir) C: ET VOUS (LE) (PARLIEZ) EN (DEHORS)? (AVEC) VOS (GRANDS_PARENTS) OU (ME16:) je (comprenais) tout. je (repondais) (systematiquement) en (français) C: D ACCORD. (ME16:) maintenant je (chantais) de (temps) en (temps) en (breton) des choses (comme) ca voila. (ma) (sœur) j ai une (sœur) (qui) a sept ans de plus que (moi) [elle/ elle le parlait beaucoup plus//]</p>	

ME14 témoigne de la disparition de la pratique sociale du breton dans la société avec la mort progressive des anciens bretonnants :

Unité textuelle n° 2204 Khi2 = 29	Individu n° 14
<p>(ME14:) dans la (famille) de (mon) (pere) euh (oui) parce-que (mes) (grands_parents) (parlaient) (breton) euh euh euh (quasiment) euh tout le (temps) (entre) (eux) (avec) (leurs) (voisins) et au fil du (temps) (quand) les (voisins) sont morts euh (ils) (parlaient) moins et puis euh</p>	

Les nombreux verbes d'action relatifs à la communication dans cette classe 2 et les nombreuses occurrences du mot « quotidien » et ses dérivés, marquent comment la langue bretonne est associée dans ces mises en mots à des pratiques sociales passées et actuelles, ou à des questions relatives à la communication en breton. Les représentations des pratiques linguistiques passées en breton ou intergénérationnelles actuelles sont associées à la notion de plaisir, de bons souvenirs et de jeu. Les transmissions et pratiques familiales actuelles du breton entre parents et enfants sont peu nombreuses et semblent moins aisées lorsque les

parents ont des connaissances en breton, ou sont inexistantes pour les autres.

Enfin, je relève quelques UCE qui indiquent des attitudes positives vis-à-vis des capacités des enfants à parler le breton lorsque les parents ne le parlent pas eux-mêmes :

Unité textuelle n° 773 Khi2 = 25 Individu n° 5

C: (ILS) (n') (ONT) (PAS) EU DE DIFFICULTES A (COMPRENDRE)? (ME5:) (ni) a (repondre). (moi) (c'-est) ca (qui) m' a un (petit) (peu) (surprise). C: (OUI). MM. (ME5:) voila. parce-que C: PAR RAPPORT A VOUS? (ME5:) par-rapport a (nous). (comme) (nous) (ils) (nous) (parlent) pas en (breton) puisqu' (ils) savent tres bien (mon) mari (comprend) (quelques) (mots) bien sur (mais) bon.

Unité textuelle n° 3629 Khi2 = 15 Individu n° 22

et du coup (c'-est) (rigolo) parce-que euh y a une emulation (entre) (eux) deux sur l' aspect langue (bretonne). C: (ILS) SE (PARLENT) (BRETON)? ME22: euh se (parler) (breton) (non) pas (encore). (mais) euh lui comment (dire) dans le (quotidien) il-y-a des (mots) en (breton) (parfois) il va etre en train de (jouer) (hop) ca (sort) en (breton).

A partir de l'analyse factorielle en coordonnées de la classe 2 (cf. figure 29), certains éléments caractéristiques des UCI (les lignes étoilées) se révèlent représentatifs comme la connaissance de la langue bretonne par les parents qui ont produit ces mises en mots (B_O et B_PO).

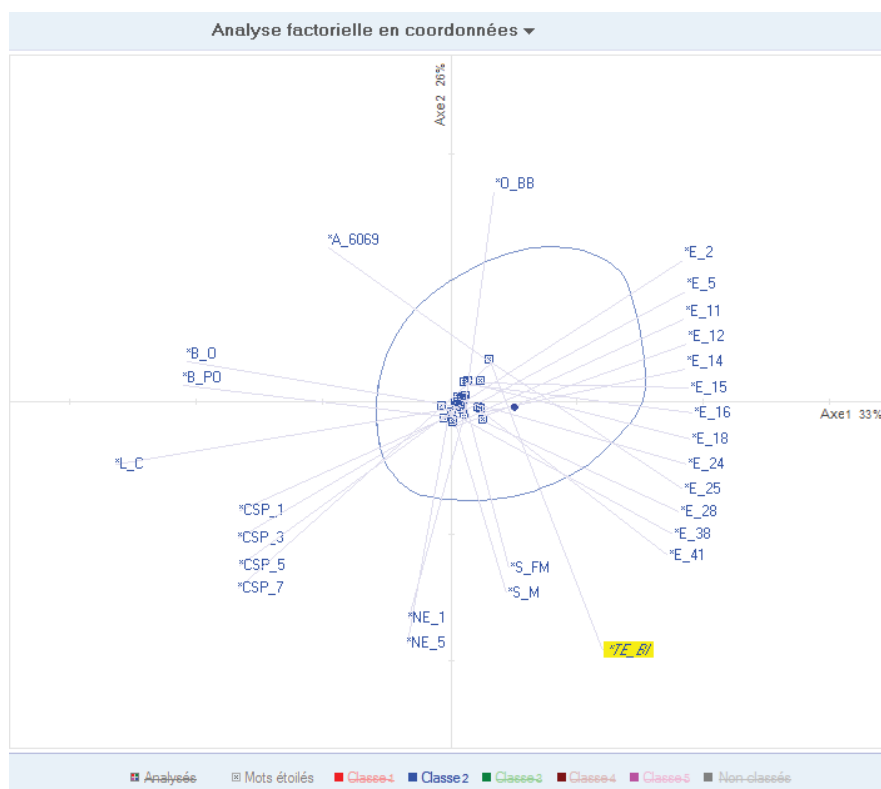


Figure 29 - Alceste-Analyse factorielle en coordonnées-classes 2

Les discours des parents représentatifs de cette classe font tous partie des types G (E_2, E_11, E_25, E_38), F (E_16, E_14, E_24, E_28) ou C (E_5, E_12, E_15, E_18) qui marquent tous un attachement familial ou personnel à la langue bretonne. Le paramètre relatif aux origines linguistiques familiales situées en Basse-Bretagne, ressort également comme significatif. Ces éléments de l'analyse Alceste viennent corroborer les résultats de mon analyse manuelle.

Les mises en mots représentatives de la classe 2 parlent donc majoritairement de la transmission ou de la non transmission familiale et intergénérationnelle de la langue bretonne. La classe 2 comprend les UCE qui traitent des pratiques ou non pratiques linguistiques familiales du breton. Ces UCE caractérisent les différentes représentations parentales de la pratique sociale de la langue bretonne. Elles sont le reflet de l'évolution de la pratique sociale du breton dans la société bretonne. Les mises en mots laissent entrevoir les pratiques des anciens, des grands-parents, l'abandon progressif de l'usage du breton en famille au profit du français, l'interdit du breton à l'école, l'utilisation du breton entre pairs de la génération passée (les grands-parents) pour que les enfants de l'époque ne comprennent pas. Le breton est une langue de l'entre soi. Les échanges en breton évoqués ont lieu en famille, avec les voisins au niveau local. La connaissance et la pratique du breton par les parents sont régulièrement associées à la ruralité et au monde paysan (« rurale, la campagne, milieu agricole, agriculteurs... ») :

Unité textuelle n° 5072 Khi2 = 18 Individu n° 32

PE32: et alors c'est-ce qui est assez (marrant) contrairement à S (qui) elle a tout le (temps) eu (ne) serait ce-que dans l' (oreille) la langue (bretonne). bon son (père) (bretonnant) et puis la (famille) euh (sa) la (famille) du (côté) de son (père) donc euh paysans en basse_bretagne euh et donc euh vraiment locuteurs (enfin) même même ouais pas (tout-à-fait) parce-que (leurs) enfants seraient terminal speakers.

Cette dernière UCE dénote d'une représentation de la pratique de la langue bretonne qui érige les bretonnants de naissance, les « paysans en basse_bretagne » comme les détenteurs d'un savoir, les véritables locuteurs (« vraiment locuteurs »), comme un idéal à atteindre. Les enfants, eux, apprennent à parler breton par voie de scolarisation et n'entrent pas dans cette catégorie. Le contenu des UCE de la classe 2 marque également la non pratique ou la faible pratique actuelle de la langue bretonne avec les enfants en famille, excepté entre enfants. Toutefois, il faut attirer l'attention sur le fait que l'ensemble de ces UCE aborde le thème de la langue bretonne du point de vue de la communication en breton, de la transmission et non de l'apprentissage (scolaire) du breton.

2.2.3. La classe 3 : goûts et utilités des langues

La classe 3 représente 18% des UCE classées. 82 mots-pleins lemmatisés ont été pris en considération pour la définition de cette troisième classe. Les vingt premiers par ordre d'importance en valeur du Khi2 sont :

langue, anglais, allemand, culture, aimer, intéressant, trouver, métier, étranger, apprendre, facilite, musique, voyager, monde, servir, espagnol, pays, oral, aise, italien

La première lecture marque la présence d'un champ lexical autour de « l'international » et des langues dites étrangères ou de grande diffusion : « anglais, allemand, espagnol, italien, pays, étranger, monde ». Les autres mots de cette liste suggèrent de lier cette notion de langues étrangères à des considérations utilitaires : « intéressant, métier, apprendre, facilite, voyager, servir, aise » et au plaisir « aimer ». L'analyse de la classification ascendante hiérarchique (CAH) des 50 premières formes de la classe 3 permet de mieux envisager comment ces sous-ensembles sont imbriqués (cf. figure 30). La CAH est un calcul complémentaire du logiciel ALCESTE qui « aide à la représentation des relations entre formes d'une même classe¹⁰⁶ ». Il s'agit d'une représentation du corpus de la classe à partir d'associations, confirmées par les valeurs de Khi². Cette figure permet alors de repérer des sous-groupes à l'intérieur du groupe qui sont autant de sous-thèmes au thème principal.

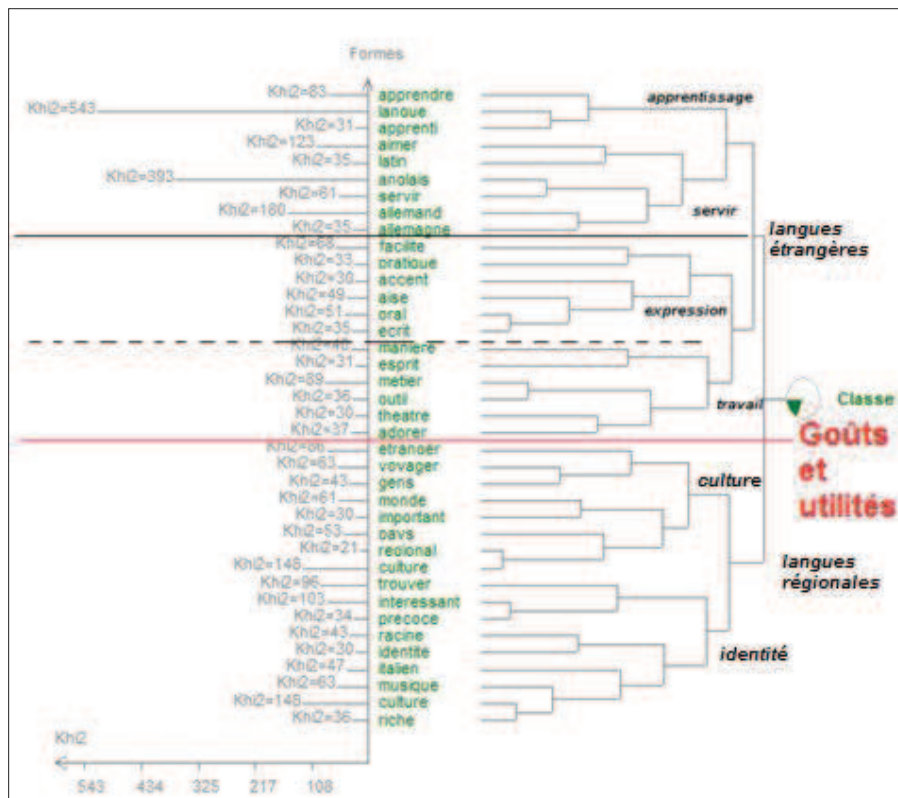


Figure 30- Alceste- classification ascendante hiérarchique-classe3

¹⁰⁶ Formulation explicative issue des résultats obtenus grâce à la version commercialisée du logiciel ALCESTE par la société Image.

J'y ai ajouté quelques traits (noirs et rouges) et des mots-clés pour faciliter la lecture de ces rapprochements de formes. Deux groupes principaux se dessinent alors. L'un traite de l'utilité des langues dites étrangères avec des sous-ensembles relatifs à l'apprentissage de ces langues, aux facilités d'expression en langues étrangères escomptées et au lien avec le monde du travail. L'autre sous-ensemble regroupe des items autour des notions de « culture », d'« identité » et de « racine » reliés à des termes relatifs aux territoires « régional, pays, monde... » et aux langues régionales. La lecture des UCE significatives de cette classe montre comment ces différents éléments cohabitent dans la classe 3.

En effet, une majorité de ces UCE traite de l'apprentissage des langues étrangères avec une comparaison établie entre la manière dont les interviewés ont eux-mêmes appris des langues et le choix linguistique effectué pour leurs enfants. Il y a les parents qui ont aimé apprendre les langues et/ou qui se servent des langues dans leur vie professionnelle :

Unité textuelle n° 6425 Khi2 = 24 Individu n° 40
 moi j (adore) les (langues). apres j ai (appris) (l) (arabe) apres (je) (pratique) la (langue) des signes pour mon (metier). (euh) j (adore) les (langues). (je) suis tres a (l) (aise) en (langue).

Unité textuelle n° 2245 Khi2 = 29 Individu n° 14
 d' (apprendre) tout le vocabulaire moi (j') (aimais) (ca) (quoi). C: MM. ME14: les listes de vocabulaire (j') (adorais) (ca). [...] et avec des parents (euh) en demandant a mes parents de (me) (faire) (repete) (euh) l' (apprentissage) enfin (je) (me) (souviens) que (je) demandais a ma mere de (me) (faire) (repete) (euh) mes (lecons) d' (allemand) alors qu' elle n' avait jamais (etudie)

Unité textuelle n° 4954 Khi2 = 16 Individu n° 31
 OU ME31: alors moi j ai toujours pense (ca) enfin moi j (adore) les (langues) et tout (je) enfin moi (ca) m (aide) dans la (vie) (euh), (euh) C: CA VOUS (AIDE) A QUEL (NIVEAU)? ME31: a. (ben) pour (l) (anglais) (euh) par-exemple (euh) alors (je) lis (beaucoup) en (anglais)

D'autres parents ont rencontré des difficultés scolaires ou professionnelles :

Unité textuelle n° 835 Khi2 = 21 Individu n°6
 ME6: (euh) j (aimais) bien (l) (oral) moins (l) (ecrit). C: (OUAIS). ME6: (voila). maintenant c est pas (quelque-chose) moi avec (lequel) (je) suis a (l) (aise) (forcement).

Unité textuelle n° 2403 Khi2 = 12 Individu n° 15
 enfin il (aime) bien les (langues) lui. [...] et une (facilite) (ouais). C: ET DONC VOUS (DITES) IL (AIME) (BIEN) LES LANGUES LUI CA (VEUT) DIRE (QUE) VOUS C EST ME15: (ben) disons que moi (euh) (je) suis un peu fachee avec (l) (anglais) (notamment)

L'ensemble de ces parents souhaite développer chez leurs enfants le goût des langues, des facilités d'apprentissage et des capacités cognitives supplémentaires, soit pour transmettre le plaisir qu'ils y ont trouvé, soit pour qu'ils aient des facilités qu'eux n'ont pas eues :

Unité textuelle n° 835 Khi2 = 21

Individu n°6

ME4: (ca) aurait pu (etre) le (chinois). (ca) aurait pu (etre) (euh) (je) (m') en moquais (completement). [...] ce-que (je) voulais (c') etais plus une (gymnastique) d' (esprit). (etre) (euh) (ben) qu'il ne (soit) pas comme moi qu' il ne (soit) pas (mal) a l' (aise) et que qu'il (soit) a l' (aise) a parler une (langue) (etrangere) (quelle) que (soit) cette (langue) (etrangere) bon et (voila).

Les objectifs alloués à ce choix d'enseignement/apprentissage pour leurs enfants sont associés à des représentations utilitaires des langues en lien avec des voyages ou des visées professionnelles. Ils souhaitent que leurs enfants puissent communiquer à l'international :

Unité textuelle n° 2514 Khi2 = 28

Individu n° 16

(euh) disons que (euh) (ben) les (langues) (je) (trouve) (ca) (interessant) dans a-mesure (ou) (ben) (ca) (permet) de d avoir (euh) (ben) de (voyager). (euh) (je) (trouve) que c est (important). (ca) developpe (plein) de de (ben) par-exemple on peut (faire) des connections entre les (differentes) (langues).

Unité textuelle n° 3286 Khi2 = 14 Individu n° 20

C: DONC CA LUI (APPORTE) AUTRE (CHOSE)? ME20: (ca) lui (apporte) (autre) (chose) (parce-que) les (langues) on se dit c'est plus (important) que l' (histoire) enfin savoir maîtr-enfin (etre) a l' (aise) (parce- que) mais dans dans le (monde) actuel (euh) (ben) je-pense que (quelqu'un) qui maitrise parfaitement (euh/) [euh ben a plus de chance que quelqu'un qui connait toute l'histoire de France// (rire) enfin c'est pas pareil euh avec les échanges économiques euh// je sais pas le métier qu'elle fera/ mais euh ça a plus d'importance voilà//]

Les mises en mots de la classe 3 permettent donc de repérer des représentations et des attitudes positives ou négatives, vis-à-vis des langues dites de grande diffusion, issues de normes prescriptives. Mais, il y aussi des UCE relatives aux langues régionales et au breton en particulier. C'est autour de ces dernières que se développe le deuxième sous-ensemble thématique de cette classe. Le breton est lui aussi évoqué du point de vue des représentations de son utilité ou de sa non-utilité, par comparaison avec les langues de grande diffusion. Ceci explique, notamment par l'usage de la négation, que ces éléments soient rapprochés dans une seule classe. Les langues régionales sont systématiquement associées à la « culture », aux « racines » et/ou à « l'identité ». Le breton est considéré comme un « patrimoine » :

Unités textuelles n° 5497 et 5526 Khi2 = 12 Individu n° 34

[...] C: ALORS VOUS (DITES) (QUE) VOUS VOULIEZ LE BRETON. EUH QU' EST (CE) QUI VOUS DONNAIT CETTE ENVIE LA REELLEMENT? (ME34:) qu' est-ce-qui (me) donnait l' (envie) de? qu' ils (apprennent) à (quelle) (culture) ils appartiennent. [...]C: ET DU COUP VOUS (DITES) l' (ANGLAIS) (C') EST LA CERISE (SUR) LE GATEAU? A QUEL (NIVEAU)? (ME34:) et (ben) (parce-que) (ca) (leur) (faisait) (apprendre) une (autre) (langue) et l' (anglais) c'-est quand-meme une (langue) qui est contrairement a la au breton (ou) moi je-pense que c'-est c est notre (langue) (regionale) c est notre patrimoine.

Unité textuelle n° 3528 Khi2 = 13 Individu n° 22

d'(ou) elle vient. C: MM. (ME22:) qu elle comprenne. qu' elle sache un peu qu' elle mette en perspective (euh) (effectivement) (euh) les origines de sa famille. et puis on s' est dit (ben) (culturellement) c'-est tres (important) parce qu elle va (decouvrir) l' (histoire) de sa (region). (euh) (ou) qu' elle aille (euh) (ben) les (gens) sont quand-meme (attaches) (en-general) a (leur) (region) qu' il puisse mettre en parallele.

Il y a hiérarchisation des langues en fonction des représentations de leurs fonctions sur le marché linguistique perçues comme une nécessité. Les mises en mots de PE11 et ME11 indiquent comment le fait de connaître plusieurs langues étrangères représente pour eux une marque d'excellence :

Unité textuelle n° 1772 Khi2 = 16 Individu n° 11

ME11: (ouais). C: OUI. ILS VIVENT A (COTE) DE LA FRONTIERE AUSSI. PE11: donc (ce) sont des (gens) cultives. qui ont (etudies) les (langues) aussi. qui (euh) qui (voyagent) (beaucoup). ME11: (ouais). elle parle (allemand) aussi. C: D ACCORD. ME11: (pourtant) elle est de la (region) tourangelle (euh) elle est nee la-bas.

Alors que l'apprentissage des langues étrangères est pensé pour ses intérêts communicatifs, cognitifs et professionnels, le breton est lui considéré comme une « richesse » et non pour ses fonctions communicatives :

Unité textuelle n° 6405 Khi2 = 16 Individu n° 39

C: (BIEN) (SUR). ET DONC POUR (L) (AVENIR) EN DEHORS DES ETUDES PLUS (TARD) VOUS (ESPEREZ) (QU) ILS (FASSENT) (QUOI) DE LEUR BRETON? ME39: et (ben) qu ils (fassent) pas (forcement) (quelque-chose) avec mais (euh) qu ils continuent a le (considerer) comme une une (richesse) (euh) et (euh) et qu ils comprennent qui (ait) une (part) de (racine) la-dedans.

Unité textuelle n° 919 Khi2 = 12 Individu n° 6

VOUS VOUS LUI AVEZ DIT. ME6: ah oui oui. on lui a (explique) que c etait (notamment) pour-que la (facilite) d (apprendre) des (langues) plus (tard). C: D ACCORD. ME6: (parce-que) (voila). parce qu on etait bretons et qu on avait (envie) au niveau de la (culture) (euh) (voila). ces deux (choses) là normalement il les connaît.

Le breton pour ME6 est choisi pour apprendre d'autres langues et pour la transmission d'un patrimoine culturel sans aucune évocation d'une pratique sociale du breton. Cette hiérarchisation des langues est associée à une représentation territorialisée des usages des langues.

Unité textuelle n° 5329 Khi2 = 20 Individu n° 33

et que la (langue) (ca) (permet) de (voyager). alors le breton (effectivement) (euh) on (voyage) pas tres tres loin mais (euh) que (voila). (ca) (peut-etre) des (ouvertures) on ne sait jamais. [...]

Parmi les langues étrangères, les parents effectuent ensuite une autre hiérarchisation plus influencée par des représentations fictives, issues du vécu personnel des parents, qui disent « aimer » ou ne pas « aimer » certaines langues étrangères, les trouver utiles ou « inutiles » :

Unité textuelle n° 4650 Khi2 = 16 Individu n° 30

C: (BIEN) (SUR). (ME30:) l' (allemand) (j') avais pas du toute (envie) (euh) d' (apprendre) l' (allemand). (euh) espagnol alors en fait (j') ai fait une erreur (j') (aurais) du (j') (aurais) du (faire) (ca) (parce-que) (je) (trouve) que c'est une (langue) plutot agreable

Unités textuelles n° 2141 et 2142 Khi2 = 20 Individu n° 13

(je) (trouve) que c est une (langue) trop dure. (je) (trouve) que (ca) a pas d (interet) de (faire) de (l) (allemand). (je) (trouve) (ca) inutile. C: (POURQUOI)? (ME13:) (parce-que) c est inutile. pour moi pour ma (part) c est (je) (trouve) (ca) inutile (quoi). inutile a moins de on se (sert) plus-de (l) espagnol. [...] c est une (langue) qui est parlee dans (plusieurs) (pays). que (l) (allemand) non (quoi). (l) (allemand) personne parle (l) (allemand) a (part) en (allemagne). (ME13:) bon en (alsace) aussi. mais (voila) (quoi).[...]

Ces parents attribuent donc des rôles aux langues à partir de normes prescriptives issues de la société, au niveau mondial, et de normes fictives. Les informateurs caractéristiques de la classe 3 appartiennent à des profils diversifiés dans la typologie définie (G, E, D mais aussi A et B, cf. figure 31).

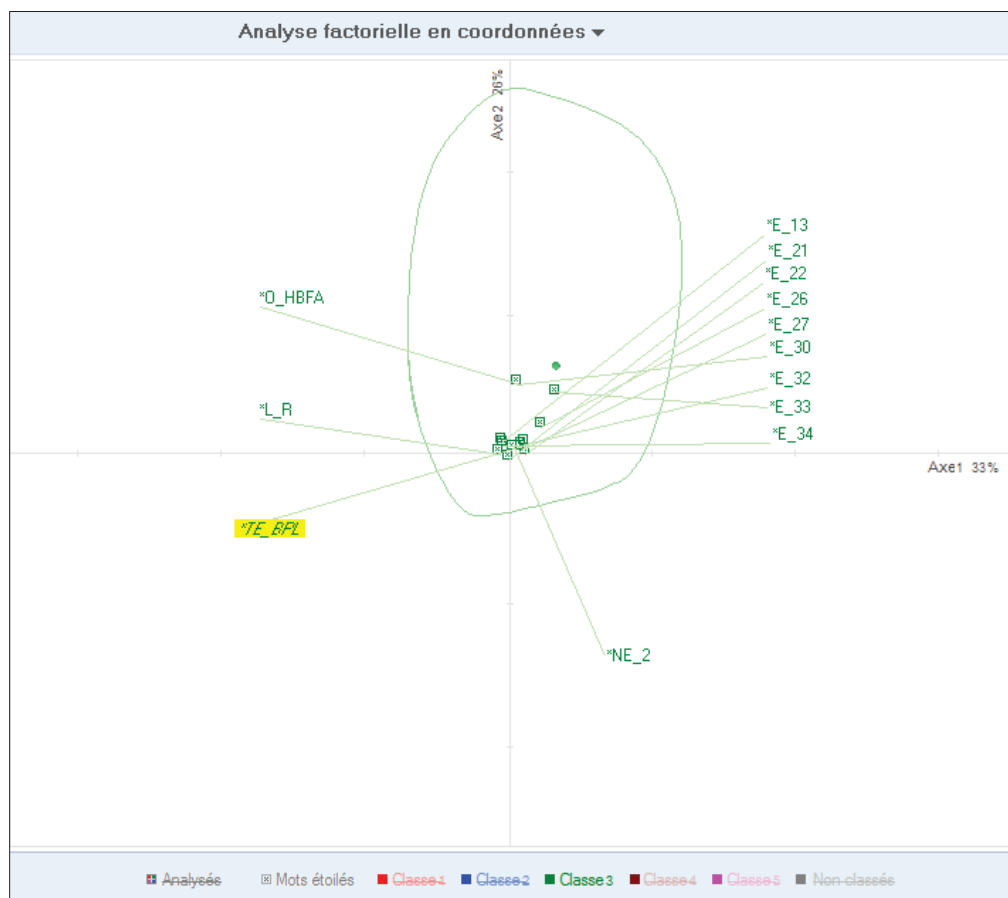


Figure 31 - Alceste-AFC- classe 3

Néanmoins qu'il s'agisse de langues régionales ou de langues étrangères, les mises en mots de cette classe abordent la connaissance et l'apprentissage des langues en termes d'appétence à développer et d'utilités. Deux autres critères extérieurs ressortent également comme significatifs dans cette analyse factorielle en coordonnées : le type d'école (bilingue publique) et le lieu d'habitation (Rennes). Il est intéressant de rappeler que ce pôle géographique n'est pas situé dans la zone traditionnelle de pratique du breton. Il n'y a donc pas *a priori* de contact avec des locuteurs premiers de la langue bretonne, à l'exception de migrations de ces derniers. Le breton est celui enseigné par l'institution scolaire, qui peut se rapprocher du breton de la sphère communautaire qui diffuse un standard de la sphère juridique et symbolique, c'est-à-dire la norme qui émane de la Région Bretagne par l'OPLB. Ces deux sphères se distinguent de la locale, qui utilise les badumes (Calvez, 2012b). Se dessine alors en filigrane une représentation de la langue bretonne, liée à des espaces géographiques, dont je reparlerai dans la conclusion de ce chapitre.

2.2.4. La classe 4 : la construction de la vie quotidienne des parents interviewés

La classe 4 qui se distingue des trois premières et se rapproche de la cinquième est constituée de 22% des UCE retenues par ALCESTE comme significatives dans le corpus. Les mots analysés, après lemmatisation, triés par ordre d'importance selon les valeurs du Khi2, sont au nombre de 108 dans cette classe. Les 20 premiers mots par ordre de valeur du Khi2, dans cette classe sont les suivants :

Rennes, an, habiter, Paris, rencontre, brest, nantes, poste, travail, mois, heure, deux-mille, ne+, public, déménager, allée, école, centre

Je retrouve dans cette liste et les UCE significatives de cette classe tous les éléments énoncés par les parents, relatifs à leur vie quotidienne d'adultes, c'est-à-dire majoritairement depuis qu'ils ont terminé leurs études et/ou ont quitté le foyer de leurs propres parents : la rencontre de leur conjoint(e), les déménagements et les installations pour des raisons professionnelles ou personnelles, leurs différents lieux d'habitation.

Unité textuelle n° 1676 Khi2 = 42 Individu n° 11

PE11: nous nous (sommes) (rencontres) j (habitais) (a) (rennes) je (travillais) (a) (rennes). et euh l opportunité (s) est produite de euh pouvoir (revenir) (dans) le (finistere). mon (epouse) (venait) d avoir son diplôme [...] et un (poste) pressenti euh (sur) [ville du Finistère]. j ai eu un (poste) (a) [autre ville du Finistère proche de la première].

Ces mises en mots se font sur le mode descriptif et répondent à des attentes définies par le guide d'entretien. L'analyse des catégories grammaticales de cette classe (cf. tableau 10) marque la présence forte de dates et de mentions de durée (mois, jours), de lieux et de nombres ce qui est en corrélation avec la description de périodes de la vie des interviewés.

Catégories Grammaticales	Khi2
Mots en majuscules	239
Nombres	168
Mois/jour	166
Lieux, pays	163
Marqueurs d'une relation spatiale (mots	58
Auxiliaires être et avoir (mots outils)	29
Epoques/ Mesures	18
Marqueurs d'une relation temporelle (mots	9
Famille	3
Noms	2
Prénoms	0
Formes reconnues mais non codées	0
Interjections	-7
Adjectifs et adverbes	-9

Mots outils non classés	-10
Marqueurs d'une relation discursive (mots)	-10
Marqueurs de la personne (mots outils)	-23
Verbes modaux (ou susceptibles de l'être)	-29
Adverbes en "ment"	-30
Verbes	-37
Marqueurs d'une intensité (mots outils)	-79
Démonstratifs, indéfinis et relatifs (mots)	-83
Marqueurs d'une modalisation (mots outils)	-89

Tableau 10 - Alceste - catégories grammaticales - classe 4

La présence significative de la catégorie « Mots en majuscules » indique de nombreuses interventions de ma part dans ces mises en mots. L'explication réside dans la première partie de l'entretien où je demandais aux interviewés de me présenter leur vie de parents avant le choix effectué pour leurs enfants. De nombreuses questions complémentaires ont donc été posées à propos des périodes, des dates, des lieux pour mieux comprendre certaines trajectoires individuelles et familiales.

Unité textuelle n° 3745 Khi2 = 21

Individu n° 23

(COMMENT) (VOUS) (ETES) (ARRIVES) EN (BRETAGNE)? (ME23:) (donc) en (bretagne) lui de-toute- facon ne voulait pas rester (sur) (nantes) parce qu il (s) y plaisait pas. C: OUAIS. (ME23:) euh (donc) (etant) de [ville du Finistère] il voulait (revenir) en (bretagne). C: (D) (ACCORD). (ME23:) et (il-y-a) eu cette proposition euh euh.

Unité textuelle n° 5967 Khi2 = 21

Individu n° 37

(donc) (premier) enfant en (juillet) (deux_mille_deux). voila. C: (BON). (ET) (DONC) (DU) (COUP) PAR RAPPORT (A) (VOTRE) (RENCONTRE) Y AVAIT CINQ (ANS)? (ME37:) (deux_mille) ouais (deux_mille) le diplome et (puis) y (a) eu aussi je-pense les evenements du (onze) (septembre), (deux_mille_un), qui nous ont secoues.

Les informations personnelles de chaque informateur sur sa vie quotidienne à l'âge adulte qui constituent une grande partie de cette classe 4 m'ont servi à contextualiser les situations professionnelles, familiales et sociales à un niveau microsociolinguistique, c'est-à-dire individuel. De plus, ces moments descriptifs ont permis de détendre les interviewés, de leur laisser le temps de se dire avant d'aborder de manière plus précise l'objet de ces entretiens. En dehors du rôle contextualisant de ces informations, cette classe 4 permet de distinguer les relations entre les choix de vie effectués par ces parents et les choix scolaires et linguistiques réalisés pour leurs enfants. Il y a par exemple les liens entre l'installation dans une région, l'emménagement dans une ville, dans un quartier et la scolarisation en breton en raison d'une proximité de cette offre scolaire :

Unité textuelle n° 5986 Khi2 = 32 Individu n° 37

et la euh (venant) (habiter) (dans) le (quartier) (on) l (a) (inscrite) au [nom de l'école]. (ME37:) parce-que y (avait) euh breton. et je me (suis) dit euh (on) (on) (a) du breton (a-cote) de chez nous (on) va pas faire enfin si si il fallait faire (trente) (kilometres)

Unité textuelle n° 5641 Khi2 = 22 Individu n° 35

(donc) un deuxieme (a) gerer. avec une (creche) en-plus euh qui (etait) pas tres tres (loin) la mais qui fallait quand-meme (prendre) la (voiture). des une autre (organisation) et en fait une euh (personne) qui (venait) (recuperer) (sylvain) (a) l (ecole). euh une assistante maternelle du du (quartier) qui (habite) (juste) en-face et qui (avait) ses enfants (dans) cette (ecole) la aussi.

Il s'agit aussi de l'expression d'une volonté de confort, de représentation de ce qu'est la qualité de vie au quotidien :

Unité textuelle n° 5643 Khi2 = 15 Individu n° 35

C: (D) (ACCORD). POURQUOI? (ME35:) pour la circulation. C: OUI. (ME35:) pour la perte de temps. pour euh c est plus agreable d aller (a) l (ecole) (a) (pied). euh C: LA QUALITE (DE) (VIE). OUI OUI. (D) (ACCORD). (ME35:) voila le (matin) en discutant (sur) la (route). C: OUI OUI (DONC) C (ETAIT) UN (CHOIX) (ME35:) plutot que de (monter) (dans) sa (voiture) vite vite (on) va etre en retard les bouchons non.

Je retrouve dans cette classe 4 les discours relatifs aux motivations pragmatiques de « proximité » et de « distanciation » repérées dans les analyses manuelles :

Unité textuelle n° 3519 Khi2 = 21 Individu n° 22

euh (donc) la (ecole) euh (ecole) (privee) parce-que c' (etait) la plus (pres). C: (D) (ACCORD). (DONC) (PROXIMITE) ME22: et pas d' autres et pas d' autres (ecoles) euh voila. C: (DANS) LE VILLAGE ME22: pas d' autre (ecole) (publique) (dans) le (village). C: (D) (ACCORD). ME22: (donc) y (a) que le (prive). euh et (donc) ensuite (on) est, (on) est arrives (a) [nom de ville].

La représentation des formes réduites de cette classe sous la forme de réseaux (clusters) permet de visualiser les termes qui se rapprochent et les sous-ensembles qui se distinguent (cf. figure 32). Ces clusters sont construits par rapport à un Khi² moyen. Le logiciel détermine une distance qui permet de rassembler un ensemble de mots à l'intérieur de cette distance. Le premier cluster constitué, un nouveau Khi² moyen est calculé et agrège autour de lui les mots les plus proches dans une distance donnée : le deuxième cluster est ainsi constitué et cela se poursuit de la même façon ensuite.

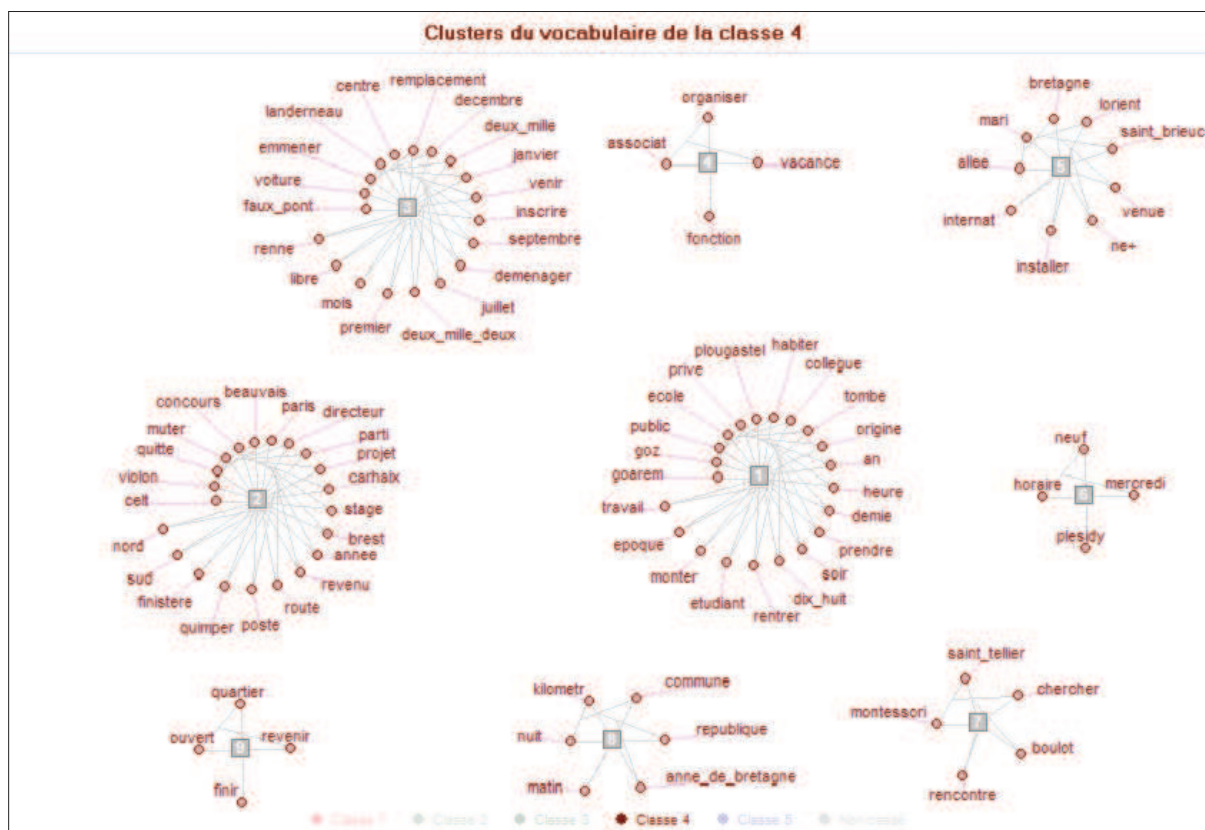


Figure 32 - Alceste-clusters-class 4

Il faut préciser qu'il n'y a pas de lien hiérarchique entre les groupes numérotés de 1 à 9 puisqu'il s'agit de Khi2 moyen. Ces regroupements sont simplement des indicateurs de rapprochement de formes. Le premier groupe évoque les mots-plein relatifs au lien entre organisation quotidienne et choix scolaires pour les enfants. Le deuxième groupe allie des mots-plein en lien avec le parcours professionnel des parents et ses évolutions. Le troisième est plus en lien avec les dates et périodes énoncées. Cette classe 4 contient des UCE qui marquent les liens entre le choix linguistique effectué pour les enfants et les contraintes quotidiennes, spatio-temporelles et économiques des parents. L'AFC de cette classe (cf. figure 33) révèle que la moitié des informateurs caractéristiques de cette classe (4 sur 8) font partie du profil A dans la typologie définie.

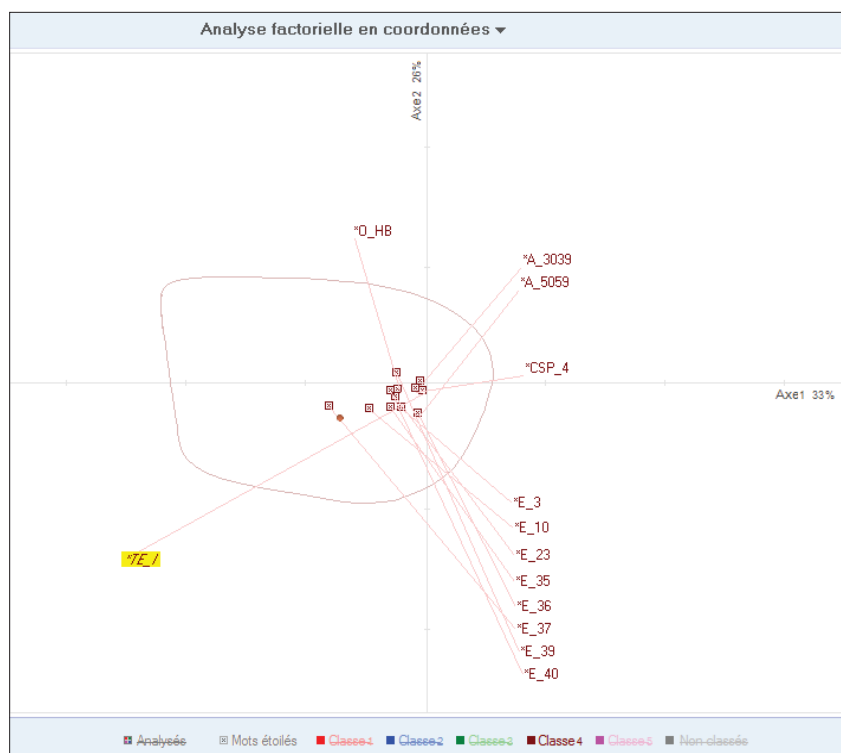


Figure 33 - Alceste- Analyse factorielle en coordonnées-classe4

Les autres, bien que placés dans les types (G, F, E et C), avaient également énoncé des motivations pragmatiques. Qu'ils soient classés par Alceste comme représentatifs de cette classe précise que leurs discours sont empreints d'informations relatives à leur quotidien ou que la première partie de l'entretien sur leur vie personnelle a été plus conséquente que d'autres. Cela signifie surtout que leurs mises en mots dans ces UCE montrent des traces discursives particulières en lien avec un quotidien qui génère des prises de décisions éducatives et linguistiques. Les considérations pragmatiques de ces interviewés et leurs représentations d'une certaine qualité de vie ont donc *a priori* eu un impact sur leurs prises de décisions. Les caractéristiques « origines géographiques familiales » en Haute-Bretagne et la CSP 4, professions intermédiaires, ressortent également de cette AFC. Ce choix linguistique pour leurs enfants n'aurait peut-être pas eu lieu si ces différentes configurations professionnelles, personnelles, géographiques et scolaires n'avaient pas été réunies.

2.2.5. La classe 5 : le parcours scolaire des parents interviewés

La cinquième et dernière classe distinguée par ALCESTE représente 9% des UCE retenues dans le corpus. C'est donc la classe la moins conséquente en termes de représentation dans les UCE classées. Cependant, elle comprend 77 mots analysés après lemmatisation. La liste des 20 premiers par ordre de valeur du Khi2, dans cette classe sont les suivants :

bac, fac, quatrième, licence, cinquième, deug, espagnol, parcours, abandonner, seconde, scientifique+, option, troisième, social, philo, gestion, anglais, général, art, cap

L'ensemble des UCE de cette classe traite du parcours scolaire des parents de la maternelle à la fin des études avec des précisions relatives aux langues apprises, aux filières ou cursus suivis. A titre d'exemple voici des extraits des trois premières UCE classées, en fonction de leur valeur du Khi2, qui proviennent des mises en mots de ME15 :

Unités textuelles n° 2372, 2380 et 2374 Khi2 = 53, 42 et 40 Individu n° 15
alors mon (parcours) (scolaire) eh ben moi je suis [adjectif formé à partir d'un nom de ville] d origine deja (j) (ai) pas bouge beaucoup. euh donc euh ben (college) (et) (lycee) donc (j) (ai) (fait) un (bac) (general) serie_b a l (epoque) (en) que (j) (ai) (obtenu) (en) quatre_vingt_treize. (et) puis donc (apres) je suis (partie) a l ubo a brest [...] (C:) D ACCORD. ET QUELS SOUVENIRS VOUS GARDEZ DE CA? ME15: euh un bon (souvenir) (jusqu) (en) (cinquieme) (et) (en) (quatrieme) un changement d enseignant qui euh avec qui (j) (ai) pas du tout accroche (et) ce-qui (fait) que (j) (ai) (abandonne) (en) (fin) de (quatrieme) l (option) breton (en) (fait).[...] ME15: donc voila pour mon (parcours) euh donc euh (scolaire) (et) (universitaire). euh (suite) a l obtention de mon (diplome) (universitaire) (j) (ai) eu (j) (ai) (commence) a travailler donc euh au [nom de l'entreprise (en) tant-que (formatrice) [...] pour accompagner des adultes de/

Je place également les clusters des formes de cette classe 5 pour montrer l'organisation des sous-ensembles thématiques (cf. figure 34). Cette figure se compose de neuf sous-ensembles :

- un premier sous-groupe à propos des cursus suivis,
- un deuxième plus relatif aux options, les langues apprises scolairement en particulier,
- le troisième et le quatrième au sujet des parcours éducatifs dits professionnels,
- le cinquième et le sixième en lien avec des questions d'orientation,
- et les trois derniers illustrent des situations plus individuelles *a priori* caractéristiques de cette classe.

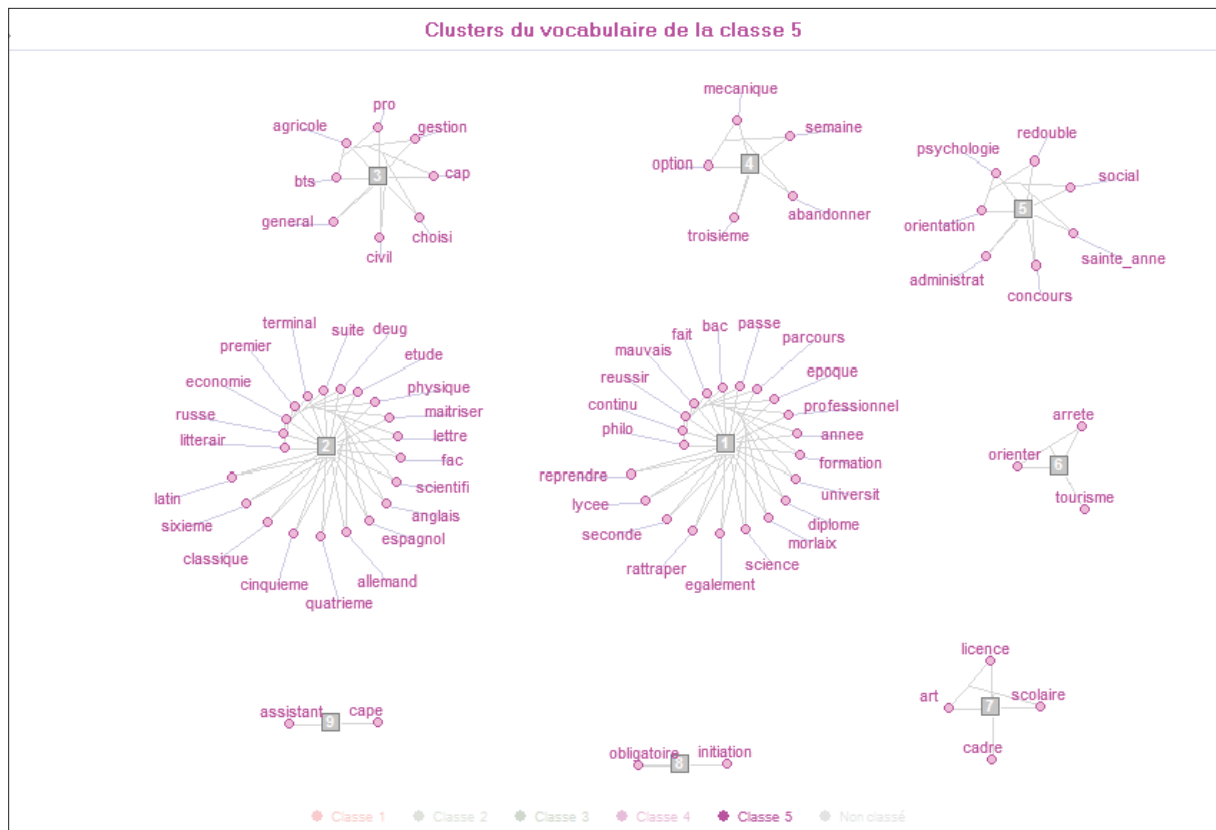


Figure 34 - Alceste-clusters classe 5

L'observation des catégories grammaticales de cette classe indique la présence significative de marqueurs temporels, qui s'explique notamment par l'énumération de ce parcours. Je distingue toutefois à nouveau deux types de discours au travers de cette classe 5. Il y a d'une part les discours en lien avec un parcours scolaire vécu comme positif ou neutre, c'est-à-dire que ces parents font le récit d'un cursus scolaire sans difficulté et sans changement de programme par rapport à leur projet initial (ou à celui de leurs propres parents). D'autre part, certains parents énoncent un parcours scolaire plus chaotique, des réorientations, des redoublements, des difficultés ou un parcours perçu comme négatif. Une seule variable caractéristique des UCI définies ressort de l'AFC de la classe 5 : il s'agit de l'entretien réalisé avec ME6, ce qui indique *a priori* une forte réflexion en rapport avec sa propre scolarité. Pour autant, cela ne signifie pas que les autres parents n'aient pas été influencés dans leur prise de décision par les représentations qu'ils ont de leur propre vécu scolaire. Leurs mises en mots peuvent être soit absentes de cette classe ou peu significatives en termes de valeur du Khi2, soit teintées d'autres éléments prépondérants plus caractéristiques d'autres mondes lexicaux distingués par ALCESTE.

2.3. Les absences significatives

Comme je le signalais dans la présentation générale du logiciel Alceste, un « monde lexical » ne se détermine que s'il peut être opposé à un ou plusieurs autres mondes qui se distinguent par des contenus et des registres discursifs différents. Parmi les éléments prégnants de cette distinction, il y a les absences significatives d'une classe, c'est-à-dire les mots absents d'une classe mais qui sont présents dans un ou plusieurs autres mondes révélés par l'analyse du corpus. Les mondes lexicaux déterminés par ALCESTE peuvent donc également être caractérisés grâce à l'indication des formes significativement absentes d'une classe par rapport au reste du corpus analysé. De la même manière que pour les présences significatives, le logiciel fournit pour chaque classe une liste des formes réduites absentes, en fonction d'une valeur du Khi², mentionnée par le signe « - ». Dans le cadre de cette recherche, l'analyse de ces absences s'est révélée essentielle pour la compréhension du phénomène étudié. J'en présente les résultats dans la troisième partie de ce chapitre en lien avec des éléments de recontextualisation.

2.4. Les rapprochements de classes

Outre la précision des données relatives au contenu de chaque classe, l'apport majeur d'ALCESTE par rapport à une analyse manuelle est de permettre de visualiser et de mieux comprendre les liens entre ces classes, et par conséquent le poids des différentes représentations sur le choix linguistique effectué et leurs imbrications à l'origine d'un comportement particulier. Il s'agit alors par interprétation de déterminer les causes de ces proximités et dissociations pour comprendre les processus à l'œuvre. Les résultats obtenus m'ont permis de percevoir la complexité des liens entre représentations en présence et comportement avéré. Pour obtenir cette vision plus globale du phénomène étudié, il a été nécessaire de croiser les données obtenues et analysées avec des données extérieures au corpus par recontextualisation, dans une phase interprétative. Aussi, après avoir dit quelques mots à propos de la méthodologie relative à la « synthèse interprétative » (Blanchet, 2000 : 57), j'en présente les résultats avec une visée holistique.

3. Vers une vision globalisante

L'une des difficultés des recherches (ethno-)sociolinguistiques avec une approche qualitative, notamment par entretien, est de dépasser l'étude de cas pour parvenir à des conclusions générales qui soient transférables à d'autres contextes, qui participent de la réflexion épistémologique globale :

« Des avancées dans la découverte des mécanismes du discours ne sont possibles que si l'analyste s'impose une « remontée » de l'observation vers les préoccupations théoriques, et propose une description apte à la généralisation. Sinon, et c'est là un des écueils de l'A.D., l'impact de l'étude ne s'étendra pas au-delà de l'univers de discours dont elle a voulu élucider les mécanismes. Une certaine circularité : voilà le risque dont est menacé l'analyste. Il ne doit pas se laisser piéger par une activité purement interprétative » (Barbérís, 1999 : 131).

C'est « l'élargissement » évoqué dans la méthodologie de Philippe Blanchet (2000) illustrée par la métaphore du sablier. Dans la présente recherche, la valeur descriptive de la situation étudiée est indéniable, notamment du point de vue des apports pour les acteurs de terrain en Bretagne (parents, associations, institutions régionales et départementales...). Il y a cependant cette volonté, au-delà de l'aspect descriptif, de contribuer à la discussion scientifique générale menée autour des usages des langues dites régionales ou minoritaires, du poids des représentations sociolinguistiques dans la mise en place de politiques linguistiques, familiales en particulier. Comme énoncé initialement, il importe aussi de s'interroger, au travers de ce cas d'étude, sur la notion d'individu bilingue. C'est pourquoi, le principe de la « synthèse interprétative », en tant que « 'saisie globale des paramètres en jeu' dans une perspective systémique complexe » (Blanchet, 2000 : 57) m'est apparu essentielle pour rendre compte de la portée heuristique de l'étude de ce phénomène du point de vue des répercussions théoriques. Je me suis donc inspirée de cette méthodologie pour procéder à l'interprétation de mes résultats d'analyse.

3.1 La synthèse interprétative

Pour réaliser cette synthèse interprétative, Philippe Blanchet propose une méthodologie qui repose sur trois grands mouvements : « la mise en relation triangulaire, l'identification des paradoxes et la recherche de leur dépassement, la comparaison des parties et du tout » (2000 : 59-60).

Le premier mouvement consiste à croiser des « données langagières 'objectives' observées » (*ibid.*), avec leurs contextes de production, et avec des « données subjectives », à savoir les représentations et attitudes des locuteurs et de l'enquêteur relatives à ces mises en

mots. Dans cette recherche, les données « objectives » ne sont pas des productions langagières spécifiques, comme pourraient l'être l'observation des usages de la langue bretonne en famille ou les types de breton employés par un locuteur en fonction des interlocuteurs par exemple. Cette recherche part de l'observation de pratiques que l'on peut qualifier de linguistiques en ce qu'elles sont pour les parents des actes en faveur de pratiques, c'est-à-dire des politiques linguistiques familiales. Pour leurs enfants, il s'agit de la pratique de la langue bretonne. Mais, il s'agit de constats chiffrés (le nombre d'enfants inscrits en filière bilingue breton-français en Bretagne) et de déclarations relatives aux pratiques, et non pas de l'observation de pratiques en breton. Puis, le cœur de l'étude repose sur l'analyse des discours à propos de ces pratiques attestées et la volonté de mettre en lumière les représentations en présence en tant que facteur explicatif de pratiques linguistiques particulières. La triangulation préconisée est au cœur de la méthodologie générale de cette recherche. Elle intervient à différentes étapes de l'analyse avant la synthèse générale. Le choix de l'enseignement/apprentissage bilingue breton-français pour les enfants est une donnée objective qui correspond au point de départ de la réflexion menée.

Le deuxième mouvement de cette synthèse a également été réalisé par étapes au sein de la recherche. Les trois phases d'analyse (AC thématique manuelle du corpus « Parents », ADAO du corpus « Parents » et AC thématique croisée corpus « parents » et « enfants ») sont interdépendantes. C'est par la mise en lumière d'« antagonismes apparents et [la] recherche de leur dépassement dans une compréhension intégrante » (*ibid.*) à chaque étape, que cette recherche a été réalisée. Les paradoxes alors révélés ont induit les analyses suivantes jusqu'à la synthèse dans laquelle les dépassements mais aussi les blocages sont détaillés et interprétés.

Le troisième mouvement correspond, dans une approche holistique, à l'articulation des niveaux micro et macro sociolinguistiques et aux apports croisés des éléments théoriques des disciplines convoquées pour expliquer un processus. Cette procédure permet notamment de montrer l'imbrication d'un phénomène microsociolinguistique dans un système macrosociolinguistique plus vaste et comment l'étude de cas choisie peut venir illustrer un pan de la recherche ethno-sociolinguistique globale. Les résultats des analyses de contenu et de discours ont été progressivement confrontés aux paramètres contextuels (sociaux, culturels, politiques et historiques) en partant du micro-contexte (la situation d'interaction, le contexte familial et scolaire) pour aller vers le macro-contexte (la société dans laquelle ces enquêtés évoluent). Pour répondre aux objectifs de la recherche, certains éléments saillants ont ensuite été repris dans la synthèse interprétative pour permettre de faire ressortir les mécanismes mis en évidence et « de comprendre une situation, c'est-à-dire lui donner du sens, par interprétation de son fonctionnement et mise en perspective des interactions complexes entre les divers paramètres variables et invariants » (*ibid.* : 50)

3.2. Le dépassement d'une représentation linéaire

Les cinq classes distinguées correspondent à des traces discursives de représentations parentales autour de cinq thématiques particulières, les mondes lexicaux identifiés précédemment (la scolarité des enfants, la langue bretonne, l'utilité des langues, leur vie quotidienne et leur propre scolarité). ALCESTE représente ces 5 classes sur un plan orthonormé. Chaque classe est représentée sous forme de patatoïde. La position des classes par rapport aux axes, vertical et horizontal, renseigne sur leurs rapprochements ou leurs distanciations. Cette représentation permet donc de visualiser les dynamiques du discours soumis à l'analyse. En effet, c'est en mettant en évidence les relations interclasses que les dynamiques qui parcourent le corpus peuvent être distinguées. La figure 35 présente tout d'abord le positionnement des centres de classes sur ce plan.

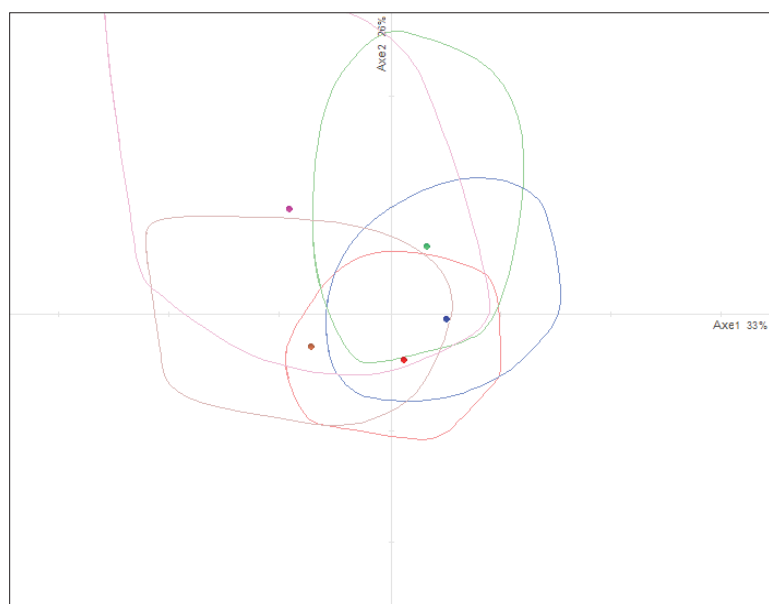


Figure 35 - Alceste- A.F.C. avec positionnement des barycentres et les patatoïdes sur un plan orthonormé

Les classes 4 (en marron) et 5 (en rose) se rapprochent l'une de l'autre et se distinguent des classes 1, 2, et 3 en fonction de l'axe vertical. Les classes 5 et 3 (en vert) se situent au-dessus de l'axe horizontal et les classes 1 (en rouge), 2 (en bleu) et 4 en dessous. Il importe de comprendre pourquoi. ALCESTE propose également une représentation graphique de l'ensemble des termes analysés. Chaque terme est projeté sur les deux axes du plan en fonction d'une abscisse et d'une ordonnée. La projection de l'ensemble des formes lexicales réduites prises en compte comme significatives sur plan permet ensuite de visualiser les différents mécanismes. Cette représentation graphique sur un plan à deux dimensions est la base de départ de l'interprétation menée (*cf.* figure 36). J'y ai tout d'abord associé les dénominations, thématiques choisies de chaque classe.

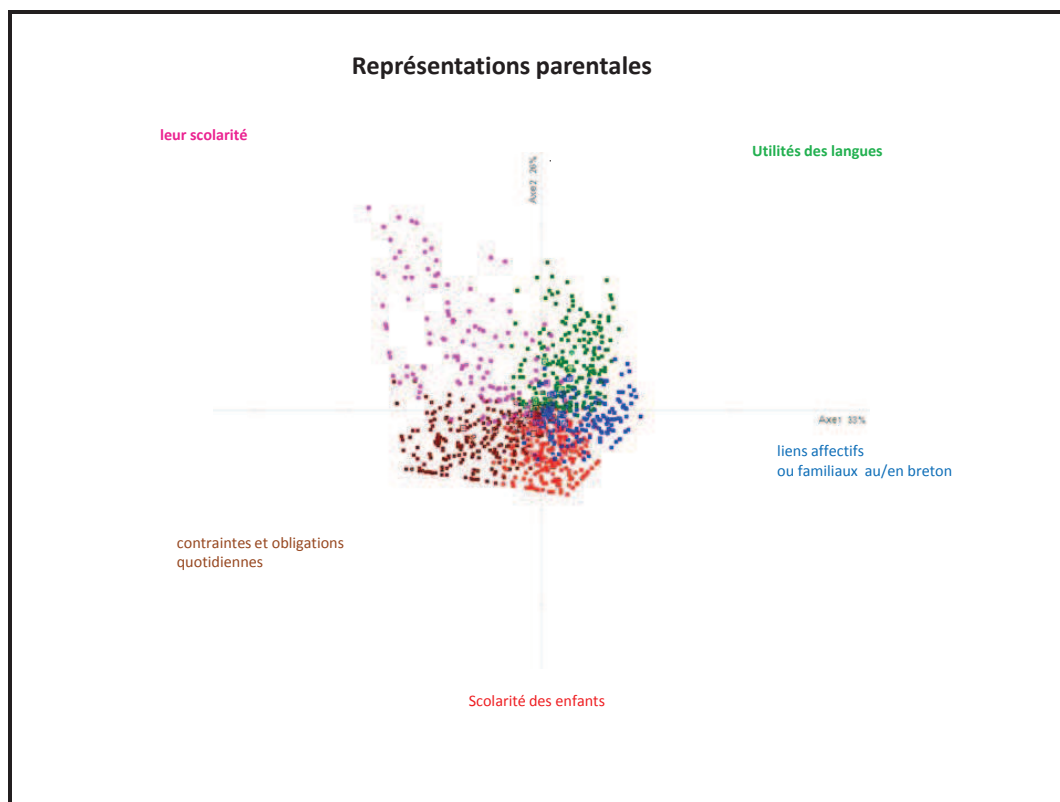


Figure 36 - Alceste-représentation des 5 classes sur un plan orthonormé

Partant de la distinction des classes par l'axe vertical, les classes 4 et 5 se situent à gauche. Les analyses précédentes ont permis de déterminer que les mondes lexicaux de ces deux classes sont, respectivement, en lien avec les représentations parentales de leur propre scolarité et avec celles relatives à leur vie quotidienne, c'est-à-dire leurs contraintes et obligations professionnelles, économiques ou géographiques. A droite, les classes 1, 2, et 3, quant à elles, ont trait aux enfants (les représentations de leur scolarité, de la transmission ou de l'usage de la langue bretonne en famille, de l'utilité et du plaisir des langues pour les enfants). C'est pourquoi j'ai distingué assez aisément les deux côtés du schéma par les dénominations « parents » et « enfants » (cf. figure 37). Il est à noter que le centre de la classe 1 se situe bien du côté droit, bien que la représentation de l'ensemble de ses formes lexicales la situe à cheval sur l'axe vertical. Ceci trouve en partie son explication du fait des rapprochements de cette classe avec la classe 4 dont je parlerai ensuite.

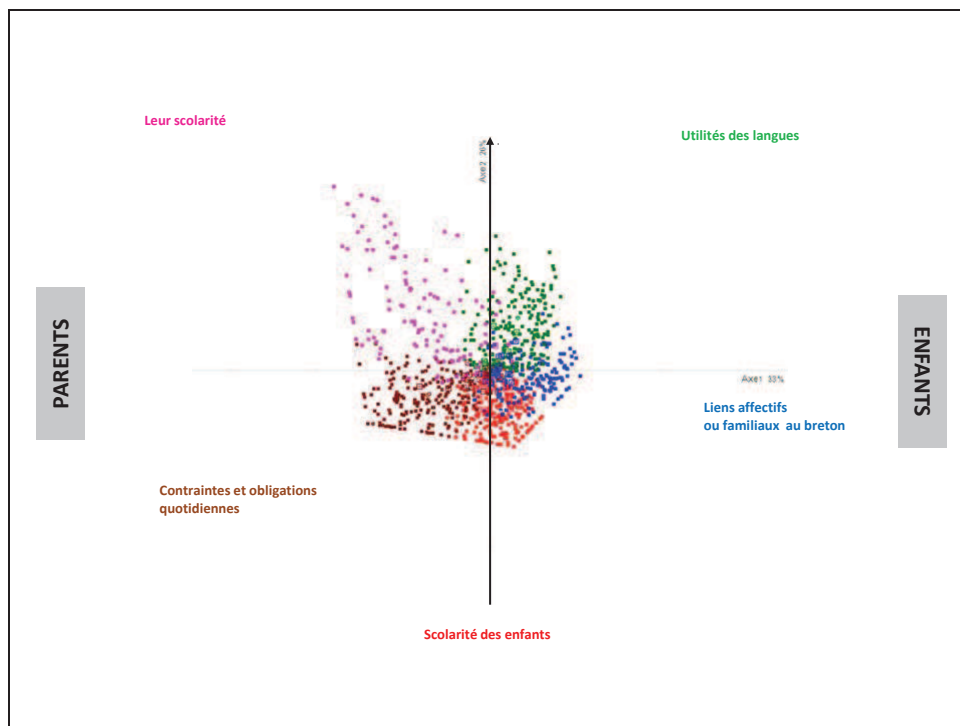


Figure 37 - Alceste représentation des 5 classes - l'axe vertical

Pour ce qui est de l'axe horizontal, l'interprétation est plus complexe. Les classes 3 et 5 se trouvent nettement au-dessus de l'axe horizontal. Les classes 1, 2 et 4 se trouvent en-dessous du point de vue de leur barycentre respectif. Toutefois l'ensemble de la classe 2, qui traite des rapports familiaux et affectifs à la langue bretonne se situe également à cheval entre le haut et le bas du schéma. Comment s'effectue alors cette distinction horizontale ?

La classe 4, en bas à gauche, est en lien avec la vie actuelle des parents et l'organisation de la famille du point de vue des contraintes inhérentes à leur lieu d'habitation (proximités/distances), à leur profession (horaires), à leur situation socio-économique (classes sociales). Leur choix de scolarisation pour les enfants est en grande partie motivé par des contraintes extérieures institutionnelles et sociales. Ils sont en quête d'une certaine qualité de vie qui passe, pour eux, par une proximité géographique et sociale de l'institution éducative choisie pour leurs enfants. Les UCE de la classe 1 contiennent, elles, des informations relatives à la scolarité des enfants. Comme je l'ai détaillé, il s'agit en particulier des interrogations de parents, non ou peu bretonnants, quant à leur choix linguistique en tant que politique éducative pour leurs enfants. Ces interrogations, et craintes, sont elles aussi liées à des considérations pragmatiques et du quotidien, à propos du suivi scolaire (les devoirs), du maintien ou de l'abandon de ce choix et de la filière bilingue breton-français par leurs enfants. La classe 2 traite des liens familiaux et/ou affectifs à la langue bretonne. Les mises en mots évoquent la pratique ou la non pratique du breton avec des parents, des pairs, c'est-à-dire un environnement proche. Pour toutes ces raisons, il me semble que le choix linguistique du breton par voie de scolarisation relève dans les UCE qui se situent sous l'axe horizontal de

représentations de la langue et de la scolarité en breton à un niveau que l'on peut qualifier de « local ». La langue bretonne est pensée soit comme langue de la scolarisation des enfants, comme une matière scolaire, soit comme une langue de communication du quotidien des, et parfois avec, les anciens, une langue du passé et/ou de l'environnement proche. Il s'agit du registre paritaire décrit par Jean Le Dû et Yves Le Berre (1996). Cependant, les échanges intergénérationnels sont désormais quasi-inexistants. Ce qui est majoritairement relaté dans ces UCE correspond à la disparition de ces pratiques sociales du breton.

Au-dessus de l'axe horizontal, les classes 3 et 5 sont associées. Cela s'explique notamment par un lien de dépendance entre les représentations parentales de leurs propres apprentissages des langues et les choix linguistiques effectués pour leurs enfants. De plus, pour ces deux classes, la question des langues est abordée du point de vue des langues dites étrangères ou de grande diffusion, en particulier l'anglais. En ce qui concerne les parents de la classe 5, qu'ils relatent des facilités ou des difficultés dans l'apprentissage et la pratique des langues étrangères, tous évoquent, consciemment ou inconsciemment, des représentations relatives à la nécessité de parler ces langues au XXI^{ème} siècle. Dans la classe 3, qui traite de ce que j'ai appelé « l'utilité des langues », la norme de référence est issue du marché linguistique mondial, globalisé. Dans les représentations de ces parents l'anglais, et certaines autres langues étrangères comme l'allemand ou l'espagnol, représentent des passeports pour la réussite scolaire, professionnelle et sociale de leurs enfants. Il y a donc ici une dimension universelle des représentations de ces langues. Il s'agit d'une conception de l'universel comme la formule Fabrice Bouthillon à propos de la culture grecque :

« en mettant la rationalité au centre de leur culture les Grecs étaient devenus, eux aussi, un peuple de l'universel, irréductible comme tel aux autres nations du monde et qui leur imposait au contraire de se définir par rapport à lui : expérience si unique que Kant en concluait encore qu'on ne peut vraiment parler d'une histoire humaine que dans la stricte mesure où elle maintient un lien avec elle. Cette élection philosophique s'est traduite jusqu'à nos jours par l'obligation faite aux cultures locales de se mettre à l'école de la Grèce » (2000 : 571)

Ainsi, les langues étrangères, et l'anglais en particulier, sont du côté de l'universel en ce qu'elles deviennent une référence, la norme à suivre, envisagées par ces parents comme des incontournables. Cette distinction entre local et universel est confirmée par l'analyse ALCESTE. L'observation des réseaux de la forme « parler » dans la classe 2, puis dans l'ensemble du corpus en est révélatrice :

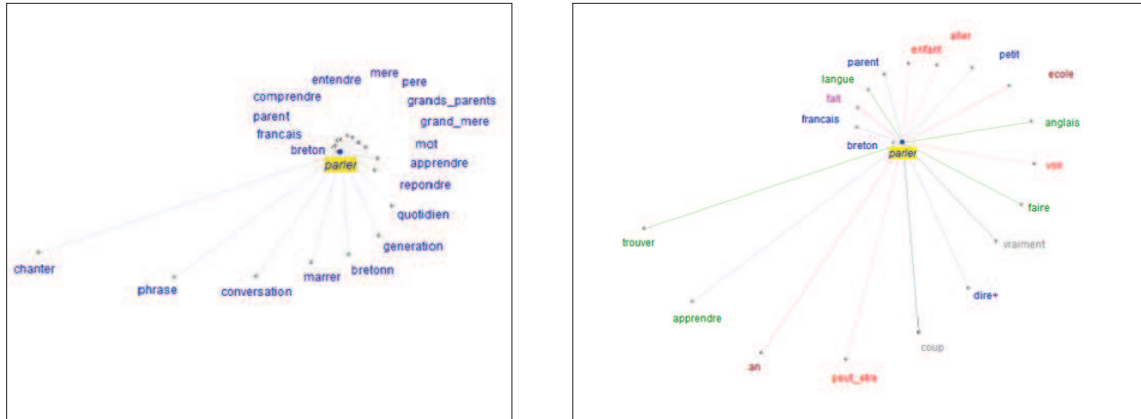


Figure 38 - Alceste Réseau de la forme "parler" dans la classe 2 et dans l'ensemble du corpus

Alors que le verbe « parler » est immédiatement associé à des formes de communication familiale et placé dans « quotidien », une transmission intergénérationnelle dans la classe 2, il est associé à l'anglais et à des considérations utilitaires (« trouver, faire ») dans la classe 3, à des doutes dans la classe 1 (« peut-être), à l'école dans la classe 4.

Les rapprochements et distinctions des 5 classes par rapport à l'axe horizontal peuvent donc être schématisés de la manière suivante (cf. figure 39) : du local et de l'universel.

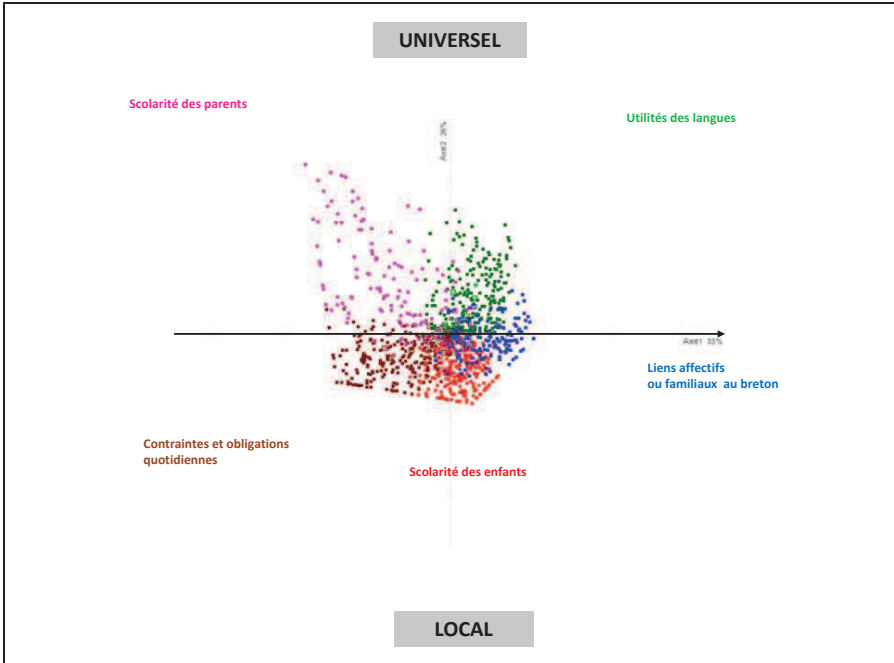


Figure 39 - Alceste représentation des 5 classes - l'axe horizontal

Cependant, les frontières sont perméables. La classe 2 se situe entre le local et l'universel. En effet, il y a d'une part les représentations parentales énoncées précédemment qui se situent du côté du local, du registre paritaire. Le breton est la langue du cœur, une langue acquise en famille, presque de manière innée, « naturellement » dirait-on : c'est le *badume* évoqué dans

le chapitre 2. Pour ces parents, le breton est une langue de communication mais n'est pas une norme. La norme reste le français. Le *badume*, en tant que langue du cœur, langue « naturelle », des anciens, bénéficie toujours d'un prestige latent. Ce breton devient la référence à atteindre. Paradoxalement, l'apprentissage scolaire de la langue bretonne par les enfants ne les conduira pas *a priori* à la pratique de ce breton. Le breton de l'école est alors envisagé comme complémentaire d'une pratique familiale. D'autre part, il y a, parmi ces familles, des parents qui envisagent la langue bretonne comme une norme, fantasmée. Ils se représentent une communauté linguistique, dans laquelle la norme serait le breton. Il n'est plus alors question du *badume* mais de ce que l'on peut appeler le « britton » (Calvez, 2012b). Cette norme, fantasmée, est véhiculée par l'institution régionale et, dans une certaine mesure, par l'institution scolaire. Le britton est perçu comme porteur d'avenir professionnel et de réussite sociale dans la région. Pour certains, la langue bretonne est aussi placée du côté de l'universel comme langue du « paraître, de la construction de son image sociale » (Bretegnier, 1999 : 334). ME30 me confiait comment la langue bretonne était source de « valorisation » pour sa fille :

ME30 L922-937 : et puis l'été on passe beaucoup de temps avec des amis qui ne vivent pas du tout dans la région// et alors pour françoise c'est une vraie valorisation parce que/ autant les parents ils ricanent un petit peu mais autant les enfants ils vont voir leurs parents et ils disent ben françoise elle sait parler une autre langue// et alors elle ça la valorise vachement// donc euh tout l'été tout le monde dit trugarez pour dire merci// et euh dour mar plij enfin voilà des trucs comme ça//

C : et vous vous mettez ça en avant aussi de manière positive ?

ME30 : ah oui/ ben tout à fait/ ouais ouais ouais// parce que bon je trouve je trouve que de toute façon ça a une valeur/ puisque c'est c'est une connaissance parmi tant d'autres mais une connaissance euh un petit peu originale et différente/ et euh et je trouve que ça valorise vachement les gamins quoi//

Le britton a donc une valeur sur le marché linguistique envisagé. Face à la conscience de l'ancrage *local* des représentations ordinaires de la langue, ME30 poursuit en m'indiquant que leur choix du breton était pour elle, à contre-courant, placé du côté de l'universel (« faire vivre les choses d'une manière différente ») :

ME30 – L932-937 : et puis ça dédramatise enfin dédramatise/ c'est pas dédramatiser

mais ça euh je ne sais pas comment dire ça mais euh pour dire qu'on n'a pas tous euh enfin qu'on n'est pas des indépendantistes bretons enfin hypers euh enfin radicaux/ euh voilà c'est euh parce qu'il y a aussi cette image là de de la Bretagne et de l'indépendantiste// le gars avec la longue barbe les pulls en laine et enfin vous voyez// euh enfin ce n'est pas que ça et je trouve que c'est une manière de faire revivre enfin vivre les choses d'une manière différente//

Outre les considérations utilitaires relatives au bilinguisme partagées avec son conjoint, ME30 voit au travers de ce choix de la langue bretonne, la possibilité d'appartenance à une communauté particulière et de reconnaissance sociale pour ces enfants en dehors de la Bretagne :

ME30 L681-701 : donc je trouve que c'est assez intéressant euh sociologiquement en fait/ pour les mêmes de/ de se dire bon ben voilà// on est bretons// on a une langue à nous// on a une culture à nous// on a une histoire à nous// euh et euh je trouve que ça participe de euh de trouver une place dans la société euh dans voilà// [...] et c'est vrai que moi j'aime/ j'aime cette reconnaissance en fait/ partout/ alors pas forcément partout dans le MONDE/ mais euh dans beaucoup/ en Fran- en France et dans beaucoup d'endroits occidentaux/ quand on dit qu'on vient de Bretagne/ enfin/ [...] on est reconnu/ pour quelque chose// et euh moi ça j'adore// **L713-714** : ah ouais c'est cette espèce de reconnaissance autour d'un groupe de personnes qui ont les mêmes références culturelles quoi//

L'analyse des absences significatives de chaque classe permet ensuite de préciser les objectifs alloués à ce choix d'enseignement/apprentissage bilingue breton/français pour les enfants (*cf.* figure 40).

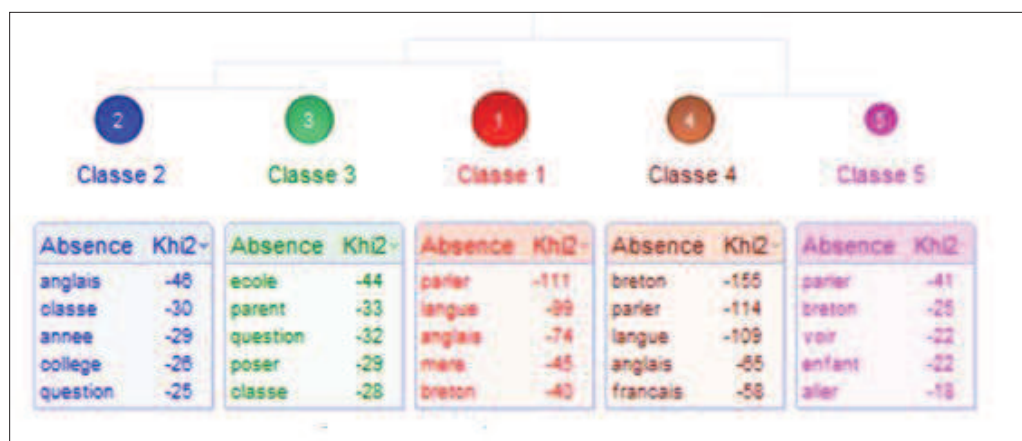


Figure 40 - Alceste-absences significatives

A partir de ces données, il est immédiatement perceptible que les termes « breton » et « parler » sont absents des classes 1, 4 et 5. Le breton n'a pas fait partie de l'apprentissage scolaire des parents et ne fait pas partie de leurs pratiques linguistiques dans leur vie quotidienne adulte pour une majorité d'entre eux. Si l'on étudie les rapprochements des classes 3 et 5, il est alors aisément compréhensible que des parents influencés par leurs représentations de leur propre scolarité (classe 5), dans laquelle le breton n'avait pas ou très peu de place, effectuent un choix linguistique pragmatique de bilinguisme. Leurs stratégies éducatives et linguistiques se développent en lien avec leurs représentations des valeurs des langues qu'ils ont eux-mêmes apprises ou auraient aimé apprendre : celles de l'anglais et des langues étrangères. Par ailleurs, l'absence du terme « parler » dans la classe 1 dénote des mises en mots, à propos des apprentissages scolaires et de l'enseignement, éloignées de la notion de fonction communicative des langues. De plus, la non présence significative du mot « breton » témoigne, entre autres, du fait que certains parents ont des difficultés à se représenter cet enseignement/apprentissage bilingue breton-français. C'est un élément sur lequel je reviendrai dans le chapitre 8 en lien avec les craintes parentales exprimées. D'autre part, le fait que le sujet de l'entretien porte sur des questions relatives au breton peut faire que les informateurs ne ressentent pas la nécessité d'utiliser ce mot dans cette interaction (Wald, 1999 : 300). Les UCE des classes 2 et 3 traitent, elles, de la pratique sociale des langues, de manière extra-scolaire. Pour le breton, dans la classe 2, il est majoritairement question des pratiques ou non pratiques familiales passées. Il s'agit de pratiques sociales, extra scolaires, familiales et intergénérationnelles. Pour l'anglais, il est question des futures pratiques potentielles des enfants au niveau professionnel et social (pour voyager, parler avec des étrangers...). Se trouve également dans cette classe 3, la fonction identitaire attribuée à la pratique de la langue bretonne (*cf. supra* « classe 3 »). Ainsi, les représentations parentales en présence à propos des langues en contexte scolaire sont fortement marquées par des normes

prescriptives, issues en partie de l'institution scolaire française monolingue. Ces représentations pourraient alors se résumer par la formulation suivante : *à l'école, on apprend les langues, on ne les parle pas*. La flèche bleue (cf. figure 41) symbolise alors cette représentation des langues que l'on ne pratiquerait que dans le cadre d'apprentissages. La pratique sociale du breton par les enfants, elle, n'a qu'une place très réduite dans l'ensemble de ces représentations parentales (cf. figure 41- cercle bleu).

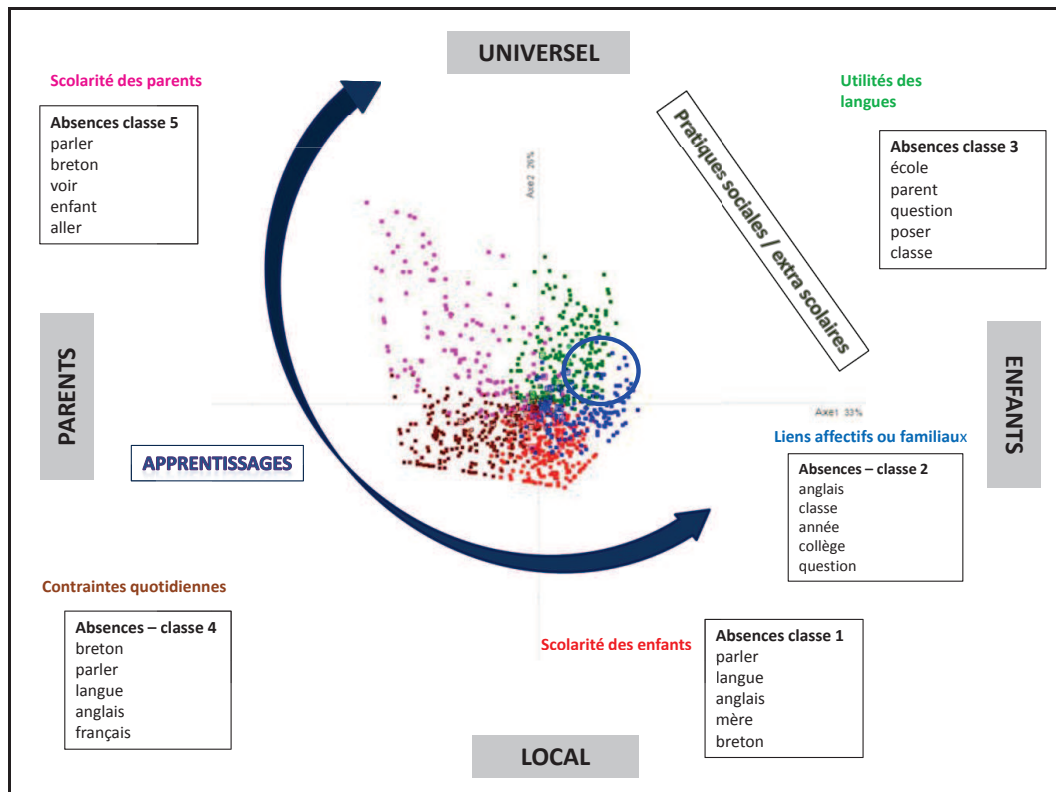


Figure 41- Absences significatives et pratiques sociales

L'imbrication de ces mondes lexicaux montre comment au travers des choix linguistiques pour leurs enfants, les parents rencontrés cherchent à combiner des motivations, et donc des représentations, issues du cœur et de la raison (Pascal, 1670 : 358), à allier le local et l'universel. Ils ont inscrit leurs enfants en filière bilingue breton-français. Leurs enfants apprennent le breton et donc ils le leur transmettent de manière indirecte, le leur font apprendre par voie de scolarisation. Cependant, est-ce que les résultats de cette scolarisation répondront à leurs attentes quant à la pratique de la langue bretonne ou aux capacités cognitives escomptées pour leurs enfants ? La situation est paradoxale puisque ces parents, qui ont fait le choix du breton pour leurs enfants pour des motivations variées (pragmatiques, utilitaires, identitaires...), confient à l'école le soin de cet enseignement/apprentissage. Par là, le breton devient un objet d'apprentissage qu'il convient d'acquérir en tant que compétences scolaires en fonction des normes établies par l'institution. Il importe alors de se demander

quels types de pratiques linguistiques en breton ces parents envisagent pour leurs enfants ?

La place de la classe 1 dans la représentation graphique des résultats obtenus à l'aide du logiciel ALCESTE (*cf.* figure 41) permet de mieux comprendre l'ensemble des mécanismes en jeu, des normes et dominations symboliques en présence, lors de la mise en place de ces politiques linguistiques familiales. La classe 1 se situe sous l'axe horizontal. Elle correspond aux représentations parentales de l'institution scolaire dans laquelle ils scolarisent leurs enfants en breton. Cependant, la norme de référence est représentée par l'école monolingue française et en français. Leurs représentations de la réussite scolaire sont régies par la domination de cette institution d'État qu'est l'Éducation Nationale et de fait qui se situe du côté de l'universel. Cette classe 1 est en lien direct avec la classe 4 (à gauche), c'est-à-dire leurs contraintes et obligations quotidiennes d'adulte, notamment professionnelles, dans lesquelles le breton n'a pas de place. Le contact de ces deux types de représentations fait naître chez ces parents les craintes et interrogations perceptibles dans la classe 1 quant à la réussite scolaire et la poursuite de la scolarité bilingue breton-français. Il s'agit de la crainte de ne pas atteindre les objectifs scolaires fixés par cette institution du fait de ce choix de scolarisation atypique par rapport à la communauté dominante. De l'autre côté se situent les liens personnels à la langue bretonne (classe 2) : les motivations affectives à effectuer ce choix linguistique pour leurs enfants, l'ensemble des représentations en lien avec la pratique sociale, extra-scolaire du breton.

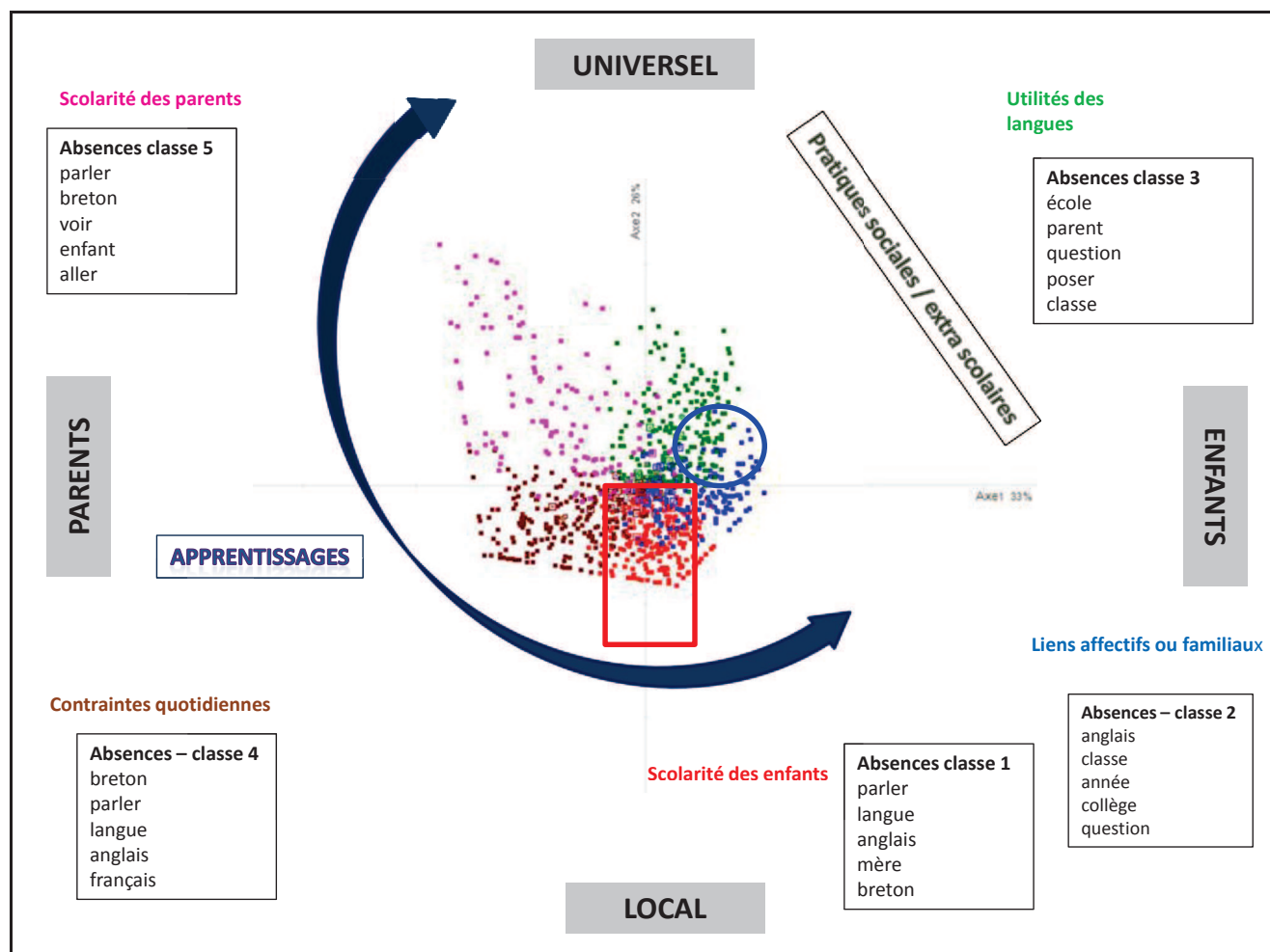


Figure 42 - une autre vision de la situation sociolinguistique en Bretagne

Quelles que soient les représentations parentales à l'origine de cette politique linguistique en faveur de la langue bretonne, son application passe nécessairement par l'école. L'interprétation des résultats obtenus avec l'aide du logiciel ALCESTE, en regard d'autres paramètres extérieurs, dévoile comment ces mises en mots de mes informateurs sont à la fois illustratives de leurs trajectoires individuelles mais aussi une sorte de condensé de la situation sociolinguistique actuelle en Bretagne (cf. figure 42). Comme je l'ai détaillé dans les chapitres 2 et 3, la pratique sociale du breton par les jeunes générations est désormais quasi inexistante. L'école représente désormais l'un des seuls lieux d'apprentissage, de transmission et de pratique de la langue bretonne, c'est pourquoi une partie des parents interviewés effectue ce choix de scolarisation. Cependant, ces mises en mots révèlent le caractère paradoxal de cette situation puisqu'en confiant à l'école le soin de l'enseignement/apprentissage de la langue bretonne, les parents semblent s'éloigner d'une possible pratique familiale quotidienne de cette dernière. De manière imagée, l'école devient une barrière entre la vie quotidienne des parents, régie par des contraintes pragmatiques, et la pratique sociale potentielle de la langue

bretonne avec les enfants. (Cf. figure 42 – rectangle rouge) Une nouvelle hypothèse à propos de l'évolution des représentations parentales émerge de cette réflexion :

Lorsque le breton devient une matière scolaire, il bénéficie d'une reconnaissance institutionnelle. Parallèlement, les représentations parentales se modifient. Du fait de cette institutionnalisation, la langue bretonne deviendrait moins accessible au quotidien dans la mesure où les parents se sentiraient moins légitimes à la pratiquer ou la transmettre car non détenteur de la norme scolaire, ou seraient moins disposés à le faire puisqu'une institution officielle s'en charge déjà. Ainsi la volonté de transmettre le breton par voie de scolarisation ne serait pas corrélée par le souhait affirmé de pratique sociale de cette langue en dehors de l'école.

La comparaison des discours des parents avec ceux des enfants à propos des pratiques linguistiques familiales (*cf.* chapitre 8) apporte certains éléments de réponse quant à cette hypothèse.

Par ailleurs, quand les parents bretons parlent de politiques linguistiques familiales, leurs mises en mots dénotent l'intégration et l'acceptation d'une situation sociolinguistique diglossique dans leurs représentations de la société dans laquelle ils évoluent. Leurs politiques linguistiques familiales sont particulièrement influencées par des normes prescriptives, issues d'institutions officielles nationales ou internationales. En l'espace de deux générations, il y a eu glissement des normes. Au niveau scolaire, la norme est incarnée par le français. Il y a domination symbolique de l'institution française monolingue d'État qui édicte la norme. Mais, le français est également la langue des échanges *paritaires* désormais, des relations affectives et quotidiennes de la quasi-totalité des familles en Bretagne. Alors que le français est entré dans les foyers comme langue du cœur, au niveau « universel », l'anglais commence à supplanter le français du point de vue de sa valeur sur le marché scolaire et économique. Dans la vie économique et professionnelle des parents, il devient également parfois la norme de référence. Les institutions officielles internationales et européennes diffusent un discours en faveur du plurilinguisme. Toutefois, la domination symbolique provient d'un marché économique, et de fait linguistique, mondialisé et globalisé. Dans ce contexte, les parents qui ont la possibilité d'effectuer des choix linguistiques pour leurs enfants grâce à une scolarisation bi-plurilingue le font souvent dans l'optique qu'ils acquièrent des compétences dans cette langue dite de grande diffusion. Pour ce qui est du breton, les analyses ont démontré une faible propension de représentations parentales autour de la pratique sociale actuelle et future des enfants dans des instances de socialisation hors école. La langue

bretonne est avant tout perçue comme une langue scolaire ou un marqueur identitaire. Comment ces représentations influencent-elles alors l'appropriation sociolinguistique des enfants ? Avant de chercher à répondre à ce questionnement dans le chapitre suivant, la conclusion de ce chapitre fait le bilan des résultats obtenus et des limites rencontrées par les différentes analyses des discours parentaux, en regard des hypothèses émises dans l'introduction à propos du volet « parents » de cette recherche.

Conclusion du chapitre 7

Les différentes phases d'analyse de ce corpus ont été pensées comme complémentaires et interdépendantes pour comprendre un phénomène sociolinguistique complexe. A ce stade, il est donc nécessaire de mettre en lumière les résultats obtenus par ces deux premières phases d'analyse des discours parentaux et pouvoir ensuite les mobiliser lors des analyses comparatives intra-discours « parents » et « enfants ». Deux questions principales ont guidé ces analyses du volet « parents » de ma recherche : quelles représentations sont en présence dans ces discours parentaux ? Et, d'où proviennent-elles ? Elles vont me servir de fil conducteur pour réaliser ce bilan

Les hypothèses de départ concernant les représentations sociolinguistiques de ces parents étaient regroupées autour de quatre axes thématiques : *les valeurs identitaires, les notions d'avenir professionnel, le degré de facilité, et la notion d'ouverture*. Les résultats des analyses menées à partir des mises en mots des parents, dans les chapitres 6 et 7, viennent en partie renseigner ces hypothèses et ouvrent à des réflexions plus larges. Je vais revenir sur ces hypothèses à partir des représentations sociolinguistiques révélées dans les discours parentaux. Il faut commencer par rappeler que les analyses ont dévoilé, non pas des représentations isolées qui entraînent chacune des pratiques distinctes, mais un continuum de représentations sociolinguistiques imbriquées qui influence les pratiques parentales.

Les valeurs identitaires

Concernant les *valeurs identitaires*, les analyses ont démontré qu'il y avait effectivement des représentations de la langue bretonne attachées à des notions de préservation et de transmission des langues. Il y a bien quelques parents, du type F, pour lesquels ce choix linguistique pour le jeune enfant représente un acte fort, politisé et conscientisé, de protection de la langue bretonne, réifiée, qu'il faut préserver d'une disparition inéluctable. Plus que la volonté d'une construction identitaire pour leur enfant, il s'agit alors pour eux d'un acte militant au profit d'une communauté, fantasmée, qu'ils se représentent et identifient comme

« le peuple breton ». Ils ont pour elle des velléités de politique nationale. Pour eux, la langue fait partie d'une identité régionale. Ce choix linguistique participe d'un projet communautaire plus vaste et les enfants sont porteurs d'une mission de sauvegarde de la langue.

Ces idées de préservations se couplent, pour d'autres parents (du type G) avec des représentations relatives à la transmission d'un patrimoine familial. Il s'agit de préserver la pratique du breton, en tant que langue d'une communauté qu'ils identifient comme « les bretonnants » et dans laquelle la langue bretonne est transmise familialement de génération en génération. Il y a donc une dimension affective et le poids d'un héritage symbolique puisqu'ils ne veulent pas être « le maillon qui n'aura pas transmis ». Ce choix scolaire est donc ressenti comme une nécessité.

D'autres discours viennent confirmer l'hypothèse que certains parents font ce choix pour transmettre à leurs enfants une culture et une identité particulières (type E). Il y a ceux qui, au travers de la langue bretonne, souhaitent partager une culture familiale avec leurs enfants alors qu'ils ne la parlent pas eux-mêmes. Ils ont des parents ou des aïeuls bretonnants. Les analyses ont aussi identifié des parents qui effectuent ce choix linguistique alors qu'ils n'ont pas d'attaches familiales bretonnantes, ni même bretonnes. Pour l'ensemble de ces parents du type E, il est alors question de construction identitaire pour les enfants, et à travers eux pour l'ensemble de la famille. La pratique sociale et familiale du breton n'est pas l'objectif à atteindre. La langue bretonne est un symbole, un signe de reconnaissance.

Enfin, un dernier type de parents révélé par les analyses (type D) vient éclairer les hypothèses relatives aux représentations à valeur identitaire et confirmer la nécessité d'une distinction entre *préservation* et *transmission*. En effet, pour ces parents, comme pour ceux du type E, la langue bretonne n'est pas réifiée, il ne s'agit pas d'un symbole à préserver, pour lequel il faut lutter mais de pratiques linguistiques effectives, soit parce que les parents parlent breton et le pratiquent avec leurs enfants, soit parce qu'ils souhaitent que leurs enfants le pratiquent à l'école et, parfois, le leur apprennent. Ces parents évoquent l'idée de rétablir une transmission interrompue. Cela passe donc par ce choix linguistique fait pour les enfants. Et c'est, semble-t-il, une volonté de pratique linguistique effective. Les analyses comparatives à propos des représentations des pratiques linguistiques familiales des parents et des enfants montreront qu'il y a de nombreuses nuances à apporter.

L'ensemble de ces représentations du breton est donc lié aux fonctions identitaires de ces dernières qui permettent aux acteurs sociaux de s'identifier en tant que groupes. Chacun de ces types de parents se représentent dans leurs discours en tant que communauté linguistique à part : le « peuple breton », « les bretonnants », les « Bretons »... Mais, les analyses, elles, distinguent deux types de représentations du breton qui ne se réfèrent ni à la même langue, ni

à la même pratique et qui émanent de normes différentes : il y a d'un côté le breton des bretonnants de naissance c'est-à-dire le *badume*, qui s'apprend en famille ou entre pairs dont les représentations sont issues de normes fictives (c'est-à-dire du vécu des individus au sein d'un groupe). Ce breton bénéficie d'un prestige latent. De l'autre, il y a le britton évoqué dans les analyses de discours, diffusé par les institutions régionales et en partie par l'école. Les représentations de cette langue proviennent, elles, de normes prescriptives et les discours qui les portent le sont également.

Par ailleurs, l'ensemble des analyses viennent confirmer et compléter l'hypothèse d'un imaginaire linguistique variant en fonction des origines géographiques familiales de ces parents. En effet, les représentations de la langue bretonne sont très souvent en corrélation avec les origines géographiques familiales. Ainsi, les parents originaires de Basse-Bretagne parlent majoritairement du *badume* lorsqu'ils font référence au breton qui leur semble légitime. Pour eux, les bretonnants de naissance sont les « vrais locuteurs ». A l'inverse, les parents originaires de Haute-Bretagne ou d'autres régions de France parlent de la langue institutionnelle. Cette hypothèse peut être complétée puisque les analyses de discours indiquent qu'il y a également corrélation entre le lieu d'habitation (en Basse-Bretagne ou en dehors) et ces deux types de représentations. Ainsi, les parents résidant en Haute-Bretagne ne sont pas en contact avec le *badume*, et parfois n'en ont pas réellement connaissance. Ils sont soumis aux normes prescriptives institutionnelles. Ces deux représentations du breton, qui ne correspondent pas à des pratiques identiques, qui ne font pas référence aux mêmes locuteurs, ont des répercussions sur les attentes vis-à-vis de cet enseignement/apprentissage de la langue bretonne. Il s'agit pour les uns de préserver une langue, de construire une identité régionale et/ou familiale à partir d'une langue qui sert de symbole, d'étendard et pour les autres de transmettre une langue, et une culture, au travers de sa pratique scolaire et sociale.

Les notions d'avenir professionnel et de bilinguisme en tant que capacité

Pour ce qui est du *bilinguisme*, les analyses viennent confirmer les résultats de mon étude restreinte de Master 2. Que les parents soient bretonnants ou non, originaires de Bretagne ou pas, il y a un large consensus de ces parents sur les bienfaits du bilinguisme. Il y a là la manifestation de normes prescriptives, diffusées par des paroles d'experts, de scientifiques, qui deviennent une doxa. Cependant, lorsque ces représentations utilitaires du bilinguisme transparaissent dans les discours des parents, il s'agit le plus souvent de parents également influencés par leurs représentations de l'institution scolaire et qui mettent en place, plus ou moins consciemment, des stratégies éducatives pour leurs enfants (type A et B).

A propos de l'*avenir professionnel*, une douzaine de parents mentionnent effectivement la

langue bretonne comme une valeur supplémentaire sur le marché du travail, « un plus » sur un CV. Les analyses de contenu révèlent que certains d'entre eux y ajoutent un espoir d'ancrage de leurs enfants dans la région dans la mesure où ils pourront y trouver du travail. Pour les autres parents, la notion d'avenir professionnel est en lien direct avec celles de bilinguisme et de degré de facilité pour eux puisqu'il s'agit, au travers de cet enseignement/apprentissage bilingue, de faire accéder à d'autres langues qui ont un capital symbolique plus important sur le marché linguistique.

Le degré de facilité

L'hypothèse selon laquelle certains parents choisiraient la langue bretonne parce qu'ils la pratiquent et pourraient ainsi les aider dans leurs apprentissages n'est pas corrélée par les résultats d'analyse. Les discours des parents bretonnants interviewés ne permettent pas d'établir de lien entre leurs pratiques linguistiques familiales et la volonté de réussite scolaire en breton. Bien entendu, ces parents peuvent aider leurs enfants dans leurs apprentissages : c'est un élément facilitateur. Comme tous les parents, ils souhaitent que leurs enfants réussissent à l'école, de manière générale. Dans la mesure où ils ont des compétences en langue bretonne, d'évidence ils pourront les aider mais leurs discours ne portent pas sur ces questions. De la même manière, un parent francophone qui scolarise son jeune enfant dans une classe monolingue en français, ne se demande pas au départ s'il aura la faculté de l'aider en français. Les difficultés scolaires en breton ne sont pas énoncées parmi les préoccupations initiales des parents dont le breton est la langue familiale. D'autres représentations ayant motivé ce choix, transparaissent dans leurs discours qui n'étaient pas incluses dans les hypothèses de départ. Ils ont conscience du fait d'être souvent les seuls à parler breton à leurs enfants quand le breton est la langue du foyer. Ils cherchent alors dans cette scolarisation un autre référent, une autre instance de pratique. De plus, l'école bilingue devient une justification à ce choix envers leurs enfants. Ils leur montrent qu'il y a d'autres lieux où le breton se parle et d'autres locuteurs de la langue bretonne. Il y a donc une stratégie utilitariste dans ce choix linguistique.

D'autres parents qui ont des connaissances en breton, relatent aussi le fait de l'utiliser pour le suivi scolaire. Cependant, la facilité d'accompagnement des enfants dans ce type de scolarité n'est pas un argument mis en avant. A l'inverse, de nombreux parents non bretonnants relatent leurs craintes quant à leur incapacité de suivi (*cf.* chapitre 8).

Pour ce qui est des trois hypothèses relatives aux liens entre vécu scolaire des parents et choix de la scolarisation bilingue breton-français, elles sont entièrement validées par les analyses de contenu et de discours. Il y a bien des parents qui effectuent ce choix dans l'idée

de faire réussir leurs enfants là où ils avaient eux-mêmes échoué, en particulier au niveau de l'apprentissage des langues étrangères. Les analyses de contenu autour de la notion de « pragmatismes de proximité » et « de distanciation » ont confirmé le fait que certains parents scolarisent leurs enfants dans ces filières par volonté de proximité géographique mais aussi sociale : l'entre soi. Les parents du type A souhaitent offrir à leurs enfants un cursus autre (pédagogie différenciée, système immersif, autre statut administratif) ou différent de ce qu'on leur propose à proximité (il s'agit des inscriptions en classe bilingue pour obtenir des dérogations à la carte scolaire). Leurs représentations des rôles de l'école façonnent cette politique linguistique familiale par voie de scolarisation. Elles émanent de normes prescriptives et fictives dont je reparlerai ci-dessous.

La notion d'ouverture

La notion d'ouverture, telle qu'elle est décrite dans ces variantes au sein des hypothèses, comparée aux résultats d'analyse, m'amène à aborder la question des rôles attribués par les parents à ce choix linguistique et scolaire. Les analyses mettent en évidence les différents usages de la notion d'ouverture, en lien avec leur conception des rôles attribués à cet enseignement/apprentissage bilingue. En fonction des discours parentaux, cet enseignement devrait :

- éduquer les enfants à la diversité linguistique et culturelle, « les ouvrir au monde »
- faire apprendre les langues étrangères, à la suite du breton, « l'ouverture aux langues »
- les rendre bilingue, « l'ouverture d'esprit »

Ces résultats nécessitent alors de poursuivre la réflexion sur les origines de ces représentations et sur leurs répercussions dans les pratiques sociolinguistiques parentales. L'analyse de discours assistée par ordinateur, plus globalisante, a permis d'identifier des registres discursifs et renseigne sur l'intériorisation de normes diverses à l'origine de ces représentations. Par volonté de synthétisation des informations utiles pour les analyses comparatives, je vais donc partir des objets sociaux concernés par ces représentations (la langue bretonne, le bilinguisme, les langues et l'école) pour évoquer les différentes normes en présence et leurs répercussions.

La langue bretonne

De quel breton parlent-ils ? Comme je l'ai mentionné, ci-dessus, il faut d'abord distinguer au moins deux types de locuteurs et de breton quand les parents font référence à la langue bretonne. Lorsqu'ils parlent du *badume* et de ses locuteurs, il y a à nouveau plusieurs types de représentations :

- La langue bretonne peut être la langue des ancêtres, la langue du cœur, familiale, la référence à atteindre. Des normes fictives, internes au vécu du groupe dont elles émanent, sont à l'origine de ces représentations. Plusieurs types de représentations se construisent à partir de ces normes et s'imposent à ces parents :
 - le poids d'un héritage symbolique à transmettre pour certains parents bretonnants, la transmission est vécue comme une nécessité inhérente à leur condition et la scolarisation en breton des enfants par voie de conséquence.
 - la nécessité de préservation d'une langue pour certains parents, bretonnants ou non, qui considèrent la langue comme en danger, à sauvegarder.
- A l'opposé, ce *badume* est, pour d'autres parents, une langue qui n'a que peu de valeurs sur le marché linguistique français et international actuel. C'est la langue des anciens et des paysans. Cette représentation émane des normes prescriptives de l'Etat français monolingue qui ne reconnaît comme seule langue officielle, le français : « La » norme. Ces représentations sont véhiculées en France depuis plusieurs générations. Les parents concernés, non bretonnants, ont effectué un choix de scolarisation à visée utilitaire et dans leur hiérarchisation des langues auraient préféré un bilinguisme anglais-français. Le breton est choisi « à défaut ».
- D'autres font référence au *britton*, langue de l'institution régionale bretonne, lorsqu'ils font référence à la langue bretonne. Leurs représentations sont issues de normes prescriptives de cette institution. La langue bretonne devient alors une norme fantasmée (*cf. supra*)

Du fait de ces représentations divergentes de la langue bretonne, les parents n'attribuent pas le même rôle à ce choix linguistique de scolarisation, et par là, à la langue bretonne. Du côté du *badume*, il s'agit de volontés de poursuite ou de rétablissement de la transmission de la langue bretonne. Pour le *britton*, il s'agit de lutte, de préservation, de défense d'un symbole et d'une identité qui a une valeur symbolique. Cependant, les enfants sont tous porteurs d'une mission : sauver la langue, transmettre la langue à leurs parents, (re)construire une identité familiale...

Le bilinguisme et les langues

En Bretagne, les parents sont soumis à des représentations multiples et parfois contraires à propos des langues, issues de normes prescriptives d'institutions diverses. Cela se joue à différents niveaux institutionnels

- Les institutions européennes et internationales, comme le conseil de l'Europe ou l'UNESCO qui prônent la nécessité de la diversité linguistique.
- Les entreprises internationales et le monde économique en général dont la norme tend à devenir l'anglais
- L'école et le ministère de l'Education Nationale français qui véhiculent à travers elle une norme monolingue : le français est la norme.
- L'institution régionale qui mène une politique en faveur des langues régionales et met en avant le breton.
- Les associations de parents d'élèves des classes bilingues qui relaient les discours scientifiques à propos des bienfaits du bilinguisme

Face à cette diversité de normes, les discours des parents se distinguent quant à leurs représentations du bilinguisme et des langues qui peuvent être tout à la fois envisagés :

- en termes de fonctionnements cognitifs, de capacités cognitives supplémentaires
- comme valorisables dans monde professionnel globalisé

ou

- en tant qu'effort supplémentaire par rapport à l'enseignement/apprentissage monolingue.

L'école et les langues

Enfin, les parents ont des représentations de l'école qui proviennent de normes prescriptives et fictives. Il y a à la fois les normes diffusées par les institutions scolaires dans lesquelles ils ont été scolarisés et la confrontation de ces représentations au vécu scolaire qu'ils ont eu. Les analyses indiquent que les discours fluctuent en fonction de leurs représentations de leurs propres réussites ou échecs scolaires. Comme leurs enfants, ces parents ont été scolarisés dans différentes institutions scolaires (écoles publiques ou privées confessionnelles). Lorsque ces parents disent avoir réussi leurs études dans l'institution concernée, ils ont tendance à reproduire ce choix pour leurs enfants dans l'optique de leur offrir les mêmes chances. Les normes prescriptives issues de cette institution sont alors prégnantes. Quand les parents énoncent avoir eu des difficultés, leurs représentations sont

dictées à la fois par ces normes prescriptives, qui restent un point de référence et de comparaison, et des normes fictives. Le choix d'une autre institution scolaire devient alors une sorte de contre-norme. C'est par exemple le cas des parents qui choisissent de mettre leurs enfants à l'école Diwan parce qu'ils se représentent une pédagogie différenciée, corroborée par les discours de cette association. L'ensemble des discours parentaux font d'ailleurs percevoir un certain désenchantement vis-à-vis du rôle de l'école.

Les parents développent donc des stratégies parentales liées à leurs représentations et aux normes qui les constituent. Ce choix de scolarisation s'apparente à des stratégies éducatives, identitaires, utilitaires des parents en fonction de ces normes. Les rôles attribués à l'école et à cet enseignement/apprentissage bilingue breton-français sont donc multiples :

- sauvegarde de la langue
- transmission d'un patrimoine culturel
- apprentissages
- éducation
- prolongement de la cellule familiale
- épanouissement...

Ces parents ont, à la fois, des projets scolaires et des projets de socialisation pour leurs enfants (Van Zanten, 1996 :126). Au travers de cette politique linguistique familiale, les enfants sont aussi porteurs de missions. Ces parents effectuent donc un choix linguistique pour leurs enfants qui dans la pratique est identique, c'est-à-dire une scolarisation en classe bilingue breton-français. Du point de vue des représentations et des attentes vis-à-vis de ce choix, il ne s'agit en revanche pas des mêmes pratiques linguistiques familiales pour ces parents. Quelles sont alors les influences de ces différentes représentations sur les discours et représentations des enfants ?

Chapitre 8 - Des parents aux enfants

Il y a bien entendu quasiment toujours influence des discours parentaux sur les mises en mots des jeunes enfants. Toutefois, ces influences ne sont pas les mêmes en fonction des discours, des situations familiales, des contextes extérieurs – des instances de socialisation en général – et de l'enfant lui-même. Il importe dans cette partie de la recherche de mieux comprendre la part d'influence des discours parentaux sur le développement de la conscience sociolinguistique et sur l'appropriation sociolangagière de ces jeunes enfants qui sont amenés à apprendre le breton par voie de scolarisation. En s'appuyant sur la typologie de profils de parents élaborée (*cf.* chapitre 6), l'analyse comparative de leurs réponses à certaines questions avec celles de leurs enfants permet de percevoir si les motivations parentales, et les discours quotidiens qui y sont assujettis, issus de certaines représentations particulières (des langues, de la langue bretonne, de l'enseignement...), se retrouvent dans les mises en mots et représentations de leurs enfants. Afin de répondre à la problématique générale de cette recherche et aux hypothèses qui en découlent pour ce deuxième volet, les mises en mots des parents et des enfants ont donc été comparées à partir de plusieurs interrogations sous-jacentes pouvant éclairer la recherche menée :

- Quelle(s) est/sont selon eux la/les langue(s) de communication dans la famille ? (Le terme famille est ici employé dans une acceptation restreinte, c'est-à-dire entre parents et enfants, et entre enfants)

pour percevoir leurs représentations respectives, parents et enfants, de leur situation linguistique familiale, les points de convergence et de divergence entre les discours parentaux et enfantins. Ce la interroge quant à leurs *représentations des pratiques*.

- Quelles sont les attentes des parents vis-à-vis de cet enseignement/apprentissage en breton et comment sont-elles perçues par leurs enfants ?
- Quelles sont les craintes énoncées par les parents et se ressentent-elles dans le discours des enfants ?

Il est question de mieux cerner les influences en présence ou absentes.

- Souhaitent-ils faire poursuivre pour les uns ou poursuivre pour les autres l'apprentissage en breton au-delà du primaire ?
- Souhaitent-ils pratiquer ou que leurs enfants pratiquent la langue bretonne plus tard ?

afin de savoir en quoi cela renseigne quant à l'appropriation de cette langue et de ce choix par les enfants et à l'avenir de la pratique sociale de la langue bretonne.

Les analyses de contenu comparatives réalisées ont permis de mettre en lumière plusieurs modèles d'influences parentales que je qualifie d'« effets » dans la mesure où les discours parentaux, et leurs représentations à travers eux, semblent agir sur les discours et représentations des enfants de manière caractéristique :

- Des *effets de miroir* (codés en bleu dans les exemples) : une partie des enfants rencontrés rapporte la même situation que celle décrite par les parents, reprenne les arguments de leurs parents à l'identique, avec quasiment les mêmes expressions et/ou idées principales, ou en se référant directement à leurs parents.
- Des *effets-reflets* (codés en jaune dans les exemples) : certains enfants rapportent la même situation que celle décrite par leurs parents mais avec une légère transposition par interprétation de la situation, au travers de leur regard et de leurs mises en mots d'enfants.
- Des *effets d'accroissement ou de diminution* (codés par des dégradés de vert ou de rouge dans les exemples) : l'enfant se positionne du même côté que ses parents en terme de description ou d'évaluation (présence/ absence d'un élément ; attitudes négatives ou positives), mais en augmentant ou diminuant cette perception, en exagérant le propos, souvent en invoquant d'autres paramètres.
- *Absences d'effet ou effets contraires* (codés par l'opposition du rouge et du vert dans les exemples) : l'enfant par ses propos décrit une autre réalité que celle rapportée par ses parents.

Dans un premier temps, je vais donc illustrer la manière dont ces *effets* sont perceptibles dans les discours collectés à partir de l'analyse des mises en mots des parents et enfants sur leurs pratiques linguistiques et les représentations de ces pratiques et de leurs usages.

1. Représentations des pratiques linguistiques familiales

Parmi les sujets développés avec les interviewés – parents et enfants – la question des pratiques linguistiques familiales entre parents et enfants a systématiquement été abordée, parfois de manière directe : « C : donc vous vous leur parlez en breton tout le temps ? ¹⁰⁷ », ou indirecte en demandant par exemple aux enfants avec qui ou à quelles occasions ils parlent breton.

¹⁰⁷ Extrait d'entretien - E2-L554

Les réponses des parents vont de la non-pratique totale du breton en famille au choix de la langue bretonne comme langue exclusive du foyer, en passant par des situations de bilinguisme breton-français lorsqu'un parent parle breton et l'autre français, ou que les deux sont bilingues et emploient les deux langues en fonction des activités. Enfin, une situation diglossique est souvent décrite, c'est-à-dire avec la présence des deux langues au sein du foyer avec des répartitions d'emploi déséquilibrées, soit majoritairement l'emploi du français, et le breton qui est employé pour le suivi des devoirs et de la scolarité. Les différentes configurations linguistiques familiales, déclarées par les 42 familles interviewées, peuvent être schématisées de la façon suivante :

Tout fr	fr+br pour les devoirs	bilinguisme fr/br	Tout br.
22	11	7	2

- 22 parents rapportent ne pas parler breton à leurs enfants.
- 11 parents disent l'utiliser uniquement pour les devoirs et le suivi scolaire. Parmi eux, certains parents sont bretonnants (PE21, ME28, PE36, ME38, ME42). Ils précisent n'utiliser que ponctuellement le breton en famille. Ils justifient cet état de fait par différentes raisons personnelles, pratiques ou affectives, quant à leurs usages des langues, bretonne et française, mais aussi parfois de sentiment d'insécurité linguistique (« par peur des fautes » ME42) ou du rapport à ces langues de leurs enfants.
- 7 parents énoncent une situation bilingue (soit dans une configuration avec le père qui parle en breton et la mère en français comme les couples des entretiens E11, E14, E25 ; soit avec une mère bilingue breton-français et un conjoint qui s'exprime en français pour E16 ; ou enfin un père bilingue breton-français et une mère qui leur parle en français (E18, E32). Pour l'ensemble de ces situations le français est toujours la langue majoritaire quant au temps d'exposition de l'enfant à chacune des langues.
- Enfin, deux couples indiquent le breton comme langue du foyer et langue quasi-exclusive des échanges avec les enfants : ME2/PE2 et ME24/PE24. Toutefois, ME2 et PE2 précisent que leur langue de communication entre parents est le français.

Contrairement aux discours des parents sur leurs propres compétences en langue bretonne (*cf.* chapitre 5- 3. *Présentation des informateurs*), ces déclarations à propos de leurs pratiques linguistiques familiales se rapprochent plus des chiffres relatifs à la pratique sociale du breton présentés dans les études précitées (Broudic, 2009).

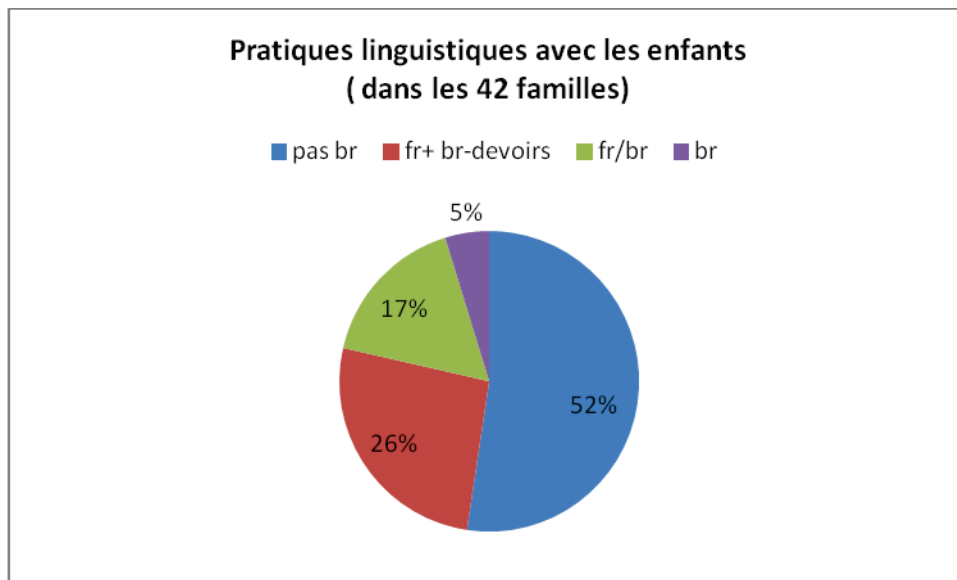


Figure 43 - Pratiques linguistiques avec les enfants

Il y aurait donc légèrement plus de pratiques en breton parmi mes interviewés que dans la population bretonne globale. Ceci s'explique sans doute par le sujet de l'étude et de ce fait des personnes qui y répondent (*cf.* chapitre 6), sans méconnaître le caractère déclaratif de ces données collectées. Cette analyse fait écho à la réflexion menée sur la perception des parents quant à leurs compétences en langue bretonne. Il y a souvent un décalage entre pratiques effectives et représentations de ses propres pratiques. Par ailleurs, au travers de l'analyse de ces données, un écart relativement conséquent apparaît entre les compétences en breton déclarées par les parents et l'utilisation de cette langue avec leurs enfants. Ainsi, beaucoup de ces parents interviewés ont mis en avant leurs connaissances du breton (*cf.* présentation des informateurs). Cependant, cela ne semble produire que peu de liens de cause à effet quant à l'emploi du breton en famille. En effet, peu de parents, même bretonnants, l'emploient quotidiennement avec leurs enfants, en dehors du suivi des devoirs, soit par crainte d'un manque de légitimité ou de compétences (ME42), soit parfois par facilité, ce qui est perceptible dans les analyses qualitatives. En outre, ces situations ne sont pas aussi simplement quantifiables. Lorsque l'on analyse et compare les mises en mots des parents et des enfants d'une même famille sur la question des pratiques linguistiques, des divergences apparaissent parfois entre les déclarations et représentations parentales, et celles des enfants.

1.1. Pas de breton avec les enfants :

Lorsque les parents déclarent ne pas parler breton avec leurs enfants (22 familles), les comparaisons des mises en mots des enfants avec celles de leurs parents révèlent des différences et la présence de plusieurs effets d'influence. Cependant, à l'exception des mises en mots quasi-identiques - *effet de miroir* - une tendance se dessine nettement dans les discours enfantins : la valorisation des compétences et pratiques familiales du breton, même minimales.

Ainsi, parmi les 22 familles dont les parents déclarent ne pas parler breton à leurs enfants, on repère tout d'abord trois enfants (Koupaïa, Agathe et Xavier) dont les mises en mots peuvent être apparentées à cette idée d'*effets de miroir* :

N°	Type	Prénoms enfants	Indications des parents	Mises en mots des enfants
2 2	D	Koupaïa	pas de breton mais émulation entre frère et sœur	L46-Koupaïa : euh que à l'école autrement à la maison <u>mes parents ils parlent pas le breton</u> //+ L48-50Koupaïa : ben que <u>avec mon petit frère</u> mais ça:[...] il a trois ans mais bon il sait pas très bien parler// +L108-110 Koupaïa : oui moi je parle avec mon papy// [...] ben: ben on parle un peu et: et autrement on fait des jeux aussi//
2 3	A	Agathe	pas de breton	L55 Agathe : ben moi euh je parle pas breton avec mes parents/
2 6	D	Xavier	pas de breton mais ME26 indique avoir fait une petite initiation et vouloir suivre une formation pour « partager avec eux cette langue »	L167-176-C : Xavier vous parlez quelle langue à la maison ? Xavier : français// C : tes parents y parlent breton un peu ? Xavier : non// [...] C : et donc ils parlent pas du tout breton ? Xavier : ben ils savent ce que ça veut dire deskiñ/ lenn/ demat/ kenavo/ voilà//

Tableau 11- pratiques linguistiques familiales -pas de breton- effets de miroir

Ces trois enfants décrivent donc la même situation que celle dépeinte par leurs parents avec les mêmes nuances. Huit autres enfants confirment bien la non-pratique de leurs parents mais avec un déplacement de l'objet de la question, ce que je qualifie d'*effets-reflets*, bien qu'ils soient tout à fait conscients que leurs parents ne parlent pas breton :

Lise : /// personne parle breton//

Aodren : parce que ma mère elle sait pas parler breton//

Judikael : ma famille elle parle pas breton//

Awen : français/ parce que ma mère et mon père connaissent pas le breton//

Ils souhaitent tout de même indiquer une pratique ou un rapport minimal de leur famille à la langue bretonne. Pour cela, ils adaptent leurs réponses. Ils déplacent quelque peu l'objet de la question, soit en indiquant que le breton est tout de même présent dans la famille par le biais d'autres personnes :

Judikael : avec ma grand-mère/

Eric : moi euh c'est pour les devoirs quand on a des devoirs/ si/ quand on a des devoirs en breton c'est facile parce que si on arrive pas à faire avec ses parents qui parlent pas breton/ ben moi je fais avec mon frère//

Sandy : avec mon cousin des fois/

Awen : ma sœur quelque fois//

Aodren : avec mes grands-parents euh/ les parents de ma mère//

Lise : /// personne parle breton// à part euh ma ma sœur et moi//

soit en mettant en avant les quelques expressions connues et/ou les efforts de leur parents :

Judikael : et ben euh elle connaît un petit peu des mots en breton// donc des fois on parle tous les deux//

Eric : oui un peu// [...] avec nous [...]et sinon ben moi je dis à mes parents ce que ça veut dire et puis après ils/ ils [...] ils comprennent//

Aodren : euh un peu avec ma mère/ je dis bonjour au revoir kenavo voilà//

voire en indiquant un lien affectif de leurs parents avec cette langue :

Eric : moi ma mère et mon père ils trouvent que c'est rigolo qui qu'on devrait plus parler breton// [...] parce que eux ils/ mon père et ma mère ils ont pas pu en faire/ et puis ils trouvent ça bien de/ de/ quand on leur parle breton//

Le tableau 12 ci-dessous reprend les éléments collectés relatifs à la pratique du breton dans ces huit familles où les parents déclarent ne pas parler breton à leurs enfants et met en exergue ces *effets-reflets* dans les discours et représentations de ces huit enfants.

N°	Type	Prénoms enfants	Indications des parents	Mises en mots des enfants
4	A	Judikael	ME26= pas de breton et elle fait un rejet car elle s'est sentie forcée par l'école de son fils et les parents d'élèves mais elle connaît quelques expressions car elle travaille auprès de personnes âgées et suit la scolarité de son fils	L71 Judikael : ma famille elle parle pas breton// + L217 : avec ma grand-mère/ L263-266 : et comme ma mère elle travaille à [nom du lieu de travail] donc on l'a vue là-bas (rire) et ben euh elle connaît un petit peu des mots en breton// donc des fois on parle tous les deux//+ L279 ma mère elle me dit tu m'énerves avec avec ton bilingue
8	D	Eric	ME8 se dit faisant « partie des frustrés de la langue bretonne ». Elle a entendu le breton pendant toute son enfance mais elle n'a suivi aucun « cursus ». Elle a fait un stage de 3 jours en classe de première PE8 ne parle pas breton	L248-256 moi ma mère et mon père ils trouvent que c'est rigolo qui qu'on devrait plus parler breton//[...]parce que eux ils/ mon père et ma mère ils ont pas pu en faire/ et puis ils trouvent ça bien de/ de/ quand on leur parle breton// C : et eux ils ont appris quand même un peu alors ? Eric : oui un peu// [...] avec nous// L440-445 : quand on a des devoirs en breton c'est facile parce que si on arrive pas à faire avec ses parents qui parlent pas breton/ ben moi je fais avec mon frère// [...]et sinon ben moi je dis à mes parents ce que ça veut dire et puis après ils/ ils [...] ils comprennent//
13	A	Sandy	pas de breton, ME13 fait même un rejet : « ben j'aime pas trop la langue// enfin c'est pas mon truc// je trouve que: C : vous accrochez pas ? J : non// ah non/ non non/ pas du tout// »	Sandy : non// avec mon cousin des fois/ et c'est tout// et à l'école/
15	C	Ronan	ME15 a fait une initiation au breton en CM1 puis apprentissage au collège une heure par semaine en option PE15 a appris beaucoup de langues mais n'est pas très attiré par le breton	L121 : nan// elle connaît pas trop le breton// elle est qu'en moyenne section// [sa petite sœur]
27	E	Awen	pas de breton	L151: français/ parce que ma mère et mon père connaissent pas le breton// L209 : ma sœur quelque fois//
30	B	Françoise	pas de breton entre eux mais valorisation auprès de la famille des amis et la mère apprend quelques mots, structures, par les devoirs	L151 : moi je parle un peu à la maison parce que ma mère euh elle parle un peu en fait//
33	B	Aodren	ME33 connaît quelques expressions du Trégor et avec ses grands-parents + quelques mots appris avec son fils. Elle indique ne pas s'être mise au breton aussi parce qu'elle se pose des questions par rapport au gallo "une hégémonie du breton" "une espèce d'uniformisation"; père d'origine basque, catalan pas de breton	L149 : parce que ma mère elle sait pas parler breton// L176-179 : euh un peu avec ma mère/ je dis bonjour au revoir kenavo voilà// [...] avec mes grands-parents euh/ les parents de ma mère//
37	E	Lise	non	L220 : personne parle breton// à part euh ma ma sœur et moi//

Tableau 12 - pratiques linguistiques familiales -pas de breton- effets_reflets

La comparaison des mises en mots des autres enfants de ce groupe, dont les parents déclarent ne pas parler le breton en famille, révèle des effets que l'on peut envisager comme contradictoires, des représentations différentes, voire opposées à celles de leurs parents. Alors que les parents indiquent ne pas parler, ou ne pas vouloir parler, le breton, ces enfants disent échanger quelques mots, voire converser avec eux presque dans une sorte d'idéalisation de la situation.

Bertrand : euh ma mère elle sait dire quelques mots et mon père que les chiffres//

Goulven : alors euh soit on en profite si grand-père est là/ pour parler en breton// enfin pour travailler en breton// ou soit je leur/ j'essaye de leur expliquer les trucs qu'il faut faire/ et si il y a des trucs que je comprends pas ben euh je prends un dictionnaire français breton et et comme ça ben ça me permet//

S'y associe souvent la volonté de faire apprendre le breton à leurs parents afin que cet échange soit rendu possible :

Lomig : euh avec mes parents des fois// voilà mes parents aussi c'est ça je leur apprends un peu le breton// j'essaye de leur apprendre//[...] j'essaie de leur faire apprendre quelques mots au moins//

C : et comment ça se passe ?

Lomig : bien// ils comprennent quand je leur parle hein// après euh (rire)

C : ouais// et ils sont contents d'apprendre ?

Lomig : ben ouais//

Dorothée : euh moi ouais ben des fois je enfin j'aide maman à faire ses devoirs de breton puisqu'elle fait des cours//

De manière générale, les enfants dont les parents déclarent ne pas parler breton avec eux, surévaluent le niveau de leurs parents en breton. Ces enfants sont fiers des compétences de leurs parents en breton, avec parfois idéalisation, exagération de la situation, des pratiques familiales effectives. Au travers de leurs mises en mots, ils semblent exprimer une nécessité de trouver dans leurs familles un lien avec cette langue apprise à l'école (du fait de leurs parents), une justification familiale de cet apprentissage.

1.2. Breton pour le suivi scolaire, les devoirs

Onze (couples de) parents déclarent utiliser le breton avec leurs enfants uniquement pour de courts échanges, le plus souvent pour la réalisation des devoirs, le suivi scolaire et parfois pour de petits jeux ou échanges de phrases de la vie quotidienne. Dans les mises en mots de leurs enfants, on retrouve chez certains les mêmes *effets* et tendances à la valorisation que ceux du groupe précédent :

- soit mise en valeur des quelques connaissances de leurs parents avec volonté de leur en apprendre plus:

N°	Type	Prénoms enfants	Indications des parents	Mises en mots des enfants
6	C	Lucas	ME6 a suivi des cours du soir pendant deux ou trois ans dans une association, elle dit avoir de « petites bases toutes petites » + enfant elle entendait ses grands-parents	L434-435 : moi ma mère elle a pris des cours de breton/ et et par exemple si on a une poésie en breton ben si elle connaît pas des mots je je lui dis ce que ça veut dire//

Tableau 13 - pratiques linguistiques familiales -breton_suivi scolaire- effet de miroir

- soit en précisant que le breton est tout de même présent dans la famille par le biais d'autres personnes (frères, cousins, grands-parents...) :

N°	Type	Prénoms enfants	Indications des parents	Mises en mots des enfants
19	C	Inès	PE19 et ME19 ne parlent pas breton mais la mère comprend quelques mots et suit les devoirs	L95-102 : ben moi j'ai mes deux frères ils étaient en bilingue du coup ben des fois ils me/ ben quand je quand je sais pas des mots ben ils me disent// C : d'accord// ok// et sinon autrement vous ne parlez pas en breton à la maison ? Inès : ben des fois// C : ouais des fois ? pour jouer ? ou: pour préparer quelque chose ? ou: Inès : non/ (rire) C : et tes parents ils parlent breton ? Inès : non//
42	E	Norbert	breton à table pour parler de la scolarité + des chansons en breton sinon c'est en français	L364-368 : ben moi elle sait dire quelques mots/ elle va/ enfin tous les verbes elle va pas connaître/ tous les verbes/ elle sait dire demat/ enfin voilà/enfin bonjour et tout et tout/ enfin voilà// C : ok// mais c'est pas une conversation quoi ? Norbert : oui voilà// + L61-67 : ben des fois moi je parle à la maison// [...] je parle avec mes cousins parce qu'ils sont passés à cette école//
31	B	Thomas	pas de breton à part pour les devoirs	L156-Thomas : avec mes grands-parents maternels//

Tableau 14 - pratiques linguistiques familiales -breton_suivi scolaire- effets_reflets et d'augmentation

En revanche, chez Visant, cette situation semble marquée par un *effet contraire*. L'enfant estime ne pas avoir d'échange en breton avec ses parents :

N°	Type	Prénoms enfants	Indications des parents	Mises en mots des enfants
10	E	Visant	pour les deux parents: pas de breton dans l'enfance ou à l'école; cours du soir adultes pendant deux ans à l'entrée du premier en primaire pour le père puis pour la mère. ME10 et PE10 ont acquis le vocabulaire mais "ne parle[nt] pas plus que ça avec eux pour autant" Des petites phrases de la vie quotidienne mais pas une conversation, PE10 un peu pour les devoirs	non//

Tableau 15 - pratiques linguistiques familiales - breton_suivi scolaire- effet contraire ou absence d'effet

Sébastien, lui, tient également à préciser pourquoi il n'échange pas avec son père.

40	A	Sébastien	très peu de breton, ME40 pour les devoirs, PE40 « revendique le droit » de ne pas l'apprendre	L69-71-Sébastien : ben avec euh ma mère/ parce que mon père il connaît pas// [...] et il a pas envie d'apprendre//
----	---	-----------	---	--

Tableau 16 - pratiques linguistiques familiales - breton_suivi scolaire- effet de miroir 2

Il est intéressant de rappeler que ME40 m'avait indiqué en entretien que son conjoint n'est pas intéressé par le breton. PE40 fait un rejet de la langue bretonne. Bien qu'il explique depuis peu à ses enfants « la GRANDE chance » qu'ils ont d'apprendre une deuxième langue. PE40 « revendique son droit à ne pas être intéressé par ça// », ce que Sébastien a très bien intégré et n'oublie pas de mentionner. Il ne parle pas avec son père car « il a pas envie d'apprendre ». Sans trop empiéter sur la partie suivante, lorsque j'ai ensuite abordé avec son groupe la question des intérêts de l'apprentissage et de la pratique de la langue bretonne, Sébastien fait partie des enfants qui n'ont pas su répondre.

Dans cette catégorie sont aussi classées des familles dont les parents sont bretonnants mais qui déclarent faire un usage majoritaire du français en famille, par choix, avec un effet de cloisonnement des langues que l'on retrouve dans les mises en mots de leurs enfants :

C : ouais mais donc tes parents te parlent breton depuis que t'es bébé ?
Béatrice : euh oui ils parlent breton/ français/ euh voilà//
C : d'accord// mais à la maison tu parles quelle langue ?
Béatrice : eh ben plus français/ mais euh le soir on se fait des SOIREES BRETON//

La langue bretonne est perçue par l'enfant comme un élément ludique et pas comme une langue usuelle de la maison, vernaculaire, alors que les parents la maîtrisent au moins pour

l'un des deux. ME28 est enseignante en classe bilingue breton-français mais elle parle majoritairement français à la maison car elle estime que le français est sa « langue maternelle » et elle tient à l'utiliser dans les échanges quotidiens avec ses enfants. Les intonations employées marquent cette nécessité éprouvée de ME28 :

ME28– L189-202 : ouais// parce que juste au moment où B sortait de formation/ euh moi j'accouchais de mon troisième enfant// [...] et euh des fois B me parlait breton pour me lancer// mais euh/ on vivait quelque chose de tellement euh intense// que moi je voulais ABSOLUMENT parler en français/ parce que c'est ma langue maternelle tout tout simplement//

C : oui// donc vous vouliez exprimer ça dans votre langue maternelle ?

ME28 : oui// par contre/ maintenant/ aujourd'hui/ j'éprouve plus le besoin de parler euh breton// [...] mais je ne veux pas que ça prenne le/ la/ place majoritaire euh dans le foyer parce que/ MA langue maternelle à moi c'est le français// et j'y accorde une grande importance// mais ça nous nous em-/ ça ne nous empêche pas de/ de faire de temps en temps des moments en breton avec les enfants//

Béatrice retransmet donc avec ses mots d'enfants la représentation de ces pratiques linguistiques familiales dans lesquelles le breton est réservé à des « moments » particuliers mais n'est, semble-t-il, pas la langue la plus employée.

Chez les enfants dont les parents ont des compétences en breton mais qui mentionnent une séparation entre langue de l'école – le breton – et langue de la famille – le français – on perçoit parfois même des difficultés pour l'enfant à se représenter l'acquisition de la langue bretonne autrement que par voie scolaire. Ainsi, Bérengère, dont le père PE36 est bilingue breton-français me répond :

C : et est-ce que tu penses que ton papa quand tu étais petite il te parlait français ou breton ?

Bérengère : euh je sais pas:

C : avant l'école ? tu sais pas ?

Bérengère : non il parlait plutôt français// (rire) oui peut-être// [...] ben parce que je sais p-/ sinon on comprend pas trop ce qu'il dit//

C : tu crois ?

Bérengère : ouais je sais pas trop//

C : mais tu comprenais le français ?

Béregère : oui// ça je comprendrais// mais le breton on serait pas encore on serait pas encore habitué//

Je rappelle que le père de Béregère, PE36, indique en entretien que c'était un peu plus facile de parler breton à ses enfants quand ils étaient petits. Mais, désormais, le breton serait peu présent au quotidien dans cette famille du fait d'une séparation nette effectuée par les enfants entre la langue de l'école et la langue de la maison :

PE36 – L272-284 : euh/ ben hélas/ à la maison/ c'est vrai qu'on parle très très peu souvent euh euh breton// non /c'est c'est/ quand on essaie d'amener une discussion euh en breton/ on pose une question/ en gros c'est un/ *non*/ ou alors *on en a assez en gros de la journée en breton* alors euh/ alors quelquefois on peut les prendre par surprise mais euh/ non/ c'est vrai qu'hélas/ euh:

C : même pas petits ? ça se passait pas ? vous aviez pas fait ce choix-là pour/ quand ils étaient plus petits ?

PE36 : c'était un peu plus facile petits ouais// mais maintenant/ quand ils grandissent/ en gros clairement/ voilà/ *on a notre dose de de breton*// (sourire) bon ils aiment bien/ ils aiment bien le breton mais en gros ils font la séparation// y a l'école// voilà/ alors ce qu'on essaie// bon on a essayé un petit peu/ ils ont fait aussi des camps immersifs d'été/ hein/ ils ont fait des camps d'immersif notamment à Tréglonou/ euh/ aussi près de Carhaix là/ y a aussi un: un site où ils ont fait par exemple/ ils ont fait des stages d'été/ euh/ par exemple football en breton//

Les parents bretonnants de ce groupe, qui indiquent une pratique ponctuelle ou occasionnelle du breton en famille, le feraient par acceptation d'un refus ou d'une séparation qui émanerait de leurs enfants. D'où proviendrait cette volonté de séparation des usages linguistiques ressentie pas leurs enfants, si ce n'est de leur perception d'une non utilité immédiate de la langue bretonne en famille ? En effet, l'enfant dans une démarche stratégique instinctive va à la facilité de communication. Il ne s'agit pas là bien entendu de comparer les langues en terme de structuration linguistique et de niveaux de difficultés présumés. Les enfants ont conscience des langues pratiquées dans leur environnement social. Leurs parents, bien que bilingues, parlent majoritairement français et acceptent, semble-t-il sans résistance, de ne pas parler le breton. Les pratiques linguistiques de ces familles sont donc majoritairement en français. Des temps, le plus souvent relatifs aux loisirs, sont dédiés au

breton, ce qui expliquerait ces représentations cloisonnées de la pratique des langues perçues dans les mises en mots de ces enfants.

Par ailleurs, ces enfants ne semblent pas vraiment conscients du niveau linguistique réel de leur(s) parent(s) en breton (« il a appris un peu le breton ») et témoignent aussi du fait que les échanges en breton ne semblent pas forcément naturels ou aisés entre eux (« quand on peut ») :

Liza : ben moi je parle un peu avec mon: papa//[...] même s'il est Picard// [...] ben en fait ben il est né à XXX [...] et puis ben du coup euh/ quand il est venu en Bretagne ben/ ben il a ben il est/ il a fait la marine à Brest//[...]et du coup il a appris un peu le breton//
C : d'accord// et donc il te parle breton ?
Liza : m//
C : mm// et ta maman ?
Liza : pas trop//
[...] **C** : et avec toi ? à la maison vous parlez breton ou vous avez pas très envie ?
Liza : ben pas tout le temps// (rire)
C : pas tout le temps// mais de temps en temps// quand est-ce que vous parlez breton plutôt ?
Liza : ben / euh quand on peut// (sourire)

A l'instar de l'exemple précédent, PE21 parle et comprend le breton. Il indique avoir assisté et participé activement à des réunions en breton. Cependant, PE21 déclare de la même façon ne pas parler quotidiennement breton à ses enfants parce qu'ils « n'aiment pas trop » mais aussi du fait d'un blocage personnel quant à sa représentation de son niveau de compétence. Pour lui, ce n'est pas « naturel » :

PE21 – L258-285 : on apprend ensemble/ à la maison de temps en temps// bon ils aiment pas trop/ les enfants/ parler en breton avec les parents// c'est
C : ah oui ?
PE21 : ouais// j'ai remarqué ça euh// faut les pousser quand même un peu// y a ce qu'il y a à l'école et ce qu'il y a en dehors//
C : ouais// mais vous poussez les choses ? ou euh:
PE21 : ouais/ ouais// ben de temps en temps bon on blague un petit peu// je sors deux trois mots et puis euh/ parce que je parle p-/ j'ai du mal à parler quand même//[...] // je comprends bien// je lis bien// je lis/ je l'écris mais le parler euh

C : le blocage est plutôt interne ou il est linguistique ?

PE21 : c'est disons que c'est/ moi ce qui me bloque c'est la façon de sort-/ je j'aurais/ l'anglais de toute façon on traduit mot à mot ce qu'on dit en français// sujet verbe complément// mais le problème c'est qu'en breton c'est pas comme ça que ça marche (rire)//[...] donc c'est vrai que j'aimerais bien le faire/ naturellement/ et et pour l'instant quoi/ je le traduis en fait// c'est ça qui est un peu problématique// mais ça va venir (sourire)

Ces propos viennent directement faire écho aux mises en mots de sa fille, Liza. Ses représentations des compétences linguistiques de son père en breton et de leurs pratiques familiales sont directement issues d'un vécu familial et des représentations paternelles : les conversations en breton avec son père ont lieu quand cela est possible, notamment pour lui.

A contrario, Awena, dont les parents sont également bilingues breton-français, tient à mettre en avant les compétences en breton de sa mère, ou du moins la représentation qu'elle en a, avec un *effet d'augmentation* par rapport aux discours de sa mère. Sa mère, ME38 est enseignante en breton. Cela apparaît alors à Awena comme un argument non réfutable, qui prouve la présence du breton à la maison, bien qu'elle ne précise pas si les échanges avec sa mère se font dans cette langue :

N°	Type	Prénoms enfants	Indications des parents	Mises en mots des enfants
38	G	Awena	français en majorité et breton pour les devoirs ou dans un contexte particulier comme des sorties en breton (ex : skrivadeg), à l'école ou avec des amis bretonnants. La mère revendique le fait de parler sa langue maternelle à la maison : le français	L85-89-Awena : mes parents//[...] ben oui/ ils parlent breton tous les deux//[...] ma mère elle est maîtresse dans cette école//

Tableau 17 - pratiques linguistiques familiales - breton_suivi scolaire- effet d'augmentation

La mère d'Awena indique, elle, qu'elle ne pratique que peu le breton en famille, notamment du fait que ce ne soit pas sa langue maternelle. Elle n'a pas « envie de se forcer » :

ME38 – L409-418 : ben pff on savait pas trop en fait je crois / avant qu'elle naisse// et puis maintenant en fait on (rire) c'est le français quand même qui vient plus naturellement/ alors euh: on a parlé plutôt en français// bon des fois euh oui je me rappelle il le il l'a bercée en lui chantant des petites chansons en breton/ tout ça// mais

bon ben après/ ouais c'était mon choix/ après je me dis/ j'ai pas envie de/ de me forcer euh (rire)// c'est pas ma langue maternelle// bon c'est ce qui venait le plus facilement// donc euh voilà// [...]

Alors que ME38 est bretonnante, elle confie elle aussi la responsabilité de l'enseignement/apprentissage, de la transmission de la langue bretonne à l'école et envisage la pratique familiale de la langue bretonne sur des temps donnés, non majoritaires au quotidien :

ME38 – L422-449 : après je me suis dit *elle va aller à l'école Diwan*// après bon ben je lui parlerai breton quand/// quand j'aurai envie// (rire) [...] des fois quand on parle des dev- quand on fait des devoirs/ ou euh: ben par exemple on a été à la Skrivadeg samedi/ bon ben j'ai parlé en breton/ même en fait sans réfléchir/ ben le fait que ce soit à l'école/ bon c'est un peu bête de lier le breton que à l'école// mais euh:[...] ben c'est vrai quand on a des amis qui parlent en breton ben du coup euh des fois on parle en breton à l'extérieur de l'école aussi euh//[...]

C : mais vous vous avez pas envie de/ d'institutionnaliser quelque chose à la maison ? (rire)

ME38 : voilà// oui// je trouve que bon c'est déjà pas mal// ils connaissent le breton euh dès tous petits// euh: alors que moi je connaissais rien// ben j'ai pas envie de les for- que ce soit forcé et que après une fois qu'ils soient adolescents euh ils rejettent la langue bretonne// ça arrive des fois// m// je/ pour moi il faut que ce soit avant tout/ une langue liée au plaisir quoi//

ME38, après avoir avancé des arguments personnels relatifs à son propre rapport aux langues, le français et le breton, nuance l'origine de ses pratiques par l'invocation du plaisir escompté pour ses enfants et du non-rejet de la langue choisie pour eux. Awena, elle ne décrit pas ces pratiques familiales et n'évoque que le statut professionnel de sa mère, comme un argument d'autorité.

1.3. Situations de bilinguisme familial

Sept parents indiquent une situation de bilinguisme breton-français en famille. Les analyses des mises en mots des enfants révèlent des *effets de miroir* pour quatre d'entre eux.

Efflam : euh ben non/ pas ma mère/ mais ma mère elle connaît quelques mots/ mais mon père il parle tout le temps breton//

Maëlis : mon père juste/ et puis moi mon pre- tout premier mot c'était un mot en breton// [...]

C : et ta maman/ elle parle breton ?

Maëlis : non// [...] elle sait dire bonjour/ au revoir/ mais autrement non//

Trois autres mentionnent également cette situation de bilinguisme mais semblent l'interpréter avec une surévaluation du niveau de compétences linguistiques des parents ou des pratiques effectives en breton. Ainsi Bernard, dont la mère indique que le bilinguisme familial existe parce que les ascendantes, grands-mères et arrière grands-mères, soient bretonnantes et vivent avec eux, précise, lui, que « tout le monde dans la famille sauf [son] père// » parle breton, avant de réajuster son propos en énumérant toutes les personnes parlant breton puis en précisant toutefois qu'avec sa mère les échanges ont lieu en breton pour les devoirs.

De la même manière Iwan indique : « moi tout en breton// ma maman// », alors que celle-ci nous a précisé en entretien qu'actuellement il y avait de plus en plus d'échanges en français à la maison par facilité car le beau-père ne parle pas breton. Iwan tient aussi à préciser que :

tout / presque toutes les personnes de [sa] famille parlent breton / alors hein / c'est plus facile/

Bastian, lui mentionne que « [son] père il [lui] parle tout le temps breton et [sa] mère tout le temps français » et qu'il répond en français parce que sinon c'est « la honte » par rapport à sa sœur. Son père précise que le breton n'est pas imposé à la maison. Le discours de Bastian dénote l'envie de répondre en breton malgré certains obstacles :

Bastian : oui// c'est la honte// parce que ma sœur elle répond tout le temps en français / alors je fais pareil// parce qu'autrement je me prends la honte à moitié// »

N°	Type	Prénoms enfants	Indications des parents	Mises en mots des enfants
5	C	Bernard	ME5 comprend le breton mais n'a pas « franchi le pas de parler ». PE5 ne parle pas du tout le breton. A la maison, les pratiques sont bilingues pour les enfants car ils vivent avec leur grand-	L206-211 moi euh tout le monde dans la famille sauf mon père//[...]alors y a mes frères/ mes trois frères// ma grand-mère/ mon arrière-grand-père/ mon arrière-grand-mère// mon père euh ma mère// et euh c'est tout// L240-244 : ben et euh ben y a ma grand-mère elle parle bien/ très bien

			mère et leur arrière grand-mère bretonnantes	très bien breton/ elle parle vite/ et elle a elle/ des fois y a des mots qu'on qu'on peut pas comprendre/ donc euh:[...] ben quand elle le dit vite y a certains que je comprends mais y a des mots en breton que je connais pas// L269 : et avec ma mère/ pour les devoirs//
1 6	F	Iwan	ME16 est bretonnante, PE16 comprend mais ne parle pas. Le breton a été la langue du foyer au départ. Aujourd'hui, les pratiques sont bilingues français-breton car le beau-père est francophone et par facilité pour ME16	L89-moi tout en breton// ma maman//+L91-97 et mon papa il comprend que le breton// C : il le comprend mais il le parle pas Iwan: non// non il parle que le français / C : et toi tu leur parles quelle(s) langue(s) ? Iwan: le breton et le français/ L249-250 : ben en fait c'est facile puisque ma maman parle breton / tout / presque toutes les personnes de ma famille parlent breton / alors hein / c'est plus facile/
1 8	B	Bastian	L514-524 : mais à la maison on leur impose pas/ moi je leur impose pas de parler la langue qu'ils/ je leur impose pas de parler breton quoi// moi je leur parle en breton et ils me répondent en français// euh ouais// y a eu des fois si euh quand i:/ par exemple (sourire) des fois le matin si je les réveille// quand je vais les réveiller pour aller à l'école/ bon je vais leur dire de se lever en breton// alors si ils sont un peu dans le pâté alors oui oui si ils ont entendu le breton ils vont vous répondre en breton// mais après dès qu'ils sont bien réveillés/ le breton c'est non c'est à l'école et le français c'est à la maison et ailleurs/ voilà/quoi//	L85-moi mon père il me parle tout le temps breton et ma mère tout le temps français// L151-161 - C: tu disais / papa il parle breton / et toi tu réponds en quelle(s) langue(s) ? Bastian : en français// C : en français ?// tu parles pas en breton à la maison ? Bastian : oui// c'est la honte// parce que ma sœur elle répond tout le temps en français / alors je fais pareil// parce qu'autrement je me prends la honte à moitié// C : c'est vrai ? c'est la honte: ? pourquoi c'est la honte ? Bastian : ben chais pas// mais: / c'est bizarre// C : dis / comment tu expliques ça ? Bastian : ben par exemple je réponds en breton euh / elle elle parle en français// et après elle me dit / mais pourquoi tu parles breton ? y a pas besoin// et et tout/ -fin/+ L252 : moi toute ma famille parle breton//

Tableau 18 - pratiques linguistiques familiales - bilinguisme- effets d'augmentation

1.4 Breton – langue du foyer

Pour les deux cas où le breton est signalé par les parents comme langue du foyer, la comparaison des mises en mots des parents et enfants font repérer deux « effets de miroir ». ME2 et PE2, les parents de Rozenn, relatent une situation familiale dans laquelle le breton est la langue du foyer dans les échanges entre parents et enfants. PE2 est bretonnant de naissance et ME2 a appris le breton à l'âge adulte. Elle est devenue enseignante en classe bilingue. ME2 indique que si les enfants répondent en français, ils leur font comprendre que ce n'est pas ce qui est attendu. En revanche, les parents, eux, se parlent en français (« ME2 : on ne parle QUE breton// sauf entre nous// »), ce que Rozenn ne manque pas de me préciser :

L295-306 – C : Rozenn comment ça se passe à la maison ?

Rozenn : ben:
C : on parle quelle(s) langue(s) ?
Rozenn : breton//
C : et toi ?
Rozenn : euh:
C : tu réponds en breton ?
Rozenn : oui//
C : ouais ? tout le temps ?
Rozenn : oui// ben mes parents se parlent en français quand ils se parlent ensemble//

Armel, lui aussi, décrit les pratiques linguistiques familiales de manière identique à ce que sa mère ME24 m'avait dépeint en entretien :

2 4	F	Arme l	breton langue du foyer	L156-161- C : et tes parents ils parlent breton ? Armel : depuis/ depuis/ avant que je suis né déjà// C : ouais// et tu leur parles breton ? Armel : ben ouais/ toujours// C : et quand tu es né ils te parlaient breton ? Armel : ouais// + L162-165-C : donc à la maison vous parlez breton ? Armel : toujours// C : tout le temps ? Armel : ouais// + L253-259-Armel : euh ouais/ ma grand-mère// mon grand-père// euh: C : toute la famille parle breton ? Armel : non// pas les autres// C : ok// et ta grand-mère et ton grand-père te parlent breton ? Armel : ouais/ c'est ça// C : tout le temps ? Armel : ouais//
--------	---	-----------	------------------------	--

Tableau 19- pratiques linguistiques familiales - langue du foyer - effet de miroir

En dépit, parfois, d'une méconnaissance des compétences linguistiques réelles de leurs parents et d'une sous ou sur-évaluation des échanges réalisés en breton (en terme de fréquence, de personnes, de niveau linguistique des personnes ou de durée), tous ces enfants semblent être fiers des compétences de leurs parents en breton, avec parfois idéalisation, exagération de la situation. En général, ceux dont les parents parlent peu ou pas le breton tendent à surévaluer le niveau de leurs parents en breton. Les autres enfants produisent des discours, et ont des représentations de leurs propres pratiques linguistiques familiales, plus proches des discours de leurs parents. Mais, ils mettent, eux aussi, très en avant les compétences en breton de leurs parents. Ils les valorisent, même si ce n'est pas ou peu une langue de communication familiale au quotidien. Lorsque les parents comprennent et parlent le breton mais qu'ils n'en font pas ou peu usage en famille, pour diverses raisons, les enfants

ont bien sûr des difficultés à se représenter les compétences linguistiques de ces derniers. Cette situation a des incidences sur leurs représentations des langues et de leur acquisition. Ils tendent à développer des représentations cloisonnées des usages des langues, dans lesquelles le breton serait presque toujours lié à l'école et à des apprentissages scolaires.

Au travers de ces premières analyses des mises en mots des enfants interviewés, différents modèles d'influence des discours et représentations de leurs parents sur leurs propres représentations des pratiques linguistiques familiales sont donc perceptibles. En outre, les analyses laissent transparaître les mécanismes de construction identitaire, et plus particulièrement, de la conscience sociolinguistique, chez ces enfants. Lorsque je les interroge sur leurs pratiques du breton, ils évoquent l'école puis ils cherchent immédiatement un lien familial avec cette langue, vécu comme une nécessité pour expliquer, comprendre et s'approprier ce choix linguistique effectué pour eux. Ils cherchent une justification familiale, affective, à cet apprentissage linguistique scolaire, déterminé pour eux.

Je vais à présent approfondir cette question des influences des représentations parentales par le biais de l'analyse comparative des mises en mots des parents et enfants à propos des objectifs alloués par les parents et perçus par les enfants de cet enseignement/apprentissage du et en breton.

2. Représentations des usages des langues et de la langue bretonne

Lors des entretiens avec les parents, je les ai interrogés sur leurs motivations à effectuer un choix de scolarisation en langue bretonne pour leurs enfants, puis sur les attentes ou résultats escomptés aujourd'hui et à l'avenir pour ces derniers. L'analyse comparative des discours des parents et enfants à propos de l'utilité des langues, du breton en particulier est réalisée afin de percevoir les influences possibles. Comme pour les analyses effectuées à partir des entretiens avec les parents, je cherche à dégager les grandes tendances, à souligner parfois quelques particularismes et non pas l'exhaustivité.

Lors des entretiens collectifs avec les enfants, après plusieurs questions sur leur situation familiale et scolaire pour les mettre en confiance, j'ai choisi de leur demander ce à quoi servait, selon eux, l'apprentissage des langues, y compris le breton, mais en essayant de ne pas le nommer afin de découvrir si eux-mêmes allaient effectuer des distinctions, des catégorisations entre les langues (Entretien « Enfants » - école publique bilingue Plougastel - « C : alors à quoi ça sert d'apprendre les langues ? »). Ensuite, si les enfants n'avaient pas mentionné le breton, j'ai orienté la question vers cette langue (Entretien « Enfants »-école Diwan Brest - « C : d'accord// ça sert à quoi d'apprendre le breton ? spécialement// »).

En fonction du déroulement des entretiens et du contenu des réponses précédentes, j'ai parfois posé une question plus directe concernant le breton avant d'ouvrir sur les autres langues, ou que les enfants fassent eux-mêmes le parallèle. Ainsi, pendant l'entretien avec les enfants de l'école privée catholique de Carhaix, je leur ai d'abord demandé : « C : alors/ une grande question// ça sert à quoi d'apprendre le breton ? ». Une enfant (Agathe) a alors réorienté elle-même la question sur l'ensemble des langues :

Inès : ben s'il y a des gens qui viennent chez nous euh des bretons/ savoir parler avec eux//

C : ouais// quoi d'autre ?

Agathe : ben c'est pareil pour toutes les langues//

C : ouais// t'as raison je peux demander ça sert à quoi d'apprendre les langues ? alors c'est pas/ qu'est-ce qui est pareil pour toutes les langues ?

Lors du deuxième entretien collectif réalisé, à l'école bilingue publique de Carhaix, un enfant a évoqué l'idée que la langue bretonne allait disparaître :

Bastian – L480 : oui parce que à ce qui paraît/ ben/ la langue bretonne elle va disparaître//

Cette mise en mots m'a alors permis d'avoir une discussion très riche avec l'ensemble du groupe sur cette question. Malgré la réification de la langue introduite par une telle formulation, elle m'a paru heuristique pour recueillir les représentations des enfants quant au statut et à l'avenir de la pratique de la langue bretonne. A l'issue de cet entretien, dans une démarche empirique, j'ai alors choisi d'intégrer cette interrogation à mon guide d'entretien pour les autres entretiens collectifs à réaliser avec les enfants, de la manière suivante :

C : je voudrais vous poser une question/ y a des enfants/ donc je rencontre des enfants partout en Bretagne dans toutes les écoles/ à Diwan/ des écoles publiques/ des écoles privées// comme vous on discute/ et y a un enfant qui m'a dit *la langue bretonne elle va disparaître*// vous avez entendu ça ?

Entretien « Enfants » - école publique bilingue-Rennes

J'y ai aussi, parfois, ajouté une question relative à l'idée de préservation de la langue si leurs propos allaient dans ce sens.

Agathe: elle peut pas disparaître si y en a qui le parlent encore//

C : t’as raison/ mm// d’accord// et alors pourquoi il faut pas qu’elle disparaisse ?

Entretien « Enfants » - école bilingue privée Carhaix

C : ben oui ça dépend des gens// et qu’est-ce qu’il faut pour qu’elle ne disparaisse pas alors ?

Entretien « Enfants » - école bilingue publique Rennes

Dans un premier temps, l’analyse de contenu des mises en mots des enfants en réponses à ces questions permet de mieux percevoir les représentations qui sont en présence. Dans un deuxième temps, par comparaison avec les discours parentaux, j’ai cherché à savoir si ces représentations découlent d’influences parentales, extérieures ou autres.

2.1. Représentations des enfants

Le premier constat est que, comme pour leurs parents, les réponses des enfants à cette question utilitaire de cet enseignement/apprentissage des langues, et en particulier de la langue bretonne, font état d’idées allant de la préservation des langues, du breton à des considérations pragmatiques. Par ailleurs, chaque enfant énonce un ou plusieurs paramètres pour justifier l’utilité de ces apprentissages. Afin de mieux cerner les représentations en présence et faciliter les comparaisons ensuite, les réponses des enfants sont classées par grands contenus thématiques, de la même manière que les mises en mots de leurs parents.

2.1.1. Préserver la langue bretonne (12 enfants)

Avant même que je n’aborde la question de la disparition de la langue bretonne dans les entretiens, douze enfants énoncent l’idée que l’apprentissage du et en breton permet de préserver la langue bretonne :

Eric- L395-398 : euh aussi apprendre des nouvelles langues ça peut servir/ comme le breton ça se parlait mais maintenant on en parle plus beaucoup donc/ si on apprend/ s’il y a plus de monde qui apprend ben/ elle pourra elle pourra tou- toujours exister euh sans l’abandonner//

Ils ont quelques notions de la situation sociolinguistique historique de la langue bretonne, qui semblent adaptées, simplifiées, à partir de leurs imaginaires d’enfants et avec leurs mots d’enfants :

Visant - L 316-333 : vu que la Bretagne c'est le/ normalement c'est le pays du euh des Bretons//[...] la Bretagne normalement c'est le pays euh breton// et mais sauf que//[...] ben i- après euh: le français euh m:[...]ben/ il est venu en Bretagne// [...] y a eu de plus en plus de français en Bretagne//

Béatrice - L328-333 : ben tout le monde parce que avant/ euh à à/ comment on dit Breizh déjà ? [...] la Bretagne/ et ben tout le monde parlait breton// mais euh y a eu des gens là qui euh/ on sait même pas pourquoi/ ils ont dit que c'était dangereux de parler breton// du coup tout le monde a arrêté// et euh ben y a plus eu de breton// personne ne parlait breton// y a que eu français// [...] ils ont euh parlé français// dans les écoles ils devaient tout le temps parler français et pas breton// sinon ils se faisaient taper sur les doigts avec des règles/

Leurs discours font état d'une conscience sociolinguistique, relative à leur représentation de la situation sociale des locuteurs de la langue bretonne :

Armel : autrement on va l'oublier//

C : qui va l'oublier ?

Armel : tout le monde//

Awena - L254-262 : ben: c'est bien d'apprendre le le breton parce que c'est: quand on apprend une langue c'est bien/ et puis en plus y a pas beaucoup de gens qui parlent breton/ [...] et y aussi euh la langue bretonne elle est en voie de disparition alors ça sert euh à sauver le breton//

Cette notion de préservation d'une langue en danger est traitée par les enfants avec un fort engagement personnel, jusqu'au lapsus de Koupaïa entre « religion » et « région » :

Koupaïa - L270-275 : mais c'est aussi notre/ la langue de notre religion un peu enfin ben chais pas:[...] ben c'est bien de l'apprendre parce qu'il y a plein de gens qui parlent cette langue là//

C : d'accord// et qu'est-ce que tu voulais dire avec la langue de la religion ?

Koupaïa : ben que en Bretagne euh c'est/ quand on parle le breton/ que le français//

La mère de Koupaïa, ME22, fait partie du type D, « les frustrés de la langue bretonne ». Il semblerait que Koupaïa ait, comme sa mère le souhaitait, « [mis] en perspective les origines de sa famille » et qu'elle se soit appropriée la langue bretonne en tant que marque d'appartenance à une région.

2.1.2. Habiter la Bretagne et y parler la langue bretonne (8 enfants)

Huit enfants parlent de cet apprentissage de la langue bretonne comme quelque chose de plus naturel, un état de fait inhérent à la vie en Bretagne, au fait d'être Bretons, donc bretonnants par voie de conséquence :

Delphine- L324 : ben ça sert à habiter en Bretagne//

Ronan- L323 : ça sert à faire la vie//

Efflam : euh ben ben d'apprendre la langue ben d'ici d'apprendre le breton/ pour ici ben c'est d'apprendre la langue du pays quoi/

Xavier : ben ça sert à parler//

Aodren - L369-370 : parce que aussi par exemple pour la France si si euh la France personne ne parlait français ce ne serait pas la France/ ça s'appellerait pas la France// et pour la Bretagne c'est pareil//

Tous ces enfants sont scolarisés à Carhaix et/ou ont au moins un parent bretonnant, à l'exception d'Aodren. Plusieurs hypothèses peuvent être émises à propos des influences à l'origine de ces représentations de la langue bretonne, en tant que pratique sociale usuelle. En particulier, il est possible d'envisager le fait que ces enfants soient plus en contact avec le breton dans la vie quotidienne en dehors de l'école, de par leur vie en centre Bretagne, avec des parents bretonnants, et donc qu'ils arrivent plus facilement à se projeter dans un usage social de la langue hors cadre du scolaire.

2.1.3. Communiquer avec sa famille ou des proches (5 enfants)

Cinq enfants indiquent que la langue bretonne serait utile pour communiquer avec des membres de leur famille ou des proches. Deux d'entre eux évoquent des communications en langue étrangère, en particulier l'anglais. Ainsi, lorsque Mathieu imagine parler l'anglais avec d'autres personnes, il fait allusion à sa sœur :

Mathieu : et pour le plaisir aussi euh ben de pouvoir parler à des gens/ par exemple ben moi quand je connaîtrai très bien l'anglais ben je prendrai du plaisir ben à parler à ma sœur en anglais/ parce que elle est/ elle parle comme ça en anglais/ comme si c'était sa langue normale//.

Il y a dans les formulations de Mathieu une classification des langues (« sa langue normale ») qui n'est pas sans rappeler les valeurs attribuées aux langues dites « de grande diffusion » par sa mère, ME9, qui fait partie du type C. Françoise, elle, évoque également la possibilité de communiquer en plusieurs langues dans sa famille :

L352-353-Françoise : euh en fait euh pour les autres langues on peut les apprendre pour parler avec la famille que qui parle une autre langue que le français//

Le père de Françoise, PE30, indique également en entretien avoir un oncle qui parle de nombreuses langues et dont les enfants auraient appris l'anglais avec facilité. Cet oncle est une sorte de modèle pour PE30 :

PE30 – L808-809 : c'est-à-dire que si elles pouvaient faire comme mon oncle/ apprendre des langues en 15 jours/ je dis ben super/ parce que voilà vous pourrez communiquer avec le monde entier

Les parents de Mathieu et Françoise, sont classés dans les types B et C qui ont en commun d'avoir effectué un choix linguistique pour leurs enfants motivé par des représentations utilitaires des langues, une valorisation des langues étrangères telles que l'anglais, et pour lesquels le choix du breton a été effectué faute de mieux. Ceci explique sans doute que ces enfants évoquent uniquement ces langues étrangères lorsqu'on les interroge sur l'intérêt des langues.

Les trois autres enfants laissent transparaître la notion de transmission familiale de la langue bretonne et d'échanges intergénérationnels :

Bastian – L312-314 : ben comme ça avec ma mamie on peut parler pour rigoler ou:

Et, ils y associent parfois l'idée que c'est l'élément déclencheur de cet apprentissage scolaire du breton. Bernard a trouvé une justification personnelle, familiale, à cet apprentissage :

Bernard - : si on voudrait parler à nos grands-mères/ grands-pères// [...] parce que le début en CP je savais pas très bien parler breton/ et mes grands-parents euh ma grand-mère et mon / ma grand-mère a commencé un petit peu à me parler aussi en breton// alors je j'ai voulu commencer à parler en breton donc j'ai continué//

Il indique alors comment ces échanges avec ses grands-parents ont provoqué en lui le souhait d'apprendre le breton à l'école et la volonté de continuer. Lucas, lui, précise que c'est une première étape vers l'envie d'en apprendre plus et de communiquer avec d'autres personnes proches « qu'on aime beaucoup ».

Lucas - 380-387 euh moi c'est pour euh apprendre de nouveaux mots en breton vu que avec ma grand-mère j'avais déjà d'autres mots// et par exemple si on/ si on veut rencontrer quelqu'un qu'on aime beaucoup et qui parle une autre langue ben/ et ben comme ça ça pourra nous aider//

Pour ces enfants, l'appropriation de la langue bretonne est alors liée à une relation familiale, à des relations affectives entretenues au travers de l'usage de cette langue. Ainsi, leurs représentations des langues de leur entourage proche influent sur leur volonté d'apprentissage et d'usage de ces langues.

2.1.4. Faciliter l'apprentissage d'autres langues (6 enfants)

Six enfants affirment que l'apprentissage des langues, du breton, permet d'apprendre plus facilement d'autres langues, comme une évidence. Eric expose cela comme une leçon de chose, une donnée vérifiée par l'expérience :

Eric-L350-359 : ah oui à quoi ça sert ? parce que euh/ me/ ben ça/ quand on apprend plus d'une langue on peut apprendre plus rapidement les autres langues// et puis ça permet de/ si tu fais un travail où tu dois/ où on doit aller dans d'autres pays ça permet de/ de parler plus facilement//

C : d'accord// et comment tu sais que ça permet d'apprendre d'autres langues ?

Eric : parce que euh l'habitude de/ d'apprendre les nouvelles langues euh ça ça ça fait que ça devient plus facile// comme quand on avait commencé à apprendre le français et l'anglais/ euh le français et le breton/ pour l'anglais s'est venu plus rapidement//

Pour Norbert, c'est un état de fait et la seule finalité de cet apprentissage :

Norbert - L293-295 : ben ça peut servir ben pour/ ça peut servir à/ à parler plusieurs langues//[...] après chais pas trop euh: à quoi d'autre ça pourrait servir//

Deneza indique que la connaissance du breton semble une condition *sine qua non* pour comprendre le sens des nouveaux mots appris dans une langue étrangère, comme si la simple connaissance du français, sa langue première ne pouvait suffire :

Deneza - L157-159: comme ça il y a des mots euh souvent en euh une langue étrangère euh ressemble au breton/ sinon c'est quoi ce mot ? (rire)

Lucas, lui, pense que c'est l'anglais qui facilite l'apprentissage des langues :

Lucas : oui// et il y aussi par exemple c'est plus facile l'anglais t'as des mots qui qui en français par exemple football ben c'est pareil en français//

Il y a bien pour ces trois enfants la conception que l'apprentissage de certaines langues, le breton notamment, facilite l'acquisition d'autres langues ensuite, en particulier au niveau de la compréhension du vocabulaire. Il y a la recherche d'une justification interne aux langues, systémique, à ces apprentissages scolaires. Lomig et Judikael, eux, énoncent comment ils se sont appropriés cette idée, non réfutable, puisqu'elle provient de leurs parents et « de beaucoup de gens » :

Lomig- L 154-155 euh maman elle a dit que le breton/ et même beaucoup de gens disent que après ça aide à apprendre les autres langues parce que: parce que/ c'est pour ça même que ma mère elle m'a mis dans le/ dans le breton//

Cette conception, selon laquelle l'apprentissage du breton faciliterait l'apprentissage d'autres langues, justifie alors leur présence dans cette filière bilingue, « dans le breton ». Comme dans les discours de leurs parents, il y a ici amalgame entre le développement de capacités cognitives potentielles par le biais d'un bilinguisme consécutif précoce et l'apprentissage de la langue bretonne. Par interprétation simplifiante dans ces mots d'enfants, la langue bretonne, en tant que telle, devient l'élément facilitateur pour l'apprentissage d'autres langues.

2.1.5. Voyager (8 enfants)

Les réponses à la question « quelles langues connaissez-vous/ avez-vous déjà entendues ? » permettent de déduire que la grande majorité de ces enfants, nés entre 2000 et 2004, a déjà été en contact avec plusieurs langues étrangères avant l'âge de 11 ans. Ils ont

déjà voyagé à l'étranger ou ont des parents, des amis qui voyagent beaucoup plus que les générations précédentes. Tous ont entendu parler de voyages scolaires à l'étranger. Aussi, huit enfants mentionnent qu'apprendre des langues offre la possibilité de voyager, d'aller à l'étranger. La langue est perçue comme une sorte de passeport pour pouvoir entrer dans d'autres pays :

Deneza – L195-204 : euh pouvoir s'introduire dans le pays// [...] ben ça veut dire euh/ euh oh je ne sais pas comment expliquer//

Lomig – L162 : ça sert à aller dans d'autres pays euh aussi après//

Ronan – L320 : ben à aller dans d'autres pays//

Iwan- L318 : à aller dans d'autres pays// à voyager partout//

Aodren et Visant précisent toutefois que c'est aussi utile au cours du voyage pour « visiter » :

Aodren – L329 : quand on voyage//

Visant – L265 : ben à visiter d'autres pays//

Etienne, très pragmatique, estime d'ailleurs que l'apprentissage de l'anglais peut être utile, quasi uniquement, quand on voyage :

Etienne- L471-477 : par contre ça sert euh beaucoup euh quand on va dans les pays étrangers l'anglais// [...] mais par contre si on voyage pas du tout euh ça sert pas vraiment beaucoup//

2.1.6. Communiquer avec d'autres personnes (12 personnes)

Très rapidement cette idée de voyage est associée à la notion de communication dans les mises en mots des enfants. Plusieurs enfants prolongent la notion précédente en indiquant que le voyage est avant tout l'occasion de « communiquer avec les autres » (Deneza) :

Agathe : ben c'est pareil pour toutes les langues// [...] ben si on va dans des pays et et qu'on connaît pas et qu'on connaît bien la langue et ben on peut parler avec les autres gens//

Awen : ben comme ça on peut/ parler à d'autres gens//

Les mises en mots passent de l'idée de nécessité de connaître la langue, en tant que « passeport » pour entrer dans un pays à celle d'obligation à apprendre, avancée notamment par Bertrand, si l'on veut « [se] faire de nouveaux amis » :

Bertrand - L268-269 : ben si tu pars en pays étrangère ben et qu'ils parlent pas la langue que que tu parles ben t'es obligé d'apprendre la langue// **L379-384** : ben/ je sais pas// ben de connaître plus de langues et puis euh: [...] ben: si t'es un voyageur ben et que tu vas dans tous les pays/ ben ben si tu voyages/ euh et que tu connais pas leur langue ben: tu pourras pas leur parler et te et de te faire de nouveaux amis//

La majorité des enfants qui évoquent cette notion de communication en langue avec d'autres personnes se focalise sur l'anglais. C'est la langue étrangère qu'ils apprennent à l'école. Ainsi, pour Katia l'idée de voyage « dans un autre pays » est immédiatement associée à l'Angleterre et au fait de parler anglais :

Katia-L309-310 : parce que ça permet / si on va dans un autre pays / et même si on va en Angleterre / après on pourra parler anglais avec d'autres personnes//

Sandy n'envisage d'ailleurs ces échanges que dans le cadre de voyages scolaires en Angleterre :

Sandy – L298-302 : quand t'es en sixième après si tu fais un voyage en Angleterre ben: ou en cinquième ben tu peux parler avec les Anglais et si t'apprends pas ben/ t'auras du mal à parler avec eux//C : et c'est un problème ça ? Sandy : ben un peu parce que c'est dur après si/ même si tu parles pas et que tu prends un dictionnaire anglais t'auras du mal à dire les mots parce que:

Mais, ces enfants semblent aussi conscients à la fois de la diversité des langues (*cf. supra*) et du fait que l'anglais soit une langue de grande diffusion. Ainsi, Visant introduit l'idée que l'anglais est commun à d'« autres pays » :

Visant – L294 : parce que les autres pays aussi apprennent l'anglais//

Thomas, lui, recentre le propos sur le caractère indispensable de cette langue, perçue semble-t-il comme langue dominante :

Thomas - L331-332 : c'est très important l'anglais parce que quand on voyage dans n'importe quel pays on rencontrera toujours des gens qui parlent anglais// **L338-339** : oui/ oui mais dans chaque pays il y a/ on va au moins croiser une personne qui pourra euh un peu savoir euh l'anglais quoi//

Maëlis, sans détours, décrit alors cette conscience sociolinguistique de la catégorisation des langues avec une langue anglaise dominante, « principale » :

Maëlis - L282-290 : et même l'anglais c'est la langue: [...] l'anglais c'est la langue euh l'anglais c'est la langue principale// [...] ben/ enfin/ ce que t'apprends toujours/ ce que t'apprendras toujours à l'école/ enfin en France// en général/ ben ça c'est l'anglais quoi/ tu l'apprendras toujours//

En revanche, trois enfants font le lien entre communication avec des personnes extérieures à leur cercle familial, scolaire ou amical, et langue bretonne. Lomig aborde ainsi l'idée de proximité linguistique des langues celtes :

Lomig – L164-166 : et puis euh aussi le breton c'est proche du gallois/ alors comme j'en ai un tout petit peu de ma/ enfin j'en connais qui sont Gallois/ euh des fois on se parle un peu/ même si on comprend pas très bien/

Liza et Inès envisagent la communication avec autrui dans leur environnement. Des échanges avec d'autres personnes bretonnantes :

Liza – L264-266 : ben moi je pensais que si quelqu'un nous parlait en breton et puis que nous on comprenait pas ben c'est mieux d'apprendre comme ça au moins ben on pourra lui parler aussi//

Inès : ben s'il y a des gens qui viennent chez nous euh des Bretons/ savoir parler avec eux/

Cette notion de communication avec d'autres personnes en langue bretonne est alors à rattacher au thème « habiter en Bretagne » et « y parler breton » par voie de conséquence selon les enfants (cf. 3.1.2.). Enfin, Judikaël semble concevoir l'apprentissage des langues comme une ouverture aux autres en passant par l'apprentissage de la langue de l'interlocuteur quelle qu'elle soit :

Judikael – L184-192 : à connaître autrui// [...] ben connaître euh d'autres personnes// parce que les autres personnes ils ne vont/ pas forcément parler le français le breton euh/ les langues qu'on connaît// donc il va euh/ il euh ben ils vont parler euh ben c'est pour qu'on sache ce qu'ils font: et euh//

2.1.7. Avoir de bonnes notes à l'école (5 enfants)

Cinq enfants expriment des visions plus stratégiques, scolaires et pragmatiques. L'apprentissage des langues, et du breton en particulier, est vécu comme la possibilité d'avoir de bonnes notes et des points en plus au lycée par rapport aux élèves monolingues.

Sandy - L280-285 : après pour euh si on si on passe notre bac et on fait des choses en breton:[...] oui pour avoir des bonnes notes//

Bastian : et comme ça au collège on n'aura pas de problème / on aura des bonnes notes//

Inès – L268: par exemple pour/ au lycée pour les bacs ben on peut avoir (rire) des bonnes notes//

Agathe – L245-247: pour avoir plus de points// [...] non mais euh chais pas **L253-256 :** quand on va au lycée par exemple//

C : alors pour Agathe c'est l'histoire des points/ quand tu vas au lycée/ tu peux avoir plus de points/ c'est ça ?

Agathe : euh oui/

Koupaïa : euh ouais pour les contrôles/

2.1.8. Avoir plus de connaissances, associées à la réussite professionnelle (8 enfants)

Dans la même lignée pragmatique, certains enfants (parfois les mêmes : Inès, Koupaïa) conçoivent cet apprentissage des langues, de la langue bretonne, comme un atout supplémentaire, une connaissance supplémentaire. Deux groupes se distinguent parmi eux, ceux qui envisagent cet apprentissage comme un savoir en plus par rapport à d'autres enfants en filière monolingue par exemple :

Judikael – L151 : ben à connaître pour/ étendre son savoir (rire)

Klara : de s'instruire//

Denez : ben on connaît plus de choses// on connaît plus de choses//

Inès : plus de vocabulaire peut-être//

Comme le démontre également Paola Riviecco (2014) qui a aussi interviewé des enfants des classes bilingues breton-français de Rennes dans une thèse consacrée aux « négociations identitaires » dans le cadre d'échanges scolaires, ces enfants s'appuient sur des représentations des bienfaits du bilinguisme, majoritairement issues des discours parentaux, et de l'école pour évoquer « une position de supériorité » par rapport aux enfants des classes monolingues.

Koupaïa - L249-251 : pour avoir plus pour avoir plus de/ ben pour la mémoire là non ?
euh:

C : ouais/ tu penses qu'on peut avoir plus de mémoire ?

Koupaïa : ben non mais: euh XXX pas/ un truc comme ça mais:

Koupaïa cherche à justifier ce positionnement par la reprise de discours entendus, sans en maîtriser complètement la teneur. Cependant, ses représentations de cet apprentissage bilingue sont associées à l'idée de développement de capacités cognitives plus importantes que d'autres enfants. D'autres l'évoquent comme une capacité supplémentaire susceptible de les favoriser à l'avenir pour leurs études ou pour leur avenir professionnel :

Bernard – L 334-346 : d'a-/ de pouvoir apprendre une nouvelle langue//[...]ben pour étudier/ pour euh plus tard//

Mathieu - L361-365 : euh moi je pense que apprendre des langues/ par exemple l'anglais euh/ et euh ben d'autres langues c'est pratique pour les métiers où on voyage beaucoup/

Maëlis – L272-278 : mais même autrement ça te sert si tu fais un travail plus tard/ y a quelqu'un qui vient euh te voir/ et qui parle pas ta langue/ par exemple t'es euh je sais pas moi/ technicien quelque chose comme ça/ y a quelqu'un qui est venu habiter en France mais il ne parle pas le français// euh t'es obligé de parler quelques mots/ une autre langue// ou même quand tu fais des affaires// ben faut parler l'autre langue si tu veux euh parce que si il vend des choses euh mais à l'étranger ou des choses comme ça/ ben/ t'es obligé//

Maëlis évoque également ici cette notion d'obligation d'apprendre les langues pour l'avenir. Ces enfants sont conscients qu'il y a des « marchés linguistiques » et de l'importance de connaître des langues à l'heure actuelle en fonction des communautés linguistiques auxquelles ils appartiennent ou dans lesquelles ils voudraient entrer.

2.1.9. Particularismes enfantins :

Des particularismes émergent également des mises en mots de ces enfants. Trois autres catégories de réponses, qui n'étaient pas présentes dans les motivations parentales s'ajoutent à cette liste. Quatre enfants mentionnent que cela leur permet de ne pas être compris par les personnes non-bretonnantes. Certains l'indiquent de manière ludique, une sorte de jeu d'enfants :

Iwan – L329-331 : et des fois euh c'est bien d'apprendre le breton parce que euh sinon / si a des personnes qui parlent français dans d'autres pays euh il faut pour pas qu'ils comprennent on parle breton et hop si on veut dire des secrets alors

La mère d'Iwan, ME16, mentionne également cette idée lors de l'entretien, avec amusement, mais pas en tant que motivation quant à sa décision de faire apprendre le breton à ses enfants.

D'autres évoquent cette volonté de ne pas être compris comme une sorte de lien entre bretonnants, de spécificité valorisée par l'enfant :

Awena : alors quand on veut/ c'est un lien entre nous/ et qu'on veut pas que les gens comprennent on peut parler en breton//

Par ailleurs, Rozenn et Sébastien ne savent pas quoi répondre à cette question « d'utilité de l'apprentissage des langues ». Est-ce dû au fait qu'il n'y ait pas eu de discussion précise sur le sujet avec leurs parents ? Est-ce dû au fait que Rozenn soit bretonnante de naissance ou est-ce dû à la situation d'interlocution, en entretien collectif ? Cet élément reste à approfondir.

Rozenn- L181-182- C : tu as une idée Rozenn ? Rozenn : non (rire)
Sébastien - L289-291: ben: /// je sais pas euh /// [...] chais pas//

Enfin, deux autres enfants introduisent la notion de « plaisir » lié à cet apprentissage de la langue bretonne :

Goulven – L371-376 : ben parce que euh ben pour le plaisir déjà//

Dorothée – L299-304 : ben c'est une langue chouette/ y en a pas partout/ du coup euh ça fait quand même plaisir d'être dans une école bretonne//

Pour Dorothée cette notion de plaisir est associée au fait qu'elle est consciente de la rareté de cette situation et donc de faire partie d'une catégorie privilégiée. C'est un nouvel élément. Le plaisir est parfois nommé par les parents dans les entretiens à propos du plaisir qu'ils ont eux-mêmes ressenti à apprendre ou entendre la langue bretonne dans leur jeunesse, du plaisir des grands-parents ou de la famille à savoir que les petits-enfants apprennent le breton, du plaisir souhaité en choisissant une filière, un cadre scolaire d'apprentissage spécifique pour leurs enfants (petits effectifs, enseignants agréables, bonne ambiance entre les parents...). Mais, il n'est pas ou très rarement évoqué chez les parents en terme d'apprentissage des langues et encore moins de la langue bretonne. Lorsque ME38 et ME39 parlent de « plaisir » pour les enfants et de « s'amuser avec » le breton, c'est avec un corollaire, le breton est transmis par voie de scolarisation mais pas forcément pour sa pratique future. C'est « un petit truc en plus » dans leur construction identitaire mais il n'a pas de rôle communicatif dans l'avenir des enfants :

ME39 : les gens à l'extérieur quand ils nous posent la question mais pourquoi vous leur faites apprendre le breton ça leur servira à rien ? et ben on dit *ben non ben tant mieux pour eux* quoi// ils ont le droit de faire un truc ça leur servira à rien/ et c'est juste pour se faire plaisir c'est juste pour euh voilà un petit truc en plus c'est tout voilà// ça s'arrête là voilà// nous on leur demande pas de hein euh au contraire même euh on leur demande pas de de de et ben on leur demande pas de continuer le breton à contrecœur s'ils ont pas envie de le continuer// on leur demande pas d'aller de de de de absolument trouver un métier euh où ils pourront exercer le breton/ c'est pas du tout notre propos ça// c'est voilà on vous offre un truc vous prenez vous prenez pas vous vous amusez avec vous vous amusez pas avec et puis ensuite vous irez peut-être sur autre chose et puis sur autre chose et [...]

Ainsi, l'ensemble des motivations parentales énoncées lors des entretiens individuels sont aussi présentes (reprises, interprétées, déformées, ...) dans les mises en mots de ces enfants. D'où proviennent ces représentations enfantines ? La première conclusion est que les discours

à propos des langues, du breton en particulier et de l'enseignement/apprentissage bilingue sont très présents dans la vie quotidienne, dans les *instances de socialisation* de ces enfants. Les enfants reprennent-ils alors les discours de leurs propres parents, à l'identique ? Les ont-ils entendus à l'école ou par d'autres vecteurs du quotidien ?

2.2. Influences parentales ?

De la même manière que pour les pratiques linguistiques familiales, l'analyse comparative des mises en mots de ces enfants à propos des motivations à l'origine de cet apprentissage bilingue breton-français, en regard de la typologie de profil de leurs parents et des types de prises en charge énonciatives du discours dans ces groupes de parents, a révélé différents types d'influence sur leurs représentations enfantines, qu'il importe de caractériser à présent.

2.2.1. Effets de miroir :

Une partie des enfants rencontrés reprend les arguments de leurs parents quasiment à l'identique ou en se référant directement à leurs parents pour justifier cet apprentissage des langues ou de la langue bretonne, comme des « effets de miroir ». Parmi eux, un premier sous-groupe d'enfants se distingue, composé de Lomig, Judikael, Sandy et Agathe. Leurs parents font partie du profil A (« pragmatismes ↔ facilités ↔ utilités »). Ces enfants ont compris les motivations utilitaires de ce choix parental. Ils décrivent quasiment les mêmes justifications que celles énoncées par leurs parents : « ça aide à apprendre les autres langues », « étendre son savoir ». Ils se réfèrent aux propos de leurs parents : « maman elle a dit que », « c'est pour ça que ma mère... ». Même s'il y a parfois référence à la langue bretonne, elle est envisagée, comme chez leurs parents, de manière stratégique, ici pour la réussite scolaire :

Sandy-L280-285 : après pour euh si on si on passe notre bac et on fait des choses en breton:[...] oui pour avoir des bonnes notes//

Agathe-L245 : pour avoir plus de points//

ou comme vecteur, pour faciliter l'apprentissage d'autres langues, par proximité linguistique notamment (*cf. supra*) :

Lomig – L 164-166 : et puis euh aussi le breton c'est proche du gallois/ alors comme j'en ai un tout petit peu de ma/ enfin j'en connais qui sont Gallois/ euh des fois on se parle un peu/ même si on comprend pas très bien//

Mais l'apprentissage du breton n'est pas envisagé pour cette langue en elle-même. Lorsque ces enfants évoquent la disparition de la langue bretonne c'est d'ailleurs en se référant à des propos extérieurs, de manière détachée, pragmatique, semble-t-il sans lien personnel, affectif :

Judikaël : moi je ben j'ai entendu parler mais c'est bête parce que c'est une langue// [...] moi euh j'entends ça souvent// [...] ben c'est une langue euh ben c'est une langue riche// bien// donc euh à quoi ça sert de les éliminer ? ces langues//

Agathe – L427: elle peut pas disparaître si y en a qui le parle encore// **L430** : parce que y a beaucoup de gens qui en parlent déjà/ qui apprennent [...] et puis ben: m: ben ben si ils arrêtaient d'en parler ben pour eux ça serait/ pas bien//

voire sans aucun attachement, comme Sandy qui ne cerne pas vraiment l'intérêt personnel de cette langue et dont la mère pense que le breton n'a pas vraiment d'utilité « à part par ici » :

ME13 : oh ben ce qu'elle veut/ [...] c'est pareil le breton à part par ici/ personne le parle//	C : ça te/ ça t'apporte quoi ? [nb. la langue bretonne] Sandy : ben/ pas grand chose// (rire)
--	--

Pour réaliser ces analyses comparatives, j'ai construit un tableau général qui croise les mises en mots des parents et des enfants, et qui m'a permis de déduire des effets d'influences. Je place à la fin de ces sous-ensembles analytiques un extrait de ce tableau lorsqu'il semble pertinent pour faciliter la compréhension des processus en action et du cheminement de la réflexion menée. L'ensemble de ce tableau se trouve en annexe (cf. clé USB)

N°	Type	Prénoms enfants	Mises en mots des parents et/ou indications sur-leurs motivations et attentes vis-à-vis de ce choix	Mises en mots des enfants- à quoi ça sert ?	la langue bretonne va disparaître ?
3	A	Lomig	ME3 effectue un choix pour des facilités dans l'apprentissage des langues, pour travailler en Bretagne, pour avoir un esprit ouvert, pour la transmission de la culture bretonne	L 154-155 euh maman elle a dit que le breton/ et même beaucoup de gens disent que après ça aide à apprendre les autres langues parce que L162 ça sert à aller dans d'autres pays euh aussi après// L164-166 et puis euh aussi le breton c'est proche du gallois/ alors comme j'en ai un tout petit peu de ma/ enfin j'en connais qui sont Gallois/ euh des fois on se parle un peu/ même si on comprend pas très bien//	

13	A	Sandy	ME13 -L481-483: ça peut lui apprendre/ lui apportait ben pour l'anglais/ pour les langues à venir hein//il paraît que le breton ça aide énormément pour les langues à venir// donc euh euh + oh ben ce qu'elle veut/ "c'est pareil le breton à part par ici/ personne le parle" + des langues pour communiquer avec des étrangers, voyager, qu'elle est un bon métier, un meilleur train de vie que moi	L280-285-après pour euh si on si on passe notre bac et on fait des choses en breton:[...]oui pour avoir des bonnes notes//+L298-302quand t'es en sixième après si tu fais un voyage en Angleterre ben: ou en cinquième ben tu peux parler avec les anglais et si t'apprends pas ben/ t'auras du mal à parler avec eux//C : et c'est un problème ça ?Sandy : ben un peu parce que c'est dur après si/ même si tu parles pas et que tu prends un dictionnaire anglais t'auras du mal à dire les mots parce que: +L343-345 Sandy : ou par exemple quand après tu veux aller au lycée euh à Carhaix euh/ si tu parles pas bien breton euh:	L424-428 C : ce serait bien ou pas ? Sandy : non// C : pourquoi ? selon toi// Sandy : ben/ je sais pas// C : ça te/ ça t'apporte quoi ? Sandy : ben/ pas grand chose// (rire)
----	---	-------	--	--	---

Tableau 20 - Extrait du tableau « A quoi ça sert ? » : effets de miroir - Type A

Un deuxième sous-groupe, constitué d'Armel, Bérengère et Awena, semble avoir totalement cerné les préoccupations de leurs parents en termes de « préservation » et de « transmission » de la langue et/ou de la culture bretonne :

Armel : autrement on va l'oublier
Bérengère : comme ça après y aura eh ben le breton il sera connu// de plus en plus connu//
Awena : et y aussi euh la langue bretonne elle est en voie de disparition alors ça sert euh à sauver le breton// [...] pour défendre le breton ».

Ces enfants semblent s'être appropriés ces arguments :

Awena : et puis c'est la langue de notre pays alors:

N°	Type	Prénoms enfants	Mises en mots des parents et/ou indications sur-leurs motivations et attentes vis-à-vis de ce choix	Mises en mots des enfants- à quoi ça sert ?	la langue bretonne va disparaître ?
36	G	Bérengère	PE36 - c'est "un acte militant" de les inscrire là, d'autre part "la langue bretonne est en danger" autres	L459-467 : euh quand on arrive en France on/ on a envie de de parler du breton/ de faire apprendre aux autres le breton//C : pourquoi t'as	L563-568-Bérengère : la Bretagne c'est là où on parle plus breton// ça ce que j'ai dit toute à l'heure// mais euh

			raisons : ancrage (racines) , emploi, multilinguisme	envie de leur faire apprendre ? Bérengère : ben parce que c'est c'est bien de leur faire apprendre les langues//de les euh donner partout/ comme ça après y aura eh ben le breton il sera connu// de plus en plus connu// C : et tu penses que c'est important ça ? Bérengère : ben quand même// apprendre aux gens ce que ça veut dire	par exemple si on va à Bordeaux ils parleront pas breton//[...] ils/ le la Bretagne c'est côté breton/ b b comme Bretagne et comme breton// L646-647- Bérengère : y a des personnes qui disent que c'est nulle breton mais il faut toujours euh d'apprendre avant de dire que c'est nul//
--	--	--	--	---	---

Tableau 21 - Extrait du tableau « A quoi ça sert? » : effets de miroir - Type F et G

Il faut souligner que ces sept enfants ont des parents dont les motivations se situent aux deux extrémités du continuum décrit auparavant. Les discours de leurs parents sont fortement connotés. Des dires de ces parents, tous ont, à un moment, expliqué clairement ce choix à leurs enfants quant au pourquoi de cet apprentissage scolaire de la langue bretonne.

Chez les parents des types G, les discours en lien avec la langue bretonne sont des discours engagés, parfois politiques, très prescriptifs. Ces trois couples de parents ont tous une (très) bonne connaissance de la langue bretonne. Chez les parents de Type A, le caractère stratégique et utilitaire de ce choix est très présent dans leurs mises en mots. La langue bretonne est souvent mise à distance, envisagée simplement comme vecteur d'apprentissage. Aucun ne parle le breton. Ces enfants entendent donc les discours de leurs parents sur ou en lien avec la langue bretonne depuis leur enfance et semblent les reprendre à leur compte sans discussion ou renégociation. Pour les enfants dont les parents ont un profil du type A, il y a apprentissage du breton, ressenti comme une nécessité en vue d'autres objectifs scolaires. Pour les enfants dont les parents ont un profil du type G ou F, l'apprentissage de la langue bretonne est également vécu comme une nécessité en vue d'une sauvegarde et d'une revitalisation de la langue bretonne. Ils s'approprient la mission transmise par leurs parents.

2.2.2. Effets - reflets :

Certains enfants semblent avancer des arguments proches de ceux invoqués par leurs parents mais avec une légère transposition par interprétation notamment de leur situation familiale et scolaire personnelle, au travers de leur regard et de leurs mises en mots d'enfants. Des enfants, dont les parents appartiennent au Type C (« Utilités↔transmission↔Préservation d'une culture »), paraissent ainsi essayer de transposer les différentes attentes énoncées par leurs parents en une seule vision simplifiée et en adéquation avec ce qu'ils ont entendu. Ainsi, Bernard parvient à justifier cet apprentissage

en liant les deux notions évoquées par sa mère d'utilité de cet apprentissage et de transmission familiale à partir de sa perception d'enfant :

Bernard – L334-346 : d'a-/ de pouvoir apprendre une nouvelle langue//[...]ben pour étudier/ pour euh plus tard// si on voudrait parler à à nos grands-mères/ grands-pères// [...] parce que le début en CP je savais pas très bien parler breton/ et mes grands-parents euh ma grand-mère et mon / ma grand-mère a commencé un petit peu à me parler aussi en breton// alors je j'ai voulu commencer à parler en breton donc j'ai continué//

Bernard avait besoin de motivation. Il était également en quête de l'utilité de cet apprentissage mais une utilité immédiate et stimulante plutôt qu'en rapport avec son avenir professionnel, dans plusieurs années.

Deneza, Ronan et Mathieu, plus pragmatiques, déduisent de la motivation utilitaire de leurs parents à les faire apprendre le breton et des langues étrangères, la possibilité de voyager, de mieux comprendre certains mots et communiquer. Comme le précise Deneza, le breton peut être important pour certains. Cependant, pour eux aussi, il est cantonné au rôle de vecteur d'apprentissage. S'il disparaissait, ce serait « dommage » pour certains, mais pour « [ses] parents ça changerait rien »

N°	Type	Prénoms enfants	Mises en mots des parents et/ou indications sur-leurs motivations et attentes vis-à-vis de ce choix	Mises en mots des enfants- à quoi ça sert ?	la langue bretonne va disparaître ?
1	C	Deneza	ME1 souhaite qu'ils commencent à apprendre les langues tôt pour être meilleurs et pour que ce soit plus agréable, qu'ils aient des facilités par rapport à son propre vécu scolaire + la volonté de développement de capacités cognitives supplémentaires + un attachement personnel : « je rétablis le chaînon manquant »	L157-159 : comme ça il y a des mots euh souvent en euh une langue étrangère euh ressemble au breton/ sinon c'est quoi ce mot ? (rire) + L180 : à communiquer avec les autres// + L195-204 : euh pouvoir s'introduire dans le pays// [...] ben ça veut dire euh/ euh oh je ne sais pas comment expliquer// [...]//	L399 ben si elle disparaît/ on verra après quoi// + L410-425 euh ben euh si elle disparaît c'est dommage// comme euh ben après y a beaucoup de gens qui parlent breton euh[...] y a plein de gens déçus après//[...]ben parce qu'après il y a plus de breton//ben ça dépend pour des personnes qui parlent toujours breton ça changerait la vie// mes parents ça changerait rien//

Tableau 22 - Extrait du tableau « A quoi ça sert ? » : effets-reflets - Type C

Des enfants dont les parents font partie du type E manifestent des effets-reflets des discours parentaux dans leurs mises en mots et représentations des langues à apprendre. Ils ne reprennent pas à l'identique les propos de leurs parents mais transmettent les mêmes idées à partir de leurs propres représentations et mots d'enfant. Ainsi Visant semble avoir perçu les

motivations de ses parents (c'est la langue de cette région et elle peut également lui apporter des facilités de communication en différentes langues). Il les traduit à sa façon :

Visant – L265- 333 : ben à visiter d'autres pays// [...] parce que les autres pays aussi apprennent l'anglais// [...]pour se parler//[...] vu que la Bretagne c'est le/ normalement c'est le pays du euh des Bretons//[...] la Bretagne normalement c'est le pays euh breton// et mais sauf que//[...] ben i- après euh: le français euh m:[...]ben/ il est venu en Bretagne// [...] y a eu de plus en plus de français en Bretagne//

C : d'accord/ et c'est bien ça ou pas ?

Visant : non//

C : pourquoi ?

Visant : vu que il y a de moins en moins de breton//

C : ouais/ et c'est un problème qu'il y ait de moins en moins de (breton/Bretons) ?

Visant : euh oui/ vu que la Bretagne c'est le pays des Bretons/

Liza relate à sa manière l'idée de faire vivre la langue bretonne au quotidien :

Liza – L264-266 : ben moi je pensais que si quelqu'un nous parlait en breton et puis que nous on comprenait pas ben c'est mieux d'apprendre comme ça au moins ben on pourra lui parler aussi//

Ces enfants parlent aussi de la disparition de la langue bretonne comme un fait négatif (« dommage » parce que « c'est la langue de Bretagne// ») mais sans spécifier un attachement personnel. Il n'est pas étonnant de trouver ces deux sous-groupes ensemble dans la mesure où les types E (Préservation d'une culture régionale ↔ ouverture) et C (Utilités ↔ préservation d'une culture régionale) sont proches en termes de contenu mais avec inversion des priorités des parents.

N°	Type	Prénoms enfants	Mises en mots des parents et/ou indications sur-leurs motivations et attentes vis-à-vis de ce choix	Mises en mots des enfants- à quoi ça sert ?	la langue bretonne va disparaître ?
10	E	Visant	ME10 fait apprendre le breton en Bretagne parce que ça existe. C'est une capacité supplémentaire pour leur avenir. ME10: parce que c'est une école où ils ne sont pas nombreux// qu'on prend bien en compte les difficultés de chacun// C : d'accord// donc	L265-ben à visiter d'autres pays// +L294-parce que les autres pays aussi apprennent l'anglais// +L296 : pour se parler//+ L316-333vu que la Bretagne c'est le/ normalement c'est le pays du euh des bretons//[...] la Bretagne normalement c'est	L406-420-ben rien// ce serait dommage//[...]c'est pas bien//[...] y a un siècle y avait beaucoup plus de breton// [...]C : qui c'est qui t'a dit ça ? Visant : ben/ sinon euh

		vous leur avez expliqué mais pas forcément autour du breton ? ME10 : ben non/ non non// non c'est vrai// mais: ouais// +L776-781-ME10: parce que c'est c'est venu naturellement comme ça/ sans qu'on n'en parle// euh/ je leur dis que c'est un plus quand même de pratiquer une deuxième langue// [... et que bon après ça/ euh d'après ce qu'on entend euh / c'est ça donne plus de facilités pour en apprendre d'autres par la suite//	le pays euh breton// et mais sauf que//[...] ben i- après euh: le français euh m:[...]ben/ il est venu en Bretagne// [...] y a eu de plus en plus de français en Bretagne// C : d'accord/ et c'est bien ça ou pas ? Visant : non// C : pourquoi ? Visant : vu que il y a de moins en moins de breton//C : ouais/ et c'est un problème qu'il y ait de moins en moins de Bretons ? Visant : euh oui/ vu que la Bretagne c'est le pays des Bretons//	les maîtres parleraient pas breton// ça doit être des/ leurs parents qui les ont appris// [...] et après les parents des parents les ont appris//
--	--	---	---	---

Tableau 23 - Extrait du tableau « à quoi ça sert? » : effets-reflets - Type E

2.2.3. Effets d'augmentation ou de diminution

Majoritairement, bien que les enfants soient influencés par les discours de leurs parents, leurs mises en mots dénotent plutôt des « effets d'augmentation ou de diminution » des représentations parentales présentes dans leurs discours. Leurs parents ont souvent énoncé plusieurs motivations et attentes imbriquées quant à ce choix de la langue bretonne pour leurs enfants. Leurs enfants semblent alors avoir procédé à une sélection, une hiérarchisation de ces éléments, notamment à partir de leur vécu personnel. Ils montrent alors une sorte de positionnement personnel. Il y a, pour certains, adéquation et surenchère quant au propos de leurs parents et, pour d'autres, adéquation et minoration de l'un des critères mentionnés.

Les « effets d'augmentation »

Neuf enfants dont les parents font partie de types différents (B, C, E, F, G) semblent influencés et ont développé leur conscience sociolinguistique de la même manière. Pour tous ces enfants, les parents ont mis en avant certaines motivations mais disent ne pas souhaiter leur imposer ce choix pour l'avenir :

PE17 - L644-651:/// est-ce qu'ils en veulent ?/ que ça puisse leur servir s'ils ont envie// qu'ils le rangent si ils ont envie// qu'ils en fassent ce qu'ils ce qu'ils en veulent// [...] c'est un truc de plus pour eux// voilà à eux de savoir si ils veulent/ si ils veulent euh/ l'utiliser ou pas l'utiliser euh: voilà//

C : professionnellement vous voulez dire ? ou:

PE17 : professionnellement ou voilà/ dans le dans/ dans/ dans// dans la vie euh courante//

PE25 : mais je leur en parle tous les jours [...] pas de cette manière là [...] j'ai pour idée de ne pas bourrer le crâne des enfants [...] que ce soit le plus naturel possible

Les enfants paraissent alors combiner les représentations issues de discours parentaux entendus à celles provenant des discours extérieurs sur la langue bretonne (médias, enseignants), avec leur vécu et ressenti personnel pour se forger leurs propres représentations de la langue bretonne (et de son apprentissage), perçue comme « en danger ». Ils semblent alors développer ou renforcer le critère de « préservation de la langue bretonne » comme justification de leur apprentissage et s'approprier ce choix parental en désirant s'intégrer à une communauté linguistique particulière : celle des bretonnants.

Parmi ces neuf enfants, les cas d'Aodren et Bastian dont les parents font partie du type B (utilités cognitives ↔ facilités d'apprentissage ↔ avenir professionnel) sont particuliers. Pour ME33, mère d'Aodren, l'aspect utilitaire prime nettement sur les autres motivations mais elle a des amis bretonnants qui travaillent en breton et elle revendique ses racines bretonnes, sans réelle volonté de transmission c'est pourquoi elle est placée dans ce type B. Mais elle est très proche du type C (« utilités ↔ préservation d'une culture régionale »). Ce qui est ressenti par son fils. Il précise qu'« ils sont tous nés en Bretagne » sans en être sûr : « euh surtout mon grand-père ». Pour lui ses langues maternelles sont alors « le breton et le français ».

La situation du père de Bastian, PE18, est aussi un cas à part. Il est bretonnant, parlant breton à ses enfants mais il justifie son choix de scolarisation en filière bilingue de manière pragmatique, ce qui explique sa classification en type B (*cf.* chapitre 6, *particularismes*). Son fils, tout en évoquant aussi des motivations stratégiques « comme ça au collège on n'aura pas de problème / on aura des bonnes notes// » est très conscient de cet attachement familial à la langue bretonne et le vit au quotidien (échanges en breton avec son père, son grand-père...). Il met alors la langue bretonne en exergue. C'est lui qui met en avant l'idée de disparition de la langue bretonne lors de l'entretien, en raison de discours extérieurs entendus : « à ce qui paraît », « dans les informations ». Il propose immédiatement une solution, un engagement personnel pour que ça n'arrive pas :

Bastian - L497-503 : ben je pense qu'elle va disparaître parce que les Français nous obligent/ j'avais vu ça dans les informations/ mais en tout cas ben ils ont dit qu'elle allait disparaître// [...] et toute façon moi si la langue/ si la langue bretonne elle disparaît/ j'apprendrai à mes enfants/ après mes mes petits-enfants ils vont mes mes enfants i vont apprendre le breton à mes petits-enfants/ mes petits-enfants ils vont vont apprendre à mes arrières petits-enfants et puis voilà

Bastian mêle des normes fictives issues de l'influence parentale et de son vécu personnel et des normes prescriptives émanant des médias : « les informations ». Nous pouvons alors mieux comprendre comment il interprète la situation en se distançant des « Français » pour se rapprocher de la communauté linguistique à laquelle il pense ou souhaite appartenir : « nous », c'est-à-dire les Bretons bretonnants.

N°	Type	Prénoms enfants	Mises en mots des parents et/ou indications sur-leurs motivations et attentes vis-à-vis de ce choix	Mises en mots des enfants- à quoi ça sert ?	la langue bretonne va disparaître ?
3 3	B	Aodren	ME33-401-416 : oh ben moi je lui ai expliqué que/ plus on faisait de langues/ plus c'était facile d'appréhender une nouvelle langue// et que la langue ça permet de voyager// alors le breton effectivement euh on voyage pas très très loin mais euh que voilà// ça peut être des ouvertures/ on ne sait jamais//et c'est aussi se rattacher à ses:[...] ah ben faire des choses// moi j'ai pas mal d'amis bretonnants/ [...] ça ouvre des perspectives qu'on ne peut pas soupçonner// [...]et et donc oui/ apprendre des langues très jeune/ notamment apprendre sa langue avec une autre à l'école/ ça aide après//	L329 : quand on voyage//+L369-370 : parce que aussi par exemple pour la France si si euh la France personne ne parlait français ce ne serait pas la France/ ça s'appellerait pas la France// et pour la Bretagne c'est pareil//	L563-566 : par exemple la danse bretonne avec les mots en breton qui fait les pauses/ euh: avec les pieds/ voilà// C : ça c'est important ? Aodren : oui je pense/+L591-592 : et et y a déjà des langues qui sont un peu bizarres alors s'il y a des langues de plus en plus modernes on va rien comprendre// (rire) (réponse à Thomas) L203-210 : en fait euh ma mère elle est née en en Bretagne aussi/voilà du côté de ma mère ils sont tous nés en Bretagne//euh surtout mon grand-père/ et du côté de mon père euh c'est plutôt parisien// C : d'accord// et donc ta langue maternelle tu dirais que c'est quoi ? Aodren : <u>euh le breton et le français//</u>

Tableau 24 - Extrait du tableau « à quoi ça sert ? » : effets d'augmentation – Type B

Les autres parents de ce groupe ont tous indiqué plusieurs motivations à effectuer ce choix. Ils ont des types de profil différents (C, E, F, G) mais tous avec un attachement personnel plus ou moins fort à la culture et à langue bretonne. Les enfants reprennent ces éléments à leur compte en allant plus loin, en spécifiant leur appartenance à cette région, à une communauté linguistique et leur volonté personnelle de préserver la langue bretonne. On perçoit cet engagement personnel fort également dans leurs propositions pour « ne pas qu'elle disparaisse » :

<p>Delphine-L492 : apprendre le breton à plein de monde//</p> <p>Denez – L 572-574 : ben il faut qu'on la parle// qu'on la parle euh à nos descendants et ainsi de suite</p>
--

Lise- L598 : ben ouais mais faudra de plus en plus de profs de breton//**L604** : à nos descendants//

Klara-L609 : ben de plus en plus de personne qui se mettent dans la langue bretonne//

N°	Type	Prénoms enfants	Mises en mots des parents et/ou indications sur-leurs motivations et attentes vis-à-vis de ce choix	Mises en mots des enfants- à quoi ça sert ?	la langue bretonne va disparaître ?
6	C	Lucas	ME6- nous/ on lui a dit// [...] ah oui oui// on lui a expliqué que c'était notamment pour que/ la facilité d'apprendre des langues plus tard// [...] parce que voilà// parce qu'on était bretons et qu'on avait envie au niveau de la culture euh/ voilà// ces deux choses-là/ normalement il les connaît//[...] ah oui// il sait pourquoi il est là// + L580 : parce qu'on était bretons et qu'on avait envie au niveau de la culture euh/ voilà// ME6 évoque aussi une gymnastique cérébrale, un apprentissage aisé d'autres langues et une valorisation sur son CV	Lucas - 380-387 euh moi c'est pour euh apprendre de nouveaux mots en breton vu que avec ma grand-mère j'avais déjà d'autres mots// et par exemple si on/ si on veut rencontrer quelqu'un qu'on aime beaucoup et qui parle une autre langue ben/ et ben comme ça ça pourra nous aider// C : c'est plus facile quoi ? Lucas : oui// et il y aussi par exemple c'est plus facile l'anglais t'as des mots qui qui en français par exemple football ben c'est pareil en français//	
28	F	Béatrice	ME38/PE38 : ne veulent pas que ce soit une pression mais PE38 a expliqué la situation des grands-parents ayant appris le français à l'entrée à l'école et l'interdit du breton	L299-308-Béatrice : qui ne savent pas//qui ne sav-/ qui savent pas le français// [...] et euh aussi quand euh quand y a quelqu'un qui parle français et quelqu'un qui parle breton/ et ben on peut lui parler sans que l'autre/ comprenne// [...] ben non mais euh/ quelque chose euh qui n'a rien à voir avec lui// C : de personnel ? Béatrice : oui// +L316-Béatrice : de parler breton/+L328-333-Béatrice : ben tout le monde parce que avant/ euh à à/ comment on dit Breizh déjà ? [...] la Bretagne/ et ben tout le monde parlait breton// mais euh y a eu des gens là qui euh/ on sait même pas pourquoi/ ils ont dit que c'était dangereux de parler breton// du coup tout le monde a arrêté// et euh ben y a plus eu de breton// personne ne parlait breton// y a que eu français//[...]ils ont euh parlé français// dans les écoles ils devaient tout le temps parler français et pas breton// sinon ils se faisaient taper sur les doigts avec des règles/	L331-347-Béatrice : ben que c'était nul//C : quoi ? qu'est-ce qui était nul ? Béatrice : ben d'arrêter le breton//C : alors pourquoi ? Béatrice : ben parce qu'après la langue va disparaître/ et ça sert euh ça sert à rien d'inventer le breton/ ça donne trop de mal aux gens/ et puis euh et puis après on s'entend plus// +L418-Béatrice : moi j'aime beaucoup le breton//

Tableau 25 - Extrait du tableau « à quoi ça sert? » : effets d'augmentation - Types C, E, F, G

Les « effets de diminution »

Quelques enfants dont les parents évoquent plusieurs motivations avec un certain ordre de priorité ont tendance, de manière inverse, à minorer la motivation principale énoncée par leurs parents et à mettre en lumière un des autres aspects mentionnés. La motivation principale de leurs parents est alors peu présente dans leurs propres représentations de l'intérêt des langues choisies pour eux et de leur apprentissage.

Ainsi, Maëlis, dont le père a un fort attachement familial à la langue bretonne et qui souhaite rétablir une transmission interrompue, n'occulte pas cet élément et est fière de parler breton. Mais, elle ne manque pas de mettre en exergue l'importance de l'anglais perçu comme

« langue principale » et indispensable pour l'avenir. Et, quand elle parle du breton c'est plutôt d'un point de vue scolaire. Elle propose d'ailleurs « plus d'écoles en breton » pour préserver la langue bretonne à l'avenir, sans engagement personnel de transmission familiale. Elle indique toutefois, lorsqu'on lui demande si elle utilisera le breton plus tard, qu'elle le parlera à ses enfants :

Maelis - L544-552 : ben moi je parlerai à mes enfants// parce que je pense que ça peut être bien quand même de leur parler/ même si ils savent pas tout le dictionnaire hein// [...] même si ils savent que quelques mots// c'est bien parce que si on/ parce que voilà c'est mieux de/ parler breton parce que si tu/ enfin y a ma grand-mère elle euh / à un moment ça a presque été interdit de parler breton/ et mon papa il a quand même décidé de parler breton//[...] eh ben quand il était/ il a commencé quand/ je crois qu'il a commencé quand il était en collège//

Sans être en opposition avec les discours de leurs parents, ces enfants les intègrent donc mais semblent les remanier et les hiérarchiser différemment. La mère d'Iwan, un des plus jeunes interviewés, a un fort attachement personnel à la langue bretonne et pense avoir un devoir de transmission de cette langue en tant que « derniers locuteurs » pour qu'elle ne disparaisse pas. Elle indique également qu'« [elle] attend rien d'eux ». Iwan a lui aussi la volonté de la préserver à sa manière :

Iwan-L518-519 : je pourrais/ faire euh/être président de la république et après/ et dire le français c'est terminé//

Mais il a surtout une vision utilitaire des langues pour « voyager » en ce qui concerne les langues étrangères et « ne pas être compris » en parlant breton.

Bien que Norbert trouve que la langue bretonne soit « une langue chouette », il met lui aussi l'accent sur l'aspect utilitaire des langues pour l'avenir alors que sa mère y associe plutôt une volonté d'ancrage dans une région, une culture. Youna, dont la mère évoque l'importance de l'appartenance à une communauté, « la communauté bretonne », n'en a absolument pas conscience et ne se représente que l'aspect scolaire et utilitaire de cette langue :

Youna -L-253-254 : euh moi je pense que ça sert à savoir une langue de plus/ et puis euh je sais pas ce que ça fait d'autre//+

N°	Type	Prénoms enfants	Mises en mots des parents et/ou indications sur-leurs motivations et attentes vis-à-vis de ce choix	Mises en mots des enfants- à quoi ça sert ?	la langue bretonne va disparaître ?
4 2	E	Norbert	ME42 parle d'ancrage, de culture et des outils pour la suite L223-225 ben justement ils vivent dans un milieu donc là ils le connaissent bien// y a la langue/ y a la culture/ mais c'est aussi euh toutes les sorties/ les fest-noz L218-219 je trouve que c'est très important à l'heure actuelle en fait d'être euh/ de bien connaître en fait son propre milieu pour pouvoir être ouvert aux autres// L527-528 en fait je pense qu'on a/ au fur et à mesure/ créé nos propres racines// [...] et je pense que ça leur aura donné quand même des outils//[...] eh bien euh/ tout ce qui est/ pour ce qui est scolaire // sérieusement/ les enfants qui parlent plusieurs langues sont meilleurs en maths/ sont meilleurs en pas mal de/ c'est plus+ L573-578- ça va leur permettre peut-être/ d'avoir/ d'avoir plus de choix pour leur avenir//	L293-295 : ben ça peut servir ben pour/ ça peut servir à/ à parler plusieurs langues// [...] après chais pas trop euh: à quoi d'autre ça pourrait servir//	L268 : c'est une langue qui peut devenir langue morte//+L278-280-Norbert : je préférerais qu'y ait des tas de monde à parler breton// [...] ben parce que c'est quand même une langue chouette//

Tableau 26 - Extrait du tableau « à quoi ça sert? » : effets de diminution - Types C, E, F, G

2.2.4. Absences d'effets ou effets contraires

A cet âge, on peut difficilement envisager une opposition frontale des mises en mots et des représentations des enfants aux discours et représentations de leurs parents. Toutefois, par leur propos, trois enfants marquent leur non adéquation avec les discours parentaux entendus. Ainsi Bertrand, dont les parents lui ont expliqué leur choix de scolarisation en breton par le fait « de reprendre [leur] racines », ne mentionne pas du tout ce critère. Il n'évoque d'ailleurs pas la langue bretonne mais l'apprentissage des langues en général. Il y voit un intérêt pour « communiquer », « voyager » et se faire de nouveaux amis. Cette ouverture aux autres et à la différence semble relativement éloignée des préoccupations d'enracinement de ses parents. D'ailleurs, lorsqu'il parle de la disparition de la langue bretonne, en voulant faire un jeu de mots pour ses camarades, il insinue presque le contraire en évoquant « une France Libre » si la Bretagne n'existait plus, comme si la France était occupée actuellement.

De la même manière, Katia et Awen, dont les parents ont aussi un fort attachement personnel à la langue et à la culture bretonnes, avec la volonté d'un ancrage et d'une transmission de la langue et/ou de la culture, n'évoquent que les aspects utilitaires de l'apprentissage des langues. Même lorsque l'on aborde la disparition de la langue bretonne,

leurs réponses sont très pragmatiques et en lien avec leur scolarité : la fermeture de poste d'enseignants, d'école et l'obligation de changer d'école. D'où proviennent ces non-adéquations aux discours parentaux ? L'affirmation forte de cet attachement à la langue bretonne par les parents et la manière dogmatique de le dire induit peut-être que ces enfants ne pensent même pas à le mentionner ou font un rejet. Il est à noter que ces parents indiquent que ce choix linguistique est imposé à leurs enfants comme quelque chose de non négociable, une obligation scolaire et une nécessité pour leur avenir.

N°	Type	Prénoms enfants	Mises en mots des parents et/ou indications des parents	Mises en mots des enfants A quoi ça sert ?	Mises en mots des enfants La langue bretonne va disparaître ?
14	F	Katia	ME14- L832-841 : on est vachem-/ on est très sérieux par rapport à ça quoi// (rire) [...] c'est important pour nous qu'ils fassent/ qu'ils apprennent le breton/ qui qu'ils/ autant que les maths ou l'anglais// enfin c'est c'est une vraie discipline scolaire quoi c'est/ c'est pas une option// c'est pas quelque chose qu'on va faire comme ça pour euh un petit peu et puis qu'on va arrêter après quoi// on a/ enfin pour l'instant on a essayé/ on a toujours été très// très/ on a fait des choix et on essaye/ enfin on les affirme très fortement// par rapport à nos enfants quoi// ME14 et PE14 souhaitent également qu'ils continuent à le parler dans leur vie quotidienne, que ça se perpétue	L 309-310 : parce que ça permet / si on va dans un autre pays / et même si on va en Angleterre / après on pourra parler anglais avec d'autres personnes//	L453-464 : parce que l'Etat veut pas euh veut supprimer les postes/ du coup y a moins de classe bilingue / du coup y aura moins de://// [...] y aura moins de breton/ enfin y aura moins de/ par exemple si il supprime des postes/ H elle aura plus son poste/ [...] du coup ce sera pire/ on devra prendre/ on devra/ Delphine : on sera obligé d'aller à DIWAN// Katia : oui on sera obligé//

Tableau 27 - Extrait du tableau « à quoi ça sert? » : Absences d'effets ou effets contraires - Types C, E, F

La grande majorité des enfants cherche à comprendre et justifier ce choix de la langue bretonne qui a été effectué pour eux. Seuls deux enfants (Rozenn et Sébastien) indiquent ne pas savoir. Ils sont tous influencés par leurs parents. Ils vont majoritairement reproduire, transposer ou réinterpréter les discours parentaux, sans s'y opposer. Ces analyses comparatives indiquent des effets d'influence diverses. Je remarque que les *effets de miroir* sont identifiables dans les mises en mots d'enfants dont le profil des parents se situe aux deux extrémités du continuum déterminé. Il est donc possible d'envisager que des discours parentaux fortement marqués par des représentations unilatérales des langues, de la langue bretonne et/ou du bilinguisme soient plus facilement intériorisés par les enfants comme « prêts à l'emploi » et accessibles quand on les interroge à propos de thématiques identiques.

Il est également probable que le type de discours, très normatif et impératif, de ces parents influe sur ces mises en mots d'enfants et leur conscience sociolinguistique en laissant peu de place à la discussion et à la réinterprétation personnelle de ces postulats. Le développement de la conscience sociolinguistique de ces enfants se fait donc, *a priori*, en lien étroit avec les discours de leurs parents et les représentations sociolinguistiques qui en émanent. Les *effets-reflets* ont, quant à eux, été repérés dans les mises en mots d'enfants dont les parents sont classés dans les types C et E. Ils indiquent une reformulation de la part des enfants mais avec des représentations sociolinguistiques quasi identiques. Pour ce qui est du repérage des *effets, d'augmentation ou de diminution*, ils sont présents dans les discours d'enfants dont les parents ont des profils diversifiés (B, C, E, F, G). Lorsque les discours parentaux sont caractérisés par l'imbrication de différentes motivations, issues de représentations sociolinguistiques multiples, les enfants semblent avoir plus recours à la reconfiguration de ces discours parentaux, et par là même des représentations, en lien avec d'autres influences. Ces autres sources d'influence proviennent de leur vécu scolaire ou familial, des discours médiatiques ou du personnel éducatif. Les enfants mentionnent notamment les enseignants, les grands-parents et d'autres membres de la famille. Les voyages en famille ou par le biais de l'école, les discussions avec leurs pairs les font également réfléchir à la diversité linguistique qui les entoure. Ces différents types d'influences parentales indiquent donc différents degrés d'indépendance de ces enfants dans le développement de leur conscience sociolinguistique. Est-ce que ces différentes configurations influent sur l'appropriation ou la non appropriation sociolangagière du breton chez ces enfants ? Les dernières analyses comparatives menées vont chercher à percevoir l'impact de ces influences parentales sur l'appropriation sociolangagière de ces enfants.

3. de la pratique scolaire à la pratique sociale ?

L'une des interrogations majeures de cette recherche est de réfléchir à la notion d'*individu bilingue*. J'ai mentionné dans le premier chapitre différentes catégorisations existantes en sciences du langage dans la définition du bilinguisme. Dans cette recherche, les jeunes enfants sont des bilingues en devenir. Ils le deviennent essentiellement par voie de scolarisation. Cela implique-t-il qu'ils deviennent des individus bilingues particuliers en termes d'appropriation des langues apprises ? Ce choix linguistique effectué pour eux devient-il le leur, avec un désir de pratique du breton en dehors de la scolarisation ou est-il voué à rester une pratique scolaire ? Les analyses de contenu des mises en mots des enfants ont montré que certains évoquent la pratique ou la volonté de pratique sociale du breton en famille, entre pairs ou avec

d'autres personnes en dehors du cadre de l'école. Certains discours parentaux et les représentations sociolinguistiques à l'origine de leur choix linguistique influencent ces motivations enfantines, mais pas seulement. Les analyses comparatives des mises en mots relatives aux compétences linguistiques des enfants et à la continuité entre le primaire et le secondaire indiquent d'autres pistes d'interprétation complémentaires.

3.1. Le niveau en breton estimé de l'enfant et par l'enfant

Les enfants interviewés sont scolarisés en classe bilingue breton-français ou immersive en breton entre le CE2 et le CM2 et ce depuis l'école maternelle. Il est alors envisageable que leur niveau de compétences en compréhension et expression orales et écrites en breton soit relativement élevé. Ils reçoivent des enseignements en langue bretonne et pas uniquement des cours de langue. Ils acquièrent les mêmes connaissances que les enfants en filière monolingue pour l'ensemble du programme, comme le prouve les évaluations nationales en fin d'école primaire (*cf.* chapitre 3). Cependant, lorsque l'on interroge leurs parents ou qu'on les questionne eux-mêmes sur leur niveau estimé en breton, plusieurs éléments apparaissent.

3.1.1. Chez les parents

Une partie des parents a des représentations positives du niveau de breton de leurs enfants. Ils évoquent un apprentissage sans difficulté de la langue bretonne par leurs enfants. Ils parlent de facilités en breton et d'une appropriation progressive de ce choix linguistique :

ME1 : je trouve que depuis le CE1 elle a/ elle s'est davantage appropriée la langue [...] on sent qu'elle comprend mieux// [...] j'avais l'impression que c'était sa deuxième langue alors que jusqu'au CP/ c'était pas le cas/ c'était une langue à part//

ME9 – L888-889 : en toute sincérité// après euh// après je vois que Mathieu s'éclate en breton/ c'est un peu son domaine du coup euh:

En revanche, certains parents, peu ou pas bretonnants, malgré ce qui vient d'être énoncé à propos du parcours scolaire de leurs enfants et bien que ces derniers ne soient pas en échec scolaire au moment de l'enquête, pensent qu'ils ont un niveau de breton peu élevé, voire ont des difficultés scolaires en breton. Ces impressions résultent de différents facteurs. Il y a d'une part :

- la crainte qu'ils ne sachent pas s'exprimer en breton parce qu'ils ne les entendent pas ou peu s'exprimer en breton en dehors de l'école,
- l'incapacité de connaître leur niveau scolaire et linguistique, accrue par une frustration et une crainte de ne pouvoir assurer le suivi scolaire en breton en raison de leur non ou manque de pratique de la langue.

Bien que les enseignants et les évaluations les rassurent, ces parents ne peuvent pas juger par eux-mêmes du niveau de leurs enfants ce qui semble les laisser dubitatifs.

ME4 – L702-716 : je pense que Judikael s'expri- s'exprime quand même comme un petit nègre en breton/ mais n'empêche quatre tous les/ à chaque fois | qu'il y a eu des
[C : ah bon ? vous
pensez que son niveau d'expression est: moyen ?
échanges/ ouais/// je sais/ j'ai pas suffisamment de compétences// mais lui spontanément euh euh voilà//
C : enfin vous voulez dire/ il y a des fautes/ mais il il exprime il s'exprime quoi ?
ME4 : voilà// il se fait comprendre quoi//
C : d'accord// d'accord// mais dans votre esprit il a pas forcément un bon niveau de breton ?
ME4 : je me permets pas de juger parce que je ne parle pas le:
C : oui oui// mais au niveau des notes ça suit ?
ME4 : ben oui//

D'autre part, certains parents ne parviennent pas à se représenter ce qu'est l'enseignement/apprentissage bilingue. Ils ont une représentation du bilinguisme en tant que bilinguisme « idéal » (double monolinguisme). Ils estiment donc que leurs enfants n'ont pas atteint ce niveau :

ME3- L784-800-ME3 : pas beaucoup// pour ça je trouve que/ bon c'est/ ils/ ça ne vient pas très vite quand même// au niveau de l'expression// je pensais que ce serait ce serait mieux que ça en fait// [...] au niveau de: non// c'est oui// c'est aussi qu'ils ne sont pas encore à niveau pour euh/ ils ne sont pas encore/ il ne parle pas breton couramment// donc il y a encore des difficultés// voilà// donc on m'avait dit en CM2// on est en CM1 hein// (rire)

Plusieurs parents indiquent également que leurs enfants ont un bon niveau mais font simultanément référence aux enfants dont les parents parlent la langue bretonne comme représentants de la norme. Ils se placent alors en position d'infériorité, comme ne pouvant de toute façon pas atteindre ce niveau. Ainsi ME15 indique que son enfant n'a pas de difficulté mais que son copain dont la mère est bretonnante est « vraiment bilingue » :

ME15 – L476-479 : non// non// on l'a jamais euh vu tenir une conversation avec ses copains copines alors que je sais que dans sa classe il a un bon copain qui lui a été à Diwan euh au début en maternelle/ et ses par- sa mère lui parle tous les jours en breton// et c'est vrai que non/ il parle français avec les copains/ il parle français avec lui// alors que lui il est vraiment bilingue// **L485-486** : ben lui se euh enfin je veux dire ça a l'air de lui plaire le breton en fait hein// il euh enfin il ne nous ne parle pas beaucoup// mais il ne s'en plaint pas non plus en fait//

Ces représentations parentales du niveau linguistique de leurs enfants ont des répercussions sur les représentations que leurs enfants développent à propos de leurs propres compétences.

3.1.2. Chez les enfants

Quand les enfants ont été interrogés sur leur propre perception de leur niveau de compétence en langue bretonne, il a fallu leur préciser que je n'attendais pas de connaître leur niveau scolaire, évalué par des examens, des notes mais plutôt leur ressenti personnel quant à ce niveau en fonction de leurs facilités ou difficultés perçues à comprendre et à parler cette langue au quotidien. Bien entendu, il a été difficile pour eux, à cet âge, de se détacher de ce cadre institutionnel. Ils se sont prêtés à la réflexion, ont essayé de répondre à cette question mais lorsqu'ils évoquent des difficultés elles se rapportent immédiatement aux apprentissages scolaires (exemple : les verbes, les mutations, la lecture...). De plus, il a été difficile pour eux de parler de cela devant leurs camarades de classe, par peur du jugement, notamment de paraître prétentieux s'ils annonçaient être « très bons » ou « excellents ». Ils utilisent alors des adverbes modalisateurs qui atténuent cette représentation positive d'eux-mêmes :

Katia : plutôt bon en breton//

Delphine : ben moi en breton un peu en-dessous de très bon

Bastian : un peu moins que très bon en breton

Béatrice : peut-être très bien//

Bérengère : moi aussi je suis plutôt bonne

Cependant, l'analyse comparative des réponses des parents et enfants à cette interrogation révèle plusieurs phénomènes. Lorsque les parents indiquent un bon niveau de breton estimé chez leur enfant, deux cas de figure se présentent. Dans le premier cas, les enfants indiquent aussi un bon niveau en langue bretonne :

Famille	Type	Prénom de l'enfant	Parents / évaluation du niveau de l'enfant en breton	Enfant / évaluation de son niveau de breton
17	E	Delphine	PE17 – L807-808 :ben c'est/ pour elle c'est quand même/ ben c'est euh/ assez euh/ assez facile quoi//	L603 : ben moi en breton un peu en-dessous de très bon mais en français très bon//

La valorisation parentale de ces compétences semble perçue par les enfants ce qui leur permet d'énoncer le fait qu'ils soient « bon » voire « très bon ».

Dans le deuxième cas, les enfants ont des parents bretonnants et, de ce fait, ont un rapport à la norme différent.

Maëlis – L686-697 : moi comme mon père en général il me parle et moi je lui répons/ il comprend tout// je dirais/ je sais pas/ bon// [...] ben/ pas forcément très bonne//

C : pourquoi ?

Maelis : parce que quelques fois euh/ quand mon père il me demande/ y a des fois il me demande des noms comme ça dans/ quand on va faire la promenade des machines/ quelques fois il me montre quelque chose et puis euh/ je sais pas quoi//

C : ok/ mais tu sais pas tous les mots/ mais mais c'est normal ça/ tu continues à apprendre//

Maelis : ben: ça peut aller//

C : donc tu es entre les deux/ entre très bon et bon//

Maelis : ouais/ voilà//

Leur référent en langue bretonne est différent par rapport à celui des autres enfants interviewés. Il s'agit d'un proche qui maîtrise la langue bretonne dans d'autres instances de socialisation que le cadre scolaire. Leur perception du niveau de réussite est plus élevé que celui des autres parce qu'ils s'identifient à ce parent bretonnant. Ils ont alors une forte tendance à sous-estimer ou minimiser leur niveau par rapport à la réalité et à leur âge.

Quand les parents mentionnent des difficultés ou un faible niveau, cela se répercute sur les représentations de l'enfant, que ce soit justifié ou non. Ainsi, Judikael, dont la mère ME4 pense qu'il ne s'exprime pas correctement en breton malgré des notes satisfaisantes, indique lui-même qu'il est « mauvais » malgré l'insistance des indications contraires de ses camarades en interaction :

Judikael : mauvais alors//

C : tu penses que tu es mauvais en breton? c'est vrai ?

Lomig : non//

Deneza : non non// t'es comme nous Judikael//

Lomig : même si des fois tu oublies beaucoup de mots faciles mais t'es t'es pas mauvais//

C : alors tu dirais que tu es plutôt moyen ou que t'es mauvais?

Judikael : mauvais//

C : mauvais// c'est l'idée que tu as toi//

Judikael : avant dernier// [...] le truc avant mauvais//

C : juste avant mauvais/donc plutôt moyen ou: un petit peu moins?

Deneza : ben comme nous/ quoi//

C : c'est ça que tu dirais?

Deneza : on est on est/ pas nul euh/ euh pas excellent//

C : vous êtes bons quoi ?

Lomig : oui voilà/ ouais//

C : vous comprenez///

Judikael : pas moi//

Bien entendu, le développement de la conscience sociolinguistique ne dépend pas uniquement d'influences parentales. La représentation de Judikael de son propre niveau ne provient pas seulement des représentations parentales de sa scolarité et de ses pratiques linguistiques en breton. Les résultats scolaires et les discours des enseignants sont, entre autres, à considérer. Cependant, ces représentations parentales participent du développement de la conscience sociolinguistique de ces enfants. Tous les enfants qui énoncent avoir un « bon » ou un « très bon » niveau en breton ont des parents dont les discours sont également marqués par une représentation positive de leurs acquis et l'inverse se vérifie également. Toutefois, il est important de souligner que les influences ne sont pas unilatérales. Il est possible d'envisager que les parents développent une vision négative ou en demi-teinte du

niveau de leurs enfants parce que ces derniers relatent leurs difficultés au retour de l'école. Ces représentations parentales et enfantines évaluatives participent alors peut-être de la volonté de faire poursuivre ou de poursuivre l'apprentissage du breton par voie de scolarisation après l'école primaire, et en cela aurait également un impact sur la future pratique sociale du breton par ces enfants.

3.2. Continuité primaire-secondaire et pratique du breton à long terme ?

A la fin de l'école primaire, les enfants ont acquis des compétences en breton et ont développé, selon les études scientifiques en neurolinguistique notamment (*cf.* chapitre 1), des mécanismes cognitifs différents des enfants monolingues en ce qui concerne l'acquisition des langues. Cela ne renseigne pas pour autant quant à l'appropriation sociolinguistique du breton par ces enfants. Les analyses de leurs mises en mots à propos de leurs pratiques actuelles de la langue bretonne et de l'utilité des langues ont dévoilé d'une part la recherche de justifications familiales et affectives de ce choix qui leur est imposé et, d'autre part, un attachement à cette langue que certains souhaitent préserver et/ou utiliser. Qu'en est-il de leur volonté de poursuivre cet apprentissage mais aussi, et surtout, de pratiquer la langue bretonne à moyen et long terme dans leur vie sociale ?

3.2.1. La continuité primaire-secondaire

Lors des entretiens, j'ai demandé aux parents et aux enfants s'ils souhaitaient faire poursuivre et poursuivre cet enseignement/apprentissage du breton après l'école primaire. Sur les 42 entretiens, 24 parents indiquent qu'ils souhaitent que leurs enfants poursuivent leur scolarité en filière bilingue breton français (à parité horaire ou immersive) au collège, soit plus de la moitié. Parmi eux certains parents n'envisagent pas d'autres alternatives. Ils ne laissent *a priori* pas le choix à leurs enfants ce qui est perceptible dans les mises en mots de ces derniers :

Rozenn – L 617 : ben je veux bien euh je je veux bien continuer euh

D'autres parents précisent que l'enfant aura une place dans le processus décisionnel :

ME6 - L557-571 : et je lui ai demandé/ qu'est-ce que tu veux faire ? parce que/ sans forcer non plus// on est pas/ on est pas dans le/ à cet âge-là maintenant on se dit on va pas le forcer à faire/ pour lui c'est une évidence de continuer//[...] ah oui// oui oui// oui

oui// pour lui de toute façon il va faire de l'anglais en sixième// il aime bien ça déjà//
mais euh/ oui// c'est une évidence d'aller en breton// de continuer/ cette langue-là/
ouais/ [...] ce serait bien qu'il continue jusqu'au bac c'est sûr//

Dans ce cas de figure, les enfants ont indiqué à leurs parents qu'ils souhaitaient continuer et me le disent en entretien :

Lomig – L605 : J'ai envie de continuer

Trois d'entre eux (Lucas Goulven et Mathieu) précisent qu'il s'agit de faire plaisir à leurs parents :

Lucas – L553-554 : je vais continuer parce que ça fait plaisir à mon père/ à ma mère/ et
et je pourrai je pourrai leur donner euh ben les des quelques mots pour apprendre.

Goulven - L511-514 : euh moi j'ai envie de continuer parce que déjà ça fait plaisir à
mes parents// et puis je trouve que ça ben c'est bien pour apprendre aux autres// et aussi
ben je trouve la la langue très très/très très bien//

La majorité de ces 24 enfants (20 sur 24) formule donc la volonté de poursuivre dans une filière bilingue breton-français au collège. Parmi les quatre enfants restants, trois n'ont pas répondu à la question et un émet une nuance à propos de son choix :

Efflam - L385 : moi oui// mais c'est/ peut-être que je vais changer d'idée/ je sais pas//
je suis pas devin//

Il faut préciser une attitude assez désinvolte des enfants de ce groupe lors de cet entretien, ce qui explique sûrement la dernière partie de cette réponse. Il y a donc influence des parents quant à la poursuite de la scolarité en breton mais aussi influence des enfants. J'y reviendrai dans les lignes suivantes.

Quatre parents précisent qu'ils ne souhaitent pas que leurs enfants continuent leur scolarité dans ce type de filière. Ils justifient ce refus pour différentes raisons. PE11 et ME11 indiquent une mauvaise expérience avec leur fille aînée qui les fait placer leur deuxième en collège monolingue. ME13 et ME35 parlent de l'éloignement du collège concerné par rapport

à leur domicile. ME34 trouve que cela ne représente pas un choix « forcément judicieux » pour le parcours scolaire de son enfant. A partir du collège, la stratégie éducative prime alors sur ses motivations identitaires énoncées (ME34 a un profil de type E). Les quatre enfants impliqués indiquent en entretien cet arrêt de l'enseignement/apprentissage bilingue breton-français lorsqu'ils seront au collège. Trois d'entre eux (Maëlis, Denez et Etienne) signifient que ce n'est pas de leur fait :

Etienne - L609 : euh moi j'aimerais bien sauf que je vais à un collège où est-ce qu'y a pas breton//

Dix parents mentionnent qu'ils ne sont pas encore sûrs de leur choix pour la suite, soit parce qu'ils vont changer de situation géographique (des déménagements), soit, dans le cas de Diwan, parce que le collège est trop éloigné selon eux et qu'ils ne sont pas favorables à l'internat à cet âge, ou encore parce qu'ils laissent le choix à leurs enfants. Je m'attarde donc sur ce dernier élément en lien avec mes interrogations quant aux influences parentales. Au départ, ce choix linguistique du breton par voie de scolarisation est imposé à l'enfant. Lorsqu'intervient le passage du primaire au collège beaucoup de parents, qui souhaitent que leurs enfants poursuivent cette scolarité en breton ou qui hésitent, signalent que leurs enfants ont un rôle à jouer dans cette prise de décision. Les enfants concernés indiquent majoritairement qu'ils veulent continuer. Certains, à l'instar de leurs parents, marquent une incertitude en énonçant les mêmes raisons qu'eux (éloignement, choix conditionné à l'ouverture d'une classe dans l'établissement de proximité...) Mais, j'observe aussi des retournements de situations, inattendus par les parents, où ils indiquent que ce sont les enfants qui ont fait évoluer leurs propres représentations :

ME3 – L565-571 : pour moi je m'étais dit que arrivé en CP euh:[...] ça allait s'arrêter// (rire) naïvement// parce que évidemment il n'a jamais voulu// [...] enfin moi j'étais maintenant/ j'étais j'étais très contente// mais je lui ai quand même posé la question// **L620** : et maintenant il veut continuer au collège// **L661** : non// c'est c'est moi qui aussi a évolué quoi//:

ME7 – L257-253 : et moi je pensais même encore y a deux trois ans/ je me disais/ oh il va/ ben Goulven il va aller jusqu'en jusqu'en CM2/ et puis après au collège il va arrêter le breton// et là on lui a demandé// et non// il a pas envie d'arrêter le breton// il

continuera au collège// alors que je me disais euh que ce serait optionnel// mais non/ non non// il veut pas arrêter// et pourtant on a des enfants qui n'ont pas de facil-/ pas particulièrement de facilités à en classe// **L624-626** : ben où on a toujours pensé que euh on faisait un choix bien sûr pour eux mais en fait on leur laissait aussi un choix// dans le sens où euh euh on leur laissait la possibilité de d'être initié au breton et puis après ben ils en feront ce qu'ils voudront/ de cette plus-value//

Il y a donc un jeu d'influences qui s'instaure entre les discours parentaux, modelant partiellement les représentations sociolinguistiques des enfants, et les discours des enfants à propos de cet enseignement/apprentissage bilingue breton-français, se répercutant progressivement sur les représentations parentales. Les discours des parents, issus de normes prescriptives, gouvernent principalement au départ puis les discours des enfants, résultant de normes fictives et prescriptives de l'institution scolaire dans laquelle ils apprennent le breton, entrent en jeu lorsqu'ils grandissent.

3.2.2. La pratique sociale du breton à moyen et long terme par ces enfants ?

Les dernières analyses comparatives soulignent également la fragilité de cette scolarité bilingue, une fois passé le cap de l'école primaire. Les chiffres globaux diffusés par l'OPLB, relatifs à la scolarisation en filière bilingue breton-français de la maternelle au lycée, l'indiquait déjà au chapitre 2 : à partir des plus de 13 000 élèves du primaire, seuls un peu plus de 2000 étaient comptabilisés au collège et moins de 600 au lycée en 2014/2015. L'analyse des discours parentaux et de leurs représentations sociolinguistiques permet de comprendre les origines de cette fragilité du point de vue des parents qui ont choisi ces filières. De manière générale, les discours à propos de leurs craintes parentales illustrent cette précarité. Dans les entretiens réalisés avec les parents, trois grands types de craintes sont exprimées de manière récurrente :

a) Les difficultés de suivi scolaire liées à la langue bretonne par non ou manque de compétences linguistiques en breton (réelles ou estimées) des parents (*cf. supra*).

b) La crainte de la sur-stimulation, de la surcharge cognitive pour ces enfants

ME35 – L 530-535 : nous ça a été/ toujours aussi était convenu avec les enfants/ *si vous voulez arrêter/ si c'était un travail supplémentaire pour eux et qu'ils s'en sortaient pas/ euh: on aurait arrêté// ()*

Il y a utilisation régulière du terme « effort » et de ses dérivés dans les discours parentaux. Cette difficulté, considérée comme supplémentaire par rapport au système monolingue, marque alors pour certains parents une justification au changement de scolarité, du bilingue au monolingue :

PE32- L874-884 : non/ non non// non mais je je veux dire pour l'élève y a un effort supplémentaire quand même//euh faire un cours d'histoire-géo en breton ça demande un effort de concentration/ pas ENORMEMENT euh supérieur// mais en tout cas euh:/ parce que bon/ y a quand même un/ c'est pas un/ ils sont ils sont en voie de devenir bilingue/ ils sont pas complètement bilingue non plus// donc euh ils/ ça leur demande euh un effort euh/ je dirais de/ enfin y a pas une transparence/

PE36 - L473-486 : effectivement pour l'aîné comme je disais tout à l'heure/ l'aîné euh / bon/ euh/ y a peut-être une prise de conscience qu'on l'a poussé en breton// il est pas si motivé que ça/ euh// enfin c'est-à-dire je pense que le breton à un certain niveau/ nécessite quand même un investissement personnel de l'enfant/ quand même// et dans lequel je pense pas que mon fils aîné se soit complètement impliqué hein// je vois plus que mon second fils/ ben il s'implique davantage/ ben oui ça demande quand même un travail supplémentaire/ d'acquisition quand même de/ là on passe à un niveau quand même de de breton nettement plus euh élaboré hein// puisque les matières importantes comme les maths qui sont enseignées là-dedans/ euh/ voilà// et je pense que pour mon fils aîné/ euh/ voilà/ je pense que là on arrive/ on arrive un peu/ bon peut-être à une saturation quoi// donc c'est pour ça que l'an prochain/ on va le laisser un petit peu / s'il veut voilà/ s'il veut arrêter le breton/ on n'ira pas/ voilà pour l'instant on toujours un petit peu pousser un petit peu/ mais là on va se dire voilà/ au lycée bon/[...] là on va laisser le choix//

c) la peur d'un enfermement dans un milieu, une communauté particulière ou dans un groupe d'enfants ne se renouvelant pas vient parfois également justifier dans les discours de ces parents un choix éducatif pour le niveau élémentaire qui ne perdure pas ensuite.

Ces trois grands types de craintes viennent donc remettre en cause la politique linguistique parentale établie à chaque grande étape de la scolarisation de ces enfants. Certains parents relatent ainsi le fait d'avoir hésité à faire poursuivre cet enseignement/apprentissage bilingue après la maternelle, puis après l'école primaire.

La plupart de ceux qui mentionnent une volonté de poursuite dans le secondaire parle d'ailleurs du collège et pas forcément du lycée.

Les enfants, quant à eux, n'évoquent quasiment aucune crainte ou difficulté, de manière directe par rapport à cet enseignement/apprentissage en cours, à l'exception des interrogations sur leur avenir en ce qui concerne le choix du collège notamment et la peur d'être séparés de leurs amis. Toutefois, ces craintes parentales ont des répercussions sur leur représentations des usages des langues et donc de leur appropriation sociolangagière. Le breton, conçu comme une matière scolaire, devient un objet d'apprentissage et perd parfois sa visée communicative hors cadre scolaire. Cependant, les représentations sociolinguistiques des enfants sont beaucoup plus tournées vers cette fonction communicative des langues que celles de leurs parents (*cf. supra* 2.1. : « habiter la Bretagne et y parler la langue bretonne », communiquer avec sa famille et des proches », « communiquer avec d'autres personnes »). Ainsi, une grande partie d'entre eux évoque la pratique sociale des langues étrangères et du breton en contexte scolaire et extra scolaire. A titre d'exemple, lorsque j'ai demandé aux cinq enfants de l'école bilingue publique de Carhaix s'ils voulaient continuer le breton, leur réponse a été unanime et les précisions temporelles emphatiques :

Collectif : Oui:

C : Oui // jusqu'à quand ?

Bastian : ah jusqu'à ce qu'on soit mort//

Collectif : (rires)

Ronan : jusqu'à ma mort aussi//

Katia : euh jusqu'à ce que je sois décédée

Delphine : pareil//

Iwan : et moi jusqu'à ce que je sois dans le ciel//

Bastian précise dans le reste de l'entretien qu'il souhaite parler le breton en famille et plus tard à ses enfants. Mais là aussi, la fragilité de cette volonté de pratique sociale du breton est à souligner puisque Bastian parle de moins en moins en breton à son père du fait de l'attitude négative de sa sœur vis-à-vis de ces pratiques :

C : et toi alors à la maison ? tu disais / papa il parle breton / et toi tu réponds en quelle(s) langue(s) ?

Bastian : en français//

C : en français ? // tu parles pas en breton à la maison ?

Bastian : oui // c'est la honte// parce que ma sœur elle répond tout le temps en français / alors je fais pareil // parce qu'autrement je me prends la honte à moitié//

C : c'est vrai ? c'est la honte: ? pourquoi c'est la honte ?

Bastian : ben chais pas // mais:/ c'est bizarre //

C : dis / comment tu expliques ça ?

Bastian : ben par exemple je réponds en breton euh / elle elle parle en français // et après elle me dit / mais pourquoi tu parles breton ? y a pas besoin // et et tout/ -fin/

C : AH / quel âge elle a ta sœur ?

Bastian : elle est en sixième//

C : elle est en sixième / donc elle est plus grande / donc elle t'embête quoi ?/ quand tu parles en breton/ c'est ça ?

Bastian : oui

Deux ans et demi après la fin des derniers entretiens, j'ai à nouveau contacté les familles interviewées pour connaître les choix réellement effectués pour la suite des études de ces enfants. J'ai réussi à obtenir des nouvelles de 25 familles, par téléphone ou par mail. Parmi ces 25 familles, 13 parents avaient déclaré en entretien vouloir que leurs enfants poursuivent leur scolarité en filière bilingue. 10 ont effectivement inscrit leurs enfants dans un collège proposant ce type d'enseignement/apprentissage dont 9 dans la même filière. Il y a eu un passage de la filière bilingue privée à un collège Diwan. Deux de ces enfants ont ensuite arrêté en cours de collège : l'un pour fermeture de la filière dans l'établissement et l'autre pour des difficultés scolaires (dysorthographe). Ce deuxième cas révélateur d'une situation où, en général, les parents confrontés à des difficultés d'acquisition scolaire, retirent ou pensent à retirer leur enfant d'un cursus bilingue. Ils ont une représentation sous-jacente d'une plus grande facilité en classe monolingue ou d'un problème de surcharge cognitive du fait de cet enseignement/apprentissage bilingue. Les trois autres enfants n'ont pas été scolarisés en filière bilingue en raison de la non ouverture de celle-ci dans leur établissement de proximité.

Dix autres parents sur les 26 avaient émis des doutes sur cette continuité. Dans ces familles, 7 de ces enfants ont été scolarisés en filière bilingue dont trois sont passés de Diwan à la filière publique du fait de l'éloignement de l'établissement Diwan concerné. Trois autres enfants n'ont pas poursuivi cette scolarité. La filière n'a pas été ouverte dans l'établissement pour deux d'entre eux et un déménagement a eu lieu pour l'autre. Les deux derniers parents avaient signalé leur volonté de ne pas faire poursuivre cette scolarité bilingue et c'est ce qui s'est produit. Au terme de ce sondage partiel, 17 enfants ont été inscrits en collège bilingue breton-français à partir de la sixième et 13 ont poursuivi. 8 n'ont pas été inscrits en filière

bilingue. Toutefois quatre ont suivi une option en breton.

A partir des déclarations des parents en fin de primaire, il était possible d'envisager 80% d'enfants potentiellement inscrits en collège bilingue breton-français toutes filières confondues sur l'ensemble des familles interviewées. Selon les mises en mots des enfants, je dénombrai 67% en comptant les « oui » et les « peut-être ». En réalité, seuls 50% des enfants dont j'ai eu des nouvelles ont continué une scolarité bilingue breton-français après l'école primaire. Ces chiffres viennent entériner, si cela était nécessaire, la fragilité de la poursuite dans le temps de cette scolarisation bilingue breton-français. Cela interroge alors bien entendu sur la pratique sociale future de ces enfants. Mais, cela pose surtout à nouveau la question des représentations que se font les parents du breton. Les enfants eux-mêmes indiquent leur volonté de pratique mais également leur crainte quant à un arrêt de cette scolarité qui pourrait leur faire « oublier » le breton :

Lucas – L548-554 : moi c'est pareil que Goulven// pour euh ben si j'arrête tout d'un coup ben c'est comme/ c'est comme Mathieu/ en troisième j'aurai oublié aussi//

C : et tu veux pas oublier le breton ?

Lucas : ben non//

Conclusion du chapitre 8 :

Deux hypothèses générales avaient été émises pour le deuxième volet de cette recherche à propos des influences des représentations et discours parentaux sur le développement de la conscience sociolinguistique des enfants et sur leur appropriation ou non appropriation de la langue bretonne. Au regard des analyses menées, ces hypothèses ne sont pas remises en cause. Les mises en mots des enfants, dont les parents disent avoir parlé explicitement des raisons de leur choix en famille, sont imprégnées de ces discours parentaux. Ces enfants ont plus de facilité à se représenter les motifs de ce choix linguistique effectué pour eux et trouvent une justification directe à l'imposition de ce choix dans les discours de leurs parents. Tous les enfants rencontrés cherchent des justifications à ce choix linguistique qui les motivent dans cet apprentissage : affectives, utilitaires, communicatives,... Les enfants pour lesquels les discours parentaux sont moins explicites semblent reconfigurer les éléments de réponse à leur disposition, au travers des discours quotidiens de leurs parents, mais aussi des pratiques ou non pratiques linguistiques effectives et d'influences extérieures (enseignants, médias, pairs, autres membres de la famille...). Ceux qui n'ont pas de référent extra-scolaire de la pratique du breton, ont alors effectivement plus de difficultés à se représenter la pratique sociale du

breton hors cadre scolaire. Cependant, il s'agit d'un phénomène plus compliqué que cette formulation dichotomique ne l'envisageait. Les différentes analyses comparatives intradiscours « Parents » et « Enfants » ont démontré des types d'influences des discours parentaux sur les mises en mots et le développement de la conscience sociolinguistique de ces jeunes enfants. En fonction des types de discours parentaux, cinq effets d'influences ont ainsi été mis en lumière : des *effets de miroir*, des *effets-reflets*, des *effets d'augmentation ou de diminution* et des *effets contraires* (ou *absences d'effet*).

Plus les discours parentaux sont péremptoirs et/ou émanent de parents dont les profils sont classés aux deux extrémités de la typologie définie, plus les enfants reprennent ces discours à l'identique ou de manière très proche. Les représentations sociolinguistiques des parents semblent alors transmises aux enfants dans le développement de leur conscience sociolinguistique. Leur volonté de pratique sociale du breton est donc principalement régie par ces représentations sociolinguistiques parentales. Lorsque les discours parentaux sont moins impératifs ou moins présents, et que les types de profil correspondent à l'imbrication de plusieurs représentations sociolinguistiques, les enfants cherchent par simplification ou par croisement d'autres paramètres extérieurs à interpréter les raisons de ce choix. Ils transforment alors ces données pour se créer leurs propres représentations sociolinguistiques. Il y a donc différents développements de la conscience sociolinguistique chez ces enfants qui s'effectuent avec une plus ou moins grande indépendance quant aux représentations sociolinguistiques de leurs parents.

En dehors des déterminismes issus de représentations sociales à propos de cette langue, le fait que les enfants deviennent bilingues par voie de scolarisation fait de la langue bretonne un objet d'apprentissage. Aussi, l'apprentissage et l'appropriation de la langue bretonne passent également chez ces enfants par leur « rapport à » la langue bretonne. Il y a d'un côté les constructions sociales de l'ordre des représentations et de l'autre un « rapport » à l'objet d'apprentissage (psychoaffectif) qui est de l'ordre de l'individuel. Dans ses travaux sur l'écriture, Christine Barré-De Miniac indique que cette notion « désigne précisément la relation entre l'environnement social et culturel d'une part, tel ou tel individu d'autre part ». (2000 : 49). La notion de « rapport à » fait écho à celle de « rapport au savoir » très usitée aujourd'hui en sciences de l'éducation. Charlot la définit comme « ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir » (1997 :94). Lorsque ces langues sont acquises à l'école, elles deviennent des objets d'apprentissage. Il est alors intéressant de s'interroger sur cette notion de « rapport à » cet objet en tant que forme de connaissance individuelle. En effet, l'enfant, même jeune, se fait une idée de ce qu'il va apprendre en dehors même de représentations sociales extérieures.

C'est le sens qu'il donne, de manière singulière à cet apprentissage et qui va conditionner en partie l'investissement qu'il va y apporter. Cette notion opératoire permet, entre autres, de recentrer la réflexion à propos du processus d'appropriation de la langue sur le sujet en tant qu'individu particulier (Penloup, 2000 ; Frier, 2002), et de penser que l'histoire scolaire d'un individu n'est pas jouée d'avance (Charlot, 1992). Le jeune enfant ne choisit pas les langues qu'il acquiert. Il s'agit dans notre cas de décisions éducatives sociales et identitaires des parents. Les enfants développent des représentations sociolinguistiques en lien avec celles de leurs parents mais ils ont également un *rapport au breton* particulier. Il serait intéressant de pouvoir poursuivre en ce sens la recherche.

Que conclure concernant l'appropriation sociolangagière du breton par ces jeunes enfants ? Je n'ai pas rencontré, dans le cadre de cette étude, d'enfant qui refuse le choix effectué pour eux, l'apprentissage ou la pratique scolaire de la langue bretonne. Cependant, on peut souligner des représentations et des rapports à cette langue et aux langues en général variés, qui se façonnent en partie par des *effets* d'influences parentales mais aussi par leurs interprétations personnelles du réel. Concernant la future pratique sociale du breton par ces enfants, certains facteurs semblent décisifs :

- Les enfants expriment le souhait de communiquer en breton lorsqu'ils en ressentent un besoin utilitaire ou affectif. Ils s'identifient à des personnes mais aussi à des causes véhiculées par les représentations sociales, notamment parentales, qui gravitent dans leur environnement proche (« préserver, sauver la langue bretonne » entre autres). Ils sont parfois conscients du rôle qu'on leur fait jouer (Katia parle de l'enseignante qui perd son poste) et ils acceptent les missions qui leur sont confiées au travers de choix linguistique (comme transmettre/apprendre à leurs parents par exemple).
- La valorisation parentale des compétences de l'enfant en breton lui permet de développer des représentations et une attitude positive quant à cet apprentissage et par là même quant à sa volonté de le poursuivre au-delà de l'école primaire.
- Le développement de la conscience sociolinguistique de ces enfants se fait en lien avec un environnement social. Plus le breton est pratiqué autour d'eux, en dehors du cadre scolaire, plus ils parviennent à se représenter leurs propres pratiques sociales futures de la langue bretonne. C'est le cas des enfants dont les parents sont bretonnants mais c'est aussi le cas d'enfants comme ceux de Carhaix qui entendent parler le breton dans des commerces ou dans la rue. Il y a donc aussi pour ces

enfants un imaginaire linguistique variant, et donc le développement d'une conscience sociolinguistique différente, en fonction de leur lieu d'habitation et des origines géographiques de leur famille.

- Lorsque des parents bretonnants n'utilisent pas ou peu le breton en famille, leurs enfants ont tendance à avoir des représentations cloisonnées des usages des langues. Ils associent alors le breton à des pratiques scolaires au point de refuser son usage en dehors. Cet élément va *a priori* de pair avec une reconfiguration de leur « rapport à » la langue bretonne. En effet, pour eux le breton était au départ la langue d'un ou plusieurs membres de leur famille. La scolarisation en breton en fait un objet d'apprentissage qu'il faut travailler et pour lequel on obtient des notes. Son non usage systématique en famille et cet aspect scolaire de son apprentissage, crée une attitude particulière chez l'enfant qui ne souhaite pas utiliser le breton en dehors du cadre scolaire car il s'agit pour lui d'un exercice ou d'une activité scolaire, au même titre que de faire des maths ou du sport.

Outre l'impact des représentations parentales sur le développement de la conscience sociolinguistique de ces enfants, ces analyses ont démontré une appropriation sociolinguistique progressive de ce choix linguistique chez une majorité d'entre eux. Toutefois, il s'agit de différentes formes d'appropriation sociolinguistique. Ces enfants signalent un attachement personnel à cette langue, qui pour certains provient de raisons affectives ou identitaires et pour d'autres de motivations utilitaires ce qui interroge sur leur devenir d'« être bilingue » (Lüdi et Py, 2002). Les représentations de la répartition des usages des langues pour certains d'entre eux s'effectue à la fois en fonction des personnes en présence mais aussi de l'instance de socialisation où ils se trouvent. Il y a distinction entre les pratiques scolaires et les pratiques extra-scolaires dans lesquelles le breton n'a pas de place attribuée. A mon sens, ces enfants peuvent être qualifiés de *bilingues scolaires*. La question se pose alors de savoir ce qu'il adviendra de leur bilinguisme et de la pratique sociale de la langue bretonne lorsqu'ils n'auront plus de cadre scolaire pour la pratiquer.

La mise en avant des fonctions communicatives de la langue bretonne par les autres enfants peut faire penser qu'ils tendent vers une pratique sociale future de cette langue. Mais, il s'agit d'enfants, qui ont bien le temps de grandir et qui seront influencés par différentes représentations prescriptives, fictives et communicatives en particulier.

Cependant, comme je l'ai mentionné, certains obstacles sont à franchir pour mettre en œuvre cette volonté de pratique, parmi lesquels :

- le contexte sociolinguistique diglossique de la Bretagne,

- les difficultés administratives et matérielles des établissements pour ouvrir ou maintenir une filière bilingue (à parité horaire ou immersive),
- les représentations souvent négatives associées au breton dans les discours,
- les influences contraires liées aux représentations des personnes qui entourent les enfants (grands-parents, parents, frères, sœurs,...)

Ils témoignent d'une partie des difficultés et de la fragilité de cette appropriation sociolinguistique. Ces analyses m'ont donc également permis de poursuivre la réflexion épistémologique sur la notion d'individu bilingue, dont je présente quelques éléments dans les conclusions générales.

Conclusions générales

Ce travail part d'un cas d'étude particulier, celui de la scolarisation de jeunes enfants en classe bilingue breton-français en Bretagne, pour développer une réflexion scientifique à propos du bilinguisme scolaire du jeune enfant. Elle s'insère dans une thématique de recherche plus large, celle de l'individu bilingue. Les questions de choix de langues et d'influences des représentations sur les pratiques linguistiques sont désormais centrales en sociolinguistique et en didactique des langues. Des liens ont été établis entre les représentations des langues et leurs pratiques, ou la volonté de pratique, par les individus, notamment en contexte scolaire. En Bretagne, les questions autour de la pratique de la langue bretonne sont d'autant plus prégnantes et d'actualité, dans la vie quotidienne comme dans les recherches, que les locuteurs premiers tendent à disparaître. La transmission du breton, familialement interrompue il y a déjà deux générations, ne s'effectue quasiment plus que par le biais de l'école. Des parents scolarisent leurs enfants en classe bilingue breton-français (à parité horaire ou immersive) dans trois types d'établissements scolaires : les écoles bilingues publiques, les écoles bilingues privées et les écoles Diwan associatives. Cette situation, que j'observe au quotidien depuis quelques années, m'a conduite à m'interroger dans mes recherches sur les motivations des choix parentaux, par des individus qui sont majoritairement non-bretonnants. Il s'est agi de chercher à comprendre, à travers les discours de parents et d'enfants, les mécanismes à l'origine d'une politique linguistique familiale atypique et ses influences sur l'appropriation de cette langue par les enfants. Dans le contexte diglossique breton, décrit dans le chapitre 2, les parents, *a priori* non contraints par des paramètres extérieurs, comme la nécessité de se faire comprendre dans la société environnante, effectuent un choix, en apparence volontaire, de pratique de la langue bretonne pour leurs enfants. Les jeunes enfants, eux, apprennent une langue qu'ils n'ont pas choisie au départ. J'ai donc abordé la question du bilinguisme du jeune enfant du point de vue des parents. Pour cela, j'ai décidé de recueillir des discours parentaux à propos de ce choix afin de chercher à percevoir les origines d'une politique linguistique familiale et ses influences sur les pratiques, en particulier en termes d'appropriation d'une langue, dite régionale ou minoritaire. La problématique générale qui a sous-tendu ce travail portait donc sur les raisons de ce choix parental et leurs impacts. Le matériau choisi pour tenter de répondre à ce questionnement est le discours oral sur les pratiques. Deux postulats de départ étayaient ce choix : la dimension discursive des représentations et le rôle fondamental des représentations dans les prises de

décisions relatives aux langues et à leurs pratiques. Après avoir défini la population à étudier en fonction du contexte sociolinguistique et la méthodologie d'échantillonnage à adopter, 42 entretiens semi-directifs (individuels ou en couple) ont donc été réalisés avec des parents résidant dans trois pôles géographiques de Bretagne : Brest-Plougastel-Daoulas, Carhaix et Rennes. Leurs enfants scolarisés dans l'une des trois filières de l'enseignement bilingue breton-français (publique, privée ou associative) ont ensuite été interviewés par groupes de 5 dans leurs écoles respectives. L'ensemble des données a ensuite été retranscrit et analysé à l'aide de différents types d'analyse : analyses de contenu thématiques, analyses de discours manuelles et informatisées et analyses thématiques intra-discours. Ces rappels effectués, je vais à présent faire le bilan des résultats obtenus par ces analyses, puis évoquer les perspectives qui en découlent.

Résultats, apports et limites

L'ensemble des analyses réalisées ne permet pas de répondre aux questions posées de manière exhaustive, à partir d'une étude de terrain conséquente mais limitée dans le cadre d'une recherche individuelle de thèse. Cependant, certains éléments de réponse ont pu être avancés à propos des hypothèses émises et les analyses ont permis de mettre en lumière des dynamiques et des processus à l'œuvre dans ces discours et pratiques.

A propos des dynamiques, les analyses de contenu des discours parentaux à propos de ce choix linguistique ont permis d'établir une typologie de profils de parents, à partir de représentations énoncées et de paramètres socio-économiques et géographiques communs aux interviewés. Les analyses de discours manuelles et informatisées ont ensuite mis en lumière les normes à l'origine de ces représentations, caractéristiques des discours de certains groupes auxquels les parents interviewés s'identifient. Les conclusions fournies à ce sujet dans chaque chapitre et la synthèse interprétative réalisée détaillent les éléments saillants mis en évidence à propos de ces profils parentaux et de leurs registres discursifs respectifs.

Modéliser ces registres discursifs, associés à des types de profils parentaux m'ont ensuite permis d'aller étudier les influences de ces discours caractéristiques sur les discours enfantins et les représentations sociolinguistiques qu'ils contiennent. Plusieurs interrogations étaient assujetties à ce deuxième volet de la recherche : quelles sont les représentations sociolinguistiques des enfants à propos de ce choix fait pour eux ? Proviennent-elles d'influences parentales ? En quoi nous renseignent-elles sur l'appropriation de la langue bretonne par ces jeunes enfants et leur devenir bilingue ? Plus que des réponses définitives sur les liens de causalité entre des représentations parentales et les futures pratiques du breton par

ces enfants, les analyses ont mis en lumière des processus : des *effets d'influences* en lien avec des types de discours parentaux. La distinction de cinq *effets* (de *miroir*, *reflets*, *d'augmentation ou diminution* et *effets contraires*) renseigne alors sur les processus d'appropriation de la langue, en particulier du point de vue du degré d'indépendance de ces enfants par rapport aux discours parentaux. Ainsi, les discours les plus péremptoires provoquent chez les enfants des effets de reflets ou de miroir alors que les discours parentaux qui mêlent plusieurs représentations à l'origine de cette politique linguistique laissent place à d'autres représentations, émanant d'autres sources. Ce sont dans ces interstices que les enfants peuvent reconfigurer leur interprétation de ce choix linguistique effectué pour eux par l'imbrication de différentes représentations. En dehors des représentations parentales contenues dans leurs discours, les mises en mots des enfants laissent alors transparaitre d'autres sources d'influences parmi lesquelles les enseignants et au travers eux l'institution scolaire, les pairs, les autres membres de la famille, en particulier les grands-parents, et les médias.

L'ensemble des résultats obtenus par ce travail semble pouvoir être considéré comme un apport de terrain pour les acteurs sociaux, objets de l'étude (parents, enfants, enseignants et institutions) pour lesquels ces résultats devraient offrir un éclairage raisonné sur les pratiques sociolinguistiques étudiées, en leur fournissant les moyens d'une meilleure compréhension.

Les dernières analyses intra-discours à propos des craintes et de la continuité de cette scolarité après l'école primaire ont indiqué des influences réciproques : des représentations parentales à celles des enfants mais également des représentations enfantines à celles des parents. Ces considérations m'amènent à évoquer les apports théoriques et les limites de la réflexion scientifique menée.

Les représentations sociolinguistiques

Ce travail, à partir d'un matériau discursif, vient confirmer l'intérêt de l'étude des représentations pour la compréhension des pratiques linguistiques. Cette approche d'une pratique sociolinguistique particulière établie par les parents pour leurs jeunes enfants par les discours sur les pratiques permet de cerner la complexité d'un phénomène. Bien entendu, il faudrait compléter ces résultats par une analyse des pratiques effectives, notamment par observation participante sur le terrain, ce qui pourrait être le cas dans le cadre d'un projet d'équipe de recherche. Dans le cadre restreint de cette thèse, les analyses des discours des parents et des enfants ont révélé des représentations et, par là même, des mécanismes à l'origine de cette pratique qui n'auraient sûrement pas été perceptibles au travers de l'observation des pratiques.

Par ailleurs, le travail réalisé montre comment les représentations sociolinguistiques évoluent. Elles évoluent, et parfois se confrontent, dans la société. Elles évoluent également en discours. Les jeux d'influence mis en lumière entre les discours parentaux et enfantins confirment cette caractéristique. De plus, les représentations se modifient en interaction dans le cadre des entretiens. Plusieurs parents m'ont précisé en fin d'entretien ne jamais avoir réfléchi consciemment à ces questions avant ce temps d'échange pour la recherche. La prise de conscience par la mise en mots de certaines de leurs représentations intériorisées les mènent vers une évaluation de celles-ci et parfois un repositionnement de leurs discours. En outre, les représentations de la chercheuse que je suis ont évolué au travers du discours. La rencontre de ces personnes, la réalisation de ces nombreux entretiens, les échanges avec d'autres chercheurs, la mise en mots de cette recherche font que mes représentations de cet enseignement/apprentissage bilingue, de la langue bretonne, de la recherche et du concept de *représentations* lui-même sont différentes. Les représentations sociolinguistiques s'imposent aux individus du fait de normes partagées par le ou les groupes sociaux auxquels ils appartiennent. Cependant, dans de rares cas, par la conscientisation de celles-ci, en discours notamment, elles semblent pouvoir évoluer. Cela rejoint l'idée de la part de *co-construction* des représentations, conceptualisée par Laurent Gajo (2000).

Le bilinguisme ...scolaire ?

Les résultats obtenus viennent également interroger la notion d'*individu bilingue* à partir de ce cas particulier. Les enfants apprennent le breton à l'école. Ils sont plus ou moins en contact avec d'autres pratiques de la langue bretonne en dehors de l'école en fonction de leur contexte familial respectif. Ils ont été plus ou moins sensibilisés par leurs parents à ce choix linguistique effectué pour eux. Ils ont donc des représentations différentes de la langue bretonne et de son apprentissage. Ces enfants deviennent bilingues par voie de scolarisation. L'école est donc l'instance de socialisation où ce bilinguisme se réalise de manière effective. Il est donc possible d'envisager qu'ils ont des représentations différentes de ce qu'est le bilinguisme par rapport à un enfant dont le développement bilingue résulte de la transmission familiale, directe, des langues des parents. Les résultats des analyses des mises en mots de certains enfants dans cette recherche questionnent cette notion d'individu bilingue. Il s'agit là d'une autre forme de développement bilingue : est-ce que cela a un impact sur leur devenir d'*être bilingue* (et biculturel) ? Est-ce que ces enfants, que je qualifie de bilingues scolaires, sont des individus bilingues en devenir, qui poursuivront la pratique de leurs deux langues en dehors de la scolarité ? Ou, est-ce que leurs pratiques de la langue bretonne, associées à la scolarité, cesseront à l'issue de ce cursus scolaire ? Qu'en sera-t-il de la pratique sociale,

extra-scolaire de ces enfants ? Je n'ai pas de réponses définitives à ces questions. J'ai écouté et analysé les mises en mots d'enfants à propos de ce choix linguistique et de leurs pratiques. Ils vont grandir et bien entendu, leurs représentations sociales vont évoluer en fonction de leurs parcours respectifs. Toutefois, les résultats de cette recherche m'encouragent à concevoir ce bilinguisme comme un type de bilinguisme particulier : un *bilinguisme scolaire* qui deviendra selon les cas, un bilinguisme « extra-scolaire », social, biculturel, un bilinguisme passif ou toute autre forme de bilinguisme. L'avenir le dira.

Perspectives sociolinguistiques

Le travail présenté est à considérer comme une étape de recherche qui est amorcée et pourrait, entre autres, s'insérer dans des travaux sociolinguistiques sur les pratiques des langues régionales et minoritaires. Ce premier apport sur les liens entre discours parentaux et développement de cet enseignement/apprentissage bilingue breton-français ébauche des pistes relatives à l'appropriation de la langue bretonne par de nouvelles générations. Tout en s'interrogeant sur le breton dont il est question, ces résultats donnent également des pistes de réflexions quant aux questions d'identité linguistique et de « revitalisation de la langue » pour lesquelles il faudrait poursuivre les recherches.

Perspectives sociolinguistiques et socio-didactiques

La question du rôle des discours parentaux sur les apprentissages et l'appropriation de la langue des jeunes apprenants a progressé en quelques années en France. Grâce à la diffusion de travaux sur le bilinguisme du jeune enfant (Young & Hélot, 2006 : 207-226 ; Hélot, 2007) ou « l'éveil aux langues » (Candelier, 2003) notamment, les institutions éducatives s'interrogent de plus en plus sur l'importance d'établir des liens entre les langues de l'école et les langues de la famille, de développer des relations avec les parents pour accompagner ces enfants dans leurs apprentissages et dans cette appropriation des langues choisies pour eux, au départ. De nombreux travaux restent à mener en ce sens, notamment sur le terrain éducatif breton. Comme je l'avais précisé, ce travail sociolinguistique a été pensé comme en amont de travaux en didactique ou socio-didactique, d'interventions sur le terrain. Je ne suis pas dans l'institution scolaire concernée mais j'aimerais avancer sur ce terrain. Les résultats obtenus me poussent à m'interroger sur de possibles travaux en socio-didactique intégrant les enseignants. Il me faudra alors un outillage théorique complémentaire qui commence à se développer aujourd'hui (Rispaïl, 2003 ; Blanchet & Rispaïl, 2011)

Enfin, je reviens sur la toute première motivation de cette thèse : le terrain et les acteurs de terrain. J'espère donc au moment de la conclure qu'elle pourra les aider à prendre en

considération le rôle des parents dans les pratiques linguistiques enfantines. L'étude des craintes parentales montre combien il serait intéressant d'accompagner les parents dans cette mise en place d'une politique linguistique familiale par voie de scolarisation bilingue à différentes étapes de cette scolarisation pour qu'eux-mêmes puissent accompagner leurs enfants dans cette démarche. A propos de la langue bretonne, il faudrait également considérer la réelle demande sociale de ces parents en amont d'actions politiques. Au moment où s'achève la rédaction de ce travail de recherche, la *Charte européenne des langues régionales et minoritaires* n'a toujours pas été ratifiée par la France. Par ailleurs, l'unique école Diwan de Paris a fermé ses portes faute d'inscrits en cette rentrée scolaire 2015. Malgré quelques tentatives, les signes institutionnels extérieurs à la Bretagne ne vont pas vraiment dans le sens d'une reconnaissance et d'un développement de cet enseignement/apprentissage bilingue. Parallèlement, les enfants inscrits dans ces classes bilingues breton-français, bien que peu représentatifs de la population scolaire globale bretonne, sont plus nombreux chaque année. Ils étaient 16 345 en cette rentrée 2015/2016 soit 3 310 élèves de plus que lorsque cette thèse a débuté. On peut se demander quelles seront les représentations et les pratiques de Bastian, Sandy, Maëlis et tous ces autres dans quelques années.

<p>PE21 – L681-682 : c'est un peu comme la religion/ c'est pareil// on peut pas l'imposer à quelqu'un non plus// (rire)</p>
--

Sources

Textes législatifs

- Ordonnance du 25 août 1539 sur le fait de la justice (dite ordonnance de Villers-Cotterêts), article 111, encore en vigueur, consulté en ligne sur <http://www.legifrance.gouv.fr>, le 16 janvier 2015.
- Loi n°51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, dite « Loi Deixonne », document accessible en ligne sur le site *Legifrance* à l'adresse suivante : [<http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000886638>]
- Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, dite « Loi Haby » document accessible en ligne sur le site *Legifrance* à l'adresse suivante : [<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000334174>]
- Texte intégral de la Constitution de la V^{ème} République du 04 octobre 1958 toujours en vigueur, consultable sur le site sur le site *Legifrance* à l'adresse suivante : [<http://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution/Constitution-du-4-octobre-1958>]
- Loi constitutionnelle n° 2008-724 du 23 juillet 2008 de modernisation des institutions de la Ve République (Article 40), issu du texte intégral de la Constitution du 4 octobre 1958 en vigueur, à jour de la révision constitutionnelle du 23 juillet 2008.
- Loi Fillon du 23 avril 2005, paru au JO le 24 avril 2005, Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

Autres sources

- ABBÉ GREGOIRE, 04 juin 1794, *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir le patois, et d'universaliser l'usage de la langue française.*
- AR C'HOZH Armelle, PALUD Jérôme (et al.) (2014), *Ninnog ha Tudi, Binvioù evit deskiñ lenn ha skrivañ er c'hlas I dre ar brezhoneg hag ar galleg war un dro / Des outils pour une entrée bilingue breton-français dans l'apprentissage de la lecture-écriture au CP*, Levr1/Livre1, Saint-Brieuc, TES.
- BARRERE Bertrand, 27 janvier 1794, *Rapport et projet de décret présentés au nom du comité de Salut Public, sur les idiomes étrangers et l'enseignement de la langue française* à la Convention Nationale, le 8 pluviôse, an II.
- BARRE Corinne, VANDERSCHULDEN Mélanie, août 2004, *L'enquête « Étude de l'histoire familiale » de 1999 - Résultats détaillés*, Insee Résultats Société, n° 33.
- CONSEIL REGIONAL DE BRETAGNE, 2004, *une politique linguistique pour la Bretagne*, Direction de la Culture, 7^{ème} réunion, Téléchargeable : http://www.Bretagne.fr/internet/jcms/JB080117_6202/langues-de-bretagne.
- CONSEIL REGIONAL DE BRETAGNE, 2011, *Langue bretonne et Gallo, Sauvegarder et développer les langues de Bretagne*, téléchargeable à la même adresse (cf. supra)
- CONSEIL REGIONAL DE BRETAGNE, 2012, *Une politique linguistique pour la Bretagne*, rapport d'actualisation, région Bretagne.
- EYSSERIC Violaine, 2005, *Le corpus juridique des langues de France*, Paris, Délégation générale à la langue française et aux langues de France.
- INSEE, juin 2010, *RP 2007, dossier local région Bretagne, emplois par catégorie*

socioprofessionnelle, INSEE.

INSEE, *Effectifs scolarisés du premier degré en 2013-2014 et en 2009*

OFFICE DE LA LANGUE BRETONNE, 2007, *la langue à la croisée de chemins. Deuxième rapport général sur l'état de la langue bretonne, 2002-2007*, observatoire de la langue bretonne,.

OFFICE DE LA LANGUE BRETONNE, 2008, *Diagnostique de l'état de la langue bretonne dans le pays de Brest, actualisation 2004-2008*, observatoire de la langue bretonne.

OFFICE DE LA LANGUE BRETONNE, octobre 2009, *Situation de l'enseignement bilingue en Bretagne en 2009*, Rapport de l'observatoire des pratiques linguistiques, pôle étude et développement.

OFFICE DE LA LANGUE BRETONNE, novembre 2011, *les chiffres de la rentrée scolaire de l'enseignement bilingue en 2011*, Rapport de l'observatoire des pratiques linguistiques, pôle étude et développement.

OFFICE PUBLIC DE LA LANGUE BRETONNE, 2012, *Diagnostique de l'état de la langue bretonne en pays du Centre-Ouest-Bretagne, actualisation 2004-2010*, Rapport de l'observatoire des pratiques linguistiques, pôle étude et développement.

OFFICE PUBLIC DE LA LANGUE BRETONNE, 2013, *Diagnostique de l'état de la langue bretonne dans le pays de Rennes, actualisation 2004-2012*, Rapport de l'observatoire des pratiques linguistiques, pôle étude et développement.

OFFICE PUBLIC DE LA LANGUE BRETONNE, septembre 2014, *les chiffres de la rentrée scolaire de l'enseignement bilingue en 2014*, Rapport de l'observatoire des pratiques linguistiques, pôle étude et développement.

OFFICE PUBLIC DE LA LANGUE BRETONNE, 2014, *L'enseignement du gallo. Année scolaire 2012-2013*, Rapport de l'observatoire des pratiques linguistiques.

OSSA Joseba (coord.), 2006, *Curriculum pour la période de la scolarité obligatoire-document cadre*, Département Éducation, Universités et Recherche du Gouvernement Basque, EHIK, Confédération des Ikastolas du Pays Basque, Kristau Eskolak, Fédération des Écoles Privées de la Communauté Autonome Basque, Sortzen-Ikasbatuaz, Association des Écoles Publiques Basques.

BIBLIOGRAPHIE

- ABALAIN Hervé, 2000 [1995], *Histoire de la langue bretonne*, Paris, les Universels GISSEROT, éditions JP GISSEROT.
- ABDELIAH-BAUER Barbara, 2006, *Le défi des enfants bilingues : Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, Paris, La Découverte.
- ABRIC Jean-Claude, 1971, « Experimental study of group creativity: Task representation, group structure and performance », in *European Journal of Social Psychology*, I, 3, p. 311-326.
- ABRIC Jean-Claude., 1994, *Pratiques sociales et représentations*, PUF.
- ABRIC Jean-Claude (dir.), 2003, *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Saint-Agne, Erès.
- ADAM Catherine, 2006, *Bilinguisme scolaire du jeune enfant : un choix parental*, mémoire de Master 2 recherche, Sciences du langage mention « langage, diffusion, francophonie, échanges », soutenu à l'Université de Rouen.
- ADAM Catherine, VIOLO Gaëlle, « Transmission de la langue bretonne : une pratique genrée ? », dans Gautier Arlette, Guichard-Claudic Yvonne, *Bretonnes*, PUR, à paraître
- AN DU Klaoda, 1992, *L'Histoire d'un interdit, le breton à l'école*, publication du mémoire de Master Etudes celtiques, soutenu en septembre 2010, Université de Rennes, Hor Yezh.
- ANGOUIARD Jean-Pierre, MANZANO Francis, 2007, « Autour du gallo : état des lieux, analyses et perspectives-Présentation », dans *Cahiers de sociolinguistique*, n°12, Rennes, PUR, p. 5-10.
- APOSTOLIDIS Thémis, 2003, « Représentations sociales et triangulation : en jeux théorico-méthodologiques », dans ABRIC J-C (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Saint-Agne, Erès, p. 15-35.
- AUGER Julie, 1997, « Acquisition par l'enfant des normes sociolinguistiques », dans MOREAU Marie- Louise. (dir.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Liège, Editions Mardaga, 1997, p. 15-19.
- AUSTIN John Langshaw, 1970 [1962], *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil.
- BAKER Colin, 1992, *Attitudes and language*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BAKER Colin, 2007, *A parents' and teachers' guide to bilingualism*, Third edition, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- BARBERIS Jeanne-Marie, 1999, « Analyser les discours. Le cas de l'interview sociolinguistique », dans Calvet Louis-Jean, Dumont Pierre (dir.) *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, p. 125-148.
- BARDIN Laurence, 2007 [1977], *l'analyse de contenu*, Paris, Quadrige, PUF.
- BARRE-DE MINIAC Christine, 2000, *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, Savoirs Mieux, Didactiques.
- BENZECRI Jean-Paul, 1981, *Pratique de l'analyse des données : Linguistique et lexicologie*, Paris, Dunod.

- BENZECRI Jean-Paul, 1982, *Histoire et préhistoire de l'analyse des données*, Paris, Dunod.
- BERTILE Véronique, 2008, *Langues régionales ou minoritaires et constitution. France, Espagne et Italie*, Bruxelles, Bruylant.
- BERTILE Véronique, 2011, « L'article 75-1 de la Constitution : vers une (r)évolution du cadre juridique des langues régionales ? », dans Clairis C., Costaouec D., Coyos J-B., Jeannot-Froucaud. (dir.), *Langues et cultures régionales de France. Dix ans après. Cadre légal, politique, medias*, Paris, L'Harmattan, p. 85-99.
- BIGOT Violaine, BRETEGNIER Aude, VASSEUR Marité, 2013, *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*, Paris, Editions des archives contemporaines.
- BILLIEZ Jacqueline, 1985, « La langue comme marqueur d'identité », *Revue européenne de migrations internationales, REMI*, vol. 1, p. 95-105.
- BILLIEZ Jacqueline, 1997, *Bilinguisme, variation, immigration : regards sociolinguistiques*, volume 1 : Synthèse de l'activité de recherche, Habilitation à diriger des recherches, Université de Grenoble.
- BILLIEZ Jacqueline, MILLET Agnès, 2001, « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques, dans MOORE Danièle (coord.), *Les représentations des langues et de leurs apprentissages : références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, coll. CREDIF-Essais, p. 31-49.
- BLANCHARD Nelly, 2010, « Langue et littératures bretonnes : la dynamique de la recherche. », dans *Langues et cités. Le breton*, n°17, DGLFLF, p. 7.
- BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, 1992, *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*, Paris, Nathan Université, coll. 128 Sociologie.
- BLANCHET Philippe, 2000, *La linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethnosociolinguistique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- BLANCHET Philippe, 2002, *La politisation des langues régionales en France*, Paris, La découverte « hérodate », n°105, p. 85-101.
- BLANCHET Philippe, RISPAIL Marielle, 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite "de terrain " », dans Blanchet Philippe et Chardenet, Patrick (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Agence Universitaire de la Francophonie, éditions des Archives Contemporaines, p. 65-69
- BLANCHET Philippe, WALTER Henriette, 1999, « La situation sociolinguistique de la Haute Bretagne », dans *dossier CREDILIF adapté du Dictionnaire du français régional de Haute Bretagne*, Paris, Bonneton.
- BOURDIEU Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- BOURDIEU Pierre, 2001, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Fayard.
- BOUTET Josiane, MAINGUENEAU Dominique, 2005, « Sociolinguistique et analyse de discours : façons de dire, façons de faire », dans *Langage et société*, 114, p. 15-47
- BOUTHILLON Fabrice, 2000, « le principe d'incertitude. Considérations ouessantines sur l'exégèse de l'Épître aux Galates », dans *Commentaires*, 91, p. 565-576.
- BOYER Henri (dir.), 1996, *Sociolinguistique, territoire et objets*, Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé.
- BOYER Henri, 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod.

- BOYER Henri, PEYTARD Jean, 1990, *Les représentations de la langue : approches sociolinguistiques*, Langue française n°85, Paris, Larousse.
- BOUKOUS Ahmed, 1999, « le questionnaire », dans Calvet Louis-Jean, Dumont Pierre (dir.) *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, p. 15-24.
- BRES Jacques, 1999, « L'entretien et ses techniques », dans Calvet Louis-Jean et Dumont Pierre (dir.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, p. 61-76.
- BRETEGNIER Aude, 1999, *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistiques et pragmatique d'une situation de contacts de langues : la Réunion*, Thèse de doctorat nouveau régime, université de la Réunion, université de Provence.
- BRETEGNIER Aude, 2012, « Rapports aux langues, relations aux langues : une histoire interactionnelle », dans Dreyfus M. et Prieur J-M. (dir.) : *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*, Paris, Michel Houdiard éditeur, p. 196-206.
- BROUDIC Fañch, 1995a, *La pratique du breton de l'Ancien régime à nos jours*, Rennes, Presse Universitaire de Rennes.
- BROUDIC Fañch, 1995b, *A la recherche de la frontière, la limite linguistique entre Haute et Basse-Bretagne aux XIXe et XXème siècles*, Brest, Ar Skol Vrezoneg Emgleo Breiz.
- BROUDIC Fañch, 1997, *L'interdiction du breton en 1902. La III^{ème} République contre les langues régionales*, Spézet, Coop Breizh.
- BROUDIC Fañch, 1999, *Histoire de langue bretonne*, Rennes, éditions Ouest-France.
- BROUDIC Fañch, 2009, *Parler breton au XXIe siècle. Le nouveau sondage de TMO Régions*, Brest, Emgleo Breiz.
- BROUDIC Fañch, 2010, « Le breton : une langue menacée ou une langue officialisée ? », dans *Langues et Cité, Bulletin de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, p. 2.
- BROUDIC Fañch, 2011, *L'enseignement du et en breton. Rapport à Monsieur le recteur de l'académie de Rennes*, Brest, Emglo Breiz.
- BROUDIC Fañch, 2013, « Langue bretonne : un siècle de mutations », in Fishman, Joshua A., García Otheguy, Ofelia (eds.), *Breton the Postvernacular Challenge*, International Journal of Sociology of Language, p. 7-21.
- CALVET Louis-Jean, 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot.
- CALVET Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.
- CALVET Louis-Jean, DUMONT Pierre (dir.), 1999, *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.
- CALVEZ Ronan, 2000, *La radio en langue bretonne. Roparz Hémon et Pierre-Jakez Hélias : deux rêves de la Bretagne*, Rennes, PUR-CRBC.
- CALVEZ Ronan, 2009, « Qu'est-ce que le breton ? La question de la langue », dans Le Page Dominique (dir.), *11 questions d'histoire qui ont fait la Bretagne*, Morlaix, Skol Vreizh, p. 311-330.
- CALVEZ Ronan, 2012a, « De quoi breton est-il le nom ? », dans Dotte, Anne-Laure, Muni Toke, Valelia et al. (eds), *Langues de France, langues en danger : aménagement et rôle des linguistes*, Cahiers de l'observatoire des pratiques linguistiques, n°3, DGLFLF, p. 119-128.
- CALVEZ Ronan, 2012b, « Ce que parler du breton veut dire », dans *Ethnologie française*, Vol. 42, p. 647-655.

- CANDELIER Michel, 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang: bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck Supérieur « Pratiques pédagogiques ».
- CANDELIER Michel, IOANNITOU Gina, OMER Danielle, VASSEUR Marie-Thérèse (dir.), 2008, *Conscience du plurilinguisme: pratiques, représentations et interventions*. Presses universitaires de Rennes.
- CANUT Cécile, 2000, « subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours "épilinguistiques" », dans *Langage et société*, n° 93, p. 71-97.
- CASTELLOTTI Véronique, 2001a, *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Rouen, DYALANG n°308, Presses universitaires de Rouen.
- CASTELLOTTI Véronique, 2001b, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé international, Didactique des langues étrangères.
- CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle, 2002, *Représentations sociales des langues et enseignement*, Etude de référence pour le guide pour le développement de politiques linguistiques éducatives en Europe, Conseil de l'Europe, Conseil pour la coopération culturelle, Strasbourg.
- CERQUIGLINI Bernard, 1999, *Les langues de la France. Rapport au Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la Ministre de la Culture et de la Communication*.
- CHARLOT Bernard, 1997, *Du rapport au savoir- Eléments pour une théorie*, éditions Economica, coll. Anthropos.
- COPANS Jean, 2005, *L'enquête ethnologique de terrain*, Paris, Colin.
- COSTA James, 2010a, *Revitalisation linguistique : discours, mythes et idéologies, Approche critique de mouvement de revitalisation en Provence et en Ecosse*, thèse soutenue à l'Université Stendhal-Grenoble III.
- COSTA James, 2010b, « Des derniers locuteurs aux néo-locuteurs : revitalisation linguistique en Europe », dans Grinevald Colette, Bert Michel (dir.), *Linguistique de terrain sur les langues en danger : locuteurs et linguistes*, Faits de langue 35-36, p. 205-223.
- COSTAOUEC Denis, 2013, « Politiques linguistiques: le cadre légal en France », dans HERRERAS J-C., *Politiques linguistiques en Europe*, Presses universitaires de Valenciennes, coll. Europe[s], p. 131-157
- CUMMINS Jim, 1991, « Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual Children », in Bialystok, Ellen, *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge: CUP, p. 70-89.
- DABENE Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette FLE, coll. Références.
- DABENE Louise, 1997, « L'image des langues et leur apprentissage », dans Matthey Marinette., *les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP éditeur, p. 19-23.
- DALGALIAN Gilbert, 2000, *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, Paris, L'Harmattan.
- DE HOUWER Annick, 2006, « le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille », dans Gadet Françoise, Varro Gabrielle, *Le scandale du bilinguisme, Langage et société*, n°116, p. 29-49.
- DE SINGLY François, 2005 [1992], *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*, St Germain du Puy, Armand Colin, coll. 128 Sociologie, n°18, 2^{ème} édition.

- DELAMOTTE-LEGRAND Régine, FRANCOIS Frédéric, PORCHER Louis, 1997, *Langage, Ethique, Education : perspectives croisées*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen n°231.
- DELAMOTTE-LEGRAND Régine, SABRIA Richard, 2001, « L'enfant sourd et ses langues : l'unicité des choix en parcours langagiers pluriels », dans Castellotti Véronique (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Rouen, DYALANG n°308, Presses universitaires de Rouen, p 81-109.
- DÉNIEL Alain, 1976, *Le mouvement breton*, Paris, Maspéro.
- DÉPELTEAU François, 2003, *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck, 2^{ème} édition.
- DEPREZ Christine, 1994, *les enfants bilingues : langues et famille*, ENS de Fontenay-Saint Cloud, Mayenne, Didier, coll. CREDIF.
- DOISE, Willem, 1973, « Relations et représentations intergroupes », dans Moscovici Serge (ed.), *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse, p. 195-214.
- DORON Roland, PAROT Françoise, 1991, *Dictionnaire de psychologie*, Paris, PUF.
- DUCROT Oswald et al., 1980, *les mots du discours*, Paris, Les éditions de Minuit.
- DUCROT Oswald, 1991, *Dire et ne pas dire*, Paris, Les éditions de Minuit.
- DURKHEIM Émile, 2010 [1895], *Les règles de la méthodes sociologique*, Paris, PUF, Quadrige, 14^{ème} édition.
- EL EUCH Sonia, 2010, « L'organisation cognitive chez un plurilingue est-elle composée, coordonnée...ou hybride ? », *Synergies Monde*, 7, p. 41-50.
- ERVIN Susan M., OSGOOD Charles E., 1954, « Second language learning and bilingualism », *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Supplement, 49, p. 139-146.
- EYSSERIC Violaine, 2005, *Le corpus juridique des langues de France*, Paris, Délégation générale à la langue française et aux langues de France.
- FALC'HUN François, 1963, *Histoire de la langue bretonne d'après la géographie linguistique*, Paris, PUF.
- FERGUSON Charles A., 1959, *Diglossia*, *Word*, 15, p. 325-340.
- FISHMAN Joshua A., 1971, *Sociolinguistique*, Paris, Labor.
- FISHMAN Joshua Aaron, 2001, *Can threatened languages be saved? Reversing language shift revisited: a 21 st century perspective*, Clevedon, Multilingual Matters.
- FLEURIOT Léon, 1980, *Les origines de la Bretagne. L'émigration*, Paris, Payot.
- FONTAINE Dominique, 1997, « Attitudes linguistiques », dans Moreau Marie-Louise (dir.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Liège, Editions Mardaga, 1997, p. 56-60.
- FRIER Catherine, 2002, « Rapport à l'écrit et parcours d'insertion », dans Frier Catherine, Boch F. (coord.), *Pratiques de lecture et d'écriture : des usages sociaux aux savoirs scolaires*, LIDIL n°25, Grenoble, Lidilem, p. 85-102.
- GADET Françoise, VARRO Gabrielle, 2006, « Le "scandale du bilinguisme" », dans *Langage et société*, n°116, p. 9-28
- GAJO Laurent, 2000, « Disponibilités des représentations sociales : approches linguistiques », dans Py Bernard (ed.), *analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme*, Université de Neuchâtel, travaux neuchâtelois e linguistique (Tranel), n°32.

- GAJO Laurent, 2009, « *Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles* », dans Delamotte-Légrand Régine (dir), *Politiques linguistiques et enseignements plurilingues francophones : entre langage, pouvoir et identité*, GLOTTOPOL, Revue de sociolinguistique en ligne n° 13, p.14-27
- GARABEDIAN Michèle (dir.), 1991, *Enseignements/apprentissages précoces des langues*, Paris, Recherches et applications, Hachette.
- GARDIN Bernard, 1975, « Loi Deixonne et langues régionales: représentation de la nature et de la fonction de leur enseignement », dans *Langue Française*, vol. 25 n°1 *L'enseignement des "langues régionales"*, p. 29-36
- GARDIN Bernard, MARCELLESI Jean-Baptiste et G.R.E.CO. Rouen, 1980, *Sociolinguistique, approches, théories, pratiques*, Paris, P.U.F. publication de l'université de Rouen.
- GARDNER, Robert C., 1985, *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*, London, Edward Arnold.
- GARFINKEL Harold, 2007, *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, PUF, Quadrige.
- GHIGLIONE Rodolphe, BEAUVOIS Jean-Léon, CHABROL Claude, TROGNON Alain, 1980, *Manuel d'analyse de contenu*, Paris, Armand Colin, coll. U.
- GOFFMAN Erving, 1982 [1974], *les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- GREIMAS Algirdas, 1966, *Sémantique structurale*, Paris, Larousse.
- GROSJEAN François, 1982, *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, Massachusetts, Londres, Harvard University Press.
- GROSJEAN François, 2008, *Studying Bilinguals*. Oxford, Oxford University Press.
- GUEUNIER Nicole, 1997, « les représentations linguistiques », dans Moreau Marie-Louise (éd.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Liège, Editions Mardaga, p. 246-252.
- HAGÈGE Claude, 1996, *L'enfant aux deux langues*, Paris, éditions Odile Jacob.
- HAMMERS Josiane F., BLANC Michel, 1983, *Bilinguisme et bilingualité*, Bruxelles, Pierre Mardage.
- HARRIS Zelling S., 1952, « Analyse du discours », *Langages*, n°13, 1969, p. 8-45.
- HELLER Monica, 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier.
- HÉLOT Christine, 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan.
- HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès, 1996, « Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques », *Lien Social et Politiques*, n°35, p. 125-135.
- HÉRAN François et al., 2002, « La dynamique des langues en France au fil du XX^{ème} siècle », dans *Populations et sociétés* n°376, Paris, INED.
- HOUDEBINE-GRAVAUD Anne-Marie (dir.), 2002, *L'imaginaire linguistique*, Paris, L'Harmattan : Langue et Parole.
- HOUDEBINE-GRAVAUD Anne-Marie (dir.), 1997, « Théorie et méthodologie de l'Imaginaire linguistique. Linguistique ou sociolinguistique ? », dans Canut Cécile (ed.), *Attitudes représentations, Imaginaire linguistique*, Actes du colloque, Paris, L'Harmattan.
- JOUET Philippe, DELORME Kilian, 2007, *Atlas Historique des pays et terroirs de Bretagne*, Saint-Thonan, Skol Vreizh.

- JODELET Denise, 1989, *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- JODELET Denise, 2003, « Aperçus sur les méthodologies qualitatives », dans Moscovici Serge, Buschini Fabrice, *Les méthodes des sciences humaines (dir.)*, Paris, PUF, p. 139-162.
- KAYSER Daniel, 1997, *La représentation des connaissances*, Paris, Hermès.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2009 [2002], *L'énonciation*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1990-1992-1994, *Les Interactions verbales*, 3 tomes, Paris, Armand Colin.
- KERGOAT Lukian, 1992, *De Stivell à Diwan, de la langue symbole à l'investissement dans la langue.*, Klask levrenn 2, Doaur meinek, douar greunek-terre caillouteuse, terre à grain, Presses universitaires de Rennes.
- KREMnitz Georg, 2013, « introduction générale », dans *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 23-39.
- KREMnitz Georg, 2013, *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- LABOV William, 1976, *Sociolinguistique*, Paris, éditions de Minuit.
- LAFONT Robert, 1990, *Le dire et le faire : Langue et praxis*, Montpellier, Publications de la Recherche Universitaire de Montpellier.
- LAFONT Robert, 1971, « un problème de culpabilité sociologique : la diglossie franco-occitane », Marcellesi Jean-Baptiste (dir.), *Langue française*, n°9, linguistique et société, p. 93-99.
- LE BOËTTE Isabelle, 2003, « Langue bretonne et autres langues : pratiques et transmissions », *Octant* 92, p. 18-22.
- LE COQ JAHIER André, 2007, « 1977-2007, 30 ans d'enseignement du gallo. », *Cahiers de sociolinguistique*, n°12, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 225-234.
- LE DU Jean, 2001a, *Nouvel atlas linguistique de la Basse-Bretagne*, Brest, CRBC-UBI, 2 vol.
- LE DU Jean, 2001b, « les espaces du breton », in BUHEZ Association, *Parlons du breton !*, Rennes, éditions Ouest-France, p. 168-172.
- LE DU Jean, 2006, « Dans le silence de l'Histoire », in *Quaderni di Semantica, Studi in onore di Mario Alinei*, Bologna, p. 327-338.
- LE DÛ Jean, LE BERRE Yves, 1996, « parité et disparité : sphère publique et sphère privée de la parole » dans *La Bretagne Linguistique*, volume 10, Brest, CRBC-UBO, p. 7-25.
- LE DÛ Jean, LE BERRE Yves, 1999, « Le qui pro quo des langues régionales : sauver la langue ou éduquer l'enfant ? » dans CLAIRIS C., COSTAOUEC D., COYOS J-B (coord.), *langues et cultures régionales de France. Etat des lieux, enseignement, politiques.*, Paris, L'Harmattan.
- LEOPOLD Werner F., 1970, *Speech development of a bilingual Child: A linguist's record*, n° 6, Ams Press.
- LE PAGE Dominique (dir.), 2009, *11 questions d'histoire qui ont fait la Bretagne*, Skol Vreizh.
- LE PIPEC Erwan, 2014, « Le breton, langue-totem ? », dans Calvez Ronan (dir.), *La Bretagne linguistique*, n°18, Brest, CRBC, UBO, p.137-176.
- LE PIPEC Erwan, 2013, « Les trois ruptures sociolinguistiques du breton », in Fishman,

- Joshua A., García Otheguy, Ofelia (éds), *Breton the Postvernacular Challenge*, International Journal of Sociology of Language, p. 103-116.
- LÜDI Georges, 2008, « Politiques linguistiques pour le plurilinguisme : de la recherche à l'intervention », dans CANDELIER M. et al. (dir.), *Conscience du plurilinguisme: pratiques, représentations et interventions*. Presses universitaires de Rennes, p. 25.
- LÜDI Georges, PY Bernard, 2003 [1986], *Être bilingue*, Bern, Peter Lang, 3^{ème} édition.
- MACKEY William F., 1962, *The description of bilingualism*, *Canadian Journal of Linguistics*, 7, 51-85.
- MACKEY William F., 1997, « Bilinguisme », dans Moreau Marie-Louise. (dir.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Liège, Editions Mardaga, p. 61-64.
- MACKEY William F., 1997, « langue maternelle, langue première, langue seconde, langue étrangère », dans Moreau Marie-Louise (dir.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Liège, Editions Mardaga, p. 183-185
- MACNAMARA John, 1967, « The bilingual's linguistic performance: A psychological overview », *Journal of Social Issues* 23, 2, p. 58-77.
- MAINGUENEAU Dominique, 1976, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours: problèmes et perspectives*, Paris, Hachette.
- MAINGUENEAU Dominique, 2009, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Points, édition revue et augmentée.
- MARCELLESI Jean-Baptiste, 1975, Le GRECO, « Basque, breton, catalan, corse, flamand, germanique d'Alsace, occitan : L'enseignement des 'langues régionales' », dans *Langue Française*, vol. 25 n°1 *L'enseignement des "langues régionales"* », p. 3-11.
- MARCHAND Pascal, 1998, *L'analyse du discours assistée par ordinateur: concepts, méthodes, outils*. Paris, Armand Colin.
- MATTHEIER Klaus J., 1999, « Sociolinguistique historique : remarques préliminaires », dans Ammon U, Mattheier K.J., Nelde P.H. (eds), *Sociolinguistica n°13 : la sociolinguistique historique*, p. 1-3.
- MATTHEY Marinette (réunis par), 1997a, *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP.
- MATTHEY Marinette (réunis par), octobre 1997b, *Contacts de langues et représentations*, Université de Neuchâtel, travaux neuchâtelois de linguistique (Tranel), n°27.
- MAURER Bruno, 1999, « Retour à Babel :les systèmes de transcription », dans Calvet Louis-Jean, Dumont Pierre, *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, p. 149-166.
- MOAL Stefan, 2007, « Enseignement bilingue français-breton: quelles sont les motivations des parents ? », dans Burban Christelle, Lagarde Christian, *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, Perpignan, Presses universitaires de Perpignan, p. 219-232.
- MOLINER Pascal, 1996, *Images et représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- MOORE Danièle (dir.), 2001, *Les représentations des langues et de leurs apprentissages : références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, coll. CREDIF-Essais.
- MOORE Danièle, 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, éditions Didier, LAL.
- MOREAU Marie-Louise (éd.), 1997, *Sociolinguistique. Concepts de base*, Liège, éditions Mardaga.

- MORIN Edgar, 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil.
- MOSCOVICI Serge, 1961, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.
- MOSELEY Christopher, 2010, *Atlas des langues en danger dans le monde*, Paris, éditions UNESCO, 2^{ème} édition.
- MUÑOZ, Carmen, NUSSBAUM Luci, 1997, « Les enjeux linguistiques dans l'éducation en Espagne », dans *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°10, [consulté en ligne : <http://aile.revues.org/599>]
- MUCCHIELLI, Roger, 1988, *L'analyse de contenu des documents et des communications*, Paris, les éditions ESF, 6^{ème} édition, coll. « Formation permanente en sciences humaines ».
- NILS Frédéric, Rimé Bernard, 2003, « L'interview », dans Moscovici Serge, Buschini Fabrice, *Les méthodes des sciences humaines (dir.)*, Paris, PUF, p. 165-185.
- PASCAL, 1670, *Pensées*, édition Brunschvig.
- PENLOUP Marie-Claude, *La tentation du littéraire*, Paris, Didier –ENS, coll. Credif.
- PENTECOUTEAU Hugues, 2002, *Devenir bretonnant: découvertes, apprentissages et réappropriations d'une langue*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- PERAZZI Jean-Charles, 1998, *Diwan : vingt ans d'enthousiasme, de doute et d'espoir*, Spézet, Coop Breizh.
- PETIT Jean, 2001, *L'immersion, une révolution*, Colmar, Jérôme DO Betzinger.
- PORCHER Louis, 1999, « L'évaluation des apprentissage en langues étrangères », dans Porcher Louis (coord.), *L'évaluation en didactique des langues et des cultures*, Etudes de Linguistique Appliquée, n° 80, Didier érudition, p. 5-36.
- PY Bernard (ed.), 2000, *analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme*, Université de Neuchâtel, travaux neuchâtelois e linguistique (Tranel), n°32.
- REINERT Max, 1990, « Une méthode d'analyse des données textuelles et une application : Aurelia de G. de Nerval. », *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, IRESCO, n°26, p. 24-54.
- REINERT Max, 1993, « Les "mondes lexicaux" et leur "logique" à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars », *Langage et société*, n°66, p. 5-39.
- REINERT MAX, 2006, *La méthode informatisée d'analyse de discours, «Alceste». Application aux Réveries du promeneur solitaire*, Université de Versailles, CNRS.
- REINERT Max, 2007, « Postures énonciatives et mondes lexicaux stabilisés en analyse statistique de discours », *Langage et société*, n°121-122, Maisons des sciences de l'homme, p. 189-202.
- REINERT Max, 2008, *Alceste un logiciel pour l'analyse de discours. Manuel de référence (de la version de base commune aux versions 5.x)*, Université de Saint-Quentin, Laboratoire Printemps, CNRS.
- REMYSEN Wim, 2011, « L'application du modèle de l'Imaginaire linguistique à des corpus écrits : les cas des chroniques de langage dans la presse québécoise », *Langage et société*, n°135, p.47-65.
- REY Alain, 1972, « Usages, jugements et prescriptions linguistiques », *Langue française* n°16, p.4-28.
- REY-DEBOVE Josette, Rey Alain, 2003, *Le nouveau petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, éditions Le Robert.
- RISPAIL Marielle, 2003, *Le Francique. De l'étude d'une langue minorée à la socio-didactique des langues*, Paris, L'Harmattan.

- ROBERT André D., BOUILLAGUET Annick, 2007, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, Que sais-je ?, n°3771, 3^{ème} édition.
- RIVIECCO Paola, *Les échanges scolaires, espaces de négociation identitaires. Le cas du projet Comenius. San Vito (Sardaigne, IT), Rennes (Bretagne, FR), Coalway (Gloucestershire, UK)*, Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris 3, Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures.
- ROMAINE Suzanne, 1995, *Bilingualism*, Blackwell publishing.
- RONJAT, 1913, *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris, Champion.
- SACKS Harvey, 1995, *Lectures on conversation*, Blackwell Publishing.
- SALAZAR ORVIG Anne, 2003, « Éléments de sémiologie discursive », dans Moscovici Serge, Buschini Fabrice, *Les méthodes des sciences humaines (dir.)*, Paris, PUF, p. 271-295.
- SARFATI Georges-Elia, 1997, *Éléments d'Analyse du discours*, Paris, Nathan Université, coll. 128 Linguistique, n° 156.
- SAUSSURE Ferdinand (de), 1974, *Cours de linguistique générale*, édition critique préparée par T. de Mauro, Paris, Payot.
- SÉBILLOT Paul, 1886, *la langue bretonne, Limites et statistique*. Revue d'ethnographie, tome V, n°2.
- TABOURET KELLER Andrée, 2011, *Le bilinguisme en procès, 100 ans d'errance (1840-1940)*, Limoges, Lambert Lucas.
- TANGUY, Bernard, 2001, « D'où vient le breton ? », in BUHEZ Association, *Parlons du breton !*, Rennes, Editions Ouest-France, p. 158-163.
- TITONE Renzo, 1972, *Le Bilinguisme Précoce*, Bruxelles, Charles Dessart.
- TRABELSI Saida, 1999, « l'attitude des parents face à l'enseignement des langues minoritaires », dans *Les langues régionales : Enjeux sociolinguistiques et didactiques*, Grenoble, LIDIL n°20, Université Stendhal, pp131-139.
- TSEKOS Nicolas, 2002, « Discours épilinguistique et construction identitaire : l'Imaginaire linguistique des locuteurs d'Athènes », *Travaux de linguistique*, 7, p. 91-99.
- VARRO Gabrielle, 2003, *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelle*, Paris, Belin.
- VETTER Eva, 2013, « Teaching languages for a multilingual Europe_minority schools as examples of best practice? The Breton experience of Diwan », in Fishman, Joshua A. / García Otheguy, Ofelia (éds), *Breton the Postvernacular Challenge*, International Journal of Sociology of Language, vol. 2013, p. 153-170.
- WALTER Henriette, 1991, « Le gallo, langue romane de Bretagne », dans *Nos langues et l'Unité de l'Europe*, Liège, Centre de recherche du wallon à l'école, p. 23-28.
- WALTER Henriette, 2007, « Présence des langues régionales », dans *Le débat*, n°144, p. 165-176.
- WEINREICH, Uriel, 1953, *Languages in Contact : Findings and Problems*, The Hague, Mouton.
- WOEHLING Jean-Marie, 2013, « Histoire du droit des langues en France », dans Georg KREMNITZ (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 71-88
- YOUNG Andréa, HELOT Christine, 2006, « La diversité linguistique et culturelle à l'école : Comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école ? », dans Hélot Christine et al., *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*, Francfort, Peter Lang, p. 207-226

Liste des abréviations

AC Analyse de Contenu

AD Analyse de Discours

ADAO Analyse de Discours Assistée par Ordinateur

AFC Analyse Factorielle en Coordonnées

ALCESTE Analyse des Lexèmes Cooccurents dans un Ensemble de Segmentations des Textes Étudiés

APEEB Association des Parents d'Élèves pour l'Enseignement du Breton (à l'école publique)

CAH Classification Ascendante Hiérarchique

CAPES Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré

CAFEP Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Enseignement dans les établissements Privés

CDDP Centre Départemental de Documentation Pédagogique

CDH Classification Descendante Hiérarchique

CE Cours Élémentaire

CECRL Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CM Cours Moyen

CSP Catégorie Socio Professionnelle

DDEC Direction Diocésaine de l'Éducation Catholique

DGLFLF Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France

ESPE Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation

FLE Français en tant que Langue Étrangère

GARS Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe

IEN Inspectrice/Inspecteur de l'Éducation Nationale

INSEE Institut National de la Statistique et des Études Économiques

IUFM Institut Universitaire de Formation des Maîtres

OLB Office de la Langue Bretonne

OPLB Office Public de la Langue Bretonne

PMB Programme Multilingue Breton

UCE Unité de Contexte Élémentaire

UCI Unité de Contexte Initiale

UDB Union Démocratique Bretonne

UEB Université Européenne de Bretagne

UNESCO Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

Index des cartes, figures et tableaux

Index des cartes :

Carte 1 - La Bretagne administrative (4 départements)	63
Carte 2 - La Bretagne à 5 départements	64
Carte 3 - La frontière linguistique du breton et les dialectes	66
Carte 4 - Frontières linguistiques et zones dialectales en Bretagne	71
Carte 5 - L'offre d'enseignement bilingue dans le premier degré – rentrée scolaire 2009	80
Carte 6 - L'offre d'enseignement bilingue dans le premier degré – rentrée scolaire 2014	80
Carte 7 - L'offre d'enseignement bilingue dans le second degré (collèges et lycées)	81
Carte 8 - Délimitation du terrain de recherche (2009)	115

Index des figures :

Figure 1- Organisation cognitive composée et coordonnée (d'après El Euch, 2010 : 42).....	30
Figure 2- Imaginaires, usages et pratiques sociolinguistiques (Boyer, 1996: 16).....	43
Figure 3- Adaptation du modèle de l'Imaginaire d'A-M. Houdebine (Remysen, 2011: 50)	50
Figure 4 - Evolution des trois filières.....	83
Figure 5- Evolution de la croissance de l'enseignement bilingue, source: OPLB (2014).....	84
Figure 6 - Le Télégramme-article du 03 septembre 2013	96
Figure 7- Ouest-France- en ligne- article du 08 avril 2015	96
Figure 8 - Pôle Rennes- Enseignement bilingue privé catholique	97
Figure 9 - Extrait de la lettre de l'IEN du Finistère-03 mai 2010.....	140
Figure 10 - Classes d'âge des mères interviewées.....	171
Figure 11 - Classes d'âge des pères interviewés.....	171
Figure 12 - CSP dans l'échantillon par rapport à la population bretonne en 2007	172
Figure 13 - Nombre d'enfants par famille dans l'échantillon de population	173
Figure 14 - Origines géographiques familiales des mères interviewées	174
Figure 15 - Origines géographiques des pères interviewés.....	174
Figure 16 - Les mères et la pratique du breton.....	176
Figure 17 - Les pères et la pratique du breton.....	176
Figure 18 - Catégorisation thématique de l'analyse de contenu	183
Figure 19 - motivations principales énoncées par les parents.....	185
Figure 20 - Motivations principales (sans « proximités »).....	187
Figure 21 - Un continuum de profils parentaux - première version.....	189
Figure 22 - Ordre des motivations -14 parents par grandes thématiques (non détaillées)	213
Figure 23 - Un continuum de profils parentaux – deuxième version.....	238
Figure 24 - Premiers résultats ALCESTE	253
Figure 25 - Répartition des 5 classes en pourcentage (d'après ALCESTE)	254
Figure 26 - Dendrogramme corpus "parents" et listes des mots	255
Figure 27 - Alceste - catégories grammaticales-classe1	260
Figure 28 - Alceste -Analyse factorielle en coordonnées de la classe 1	262
Figure 29 - Alceste -Analyse factorielle en coordonnées-classe 2.....	267
Figure 30 - Alceste - classification ascendante hiérarchique-classe 3	269
Figure 31 - Alceste - AFC- classe 3	274
Figure 32 - Alceste - clusters-classe 4.....	278
Figure 33 - Alceste - Analyse factorielle en coordonnées-classe 4.....	279

Figure 34 - Alceste - clusters classe 5	281
Figure 35 - Alceste - A.F.C. avec les barycentres et les patatoïdes sur un plan orthonormé.	285
Figure 36 - Alceste - représentation des 5 classes sur un plan orthonormé	286
Figure 37 - Alceste - représentation des 5 classes - l'axe vertical	287
Figure 38 - Alceste Réseau de la forme "parler" dans la classe 2 et dans le corpus	289
Figure 39 - Alceste représentation des 5 classes - l'axe horizontal	289
Figure 40 - Alceste - absences significatives	292
Figure 41- Absences significatives et pratiques sociales	293
Figure 42 - Une autre vision de la situation sociolinguistique en Bretagne.....	295
Figure 43 - Pratiques linguistiques avec les enfants	308

Index des tableaux :

Tableau 1 - Effectifs et données générales des trois filières bilingues.....	94
Tableau 2 - Compétences en langue bretonne - élèves de CM2 bilingue, en mai 2009.	102
Tableau 3 - Classement des communes - effectifs bilingues -Rentrée scolaire 2009	117
Tableau 4 - Tableau récapitulatif - écoles sélectionnées pour cette recherche	127
Tableau 5 - Extrait du questionnaire préliminaire.....	135
Tableau 6 - Calendrier de l'enquête préliminaire par questionnaire.....	143
Tableau 7 - Légende du tableau 8	178
Tableau 8 - Présentation des 42 familles.....	179
Tableau 9 - Motivations parentales énoncées - différenciation et facilités	191
Tableau 10 - Alceste - catégories grammaticales - classe 4	276
Tableau 11 - pratiques linguistiques familiales - pas de breton - effets de miroir	309
Tableau 12 - pratiques linguistiques familiales - pas de breton - effets_reflets	311
Tableau 13 - pratiques linguistiques familiales - breton_suivi scolaire - effet de miroir.....	313
Tableau 14 - pratiques linguistiques familiales - breton_suivi scolaire - effets_reflets et d'augmentation	313
Tableau 15 - pratiques linguistiques familiales - breton_suivi scolaire- effet contraire ou absence d'effet	314
Tableau 16 - pratiques linguistiques familiales - breton_suivi scolaire- effet de miroir 2.....	314
Tableau 17 - pratiques linguistiques familiales - breton_suivi scolaire - effet d'augmentation	318
Tableau 18 - pratiques linguistiques familiales - bilinguisme- effets d'augmentation.....	321
Tableau 19 - pratiques linguistiques familiales - langue du foyer - effet de miroir.....	322
Tableau 20 - Extrait du tableau « A quoi ça sert ? » : effets de miroir - Type A.....	340
Tableau 21 - Extrait du tableau « A quoi ça sert? » : effets de miroir - Type F et G.....	341
Tableau 22 - Extrait du tableau « A quoi ça sert ? » : effets-reflets - Type C.....	342
Tableau 23 - Extrait du tableau « à quoi ça sert? » : effets-reflets - Type E.....	344
Tableau 24 - Extrait du tableau « à quoi ça sert ? » : effets d'augmentation - Type B.....	346
Tableau 25 - Extrait du tableau « à quoi ça sert? » : effets d'augmentation - Types C, E, F, G	347
Tableau 26 - Extrait du tableau « à quoi ça sert? » : effets de diminution - Types C, E, F, G	349
Tableau 27 - Extrait du tableau « à quoi ça sert? » : Absences d'effets ou effets contraires - Types C, E, F	350

Table des matières

INTRODUCTION.....	3
1. Genèse de la recherche	3
1.1. Ancrages disciplinaires et interdisciplinarité : de la sociolinguistique à l'ethno-sociolinguistique.....	3
1.2. Une <i>posture critique</i> – un parcours personnel.....	5
2. Bilinguisme scolaire du jeune enfant	7
3. Du multilinguisme sociétal aux plurilinguismes individuels	9
3.1. Valorisation du plurilinguisme par les institutions européennes et internationales.....	9
3.2. Qu'est-ce qui détermine un choix linguistique ?	11
3.3. Qu'en est-il de la diversité linguistique ?	12
4. Bilinguisme français-langue régionale : la Bretagne, un contexte particulier ?.....	13
5. Problématique générale : l'étude des représentations aux origines d'un comportement	14
6. Les hypothèses	17
6.1. Des discours des parents.....	18
6.2. ...aux influences	22
PREMIERE PARTIE – Théories, méthodologies et terrain : des choix au service d'une problématique.....	25
CHAPITRE 1 - Cadre théorique et réflexions épistémologiques	27
1. Bilinguismes.....	27
1.1. « Être bilingue » : bilinguismes et diglossies	28
1.2. Bilinguisme scolaire et appropriation.....	36
2. Les représentations, une des clés de compréhension des pratiques linguistiques.....	38
2.1. Des représentations.....	39
2.2. Représentations, attitudes et pratiques.....	43
2.3. Représentations (socio)linguistiques et apprentissages des langues	46
2.4. Normes et Imaginaire linguistique	48
2.5. Communautés linguistiques et marchés linguistiques	50
3. Politiques linguistiques familiales et choix scolaires	52
3.1. Politiques linguistiques familiales	53
3.2. Le terme de choix	54
Conclusion du chapitre 1	54
CHAPITRE 2 - La langue bretonne : contextualisation sociolinguistique	55
1. Politiques linguistiques et statuts des langues en France	55
1.1. Entre multilinguisme social et monolinguisme d'État	56
1.2. Les « langues de France » : de la loi Deixonne à une « tolérance constitutionnelle »	59
2. Contexte sociolinguistique historique de la Bretagne :	62
2.1. Un territoire, une frontière linguistique, des langues	62
2.2. Le breton et le gallo	67
2.2.1. Le gallo	68
2.2.2. Le breton.....	69
2.3. La pratique sociale du breton d'hier à aujourd'hui.....	72
3. Situation sociolinguistique actuelle du breton en Bretagne	77
3.1. Politiques linguistiques régionales et discours institutionnels : un contexte favorable	77

3.2. L'éducation bilingue breton-français aujourd'hui	78
3.2.1. De la maternelle à l'université ?	78
3.2.2. Plusieurs éléments majeurs ressortent de ces données chiffrées.	83
Conclusion du chapitre 2	85
 CHAPITRE 3 - Délimitation du terrain de recherche	 86
1. Une situation éducative particulière en Bretagne ?	87
1.1. Intégration de l'enseignement/apprentissage du et en breton à l'école	88
1.2. Les « trois di(v) »	91
1.3. Trois modèles d'enseignement/apprentissage bilingues distincts ?	94
1.3.1. Descriptif général et développement des trois filières	94
1.3.2. Des fonctionnements pédagogiques et linguistiques divergents ?	98
1.3.3. Quel(s) breton(s) pour quelle(s) pratique(s) ?	104
1.3.4. Quels sont les objectifs affichés ?	109
2. Définition du terrain de recherche et de la population en présence	112
2.1. Des pôles géographiques	114
2.2. Trois pôles géographiques et neuf écoles sélectionnées	118
2.2.1. Les communes de Brest et de Plougastel-Daoulas	118
2.2.2. La commune de Carhaix	122
2.2.3. La commune de Rennes	124
2.3. La population étudiée	128
Conclusion du chapitre 3	130
 CHAPITRE 4 - Méthodologie de recueil des données, échantillon et corpus	 131
1. Des techniques d'enquêtes choisies et mises en place	132
1.1. Choix méthodologiques de recueil des données	133
1.2. Le questionnaire préliminaire	135
1.2.1. Constitution du questionnaire	135
1.2.2. Mises en relation et diffusion du questionnaire	139
1.2.3. Atténuation des biais et difficultés rencontrées	141
1.3. Des entretiens	144
1.3.1. L'entretien semi-directif	144
1.3.2. Les entretiens « parents »	144
1.3.3. Rôle et place de l'intervieweuse	147
1.3.4. Les entretiens « enfants »	151
2. Questions de représentativité et échantillon	152
3. De l'échantillon au corpus	155
3.1. Les transcriptions	155
3.2. Les conventions de transcription	156
3.3. Le corpus établi	159
Conclusion de la partie I	159
 DEUXIEME PARTIE - Analyses, résultats et interprétation :	
jeux d'influences pour quels enjeux	161
 CHAPITRE 5- Méthodologie d'analyse des données et présentation des informateurs.....	 163
1. Des analyses qualitatives transversales et complémentaires	163
1.1. Analyse de contenu	164
1.2. Analyses de discours	165
1.3. Analyses comparatives intra-discours parents et enfants	168
2. Quelles analyses quantitatives ?	169

3. Présentation des informateurs	170
3.1. L'âge des parents	170
3.2. Les catégories socioprofessionnelles.....	172
3.3. Nombre d'enfants par famille.....	173
3.4. Origines géographiques familiales	174
3.5. Langue première de socialisation et transmission intergénérationnelle du breton	175
3.6. La pratique de la langue bretonne.....	175
3.7. La question du genre.....	177
 CHAPITRE 6 - Représentations parentales	 181
1. Analyse thématique transversale de contenu : élaboration d'une grille d'analyse.....	181
2. Mise en lumière d'un continuum	184
3. Sept profils parentaux : des représentations imbriquées	190
3.1. Du pragmatisme à l'ouverture	190
3.1.1. Type A : pragmatismes ↔ facilités↔ utilités	190
3.1.2. Type B- utilités-capacités cognitives↔facilités d'apprentissage ↔ avenir professionnel.....	201
3.1.3. Type C - utilités - préservation d'une culture régionale	210
3.2. De la préservation à l'ouverture	213
3.2.1. Type G - de la préservation d'une langue à la préservation d'une culture ou à la transmission d'une langue	214
3.2.2. Type F - de la préservation d'une langue à la transmission d'un patrimoine culturel familial.....	220
3.2.3. Type E - préservation d'une culture régionale - de l'enracinement à l'ouverture	223
3.2.4. Type D - transmission d'un patrimoine familial↔ transmission d'une langue familiale ↔ utilités	228
Conclusion du chapitre 6 - Apports et limites d'un continuum.....	237
 CHAPITRE 7 - Du micro au macro	 245
1. Le fonctionnement d'alceste	247
1.1. La préparation du corpus	248
1.2. La phase de traitement des données par ALCESTE	250
2. Une analyse du corpus « parents » avec l'aide d'ALCESTE.....	253
2.1. Une lecture analytique des résultats ALCESTE	253
2.2. Cinq « mondes lexicaux »	256
2.2.1. La classe 1 : les rapports à la scolarité des enfants	257
2.2.2. La classe 2 : les rapports à la langue bretonne	263
2.2.3. La classe 3 : goûts et utilités des langues	269
2.2.4. La classe 4 : la construction de la vie quotidienne des parents interviewés	275
2.2.5. La classe 5 : le parcours scolaire des parents interviewés.....	279
2.3. Les absences significatives	282
2.4. Les rapprochements de classes	282
3. Vers une vision globalisante	283
3.1. La synthèse interprétative	283
3.2. Le dépassement d'une représentation linéaire	285
Conclusion du chapitre 7	297
 CHAPITRE 8 - Des parents aux enfants	 305
1. Représentations des pratiques linguistiques familiales	306
1.1. Pas de breton avec les enfants :	309
1.2. Breton pour le suivi scolaire, les devoirs.....	313

1.3. Situations de bilinguisme familial	319
1.4. Breton – langue du foyer	321
2. Représentations des usages des langues et de la langue bretonne.....	323
2.1. Représentations des enfants.....	325
2.1.1. Préserver la langue bretonne	325
2.1.2. Habiter la Bretagne et y parler la langue bretonne.....	327
2.1.3. Communiquer avec sa famille ou des proches	327
2.1.4. Faciliter l'apprentissage d'autres langues	329
2.1.5. Voyager.....	330
2.1.6. Communiquer avec d'autres personnes.....	331
2.1.7. Avoir de bonnes notes à l'école.....	334
2.1.8. Avoir plus de connaissances, associées à la réussite professionnelle.....	334
2.1.9. Particularismes enfantins.....	336
2.2. Influences parentales ?.....	338
2.2.1. Effets de miroir :.....	338
2.2.2. Effets - reflets :	341
2.2.3. Effets d'augmentation ou de diminution	344
2.2.4. Absences d'effets ou effets contraires	349
3. De la pratique scolaire à la pratique sociale ?	351
3.1. Le niveau en breton estimé de l'enfant et par l'enfant	352
3.1.1. Chez les parents.....	352
3.1.2. Chez les enfants.....	354
3.2. Continuité primaire-secondaire et pratique du breton à long terme ?	357
3.2.1. La continuité primaire-secondaire.....	357
3.2.2. La pratique sociale du breton à moyen et long terme par ces enfants ?	360
Conclusion du chapitre 8 :.....	364
CONCLUSIONS GENERALES.....	369
SOURCES.....	375
BIBLIOGRAPHIE	377
LISTE DES ABREVIATIONS	387
INDEX DES CARTES, FIGURES ET TABLEAUX	389
TABLE DES MATIERES	391
ANNEXES.....	395

Annexes

- **dans le présent volume :**

Annexe 1 : lettres d'autorisation de différentes institutions

Annexe 2 : lettre aux parents et questionnaire préliminaire

Annexe 3 : guide d'entretien- parents

Annexe 4 : guide d'entretien collectif-enfants

Annexe 5 : conventions de transcription

- **sur la clé USB :**

Annexe 6 : transcription des entretiens des parents 1 à 42 et des enfants de A à I

Annexe 7 : tableau d'analyse comparative intra-discours « Parents » et « enfants » - « à quoi ça sert ? »

Annexe 8 : copies de documents – sources (articles, brochures de promotion de l'enseignement bilingue...)

Annexe 1 : Lettres d'autorisation



SECRETARIAT IENA

L'inspecteur d'académie
Directeur des services départementaux
de l'Education nationale du Finistère

à

Madame Catherine ADAM
Difroud

29470 Plougastel Daoulas

Quimper, le 3 mai 2010

N/Réf. : IENA / MC/AL n° 10-5750

Dossier suivi par
Michel CILLARD
Téléphone
02 98 98 96 18
Télécopie
02 98 98 96 00
Mél.
Ca.iena29@ac-rennes.fr
1, boulevard du Finistère
29558 QUIMPER
cedex 9
Site internet
www.ac-rennes.fr/ia29

Madame,

Par courrier daté du 23 avril 2010, vous sollicitez une autorisation pour conduire des enquêtes qualitatives auprès de parents d'élèves puis de groupes d'élèves scolarisés en filière bilingue français breton.

Je vous donne mon accord pour effectuer cette démarche, le choix des sites devant toutefois nécessiter une information préalable des inspectrices de l'Education nationale chargées de mission en langue et culture bretonnes, Mesdames SCHIER et LE BOURDONNEC. Aussi, vous voudrez bien leur communiquer la liste des écoles que vous envisagez de solliciter dans les trois réseaux (public, privé et DIWAN).

J'attire votre attention sur la nécessité de recueillir préalablement l'accord du Directeur Diocésain de l'Enseignement Catholique pour les écoles privées sous contrat et celui de la Directrice de DIWAN pour le réseau immersif. Pour ces deux réseaux, mon accord de principe est donc conditionnel.

Enfin, je souhaite que les informations recueillies préservent l'anonymat des élèves et que votre enquête n'aboutisse à aucun discours pouvant porter atteinte aux personnes ou aux structures scolaires, que votre propos soit rapporté à la vie privée ou au contraire à la sphère publique

Je vous prie d'agréer, Madame, l'expression de mes salutations distinguées.

Brigitte KIEFFER

COPIE à : SG, IEN BILINGUES, CPD BILINGUES, DDEC, DIWAN.



IEN-Langues et Culture
régionale

L'inspectrice de l'Education Nationale
Chargée de mission Langue et Culture
Régionale

à

Madame Catherine ADAM
Doctorante CRBC
Difroud
29470 FLOUGASTEL

Saint-Brieuc, le 30/04/10

Objet : Réponse à votre courrier du 23/04/10

Dossier suivi par

Téléphone
02 96 76 90 20
06 73 94 55 01

Mel.
Gaële.le-bourdonnec
@ao-rennes.fr

Centre HEMERA
8 bis, rue Champs de Ples
BP 2369
22023 ST-BRIEUC Cedex 1

Site internet
www.ao-rennes.fr

Madame,

J'ai l'honneur de vous faire savoir que Monsieur l'Inspecteur
d'Académie des Côtes d'Armor donne un avis favorable à ce que vous
preniez contact avec les écoles dans le cadre de votre recherche sur les
choix parentaux d'un bilinguisme scolaire précoce breton-français.
Il vous appartiendra d'en informer les Inspecteurs de l'Education Nationale
des circonscriptions concernées.

Veuillez recevoir, Madame, mes salutations distinguées,

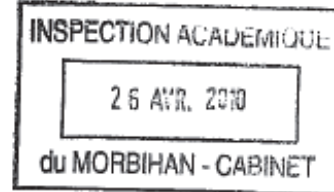
L'inspectrice de l'Education Nationale,

Gaële LE BOURDONNEC

Copie à Monsieur l'Inspecteur d'Académie des Côtes d'Armor
A Monsieur Deloume, IENA

Catherine ADAM
Doctorante au CRBC
Difroud
29470 Plougastel-Daoulas
09.51.97.81.49
adamcatherine.fle@gmail.com

23 avril 2010



Accord donné
28/04/10

à M. Couturaud Philippe
Inspecteur d'académie du Morbihan.
Cité administrative
13 avenue St Symphorien
BP 506
56019 Vannes cedex

Monsieur,

Doctorante au Centre de Recherche Bretonne et Celtique, j'effectue une thèse sur les choix parentaux d'un bilinguisme scolaire précoce breton-français pour leurs enfants et les influences de ce choix sur l'apprentissage, intitulée provisoirement : « Bilinguisme scolaire breton-français du jeune enfant : les représentations parentales et leurs influences. ».

Dans le cadre de cette recherche en sociolinguistique, je vais être amenée à réaliser des enquêtes qualitatives (recueils de discours), dans un premier temps auprès des parents ayant effectué ce choix, dans un deuxième temps, auprès des enfants pour percevoir les influences.

Pour faciliter cette recherche, je pense contacter les écoles afin d'être mise en relation avec les parents volontaires, puis de réaliser le deuxième volet de la recherche avec les enfants, par petits groupes ce qui les sécurise : un environnement connu et une prise de parole en groupe plus aisée que lors d'un face à face avec l'enquêtrice.

Aussi, suite à la rencontre des IEN chargées des langues régionales, Mesdames Le Bourdonnec et Sohier-Ropars, je me permets de solliciter votre accord de principe pour effectuer une partie de mes enquêtes dans les écoles primaires bilingues ou immersives des trois filières (publiques, privées et Diwan), dont vous êtes responsable. Bien entendu, les enquêtes auprès des enfants se feront avec l'accord préalable des parents.

Vous trouverez ci-joint un résumé de mon sujet de thèse, vous permettant, je l'espère, de mieux percevoir le contenu de cette recherche et sa mise en œuvre. Par ailleurs, je reste à votre entière disposition pour tout complément d'information.

Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de ma sincère considération.

Destinataires : Mme Kieffer Inspectrice d'académie du Finistère, M. Benaych Inspecteur d'académie des Côtes d'Armor, M. Huchet Inspecteur d'académie de l'Ille-et-Vilaine, M. Couturaud Inspecteur d'académie du Morbihan.



inspection
académique
Ille-et-Vilaine
académie
Rennes
Education
nationale

Division des Elèves

Dossier suivi par
Christel
Allainguillaume
Chef de la division

Téléphone
02 99 25 10 53

Télécopie
02 99 25 11 05

Mél.
divel35
@ac-rennes.fr

1, quai Dujardin
BP 3145
35031 Rennes
cedex

Site internet
<http://www.ac-rennes.fr/la35>

L'Inspecteur d'Académie,
Directeur des services départementaux
de l'Education Nationale d'Ille-et-Vilaine

à

Madame Catherine ADAM
Doctorante au CRBC
Difroud
29470 PLOUGASTEL DAOULAS

Rennes, le 05 mai 2010

N/Réf. DIVEL/CA/ML/ 2009-2010
Objet : votre courrier du 23 avril 2010

Madame,

J'ai lu avec attention votre courrier en date du 23 avril 2010 dans lequel vous souhaitez contacter des parents d'élèves pour réaliser des enquêtes dans le cadre de votre thèse sur les choix parentaux d'un bilinguisme scolaire précoce breton-français.

J'ai l'honneur de vous informer que je donne une suite favorable à votre demande.

Je vous prie d'agréer, madame, l'expression de mes salutations distinguées.

Jean Charles HUCHET





Landerne, d'an 18 a viz Here 2010

Mme Catherine ADAM
Diffroud
29470 Plougastel Daoulas

Nos ref : 282-10K/EK.MPA
Objet : Thèse
Bilinguisme scolaire breton français du jeune enfant
Enquêtes de terrain

Madame,

Suite à notre entretien à Landerneau le 12 octobre dernier, j'ai le plaisir de vous informer que vous êtes autorisée par DIWAN à entrer en relation avec les directeurs de nos écoles dans le cadre de vos travaux de thèse sur la motivation des parents d'élèves et ses effets sur la motivation des enfants.

Nous avons noté que vous avez l'intention de centrer vos recherches sur 3 pôles, autour de Brest, autour de Carhaix et autour de Rennes, que vous désirez adresser aux familles, par l'intermédiaire des écoles concernées, un questionnaire à remplir de façon anonyme et que vous souhaitez interroger les enfants de CM2 collectivement, dans leur classe et avec l'accord express de leurs parents, accord qui vous sera transmis par les directeurs d'école.

Les responsables de DIWAN seront heureux de bénéficier des résultats de vos recherches dès que vous commencerez à faire des publications.

Vous souhaitant de mener à bien vos recherches et de parvenir à des résultats intéressants,

Je vous prie de recevoir, Madame, mes salutations les plus cordiales.

Eliane KERJOANT
Directrice pédagogique du primaire

Annexe 2 : Lettre aux parents et questionnaire préliminaire

ADAM Catherine
Diffroud
29470 Plougastel-Daoulas
09.51.97.81.49/06.42.89.32.08
adamcatherine.fle@gmail.com

Madame, Monsieur,

Actuellement étudiante en Doctorat à l'Université de Bretagne Occidentale de Brest, j'effectue une thèse sur le bilinguisme scolaire des enfants.

Le but de cette recherche est d'élargir les connaissances des chercheurs en sociolinguistique dans le domaine de l'apprentissage des langues et notamment de celui du breton.

Mon travail comporte deux volets :

- des entretiens avec les parents d'élèves
- des discussions collectives avec les enfants, réalisées à l'école, en présence de leur enseignant(e).

Cette recherche s'effectuera dans les trois filières d'enseignement bilingue ou immersif : enseignement bilingue public, enseignement bilingue privé et Diwan, sur l'ensemble de la Bretagne, sur la base du volontariat des parents, des enfants et des enseignant(e)s.

Ainsi, je souhaiterais rencontrer des parents volontaires lors d'entretiens individuels. Ces rencontres ne sont pas des évaluations ou jugements de valeur et toute réponse même brève sera pour moi très intéressante à analyser et enrichissante. Pour ce faire, je me mettrai à la disposition de tout parent volontaire en me rendant disponible à la date et au lieu qui lui conviendra (domicile, école...).

Vous trouverez ci-joint un coupon-réponse, sollicitant votre accord pour la réalisation de cet entretien et/ou la discussion mentionnée ci-dessus avec votre/vos enfant(s). Ce document comprend également un questionnaire préliminaire sur votre situation personnelle et familiale afin de réaliser une recherche qui soit suffisamment représentative de la population bretonne dans son ensemble.

Naturellement, comme dans tout travail universitaire, une procédure d'anonymat des intervenants sera mise en place lors de la rédaction. Bien entendu, le/la directeur/trice et les enseignant(e)s de l'école sont informés et ont acceptés de participer à cette recherche. Par ailleurs, l'enseignant(e) de votre/vos enfant(s) a la gentillesse de servir d'intermédiaire entre vous et moi pour faciliter nos premiers échanges mais il faut souligner que vos réponses me seront remises directement et ne seront consultées que par moi-même. Vous avez également la possibilité de me contacter à tout moment, de me transmettre vos réponses ou suggestions directement, grâce aux coordonnées ci-dessus, je me ferai un plaisir de vous répondre au plus vite.

A la fin de ma thèse, mon mémoire sera consultable à la demande, pour que vous puissiez prendre connaissance des résultats obtenus si vous le souhaitez.

Je vous remercie par avance de l'attention que vous porterez à cette étude et serai heureuse de vous rencontrer prochainement.

Catherine ADAM

Veuillez lire, compléter puis me renvoyer le coupon-réponse ci-dessous, ainsi que le questionnaire préliminaire, par le biais de l'enveloppe disponible dans la classe de votre enfant ou par mail ou voie postale.

En vous remerciant par avance,
Catherine Adam

Coupon-réponse

- - Souhaitez-vous participer à un entretien individuel : **Oui / Non**
- Si oui, quelles sont vos disponibilités ?.....
.....
- Où souhaitez-vous réaliser cet entretien : **Ecole / Domicile / Autre** :.....
Veuillez préciser les coordonnées auxquelles je peux vous joindre : numéro de téléphone, adresse mail ...

- Acceptez-vous que votre/vos enfant(s) participe(nt) à la discussion collective ? **Oui / Non**

QUESTIONNAIRE PRELIMINAIRE¹ :

	Profession	Date de naissance/ Age	Pays et ville d'origine
Nom et Prénom de la mère			
Nom et Prénom du père			
Nom et prénom du tuteur légal ou de la tutrice légale de l'enfant			

a) Questions personnelles

1- Quelle est votre langue maternelle ?

Mère (ou tutrice)	Père (ou tuteur)

2- Parlez-vous une ou des langues étrangères et si oui, combien ?

Mère (ou tutrice)	Père (ou tuteur)

¹ Ce questionnaire peut être rempli par l'un des parents, les deux, ou la personne responsable de l'éducation de l'enfant, selon les désirs ou les possibilités de la famille.

Ecole _____, ville _____, département _____

3- Est-ce que vous parlez breton ou avez quelques connaissances en breton?

Mère (ou tutrice)	Père (ou tuteur)

4- Si oui, dans quel cadre l'avez-vous appris ou les avez-vous acquises?

Mère (ou tutrice)	Père (ou tuteur)

b) L'apprentissage du breton par votre ou vos enfant(s)

1- Combien avez-vous d'enfants ?.....

	Nom et Prénom(s)	Age et date de naissance	Apprentissage du breton (Oui /Non)	À quel âge a-t-il/elle commencé à apprendre le breton ?
1				
2				
3				
4				
5				
6				

Remarques ou suggestions éventuelles :

Annexe 3 : guide d'entretien – Parents

LE GUIDE D'ENTRETIEN « PARENTS »

Consigne initiale :

« Je vous en remercie vivement d'avoir répondu au questionnaire et d'avoir accepté de participer à cette étude. J'ai pris connaissance de vos réponses et nous allons, si vous le voulez bien, avoir une discussion informelle et essayer de préciser votre parcours personnel, familial qui viendra éclairer mon travail de recherche sur le bilinguisme scolaire des enfants »

Guide thématique :

AVANT LE CHOIX

- **Le vécu langagier de l'interviewé** [ressenti et discours par rapport à la langue maternelle/ à la langue bretonne, l'apprentissage d'autres langues/de la langue bretonne, parcours scolaire, réussites/échecs]
- **Rencontres et prises d'informations** [comparaison entre écoles, rencontres de professeurs, d'amis, de membres de la famille, arguments marquants concernant l'enseignement/apprentissage de la langue bretonne/les classes bilingues ou immersives]
- **Discussions et réflexions personnelles** [discours sur les pratiques et arguments marquants]

MAINTENANT

- **Le choix** [arguments décisifs, mise en place de la décision, fonctionnement actuel, constats, premier bilan]
- **Les enfants face à ce choix** [résultats, réussites/échecs, ressentis, bien-être apparent, remarques, discussions]

L'AVENIR

- **par rapport à l'enfant** [désirs/souhaits, volontés, attentes]
- **par rapport à l'apprentissage des langues par leur(s) enfant(s)** [résultats, poursuite, autres langues, ouverture, opportunités, facilité, aisance...]

Annexe 4 : guide d'entretien collectif – Enfants

LE GUIDE D'ENTRETIEN « ENFANTS »

Introduction :

Présentation de l'enquêtrice, but de l'enquête, déroulement de l'entretien, quelques règles, questions éventuelles des enfants, début de l'enregistrement et présentation des enfants

Guide :

Comment ça se passe à l'école ? la classe ? Parlez-moi de ...

Biographies langagières

Quelles langues parlez-vous ?

Avec qui ?

A quelle occasion ?

Depuis quand apprenez-vous le breton ?

Que faites-vous en breton ?

Qui parle breton autour de vous ?

Les représentations

Ça sert à quoi d'apprendre les langues ? le breton ?

L'avenir

Qu'est-ce que vous voulez faire quand vous serez grand ?

Est-ce que vous voulez continuer le breton ?

Conclusion

Si on vous donnait une appréciation en breton, vous diriez que vous êtes très bon, bon, moyen faible, pourquoi ?

Remerciements

Annexe 5 : les conventions de transcription

MOT	mot fortement accentué par un interviewé par rapport au reste de son discours
?	La seule marque de ponctuation dans le texte est le point d'interrogation
/	pause courte
//	pause longue
///	interruption assez longue du discours
ma-	amorce de mot : tiret collé
:	allongement d'une syllabe : deux points collés
X	symbole pour une syllabe inaudible
XXX	suite de syllabes inaudibles
/d'accord, d'abord/ /ces, ses/	multi-transcriptions, alternances auditives
Il(s) chante (nt)	hésitations orthographiques
même si je ... [P : oui, on...	chevauchement avec indication de la personne qui prend la parole et marquage du début du chevauchement par un trait dans la transcription des paroles de la personne qui était déjà en train de parler et qui poursuit sa phrase.
(rire)	commentaires : gestes, rires, bruits, regards particuliers, attitudes particulières
[anecdote concernant...]	événements particuliers au cours de l'entretien de la situation ou coupure, justifiés.
<i>Tu viens</i>	les paroles rapportées sont en italique
chais pas, i- ...	certaines marques de l'oralité laissant transparaître une familiarité ou une grande proximité avec l'intervieweur sont également transcrites par « aménagement du code orthographique » (Maurer, 1999 : 155)

Bilinguisme scolaire breton-français du jeune enfant : les représentations parentales et leurs influences

Cette recherche en sociolinguistique étudie les rapports entre langues et vie sociale à partir d'un cas d'étude particulier : celui de l'actuelle place de la langue bretonne dans le paysage linguistique breton, et plus précisément, celui du bilinguisme scolaire breton-français du jeune enfant. Apprendre et parler une langue résulte de choix – familiaux, personnels, sociétaux, politiques, économiques, etc. –, directs ou indirects, plus ou moins conscients qui interviennent, en fonction des individus et des situations, à différentes périodes de la vie. Les paramètres qui président à ces choix sont nombreux et d'une grande complexité : parmi eux, les représentations que les individus ont de la langue choisie. Pour le jeune enfant breton, l'apprentissage de la langue bretonne ne découle donc pas d'un choix personnel au départ. Les parents sont les acteurs principaux de ces choix linguistiques. Aussi, ce travail a envisagé les représentations de cette langue et de son apprentissage et leurs influences, présentes dans les discours de ces parents et enfants, comme révélateurs des origines d'une pratique linguistique particulière. 42 entretiens semi-directifs (individuels ou en couple) avec les parents et 9 entretiens collectifs avec leurs enfants, retranscrits, servent de bases de données aux différentes phases d'analyses. Elles ont permis de caractériser des registres discursifs parentaux, associés à des types de profil caractéristiques et de mettre en lumière des effets d'influences sur les représentations enfantines. Cette approche à partir d'un matériau discursif vient confirmer l'intérêt de l'étude des représentations pour la compréhension des pratiques linguistiques et permet d'envisager la complexité d'un phénomène.

Mots-clés : éducation bilingue, bilinguisme scolaire, sociolinguistique, breton, politique linguistique familiale, représentations, discours, Bretagne

Young child's educational bilingualism Breton-French: parents' representations and their influences

This research in sociolinguistics examines the relations between languages and social life from a particular case study: the actual place of Breton language in the Breton linguistic field, and more specifically, young child's educational bilingualism. Learning and speaking a language results from choices –familiar or personal ones, or social, or political, or economical ones, etc.-, direct or indirect, more or less conscious that intervene, in relation to individuals and situations, at different periods in life. Many parameters lead these choices and they are highly complex: among them, individual representations of the chosen language. For the young Breton child, learning Breton language does not stem from a personal's choice. Parents are the principal actors of these linguistic choices. Therefore, this work has considered the representations of this language, of its learning and their influences, present in parents' and children's discourse, as revealing the origins of a particular linguistic practice. 42 semi-structured (individual or couple) interviews with the parents and 9 collective interviews with their children, transcribed, are used as a database for the different phases of the analysis. They allowed characterising parental discourse regime, linked with characteristic profile types, and they highlighted influences effects on children's representations. This approach, coming from a discursive material, confirms the interest of studying representations for the understanding of linguistic practices. It helps to consider the complexity of the phenomenon.

Key-words: bilingual education, educational bilingualism, sociolinguistics, Breton, family language policy, representations, discourse, Brittany