

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.

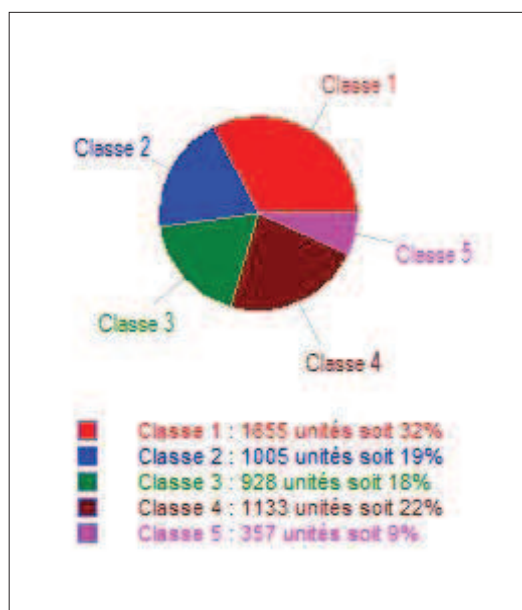


Figure 25 - Répartition des 5 classes en pourcentage (d'après ALCESTE)

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).

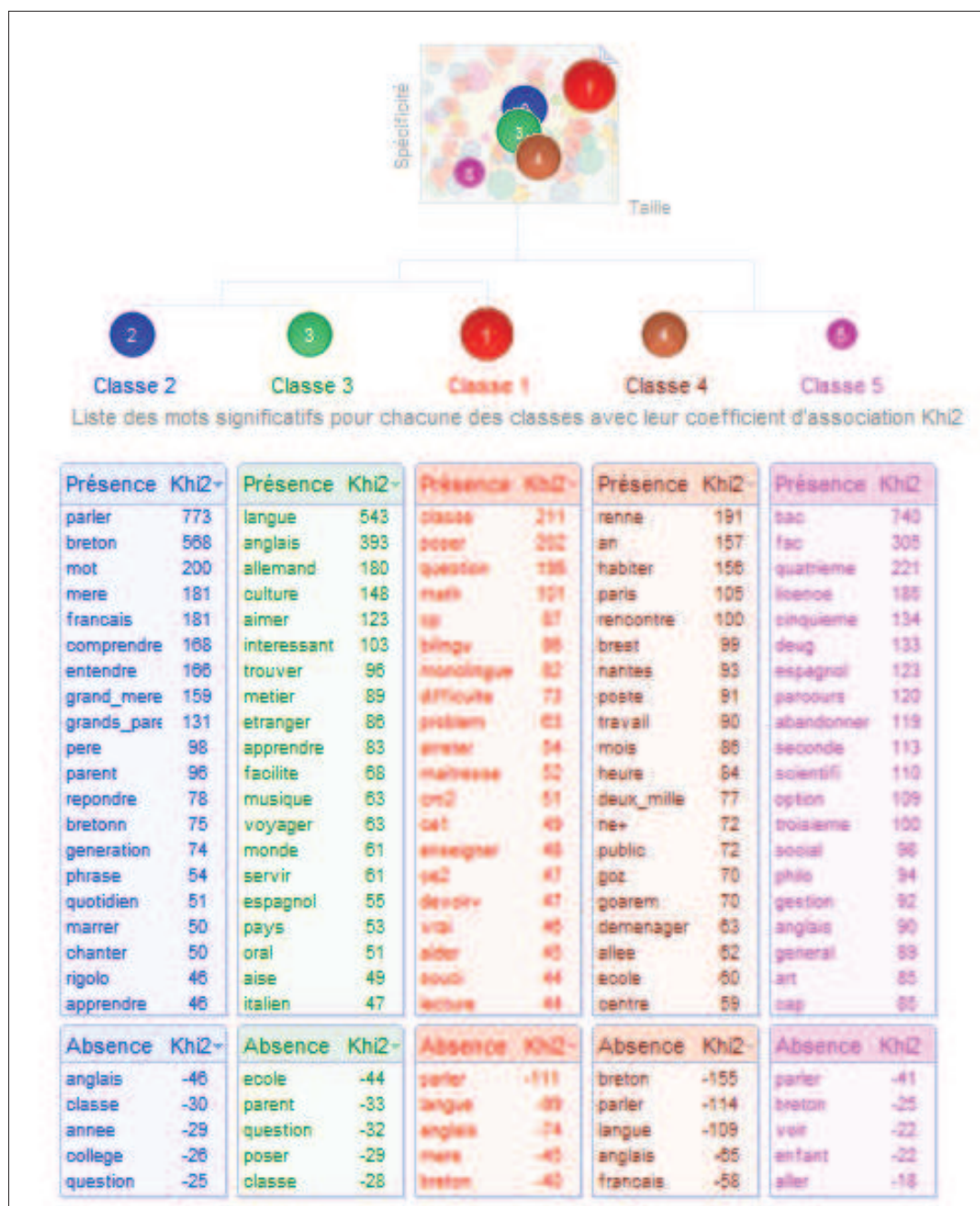


Figure 26 - Dendrogramme corpus "parents" et listes des mots

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) (filie) euh parce-que la preuve on (va) les (mettre) on (va) (se) (compliquer) la tache (pour) les (mettre) en (filie) (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.

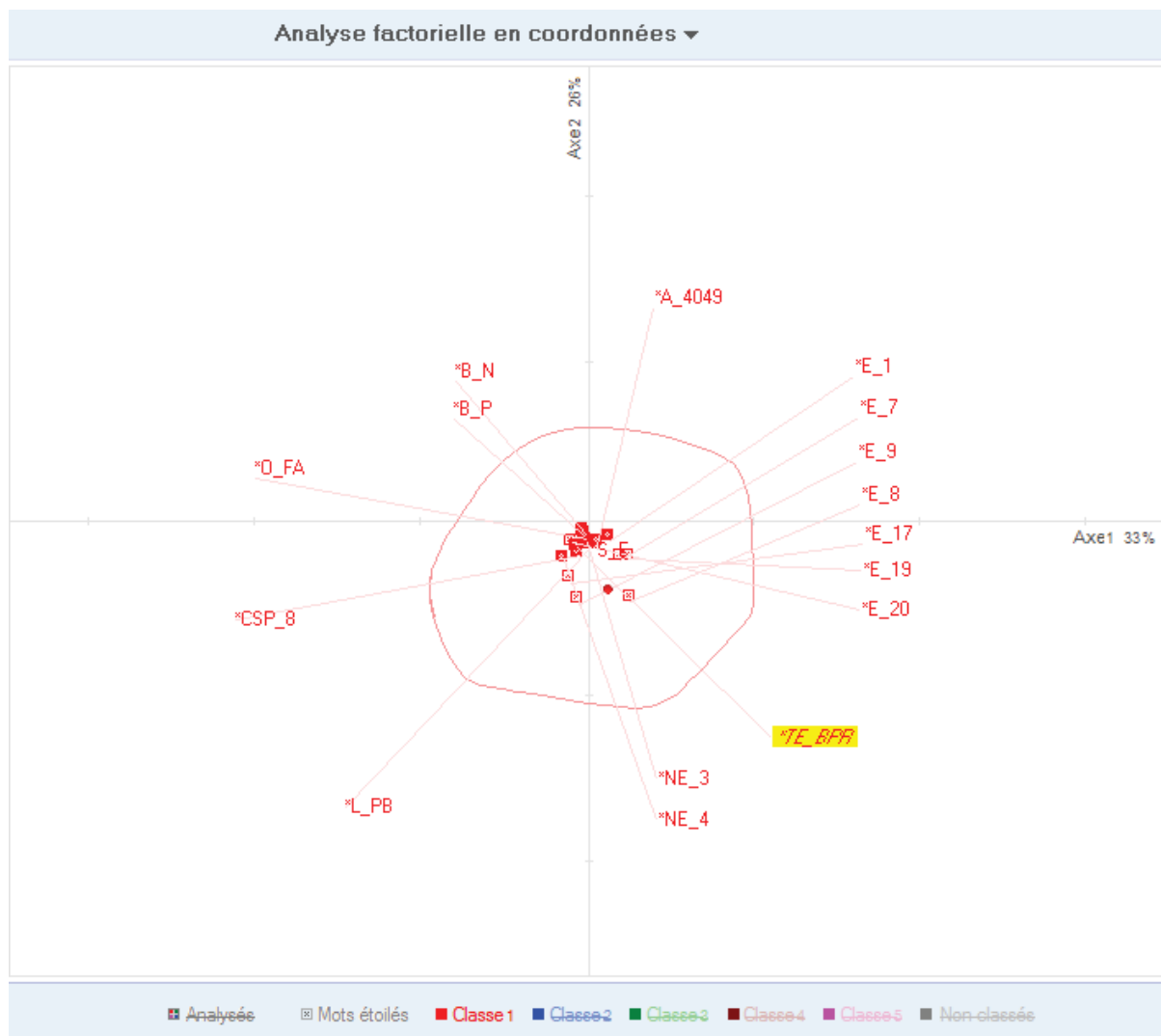


Figure 28 - Alceste -Analyse factorielle en coordonnées de la classe 1

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).

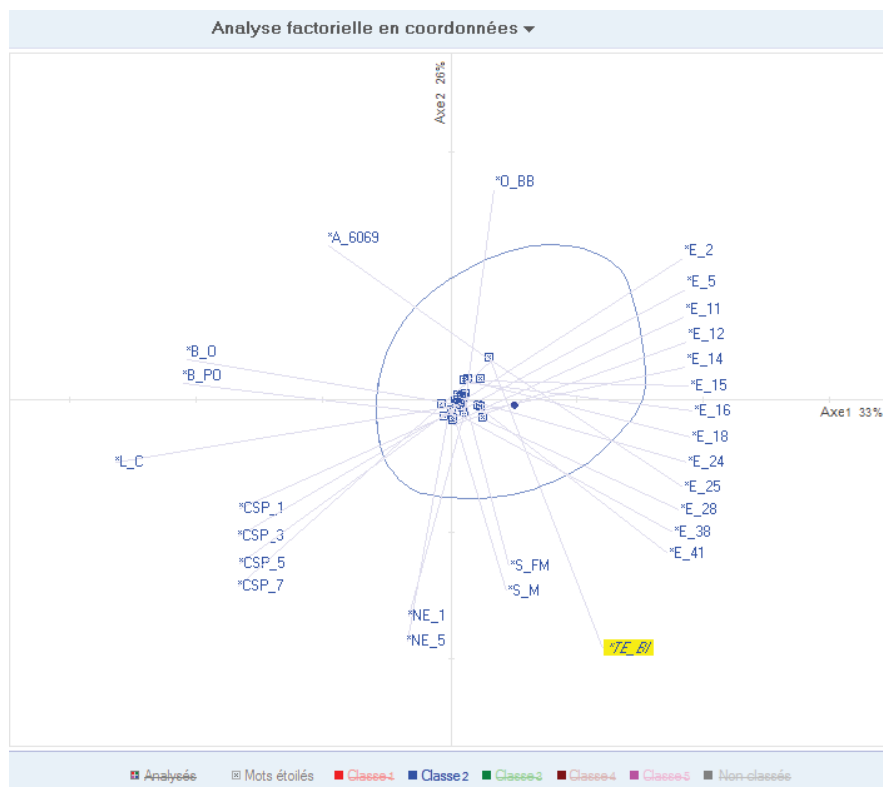


Figure 29 - Alceste-Analyse factorielle en coordonnées-classe 2

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.

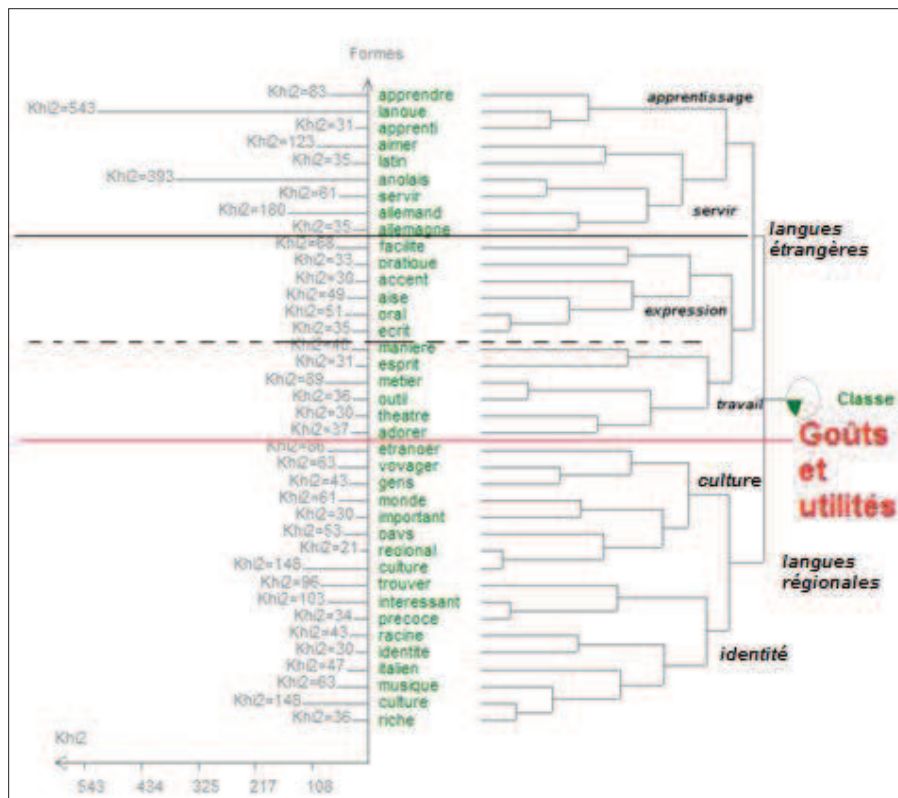


Figure 30- Alceste- classification ascendante hiérarchique-classe3

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) cultivés. 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).

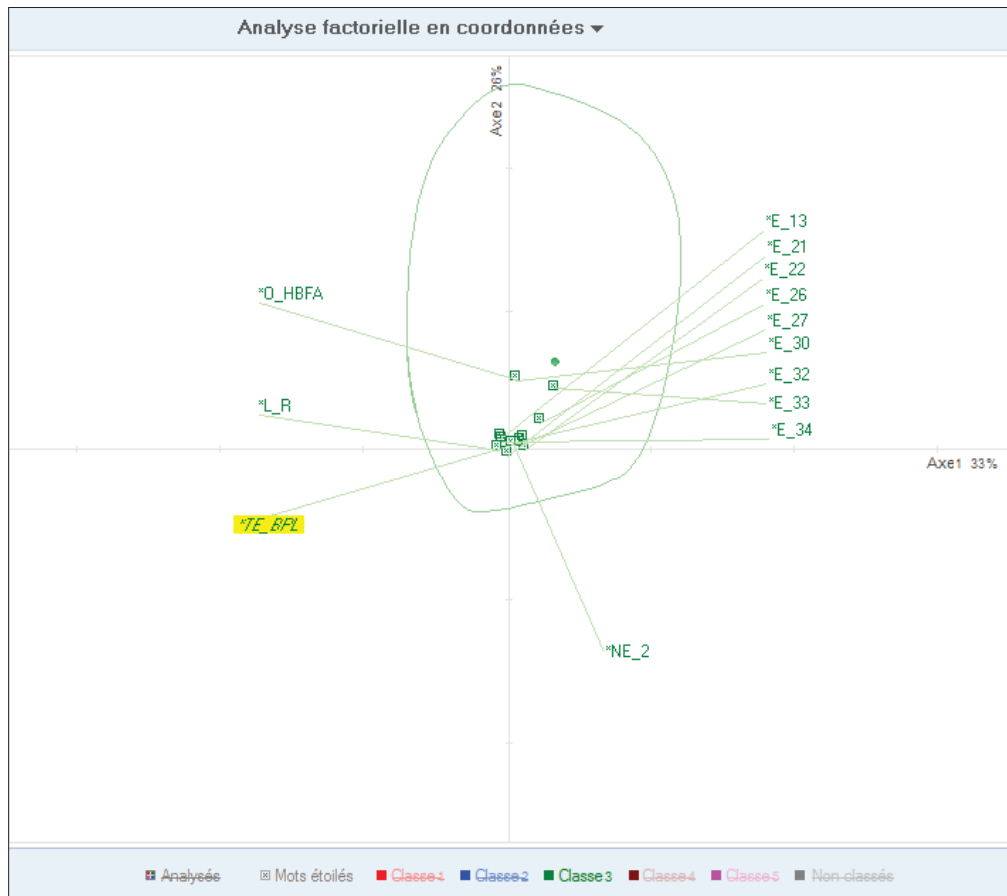


Figure 31 - Alceste-AFC- classe 3

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.

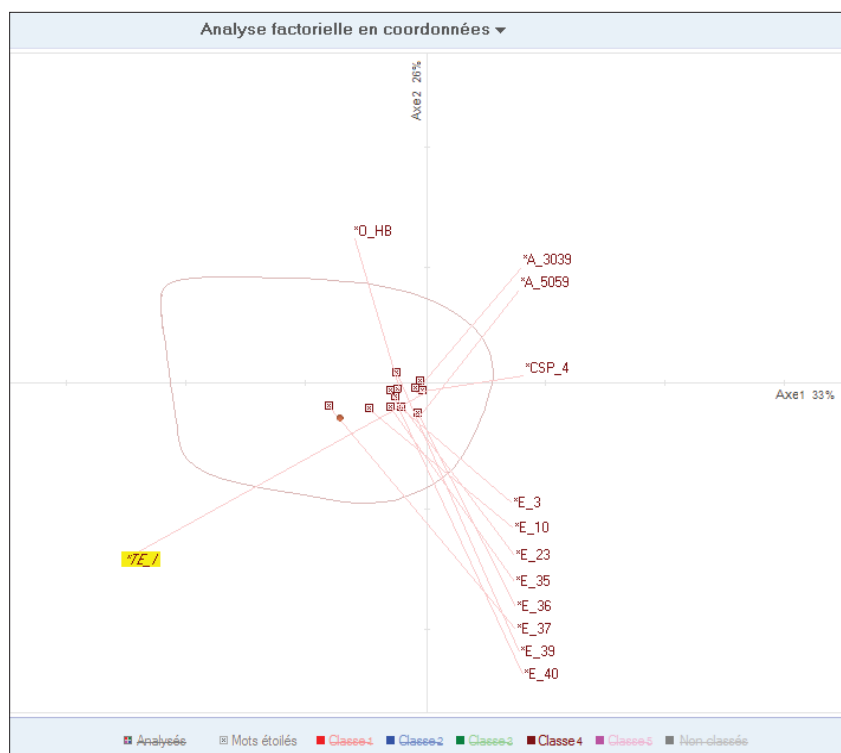


Figure 33 - Alceste- Analyse factorielle en coordonnées-classe4

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.

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.

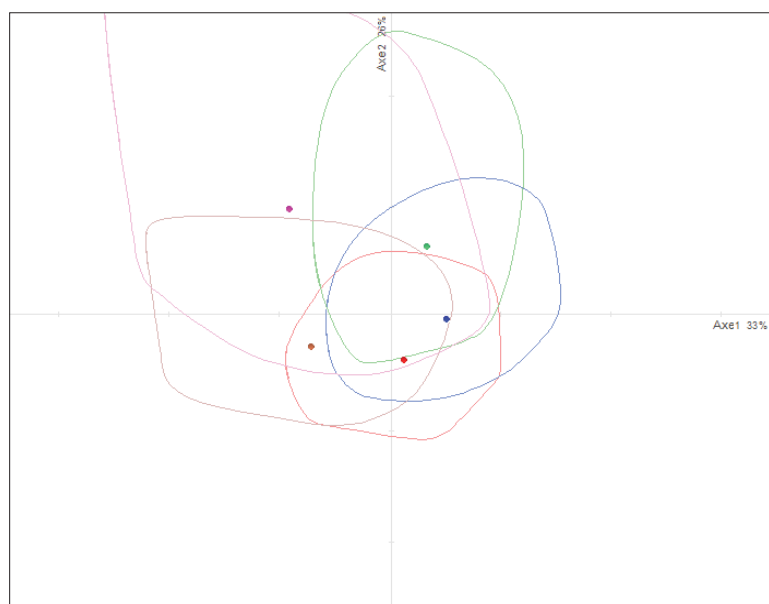


Figure 35 - Alceste- A.F.C. avec positionnement des barycentres et les patatoïdes sur un plan orthonormé

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.

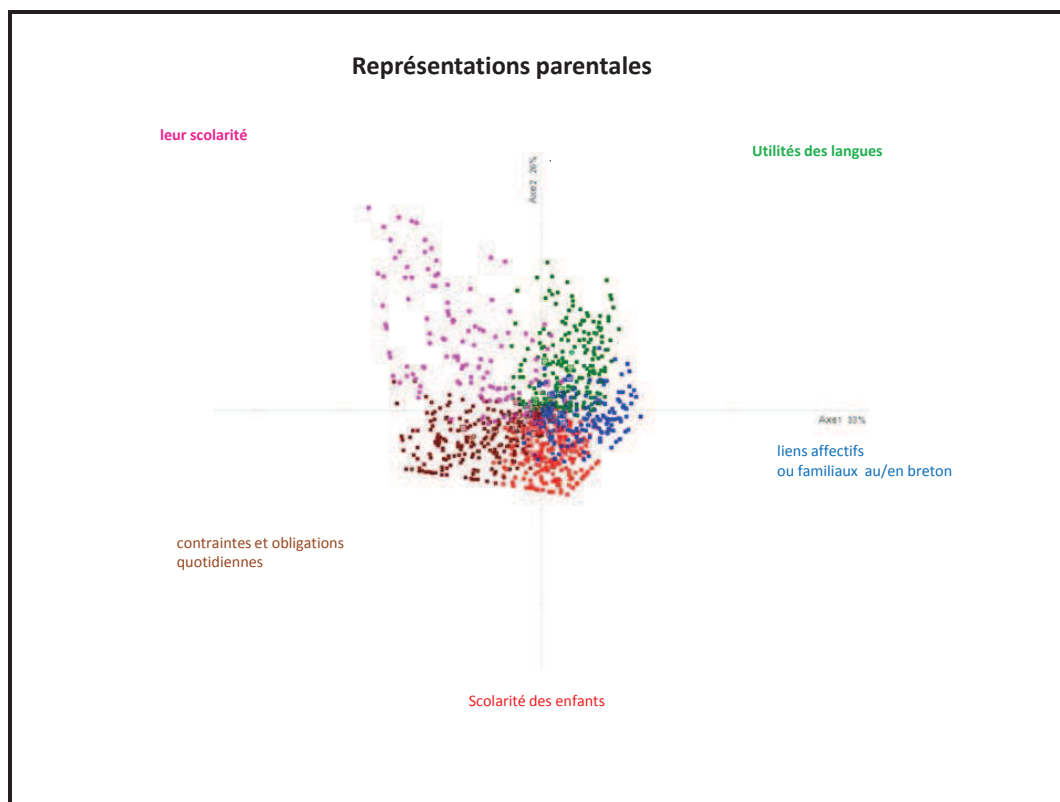


Figure 36 - Alceste-représentation des 5 classes sur un plan orthonormé

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.

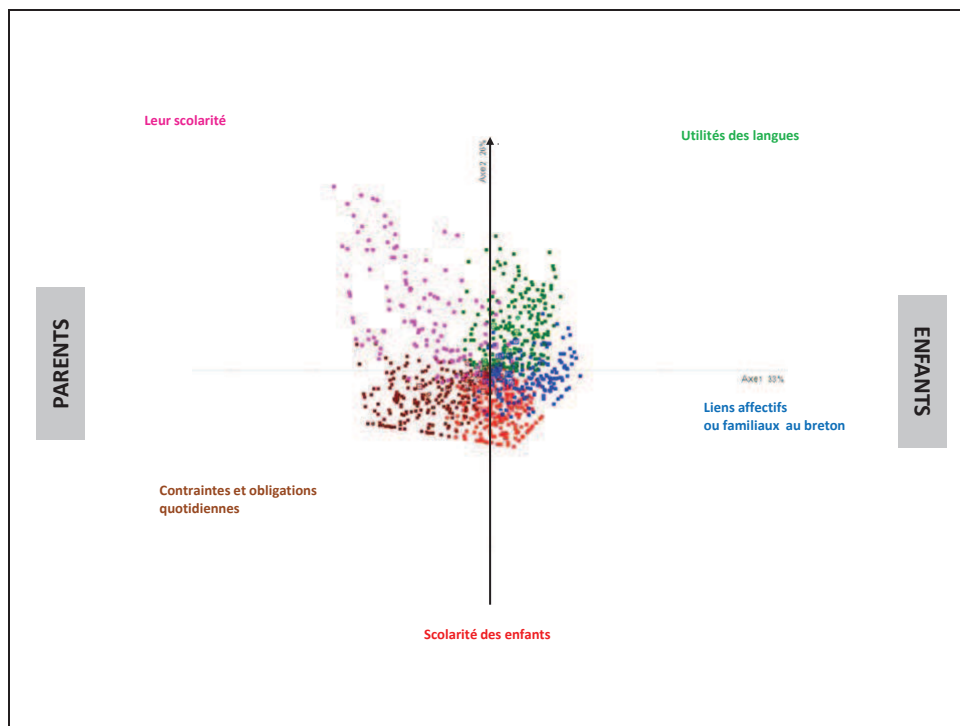


Figure 37 - Alceste représentation des 5 classes - l'axe vertical

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 :

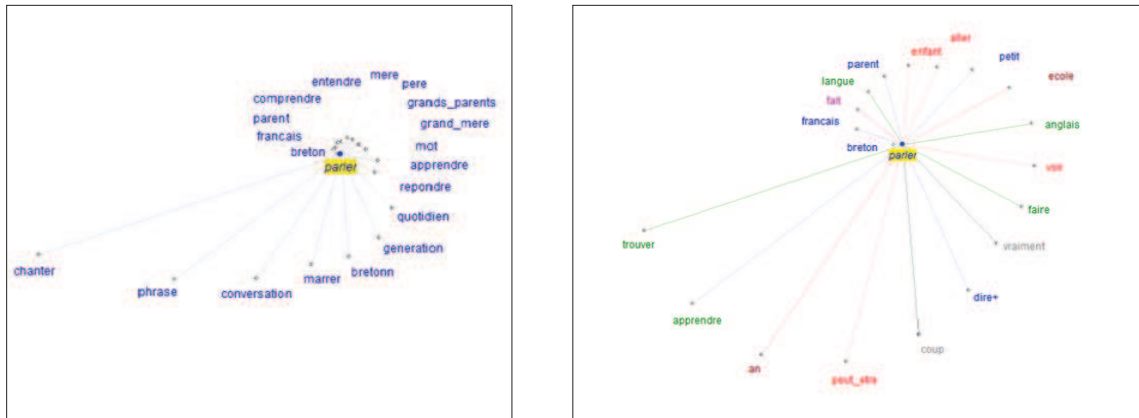


Figure 38 - Alceste Réseau de la forme "parler" dans la classe 2 et dans l'ensemble du corpus

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.

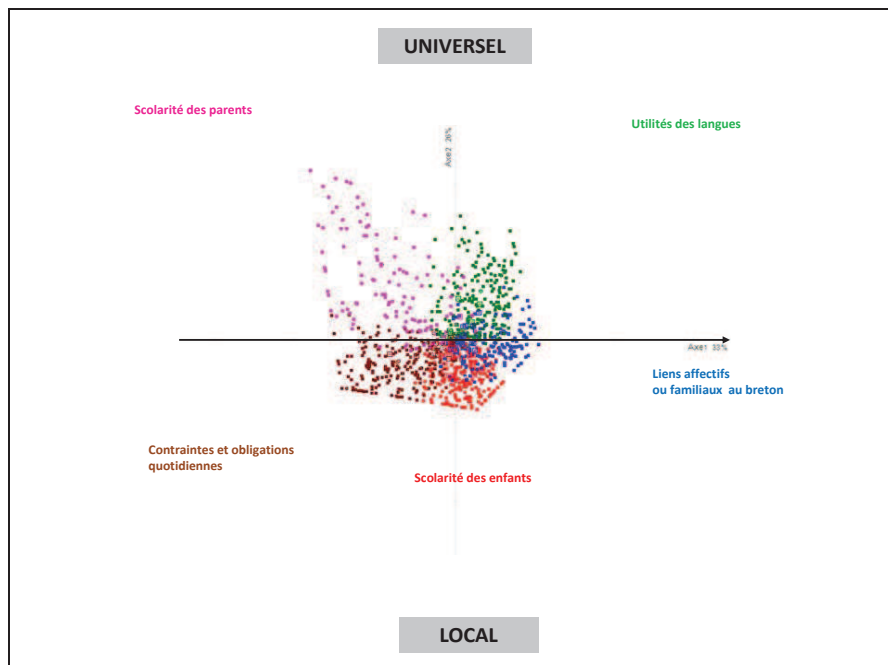


Figure 39 - Alceste représentation des 5 classes - l'axe horizontal

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).

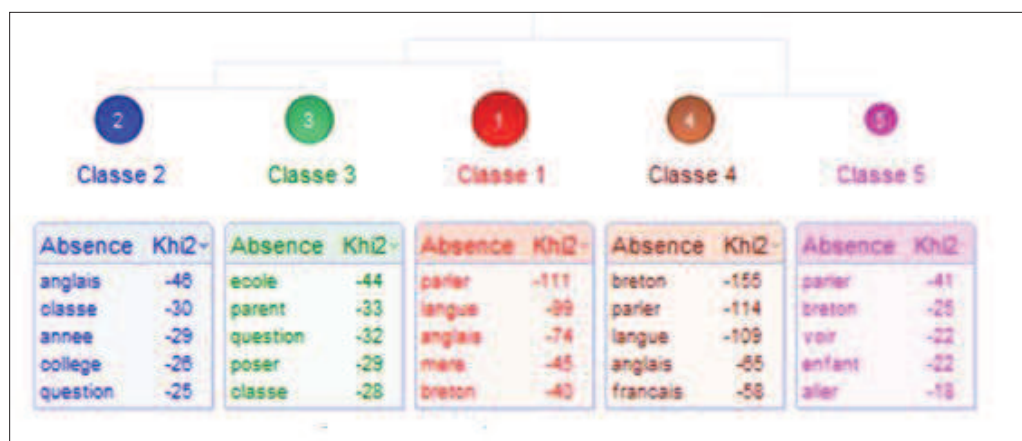


Figure 40 - Alceste-absences significatives

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).

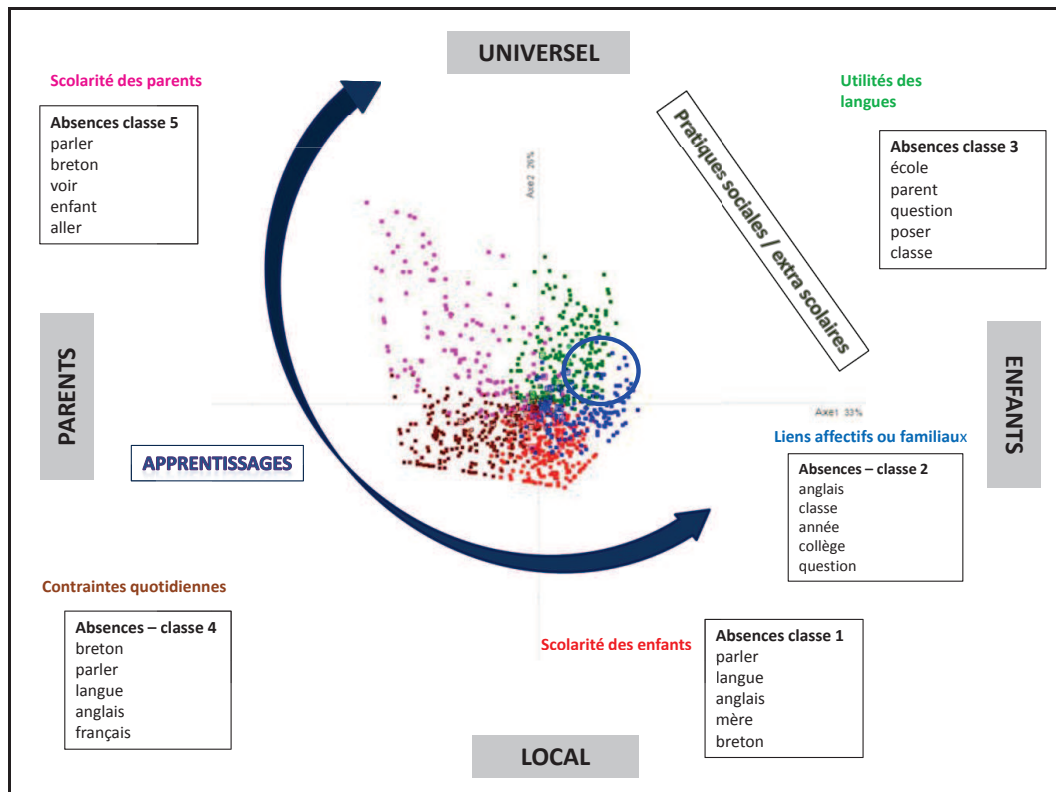


Figure 41- Absences significatives et pratiques sociales

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.

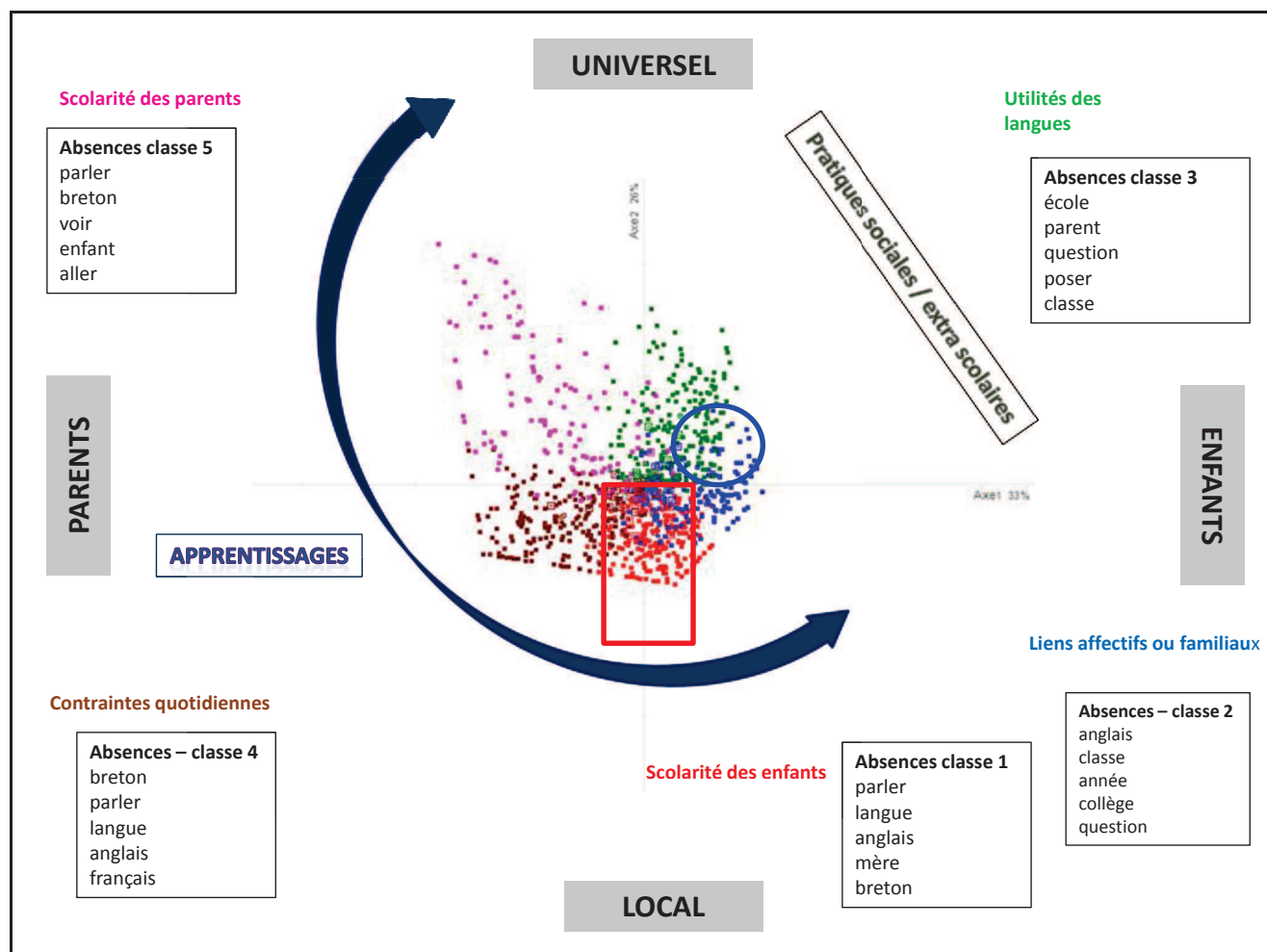


Figure 42 - une autre vision de la situation sociolinguistique en Bretagne

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 ?