

cadre théorique et réflexions épisémologiques

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

1. Bilinguismes

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

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

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

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

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

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

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

1.1. « Etre bilingue » : bilinguismes et diglossies

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

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

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

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

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

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

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

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

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

les bilingues dits coordonnés :

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

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

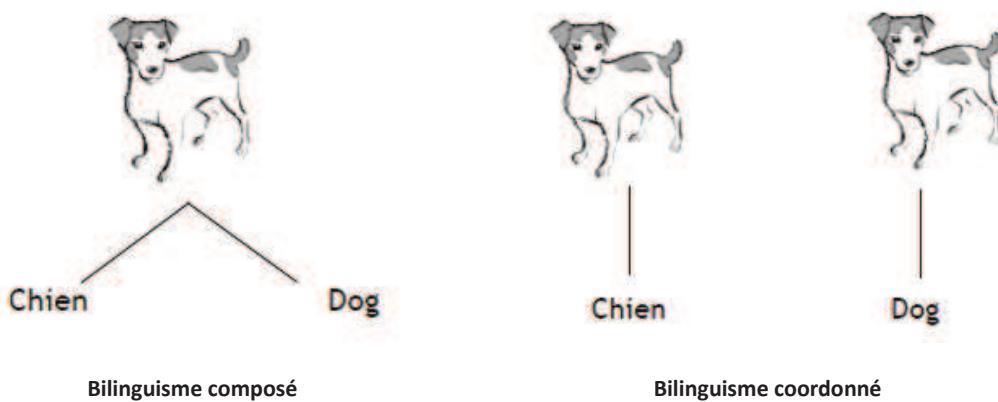


Figure 1- Organisation cognitive composée et coordonnée (d'après El Euch, 2010 : 42)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2. Bilinguisme scolaire et appropriation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1. Des représentations

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

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

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

indissociables entre le sujet et l'objet :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tableau

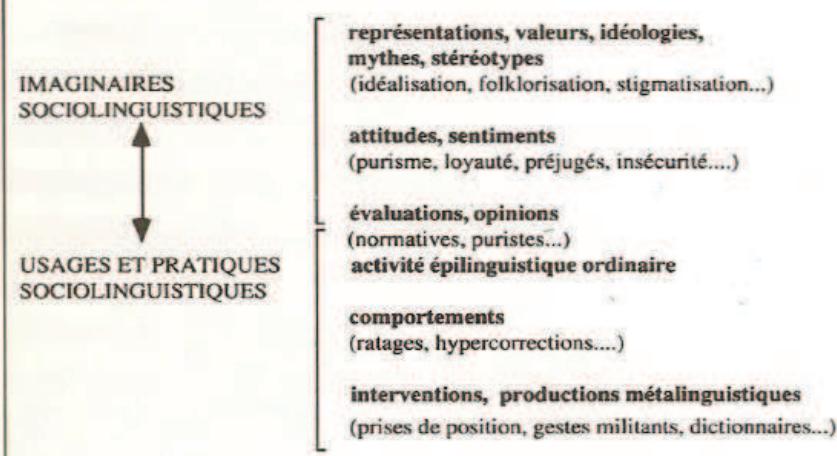


Figure 2- Imaginaires, usages et pratiques sociolinguistiques (Boyer, 1996: 16).

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

2.2. Représentaions, attitudes et pratiques

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3. Représentations (socio)linguistiques et apprentissages des langues

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4. Normes et imaginaire linguistique

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

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

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

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

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

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

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

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

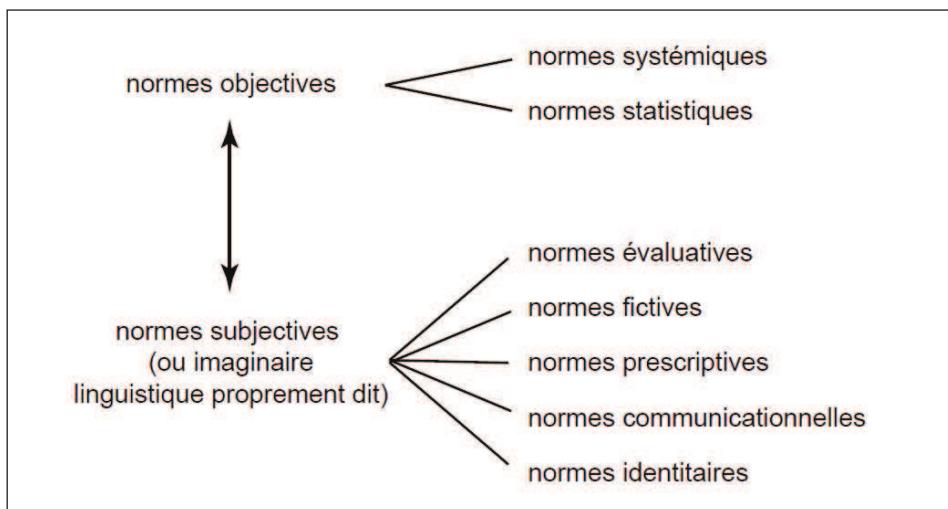


Figure 3- adaptation du modèle de l'Imaginaire d'Anne-Marie Houdebine (Remysen, 2011: 50)

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

2.5. Communautés linguistiques et marchés linguistiques

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Politiques linguistiques familiales et choix scolaires

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

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

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

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

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

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

3.1. Politiques linguistiques familiales

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

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

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

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

3.2. Le terme de choix

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

Conclusion du chapitre 1

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