

# Méthodologie d'analyse des données et présentation des informateurs

« Après avoir fait parler l'interviewé, l'enquêteur fait parler le texte par l'analyse des discours » (Blanchet & Gotman, 1992 : 91)

L'ensemble de la démarche interprétative de cette recherche découle de l'approche ethno-sociolinguistique adoptée. La méthodologie de la recherche suit une approche dite « en sablier » (Blanchet, 2000 : 40). Elle part donc d'une observation globale, empirique, que j'ai, pour ma part, envisagée comme une contextualisation du terrain (*cf.* chapitres 2 et 3), à partir du terrain (observations participantes préliminaires). Elle se poursuit par une phase spécifiante, l'analyse de traitement des données, que l'on peut qualifier de décontextualisation des données. Puis, elle se termine par une interprétation générale, nommée « synthèse interprétative » (Blanchet, 2000 : 57-62), que l'on peut également considérer comme une recontextualisation interprétative. Je reviendrai sur ce dernier aspect, phase essentielle de la méthodologie utilisée (*cf.* chapitre 7.). L'ensemble de cette méthodologie d'analyse repose donc sur une vision holistique de la démarche à observer : du tout à la partie au tout, avec une approche complexe des systèmes dans lesquels « tout est à la fois plus et moins que la somme des parties ». (Morin, 1990 : 114). Et, comme dans l'exemple de la tapisserie d'Edgar Morin (*ibid.*), chaque partie, interdépendante, participe de l'ensemble.

Ces précisions générales effectuées, je vais à présent détailler la méthodologie d'analyse qui correspond à la phase de décontextualisation, c'est-à-dire d'analyse des données. Par souci de clarté de la démarche, je présente dans ce chapitre les analyses menées sur les deux parties du corpus, « Parents » et « Enfants », dans leur globalité. Toutefois, certains éléments seront, eux, précisés en introduction des chapitres suivants, notamment le fonctionnement détaillé du logiciel Alceste, afférent au chapitre 7.

## 1. Des analyses qualitatives transversales et complémentaires

Les analyses qualitatives menées ont été pensées pour mettre en valeur la richesse des mises en mots des informateurs et révéler les mécanismes de constitution d'un comportement linguistique particulier. Une fois les données orales transcrites en données textuelles, j'ai donc effectué l'analyse du corpus définitif en plusieurs étapes. La partie « Parents » du corpus a fait l'objet d'une analyse de contenu thématique transversale à l'ensemble des entretiens, puis de

différentes analyses de discours. Les deux grandes parties du corpus (« Parents » et « Enfants ») ont ensuite été traitées simultanément dans le cadre d'analyses comparatives intra-discours. Pour ces traitements, l'analyse de contenu et l'analyse de discours, entendues comme deux méthodologies distinctes et complémentaires, se sont révélées adaptées aux objectifs fixés afin de rendre compte de l'ampleur et de la complexité d'un processus. La sélection de différentes approches relève également de la volonté précédemment exprimée d'avoir recours à la triangulation méthodologique pour mener cette recherche.

## 1.1 Analyse de contenu

La définition de la notion d'analyse de contenu, (désormais AC), pose des difficultés en ce qu'elle recouvre en sciences humaines différentes acceptations plus ou moins larges. L'AC, en tant que méthode d'analyse des données en sciences humaines et sociales, a connu plusieurs périodes dans son développement, liées à des évolutions sur les plans théorique et méthodologique (Bardin, 1977 ; Robert & Bouillaguet, 2007). Au début du XX<sup>ème</sup> siècle, l'AC émerge aux Etats-Unis à partir de travaux de classification thématique de la presse américaine. L'approche est essentiellement quantitative et devient utilitariste avec l'arrivée de l'étude de la propagande lors de la Première et surtout de la Seconde Guerre mondiale. Dans les années 1940 à 1950, l'AC progresse à deux niveaux. D'une part, elle s'ouvre à d'autres domaines d'application, notamment en psychologie. D'autre part, au niveau méthodologique, des règles d'analyse sont formalisées, marquées par un souci d'objectivité et de systématisme de la part des chercheurs. Berelson (1948) définit alors l'AC comme :

« une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication » (cité par Bardin, 2007 [1977] : 21).

Bien que remise en question par les américains, en particulier grâce aux apports d'autres disciplines, cette approche restrictive de l'AC prévaudra en France jusque dans les années 1970. Les années 1950-1960 sont marquées par des questionnements épistémologiques et méthodologiques. Les positionnements évoluent vers une plus grande souplesse quant à la notion d'objectivité et surtout, comme le souligne Laurence Bardin, l'AC prend conscience de sa fonction d'*inférence* (1997 : 25).

A partir des années 1970, plusieurs phénomènes vont renouveler l'AC. Les progrès informatiques et le recours à cette technologie pour des analyses de corpus plus vastes, et l'association à des travaux linguistiques y participent plus particulièrement.

Dans une acceptation contemporaine, l'AC se définit donc de manière plus large comme :

« Un ensemble de techniques d'analyse des communications, visant, par des procédures systématiques et objectives des descriptions du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées de ces messages » (Bardin, 1977 : 47)

Cependant, dans le cadre de cette thèse, l'AC a été pensée comme l'une des phases d'une méthodologie d'analyse qualitative des données, complétée ensuite par des analyses de discours manuelles et informatisées. En cela, la notion d'AC est entendue dans son acceptation restreinte. Il s'agit d'un « instrument d'analyse des communications » (Bardin, 1977 :15) parmi d'autres. Le terme de communication est à entendre ici comme tout type de productions verbales (orales ou écrites). Cette première phase d'analyse a donc été choisie pour appréhender un vaste corpus dans son ensemble afin de repérer de grandes tendances dans la structuration des motivations parentales à effectuer ce choix de la langue bretonne par le biais de la scolarisation pour le jeune enfant. C'est avant tout la visée déductive, la fonction d'*inférence* de l'AC, en tant que « procédure intermédiaire » (Bardin, 1977 : 43) entre la phase de description et la phase d'interprétation des données, qui m'a conduite vers l'utilisation de cette méthodologie pour l'analyse des mises en mots parentales de mon corpus. Parmi les techniques de l'AC, ma démarche s'est donc concentrée sur la méthodologie d'analyse thématique afin de « repérer des 'noyaux' de sens qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi » (Bardin, 1977 :137). L'objectif de cette utilisation est alors d'inférer, à partir de la classification thématique des mises en mots de ces parents, des informations sur les représentations à l'origine de politiques linguistiques familiales particulières. Je présente le fonctionnement détaillé de cet outil d'analyse et les adaptations effectuées en fonction de ma recherche avant les résultats de cette première analyse qualitative (*cf.* chapitre 6).

## **1.2 Analyses de discours**

Le champ de l'analyse de discours (désormais AD) est également difficile à circonscrire dans la mesure où il est, selon les points de vue, une méthode partagée par plusieurs disciplines des sciences humaines ou une discipline à part entière, voire un mélange des deux (Boutet & Maingueneau, 2005 : 16).

Comme pour l'analyse de contenu, il importe de préciser les points d'ancrage théoriques et méthodologiques de l'AD retenus et de présenter son utilisation pour le traitement des données du corpus. Historiquement centrée sur l'écrit et en particulier les discours politiques,

l'analyse de discours s'ouvre aux corpus oraux grâce aux travaux de sociolinguistes tels que Labov qui analyse les discours des jeunes des ghettos de Harlem ou Gumperz en sociolinguistique interactionnelle. Jeanne-Marie Barbéris précise que « l'intérêt accordé à l'oral, et à l'interaction en face à face, est venu essentiellement de l'influence Outre-Atlantique » (1999 : 126). En effet, l'AD a connu deux développements distincts en France et aux Etats-Unis. A l'anglo-saxonne, elle est proche de l'analyse conversationnelle (Sacks, 1995) et des travaux d'ethnométhodologie (Garfinkel, 2007). En France, l'AD s'est développée dans les années 1970, sous l'influence des travaux de Zellig S. Harris (1952) et du projet de sémiotique d'Algirdas J. Greimas (1966). Tous deux développent une approche distributionnelle des éléments du discours mais pour Z. S. Harris l'attention se porte sur la syntaxe, alors qu'A.J Greimas se concentre sur les aspects sémantiques du discours.

L'un des apports fondamentaux de l'AD est d'avoir pris le parti de « dépasser le cadre phrasique (c'est-à-dire l'analyse des constituants de la phrase et des schémas de phrase) au profit d'un objet plus vaste : le discours » (Sarfati, 2012 [1997] : 12). L'AD, contrairement à l'approche linguistique structurale, cherche donc à étudier la production du sens d'un discours comme un tout cohérent dont les éléments sont interdépendants. Par ailleurs, le discours est analysé dans son contexte énonciatif, c'est-à-dire en rapport avec la situation d'interaction, les interlocuteurs eux-mêmes et le contexte social global :

« Ces énonciations individuelles ne sauraient être envisagées indépendamment des conditions sociales, politiques, institutionnelles, historiques, psychologiques, dans le cadre desquelles elles sont produites et qui les déterminent. Ainsi, le terme de discours réfère également aux productions verbales en tant qu'actualisation d'un *genre* (le discours pédagogique, le commentaire sportif), ou comme expression d'un groupe, d'une institution, d'une idéologie (le discours du Parti communiste, les instructions officielles du ministère de l'Education, le discours des taggers, le discours raciste...) » (Salazar Orvig, 2003 : 272).

Il est alors question de contextualisation de ces productions langagières et d'*interdiscours* selon la formulation de Michel Pêcheux, qui rejoint la notion bakhtinienne de *dialogisme* dans laquelle tout discours est traversé de références à d'autres discours.

Aussi, plusieurs approches, hétérogènes et complémentaires, se sont développées en AD à partir de ces conceptions du discours, dont l'ouvrage de Dominique Maingueneau (1976) donne un premier aperçu, non exhaustif :

- les approches lexicologiques quantitatives avec, entre autres, les travaux de lexicométrie de l'école nationale supérieure de Saint-Cloud et le développement de l'analyse factorielle des correspondances (J. P. Benzécri), et non quantitatives

(approches sémantiques des unités lexicales du discours),

- les approches syntaxiques dont l'« analyse automatique du discours » (AAD) de Michel Pêcheux,
- les travaux sur l'énonciation, parmi lesquels ceux sur la modalisation et ceux relatifs aux actes de langage.

Certaines sont plus centrées sur le fonctionnement général des discours ou des unités linguistiques au sein d'un discours révélant des types caractéristiques, d'autres sont plus en lien avec les conditions de production (l'interaction verbale), ou l'interdépendance des modes d'énonciation et du contexte social (Salazar Orvig, 2003 : 272-273). Toujours dans une conception interdisciplinaire et complexe, les analyses de discours menées dans cette thèse sont empruntées à ces différentes approches de l'AD afin de repérer dans les discours des interviewés des éléments saillants qui peuvent caractériser des registres de discours, des types de prise en charge énonciative, révélateurs de discours particuliers, de positionnements distincts dans un environnement social, un groupe, une communauté linguistique. Les mises en mots des parents ont donc fait l'objet d'analyses de discours à différents niveaux.

Lors d'une première étape, j'ai effectué des analyses lexicales et syntaxiques manuelles. Je me suis attachée à repérer ce qui du point de vue formel pouvait relever de types de prise en charge énonciative communs à certains groupes sociaux, des traces discursives de représentations sociolinguistiques partagées. Pour développer cette démarche, je me suis majoritairement appuyée sur les travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni à propos de l'énonciation et la « subjectivité du langage » dont elle définit la problématique comme :

« La recherche des procédés linguistiques (shifters, modalisateurs, termes évaluatifs, etc.) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui (problème de la « distance énonciative »). C'est une tentative de repérage et de description des unités, de quelque nature et de quelque niveau qu'elles soient, qui fonctionnent comme indices de l'inscription dans l'énoncé du sujet d'énonciation. » (2009 : 36)

Pour chaque type de profils parentaux repéré par l'AC, j'ai ainsi cherché à dégager si certaines « unités » pouvaient caractériser un type de discours ou être communs aux autres groupes, sans me restreindre à une seule catégorie afin de mettre en lumière la richesse des discours recueillis.

J'ai toutefois porté une attention particulière aux déictiques tels que les pronoms personnels, les verbes et leurs modalités, ou les marqueurs temporels, qui situent le discours par rapport à un « je, ici et maintenant », et indique l'appropriation de l'énoncé par son

locuteur ou sa distanciation à l'égard de celui-ci (Kerbrat-Orecchioni, *ibid.* : 62-63). Chaque élément mis en évidence pourrait être analysé séparément et de façon exhaustive dans des recherches ultérieures. Dans cette recherche, il s'est notamment agi de « retrouver les failles des sujets dans les failles du discours, en tant que lieu où le sens s'actualise » (Barbérís, 1999 : 146)

Dans la deuxième étape, l'ensemble des entretiens « Parents » a fait l'objet d'une analyse transversale par l'utilisation d'un logiciel d'analyse statistique de données textuelles, ALCESTE dont je présente les fondements théoriques et méthodologiques dans le chapitre 7. Pourquoi choisir de réaliser une analyse des données assistée par ordinateur ? Ma première motivation concernait la prise de conscience de l'ampleur de la perte d'informations inhérente à une analyse manuelle des données d'un vaste corpus. La distanciation possible du chercheur par rapport à ces données m'attirait également. En outre, la valeur heuristique de la démarche, qui offrait la possibilité à la fois de découvrir de manière inductive d'autres aspects non analysés de mon corpus et d'obtenir une forme de confirmation ou d'infirmité des résultats obtenus manuellement, m'ont fait opter pour cette deuxième approche de mon corpus.

Une fois l'ensemble de ces analyses réalisées, qui dans la pratique ont été effectuées en parallèle, les résultats obtenus ont fait l'objet d'un travail interprétatif.

### **1.3. Analyses comparatives intra-discours parents et enfants**

Dans un troisième mouvement, complémentaire et indispensable pour la compréhension d'un phénomène complexe de socialisation langagière et d'appropriation des langues par l'enfant, les discours transcrits des « parents » et « enfants » ont fait l'objet d'analyses comparatives de discours. Dans la pratique, les mises en mots des enfants ont donc été analysées, puis comparées à celles des parents autour de thématiques considérées comme pertinentes au regard des hypothèses de recherche et des résultats obtenus dans les chapitres 6 et 7 à propos des représentations parentales :

- les représentations des pratiques ou non pratiques linguistiques familiales du breton
- les représentations de l'utilité de l'enseignement/apprentissage des langues en général et de la langue bretonne en particulier.

Du point de vue méthodologique, il est également important de rappeler que les entretiens réalisés avec les enfants sont des entretiens « collectifs ». Aussi, les mises en mots collectées sont à analyser comme ce que je qualifie de « réponses collectives ». En effet, il s'agit de réponses co-construites en interaction, entre pairs et avec l'enquêtrice que je suis. Lorsqu'une

question est abordée, les réponses des premiers influencent celles des suivants. Elles leur donnent des idées et des informations quant aux positionnements des enfants qui les émettent. En fonction, les autres enfants complètent ces premières réponses ou indiquent d'autres éléments pour s'en distancer. Par ailleurs, cette situation de groupe fait que certaines idées déjà énoncées ne sont souvent pas reprises par les autres enfants par crainte de redites, bien qu'elles puissent être partagées. Ces différents éléments sont donc à prendre en compte dans l'analyse des discours de ces enfants et à considérer lors de l'interprétation des résultats.

## **2. Quelles analyses quantitatives ?**

Les éléments comptables, recueillis grâce au questionnaire préliminaire, ont d'une part aidé à définir l'échantillon de population à rencontrer lors d'entretiens semi-directifs (*cf.* chapitre 4). D'autre part, ils ont été recueillis dans l'optique d'analyses de type quantitatif afin de chercher à savoir dans quelle mesure certains paramètres sociaux, économiques, linguistiques, familiaux et externes participent de cette prise de décision. Les éléments quantitatifs analysés, qui correspondent à certaines hypothèses émises, sont pour les aspects sociaux-économiques :

- l'âge des interviewés
- les catégories socioprofessionnelles des parents

au niveau linguistique :

- la/les langues premières de socialisation des parents
- la pratique ou la non pratique de la langue bretonne par les parents
- la scolarisation ou la non scolarisation de chaque enfant en filière bilingue breton-français

du point de vue de la constitution de la famille :

- les origines géographiques familiales des parents
- le nombre d'enfants par famille

pour les paramètres externes :

- le type d'école choisie (bilingue publique, bilingue privée, bilingue associatif)

Lors des interprétations, ces données quantitatives ont été comparées aux résultats des analyses qualitatives pour déterminer si certains de ces paramètres s'associent plus fréquemment à certains types de discours, et, en cela, peuvent se révéler significatifs pour la définition de profils particuliers.



Cette méthodologie d'analyse plurielle est celle qui m'a semblé la plus adaptée à mon objet de recherche. Elle est le fruit de réflexions théoriques et pragmatiques en vue de répondre aux interrogations posées. Dans la phase de recontextualisation, les résultats de ces analyses, qualitatives et quantitatives complémentaires, sont interprétés dans le cadre d'une *synthèse interprétative*, en tant que « saisie globale des paramètres en jeu » (Blanchet, 2000 : 57) dans une perspective complexe. Avant de détailler les résultats obtenus par les analyses quantitatives des mises en mots recueillies pour cette recherche, je vais présenter les personnes dont elles émanent, c'est-à-dire les informateurs rencontrés, qui sont des individus à la fois particuliers et caractéristiques.

### **3. Présentation des informateurs**

42 familles ont participé à des entretiens semi-directifs, soit 29 mères et 6 pères en entretien individuel, 8 couples de parents, et 9 entretiens collectifs avec les enfants par groupe de 4 ou 5. A partir des premières données quantitatives collectées par questionnaire, certains éléments peuvent être présentés, renseignant sur les profils socio-linguistiques de ces parents informateurs et sur la constitution de leur famille.

#### **3.1. L'âge des parents**

La répartition des mères de cette étude, par classes d'âge est en adéquation avec les études statistiques de l'INSEE<sup>103</sup> relatives à la moyenne d'âge des femmes en France métropolitaine à la naissance du premier enfant et les contraintes inhérentes à cette recherche (*cf.* chapitre 3, 2.3. *la population étudiée*). Ainsi la majorité de ces mères, ayant un ou plusieurs enfants âgés de 8 ans et plus, ont entre 30 et 49 ans. Elles sont, pour 57% d'entre elles, dans la classe d'âge des 30-39 ans, et à 41% dans la classe des 40-49 ans (figure 10).

---

<sup>103</sup> Insee Première- N° 1419 - OCTOBRE 2012 - [http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref\\_id=ip1419](http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1419)



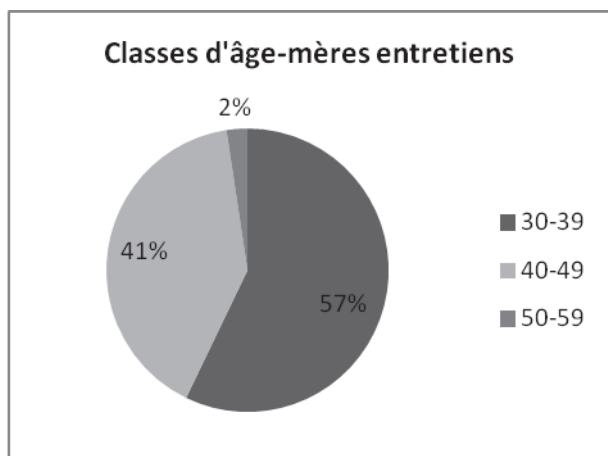


Figure 10 - Classes d'âge des mères interviewées

De la même manière, les pères ont majoritairement entre 30 et 49 ans mais avec un pourcentage plus élevé pour la classe d'âge des 40-49 ans à 48% que dans celle des 30-39 ans à 38% (cf. figure 11). Les pères sont donc un peu plus vieux en moyenne.

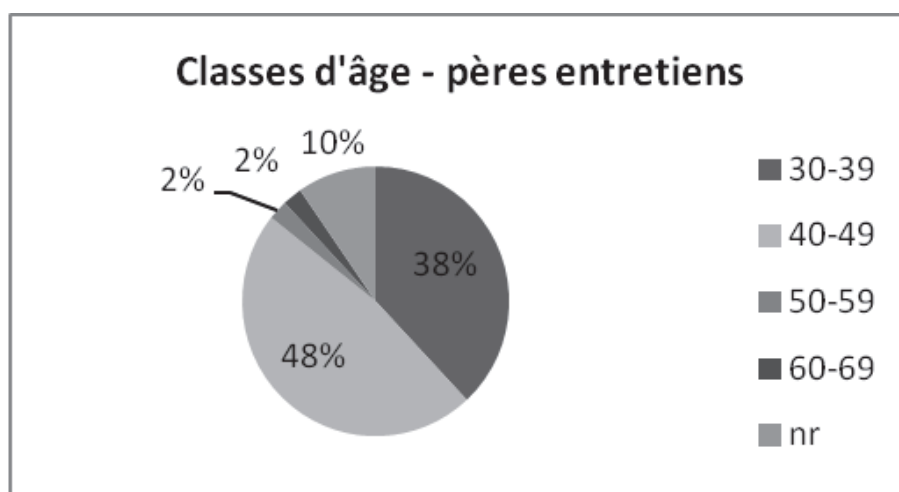


Figure 11 - Classes d'âge des pères interviewés

Seuls 2% des mères et des pères ont entre 50 et 59 ans, soit en réalité 2 personnes (une mère et un père). Par ailleurs, sur les 173 questionnaires complétés, 2% des mères et 1% des pères avaient moins de 30 ans. Cela représentait en tout quatre couples ayant répondu au questionnaire et trois ayant accepté de participer à un entretien. Aucun de ces trois couples n'a été sélectionné pour un entretien du fait du croisement d'autres paramètres pour la sélection. Enfin, seul 1% des pères, dont les informations sont contenues dans les questionnaires, a plus de 60 ans, soit une personne, qui a pour sa part été sélectionnée pour un entretien.

### 3.2. Les catégories socioprofessionnelles

Pour les catégories socioprofessionnelles (CSP) des parents à interviewer, je me suis basée sur les constats d'études déjà réalisés sur cette question en sociolinguistique quantitative. Ainsi, je suis partie des chiffres de l'INSEE en 2007, concernant la population de 15 ans et plus en Bretagne<sup>104</sup>, pour sélectionner les personnes à interviewer. Par comparaison, certaines CSP sont moins représentées dans les réponses positives reçues pour la passation des entretiens. Pour ce qui est de l'échantillon de population sélectionné, il contient une surreprésentation des catégories 3 et 4, respectivement « cadres, professions intellectuelles supérieures » et « professions intermédiaires » et une sous-représentation des catégories 6 « ouvriers », en particulier chez les mères, 7 « retraités » et 8 « Autres ou sans activité professionnelle » (cf. figure 12).

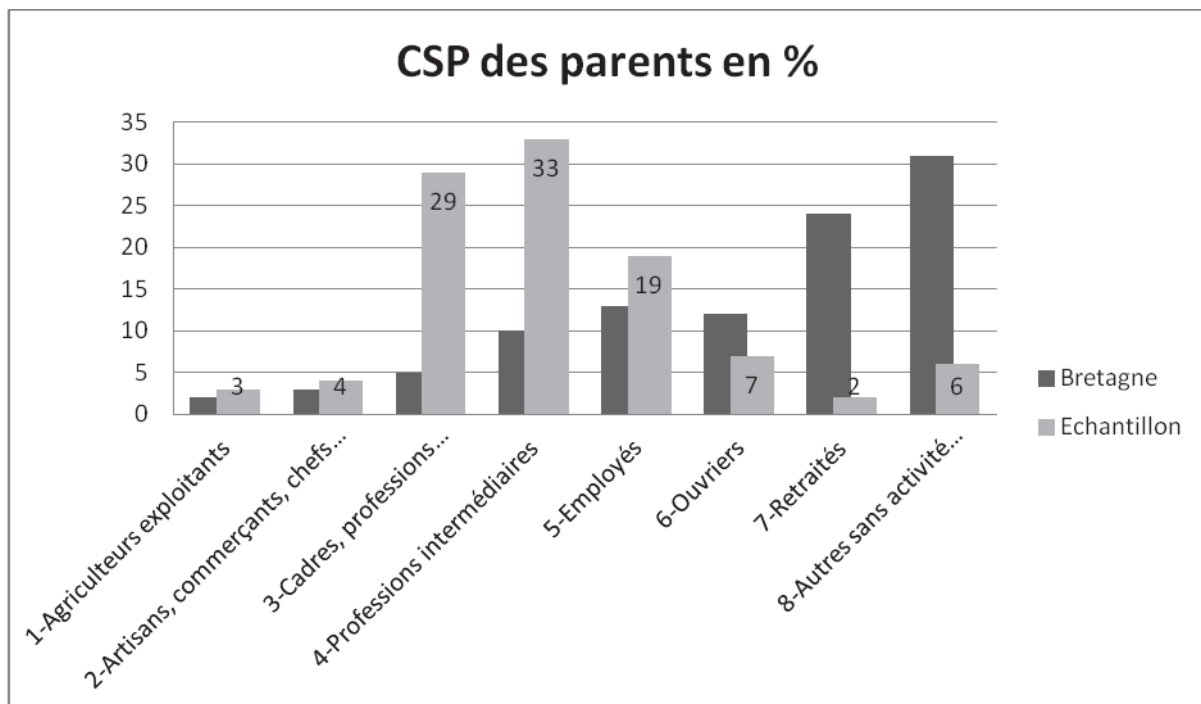


Figure 12 - Catégories socio-professionnelles dans l'échantillon par rapport à la population bretonne en 2007 (d'après INSEE)

Il faut préciser que les chiffres de l'INSEE comptabilisent l'ensemble de la population bretonne de 15 à 64 ans alors que notre recherche prend en compte des parents d'élèves, ce qui justifie sûrement la très forte sous-représentation des personnes à la retraite (2% de notre échantillon pour 24% dans la population bretonne) et des personnes sans activité professionnelle (6% des parents interviewés contre 31% dans l'étude de l'INSEE).

En revanche, je prends note pour mes analyses de la surreprésentation de CSP plus

<sup>104</sup> INSEE, RP 2007, dossier local région Bretagne, emplois par catégorie socioprofessionnelle, juin 2010.

élevées, ce qui interroge les types de profil socio-économique des parents qui effectuent ce choix de scolarisation bilingue breton-français pour leurs enfants. Bien entendu, comme pour les autres paramètres de cette sélection, le choix des parents en fonction de leur CSP était dépendant d'autres critères. La catégorie socioprofessionnelle des parents n'est intervenue qu'après avoir sélectionné des groupes de parents en fonction de l'âge de leurs enfants, de leur pratique ou non de la langue bretonne et des origines géographiques familiales (*cf.* chapitre 4). Ce critère n'est donc pas considéré comme principal et s'appuie sur les recherches déjà réalisées sur la question. Cette sélection complémentaire est advenue lorsque cela était possible.

### 3.3. Nombre d'enfants par famille

De la même manière que pour les CSP, le nombre d'enfants par famille n'est pas un critère majeur dans la sélection de mon échantillon mais un critère complémentaire. En revanche, l'analyse de ce critère à propos de la constitution de la famille des interviewés renseigne la recherche sur un élément particulier qui pourra être significatif lors de la mise en relation de ces données avec les résultats des analyses qualitatives. En effet, toujours selon l'INSEE (2010), la moyenne régionale est d'1,2 enfant par famille, alors que les familles interviewées ont majoritairement deux ou trois enfants. Dans un premier temps, il faut signaler que l'INSEE comptabilise les familles sans enfant pour ce calcul, ce qui est contraire à notre objet de recherche et explique une première forme de décalage. Ainsi, si j'ôte ces familles « sans enfant » des calculs de l'INSEE, 41% des familles bretonnes ont 2 enfants, ce qui est strictement équivalent aux chiffres de mon échantillon (*cf.* figure 13).

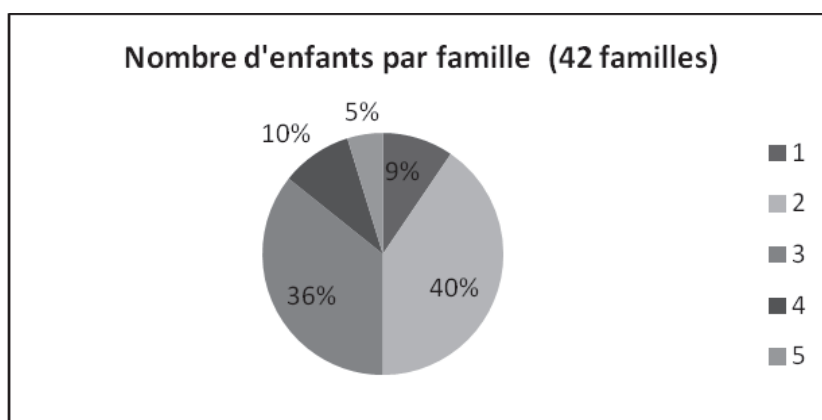


Figure 13 - Nombre d'enfants par famille dans l'échantillon de population

Dans un deuxième temps, il est possible d'envisager que des questions de disponibilité aient joué dans la plus forte rencontre de parents, mères ou pères, en congé parental, au foyer

ou sans profession. 15% des familles de mon échantillon ont 4 enfants ou plus, alors que c'est le cas de 3,5% des familles en Bretagne. Par ailleurs, comme j'avais également pu l'observer dans ma recherche de Master 2, plusieurs familles ne scolarisent qu'une partie de leurs enfants en filière bilingue breton-français, souvent les derniers. Il s'agit parfois de familles recomposées mais également de changement de stratégies éducatives et linguistiques de la part des parents. Cela est à étudier pour percevoir les origines de telles situations.

### 3.4. Origines géographiques familiales

Sur 173 familles ayant répondu au questionnaire préliminaire, il faut préciser que seuls 66% de ces mères et 54% de ces pères sont eux-mêmes originaires de (Basse ou Haute) Bretagne. Les 34% et 46% restants viennent majoritairement d'autres régions de France (17% des mères et 21% des pères). Les autres ont, soit des origines familiales dans d'autres pays, soit n'ont pas renseigné cet élément du questionnaire. Ces éléments montrent donc une diversité des origines géographiques familiales des parents scolarisant leurs enfants en classe bilingue breton-français. Il ne s'agit donc pas exclusivement de parents originaires de Bretagne. Pour ce qui est des parents interviewés (figures 14 et 15), 50% des mères et 43% des pères sont originaires de Basse-Bretagne. Cette proportion plus importante s'explique sans doute en partie du fait que deux pôles géographiques de cette étude ont été déterminés dans cette partie de la région. De la même façon, 31% des mères et 24 % des pères ont des origines géographiques familiales déclarées en Haute-Bretagne.

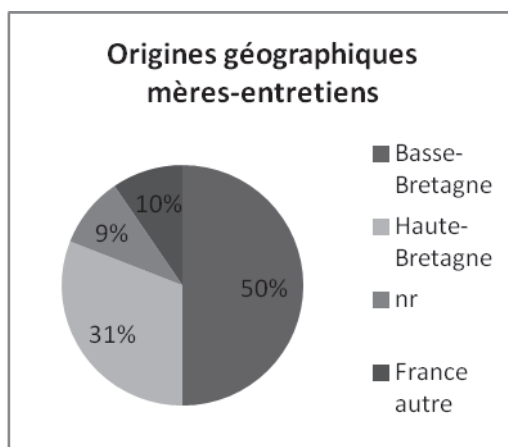


Figure 14- Origines géographiques familiales des mères interviewées

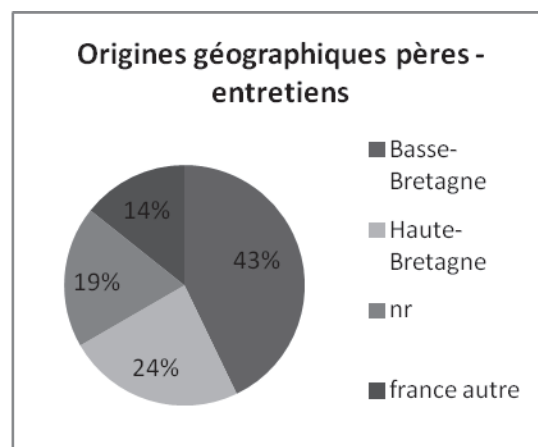


Figure 15 - Origines géographiques des pères interviewés

Ensuite, 10% de ces mères et 14% de ces pères sont originaires d'une autre région de France. Ces trois distinctions des parents en fonction de leurs origines géographiques familiales importent dans cette recherche pour venir confirmer ou infirmer l'hypothèse d'un

imaginaire linguistique variant en fonction de ce critère. Il faut rappeler que ces origines géographiques familiales sont à prendre sur la base relative de déclaration des parents. Cette dimension de l'information collectée m'intéresse alors d'autant plus qu'elle est liée aux représentations que les informateurs ont de leurs origines géographiques familiales. Enfin, il y a 9% des mères et 19% des pères, qui n'ont pas renseigné cet élément du questionnaire et il faut en tenir compte dans les interprétations.

### **3.5 Langue première de socialisation et transmission intergénérationnelle du breton**

A partir des résultats obtenus dans l'ensemble des questionnaires complétés, les analyses quantitatives viennent confirmer le déclin annoncé de la transmission familiale du breton. En effet, 98% des mères, originaires de Bretagne, et de ce fait, susceptibles d'avoir entendu du breton dans leur enfance, déclarent le français comme langue première de socialisation. Seule une d'entre elles indique le breton uniquement et une autre les deux langues apprises simultanément. Du côté des pères, 92,5% notent le français comme langue première, soit 86 pères sur les 93 natifs de Basse ou Haute-Bretagne. Un seul d'entre eux déclare le breton uniquement et six mentionnent le breton ou le gallo aux côtés du français. Ainsi, le français est très majoritairement la langue première de socialisation pour ces parents vivant en Bretagne. Les quelques personnes désignant le breton comme langue première citent pour la plupart une situation de bilinguisme familial breton-français. Parmi les parents interviewés, toutes les mères et 83% des pères ont le français pour langue première de socialisation. Deux pères déclarent une situation bilingue dans laquelle le breton et le français sont leurs langues premières de socialisation et un père indique uniquement le breton. 4 questionnaires ne renseignent pas cette information pour les pères.

### **3.6. La pratique de la langue bretonne**

Concernant la pratique actuelle de la langue bretonne, si l'on compare les chiffres obtenus par Fañch Broudic (2009) dans l'enquête précitée et ceux de cette recherche doctorale, on peut observer certaines différences. A partir des chiffres sur les adultes bretonnants de plus de 15 ans, on aurait en effet pu envisager l'observation d'une population de parents composée de non-bretonnants à 80% et 20% de bretonnants. Cependant, les résultats obtenus par l'analyse des données collectées diffèrent quelque peu. Si l'on observe le schéma ci-dessous (figure 16), seules 35% des mères interrogées, ayant scolarisé leurs enfants en classe bilingue breton-français ou immersive en breton indiquent ne pas parler le breton. 33% déclarent le connaître

un peu et 27% le parler. Ces chiffres semblent donc supérieurs à ceux énoncés dans les études quantitatives relatives à l'ensemble de la population bretonne de plus de 15 ans.

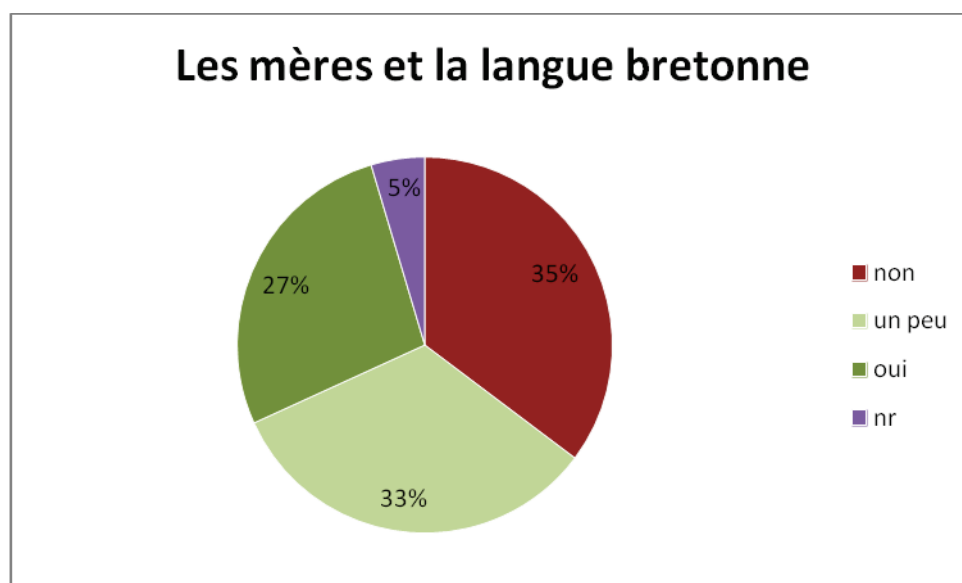


Figure 16 - Les mères et la pratique du breton  
(nr = non-renseigné)

De la même manière, seuls 46%, des pères notent ne pas parler le breton (figure 17). 23% indiquent le connaître et 17% avoir quelques connaissances.

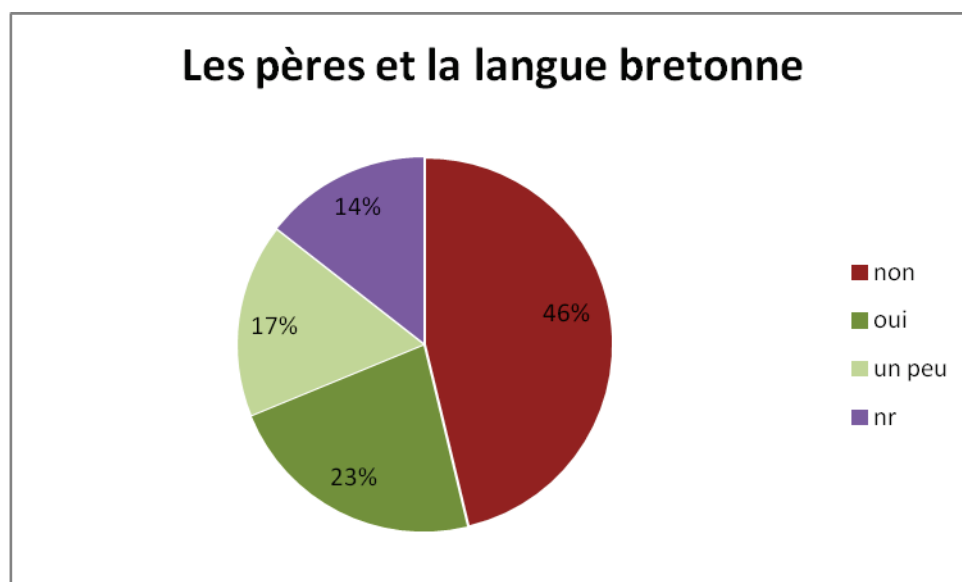


Figure 17 - Les pères et la pratique du breton

Je me garde de conclure trop rapidement à partir de ces chiffres. En effet, il serait possible d'en déduire seulement que les parents bretonnants scolarisent plus leurs enfants en classe bilingue breton-français que les parents non bretonnants. Toutefois, il ne faut pas faire abstraction du fait que certains types de parents peuvent être moins représentés dans les

questionnaires complétés. A la vue des graphiques ci-dessus, nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que les parents non-bretonnants ont moins répondu au questionnaire préliminaire distribué, se sentant moins concernés ou moins légitimes pour y répondre.

Par ailleurs, les réponses aux questions sur les pratiques linguistiques personnelles se font sur la base d'une déclaration et ne sont pas vérifiées ensuite sur le terrain. Il y a parfois un écart considérable entre ce qui est dit et ce qui est fait. Par exemple, les pratiques ne sont certainement pas les mêmes entre une mère déclarant dans le questionnaire parler « un peu » le breton, parce qu'elle a appris quelques mots en famille dans sa jeunesse ou aujourd'hui avec ses enfants, et d'autres mères qui notent « quelques rudiments » ou « peu de connaissances » alors qu'elles ont pris des cours du soir pendant un ou deux ans, voire plus, à raison d'une à deux heures par semaine, et qui sous-estiment, peut-être, leurs compétences effectives. Les « oui » eux-mêmes ne recouvrent pas les mêmes réalités linguistiques du point de vue de la maîtrise ou de la pratique régulière de la langue bretonne. Par conséquent, les données relatives à la pratique du breton par ces parents ne peuvent être véritablement fiables sans vérification de l'utilisation réelle de chacun de ces locuteurs.

Néanmoins, dans le cadre de mes interrogations sur les représentations sociolinguistiques de ces parents et leurs influences sur leur choix de scolarisation pour leurs enfants, ces premières données, genrées, permettent d'observer : d'une part un phénomène concernant leurs rapports à la langue bretonne et d'autre part, à un niveau plus général, de nous questionner sur leur part d'implication respective, en tant que parent, dans les choix éducatifs privilégiés pour leurs enfants. En effet, 60% de ces mères et 40% de ces pères affirment avoir quelques connaissances ou pratiquer la langue bretonne. Ils précisent avoir acquis ces compétences « en famille », « avec leurs enfants » scolarisés en classe bilingue ou immersive, ou grâce à « des cours du soir », « des cours à l'université », des formations intensives du type « 6 mois à Stumdi ». Ces parents mettent en avant leurs compétences en breton, comme un élément valorisant, alors que c'était majoritairement l'inverse il y a encore une vingtaine d'années. Cela viendrait confirmer l'idée d'un changement de perception de la langue bretonne (Calvez, 2012) chez les nouvelles générations, une appropriation de celle-ci. Ce phénomène ne peut être évoqué sans rappeler l'influence du contexte sociolinguistique sur les attitudes des individus envers les langues.

### **3.7. La question du genre**

En outre, un élément sous-jacent émerge d'une dernière donnée de ces graphiques (figures 16 et 17). Le taux de non-réponse (nr) à propos de la pratique linguistique des pères, 14% contre 5% pour les mères, nous mène en effet à énoncer une caractéristique particulière : après vérifications, ce sont majoritairement les femmes qui ont répondu à ce questionnaire.



De la même manière, lorsque certaines familles ont été sollicitées pour un entretien complémentaire, je n'ai pas précisé si je souhaitais le réaliser avec les deux parents (le père et la mère) ou un seul (soit le père, soit la mère). Ils avaient le choix. Sur 42 entretiens, le premier constat est que 29 entretiens ont été réalisés avec les mères seules, 8 avec la mère et le père, et 5 avec les pères seuls. Les mères s'impliqueraient-elles plus dans les questions relatives à la scolarité des enfants ou aux choix linguistiques ? Prennent-elles des décisions seules en matière de politique linguistique familiale à adopter ?

Pour conclure, j'ai tenté de conserver parmi ces informateurs de mon échantillon de population une certaine représentativité des profils présents dans la société bretonne, mais aussi, et surtout, une diversité dans les paramètres sociaux qui puisse me permettre des croisements et des comparaisons avec les résultats des analyses qualitatives. Cette pluralité me permet de discuter les hypothèses de la recherche. Le tableau 8 (*cf. supra*) récapitule l'ensemble des informations comptables analysées, relatives aux profils des interviewés et de leur famille. Les abréviations utilisées dans ce tableau correspondent à la codification suivante :

<p><b>CI M ou CI P</b> : classe d'âges de la mère ou du père</p> <p><b>CSP M ou P</b> : catégorie socioprofessionnelle de la mère ou du père</p> <p><b>Nbr E</b> : nombre d'enfants</p> <p><b>Nbr E/B</b> : nombre d'enfants apprenant le breton</p> <p><b>L1 M ou P</b> : langues premières de socialisation de la mère ou du père</p> <p><b>Mère breton</b> : mère parlant breton</p> <p><b>Père breton</b> : père parlant breton</p> <p><b>Origines M ou P</b> : origines géographiques familiales de la mère ou du père</p> <p><b>B-Br ou H-Br ou France autre</b> : Basse-Bretagne ou Haute-Bretagne ou autre région de France</p> <p><b>Lieu entretien parent</b> : Lieu où s'est déroulé l'entretien avec le ou les parent(s), au domicile de l'interviewé (dom), à son travail (travail), à l'école des enfants (école), dans un lieu public (Lp) ou chez l'intervieweuse (interv.)</p> <p><b>Durée</b> : durée de l'entretien avec le ou les parent(s)</p> <p><b>Enfants</b> : prénoms des enfants après la mise en place de la procédure d'anonymat. Les prénoms en gras sont ceux des enfants interviewés</p> <p><b>nr</b> : non renseigné</p>
---

**Tableau 7- Légende du tableau 8**

**Tableau 8 - Présentation des 42 familles**

N° Entretien	Parents interviewés		Cl âge M	Cl âge P	CSP M	CSP P	Nbr E	Nbr E/B	L1 M	L1 P	Mère breton	Père breton	Origines M	Origines P	Lieu Entretien Parent	Durée	Enfants
1	ME1		30-39	30-39	4	3	3	2	fr	fr	un peu	non	B-Br	H-Br	dom	47min31	Mona, <b>Deneza</b> , Brendan
2	ME2	PE2	30-39	30-39	4	3	3	3	fr	br	oui	oui	B-Br	B-Br	dom	41min35	<b>Rozenn</b> , Marc, Solenn
3	ME3		30-39	40-49	4	4	2	2	fr	fr	non	non	B-Br	B-Br	dom	39min55	<b>Lomig</b> , Janig
4	ME4		nr	nr	5	4	1	1	fr	nr	non	nr	Fr autre	nr	dom	48min39	<b>Judikael</b>
5	ME5		40-49	30-39	1	1	4	4	fr	fr	oui	un peu	B-Br	B-Br	école	32min19	Gabriel, Etienne, <b>Bernard</b> , Charles
6	ME6		30-39	30-39	3	5	2	2	fr	fr	oui	un peu	B-Br	B-Br	école	23min26	<b>Lucas</b> , Charles
7	ME7		30-39	30-39	4	4	3	2	fr	fr	un peu	nr	B-Br	B-Br	dom	30min41	<b>Goulven</b> , Riwal, Divi
8	ME8		40-49	40-49	3	3	3	3	fr	fr	un peu	non	B-Br	B-Br	école	34min10	Daniel, <b>Eric</b> , Déborah
9	ME9		40-49	nr	8	1	4	2	fr	nr	non	nr	nr	nr	Interv.	52min52	Barbara, David, <b>Mathieu</b> , Zoé
10	ME10		30-39	30-39	3	5	4	3	fr	fr	un peu	un peu	H-Br	B-Br	école	39min36	<b>Visant</b> , Laouen, Karine, Sybille
11	ME11	PE11	40-49	40-49	4	4	2	2	fr	fr	un peu	oui	B-Br	B-Br	dom	1h06min	Laora, <b>Maëlis</b>
12	ME12	PE12	40-49	40-49	5	5	5	5	fr	fr	non	non	B-Br	B-Br	Lp	59min22	Olivier, Fabrice, <b>Bertrand</b> , Ludovic, Delphine
13	ME13		40-49	nr	5	5	1	1	fr	nr	non	nr	B-Br	nr	dom	28min39	<b>Sandy</b>
14	ME14	PE14	40-49	40-49	3	3	2	2	fr	fr	un peu	oui	B-Br	B-Br	dom	44min19	Serge, <b>Katia</b>
15	ME15		30-39	40-49	3	5	2	2	fr	fr	un peu	non	B-Br	B-Br	travail	32min04	<b>Ronan</b> , Alana
16	ME16		40-49	40-49	4	4	2	2	fr	fr	oui	oui	B-Br	B-Br	travail	27min41	<b>Iwan</b> (8 ans), Naig (6 ans et demi)
17		PE17	30-39	40-49	5	4	3	3	fr	fr	un peu	un peu	B-Br	B-Br	dom	1h02min	Ludovic (16 ans), Cédric (23 ans), <b>Delphine</b> , Sabine
18		PE18	30-39	30-39	5	3	2	2	fr	fr/br	non	oui	B-Br	B-Br	travail	38min05	Emilie, <b>Bastian</b>
19	ME19		40-49	40-49	4	6	3	3	fr	fr	non	non	B-Br	B-Br	dom	42min55	Léo, Bernard, <b>Inès</b>

N° Entretien	Parents interviewés		Cl âge M	Cl âge P	CSP M	CSP P	Nbr E	Nbr E/B	L1 M	L1 P	Mère breton	Père breton	Origines M	Origines P	Lieu Ent. Parent	Durée	Enfants
20	<b>ME20</b>		40-49	40-49	8	4	4	3	fr	fr	non	non	Fr autre	Fr autre	école	56min53	Fabrice, <b>Gaëlle</b> , Damien, Brigitte
21		<b>PE21</b>	40-49	40-49	3	5	3	3	fr	fr	un peu	oui	B-Br	Fr autre	école	29min38	<b>Liza</b> , Ninnog, Derien
22	<b>ME22</b>		30-39	30-39	5	4	2	2	fr	fr	un peu	non	B-Br	Fr autre	dom	58min04	<b>Koupaïa</b> , Emeric
23	<b>ME23</b>		40-49	40-49	4	4	2	2	fr	fr	non	non	H-Br	B-Br	travail	36min14	<b>Agathe</b> , Amélie
24	<b>ME24</b>		30-39	30-39	5	3	3	3	fr	fr	oui	oui	H-Br	H-Br	dom	51min49	<b>Armel</b> , Lan, Kaoura
25		<b>PE25</b>	40-49	60-69	3	7	2	2	fr	fr/br	oui	oui	H-Br	B-Br	Lp	29min09	Alan, Aourell, <b>Efflam</b>
26	<b>ME26</b>		30-39	nr	8	nr	2	1	fr	nr	un peu	nr	B-Br	nr	école	17min46	<b>Xavier</b> , Ehouarn
27	<b>ME27</b>	<b>PE27</b>	40-49	40-49	8	4	2	2	fr	fr	non	non	Fr autre	Fr autre	dom	33min41	<b>Awen</b> , Aela
28	<b>ME28</b>	<b>PE28</b>	30-39	30-39	4	3	3	3	fr	fr	oui	oui	nr	nr	travail	45min07	Kevin , <b>Béatrice</b> , Denis
29	<b>ME29</b>		30-39	40-49	8	6	5	5	fr	fr	oui	un peu	H-Br	H-Br	dom	39min43	Maiwenn, Conan, <b>Aziliz</b> , Arthur, Koupaïa
30	<b>ME30</b>	<b>PE30</b>	30-39	30-39	4	4	2	2	fr	fr	un peu	non	H-Br	Fr autre	dom	1h11min	<b>Françoise</b> , Marie
31	<b>ME31</b>		30-39	30-39	5	3	1	1	fr	fr	oui	un peu	B-Br	H-Br	dom	42min33	<b>Thomas</b>
32	<b>ME32</b>	<b>PE32</b>	40-49	40-49	3	3	3	3	fr	fr	oui	oui	H-Br	H-Br	dom	50min44	Ael, Sterenn, <b>Klara</b>
33	<b>ME33</b>		30-39	30-39	3	2	2	1	fr	fr	un peu	non	B-Br	Fr autre	dom	38min50	<b>Aodren</b> , Jules
34	<b>ME34</b>		30-39	40-49	4	2	3	3	fr	fr	un peu	non	H-Br	H-Br	école	40min03	Alban, <b>Denez</b> , Lan
35	<b>ME35</b>		30-39	40-49	4	3	2	2	fr	fr	non	non	Fr autre	H-Br	dom	35min53	Sylvain, <b>Etienne</b>
36		<b>PE36</b>	50-59	50-59	3	3	3	3	fr	fr	oui	oui	H-Br	B-Br	dom	45min57	Edgar, Cadou, <b>Bérengère</b>
37	<b>ME37</b>		30-39	40-49	4	4	3	2	fr	fr	un peu	non	H-Br	H-Br	Lp	52min40	<b>Lise</b> , Rachèle, Julie
38	<b>ME38</b>		30-39	40-49	4	3	2	2	fr	fr	oui	oui	H-Br	nr	travail	36min51	<b>Awena</b> , Hervé
39	<b>ME39</b>		30-39	30-39	4	4	2	2	fr	fr	un peu	non	H-Br	H-Br	Lp	41min	<b>Youna</b> , Salaun
40	<b>ME40</b>		30-39	40-49	3	2	3	3	fr	fr	oui	non	H-Br	H-Br	dom	56min15	Sam, <b>Sébastien</b> , Kazan
41	<b>ME41</b>		40-49	30-39	3	5	1	1	fr	fr	un peu	non	nr	nr	école	49min30	<b>Dorothée</b>
42	<b>ME42</b>		30-39	30-39	5	6	2	2	fr	fr	oui	nr	nr	nr	école	40min45	<b>Norbert</b> , Riwanon

# Chapitre 6 - Représentations parentales

« Comprendre un discours, c'est toujours imaginer des stratégies » (Ducrot, 1980)

## 1. Analyse thématique transversale de contenu : élaboration d'une grille d'analyse

L'analyse thématique transversale de contenu passe par la mise en catégorie des discours recueillis. La catégorisation effectuée pour cette analyse de contenu thématique, transversale, des entretiens a été définie à la fois de manière hypothético-déductive à partir du travail de mise en hypothèses de cette recherche et de façon empirico-inductive, c'est-à-dire par repérage de catégories révélées par le corpus lui-même.

Ainsi, les hypothèses émises, qui s'appuient, entre autres, sur les réflexions menées à partir des travaux de Louise Dabène sur le rôle du « statut informel » des langues pour les personnes, détaillées précédemment, m'ont permis de définir les grandes catégories de cette analyse de contenu. Cinq grandes thématiques « Préservations », « Transmissions », « Utilités », « Facilités » et « Pragmatismes » découlent de ces réflexions. A partir d'une première lecture approfondie du corpus « parents », il s'est ensuite révélé important de scinder certaines catégories principales en sous-thématiques. Ainsi, au sein de la catégorie « Pragmatismes », deux sous-thématiques distinctes ont été déterminées. D'une part, le pragmatisme que je nomme de « proximité géographique ou sociale ». En effet, certains parents justifient ce choix de scolarisation de leurs enfants en classe bilingue breton-français du fait d'une volonté de proximité entre leur domicile et l'école, ou entre l'école et leur lieu de travail, ou la maison des grands-parents. Certains mentionnent aussi ce choix par volonté d'obtenir une dérogation à la carte scolaire afin de pouvoir inscrire leur enfant dans un certain milieu social, proche du leur, ou par souhait de les scolariser dans l'école où ils ont eux-mêmes été scolarisés. Les arguments pragmatiques avancés relèvent d'un souhait de rester entre soi, avec ou sans demande de dérogation à la carte scolaire pour y parvenir. A l'inverse, la deuxième sous-thématique, que je qualifie de pragmatisme « de distanciation ou de différenciation » fait référence aux discours d'autres parents qui évoquent des motivations pragmatiques dans l'optique de se distancer de ce qu'ils ont connu, connaissent ou croient connaître, de leur propre scolarité. Ils évoquent un choix de scolarisation dans un autre système scolaire pour d'autres approches pédagogiques, pour un système d'apprentissage linguistique immersif qu'ils n'ont pas connu, pour un statut institutionnel différent, de petits effectifs, ou des relations qu'ils estiment différentes avec les autres parents d'élèves... Ils recherchent une alternative.

De la même manière, la lecture attentive de ces entretiens a révélé l'importance d'ajouter un sous-ensemble à la catégorie « Utilités ». Aux côtés de « contribuer à son avenir professionnel », avec parfois une volonté parentale d'ancrage professionnel dans la région pour leur enfant, et de « développer des capacités cognitives supplémentaires » (avec l'évocation parentale de « connexions » supplémentaires, de "gymnastique" et en particulier la maîtrise de plusieurs langues), j'ai ajouté la sous-thématique « donner du sens ». Le titre de cette sous-thématique est issu d'une mise en mots d'un parent dans un entretien (ME28). Ainsi, quelques parents mentionnent ce choix de scolarisation en classe bilingue breton-français pour « donner du sens » à l'apprentissage de la langue bretonne en général. Il s'agit en fait de parents qui ont fait le choix de parler le breton à leurs enfants dès la naissance, qui parlent breton en famille, notamment, et qui souhaitent montrer à leurs enfants que cette langue se pratique en dehors de la maison.

En ce qui concerne les catégories « Préservations » et « Transmissions », il s'est avéré indispensable de séparer les éléments en lien direct avec la langue bretonne : « Préserver une langue » perçue comme une langue en danger, à sauver..., « Transmettre la langue familiale », c'est-à-dire poursuivre ou rétablir une transmission (interrompue), et les éléments mettant en rapport la langue et la notion de culture. J'ai donc ajouté une sous-catégorie nommée « Préserver une culture régionale » qui correspond aux discours sur la préservation d'une langue comme marque d'appartenance à une région, une culture particulière, par souci de construction identitaire, et une autre intitulée « Transmettre un patrimoine familial » en référence aux idées de transmission d'une culture, d'une identité familiale particulière, un patrimoine familial par le biais de la langue.

Les deux sous-catégories pour les « Facilités » avaient, quant à elles, déjà été décelées lors de mon Master 2 et affinées pendant les observations préliminaires de thèse : « pouvoir aider ses enfants » parce que l'on parle soi-même cette langue et la volonté par cet enseignement/apprentissage bilingue de leur « faciliter l'apprentissage d'autres langues » par la suite, avec ou sans volonté de faire réussir leurs enfants là où ils ont eu eux-mêmes des difficultés-scolaires-autrefois. La catégorisation thématique de mon analyse de contenu peut donc se résumer de la manière suivante (*cf.* figure 18):

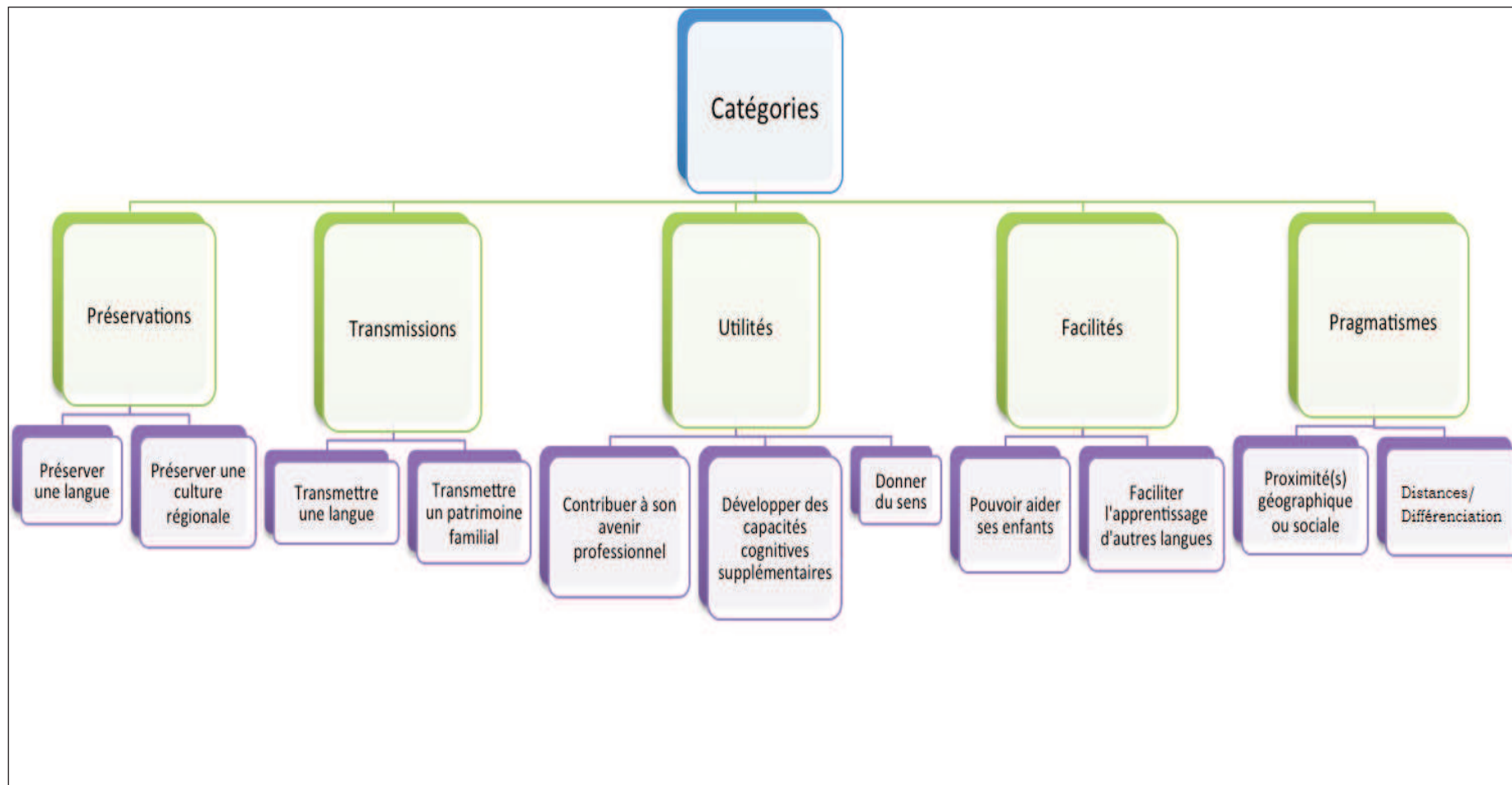


Figure 18 - Catégorisation thématique de l'analyse de contenu

Une fois cette catégorisation établie, le corpus « Parents » a fait l'objet de lectures attentives et critiques (voir Bardin, 1977). Chaque entretien a été analysé un à un. Grâce à un code couleur, qui correspond aux thématiques déterminées, les mises en mots des informateurs ont été identifiées, triées et sélectionnées. Chaque fragment de discours relatif à une thématique a ensuite été placé dans un tableau Excel à double entrée. Les lignes correspondent aux informateurs et les colonnes aux thématiques. Pour chaque entretien, en fonction de l'ordre d'apparition d'une thématique dans le discours de l'interviewé(e) mais surtout de sa fréquence et des marques d'intensité associées, un chiffre a été attribué à cette thématique. Ce chiffre correspond alors à l'ordre de priorité donné à ces thématiques, à ces arguments mis en avant, consciemment ou inconsciemment par l'informateur, comme participant au processus décisionnel en œuvre pour cette scolarisation en langue bretonne de son(s) enfant(s). Il y a bien entendu une part de subjectivité importante dans cette classification qui émane du chercheur. En effet, cette classification n'est pas exempte de mes propres représentations en tant qu'individu social et en tant que chercheuse, qui peuvent introduire des biais (Mucchielli, 1988). Cependant, de nombreuses relectures analytiques du corpus, la rigueur de l'application des règles fixées à chaque analyse d'entretien, la mise en lumière de la procédure suivie et la confrontation de ces premiers résultats avec d'autres types d'analyse auront, je l'espère, quelque peu atténué ces biais lors de la phase interprétative.

## **2. Mise en lumière d'un continuum**

Une fois ce traitement des données effectué par classification thématique, j'ai construit un tableau plus synthétique qui permet de visualiser les thèmes abordés par chaque parent interviewé, et l'ordre attribué à chacun de ces thèmes en fonction des critères énoncés. C'est à partir de l'ensemble de ces résultats qu'a débuté la phase d'inférence puis d'interprétation. La figure 19 permet tout d'abord de visualiser la motivation principale énoncée, de chacun des 42 parents ou couples de parents interviewés, à effectuer ce choix de scolarisation pour leurs enfants. Par motivation principale, j'entends donc la thématique présente, le plus fréquemment et/ou intensément dans le discours avec parfois corrélation avec son ordre d'apparition dans le discours.



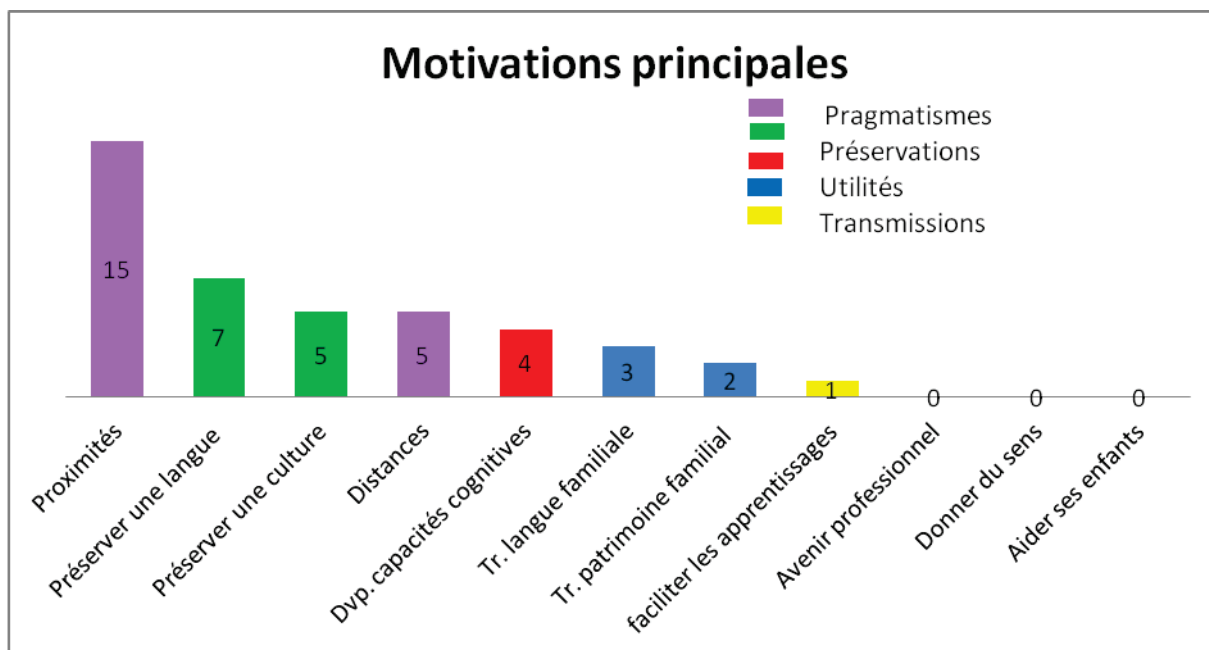


Figure 19 - motivations principales énoncées par les parents

La première remarque à effectuer concerne le critère de « Pragmatisme ». Si l'on regroupe les deux sous-ensembles « proximités » et « différences », 20 (couples de) parents mentionnent ce paramètre comme motivation principale au choix de scolarisation de leurs enfants dans une école bilingue ou immersive, dont 15 par souci de *proximité(s) géographique et/ou sociale* et 5 par souhait de *distanciation / différenciation*. L'analyse de contenu détaillée, horizontale, des entretiens des 15 parents ayant pris cette décision, dans un premier temps, par volonté de *proximité géographique ou sociale*, révèle que ce paramètre intervient pour le choix de l'école, avant même une réflexion sur l'enseignement/apprentissage bilingue breton-français, qui n'intervient que dans un deuxième temps. Les parents indiquent choisir une école parce qu'elle est proche de leur domicile ou de leur lieu de travail (ME13, ME15, ME17, PE18, ME22, ME30, ME33, ME35, ME37, ME39, ME40) :

**ME30 – L451** : parce que pour l'école c'est simple/ c'est l'école du quartier//

**ME37 – L374-376** : on décide de mettre la grande à l'école// mais c'est dans notre quartier/ et donc on se pose même pas la question/ c'est l'école publique qui est à côté de chez nous [...] lui/ il voit le côté pratique//

ou parce que c'est l'école qu'ils ont eux-mêmes fréquentée lorsqu'ils étaient enfants, comme ME5, ME7, ME9, ME19 :

**ME7 – L159-163:** donc on a choisi l'école dans laquelle je suis allée tout simplement// qui était une école privée// alors on s'est peut-être un peu demandé/ mais/ privé ? public ? euh voilà// mais euh en même temps ben/ moi je savais que la/ l'école euh [...] c'est quand même une bonne école// avec des enseignants euh/ qui sont euh/ ben voilà// qui sont bien// donc euh ben on a pu/ moi j'étais en confiance/ donc j'ai choisi cette école là// [...] **L309-311 :** ouais// on voulait de la proximité// et là c'était le l'école/ là où ils sont/ elle nous propose cette po- enfin elle nous proposait ça//

Comme le formule ME7, l'important pour ces parents réside au niveau de la « confiance » en cette école, ce système, ces enseignants, la connaissance de l'établissement et leur jugement favorable à son égard : « une bonne école ». Majoritairement pour ces parents, la question de l'enseignement bilingue ou immersif en breton n'intervient qu'ensuite, parce que l'école « proposait ça ».

Pour ce qui est des parents ayant effectué un choix pragmatique à visée de *différenciation*, par volonté de prise de distance par rapport au système scolaire qu'ils ont connu, issu d'un vécu personnel, il semble que ce critère soit, lui, révélateur d'un choix déterminé et combiné avec le choix de l'enseignement/apprentissage de la langue bretonne, dans la mesure où ce type d'enseignement est associé à une pédagogie différenciée de celle de l'enseignement monolingue classique, du fait de cette deuxième, ou autre, langue d'enseignement que représente le breton et des moindres effectifs dans ces filières. C'est un choix souvent associé à un rejet, une mise à distance des autres systèmes éducatifs (ME3, ME4 ME23, ME/PE28, ME41). Les mises en mots de ME28 et PE28 sont un exemple de ce choix présenté comme alternatif. Ce couple prend cette décision pour « une atmosphère tout autre » de celle des écoles qu'ils connaissent, des rapports enfants-enseignants différents. Il ne s'agit pas de choisir une scolarité bilingue breton-français pour les langues mais ici pour le fait qu'ils puissent par ce biais faire accéder leurs enfants à une pédagogie et un environnement scolaire particuliers :

**L304-321 – PE28 :** et toujours est-il que lorsqu'on a mis les pieds à cette école Diwan/ ben l'atmosphère est toute autre/ c'est tout// [...] ben euh ff/ je dirais que/ c'est assez euh// c'est assez flagrant qu'avec les enfants/ bilingues au moins/ c'est presque euh un défaut à la fin// (rire) ils sont tellement à l'aise qu'on se dit oh la la// **ME28:** OH c'est le le type d'enseignant/ les les rapports adulte(s) et enfant(s) ne sont pas les mêmes// euh l'enfant est vraiment considéré euh// comme un être à part entière/ et y a y a MOINS de

hiérarchie// [...] puis les effectifs des classes sont **PE28** : sont moindres// **ME28** : sont moindres// et ça crée un/ un climat euh plus familial//  
**PE28 – L447**: mais c'est/ après c'était vraiment l'ambiance qui nous a plu//

Dans une idéalisation de cette scolarité, ils attribuent au bilinguisme le fait que les enfants soient « tellement à l'aise ». ME28 est enseignante et PE28 a été formateur dans les écoles primaires de la région. Ils effectuent ce choix pour un environnement scolaire différent de ce qu'ils connaissent : « MOINS de hiérarchie », « un climat familial », « l'ambiance ». L'analyse de ces mises en mots interroge sur les attentes parentales vis-à-vis de l'école. Je détaillerai cette question par la suite. On perçoit toutefois ici le souhait d'un prolongement de la cellule familiale, une volonté de modifier les codes habituels de l'institution scolaire, notamment du point de vue du rapport à l'enfant. Je précise que cette thématique de « différenciation/distanciation » n'est pas uniquement présente dans les discours des parents d'enfants scolarisés à l'école Diwan et que les mises à distance ont donc des justifications différentes. Cela sera perceptible dans d'autres extraits analysés.

Aussi, pour l'analyse de mises en mots de la thématique « Pragmatismes », il m'a semblé important de mettre à part la sous-catégorie de « proximité » dans la mesure où il s'agit avant tout d'un argument en faveur du choix de l'école, principalement dû aux contraintes inhérentes à la situation personnelle ou professionnelle des parents, et non pas en lien avec le choix de la langue de scolarisation et de l'enseignement/apprentissage en breton pour leur enfant. J'ai donc recalculé l'ordre des motivations énoncées par les parents sans cet élément. La figure 20 permet alors de visualiser la motivation principale de chacun des 42 parents ou couples interviewés sans ce critère de « proximité ».

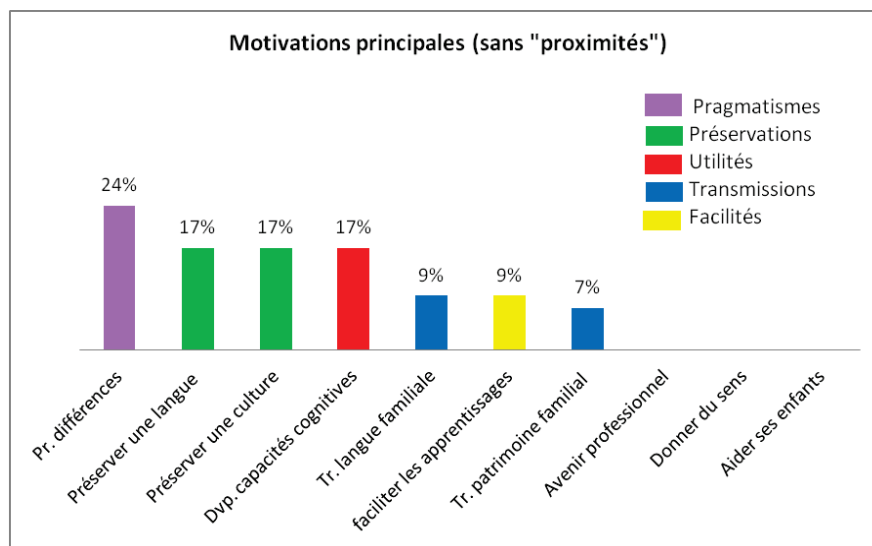


Figure 20 - Motivations principales (sans « proximités »)

Ce graphique montre donc la motivation première de ces parents à effectuer le choix de scolarisation en classe bilingue ou immersive en breton. Les raisons pragmatiques sont toujours au premier plan pour 24% des parents soit 10 (couples de) parents sur 42 avec un souhait de système éducatif différent de ce qu'ils ont connu eux-mêmes dans leur enfance. Puis, il y a l'idée de préservation de la langue bretonne pour 17%, soit 7 familles et de la préservation d'une culture régionale particulière (17%) ce qui fait un total de 34% des parents effectuant ce choix par souci primordial de « préservation » au sens large du terme. 17% des parents réalisent ce choix pour le développement de capacités cognitives supplémentaires, le bilinguisme envisagé en tant que finalité essentielle. Ensuite, 9 % effectuent ce choix en premier lieu pour la transmission, par voie de scolarisation, du breton considéré comme une langue de la famille. Puis, 9 % également prennent cette décision pour faciliter les apprentissages de leurs enfants, en particulier l'apprentissage des langues, prioritairement de l'anglais comme cela sera perceptible dans la suite des analyses. 7% font ce choix pour la transmission d'un patrimoine familial. Enfin, « l'avenir professionnel », « donner du sens à l'apprentissage de la langue bretonne en famille » et « aider ses enfants » ne sont pas des raisons avancées comme premières pour ce choix de scolarisation. Ce constat, que je détaille par la suite, a, semble-t-il, un lien direct avec la situation d'interaction particulière que représente l'entretien. La répartition statistique des motivations principales peut alors se résumer ainsi :

Préservations	Pragmatismes	Utilités	Transmissions	Facilités
34%	24%	17%	16%	9%

Ces premières données chiffrées ne sont pas à prendre comme une réponse directe aux interrogations de la recherche. Comme je l'ai énoncé auparavant, les critères à l'origine de ce choix de scolarisation pour le jeune enfant sont multiples, externes et internes aux individus qui l'effectuent. Il s'agit donc ici seulement d'un premier état des lieux quantitatif, réalisé à partir de données qualitatives sur les motifs de cette prise de décision, perçu comme un point de départ pour tenter :

- de catégoriser un processus complexe de planification linguistique parentale,
- de déterminer si parmi ces informateurs, des types de discours, puis des types de profil de parents, associés, ressortent des analyses, en tant que communautés linguistiques distinctes.

A partir du croisement des analyses de contenu, des analyses formelles des mises en mots et des données socio-linguistiques sur les informateurs, une typologie de profils de parents s'est peu à peu esquissée que je présente en détails dans la suite de ce chapitre. Cette typologie s'appuie sur l'idée de *continuum* vu comme un processus non statique :

« la notion de continuum indique que l'on peut identifier et nommer les points sur un continuum, mais que ces points ne doivent pas être envisagés comme statiques, finis ou discrets. Il existe une infinité de points sur le continuum, ces points sont tous en relation les uns avec les autres et ils ont entre eux plus de ressemblances que de différences. Ceci veut dire qu'il est aussi intéressant de se concentrer sur les traits communs que sur les traits distinctifs le long du continuum. » (Hornberger cité par Hélot, 2007 : 161-162)

Sept types de profils de parents se dégagent des analyses, classés provisoirement de A à G par facilité de convention, sans que cela leur attribue un quelconque ordre hiérarchique. A la suite des analyses, je les ai ensuite désignés par une autre appellation qui évoque le contenu de leurs discours de manière métaphorique. Je tiens à préciser que ces dénominations ne sont en aucun cas des jugements de valeurs. Ils proviennent des mises en mots des parents de chacun de ces groupes et m'ont semblé plus expressifs et esthétiques pour désigner les types distingués.

Ces profils sont représentés sur cette première version schématisée du continuum envisagé (figure 21). Les points (○) indiquent la thématique principale caractéristique de chacun de ces groupes, tout en sachant que chaque thème n'est pas traité de la même façon par chaque groupe. L'utilisation de flèches ↔ permet de symboliser à la fois l'articulation avec d'autres thématiques et le caractère non limité de ces éléments de la typologie.

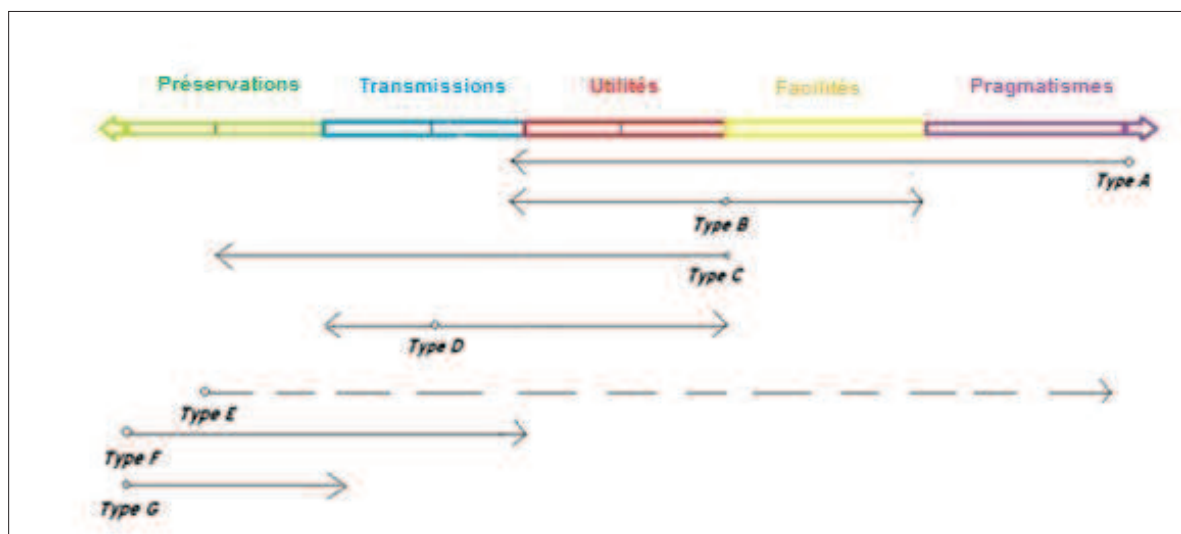


Figure 21 - Un continuum de profils parentaux - première version

### 3. Sept profils parentaux : des représentations imbriquées

Je vais à présent détailler les différents profils qui se dégagent des analyses. Afin de respecter cette notion de continuum, cette présentation suit deux grands mouvements qui partent des deux extrémités pour aller vers le centre.

#### 3.1. Du pragmatisme à l'ouverture

Les profils présentés dans ce premier mouvement partent de l'extrémité droite du schéma intitulée « Pragmatismes » vers le centre.

##### 3.1.1. Type A : Pragmatismes ↔ Facilités ↔ utilités

Dans la typologie établie, le type A est représentatif d'un premier type de mécanismes à l'œuvre dans le processus décisionnel de certains parents. Le discours de ce type A se caractérise principalement par des mises en mots liées à des considérations pragmatiques autour du choix de scolarisation des enfants en classe bilingue breton-français, auxquelles sont adjoints des discours afférents aux thématiques des « facilités » puis de l'« utilité ».

Pour détailler la constitution de ce type A et afin d'explicitier la démarche analytique employée, je reviens tout d'abord sur les discours de l'ensemble des parents qui ont mis en avant un ou plusieurs critères pragmatiques pour justifier ce choix de la langue bretonne (ME3, ME4, ME13, ME15, ME23, ME40, etc.). Pour certains, à l'instar, de ME19, le choix effectué semble fondamentalement déterminé par des considérations d'ordre pragmatique. Ils mêlent, comme ici, des arguments de *proximité géographique* (« mon école ») et *sociale* (« des instituteurs que j'avais eu moi », « ma sœur ») :

**ME19 - L 179-187** : de l'école ? parce que c'était mon école// c'est tout// et que c'est vrai que c'était sympa// y avait des des professeurs des instituteurs ici que j'avais eu moi qui me voyaient et me disaient alors quand est-ce qui vient ? c'était: ça s'est pas posé// il est venu là// [...] **L 202-204** : ma sœur a aussi sa fille qui était là/ ils ont le même âge ils sont arrivés pratiquement en même temps// y avait déjà des plus grands// et euh ben c'était assez attirant en fait// euh c'était motivant/

et des arguments de *différenciation* (extraits 2-ME19) :

**ME19 – L10-15** : donc euh c'est pas par euh pure conviction/ langue bretonne/ ça/ je trouvais que c'était très sympa comme formule// petits effectifs euh/ [...] et mais euh/ y a surtout eu un

contexte sympathique/ dans le groupe// voilà// **L201-202** on m'a on m'a proposé cette cette filière hein// aux portes ouvertes// et puis euh ben ils étaient euh six je crois à ce moment là/ [...] **L204-210** et puis le fait du petit groupe comme ça je trouvais ça bien// [...] et ils étaient pas nombreux//

Cependant, ces extraits montrent à voir comment cette prise de décision, justifiée par des arguments que je qualifie de *pragmatismes de proximité et de différenciation*, semble surtout influencée par des contraintes intériorisées, un « habitus » (Bourdieu, 1982 : 36). ME19, après avoir repris la question que ses anciens professeurs lui posaient, admet qu'il n'y a pas eu de choix à proprement parler pour son propre enfant : « ça s'est pas posé » et que ce n'était pas par « pure conviction » personnelle pour la langue bretonne. Il y a dans ce cas une forme particulière de prise de décision, de reproduction imposée par une « domination symbolique » telle que décrite par Pierre Bourdieu qui échappe « à l'alternative ordinaire de la liberté et de la contrainte » (1982 : 36) :

« Les « choix de l'habitus » sont accomplis, sans conscience ni contrainte, en vertu de dispositions qui, bien qu'elles soient indiscutablement le produit de déterminismes sociaux, se sont aussi constitués en dehors de la conscience et de la contrainte. » (*ibid.*)

Le choix, pour ME19, ne s'est pas posé, il semble s'être imposé, de par sa situation et son vécu sociolinguistique. Pour poursuivre ce raisonnement autour de la thématique « Pragmatismes », si l'on ôte la sous-thématique « Pragmatisme de proximités », pour les raisons énoncées précédemment, sur les dix parents indiquant le critère « pragmatismes de différenciation » comme principale motivation de leur prise de décision, cinq y associent immédiatement le critère de « Facilités ».

N° entretiens	Préservations		Transmissions		Utilités			Facilités		Pragmatismes
	une langue	une culture	la langue familiale	une culture	Avenir professionnel	capacités cognitives supplémentaires	Donner du sens	aider ses enfants	apprentissages d'autres langues	Différenciation
3			4	5	3				2	1
4		3	4						2	1
13									2	1
23							3		2	1
40					4	3			2	1

Tableau 9 - Motivations parentales énoncées - différenciation et facilités



Que ce soit pour justifier les raisons pragmatiques de leur choix ou pour parler des facilités d'apprentissage des langues escomptées pour leurs enfants, ces parents évoquent toujours une volonté de mise à distance :

- soit de ce qu'ils ont connu eux-mêmes de par leur vécu scolaire, perçu comme une sorte d'échec ou du moins une difficulté scolaire qu'ils ne veulent pas reproduire pour leurs enfants (ME3 et ME4) :

**ME3 – L260-265** : donc là j'avais vu déjà donc euh je m'étais dit que c'était une petite école sympa [...] donc euh bon entre le public et le privé/ moi j'avais fait toute ma scolarité dans le privé donc euh/ donc je ne voulais pas/ continuer// (rire) je voulais pas reproduire//

**ME4 – L281-297** : donc de toute façon il n'était pas question que ce soit [nom d'une école publique de la ville] // euh c'était pas question non plus/ je suis très public// comme il y a de très bonnes écoles publiques// donc pourquoi le privé ? donc c'était pas question non plus que ce soit le privé/ puisqu'il y a aussi une école privée [...] et j'étais pas trop pour non plus [nom d'une autre école publique de la ville]// parce que toute la famille est passée au [nom de cette autre école publique de la ville]// et j'entendais un peu trop/ les comparaisons//[...] donc je voulais pas [...] déjà je voyais déjà que la famille souvent/ ah oui untel a travaillé avec/ a eu tel prof et tout// je teuteut/ terrain neutre//

- soit de ce qu'ils croient connaître des systèmes scolaires dits traditionnels et qu'ils veulent mettre à distance :

**ME13 – L370-382** : c'est plus familial qu'une école classique quoi/ on va dire// c'est pas pareil// ben chais pas/ les enseignants/ enfin les les// les maîtresses/ et: ouais/ chais pas c'est pas pareil// c'est c'est pas les même rapports que dans une autre école je trouve//on parle mieux/ ben parce que c'est les parents d'élèves/ comme c'est familial// c'est les parents d'élèves qui gèrent à moitié l'école donc euh voilà// on se connaît tous// donc c'est pas pareil quoi//

**L872-883** : c'est ça qui m'avait fait aussi la mettre à/ à Diwan// parce que/ à [nom d'une école publique] ils sont à trente en maternelle hein// par classe// hein// donc euh/ c'était niet hein/ hors de question hein/

La plupart de ces parents justifie donc ce choix par un rejet total d'autres situations d'enseignement (« *je voulais pas, pas question, hors de question* »), parfois vécues auparavant (« moi j'avais fait »), ou imaginées par rapport aux représentations qu'ils en ont (« c'est plus familial qu'une école classique, une petite école sympa »). Je relève également au passage l'idée que pour ME13 l'école devrait être un prolongement de la cellule familiale.

Ces parents envisagent également la notion de « Facilités » comme offrir à leurs enfants la possibilité d'apprendre les langues d'une manière différente de ce qu'ils ont connu eux-mêmes et de leur permettre d'avoir des facilités d'apprentissage des langues qu'eux n'ont pas eues :

**ME3 – L450-461** : parce que bon/ moi/ il y a aussi l'hi- cette histoire bon d'apprendre les langues rapidement/ de/ tout/ très vite avoir une deuxième langue// quand je vois nous le mal qu'on a à s'exprimer dans une langue/ une langue autre que le français// je suis persuadée que tout petit en fait euh d'ou- de s'ouvrir à une autre langue ça ça fa- ça facilite euh l'apprentissage d'une langue d'une autre langue après// et je me rends compte que c'est des enfants en fait qui euh qui re- qui restent pas bloqués sur un problème en fait// ils ont/ je pense qu'ils ont l'habitude de pas tout comprendre// et ça je pense que c'est c'est très très positif//

**ME4 – L307-324** : moi j'étais très intéressée par par le fait que Judikael apprenne une deuxième langue très très tôt// ça aurait pu être le chinois// ça aurait pu être euh je m'en moquais complètement// ce que je voulais c'était plus/une gymnastique d'esprit// être euh ben qu'il ne soit pas comme moi/ qu'il ne soit pas mal à l'aise/ et que: qu'il soit à l'aise à parler une langue étrangère quelle que soit cette langue étrangère/ bon et voilà// donc c'était c'était ça c'était mon choix// [...]pour que pour euh les facilités// c'est vrai que:/ on apprend beaucoup plus vite quand on est jeune/ que euh quand on a quelques années// où on a on tout à déstructurer//

**ME13 – L481-483** : ça peut lui apprendre/ lui apporter ben pour l'anglais/ pour les langues à venir hein// il paraît que le breton ça aide énormément pour les langues à venir// donc euh euh **L571-599** : l'année prochaine/elle/ ce sera// anglais// et je crois que l'espagnol commence euh/en/ en cinquième//

ME23 et ME40, quant à elles, comparent le système d'enseignement/apprentissage choisi pour leurs enfants avec leurs représentations des systèmes d'enseignement/apprentissage classiques (pour elles) . Ainsi, ME40 évoque une place plus grande qui serait donnée à l'enfant dans son apprentissage, un système qui lui apparaît plus « souple » que dans le système scolaire traditionnel :

**ME40 – L819-824 :** je trouve que Diwan c'est très/ souple// les enfants s'expriment beaucoup// on leur laisse de la place davantage que dans un autre// c'est beaucoup moins/ ric rac// [...]

ME23 indique que ce qui l'a d'abord interpellée dans ce nouveau système éducatif, c'est l'aspect « multi-niveaux » des classes et les avantages qui en découlent d'après elle. Puis, elle spécifie comment la notion de « facilités » en langue vient immédiatement se greffer dans le mécanisme de prise de décision :

**ME23 – L454-480 :** et puis euh et puis elle a bien vendu sa classe bilingue// donc (rire)  
**C :** (rire) parce que vous y alliez pas pour le bilingue au départ ?  
**ME23 :** pas du tout// [...] ben c'est-à-dire qu'elle a présenté la chose euh/ elle a présenté comme une classe qui était euh ben multi-niveaux/ donc c'était assez euh/ assez enrichissant pour les enfants// que ça les portait en général vers le haut plus que le contraire// qu'il y avait aussi un réseau d'entraide entre les élèves les plus grands s'occupaient souvent des plus petits// donc ça c'est l'avantage du multi-niveau plus hein// et euh et puis ben le bretonnant euh elle a vendu plus/ enfin (rire) l'a vendu// [...] elle l'a plus euh euh/ ce qui m'a plu en fait hein/ c'est euh c'est que elle appuyait sur le fait que le l'accès aux langues ensuite était plus était plus aisé// que en règle générale qu'il y avait eu des statistiques de faites etcetera/ que euh ben voilà/ quand on accédait ensuite à d'autres langues euh on avait une euh une gymnastique mentale qui était quand même beaucoup plus facile//  
**C :** d'accord//et ça ça vous a touché ?  
**ME23 :** complètement//

Le discours des parents du type A se caractérise donc en premier lieu par la présence de normes évaluatives négatives vis-à-vis de certains systèmes éducatifs (« il était pas question, je voulais pas... »), une mise à distance, voire un rejet de certains systèmes éducatifs. Ils ont un rapport à la norme « institution scolaire » singulier à la fois par connaissance des enjeux de

leurs choix scolaires pour leurs enfants « les porter vers le haut » et par rejet de certaines institutions.

Ils ont connaissance de l'offre scolaire présente dans leur environnement et ils indiquent effectuer un choix, par défaut. Ces parents sont sur un marché scolaire, tel que le *marché linguistique* décrit par Bourdieu (1982). Ils font des choix linguistiques pour leurs enfants en fonction de leur vécu (normes fictives), de l'offre en présence et des négociations possibles. Ils reconnaissent avoir eu à faire à une technique de « vente » :

**ME23 – L454-470** : et puis euh et puis elle a bien vendu sa classe bilingue// donc (rire) [...] ben c'est-à-dire qu'elle a présenté la chose euh/ elle a présenté comme une classe qui était euh ben multi-niveaux/ donc c'était assez euh/ assez enrichissant pour les enfants// que ça les portait en général vers le haut plus que le contraire// qu'il y avait aussi un réseau d'entraide entre les élèves les plus grands s'occupaient souvent des plus petits// donc ça c'est l'avantage du multi-niveaux plus hein//

Leurs discours sont marqués par un champ lexical du commerce, de la publicité et ils ont succombé à ce procédé, ils ont été « séduits » :

**ME28 – L28-50** : et puis on est tombé sur une affiche/ si ma mémoire est bonne hein ? sur une affiche portes ouvertes/ écoles Diwan// et puis on est allé par hasard// et on a été séduits tout de suite par cette école/[...] et euh/ donc euh:/ et tout de suite/ moi j'ai été séduite/ par euh le discours des enseignants// euh par le discours des enseignants/ par euh les classes// il y avait plein de plantes vertes partout// il y avait un un carton de chaussons// euh[...] et euh cette école elle m'a/ elle m'a séduite/ bon on y a inscrit Kevin/ et le système nous a// nous a plu// donc il a continué/ il a fait toute sa scolarité/ enfin il continue sa scolarité dans le système// il est a- actuellement au collège// et les frères et sœurs ont suivi aussi//

L'environnement scolaire, qui est en quelque sorte l'emballage du produit convoité, compte également pour beaucoup, y compris les « plantes vertes » et le « carton de chaussons ». Les discours des enseignants sont considérés comme des arguments de vente, qui séduisent, et deviennent parfois des slogans (« si vous n'êtes pas convaincu par le breton soyez convaincu par le bilinguisme »), efficaces dans le cas de PE40 qui se laisse convaincre :

**ME40 – L485-492** : l'année d'avant/ et là elle explique le fonctionnement/ et le papa est là il ne dit rien/ bon// et euh elle voit sa réticence/ elle lui en parle/ et il lui dit ouais

mais le breton/ alors elle lui dit si vous n'êtes pas convaincu par le breton soyez convaincu par le bilinguisme// OH j'étais là c'est super c'est super// et on sort alors j'avais une grosse boule je me dis *ouh qu'est ce que P va dire ?* pour moi c'était un projet tellement important// mais il y avait cette histoire du breton que je savais qu'il adhérait pas quoi// et puis dans le couloir je lui dis *alors qu'est-ce que t'en penses ?* et il me regarde il me dit *ben écoute hein ça a l'air de te faire tellement plaisir//* et ça voulait dire oui//

Ils ont aussi « anticipé les profits » (Bourdieu, 1982 : 59). Ces parents savent ce qu'ils ne veulent pas et cherchent une alternative pour leurs enfants, l'objectif étant la réussite scolaire, qui passe par des facilités en langue, autre que le breton. Ils expriment le souhait de développement de capacités bilingues supplémentaires chez leurs enfants comme :

**ME23 – L559-562** : après je je/ je suis persuadée d'une chose c'est que plus on apprend tôt/ mieux c'est//

ou la possibilité d'augmenter leur chance de travailler en Bretagne :

**ME3 – L733-736** : après je me dis que euh aussi si un jour ils veulent être profs/ ben au moins ils auront cette filière là euh [...] c'est tellement difficile d'être instit ou prof// d'avoir un poste en Bretagne **L738-739** : si/ ça peut/ leur permettre de rester en Bretagne// et de trouver quelque chose/ ça fera déjà/ ce sera déjà bien//

La prise en charge énonciative de ces interviewés alterne entre une implication personnelle forte, marquée par l'usage du « je », et un recours à des discours extérieurs, institutionnels, à l'aide de tournures impersonnelles et de verbes modalisateurs :

**ME4 – L324** : c'est vrai que:/ on apprend beaucoup plus vite quand on est jeune  
**ME3 – L457** : je suis persuadée que tout petit en fait euh de de s'ouvrir à une autre langue ça ça, ça facilite/  
**ME3 – L452-453** : et c'est vrai que moi au départ en fait je m'étais dit la maternelle// parce que bon moi il y a aussi l'histoire cette histoire bon d'apprendre les langues rapidement

Ces verbes d'opinion ou l'adverbe « vrai » indiquent des jugements de valeurs positifs vis-à-vis des énoncés repris et signalent leur fort degré d'adhésion à ces derniers.

Par le biais de ces « modalisateurs, porteurs de traits évaluatifs de type vrai/faux » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 113-134), la croyance énoncée devient un présupposé. Par ce moyen discursif, les éléments énoncés deviennent irréfutables (Ducrot, 1991). Pour ME23 « ce qui lui a plu » correspond au fait que l'enseignante ait insisté sur ces arguments. Les arguments eux sont considérés comme indéniables :

**ME23 – L480-481** : ce qui m'a plu en fait c'est que elle appuyait sur le fait que le l'accès aux langues ensuite était plus était plus aisé/ que en règle générale qu'il y avait eu des statistiques de faites etcetera que euh ben voilà quand on accédait ensuite à d'autres langues euh on avait une euh une gymnastique mentale qui était quand même beaucoup plus facile.

Les normes prescriptives et fictives s'entremêlent dans les mises en mots de ces parents du type A. D'une part, ils effectuent ce choix de par un vécu et des représentations personnelles en lien avec les systèmes scolaires dans lesquels ils ont eux-mêmes été scolarisés. D'autre part, ils souscrivent à des discours officiels entendus qui émanent d'institutions ou d'associations soutenant les systèmes éducatifs bilingues. Les discours institutionnels et les chiffres (« des statistiques ») font foi.

Le breton, lui, n'est pas une finalité en soi et parfois même n'aurait pas fait partie de l'équation s'il y avait eu une autre offre sur le « marché éducatif » comme l'explique ME23 :

**ME23 – L514-539** : enfin je me suis quand même pas gêné pour dire à madame G que euh/ euh bon c'est vrai que voilà/ la section bilingue breton c'était super// j'aurais préféré une section bilingue anglais hein// [...] c'est que euh ben l'anglais c'est quand même la langue internationale qu'il faut parler maintenant quoi// [...] c'est euh/ c'est vrai que le breton c'est important mais je/ mais je ne suis pas spécialement sensibilisée par le breton parce que je le parle pas et le papa ne le parle pas non plus// [...] moi je trouve que l'anglais c'est une langue qui s'exporte quand même beaucoup plus que le breton//

Le discours de ME23 caractérise l'intériorisation de ces normes prescriptives dominantes, de ces lois du marché linguistique. Elle passe d'une obligation, en indiquant que l'anglais est la langue « qu'il faut parler maintenant », à une reprise personnelle de cette contrainte par

« moi je trouve que ». Le breton est associé au registre paritaire, qui se pratique au niveau local. C'est le badume (cf. chapitre 2). Le breton est une langue qui ne « s'exporte » pas. L'adjectif « bretonnant » devient péjoratif, associé à des idées d'enfermement. Il y a une distinction entre l'enseignement/apprentissage bilingue breton/français choisi pour leurs enfants comme élément d'une scolarité, et ce qu'ils qualifient de « milieu bretonnant, vraiment bretonnant, breton bretonnant » déprécié dans leurs mises en mots :

**ME3 – L753-776** : je ne suis pas très diwan non plus// je ne vois pas du tout le côté fermé du milieu bretonnant quoi/ on est pas du tout dans dans dans cette mouvance là quoi/ je préfère ouvrir davantage plutôt que de refermer sur le vraiment bretonnant//

**ME4 – L314-319** : la maîtresse m'avait rassurée comme quoi non c'était pas du breton bretonnant que euh y avait une partie en français// c'était plus comme moi je l'entendais effectivement

Le discours de ME15 résume une sorte de positionnement utilitaire vis-à-vis de la langue bretonne dans ce type A :

**ME15 – L424-426** : non// parce que que nous c'est pas forcément pour qu'il soit bretonnant hein/ c'est plutôt euh pour euh pour qu'il ait des facilités après/ après s'il abandonne à à l'entrée au collège le breton euh ça sera pas trop grave on va dire pour nous/

La langue bretonne est donc associée à une histoire ancienne et une société fermée, à des militants bretonnants qui ne parleraient que le breton. L'apprentissage du et en breton pourra être arrêté lorsqu'ils en auront retiré les intérêts escomptés. Et, même lorsque ME3 précise qu'elle voulait des prénoms bretons pour ses enfants, c'est dans une dynamique identique, à la fois de prendre les institutions à revers, et parce qu'elle y voit une possibilité de transposition « à l'international » :

**ME3 – L371-379** : c'est moi qui ait proposé// je voulais des prénoms bretons// ben aussi un peu en/ parce que ça fait pas très longtemps qu'on a le droit de donner des prénoms bretons à nos enfants// donc euh je trouvais que ça/ et puis je trouve que c'est une consonance quand on/ ben maintenant que ce soient les prénoms anglo-saxons/ ils ont

tellement de mal les Anglais à prononcer des vrais prénoms français/ les François les/  
que des prénoms bretons ça coule beaucoup plus facilement en fait je trouve// à  
l'international//

Il est à noter qu'à l'exception de ME40, l'ensemble de ces parents se déclarent non-bretonnants et que dans la pratique ME40 ne parle pas breton au quotidien. Elle l'a appris seule à l'âge adulte avec un manuel d'auto-apprentissage. Elle ne l'utilise que pour l'aide aux devoirs. La plupart des parents de ce type A n'a aucun attachement à la langue bretonne et ne souhaite d'ailleurs pas forcément l'apprendre :

**ME3 – L830:** mais et je je ne ferai pas l'effort de l'apprendre non//

**ME40 – L902-908 :** pas le papa parce qu'il ça ne l'intéresse pas// et il revendique son droit à ne pas être intéressé par ça// on en a parlé avec Sébastien parce que le maître disait qu'il sentait bien que le papa euh il freinait des quatre fers toute façon vers le breton// et euh que le problème c'est que Sébastien il le dit en classe/ il dit euh quand on leur demande de parler breton en classe il répond au maître un peu provocateur *oh ben mon papa moi ça l'intéresse pas le breton*//

L'enseignement/apprentissage bilingue, lui est réifié. Il devient une entité à part entière, un objet à acquérir :

**ME15 – L307 :** c'était qu'ils fassent du bilinguisme [...] elle avait mis en bilinguisme

**ME40 – L444-** je voulais un bilinguisme// moi français breton ça me va//

*Le Type A - Pragmatisme ↔ Facilités ↔ Utilités : les « convaincus par le bilinguisme »*

Le type A a donc été mis en évidence à partir des similitudes perçues dans les thématiques énoncées, dans les registres discursifs employés et les profils sociolinguistiques de ces parents, trois mères interviewées en particulier : ME3, ME23, ME40. En effet, leurs discours révèlent des mécanismes de prise de décision identiques : elles associent, toutes les trois, aux critères de « pragmatisme de différenciation » et de « facilités » d'apprentissage, le caractère d'« utilité » de leur choix. Pour ce qui est des déterminants sociaux ou externes, les parents de ces trois familles ont des catégories socioprofessionnelles différentes, ils ont majoritairement entre 40 et 49 ans, ils ont choisi trois institutions scolaires différentes



(publique, privée et associative) et sont tous originaires de Haute ou Basse-Bretagne. Ces paramètres ne semblent donc pas extrêmement significatifs. En revanche, ils ont tous un critère linguistique commun : la non pratique de la langue bretonne. Pour ces parents, les trois thématiques se confondent dans l'idée de ne pas compliquer le quotidien de leurs enfants et de leur apporter un maximum de facilités pour réussir leurs parcours scolaire et professionnel. Il s'agit de stratégies éducatives fortes avec un regard critique sur l'institution scolaire française mais aussi d'une connaissance du marché linguistique dans lequel ils sont insérés, une conscientisation de la nécessité d'apprendre des langues dominantes dans le parcours scolaire et professionnel actuel des jeunes. Ces parents sont à la fois en rupture avec ce qu'ils ont vécu dans leur propre scolarité et en adéquation totale avec les règles du marché linguistique et professionnel dans lequel ils se trouvent. Les langues, que ce soit, le breton ou l'anglais, et l'éducation bilingue ne sont pas envisagées pour elles-mêmes mais en raison de leur intérêt sur ce marché.

D'autres parents (ME1, ME7/PE7, ME15, ME33) ayant scolarisé leurs enfants en classe bilingue publique ou privée évoquent la notion de « facilités » comme première motivation à l'origine de leur choix, associée à des motivations diverses ensuite. Toutefois, il est important de souligner que ces cinq parents ont aussi le souhait prépondérant de faciliter l'apprentissage des langues dominantes à leurs enfants, en particulier l'anglais, avec, tous, l'idée que l'apprentissage de ces langues sera plus « naturel » et plus « aisé » que ce qu'ils ont connu eux-mêmes grâce à ce choix de scolarisation bilingue. Le discours de ME15 en est un exemple archétypal. Dans ses mises en mots, ME15 établit une comparaison étroite entre sa propre situation, son rapport difficile à l'anglais (en gris) et celle escomptée pour son enfant (en souligné). La répétition et l'opposition systématique des pronoms personnels « je » et « il », et des pronoms toniques « moi » et « lui » tout du long de l'argumentaire, marque le lien qu'elle instaure entre cet état de fait personnel et son choix linguistique pour son fils. ME15 situe alors son choix en opposition totale avec sa propre situation, « [son] blocage », marqué par l'utilisation du connecteur logique « mais ».

**ME15 – L531-540** : euh et j'aimerais bien que lui il ait des facilités puisque c'est vrai que même/ si/ enfin/ **moi** c'est pas trop/ enfin j'ai pas choisi une voie forcément où **je** vais parler anglais tous les jours/ après **je** peux comprendre quand on a des personnes ici qui arrivent et qui sont en anglais// pour l'instant/ dans la compréhension c'est ça se passe bien/ **je** **pense** que c'est plutôt **un blocage**/ que **moi j'ai**//

**C** : mm//

**ME15** : c'est pas une histoire de connaissance/ ou | de:/ voilà/

[C : oui oui//

**ME15** : mais euh/ mais qu'il soit à l'aise on va dire/ avec les langues en général pour/ euh/ bon on ne sait pas ce qu'il va faire plus tard non plus/ pour son futur en fait// »

Ces exemples complémentaires viennent en partie corroborer l'hypothèse de départ qu'un pourcentage, peut-être conséquent, des parents a fait ce choix pour leur enfant dans l'espoir de les faire réussir là où ils avaient échoué. Les parents de ces familles se caractérisent également par une faible ou inexistante pratique de la langue bretonne et ils sont originaires de Basse-Bretagne.

### 3.1. 2. Type B- Utilités-capacités cognitives ↔ facilités d'apprentissage ↔ avenir professionnel

Six (couples de) parents (ME6, ME9, ME20, ME29, ME/PE30, ME31) indiquent avoir effectué, en premier lieu, un choix utilitaire. Ils ont opté pour un enseignement/apprentissage bilingue afin de développer des capacités cognitives supplémentaires chez leurs enfants :

**ME20 – L 853-854** : euh ben c'est c'est dans ce but hein d'ouverture de de de gymnastique intellectuelle de de blocage qui ne se feront pas enfin voilà//

Ce sont des parents qui disent connaître ou avoir entendu parler des recherches actuelles sur le bilinguisme et le développement du langage chez l'enfant par le biais de lectures scientifiques, d'amis, de collègues de travail ou des écoles visitées avant la scolarisation de l'enfant :

**ME6 – L285-287** : puis on savait que le bilinguisme euh/ moi j'en avais parlé avec des collègues de travail/ que c'était bien de faire des langues dès le départ/ etcetera// **L332-333** : j'avais également lu/ euh/ je me souviens plus/ mais j'avais lu un peu/ des petites choses par rapport au bilinguisme/ etcetera// euh donc euh/ non// c'était/ ça/ c'était une évidence//

**PE30- L808-818** : c'est-à-dire que si elles pouvaient faire comme mon oncle/ apprendre des langues en quinze jours/ je dis ben super/ parce que voilà vous pourrez communiquer avec le monde entier/

**ME31 – L322-326** du coup euh (rire)/ euh euh ben c'était oui voilà// je me suis dit se

faire l'oreille en fait têt/ parce que bon j'ai un parcours aussi de de linguiste un peu/ où je s- je sais un peu comment ça marche// et je sais que/ si on/ très jeune/ on discrimine pas/ enfin voilà/ c'est la discrimination des sons tout ça/ ça peut aider quand même d'apprendre plusieurs langues//

Comme pour les parents du type A, ils ont la volonté de tirer profit de ce choix. Ce choix de scolarisation est vécu comme un atout supplémentaire dans la scolarité de leurs enfants : « un plus » (ME9 et ME29), « pourquoi ne pas en profiter » (ME30). Ils justifient cette décision par l'idée qu'il s'agit de stratégies éducatives incontournables, connues, selon eux, de tout parent impliqué dans la scolarité de son enfant :

**ME30 – L466-467:** enfin voilà comme tout/ bon parent qui se dit c'est bien que nos enfants apprennent les langues têt parce que (ton ironique) PE30 : m//

**ME30 – L615-633** et euh et du coup j'ai rencontré ces dames là de de Div Yezh qui qui ont/ qui font la/ alors/ qui font la promotion du breton// et qui du coup comme euh comme on est en centre-ville de [nom d'une ville]/avec quand même une euh population on va dire assez bobo/ enfin ce qu'on est aussi un peu//

**PE30 :** oui oui//

**ME30:** enfin voilà// euh des gens qui réfléchissent à l'éducation de leurs enfants/ à l'ouverture à la culture/ voilà machin// euh du coup elles elles ont/ elles axaient quand même leurs euh (rire) techniques de vente autour du bilinguisme//

Ils se classent donc eux-mêmes dans une catégorie de parents qu'ils qualifient de « bons parents », de « gens qui réfléchissent à l'éducation de leurs enfants » et souhaitent se distinguer des autres. Certains reconnaissent aussi avoir eu affaire à « une technique de vente », notamment de la part des membres d'associations de parents d'élèves des classes bilingues dans l'exemple ci-dessus. ME30 estime qu'il y a un lien de causalité (« du coup ») entre le fait qu'ils soient « des gens qui réfléchissent à l'éducation de leurs enfants » et la mise en avant de ces arguments autour du bilinguisme, qui n'auraient alors peut-être pas été invoqués pour d'autres types de parents, selon ses propos.

Pour eux, l'enseignement/apprentissage en breton a été choisi par défaut, parce qu'ils n'ont pas trouvé de bilinguisme autre, anglais-français en l'occurrence. Ces parents souhaitent préciser cet état de fait. Le breton n'était pas une priorité, voire non-souhaité :

**ME6 – L335-337 :** euh euh:/ en sachant que on/ en en parlant c'était pas forcément/ ça pouvait être anglais/ euh voilà euh// c'était pas forcément breton/ hein// voilà//

**ME9- 2- L478-489** : donc c'est pas par rapport au bilinguisme en breton soyons clairs/  
c'est par rapport au bilinguisme/ bilinguisme// voilà//

Toutefois, l'inscription de leurs enfants en classe bilingue breton-français participe de stratégies éducatives conscientisées. A l'instar de ME31 et ME6, ils insistent donc sur le fait que ça ne puisse être qu'un atout et non pas pénalisant :

**ME31 – L304-305** : de toute façon c'est pas/ ça peut pas être négatif pour les enfants  
d'apprendre une langue euh très tôt/

**ME6 – L465**: ça ne peut être qu'un plus//

Le breton n'est qu'une concession faite à leur volonté d'enseignement/apprentissage bilingue pour leurs enfants :

**ME31- L18-19** : du coup/ euh/ j'aimais bien l'idée du du breton/ parce que bon/ c'est  
quand même/ ça reste du bilinguisme/

**ME9- 2- L487-489** : c'est vrai que ça aurait été l'anglais c'était bien/ *mais a priori* c'est  
pas c'est pas la meilleure langue pour le bilinguisme donc euh donc/ voilà//

Pour mieux cerner la construction de cette représentation de ME9, il faut préciser que lors de conférences de vulgarisation et de promotion des filières bilingues français-langue régionale, auxquelles j'ai moi-même participé à plusieurs reprises, les intervenants experts expliquent ,entre autres, aux parents dans quelle mesure il peut être intéressant de scolariser leurs enfants dans une classe bilingue breton-français plutôt que de commencer par un enseignement/apprentissage anglais-français. Gilbert Dalgalian, puisqu'il s'agit de ses propos détournés au travers de cet exemple, précise régulièrement dans ces conférences :

« On peut dire que l'enfant apprendra d'autant mieux l'anglais en troisième langue qu'il aura bénéficié d'un bilinguisme précoce quel qu'il soit [...] En revanche, le choix de l'anglais en deuxième langue risque de faire obstacle aux autres langues vivantes, car quand on l'apprend, on a l'illusion de pouvoir se passer de toutes les autres langues. »  
(2000 : 39)

On perçoit alors dans la formulation de ME9 (« pas la meilleure langue pour le bilinguisme »), l'interprétation d'informations autour du bilinguisme, qu'elle dit avoir entendues lors d'une conférence de ce chercheur. Les mises en mots des parents du type B sont régies par des normes prescriptives, par la reprise de discours scientifiques qui deviennent une doxa et ne se discutent pas : « c'était une évidence » (ME6).

Parmi ces parents, deux tendances se développent ensuite qui distinguent les types de profil B et C. Les parents du type B, les « bons parents », associent ce critère utilitaire aux facteurs de « facilités » d'apprentissage des langues et de réussite scolaire pour l'avenir (professionnel) de leurs enfants (ME20, ME/PE30, ME31). Ils prennent intentionnellement des décisions en matière de scolarisation pour leurs enfants en vue de cette réussite scolaire et professionnelle. La maîtrise de plusieurs langues représente pour eux l'un des moyens d'y parvenir. Par ce choix du bilinguisme scolaire, ils souhaitent alors leur faciliter l'apprentissage de plusieurs langues :

**ME31 - L635-637** : j'ai essayé de leur expliquer que/ ben apprendre une langue é-/ une autre langue que la langue maternelle très jeune/ c'était bien/ quand même// que ça pouvait aider dans le futur// pour apprendre des langues étrangères//

**PE30 – L1144-1150** : moi y a vraiment de ça/ ça doit être/ pour être à l'aise avec plusieurs langues// être capable ben de/ d'être capable d'aller euh n'importe où dans le monde/ et d'être à l'aise// pour pouvoir échanger// [...] **L1156-1158** : et ça sans les langues c'est compliqué quoi// c'est très compliqué// donc euh voilà// c'est ça que je leur souhaite moi/ qu'elles puissent en voir un maximum// enfin un maximum en tout cas les plus généralisées//

Les parents du type B effectuent une hiérarchisation des langues (« les langues étrangères », « les plus généralisées »), comme ils le font pour les autres matières scolaires afin de favoriser la réussite scolaire et professionnelle de leurs enfants. ME20 en fait d'ailleurs une démonstration verbale exemplaire en indiquant l'attribution de « grades » pour effectuer ses choix :

**ME20- L767-775** - ça lui apporte autre chose parce que les langues on se dit c'est plus important que l'histoire/ enfin savoir maitr-/ enfin être à l'aise/ parce que/ mais dans dans le monde actuel euh ben je pense que quelqu'un qui maîtrise parfaitement euh une langue euh ben a plus de chance que quelqu'un qui connaît toute l'histoire de France//

(rire) enfin c'est pas pareil euh avec les échanges économiques euh// je sais pas le métier qu'elle fera/ mais euh ça a plus d'importance voilà// donc on est obligé de mettre des (rire) des grades en disant euh la langue euh a plus de valeur que l'histoire et la géographie// la géographie bon après ça s'installera parce que ça c'est visuel donc ça s'installe// ils feront des fautes en écrivant les noms des fleuves (rire) + L856-859 pour des apprentissages qui auront peut-être plus d'intérêt professionnel/ parce que c'est toujours prof- le un but euh voilà/ on veut que les enfants soient autonomes// c'est quand même ça le but de l'éducation/ c'est qu'ils arrivent à l'âge euh adolescent adulte/ autonomes/ et si possible dans la meilleure situation euh pour eux//

Dans les représentations de ces parents, les langues ont donc des valeurs différentes sur le marché scolaire, avec une visée principale « la meilleure situation possible » (ME20) à l'âge adulte. L'objectif principal à atteindre est la maîtrise de l'anglais :

**ME30 – L488-489** : si il y avait de l'anglais serait bien [...] parce que euh c'est vrai que i- tu étais très branché sur l'anglais/

**ME31 - 301** : je cherchais une école bilingue français anglais mais y en avait pas

Il y a intériorisation de représentations relatives aux valeurs des langues, avec classification du type « langues de grande diffusion » vs « langue locale » :

**L652-655 – ME30** : l'école c'est bilingue// et alors du coup il m'a fait toutes les langues/ euh ah ouais anglais ? non// chinois ? non// allemand/ arabe/ il m'a tout fait//

**PE30** : et le breton ne m'est pas venu// en même temps ce côté de euh euh voilà s'il y avait le choix dans le bilingue entre euh anglais allemand breton chinois voilà/ j'aurais hésité mais il n'y aurait pas eu le breton

La langue bretonne, elle, est à nouveau considérée comme une langue de moindre diffusion, une langue locale. Elle n'est pas choisie pour elle-même mais en vue de faciliter d'autres apprentissages.

**PE30 – L554** : je vois qu'avec le breton du coup l'anglais arrive assez vite etcaetera.

Cependant, contrairement au type A, le type B ne cherche pas à pallier une carence d'un système éducatif. Ils sont clients sur le même marché linguistique que le type précédent mais, eux, adhèrent aux règles, aux normes de la communauté linguistique dominante dans laquelle ils se trouvent ou pensent se trouver. Pour eux, la réussite de leurs enfants passe par l'institution scolaire, et le système éducatif traditionnel monolingue est le point de référence. Cela se traduit par la « peur de l'échec scolaire » (ME31) et une attention accrue à l'égard de ce qu'ils pensent être les éléments incontournables à acquérir : le français et les langues étrangères, en particulier l'anglais. L'étude de l'usage du mot « français » dans les entretiens 20, 30 et 31 est éclairante à ce propos. Cela se traduit par trois sous-ensembles de mises en mots :

- a) la langue française doit être acquise prioritairement pendant la scolarité

**ME20 – L693-694** : il faut savoir écrire français// [...] mais bon ça ça au collège y a du français vraiment du français donc euh ça va peut-être rétablir//

**PE30 – L778-779** : pour moi c'est euh parler français et après breton// pas breton et après français// y a quand même beaucoup de français/ qui est fait//

- b) une représentation du système monolingue qui permet de mieux acquérir le français

**ME31 – L490-495** : là vraiment pour le CM2 notamment je moi j'étais pour arrêter et passer en français euh pur ouais en monolingue parce que euh je voyais que/ je pense que ça a dû euh enfin il aurait eu des des meilleures notes en français//

- c) la suprématie du français sur les autres langues, en particulier le breton, en France

Au cours de l'entretien, ME20 m'indique qu'elle souhaiterait que les personnes bretonnantes parlent en français, y compris lorsqu'elles parlent seulement entre elles dans des lieux publics, quand d'autres personnes, comme elle, sont présentes. Elle se justifie par un sentiment d'exclusion.

**ME20 – L296-335** : et c'est vrai que quand entre eux ils parlent breton/ après y a des amis avec qui viennent qui viennent de Diwan et qui parlent le breton// et NOUS qui ne parlons pas en breton/ enfin/ on se sent exclus// et eux je sais pas s'ils le ressentent// parce que pour eux c'est naturel de parler le breton// alors moi je me sens enfin je me dis

bon ben mais ils ont rien à cacher euh:// chais pas en public comme ça/ je trouve que ça crée des euh des exclusions euh alors euh enfin c'est comme/ parce que ils parlent volontairement breton// donc euh mais euh voilà y a pas conscience de de ça// c'est pas volontaire// mais euh voilà/ mon mari euh c'est pareil il le ressent de la même façon euh//

Puis, petit à petit, ME20 va distinguer dans ses mises en mots deux communautés linguistiques distinctes :

**ME20 – L307-335** : quand ils parlent le breton/ euh/ ben par politesse je veux dire ils devraient parler français// (rire) par politesse vis-à-vis des autres//

**C** : ouais ouais//

**ME20** : même si euh on s'en fiche de ce qu'ils disent (rire) en gros// euh voilà// c'est/ pour moi c'est une histoire de euh quand on maîtrise aussi bien les deux langues à la maison ben voilà// c'est c'est pas évident à exprimer ou euh à dire ben après tout ils peuvent/

**C** : oui c'est très intéressant/

**ME20** : enfin ils peuvent parler breton si ça leur plait/ enfin/ eux ils auraient un autre euh/ on en a jamais discuté hein// eux ils auraient un autre une un autre avis en disant ben/ pour nous c'est notre langue maternelle/ alors que c'est pas c'est pas le cas/ c'est une langue maternelle/ enfin pour moi c'est quand même artificiel// parce qu'ils l'ont appris euh ils ont appris à Diwan/ les parents/ donc donc ça reste arti-/ enfin pour moi ça reste artificiel// c'est du breton euh/ alors que ma voisine c'est euh non voilà// y a des:/ mais eux cette génération/ ils ont pas appris à parler breton à la maison/ enfin c'est pas la langue maternelle vraiment/ donc euh voilà/ enfin moi je le ressens comme ça// eux ils ont euh c'est dommage que (rire) ou alors si vous rencontrez là dedans c'est l'occasion de dire/

**C** : oui peut-être hein peut-être/

**ME20** : ben voilà// quand vous parlez breton entre vous dans un lieu public euh/ enfin dans un lieu avec des amis ou un repas hein// c'est pareil on est à table euh euh avec des gens j'allais dire normaux (rire) qui parlent français quoi//

Il y a d'un côté ceux « qui parlent français », les « normaux » dont elle se rapproche avec insistance intonative (NOUS) et les autres, « eux », ceux qui parlent « aussi bien les deux



langues », qui ont appris le breton à Diwan et qui parlent « volontairement » en breton. Elle indique alors les règles d'usages des langues qui sont légitimes, selon elle, en fonction des représentations qu'elle a de la normalité et de l'artificiel, de ces deux communautés et de leurs pratiques linguistiques. Elle différencie donc « langue maternelle » et langue de l'école. Dans la mesure où le breton a été appris par ces autres parents à l'école Diwan, elle considère que ces échanges en breton relèvent de l'« artificiel » (contrairement à sa voisine bretonnante âgée). Par voie de conséquence elle estime que ces autres parents devraient changer de langue, se conformer aux usages des « normaux » en leur présence, par respect de la « politesse ».

ME20 est consciente du fait que le discours tenu est dogmatique et peu dicible en toute circonstance. Elle atténue son propos en rappelant que les parents bretonnants auraient un autre avis. Elle prend aussi des précautions vis-à-vis de l'interlocutrice que je suis (« c'est c'est pas évident à exprimer ou euh à dire »). Toutefois, elle tient à le dire et même à accomplir un acte « performatif » (Austin, 1970), à transmettre la bonne parole au travers de cette situation d'interaction, puisqu'après une marque d'empathie de ma part pour la faire poursuivre (« oui c'est très intéressant/ ») elle me prend à parti (« alors si vous rencontrez là-dedans c'est l'occasion de dire ») et m'indique ce qui devrait être affirmé (« quand vous parlez breton entre vous dans un lieu public... »)

Dans le type B, ces représentations parentales d'une communauté linguistique dominante, de la prééminence du français et d'un système éducatif national dominant se manifestent également au travers de la mise à distance de l'école Diwan :

**ME20 – L32-34 :** Diwan je pense que je ça collait pas ça collait pas à ça collait pas avec ce que je voulais// je pense pas que je les aurais laissés à Diwan où c'est vraiment que du breton//

**PE30- L774 :** ça ne peut pas elle m'aurait dit bon ben finalement je vais les inscrire dans des écoles Diwan où c'est breton toute la journée/ où c'est culture bretonne intense etcetera euh là je pense j'aurais dit non//

**ME30 – L1032-1035 :** je je j'aurais pas euh je n'aurais pas non plus mis ma fille en immersion// euh parce que ça n'était pas notre démarche/ ça peut être une démarche/ je sais bien que pour Diwan c'est du militantisme// et c'est tout à fait c'est tout à fait respectable/ c'est juste que ce n'était pas notre démarche/

Dans ces propos, Diwan est associé à l'idée de militantisme en faveur de la langue bretonne et les parents de ce type B souhaitent se différencier de cette « démarche ».

Enfin, pour mieux comprendre les mécanismes de sélection de ces parents dans le cadre de ces stratégies éducatives, l'analyse de l'usage de la locution adverbiale « quand même » dans les mises en mots renseigne sur les valeurs attribuées à chaque élément de cette scolarité obligatoire. En effet, l'utilisation de ce connecteur logique de concession dans les discours des parents du type B informe sur les éléments qu'ils ont pris en considération, sur ceux qu'ils ont délaissés ou acceptés afin de parvenir à leur but. Ainsi, ME31 accepte le breton dans la mesure où c'est un enseignement/apprentissage bilingue :

**ME31** : j'aimais bien l'idée du du breton parce que bon c'est quand même ça reste du bilinguisme donc ça veut dire apprentissage d'une langue enfin étrangère

ME20 laisse ses enfants en filière bilingue, malgré ses craintes et le fait que ça serait plus facile de « les sortir du bilingue » parce qu'elle perçoit ce que « ça leur apporte » mais toujours avec cette représentation à propos des acquis qui sont comparés à ceux des classes monolingues et qui est, pour elle, la référence :

**ME20** : cette année pour la rentrée prochaine on peut très bien ça nous arrange de les laisser des les sortir du bilingue mais voilà/ y a quand même euh donc quelque part y a ce ce on est convaincu de quand même que ça leur apporte euh quelque part ça peut pas leur nuire voilà// tant que les les acquis sont là/ euh je pense qu'ils ont autant d'acquis que que dans les autres sections//

Pour ME30 et PE30, la facilité d'apprentissage des langues étrangères est au cœur de leurs préoccupations pour leurs enfants. Ils disent connaître, de par des exemples familiaux, les résultats positifs obtenus par l'immersion en langue. Cependant, comme je l'ai analysé plus haut, ils mettent à distance l'école Diwan qui pratique l'immersion du fait de leurs représentations de cette institution scolaire. Le choix de la scolarité bilingue devient donc une solution intermédiaire entre objectifs à atteindre et représentations antagonistes :

**ME30** : elles nous ont expliqué que c'était euh alors que c'était pas comme Diwan euh de l'immersion/ euh mais qu'il y avait quand même euh quelque chose de l'ordre du naturel en fait enfin de la manière dont les mômes en maternelle font l'apprentissage du breton

Ainsi, les très nombreuses occurrences de ce connecteur de concession dans les mises en mots des parents du type B indiquent l'ensemble des représentations et négociations internes à l'origine de ce choix linguistique pour leurs enfants. C'est un aspect des analyses qu'il serait intéressant d'approfondir à l'issue de cette recherche doctorale plus globale.

*Le Type B - Utilités-capacités cognitives↔facilités↔utilités-avenir professionnel : « les bons parents »*

Les discours des parents de ce type B (ME20, ME30/PE30, ME31) sont donc emprunts de normes prescriptives intériorisées. Elles deviennent une doxa issue des discours scientifiques relatifs au bilinguisme du jeune enfant et de la norme que représente l'éducation nationale française monolingue. Ils se distinguent eux-mêmes en tant que communauté de parents monolingues qui effectuent des choix linguistiques conscientisés dans le cadre de stratégies éducatives plus larges pour la réussite scolaire et professionnelle de leurs enfants. Les langues sont évaluées et hiérarchisées en fonction de leur rapport à la réussite scolaire, de leur capital symbolique sur le marché linguistique actuel. Les enfants sont scolarisés en classe bilingue publique ou privée, avec une mise à distance consciente de l'école Diwan. Ce choix linguistique de scolarisation participe d'une politique éducative plus large à l'origine de laquelle interviennent des représentations des langues, de la scolarité et du monde professionnel constamment révisées en fonction des objectifs qu'ils se sont fixés pour leurs enfants. Le breton et le bilinguisme scolaire breton-français sont à nouveau envisagés comme enseignement/apprentissage transitoire qui aide à apprendre d'autres langues, «étrangères », à communiquer et à réussir professionnellement. Du point de vue des profils sociolinguistiques, ces parents sont autant originaires de Basse ou Haute Bretagne que d'autres régions de France, ils sont à peu près tous dans la même tranche d'âge (30-39 ans). Fait significatif, ils sont tous peu ou pas bretonnants. Alors qu'ils font partie de catégories socio-professionnelles variées, il est intéressant de souligner qu'ils ont tous effectué des études supérieures au minimum jusqu'au DEUG, pour l'un d'entre eux, à l'équivalent du Master 2 pour trois autres. Ils ont donc une bonne connaissance du fonctionnement du système éducatif français dans sa globalité.

### **3.1.3. Type C - Utilités-préservation d'une culture régionale**

Les parents (ME6, ME9, ME29) qui représentent le type C ont les mêmes motivations principales que ceux du type B autour de la thématique « utilités » du bilinguisme pour leurs enfants (*cf. supra*). Cependant, à côté de cet aspect utilitaire, ils évoquent leur appartenance à la Bretagne, leur attachement à la culture bretonne :

**ME6- L283-285** : et puis c'est vrai que la culture bretonne on aime bien// **L580** : parce qu'on était breton et qu'on avait envie au niveau de la culture euh/ voilà//

Ils associent donc des motivations utilitaires à une volonté de faire apprendre la langue bretonne à leurs enfants dans la mesure où elle véhicule, pour eux, une partie de la culture de la région où vivent leurs enfants :

**ME29 – L30** : ben tout ce qui était culture bretonne m'attirait// **L745-748** ah ben déjà pour leur leur culture générale personnelle// leur épanouissement personnel// ben déjà aussi pour euh euh ben le fait qu'ils aiment aussi le la culture de leur région// (rire)

J'ai ajouté à ce premier groupe de parents, les interviewés ME19, ME39, ME41 qui avaient des discours et des caractéristiques sociolinguistiques similaires. En effet, ils associent à des motivations pragmatiques de « proximités géographiques », évoquées en introduction du type A, cette thématique de la « préservation » de la culture bretonne au travers de leur choix linguistique. La situation d'entretien fait parfois que certains éléments sont moins développés que d'autres et j'aurais sûrement dû aller plus avant à propos de cette thématique avec ces 6 interviewés. Après avoir énoncé cet élément en faveur de la culture bretonne, ils sont en effet restés assez vagues sur ce que voulait dire cette notion de « culture » pour eux. Toutefois, l'étude de l'utilisation du mot « culture » dans ces 6 entretiens révèle une représentation et une définition restreintes. Ces parents disent « aimer » la culture et illustrent ce propos en évoquant les chants, la danse bretonne :

**ME6- L335-339** : et puis après et puis après/ bon moi la culture bretonne/ voilà j'aime bien danser// enfin des petites choses comme ça// même si je ne parle pas le breton/+

ME39 évoque la musique, la cuisine, les visites de lieux touristiques en Bretagne. De manière très générale, ME29 parle de sa « passion pour la culture celtique » et du « celtisme » :

**ME29- L205** : mais bon lui euh [le père] aime aussi tout ce qui est celtisme/ culture bretonne//

Toutes ces formulations donnent à voir une perception de la culture bretonne en tant que folklore au sens d' « ensemble des traditions, des usages et de l'art populaire d'un pays, d'une région, d'un groupe humain » (Rey-Debove & REY, 2003 : 1093). Cette définition se poursuit en précisant qu'il peut également s'agir d'un « aspect pittoresque mais sans importance ou sans signification profonde ». Bien qu'il y ait un réel lien affectif de ces parents vis-à-vis de la culture bretonne, à la fois perceptible au travers du champ lexical de l'affection (« on aime », « on aime bien », « m'attirait », « j'aime », « qu'ils aiment », « un goût pour »...) et de la mention de parents bretonnants, plus ou moins éloignés, les références à cette culture bretonne sont assez distancées. Dans leurs mises en mots, il s'agit toujours de « la culture bretonne », « la culture de leur région » (celle des enfants), « cette culture qui passe aussi par le breton », « leur culture », « leur culture générale personnelle ». Ces parents souhaitent faire connaître la culture bretonne via cet enseignement/apprentissage bilingue, mais à l'exception de ME29 qui indique un attachement personnel (« nos racines culturelles »), il s'agit d'une appétence, d'une volonté de développer la « culture générale » de leurs enfants plus qu'une action de préservation. Enfin, comme le signale M29 et ME9, ces considérations affectives arrivent vraiment au second plan, voire après coup plusieurs années après:

**ME29 – L871-872:** mais bon/ là ça tombe bien que ce soit du breton parce que/ on est attaché à nos racines culturelles// mais:

**ME9 – L521-525 :** après bon euh/ et puis en même après/ avec du recul tu te dis euh ben que c'est sympa/ aussi/ le breton dans la mesure où/ malgré tout ce sont les racines/ que voilà// enfin surtout ici nous dans notre coin/ euh t'as plein de noms en breton// euh ben du coup il percute/ bon c'est vrai que ça a un côté/ un côté assez sympa// après euh/ après l'avenir nous dira ce qu'il en fera//

*Le Type C - Utilités ↔ préservation culture régionale : les « proches de la culture bretonne »*

Le type C se caractérise donc par les discours et les profils des parents des entretiens 6, 9, 19, 29, 39, 41. Les représentations des langues pour ces parents passent également par le filtre des valeurs respectives attribuées aux langues sur un marché linguistique où les langues dites de « grande diffusion » sont essentielles. Toutefois, les origines de leur choix linguistique pour la scolarité de leurs enfants s'articulent, elles, autour de deux axes : l'un régi par les mêmes normes prescriptives que le type B et l'autre gouverné par des normes fictives, une dimension affective et personnelle de leurs rapports aux langues, à la langue bretonne. Il

s'agit d'un choix linguistique par attachement symbolique à la culture bretonne, en tant que folklore : des traditions à faire découvrir.

Du point de vue sociolinguistique, quelques éléments du profil de ces parents semblent avoir eu un impact sur ce choix :

- au niveau familial, ils ont tous fait mention de parents bretonnants ou simplement originaires de Bretagne, plus ou moins éloignés (mères, pères, grands-parents, arrière-grands parents...). Ils se disent eux-mêmes originaires de Basse-Bretagne ou Haute-Bretagne. Ils indiquent donc un attachement à une région via une sorte de filiation.
- au niveau linguistique, ils sont tous peu ou non bretonnants.

### 3.2. De la préservation à l'ouverture

Les profils détaillés dans ce deuxième mouvement partent, eux, de l'autre extrémité du continuum, à gauche du schéma, intitulée « Préservation », vers le centre. Quatorze (couples de) parents énoncent l'idée de « Préservation » comme critère principal de motivation à effectuer ce choix de scolarisation pour leurs enfants.

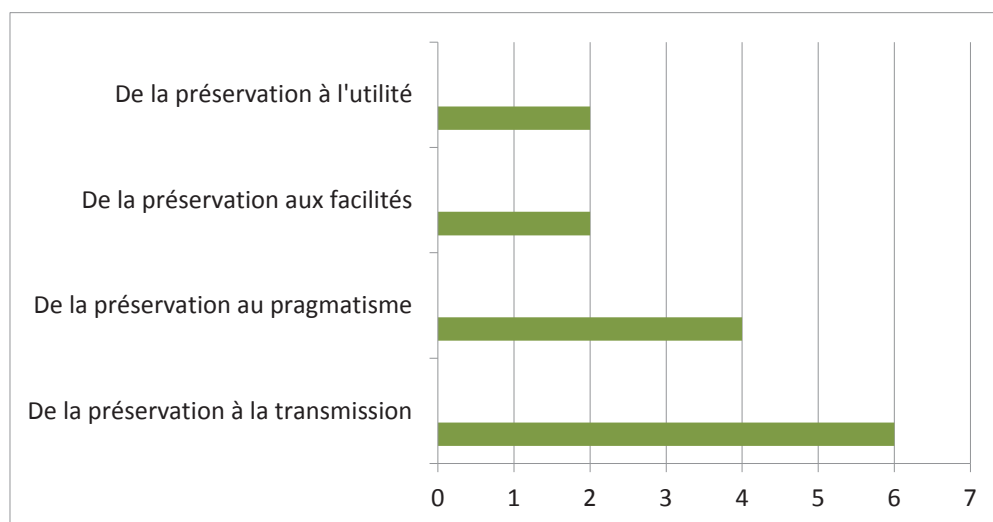


Figure 22 - Ordre des motivations de ces 14 parents par grandes thématiques (non détaillées)

Cette notion de « Préservation » va de l'idée de « préserver une langue, perçue comme langue en danger, à sauver » pour sept d'entre eux (ME10, ME14/PE14, ME16, ME24, PE25, ME32/PE32, PE36) :

**ME24 - L456-458** : parce qu'en fait/ cela faisait partie de notre/ euh/ de notre défense de la langue bretonne/ de notre/ euh/ de notre euh/ de nos idées/

à la volonté de « Préserver une langue conçue comme marque d'appartenance à une région, une culture particulière, par souci de construction identitaire » - pour les sept autres (PE17, PE21, ME27/PE27, ME34, ME37, ME38, ME42) :

**PE27- L692-699** : ben c'est pareil/ pour moi la région se/ être/ dans cette région qui s'appelle la Bretagne c'est défendre CES valeurs là et puis et puis faire vivre euh ceux qui sont à côté déjà// [...] et je pense que oui la langue y participe parce que | ça fait partie ouais//  
**ME27** : ça fait partie de l'identité//

Concernant la catégorie « Préservation de la langue bretonne », les co-occurrences des mots ou expressions: « démarche, intérêt, savoir pourquoi, sensibilisé » ; « militer, militants, se battre, défendre », « survivre », dans les mises en mots de ces parents laissent percevoir un choix conscientisé, un engagement fort en faveur de la langue bretonne de leur part. Cependant, une analyse de contenu plus fine permet déjà de révéler deux types distincts de mises en mots chez ces parents, relatives à cette question de « préservation », deux positionnements qui semblent également corrélés par les deuxièmes critères énoncés par ces parents.

Ainsi, parmi les sept (couples de) parents ayant effectué ce choix pour des raisons essentiellement de préservation de la langue bretonne, trois y associent l'idée d'une transmission d'un « patrimoine culturel familial » (ME14/PE14, ME16, ME24) alors que deux autres évoquent ensuite « la préservation d'une culture régionale » (ME32/PE32, PE36), et un « la transmission d'une langue familiale » (PE25).

### **3.2.1. Type G - De la préservation d'une langue à la préservation d'une culture ou à la transmission d'une langue**

Trois de ces parents (PE25, PE32, PE36) se réfèrent à leur connaissance du contexte sociolinguistique et politique historique et actuel de la Bretagne, pour argumenter à propos de cette volonté de « préservation de la langue bretonne » :

**PE36 – L161-171** : alors il y aussi peut-être le goût pour l'Histoire/ hein// je j'ai lu beaucoup/ beaucoup d'Histoire et je me suis rendu compte/ quand même/ que le traitement/ fait depuis euh/ en gros/ euh la réuni- la réunion de la Bretagne à la France/ bon/ j'ai je me rends compte quand même qu'il y a toute une série d'injustices hein/ et

de droits qui ont été bafoués complètement euh/ des/ des Bretons/ voilà//

C : et la langue en fait partie ? [...]

PE36- L189 - pour moi/ donc/ c'est un tout// y a l'Histoire/ la musique/ la langue//

Ils imputent la responsabilité de ce qu'ils considèrent comme « une injustice » et « un déracinement » à la politique de l'Etat français depuis « plus d'un siècle », voire « depuis la réunion de la Bretagne à la France » soit en 1532 (*cf.* chapitre 2).

**PE35 – L 388-390** : la politique qui a été faite au breton euh dans les/ y a déjà le plus d'un siècle//a créé des désordres psychologiques dans dans la population bretonne// **L399-404** : ce bouleversement qu'il y a eu à propos de// de la langue bretonne/ s'en ressent euh se ressent psychologiquement à tous les niveaux// [...] je j'ai même euh/ je vais même plus loin/ je j'estime qu'à cause de ça le peuple breton est malade// + **L414** : entre autres// c'est un déracinement//

Ils identifient à la fois une communauté sociolinguistique particulière dont les droits ont été bafoués : le « peuple breton, les Bretons » et réifient la langue bretonne qui « est en danger » et doit « survivre ». L'action est ressentie par ces pères comme une nécessité, quelque chose de « fondamental ». Ces trois pères évoquent alors leurs prises de conscience et un engagement, avec un versant politique :

**PE36 - L24-27** : voilà// alors moi j'ai été aussi sensibilisé/ beaucoup euh/ dans mes années étudiantes// en fait j'avais un de mes cousins euh qui qui s'est mis au breton euh adolescent/ et vraiment qui m'a/ comme on était étudiant ensemble dans la même maison/ il m'a beaucoup sensibilisé aussi à/ à la question de la langue bretonne// euh ce qui fait que/ voilà/ben ça a fait un peu tilt// **L88** : dès le début/ j'ai été impliqué un petit peu dans l'association// **L354-355** immédiatement j'ai senti que voilà/qu'il suffisait pas d'être parent mais qu'il fallait s'impliquer aussi pour faire vivre la filière//

**PE32 – L510-520** : mais MOI moi à la limite euh/ je serais plus dans une optique/ on va dire euh ouais politique de de [...] de préservation de la langue//[...] mais politique/ pas simplement culturelle//

**ME32** : ouais moi aussi// [...] bon j'ai moins le côté politique quand même//

Il y a une prise en charge énonciative forte des discours tenus, perceptibles au travers de



l'usage des pronoms personnels. Ils ont la conviction qu'il y a un combat, une lutte à mener. Ils se posent en tant que porte-paroles de ce groupe. Les discours sont emphatiques. La situation de la langue bretonne, perçue comme alarmante, vient justifier leurs prises de position : « le peuple breton est malade » (PE25), « je trouve ça même dramatique » (PE36).

Ils se classent eux-mêmes dans une catégorie qu'ils qualifient de « militants » :

**PE36 - L345** : donc je suis un peu dans le bain donc euh/ plutôt plutôt assez militant//

Ce choix linguistique du breton pour leurs enfants dépasse largement le cadre d'une politique linguistique familiale, il s'agit d'un acte « fondateur » (PE32) et « fondamental » (PE25) pour la langue bretonne et pour le « peuple breton ». Pour PE25, qui parle breton à ses enfants quotidiennement, le choix d'une scolarisation en breton à l'école Diwan est le critère indispensable pour la survie de la langue face à ce qu'il appelle « la pression du français ». Diwan représente pour lui « la seule méthode » pour sauvegarder le breton. Il effectue une distinction spatiale entre Diwan, décrit comme un bastion de transmission de la langue, un lieu de « préservation », à part, et « l'extérieur », « la société » où il serait « quasiment impossible qu'[un enfant] arrive à survivre en breton ».

**PE25- 1- L344-351** : alors euh/ donc j'avais/ mais vu/ vu la situation que/// la pression du français/ dans la société/ si/ si un enfant ne va pas dans une école maintenant/ c'est quasiment impossible qu'il qu'il arrive à survivre en breton// donc j'avais j'avais eu cette réflexion// **L364-365** : mais euh les les l'école euh/ je pense que la seule méthode pour que le breton survive c'est Diwan//+ L369-375 parce que parce que euh euh// dans les écoles bilingues la part principale était quand même au français alors// y a pas// (des, dès) la pression est tellement grande du français à l'extérieur de la société que/ que si/ à l'école il faut absolument que que l'école ce soit totalement breton//ben:/ puisque je suis fou de breton/ franchement/ et que j'estime que c'est c'est la langue de/ notre langue/elle doit survivre//

**C** : mm// d'accord// du coup pour vous c'était TRÈS important que vos enfants le l'apprennent quoi ?

**PE25** : ah c'était fondamental//

Les mises en mots de PE36 illustrent également comment les enfants, par cette

scolarisation en breton, jouent un rôle dans ce processus de sauvegarde de la langue.

Les enfants de PE36 sont présents à de nombreuses manifestations car il souhaite leur faire prendre conscience de la situation, d'un « problème politique » :

**PE36 – L505-529** oui je pense que/ enfin bon/ je pense qu'ils ont/ ben je pense qu'ils ont compris quand même que/ voilà/ qu'on était euh dans un/ dans une région euh très particulière// hein ? où effectivement/ euh/ y a aussi certaines injustices qui sont commis// par exemple c'est vrai qu'on/ on va systématiquement/ et on est assez militants/ on va à toutes les manifs// dès qu'il y a une manif pour la langue bretonne/ on y va/ euh on va aussi | [...] : avec les enfants// on va aussi à des manifs plus politiques/ style réunification de la Bretagne à Nantes// où/ on y va aussi/ hein/ donc euh/ ils sont habitués à nous suivre euh dans les manifestations// ils aiment bien ça d'ailleurs// donc ils sentent bien que/ euh/ voilà/ ils sentent bien qu'il y a quelque chose qui tourne pas très rond autour de/ voilà de en fait/ en gros/ des droits euh des droits des Bretons/ autour de leur langue// de/ hein/ même la Loire-Atlantique qui est pas en Bretagne/ ils ont du mal aussi/ enfin/ un peu à comprendre// donc ils sentent bien que derrière ça/ y a un problème politique et puis euh ils sentent qu'il y a/ ils sentent bien qu'il y a quelque chose qui/ qui cloche quoi // [...] ouais je pense qu'ils sentent que/ effectivement ils sentent bien que/ ben d'une part/ je pense qu'ils sentent que euh/ quelque part/ on les a mis là aussi euh/ ben un petit peu pour sauver la langue bretonne// c'est vrai qu'on se dit ben là si on s'y met pas concrètement à travers nos enfants// c'est quand même à nous/ on a fait un acte un peu militant// donc ils sentent bien que si on les a mis là-dedans/ c'est que la langue bretonne est en danger// [...]

Le choix de l'enseignement/apprentissage bilingue breton/français est vécu par ces parents comme « un acte militant » issu de leurs représentations du statut de la langue bretonne dans la société actuelle (« en danger »). Les enfants, au travers de ce choix, sont porteurs d'une mission : « on les a mis là aussi euh/ ben un petit peu pour sauver la langue bretonne », « si on s'y met pas concrètement à travers nos enfants/ ». Dans cette lutte, le choix s'impose aux parents et est imposé aux enfants. PE36 qui tout en atténuant le terme « militant » à l'aide d'adverbes d'intensité (« plutôt militants », « assez militants ») indique qu'ils sont « systématiquement » à « toutes les manifs ». Les enfants y participent et sont sensibilisés à la cause portée par leurs parents, il y sont « habitués » comme le dit PE36.

Puis, PE32 et PE36 associent directement ce premier critère à l'idée de préservation de la culture bretonne, en tant que culture régionale, comme un tout :

**PE32 – L482** : et après/ évidemment/ y a une culture qui suit derrière//

Lorsque PE36 évoque les « racines », il s'agit de celles des « Bretons ». La langue est alors « le socle » d'une identité régionale. Par le biais de l'entretien, ces mises en mots prennent la forme d'un plaidoyer en faveur de cette identité régionale. L'idée de préservation est associée à la notion d'ancrage identitaire, d'appartenance à une région « avec des particularismes » :

**PE36 - L213-222** : enfin les racines/ hein// je crois que c'est important de connaître ses racines// bon voilà/ [...] quand je vois beaucoup de Bretons/ enfin des noms de lieux/ quand on voit des Bretons devenus étrangers à leur langue/ qui ne savent même pas ce que ça veut dire les noms de lieux dans lesquels ils habitent// bon je trouve ça complètement/ euh/ je trouve ça même dramatique// [...] ben un ancrage hein// enfin moi/ je me sens honnêtement Breton avant d'être français/ et je souhaite vraiment qu'ils aient/ vraiment/ le maximum de/ hein/ qu'ils sachent qu'on est une région avec des particularismes// euh et la langue/ c'est effectivement euh/ c'est le socle sur quoi tout s'articule// donc je veux leur donner des bases solides là-dedans/

PE25 et ME32 mentionnent, eux, l'idée de transmission d'une langue familiale, comme deuxième critère prépondérant à leur choix. PE25 parle de cette langue comme de sa langue, la langue de son enfance à transmettre mais là encore se dessine un acte fort en faveur de sa région, sa langue, sa communauté qu'il désigne comme « le peuple breton » :

**PE25- L494-499** : mais// mais quelque part à travers eux je je me projette dans dans l'avenir du peuple breton/ euh que/ et que cette langue là que j'ai que j'ai/ dans laquelle j'ai été baigné dans mon enfance soit transmis// donc c'est une forme de transmission// j'ai j'ai je l'ai voulu alors//mais que eux la transmette à leur façon ça me plairait aussi//

ME32, quant à elle, rappelle par ses propos que ce choix est un choix de couple avec plusieurs fondements. Il y a d'un côté le père (PE32) qui dit avoir de « grands projets pour la Bretagne » et la mère qui a une prise de conscience de l'importance de cette transmission

intergénérationnelle « ben j'ai papa au-dessus/ j'ai Ael en-dessous// », même si cette transmission se fait en partie par voie de scolarisation puisqu'elle n'a appris le breton qu'à l'âge adulte :

**ME32- L486-495** : mais euh dans le breton c'était quand même au-delà de ça/ mais bon/ y a quand même le le/ moi je pense que par rapport au breton/ ouais moi j'avais quand même/ ben j'ai papa au-dessus/ j'ai Ael en-dessous// euh oui c'était c'était pas anodin quand même//[...] moi c'est plus je pense lien lien fi- ouais le lien familial filial// euh après j'ai pas j'ai pas de grands projets pour euh la Bretagne/ si on veut// ça c'est peut-être plus à ce niveau là que ça se situe pour toi// mais euh:

*Le Type G- préservation de la langue ↔ préservation d'une culture : les « militants »*

Dans ce type G, les parents ont une conscience accrue du marché linguistique en présence, des valeurs des langues en circulation et ils ne reconnaissent pas la légitimité de l'ordre établi par et dans la société française. Par leurs actions, leurs engagements, ils cherchent un « renversement des rapports de forces symboliques et de la hiérarchie des valeurs accordées aux langues » (Bourdieu, 1982 : 40). Ils distinguent une communauté sociolinguistique, dont l'échelle est régionale, mais pour laquelle ils ont des ambitions nationales, pour eux il s'agit du « peuple breton ». Dans ces entretiens, le « nous » correspond aux « Bretons ». La langue bretonne est un des éléments de l'identité des membres de cette communauté. Ils en font partie (« je me sens breton avant d'être français » (PE36) et se positionnent en tant que portes-paroles, chefs de file. Leurs mises en mots, parfois emphatiques, sont proches des discours politiques. Elles sont empreintes de discours institutionnels d'associations militantes pour la langue bretonne. Ce choix linguistique pour leurs enfants dépasse le cadre d'une politique linguistique familiale et participe de leurs engagements pour la préservation de la langue bretonne et pour la communauté qu'ils distinguent. Au travers de cet enseignement/apprentissage bilingue breton-français, les enfants sont donc porteurs d'une mission capitale pour la pérennité de cette communauté. Pour ce qui est des profils sociolinguistiques, il est à noter que les parents de ce type G sont un peu plus âgés que les parents des autres groupes (trois sont dans la classe d'âges 40-49 ans, deux ont entre 50 et 59 ans et un a plus de 60 ans). Ils ont tous (ou ont eu) un métier classé dans la troisième catégorie socioprofessionnelle de l'INSEE : cadres, professions intellectuelles supérieures. Les trois pères de famille sont des pères engagés pour la langue bretonne au niveau artistique, éducatif, associatif et/ou politique. Ils sont originaires de Basse et Haute-Bretagne. Les six parents (mères et pères) sont bretonnants. Deux d'entre-eux ont parlé breton à leurs enfants dès la naissance.

### 3.2.2. – Type F- De la préservation d'une langue à la transmission d'un patrimoine culturel familial

Ces parents (ME14/PE14, ME16, ME24) justifient ce choix à partir d'un constat sur la baisse effective du nombre de locuteurs (ME16- « y a très peu de locuteurs en Bretagne »), rapporté à leur situation personnelle, en tant que bretonnants. Ils établissent une relation de causalité entre « le fait de connaître la langue » et « le problème de conscience » qui en découle. Ils justifient ainsi le fait de choisir la langue bretonne, ou plus encore de se sentir « obligé » de faire ce choix, par une cause inhérente à leur personne, à leur situation, non-contrôlable du fait de paramètres situationnels (« être dans les derniers locuteurs », « tous ces gens-là mourraient») et de normes fictives (« un problème de conscience »). L'analyse plus approfondie d'extraits de l'entretien réalisé avec ME16 permet de mieux cerner comment ces différentes représentations peuvent s'articuler et influencer les comportements linguistiques des parents de ce type F.

ME16, dont la langue maternelle est le français, mais qui parle couramment le breton appris grâce à son entourage familial et des cours au collège, situe ses choix linguistiques par rapport aux actes, au fonctionnement de différents parents qu'elle semble définir comme deux communautés linguistiques distinctes. Cette différenciation est perceptible tout au long de son discours par l'usage de marqueurs temporels opposés, en particulier l'utilisation des expressions de temps « il y a une vingtaine d'année » et « à l'heure actuelle » et des temps de l'indicatif : imparfait et présent. Cette mise en opposition s'effectue également au travers des dénominations employées. Il y a d'un côté des parents « militants », qui « savaient pourquoi ils mettaient leurs enfants à l'école Diwan » et de l'autre « des gens » non-bretonnants :

**ME16 :** et puis bon le breton aussi / mais bon je pense qu'il y a une évolution aussi dans la fréquentation des écoles Diwan par rapport à y a une vingtaine d'années//

**C :** oui / c'est-à-dire ?

**ME16 :** eh disons que il y a une vingtaine d'années y avait plus de personnes dont les / plus de parents bretonnants//

**C :** oui//

**ME16 :** qu'à l'heure actuelle // et donc euh / euh c'était / euh comment dire / un / un endroit où euh euh comment dire ou euh y avait peu d'enfants par classe / les les / comment dire / les les parents ils étaient militants au niveau de de la langue mais aussi / donc euh / ils savaient pourquoi ils mettaient leurs enfants à l'école Diwan

**C :** oui /d'accord //

**ME16 :** euh après bon suivant les écoles y a des gens qui ont pu mettre leurs enfants par

snobisme aussi / par rapport au euh euh voilà / euh qui n'avaient / ben parce que c'était différent / pour euh / euh: // m// et euh i- se trouve que /à l'heure actuelle y a très peu de parents qui sont bretonnants //

Elle se situe alors par rapport à ces deux communautés de parents « fréquentant » l'école Diwan :

**ME16** : euh dans les écoles bi-/et donc moi j'avais fait le choix de parler que en breton à mes enfants quand i sont nés// »

La prise en charge énonciative utilisant le pronom personnel « je », renforcée par l'emploi du pronom tonique « moi » conforte l'idée de normes fictives en présence, construites en interne par le biais de son vécu personnel. Elle nous transmet d'abord son analyse des deux types de parents qu'elle pense avoir distingués puis se situe par rapport à ceux-ci : d'une part, les parents du passé, parlant breton, militants, justifiant leur choix, desquels elle se rapproche ; d'autre part, les parents d'aujourd'hui, non-bretonnants, qui feraient ce choix pour des raisons autres que la langue (« par snobisme », « parce que c'était différent »), desquels elle souhaite se distinguer. Ses choix linguistiques deviennent consécutifs de son appartenance à une communauté linguistique qui tend à disparaître (« y a très peu de locuteurs en Bretagne », « si je ne la transmets pas ça s'arrête ») :

**ME16** : euh c'était un choix // pour moi / ben déjà y a très peu de locuteurs en Bretagne // et donc ben c'était dans mes idées quand même donc de euh enfin euh je / le fait de connaître la langue / euh d'être dans les derniers locuteurs / ça pose ben je veux dire ça / y a un / un problème de conscience derrière tout ça / on se dit ben: si je la transmets pas / ça s'arrête / quelque part / donc euh on se sent un peu obligé de / de transmettre la langue aussi/

En passant d'une prise en charge énonciative forte à l'aide d'adjectifs possessifs et de pronoms personnels de première personne (« mes », « je ») à l'emploi du « on », ME16 généralise son propos par distanciation et se place à l'intérieur de cette communauté linguistique particulière : « les derniers locuteurs », ceux qui connaissent la langue et pour lesquels se pose « un problème de conscience ». ME16 précise dans la suite de l'entretien : « je je revendique le fait d'être bretonne avant d'être française ».

Puis, les trois (couples de) parents du type G associent à cette notion de préservation de la

langue bretonne l'idée de la « transmission d'un patrimoine familial » :

**PE14 - L428-430:** aussi ce ce là dans les années quatre-vingt-dix où y avait/ **je** voyais bien quand même les/ autour de **moi**/ les choses changer/ et puis pas mal de/ de de gens que je connaissais disparaître etcetera// donc euh **L920-922** : et puis **je** pense oui que ça va être une/ c'est une question d'identité un petit peu quoi// ils sauront qui ils sont/ d'où ils viennent//ME14: ouais c'est un repère//

**ME16 - L407-410** : ouais c'est// voilà et puis bon ben c'est vrai que **moi j'étais très attachée/** y a tout un côté affectif derrière tout ça/ que **j'ai** pas eu le temps non plus de/ ben que **je** n'explique pas mais euh / c'est euh ben ça fait partie de moi// euh d'emblée c'est euh / c'est// ouais c'est vraiment l'identité/ ça c'est CLAIR//

**ME24-L460-466** donc en fait/ on/ et puis/ on/on préfère le fr-/ le le/ le breton/ au français// [...] parce que/ euh:/ [...] par rapport à nos racines/ par rapport à la/ euh:/ euh peut-être à la facilité de dire les choses// le français est beaucoup complexe// L349-356 je ne m'étais pas posé la question de l'apprendre// pourquoi? je n'en sais rien// on euh/ peut-être parce que je l'ai entendu/ c'était naturel// mais/ euh/ y avait peut-être personne autour de moi euh: [...] je sais pas// mais c'est vrai/ que tout ce qui était niveau culture bretonne/ ne ne m'était pas indifférent// et: et j'aimais bien ça parce qu'en fait c'était/ ça faisait partie de notre patrimoine quoi//

L'analyse des pronoms personnels, avec une prise en charge énonciative forte du discours par l'usage du « je » et des adjectifs possessifs « nos, notre » marque là aussi le fait que ces parents font partie ou souhaitent faire partie de la communauté linguistique qu'ils qualifient de « bretonnants », avec une langue et une culture particulière, auxquelles ils sont attachés « affectivement » et qu'ils ne veulent pas voir disparaître. Cependant, pour ce type F, les « racines » sont familiales et pas uniquement endogroupales. Par la transmission familiale et scolaire de la langue bretonne, ils perpétuent leur communauté linguistique avec une identité particulière dont la langue est un élément majeur. A titre indicatif, l'analyse lexicale de ces trois entretiens révèle qu'il n'y a aucune occurrence du mot « bilinguisme » dans les mises en mots de ces parents et les 23 co-occurrences de l'adjectif bilingue se rapportent pour 21 d'entre-elles à des expressions du type « classe bilingue », « filière bilingue ». Il n'est fait mention qu'une seule fois aux avantages cognitifs d' « être bilingue ».



*Le Type F : préservation de la langue ↔ transmission d'un patrimoine familial : les « bretonnants »*

Le type F correspond donc aux discours et représentations de parents bretonnants pour qui la préservation de la langue et la transmission de la culture sont vécues comme une nécessité, presque une obligation liée à leur condition personnelle, pour la sauvegarde de « leur » langue. Leurs discours font apparaître l'influence forte de normes fictives, d'une dimension personnelle et affective importante dans cette prise de décisions. Il y a l'appartenance familiale à une communauté linguistique qui parle breton. La pratique de cette langue participe donc de la définition de leur identité. Comme pour le type G, il y a la caractérisation d'un « nous » mais qui dans ce cas est une communauté de pratiques linguistiques communes : « les bretonnants ». En corollaire, il y a le poids des représentations de l'héritage, symbolique, de cette communauté linguistique dont les locuteurs tendent à disparaître, et donc la transmission d'une langue vécue comme une nécessité intrinsèque. Il s'agit donc, ici, non pas de sauver la langue bretonne mais de perpétuer sa pratique par la formation des nouvelles générations, si nécessaire par voie de scolarisation en langue bretonne. Les parents de ce type F sont bretonnants, ont des parents ou grands-parents bretonnants et ils ont parlé breton à leurs enfants dès la naissance. Ils sont majoritairement originaires de Basse-Bretagne et ils y résident tous.

### **3.2.3. Type E- Préservation d'une culture régionale- de l'enracinement à l'ouverture**

En progressant vers le centre du continuum, la thématique de « préservation » de la langue évolue vers l'idée d'un enracinement culturel. Sept (couples de) parents mettent en avant l'idée de la connaissance et du maintien de la langue bretonne comme élément de préservation de la culture bretonne, d'une identité particulière. Au-delà de la culture cultivée, tel que la musique ou les fest-noz, mentionnés par PE21, il est question de pratiques culturelles ordinaires (« c'est pour parler// c'est pour lire », « beaucoup de choses se passent en breton ») :

**PE21 – L394-402** : ben évidemment parce que parce que parce que on est en Bretagne// et puis on y est/ on est en plein dedans là ici/ c'est vrai qu'il y a beaucoup de choses qui se passent en breton// nous on sort beaucoup// ben ne serait-ce que dans les fest-noz/ déjà/ rien que ça/ déjà rien que ça// rien que ça c'est énorme// [...] c'est pour parler// c'est pour lire// y a ya ben y a y a une tonne de de livres// y a y a au niveau de la musique/ au niveau de de pleins de choses/ y a beaucoup de choses qui se passent en breton ici quand même//



Cet intérêt culturel est associé à une dimension identitaire forte, la volonté d'appartenance à une communauté qui a une identité culturelle et des valeurs particulières pour ces parents :

**ME38- L130-135** : (rire) non ben c'est vraiment une langue que j'avais envie d'apprendre euh/[...] ouais pour moi c'était évident// ben parce qu'en fait j'avais pris conscience sans doute de l'identité euh bretonne euh// ben du coup oui// (rire) **L151-157** : je pense que c'est/ oui les racines oui// ouais// (rire) c'est difficile d'expliquer ouais//[...] ben oui voilà/ le fait ouais// d'appartenir à une identité euh//

**ME27- L260-272** : oui/ et comme on est attachés aux cultures et à la tradition/ c'est vrai que la Bretagne c'est// qui connaît pas la Bretagne pour la culture// [...] ben on aime bien les choses vraies// euh le progrès n'est pas forcément bien pour tout// voilà/ par exemple// euh les l'entraide/ la solidarité// euh la la musique/ ça les rapproche les gens// la danse/ euh les chants// le BREton// voilà tout ça quoi// ils ont une identité vraiment importante/ et ils le défendent// [...] en [autre région de France] y a plus rien par exemple//

**ME27** : y a des vraies valeurs// voilà c'est ça// et qui sont vécues au quotidien//

Les mises en mots des parents du type E sont imprégnées du champ lexical de l'attachement, de l'enracinement : « je me sentais attachée à cette langue », « quelque chose qu'on a en nous », « appartenir », « fait partie ». Par la langue bretonne, il s'agit pour certains de « retrouver » des racines :

**PE17 – L733-749** : [...] je trouve c'est c'est:/ bon c'est important aussi de/ quelque part de/ de retrouver/ de retrouver la langue/ sur un plan euh//on va dire sur un plan euh culturel// voilà/ bon c'est/ ça peut/ je veux dire pour moi c'est c'est/ c'est une bonne chose quoi// de:/ ouais quelque part de/ de retrouver euh// de retrouver la langue parce que quelque part je pense que ça ça correspond aussi à à une tournure d'esprit/ une euh je ne sais pas comment expliquer ça// ouais/ quelque chose qu'on a en nous// mais qu'on: qu'on arrive plus forcément à/ m:/ /à exprimer quoi//

Pour d'autres, ce choix est vécu comme la création de racines. Six de ces sept couples sont originaires de Haute-Bretagne ou d'autres régions de France. Par le choix linguistique effectué pour leurs enfants, certains d'entre eux souhaitent leur permettre de développer une

identité culturelle forte pour eux-mêmes, et par ce biais, pour la cellule familiale, alors qu'eux estiment ne pas avoir eu « cette chance là ». Ils ont la volonté de créer des « racines » à leurs enfants parce que ça leur a manqué autrefois, dans leur propre enfance (voire même aujourd'hui) :

**PE21 – L150-154** : et je trouve ça dommage parce que c'est euh/ c'est euh// ben je m'en rends compte maintenant/ pour les enfants// c'est c'est vrai que c'est génial de pouvoir leur dire/ ben voilà/ vous êtes d'ici// vous avez ça/ qui existe encore// profitez-en quoi// parce que c'est/ parce que c'est des choses qui existent encore quoi// moi j'ai pas eu/ parce que y avait plus/ ça n'existait plus quoi/ **L418-429** : c'est vrai que/ ben étant originaire de [autre région de France] / d'avoir pas eu// ça m'a manqué// quelque part je pense que ça m'a manqué// ouais// j'aurais bien voulu qu'il y ait plus que ça/ euh je serais peut-être resté en [autre région de France] s'il y avait eu ça/ un peu plus// ouais//

**ME34 – L88-101**: et euh parce que ben moi j'attache beaucoup de/ enfin/ beaucoup d'importance justement à cette culture bretonne que moi je n'ai pas pu avoir ou que j'ai eu par euh par épisode/ quoi// donc euh: [...] ben ou- quelque part oui/ c'est un manque/ parce que je me dis mince on a une culture/ on ne connaît pas suffisamment// je dis ben on rate beaucoup de choses quoi// et:/ nous/ à notre époque/ on n'avait pas le choix/ je dis mes enfants l'ont/ donc c'est vrai que on on/ en maternelle primaire/ je leur donne pas le choix// je les mets dans la filière bilingue/ mais après c'est eux qui choisissent quoi//

**ME42 – L527-528** : en fait je pense qu'on a/ au fur et à mesure/ créé nos propres racines// les racines elles sont à Rennes//

Les motivations énoncées à la suite de cet élément prépondérant que représente cette construction identitaire, cette recherche de racines via la culture bretonne, sont diverses pour ces personnes : le *pragmatisme de différenciation* pour trois d'entre eux (PE17, PE21, ME/PE27) avec la mention des effectifs plus petits, d'un système éducatif différents ou du développement de l'autonomie ; la *transmission d'un patrimoine culturel familial* pour ME42 ; la *préservation d'une langue en danger* pour ME38 (devenue enseignante en breton) et les notions de développement de capacités cognitives supplémentaires et de facilités

d'apprentissage des langues pour les deux derniers (M34, ME37). Au-delà de ces différentes combinaisons dans les motivations énoncées pour cette prise de décision, ce qui semble également commun à ce groupe de parents est la notion d'« ouverture » citée comme une sorte de finalité au sein de ces différentes thématiques imbriquées.

- une ouverture aux autres :

**ME42 -L218-219** : je trouve que c'est très important à l'heure actuelle en fait d'être euh/ de bien connaître en fait son propre milieu pour pouvoir être ouvert aux autres//

- une ouverture d'esprit au niveau des capacités cognitives

**ME/PE27- 3- L648-661- ME27** : et puis moi je pense que c'est euh au niveau du cerveau c'est vraiment un atout de pouvoir parler deux langues quoi// vraiment euh// c'est tout c'est tout pour la com- commun- communication/ pour l'échange avec les gens// déjà on échange avec la musique alors on peut échanger en BRETon français voilà// ça ouvre euh l'esprit aussi// c'est une autre euh façon de construire les phrases et tout ça enfin c'est voilà// bon// **PE27**: pour laisser surtout/ toutes les portes au maximum ouvertes//

- une ouverture vers l'extérieur, à l'international via l'apprentissage d'autres langues

**ME34- 3- L601-607** : et ben/ parce que/ ça leur faisait apprendre une autre langue/ et l'anglais/ c'est quand même/ une langue qui est/ contrairement à la au breton/ où moi je pense/ que c'est c'est notre langue régionale/ c'est notre patrimoine// c'est vraiment personnel// c'est pour nous/ c'est plus pour la culture// euh/ l'anglais/ c'est vraiment pour s'ouvrir sur l'extérieur// donc euh/ ça peut leur servir plus que le breton plus tard sans doute/ pour un métier// parce que si ils veulent faire quelque chose un peu/ l'international/ je sais pas/ euh//

- une ouverture à la culture bretonne

**ME37-L647** : pour les ouvrir à la culture bretonne/ mais PAS les enfermer que dans ça//

A nouveau, dans les deux derniers exemples (ME34, ME37), on perçoit cette représentation des langues qui classe le breton du côté local, de l'entre-soi, qui peut même « les enfermer » et l'anglais perçu comme une ouverture, avec une dimension internationale, universelle. On retrouve dans ces propos une conception des langues comme organisme vivant, la métaphore naturaliste de constitution des langues indo-européennes symbolisée par un arbre. Il s'agit de semer « une graine », de développer de (PE21) bonnes racines pour ensuite voir les branches se déployer, s'ouvrir :

**PE21 – L649-651** : chais pas euh/// pour pour moi l'essentiel il est fait déjà// ils ils ont démarré leur vie dans la culture bretonne//

**PE21** : ouais/ouais// je pense que beaucoup des problèmes qu'il y a de jeunes euh en région parisienne euh de problème de euh// je crois que c'est beaucoup des problèmes d'identité// des problèmes de de racines/de culture// + L651-652 ils ont appris un peu// un peu le breton// ils savent d'où ils viennent// je pense que maintenant la graine elle est elle est semée maintenant//

*Le Type E- Préservation d'une culture régionale- de l'enracinement à l'ouverture : les « Bretons »*

Pour les parents du type E, la langue bretonne n'est pas vécue et choisie comme une finalité en elle-même pour sa pratique sociale mais bien plus comme un signe distinctif, un symbole de la culture, et par là même, de l'identité bretonne. Contrairement au type C, qui n'évoque au travers du mot culture que la culture cultivée (chant, danse, folklore), pour les parents du type E la langue est un vecteur, un des moyens d'intégrer une communauté avec une culture particulière. Ils souhaitent appartenir à une communauté qu'ils identifient comme les « Bretons » dont ils partagent *a priori* les valeurs. Les représentations de la Bretagne et de cette identité bretonne sont très stéréotypées (« vraies valeurs », « solidarité », « l'entraide »...). Ces valeurs attribuées aux Bretons et à la Basse-Bretagne servent de justification à la création d'une nouvelle culture. La langue bretonne serait alors « en train de devenir un totem de la bretonnitude, c'est-à-dire un signe de reconnaissance et d'appartenance » (Le Pipec, 2013 :162). Il y a en effet chez ces parents une volonté de se démarquer des autres (régions). Par ce choix linguistique pour leurs enfants, ils sont en quête d'identité et « sans langue bretonne, plus de spécificité bretonne, plus de Bretagne » (*ibid.* : 172). Leur choix plutôt une communauté sociolinguistique particulière. Ces parents sont majoritairement de la classe d'âge des 40-49 ans. La plupart ont une profession intermédiaire

ou sont employés (7 sur 10). A l'exception d'un père, ils ont peu ou pas de connaissance de la langue bretonne. Enfin, ils sont originaires de Haute-Bretagne ou d'autres régions de France ce qui a semblé significatif par rapport à leurs représentations de la culture et de l'identité bretonne.

### 3.2.4. Type D- Transmission d'un patrimoine familial ↔ Transmission d'une langue familiale ↔ Utilités

Un dernier type de profil de parents se distingue dans ce deuxième mouvement de lecture du continuum dans la mesure où la langue bretonne est au centre de leur choix de scolarisation. Cependant, leur profil se distingue des 3 types décrits précédemment dans la mesure où le breton n'est pas envisagé comme une langue à « préserver » en tant que symbole d'une lutte, d'un peuple ou d'une culture à défendre mais comme une langue à transmettre. Ainsi, la thématique principale lisible au travers des mises en mots de sept couples de parents est la « transmission ». Quatre d'entre eux mentionnent la volonté de « transmettre une langue familiale, de poursuivre ou rétablir une transmission (interrompue) » (E2, 5, 11, 12) et trois évoquent la « transmission d'un patrimoine, d'une culture, une identité familiale particulière » (E8, 22, 26).

En ce qui concerne le souhait de « transmission d'une langue familiale », d'abord, ces quatre (couples de) parents se scindent en deux. D'une part, il y a les parents qui sont bretonnants et souhaitent par cet acte poursuivre la transmission familiale du breton, leur langue d'usage, à l'instar de PE2 et PE11 :

**PE2 – L540-542** : moi/ oui/ je souhaitais le transmettre de toute façon// moi pour moi il était clair que je ferais en sorte que mes enfants parlent breton/ et que j'essaierais de de leur parler breton/ **L984** : nous euh on on a transmis voilà// **L1023-1034** : voilà on est très contents// on a nos enfants qui parlent breton// ben finalement c'était ça qu'on souhaitait// [...] on parle breton avec eux/ ils parlent breton avec leurs grands-parents// voilà// c'est tout ce qu'on/ enfin finalement/avec des connaissances qu'on a/ les oncles/ voilà// ils sont contents/

La langue bretonne fait partie de leur quotidien et d'eux-mêmes, c'est une transmission et une acquisition dite naturelle de la langue par leurs enfants (même si, on le verra dans les analyses comparatives de la quatrième partie, les pratiques diffèrent, pour certains, des déclarations et des représentations :

**PE11-L598-607** : moi j'ai toujours eu en tête/ de toute manière/ dans/ d'éduquer mes enfants/ si je: pouvais en avoir// dans le bilinguisme// c'était/ pour moi ça s'imposait// et ça s'est fait même avant qu'elles aillent à l'école// je changeais les couches/ je changeais les couches en breton ouais//+ L716-718 donc c'est/ non// ça fait partie de de moi// de tout temps// depuis/ comme j'en ai toujours entendu parler/ je l'ai toujours vu écrit sur les panneaux euh de signalisation euh// c'est c'est une partie de moi-même quoi

D'autre part, il existe des parents qui ne parlent pas ou très peu la langue bretonne et souhaitent par cet acte de scolarisation, rétablir ou créer une transmission interrompue ou inexistante. Ainsi, ME5, qui a une famille bretonnante, aurait aimé parler breton et souhaite encore l'apprendre, mais en attendant a choisi de rétablir la transmission interrompue grâce à l'école.

**ME5 – L80-84** : donc euh quand même milieu originaire/ bretonnant// puisque ma/ j'ai encore la chance aussi d'avoir ma grand-mère qui vit toujours// **L572-575** : qui parle breton// ma mère qui parle breton// donc pour nous c'était logique quand les enfants sont nés/ et ont été en âge d'être scolarisés/ d'aller en filière bilingue/ quoi en fait// **L251-253** : en plus on a de la chance d'avoir encore de la famille qui parle breton donc euh ben pourquoi ne pas essayer quoi//voilà//

Les enfants sont également chargés d'une mission au travers de cet apprentissage : transmettre la langue à leurs propres parents, rétablir une transmission familiale interrompue.

**ME5 – L572-575** : ça c'est vraiment déjà euh c'est vrai que si ils peuvent continuer le breton moi j'en serais vraiment euh enchantée parce que ben c'est notre patrimoine// donc je voudrais bien/et puis peut-être qu'ils apprennent à leur mère à parler breton pour finir/ ce serait bien aussi//

ME12 et PE12, quant à eux, souhaitent établir une transmission, car ils revendiquent le fait que la langue bretonne soit « leur langue maternelle » même s'ils ne la parlent pas. Cet exemple cité en introduction rappelle les travaux de Jacqueline Billiez (1985, 2010) sur la fonction identitaire des langues minoritaires. Ils veulent « reprendre [leurs] racines » :

**ME12 – L561-571:** à l'époque/ et et toujours/ c'est de retrouver notre langue maternelle// y a que par là qu'on peut euh/ ben surtout en tant que non bretonnants/ et que par là qu'on peut retrouver euh nos racines quoi// voilà// [...] euh: parce que/ comme on ne parle pas breton/ comme on n'a pas eu euh ce lien avec nos grands-parents/ et nos parents// euh pour que nos enfants puissent l'apprendre il y a que cette méthode qu'il fallait// **L585-594 :** on avait une attirance par ce/ lien là// nos racines quoi// hein ? voilà// **C :** et alors qu'est-ce que ça a d'important ces racines là? **ME12:** ben/ elles sont fortes/comme on dit// (rire) **PE12** on est breton ou on l'est pas hein// **ME12 :** voilà// **C:** et alors vous l'êtes ? (rire) **ME12:** (rire) **PE12 :** un petit zef de Recouvrance// **L848-852 :** une fois on leur a dit pourquoi// c'est nous qui il leur/ ils n'ont pas posé de question//[...] ben on leur a dit pourquoi on les avait mis là// [...] pour reprendre nos racines//

Le choix linguistique de ces parents est à rapprocher de la notion développée par Gabrielle Varro (2003) de *bilinguisme symbolique*. Dans les cas d'étude sur les enfants de couples mixtes, il s'agit de langues qui ne font pas forcément partie des pratiques linguistiques quotidiennes des parents mais qui sont symboliquement présentes dans l'environnement de l'enfant qui en a connaissance par les dimensions culturelles et affectives :

« le bilinguisme représente alors un idéal et le symbole d'une identité qu'ils se choisissent » (Hélot, 2007 : 88)

Par la scolarisation bilingue breton-français, les enfants deviennent ici porteurs de la quête identitaire de leurs parents.

D'autres rapprochements peuvent s'opérer lorsque l'on analyse les autres motivations énoncées par ces parents. PE2 parle de préservation de la langue bretonne avec l'idée d'une inscription en filière bilingue, comme acte militant, pour une ouverture de la filière bilingue :

**PE2 – L633-636** disons/ nous sommes enseignants publics/ enfin moi en tout cas je suis enseignant public/ parce que aussi j'ai la conviction euh que malgré tout euh c'est une mission de l'État de de faire en sorte que les langues régionales soient aussi enseignées dans les écoles et qu'elles soient offertes à à tous// **L719-723 :** il y avait aussi une création de filière bilingue/ juste au moment où/ donc on a mis nos enfants pour euh pour euh justement augmenter le nombre d'élèves et puis essayer de faire en sorte que cette filière s'ouvre/

Il est intéressant de préciser que PE2 est le seul des parents de cette recherche qui a indiqué le breton comme étant son unique langue première de socialisation. Il spécifie aussi dans l'entretien que ses parents étaient enseignants dans le public et ont toujours « assumé » le choix de la langue bretonne pour leurs enfants.

PE11 parle, lui, d'« évidence » du fait d'un ancrage territorial :

**PE11 – L695-703:** une évidence// c'est évident// parce que//c'est la langue du pays// donc on/ il est tellement plus plaisant de comprendre où on vit// quand on voit des panneaux dans une autre langue que celle de la langue officielle/

En cela, ME2/PE2 et PE11 semblent se rapprocher du type G (« les militants ») même s'il s'agit pour eux foncièrement d'une transmission familiale qui aurait eu lieu même si une scolarisation en breton n'avait pas été possible. Par ailleurs, ME2, PE2 et PE11 ont effectué ce choix également pour des critères atypiques par rapport à la majorité des parents de cette étude, dont je reparlerai par la suite.

ME5, elle, évoque le caractère utilitaire de son choix, comme une sorte de révélation. Bien que sa famille soit bretonnante et qu'elle soit attachée à cette langue, s'il y avait eu sur le marché scolaire des classes bilingues anglais-français, elle aurait préféré ce choix de scolarisation pour ses enfants à celui de la langue bretonne :

**ME5 – L249-251 :** ben en fait euh c'est vrai qu'il y aurait eu un bilinguisme anglais/ je pense qu'on aurait mis euh en bilingue(rire) en bilingue anglais// ça c'était le côté de mon mari/ ouais c'est dommage qu'il n'y ait pas l'anglais// je dis oui mais enfin il n'y a pas assez de profs qui peuvent faire de l'anglais/ donc euh voilà// **L534-545** euh ben déjà au niveau fonctionnement cérébral/ [...] bon ça je je j'ai pas/ je ne suis pas trop trop rentrée dans le détail/mais c'est vrai qu'il y a eu des conférences à l'école/ pour le le sur le bilinguisme et l'ouverture//donc ça c'est vrai/ après ça c'est plus avec d'autres amis qui y sont allés// moi je n'ai pas trop suivi la conférence/ mais euh/ bon que ça aide au niveau développement cérébral// voilà// donc il y a ça ce côté là qui était important//

Cet exemple vient, entre autres, confirmer le poids de la norme objective, via les conférences, qui veut que le bilinguisme soit profitable pour les enfants (« il y a eu des conférences [...] donc ça c'est vrai »), déjà perçu dans l'analyse des mises en mots des parents types A, B et C.



ME12 et PE12 traitent également de ces questions de stratégies éducatives et des facilités escomptées dans l'apprentissage des langues et pour l'avenir de leurs enfants :

**ME12 – L977-1002** : ben plus de facilités déjà euh au niveau des autres langues// parce que bon euh quand euh on n'est pas bilingue euh on a du mal quoi//et:

**PE12** : et réussite au baccalauréat quatre-vingt-dix-sept pourcents//

**ME12**: alors là//

**PE12** : sur l'ensemble national//

**C** : et pour vous c'est important les études/ enfin qu'ils poursuivent leurs études ?

**ME12** : oui//

**PE12** : ouais// moi j'ai pas pu j'ai pas pu faire// donc qu'ils qu'ils rattrapent la connerie de leur père// (sourire)

**C** : (rire) vraiment ? vous diriez que quand même vous avez cet espoir aussi ? qu'ils aillent plus loin que vous ?

**ME12** : oui//

**PE12** : ah ben oui// oh c'est ce qu'on fait// on fait tout pour que que nos enfants // tout ce qu'on n'a pas eu on leur donne//

Les enfants ne doivent pas reproduire les erreurs des parents. Le choix du breton intervient dans la mesure où cette langue est envisagée comme porteuse d'avenir, comme le français dans les années 1950 ou l'allemand dans les années 1980. A partir de ces éléments, il est possible de rapprocher les motivations et démarches de ces deux couples de parents de celles du type C (« les proches de la culture bretonne »).

Pour ce qui est des trois mères mentionnant la « transmission d'un patrimoine, d'une culture familiale » (ME8, ME22, ME26), les thématiques traitées et leur fréquence sont quasi identiques : *transmission d'une culture familiale*, *transmission d'une langue familiale* et *développement de capacités cognitives supplémentaires* (en troisième ou quatrième position). Ces mères, par leurs mises en mots, font découvrir un dernier type de profil, proche du type E dans la mesure où ce choix comble un manque, ne pas avoir pu bénéficier de cette éducation linguistique et surtout culturelle. Mais, leur choix de la langue bretonne est ici vécu comme la transmission par voie de scolarisation d'un patrimoine familial : « notre culture », « les origines de sa famille » comme une richesse familiale à acquérir :

**ME22 – L468-482** : euh m: pour euh ma part/ euh mon mari il a découvert en fait que sa mère était bretonne quand on s'est rencontrés/ il ne le savait pas avant// euh et il a eu un peu le sentiment quelque part qu'on voulait pas trop en parler/ il a trouvé ça dommage// et euh après échange(s) euh // enfin pour moi c'est très important les racines// là d'où je viens// euh: et in- et intégrer un peu la cette culture bretonne dans l'histoire de ma famille// euh et lui il s'est retrouvé aussi à travers ça// il trouvait cohérent parce qu'il lui manquait un bout de son histoire quelque part// donc on s'est dit peu importe euh on on est assez euh on a envie de voyager on a envie effectivement de découvrir d'autres pays etcetera/ et on se dit mais où qu'elle aille après/ euh: il est important qu'elle sache euh de par sa famille/ d'où elle vient// qu'elle comprenne//qu'elle sache un peu/ qu'elle mette en perspective euh effectivement euh les origines de sa famille//

ME8 indique également cette volonté de transmission scolaire d'une langue qu'elle considère comme « un prolongement » de ce qu'elle a connu mais pas linguistiquement appris. Elle parle de « l'envie d'être Breton » par le choix de la langue bretonne pour ses enfants. Mais, elle exprime également une très grande inquiétude vis-à-vis d'une éventuelle récupération politique et souhaite en cela se distinguer des profils de parents qui ont été caractérisés par les type F et G :

**ME8 – L586-601** : au départ c'était euh le l'envie d'être Breton// voilà// de de souligner ça/ mais alors sans AUCUNE/ sans aucune idéologie/ aucune aucune// strictement aucune// pas de souci idéologique// pas de conviction politique derrière// pas du tout du tout// c'était euh c'était une sorte de nostalgie de mon temps à moi// c'était une sorte de prolongement par rapport à au plaisir que moi j'ai eu d'entendre parler breton/ d'avoir d'avoir le sentiment d'avoir baigné dedans et d'en avoir fait quelqu- un plus// même si c'était un plus frustré/ mais un plus quand même//: et euh mais mais pas pas de dimension pol- vraiment pol- enfin rien de tout ça// vraiment pas du tout idéologique// euh lingui- enfin/ je pense franchement fondamentalement linguistique// avec avec la notion d'identité linguistique//

Dans ce deuxième passage, ME8 indique comment elle a pu envisager que cette appropriation de la langue bretonne par voie de scolarisation pourrait ensuite (re)devenir une transmission familiale grâce à ses enfants et ses petits enfants :

**ME8 – L1146-1150** c'est quelque chose qui fait partie d'eux// moi je l'ai vécu/ j'ai envie

de leur transmettre ça// euh je veux vraiment que ce soit un plus pour eux// que ce soit une richesse// après euh s'ils peuvent la transmettre euh effectivement euh/ euh soit par leurs enfants soit par les amis etcetera/ le vivre avec euh/ avec euh ben leur entourage/ euh je trouverais/ enfin je trouve que c'est ce serait déjà euh super//

ME26 scolarise ses enfants à l'école Diwan dans la même optique. Par l'école, ME26 fait le choix de transmettre quelque chose à ses enfants :

**ME26- L89-96** je me suis pas posée de question/ je l'ai mis à Diwan//[...] ben j'ai envie de lui donner ce que moi j'ai/ malheureusement/ pas: pas eu la chance de connaître/  
**L108-113** : voilà/ et il/ d'ailleurs il se dit Breton avant tout d'être Français/ donc euh c'est assez euh/ très tôt il s'est/ il disait *ah maman je suis un gwenn ha du/ je ne suis pas un bleu blanc rouge//* [...] ben ça me fait/ ça me fait rire/ parce que/ comment dire euh/ euh ben de la de la bouche d'un enfant euh ben il s'approprie en fait le le: drapeau breton et il/ il s'identifie/ il sait qu'il est qu'il est Breton en fait// L241-242 : et euh transmettre aussi après à ses enfants/ choses que moi j'ai pas eu la chance que mes parents parlent pas breton donc euh//

Là encore, cette identité revendiquée de l'enfant, relatée par la mère, n'est pas du tout vécue comme nationaliste. Il est alors intéressant de garder cet élément en mémoire pour l'analyse des mises en mots de l'enfant lors de l'entretien collectif afin de repérer si cet élément est à nouveau mentionné et, si oui, de chercher à savoir où il a entendu cela et ce que ça veut dire pour lui.

Puis, ces trois mères associent cette première motivation à l'idée de « transmission d'une langue familiale », de rétablir une transmission interrompue il y a une ou plusieurs générations (« rattacher les maillons de la chaîne »):

**ME8 - L-32-37** : quand j'étais petite j'ai baigné là-dedans aussi// [...] même si même si je n'ai jamais suivi aucun cursus/ et que moi-même je fais partie des des frustrés de la langue bretonne/ et ce qui justifie le aussi le fait que mes enfants y soient// aussi en section bilingue//

**ME22 - L487-493** : après euh la langue bretonne euh ben forcément il y avait une sensibilité forte// euh volonté d'aller au BOUT de cette démarche// en intégrant la

langue bretonne/ avec la volonté aussi que/ cette langue/ qui euh bon y a vraiment eu un m:/ on va dire un/ un loupé entre certaines générations// enfin ma génération celle de mes parents ben on est passé à travers/ y a pas eu cette transmission// et euh pas envie que ça disparaisse//

**ME26- L241-242** : et euh transmettre aussi après à ses enfants/ choses que moi j'ai pas eu la chance que mes parents parlent pas breton donc euh//

Enfin elles ajoutent toutes également les notions d' « utilités » et de « facilités » comme facteur important dans cette prise de décision :

**ME22- L503-513** : euh puis ben aussi l'aspect bilinguisme aussi/ de toutes façons ça ne lui enlèvera rien/ ça lui ça sera toujours un plus// elle elle sera sensibilisée euh à des sonorités différentes/ à euh comment dire des constructions de phrases différentes/ pour apprendre d'autres langues ce sera d'autant plus facile quelque part quoi//

**ME8- L155-167** : et moi et il se trouve que je me suis un petit peu renseigné aussi// y a eu une conférence/ hyper intéressante d'ailleurs/ à [nom de la ville]// euh je sais plus par quel linguiste/ je sais plus son nom//

C : Gilbert Dalgalian peut-être ?

**ME8** : ah oui c'était ça// c'était ça// et du coup qui a qui a euh qui avait euh enfin en tout cas moi ce que j'avais retenu de ça c'était euh bon d'abord tout le tout ce qui se passe à l'intérieur de/ du cerveau et puis qui permet peut-être après/ alors maintenant reste à voir/ mais une assimilation plus: immédiate ou plus naturelle des autres langues// donc voilà//en ça en ça ça valait le coup//

Le discours de ME8 dans cet extrait est remarquable par la confusion qui en ressort, ponctué de nombreuses hésitations (euh, répétition des amorces de phrase, incises). Elle est influencée par ces normes prescriptives, énoncées par un expert, mais n'en maîtrise pas complètement les tenants et les aboutissants. Cependant, elle finit tout de même par en déduire le caractère utilitaire « ça valait le coup ». Il est intéressant de préciser que ME8 aborde ces motivations utilitaires en début d'entretien après m'avoir indiqué que sa belle-famille n'avait « absolument pas compris la démarche », qu'elle trouvait le breton « ringard » et qu'elle y opposait l'argument de l'anglais (« et puis et le sacro-saint argument contraire/ si

ça avait été de l'anglais »). L'argument « utilitaire » de ME8 intervient donc dans son discours comme contre-pied de celui de sa belle-famille : comme ils ne comprennent pas le choix du breton, elle ressent le besoin de se justifier et leur avance un argument en faveur du développement cognitif de l'enfant. La fragilité de ses motivations familiales et identitaires face aux discours extérieurs est ici perceptible, alors qu'elle les met en avant dans la suite de l'entretien. Elle montre ainsi à voir la nécessité ressentie de compléter son argumentaire par des raisons utilitaires du fait des représentations sociolinguistiques des autres.

Dans l'extrait suivant, ME26, qui, comme ME22 et ME8, souhaite faire apprendre le breton à ses enfants car elle n'a pas pu l'apprendre elle-même en famille, n'évoque pas cette langue lorsqu'il est question de pratique sociale. Elle parle « des langues » et l'anglais est la seule langue citée. Alors que le breton est évoqué comme un patrimoine familial à transmettre par l'école, seule la pratique sociale de l'anglais est envisagée du fait de ses représentations de son capital symbolique sur le marché linguistique actuel (« de plus en plus on demande à parler anglais »).

**ME26- L121-133** je trouve que l'enseignement Diwan/ quand les enfants euh pratiquent plusieurs langues euh/ euh ben dès leur plus jeune âge en fait ça leur donne plus de chances de mémoriser/ de euh/ de jongler avec d'autres langues comme ça/ c'est euh/ je trouve que c'est une grande/ une grande chance qu'ils ont de/ de pouvoir euh parler plusieurs langues// et là ils commencent à faire/ vous savez/ de l'anglais// et euh je trouve ça super quoi// parce que euh ils jonglent avec euh/ avec des langues et euh ouais/ c'est une éducation euh/ ben de plus en plus on demande à parler anglais euh tout ça donc euh c'est ouais/ c'est ce qui me plaît à//

*Le Type D – Transmission d'un patrimoine familial ↔ Transmission d'une langue familiale  
↔ Utilités : les « frustrés de la langue bretonne »*

Pour les parents de ce type D (ME8, ME22, ME26), il s'agit donc d'un choix de la langue bretonne par volonté de transmission d'un « patrimoine familial » dont ils ont le sentiment d'avoir été privés. Le breton correspond à un patrimoine familial, une langue familiale que ces mères n'ont pas pu vraiment apprendre elle-même et qu'elles choisissent de transmettre de manière indirecte à leurs enfants par le biais de la scolarisation. L'objectif principal est de rétablir cette transmission interrompue, de créer des liens. S'y ajoutent des représentations utilitaires du bilinguisme, issues de normes prescriptives, qu'elles mobilisent pour justifier leur choix hors du cadre familial. Le breton est alors pensé comme patrimoine familial, langue familiale, langue de communication scolaire pour faciliter l'apprentissage et la pratique

sociale future d'autres langues, de l'anglais, mais pas pour sa propre pratique sociale. En outre, ces mères n'ont pas de revendication politique au travers de ce choix linguistique pour leurs enfants. Il s'agit surtout de la recherche d'un « plaisir » (ME8) perdu : entendre le breton comme autrefois, apprendre le breton avec leurs enfants aujourd'hui.

Concernant leurs profils sociolinguistiques, ces mères déclarent toutes les trois connaître un peu le breton et précisent que les pères ne le connaissent pas. Toutes les trois l'ont entendu dans leur enfance et l'ont parfois appris un peu au collège. Toutes regrettent de ne pas le parler aujourd'hui. Au niveau des origines géographiques familiales, elles sont toutes originaires de Basse-Bretagne.

## **Conclusion du chapitre 6 - Apports et limites d'un continuum**

Cette conclusion du chapitre 6 synthétise les différents éléments mis en lumière par ces premières analyses du corpus « Parents » pour faire percevoir la globalité de la typologie développée. Puis, certains éléments libres et passerelles, également révélés par les analyses sont exposés et permettent de discuter cette notion de continuum.

### **1. Apports**

Ces premières analyses ont donc permis de modéliser 7 types de profils de parents distincts à partir de la détermination du contenu de leurs discours, des types de prises en charge énonciatives et de caractéristiques sociolinguistiques individuelles et familiales.

**Type A :** Les « convaincus par le bilinguisme »  
Pragmatisme ↔ Facilités ↔ Utilités

**Type B :** Les « bons parents »  
Utilités - capacités cognitives ↔ facilités ↔ utilités - avenir professionnel

**Type C :** Les « proches de la culture bretonne »  
Utilités ↔ préservation culture régionale

**Type D :** Les « frustrés de la langue bretonne »  
Transmission d'un patrimoine familial ↔ Transmission d'une langue familiale ↔ Utilités

**Type E :** Les « Bretons »  
Préservation d'une culture régionale - de l'enracinement à l'ouverture

**Type F :** Les « bretonnants »  
Préservation de la langue ↔ transmission d'un patrimoine familial

**Type G :** « Les militants »  
Préservation de la langue ↔ préservation d'une culture

Par croisement de l'ensemble des analyses présentées, je parviens donc à une nouvelle représentation de ma typologie de profils de parents qui modélise à la fois le continuum des représentations parentales à l'origine de ce choix linguistique, révélées par leurs mises en mots, mais aussi un certain nombre d'axiologies relatives aux profils et aux attentes révélées de ces informateurs.

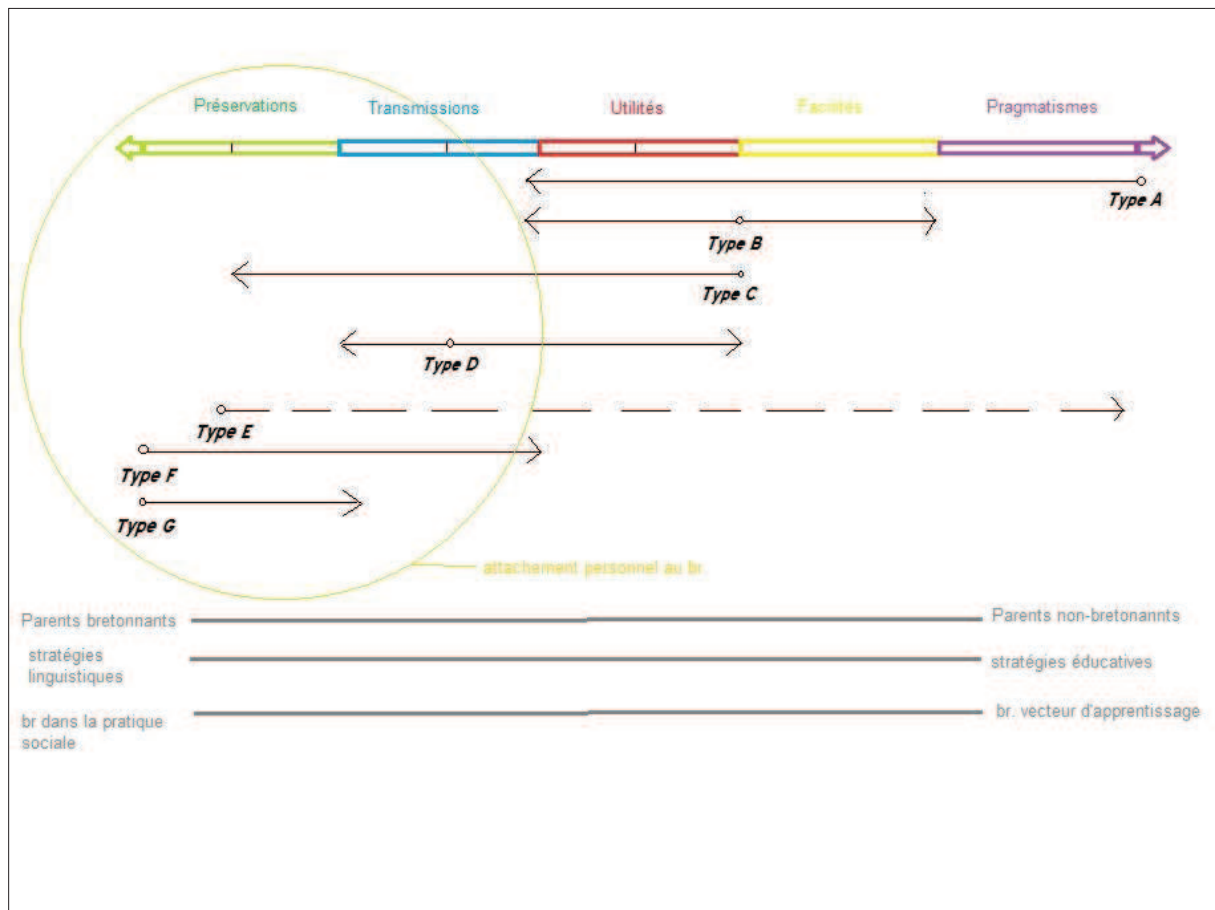


Figure 23 - Un continuum de profils parentaux – deuxième version

Par le choix d'une scolarisation bilingue breton-français pour le jeune enfant, plusieurs fonctions sont attribuées aux langues, plusieurs rôles sont assujettis aux enfants ainsi qu'à l'école, plusieurs attentes parentales sont formulées qui ne relèvent ni des mêmes représentations, ni des mêmes rapports aux normes. Les motifs sont pluriels, ressemblants ou dissemblants, en fonction de représentations différentes des langues, de la langue bretonne, du bilinguisme, de soi-même et des autres, en fonction de la définition de la ou des normes légitimes et du contexte sociolinguistique individuel et sociétal. Les parents déploient donc des stratégies (éducatives, linguistiques, identitaires...) pour parvenir aux objectifs qu'ils fixent pour leurs enfants et pour eux-mêmes au travers de ce choix. Les résultats obtenus par ces analyses du corpus « Parents », schématisés grâce à ce continuum, répondent à une partie des hypothèses émises. Je reprendrai l'ensemble de ces éléments de réponse dans le cadre de

la synthèse interprétative pour cette partie du corpus général. Cette conception sous la forme d'un continuum du processus, qui est à l'origine du comportement étudié, soulève également de nouvelles réflexions et quelques interrogations.

En effet, il est possible de percevoir comment les différentes motivations se rejoignent toujours d'une certaine manière sur ce continuum. Les parents évoquent souvent deux critères prépondérants puis plusieurs autres ensuite sous forme de liste. Certains font parfois même un catalogue de leurs motivations. D'une part, ceci peut sûrement s'entendre en grande partie, non pas comme l'expression d'une pensée construite, mais comme l'improvisation de justifications conventionnelles, recherchées en hâte dans une mémoire défaillante, et déballées en vrac – parce que l'intervieweuse leur pose la question. D'autre part, il faut rappeler qu'il s'agit de parents qui ont effectué ce choix depuis plusieurs années, puisqu'au moins l'un de leurs enfants était scolarisé en classe de CE2 à CM2 au moment de l'enquête de terrain. Ils ont donc eu d'autres réflexions, découvertes, constatations sur le sujet. PE36, qui était membre actif de l'association Dihun m'a d'ailleurs fait la remarque suivante à ce sujet :

**PE36 – L603-615 :** en fait on a deux populations de parents/ bon je parle de la Haute-Bretagne hein// qui viennent vers le breton// y a les gens qui viennent pour le breton// les gens qui viennent pour le multilinguisme précoce// et rapidement/ hein/ je dirais au bout de deux ans/ chacun fait un pas vers l'autre// les Bretons se disent *ah ben tiens je fais du breton mais c'est vachement intéressant de commencer l'anglais et tout ça/ très tôt//* et puis euh les multilingues précoces/ ben ils découvrent la culture bretonne/ la langue bretonne/ la culture/ la musique// et/ finalement/ on voit converger/ je dirais en/ très rapidement/ en deux ans/ euh/ ces deux populations se rejoignent/ et finalement les arguments des uns deviennent aussi les arguments des autres//[...] donc par exemple mon épouse qui au départ n'était pas spécialement euh bretonnante/ euh enfin elle n'avait pas les mêmes raisons/ que moi de mettre nos enfants// maintenant on partage complètement la même vision//[...] donc elle est à fond pour la langue bretonne aussi//[...] et moi je vois l'intérêt aussi je suis maintenant un fer- enfin un/ je pense/ moi/ que l'avenir/ je pense même que l'avenir euh / je pense que l'avenir de la langue bretonne/ en Bretagne/ hein/ à mon avis/ elle passera vers vers le multilinguisme/ très tôt// [...] je pense que/ en disant aux parents *écoutez voilà euh/ vous êtes en Bretagne/ on vous propose/ voilà/ un programme multilingue précoce/ qui mêle/ effectivement le breton/ le français/ ET l'anglais//* moi je pense que c'est peut-être ça qui va/ je pense que c'est peut-être ça qui va sauver la langue bretonne//



Outre le caractère très politisé et militant de ce discours en faveur du Plan Multilingue Breton (*cf.* le chapitre 2 et 3), développé par l'association Dihun et dans lequel l'anglais a une place prépondérante, la suggestion de cette reconfiguration des représentations parentales de cet enseignement bilingue breton/français va dans le sens de ce que j'ai également constaté sur le terrain. Cette conception rejoint les réflexions menées par Gajo (2000) autour de la part des co-constructions des représentations par les échanges et qui s'actualisent par les discours en interaction. Cet aspect est à prendre en considération pour la synthèse interprétative des résultats obtenus par l'analyse du corpus « Parents ». Il interroge aussi sur le caractère dynamique d'une modélisation linéaire tel qu'un continuum : comment schématiser ces évolutions possibles, ce mouvement permanent ?

Par ailleurs, l'analyse thématique transversale de l'ensemble des entretiens « Parents » a également révélé la présence de particularismes, c'est-à-dire d'autres imbrications des représentations parentales qui transforment la façon d'envisager certaines thématiques et que je ne peux pas forcément inclure, représenter sur ce continuum.

## 2. Particularismes et limites d'un continuum

Trois (couples de) parents évoquent ce choix pour des raisons utilitaires bien particulières (ME2/PE2, ME14/PE14, PE18). Eux-mêmes bretonnants (du moins les pères), ils ont choisi cette scolarisation bilingue breton-français pour compléter, soutenir un choix linguistique familial du breton afin de « donner du sens » à cet apprentissage.

**PE18 – L405-414** et puis moi je disais à l'époque à ma femme/ ça permet euh euh/ parce que à ma:/ à mes enfants elle elle ne parlait que français et moi je ne parlais que breton//à la maison// [...] et puis moi je je me disais en la mettant à Diwan ça leur ça leur donnera un peu de sens quand même// à: à ce qu'on fait à la maison parce que si c'est juste pour entendre/ pour m'entendre moi parler breton/ et puis vivre dans un environnement complètement français/ je voyais pas trop l'utilité quoi// c'est/ on est parti là-dessus quoi en fait//

A l'inverse de la majorité des familles bretonnes actuelles qui voient dans l'école une possibilité de contact et d'apprentissage de la langue bretonne pour ensuite chercher parfois à faire vivre cette langue à l'extérieur ou en famille, ces parents ont fait le choix de transmettre la langue bretonne en famille et souhaitent désormais montrer à leurs enfants que cette langue existe en dehors de la sphère familiale. Pour ME2 et PE2, il y a la crainte de l'exclusion. C'est

pour que leur enfant ne se sente pas seul ou différent, qu'il appartienne à une communauté sociolinguistique avec des enfants qui partagent la même langue :

**PE2 – L 738-748** : donc on s'était dit bon allez euh il faut vraiment qu'elle ait aussi peut-être/ euh qu'elle se rende compte que certains/ les enfants de son âge ont aussi pour certains d'entre eux en tout cas// parlent breton//ont fait le choix en tout cas/ ou les parents pour eux ont fait le choix de de/ qu'ils parlent/ qu'ils apprennent le breton// [...] qu'elle ne se sente pas trop seule/

Pour les autres, il s'agit parfois de compléter, soutenir cet apprentissage afin de le consolider. Pour ME14 et PE14, ce choix de scolarisation en breton s'appuie sur des connaissances qu'ils estiment expertes et légitimes, de normes prescriptives. L'utilisation de formulation impersonnelle et du verbe modal, falloir, tend à donner une valeur universelle au fait énoncé : « il fallait [...] qu'il l'apprenne aussi à l'école ». Cette scolarisation bilingue est donc vécue comme une nécessité, une quasi obligation, pour parvenir à leur objectif (« que ça s'installe bien »). Ce choix relève presque d'une méthodologie pour acquérir le breton.

**ME14 – L575-585** : ah oui// là oui on nous disait aussi ouais// si// je me souviens de l'argument/ ça c'était pas l'argument donné forcément par les personnes qui parlaient/ qui faisaient la réunion d'information// c'était l'argument que nous on entendait euh par rapport à des copains qui avaient fait ces/ qui connaissaient bien euh ce l'en-/ enfin qui connaissaient bien le fonctionnement de l'enseignement du breton// c'était nous dire qu'il y avait qu'il fallait deux sources/ pour qu'un enfant parle breton il lui fallait deux sources de/ comment de/ de locuteurs/ enfin je ne sais pas comment dire euh// il allait l'a-/ il allait l'entendre avec ses parents mais il fallait aussi qu'il l'entende à l'école/ et qu'il l'apprenne aussi à l'école// donc l'école c'est c'était pour nous im- important qu'il ait euh la deuxième euh une autre euh// une autre source quoi// pour vraiment que ça/ pour que ça s'installe bien dans/ en lui quoi//

J'ai analysé certaines mises en mots de ces deux (couples de) parents dans d'autres types de profils (PE2 dans le type G et ME14/PE14 dans le type F). Ils ont des motivations qui relèvent de leurs représentations du caractère utilitaire de cette scolarisation mais qui viennent renverser la définition donnée à cette thématique de l'« utilité ». Il s'agit d'une autre démarche allant dans un mouvement inverse de la sphère privée (familiale) à la sphère

publique (l'école) et dont l'objectif est la pratique du breton.

Pour PE18, la démarche est encore différente puisqu'il a fait le choix à l'adolescence d'apprendre et de parler le breton au quotidien avec les anciens de son village contre l'avis de ses parents. Depuis, il parle couramment breton, également avec ses parents. Il enseigne en breton et a décidé de parler en breton à ses enfants dès la naissance. Toutefois, il affirme que ce n'est pas un choix en lien avec la culture bretonne :

**PE18 – L592-619** : ah non/ non non/ non c'est vrai moi la culture bretonne/ euh ff/ j'en ai pas eu/ et puis euh/ non non/ non euh ff pour moi mes parents étaient quand même euh républicains// [...] c'était c'était le bou-/ ils vivaient pour le travail quoi// on travaillait à l'école / était à l'école publique euh

**C** : donc c'est pas un choix de langue pour la culture bretonne ?

**PE18** : non// non non// [...] nan nan mes parents on leur demandait comment/ si ils étaient français ou breton/ ils répondaient français quoi// ça passe avant tout quoi//

Pour ses enfants, il a effectué un choix « utilitaire » de bilinguisme pour leur permettre de développer des capacités cognitives supplémentaires au travers de la langue bretonne.

**PE18 – L397-405** : bon euh et puis: et puis bon après tout je me disais que ce qu'on disait sur les langues c'était/ le fait d'avoir deux langues étant petit c'était bien/ ben fin etcetera etcetera/ [...] c'était un discours général/ c'était des linguistes// j'ai entendu plusieurs linguistes dire ça// un peu tout le monde/ quoi/voilà donc on s'est dit bon malgré tout c'est une richesse/ donc on va en profiter//

En cela, il se rapproche du type B alors qu'il est bretonnant et que sa relation personnelle à cette langue reste ambiguë, ce qui vient notamment contredire en partie l'axiologie proposée quant à la pratique parentale du breton ou l'indication relative à l'attachement personnel des parents à la langue bretonne. A titre indicatif, 5 de ces 6 parents, composant ces trois couples, sont enseignants, dont deux en breton (un père et une mère), ce qui renforce l'idée de développement de stratégies éducatives fortes du fait d'une grande connaissance des rouages du système.

En outre, des parents lors des entretiens (PE28, PE36, ME39, ME41) ou en dehors tiennent à m'indiquer que désormais une grande majorité des parents sont des parents « consommateurs », c'est-à-dire, selon eux, des parents qui attendent de l'école des résultats

sans s'y impliquer, des parents pour qui le breton ne serait pas choisi pour lui-même mais pour les apports que leurs enfants pourraient en retirer. Ils différencient ce type de parents des parents acteurs qu'ils pensent être. Pourtant, lorsque j'effectue l'analyse de contenu thématique des entretiens « Parents », les thèmes en rapport avec le caractère utilitaire ou facilitateur de ce choix sont peu ou pas associés aux motivations des parents en tant que motif principal. Il est alors intéressant de rappeler l'impact de cette situation d'entretien. En effet, les représentations de mes attentes, en tant qu'intervieweuse, de mon statut mais aussi des objectifs de la recherche, participent de la formation du discours de ces interviewés. A titre d'exemple, bien que les parents choisissent de ne pas mettre trop en avant ce type d'argument utilitaire, la sous-thématique « contribuer à son avenir professionnel » pour laquelle je n'ai repéré aucun informateur pour qui il s'agirait d'une motivation principale est toutefois présente comme deuxième, troisième, quatrième ou cinquième élément dans douze entretiens. Comme je l'ai indiqué précédemment, il y a bien sûr une part de subjectivité dans ce classement qui est à attribuer en partie au chercheur. Ce qui m'importe dans cette information est que cette thématique soit présente, que ces parents ont ressenti la nécessité d'en parler, parfois même après avoir énoncé quatre autres types de motivation. La typologie établie, envisagée sous la forme d'un continuum, ne permet pas de rendre compte de ce type de nuances ou des non-dits dus à la situation d'interaction. Ces différentes limites de la notion de continuum m'ont progressivement guidée vers la volonté de dépasser cette linéarité du modèle.

Ainsi, à l'issue de cette première phase d'analyse manuelle, j'ai pris la mesure de l'évidente perte d'informations relative à ce type de méthodologie conceptualisante appliquée à un corpus de données orales retranscrites si conséquent. Il m'a alors semblé nécessaire de compléter les analyses manuelles de la première partie du corpus (« Parents »), par une analyse de discours, assistée par ordinateur, dont je vais présenter le fonctionnement et les résultats dans le chapitre suivant.