

# Méthodologie de recueil des données, échantillon et corpus

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **1.1. Choix méthodologiques de recueil des données**

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

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

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

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

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

## 1.2. Le questionnaire préliminaire

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

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

### 1.2.1. Constitution du questionnaire

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

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

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

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

Tableau 5 - Extrait du questionnaire préliminaire

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>102</sup> Ma traduction



### 1.2.2. Mises en relation et diffusion du questionnaire

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 1.2.3. Atténuation des biais et difficultés rencontrées

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

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

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

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

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

### Coupon-réponse

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

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

.....

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

**Autre** :.....

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

.....

.....

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

**Oui / Non**

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

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

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

### Difficultés rencontrées

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

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

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

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

Tableau 6 - Calendrier de l'enquête préliminaire par questionnaire

### **1.3. Des entretiens**

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

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

#### **1.3.1. L'entretien semi-directif**

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

#### **1.3.2. Les entretiens « Parents »**

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

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

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

Une consigne initiale a été préparée pour débiter ces entretiens :

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

### **1.3.3. Rôle et place de l'intervieweuse**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### *Les conditions de passation des entretiens « parents »*

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

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

#### *Les enregistrements*

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

#### 1.3.4. Les entretiens « Enfants »

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

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

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

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

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

#### LE GUIDE D'ENTRETIEN « ENFANTS »

##### **Introduction :**

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

##### **Guide :**

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

##### **Biographies langagières**

*Quelles langues parlez-vous ?*

*Avec qui ?*

*A quelle occasion ?*

*Depuis quand apprenez-vous le breton ?*

*Que faites-vous en breton ?*

*Qui parle breton autour de vous ?*

### **Les représentations**

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

### **L'avenir**

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

*Est-ce que vous voulez continuer le breton ?*

### **Conclusion**

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

### **Remerciements**

*cf. annexe 4*

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

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

## **2. Questions de représentativité et échantillon**

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

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

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

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

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

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

### *L'échantillon de population*

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

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



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

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

### **3. De l'échantillon au corpus**

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

#### **3.1. Les transcriptions**

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

### 3.2. Les conventions de transcription

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

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

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

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

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

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

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

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

X	symbole pour une syllabe inaudible
XXX	suite de syllabes inaudibles
/d'accord, d'abord/ /ces, ses/	multi-transcriptions, alternances auditives
Il(s) chante (nt)	hésitations orthographiques

Toutes les indications qui peuvent aider à la clarté, à la compréhension et à la précision du propos – chevauchements, commentaires, événements particuliers au cours de l'entretien, coupures,... – ont été insérées au fil de la transcription au moyen de marqueurs spécifiques :

<b>même</b> si je ...	
[P : oui, on...	chevauchement avec indication de la personne qui prend la parole et marquage du début du chevauchement par un trait dans la transcription des paroles de la personne qui était déjà en train de parler et qui poursuit sa phrase.
(rire)	commentaires : gestes, rires, bruits, regards particuliers, attitudes particulières
[anecdote concernant...]	événements particuliers au cours de l'entretien de la situation ou coupure, justifiés.
<i>Tu viens</i>	les paroles rapportées sont en italique
chais pas, i- ...	certaines marques de l'oralité laissant transparaître une familiarité ou une grande proximité avec l'intervieweur sont également transcrites par « aménagement du code orthographique » (Maurer, 1999 : 155)

### *Anonymat des informateurs*

Enfin, comme toute étude universitaire relative à la vie privée des individus, une procédure d'anonymat des personnes interviewées a été développée pour la protection de la vie privée de ces dernières et de leur famille. Ainsi, dans l'ensemble de la thèse et des transcriptions, les noms et prénoms des informateurs et de leurs enfants sont modifiés. Les entretiens réalisés avec les parents ont été numérotés de 1 à 42 selon le code suivant : E1, E2, E3, ...

Puis dans chaque entretien, les mères sont désignées par la lettre majuscule « M » et les pères par la lettre majuscule « P », associées au numéro de leur entretien, soit : ME1 pour la mère de l'entretien n°1 ou PE2 pour le père de l'entretien n°2. Au fil de l'entretien, lorsque l'interviewé(e) a mentionné le prénom de son conjoint ou de sa conjointe une lettre majuscule a été utilisée, différente de celle de son prénom réel, à partir d'un système de codification précis. Lorsque d'autres personnes sont mentionnées dans les discours, leur nom ou prénom a été réduit à l'initiale. Le « C » majuscule correspond à l'initiale de mon prénom, et désigne donc toujours l'enquêtrice. Les prénoms des enfants ont également été modifiés en conservant leur origine. Les prénoms d'origine bretonne ont été remplacés par des prénoms bretons et, de la même manière, la substitution des prénoms français ou d'autres origines a été effectuée par des prénoms de même origine. Dans la mesure du possible, j'ai également tenté de garder le caractère contemporain ou ancien de prénoms fortement connotés. Ces précautions s'appuient sur l'hypothèse que le choix parental des prénoms des enfants n'est pas anodin et peut en partie nous renseigner quant à leurs représentations sociolinguistiques :

« Le prénom ne détermine pas la pratique mais peut être interprété comme le signe d'une attente sociale pour soi ou pour autrui à être ou à devenir nouveau locuteur » (Pentecouteau, 2002 :108)

Les noms de petits villages et toutes autres indications socio-temporelles qui permettraient d'identifier précisément les informateurs ont été retirés des extraits cités dans la thèse. Ces éléments sont remplacés par des informations entre crochets, qui précisent la teneur des indications fournies, pour permettre une lecture suivie et intelligible des passages concernés, tout en préservant la vie privée des interviewés. Exemple :

« **ME16** : donc je suis née euh en soixante et onze/ à [nom de ville] donc euh dans le Trégor// » (*Extrait de l'entretien 16, ligne2*)

### **3.3. Le corpus établi**

Le corpus définitif de cette recherche est ainsi constitué des données sélectionnées suivantes :

- Les réponses aux 173 questionnaires préliminaires complétés,
- La double transcription des 42 entretiens semi-directifs individuels « Parents », soit 31 heures d'enregistrement, entièrement retranscrites en données textuelles.
- Les 9 entretiens collectifs « Enfants », soit un peu plus de 4h30 d'enregistrement, également retranscrits en totalité.

Seuls 42 entretiens transcrits sur les 44 envisagés font finalement partie du corpus « Parents » final car un entretien a été annulé à la dernière minute et l'absence d'un enfant à l'un des entretiens collectifs m'ont fait ôter l'entretien parental associé des données définitives.

## **Conclusion de la Partie I**

Après une présentation des concepts théoriques et des réflexions épistémologiques qui sous-tendent cette recherche, une contextualisation indispensable de la situation sociolinguistique historique et actuelle de la Bretagne a été effectuée pour mettre en évidence les contours d'un phénomène social complexe. Cette première partie de la thèse a été conçue comme une boîte à outils qui m'aide à penser mon objet de recherche et dans laquelle je peux puiser des éléments théoriques, méthodologiques et contextuels indispensables pour l'interprétation des résultats obtenus par l'analyse des données. Elle s'achève donc par la présentation de l'échantillon de population et l'instauration du corpus définitif à analyser. Dans une suite logique, la deuxième partie de la recherche ouvre la phase analytique par la présentation de la méthodologie de l'analyse des données et la première étape de traitement du corpus « Parents ».