Revue TDFLE

actes n° 1 | 2019
Désir de langues, subjectivité et rapports au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?

Scolarisation bilingue et appropriation d’une langue (minoritaire)

D’un désir parental à l’émergence d’une intention propre à l’enfant ?

Catherine ADAM

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/295-scolarisation-bilingue-et-appropriation-d-une-langue-minoritaire
DOI : numerev_1339
Date de publication : 15/11/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : ADAM, C. (2019) Scolarisation bilingue et appropriation d’une langue (minoritaire). *Revue TDFLE*, (actes n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1339

Résumé

Dans un contexte où la transmission familiale du breton a brutalement été interrompue depuis les années 1950 (Broudic, 1995), la revitalisation de la pratique sociale de cette langue par le biais principal de l'enseignement bilingue breton-français représente un défi majeur pour la didactique du plurilinguisme dans une perspective interventionniste. Dans cet article, nous croisons une partie des résultats de deux recherches, l'une menée en sociolinguistique (Adam, 2015), l'autre en didactique du plurilinguisme (Larvol, thèse de doctorat en cours) sur le terrain breton, afin d'explorer les phénomènes d'appropriation socio-langagière de l'enfant. Les questions qui sous-tendent ces recherches portent sur les origines et les influences des représentations concernant la langue bretonne, les langues en général et la politique linguistique familiale adoptée, sur le développement de la conscience sociolinguistique et l'appropriation socio-langagière du breton des enfants. Par le biais de cette approche transversale de nos résultats de recherche, il s'agit alors, à la fois, de mettre en lumière les applications didactiques possibles pour l'enseignement/apprentissage bilingue français-langue minoritaire dans une optique praxéologique et, au niveau épistémologique, de s'interroger autour des notions d'appropriation, de motivation et d'individu bilingue. Pour ce faire, après avoir évoqué la genèse de l'apparition des représentations de ces enfants, nous présentons une partie des représentations et motivations enfantines perceptibles dans leurs mises en mots. Puis, nous abordons les représentations parentales et enseignantes et leurs influences sur les représentations et l'appropriation socio-langagière de ces enfants. Enfin, nous évoquons les perspectives didactiques et épistémologiques de ce travail.

Catherine ADAM
ENSTA Bretagne

Gwenole LARVOL
Universités Rennes 2 et Genève

Mots-clés :
Enseignement bilingue, Sociolinguistique, Appropriation, Enfant, Didactique des langues minoritaires/minorisées, Langues et famille/couple/enfants

---

Introduction

Pour le jeune enfant, l'apprentissage d'une langue ou de plusieurs langues, en famille ou à l'école, ne résulte a priori pas d'une initiative personnelle motivée et directe, mais de politiques linguistiques et éducatives familiales (Calvet, 1987), établies, consciemment ou non, par leurs parents. En contexte scolaire notamment, des liens indéniables ont été établis entre les attitudes, les représentations des langues et leurs pratiques, ou la volonté de pratique de ces langues, par les individus (Castellotti & Moore, 2002). Les études sur les représentations des langues et leurs influences tiennent désormais une place centrale dans les recherches en sciences humaines et sociales. En sociolinguistique, l'analyse de ces représentations renseignent sur l'apprentissage, les pratiques linguistiques et plus encore l'appropriation, actuelle ou à venir, des langues en question par les individus. Du point de vue didactique, elles sont principalement étudiées en ce qu'elles peuvent favoriser cette appropriation par leur prise en compte explicites en classe (voir entre autres Castellotti, 2017) et leurs co-constructions possibles en interaction (Gajo, 2000). La notion d'appropriation est considérée ici dans trois dimensions : historicisante, légitimante et socialisante. Historicisante, elle s'inscrit dans un parcours de vie et dans un projet de vie. Légitimante, elle vise une sécurité linguistique des élèves. Socialisante, elle vise une pratique sociale qui va au-delà de l'école.

Les relations aux langues de chaque individu sont impactées socialement, d'une part par la place ou le rôle institutionnel qui leur est donné mais également, de manière plus implicite, par les représentations que nous leur attribuons, collectivement et individuellement. Dans ses travaux, Louise Dabène parle du rôle considérable du « statut informel » des langues pour les personnes, notamment vis-à-vis du choix des langues à apprendre. Elle le définit comme « l'ensemble des représentations qu'une collectivité attache à une langue donnée » (1994 : 50-52). Les enfants, dont les premiers lieux de socialisation sont la famille puis l'école, grandissent et évoluent en lien avec leur environnement et ses acteurs (parents, enseignants, médias, etc.). Ils développent leurs compétences linguistiques et leur conscience sociolinguistique dans différentes instances de socialisation.

En Bretagne, la question de la scolarisation en breton, et de ses finalités, notamment en termes d'effets sur les pratiques effectives à venir en dehors du cadre scolaire, est d'autant plus primordiale qu'il en va aujourd'hui de la pérennité de la pratique sociale, extra-scolaire, de cette langue. Il y aurait aujourd'hui 207 000 brittophones en Bretagne[1], soit à peine 5,5% de la population totale, et 12,5% de la population de la Basse-Bretagne, zone traditionnelle de pratique du breton. De plus, 79 % d'entre eux ont plus de 60 ans[2]. Parallèlement, un enseignement bilingue breton-français s'est développé depuis la fin des années 1970. Il scolarisait 18 337 élèves, de la maternelle au lycée, à la rentrée scolaire 2018/2019 et est en forte progression chaque année[3]. Ainsi, dans un contexte où la transmission familiale du breton a brutalement été interrompue depuis les années 1950 (Broudic, 1995), la revitalisation de la pratique sociale de cette langue par le biais principal de l'enseignement bilingue breton-français

représente un défi majeur pour la didactique du plurilinguisme dans une perspective résolument interventionniste (Coste, 2001).

Nos différents travaux traitent ainsi, entre autres, des origines et des influences des représentations concernant la langue bretonne, les langues en général et la politique linguistique familiale adoptée, sur le développement de la conscience sociolinguistique et l'appropriation socio-langagière du breton des enfants : quelles sont ces représentations familiales et enfantines ? Comment influencent-elles l'appropriation socio-langagière du breton chez ces jeunes enfants ? Pourquoi et comment prendre en compte ces différentes représentations dans le cadre d'approches didactiques adaptées de l'enseignement/apprentissage des langues ? Dans le cadre de cet article, il s'agit alors d'explorer ces phénomènes d'appropriation socio-langagière de l'enfant, sur le terrain breton, avec une visée praxéologique du point de vue des applications didactiques découlant de nos résultats de recherche pour l'enseignement/apprentissage bilingue français-langue minoritaire et épistémologique autour des notions d'*appropriation*, de *motivation* et d'*individu bilingue*.

Ce travail s'appuie plus particulièrement sur deux recherches, l'une menée en sociolinguistique (Adam, 2015), l'autre en didactique du plurilinguisme (Larvol, thèse de doctorat en cours). Partant d'un terrain de recherche commun, la Bretagne, et plus particulièrement l'enseignement/apprentissage bilingue breton/français, avec des positionnements de départ différents, du fait de points d'ancrage disciplinaire différents, de vécus professionnels et de rapports à ce terrain différents, nous postulons que le croisement de nos réflexions scientifiques et résultats de recherche respectifs, ne peut être que plus riche et plus pertinent, dans une approche complexe des systèmes (Morin, 1990). En outre, si cela peut apparaître aujourd'hui comme une évidence, cette démarche ne l'était pas forcément auparavant, en regard de l'histoire de la recherche sur le terrain breton en Bretagne, ni d'une manière plus large, au niveau scientifique du point de vue du dialogue entre deux disciplines, que nous pensons comme connexes et complémentaires, voire interdépendantes.

Aussi, après avoir évoqué la genèse de l'apparition des représentations de ces enfants, nous présenterons, au travers des résultats de nos travaux de recherche, une partie des représentations et motivations enfantines mises en lumières. Puis, nous aborderons les représentations parentales et enseignantes et leurs influences sur les représentations et l'appropriation socio-langagière de ces enfants. Enfin, nous évoquerons les perspectives didactiques et épistémologiques de ce travail.

1. Les représentations sociolinguistiques des enfants

Dans le contexte sociolinguistique actuel de la Bretagne, les volontés sociales et institutionnelles de revernacularisation du breton reposent presque entièrement sur l'école. Ceci se traduit au niveau didactique par des objectifs pour les élèves d'une maîtrise de la langue de type « natif » et, aspect concernant plus particulièrement ce

travail, qu'ils « fassent leur » le breton, qu'ils se l'approprient. Dans le cadre de la recherche doctorale en cours (*cf. supra,* p.2), l'une des ambitions est de mesurer les indices scolaires d'une telle appropriation sur le continuum d'autodétermination de la théorie de l'Autodétermination de Deci et Ryan (2018) à laquelle sera adjoint les représentations sur le breton et sur les langues en général, comme facteur central de motivation.

Les recherches sur les représentations et les attitudes des enfants vis-à-vis des langues et de leurs locuteurs restent encore rares, en particulier en ce qui concerne l'âge d'apparition de celles-ci. Si l'on en croit Huguet & Llurda (2001), les attitudes spécifiques des enfants face aux langues n'émergent qu'à partir de 10 ans et ne sont consolidées et clarifiées que durant l'adolescence. Heizmann (2013) montre qu'*a contrario* les attitudes des enfants de 9 ans vis-à-vis du français et de l'anglais sont marquées et impactent leur motivation. Pour Day (1982), des enfants de 3 ans peuvent déjà développer des attitudes vis-à-vis des locuteurs d'une langue. Ces résultats divergents nous ont amené à étudier l'apparition de ces représentations chez les enfants des filières bilingues breton-français. Ces élèves sont mis en présence de deux langues d'enseignement depuis le début de leur scolarisation (majoritairement 2 ou 3 ans). Les contenus d'enseignement sont ainsi présentés alternativement dans les deux langues, dans une répartition théoriquement égale, par un même enseignant bilingue qui est pour la plupart des élèves le seul référent adulte brittophone avec le reste des enseignants de la filière[4]. La vie de classe est menée principalement en breton par l'enseignant et, le cas échéant, par les élèves en fonction de leur âge et de la vitalité du breton au sein de la classe et de la filière. Cette population d'élèves confrontés de manière homogène à un plurilinguisme précoce mettant en jeu des langues de statuts formels et informels inégaux nous est apparue comme idéale pour étudier la nature et l'âge d'apparition des représentations sur les langues chez les enfants.

Dans une première étude exploratoire de ce travail doctoral, des entretiens semi-directifs individuels ont alors été menés avec 18 élèves d'une même filière bilingue breton-français, âgés de 2 à 11 ans et issus de familles non-brittophones, comme cela est le cas pour 80 % des élèves scolarisés dans ces filières bilingues breton-français (Adam, 2015).

1.1. L'émergence des représentations sociolinguistiques

Dès l'enfance et tout au long de la vie, les individus développent à travers leurs expériences des savoirs et des savoir-faire « qui leur permettent de juger, calculer des probabilités et façonner des théories intuitives sur le monde et la psychologie de façon statistique » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 : 192). Les très jeunes enfants développent ainsi des représentations sur les langues (et leurs locuteurs) très tôt, avant même d'en maîtriser le sens précis, en les discriminant par leurs sonorités et leurs intonations. Dans le cadre de cette étude, nous avons pu mettre en évidence des représentations sur les langues sur des bases déclaratives d'élèves à partir de 3 ans. Toutefois, il apparaît important de préciser que, même si l'exercice difficile de mener ce type d'entretien avec de si jeunes enfants n'en a pas fait apparaître chez les élèves de 2

ans, cela ne nous apparaît pas suffisant pour affirmer l'absence de représentations chez ces derniers. Les premières traces de représentations perceptibles dans les mises en mots des enfants de 3-4 ans sont d'ailleurs également fugaces. Il s'agit ici seulement d'indices instables qui apparaissent hors de discours construits :

MC : PS2, 3 ans et 9 mois

10 MC Mais maman elle m'apprend souvent.

11 GL Elle t'apprend souvent quoi ?

12 MC Les noms bretons.

13 GL Ah oui ? Comme quoi par exemple alors ?

14 MC Elle apprend l'anglais.

15 GL D'accord. Qu'est-ce que tu apprends en anglais ?

16 MC C'est maman qui apprend l'anglais.

LL : MS, 4 ans et 6 mois

11 GL C'est quoi une langue ?

12 LL [Elle montre sa langue]

À travers leurs expériences, les élèves associent de manière probabiliste les mots « breton » et « anglais » dans une même catégorie taxinomique, sans pour autant pouvoir lui donner le nom générique « langue ». Ces noms connus de langues associés entre eux restent des termes abstraits pour les enfants et ne renvoient pas pour autant à des textes *en* langue.

À partir de 5-7 ans, les élèves connaissent des langues, commencent à marquer des préférences entre elles et, petit à petit, à leur associer un *statut informel*. Ils lient des noms de pays avec des noms de langue avec plus ou moins de réussite et commence à intégrer une certaine normalisation du monolinguisme :

ADR : GS, 5 ans et 6 mois

71 GL Quand tu seras grande, est-ce que tu parleras anglais ?

72 ADR Euh… Je parlerai corse. [ADR revient de vacances en Corse]

CDR : CE1, 7 ans et 7 mois

227 GL Pour toi le breton il est moins important que le grec et l'anglais ?

228 CDR Ben oui parce que c'est que une région qui parle…

145 GL Quand tu seras grand, est-ce que tu penses que tu parleras anglais ?

146 CDR Peut-être que si je vais en Angleterre oui mais je pense que je parlerai plutôt français.

Les langues citées par tous les élèves sont le breton et le français, présentes dans leur quotidien, et l'anglais, dont ils ont sans doute entendu parler dans leur entourage et qui est appris à l'école à partir de 6 ans. Les autres langues évoquées individuellement le sont suite à des voyages ou à des rencontres marquantes avec des locuteurs. Les deux premiers extraits nous montrent bien que les différents *statuts* associés aux langues ne sont pas liés de prime abord aux représentations sur la vitalité ethnolinguistique de la langue en question mais bien au vécu de chacun, puis, dans un second temps, à des connaissances plus abstraites. Le deuxième extrait nous montre par exemple à voir l'effet potentiel de l'appellation « langue régionale » sur le *statut informel* que ces élèves attribuent au breton. Le dernier extrait nous permet, lui, de constater que, même chez des élèves de filières bilingues, le bilinguisme n'est pas une évidence et que conjugué au lien entre pays et langue, les représentations quant à la norme du monolinguisme s'inscrivent dans une double bijection « 1 individu ↔ 1 pays ↔ 1 langue » qui est à mettre en lien avec l'idéologie hégémonique du monolinguisme et des États-nations issue de la Révolution française, et mise en œuvre au cours du XIX^{e} et du début du XX^{e} siècle en Europe.

Au niveau des représentations des élèves sur eux-mêmes en tant que locuteurs, tous les élèves de 6 ans et moins manifestent une relation positive au breton et aucun d'entre eux n'exprime l'envie, par exemple, de quitter l'enseignement bilingue breton-français. Pour autant, ils ne se sentent pas locuteurs à part entière du breton et se définissent plutôt comme étant en apprentissage, mais nous pouvons observer un changement à ce niveau autour de 7 ans. À partir de 8 ans intervient effectivement un renversement affectif : tous les élèves interrogés se disent être à l'aise en breton et avoir une relation affective forte avec cette langue. Au même âge cependant, l'idéologie monolingue prend tout son poids dans les représentations, ainsi que la notion de fonction unique des langues comme outils de communication dans des situations hétéroglottes.

1.2. Les représentations sociolinguistiques des élèves à la fin de l'école élémentaire

Chez les élèves de 8 à 11 ans, la double bijection entre une personne, un pays et une langue reste très forte :

LS : CE2, 9 ans et 4 mois

3 G.L. C'est quoi une langue ?

4 L.S. Ben c'est… ben on parle une langue… ça dépend dans quel pays on est. Et ben… ben… euh…

DLF : CM2, 11 ans et 2 mois

107 GL : Si on parle des Français par exemple, qui parle anglais en France ?

108 DLF : Euh ben les An… Euh ben je sais pas euh… des Français ? Parce qu'ils apprennent l'anglais mais. En vrai ils sont Français, ils savent plus le français que l'anglais mais ils voulaient juste peut-être apprendre une autre langue que le français.

Il est intéressant d'observer ici que les propres pratiques plurilingues des élèves peuvent tout de même les amener à remettre en cause cette représentation hégémonique du monolinguisme mais qu'il s'agit avant tout de thèmes qui n'ont pas fait l'objet de conscientisation, même chez des élèves de filières bilingues :

GR : CM1, 10 ans et 1 mois

601 GL Ça veut dire quoi être bilingue ?

602 GR Être bilingue ça veut dire qu'on parle breton… qu'on parle une autre langue que les monolingues. Eux ils parlent français, nous on parle breton.

603 GL Donc, les monolingues ils parlent français et les bilingues ils parlent breton ?

604 GR Oui.

De plus, si le breton et le français ont déjà commencé à faire l'objet de statuts informels différents, l'anglais commence à être envisagé comme *lingua franca*. Elle ne sert pas seulement à « communiquer » avec des anglophones mais, plus généralement avec les gens d'autres pays et à « voyager ». Concernant le breton, les représentations sur les enjeux de son apprentissage sont plus diverses :

GR, CM1, 10 ans et 1 mois :

335 GL D'accord. Pour le breton. Pourquoi on apprend le breton à ton avis ?

336 GR Euh… parce que… c'est… Parce que c'est une euh… c'est une langue euh… c'est une autre langue. C'est bien d'apprendre des l… d'autres langues.

337 GL Pourquoi ?

338 GR Euh… Pour communiquer avec les autres par exemple.

339 GL Oui mais quand tu parles en breton avec quelqu'un, tu pourrais lui parler français ?

340 GR Oui.

341 GL Est-ce qu'il y a besoin de parler breton ?

342 GR Pour le plaisir ?

343 GL C'est plus pour le plaisir ?

344 GR Oui.

NLB : CE2, 9 ans et 5 mois

493 GL Est-ce que c'est bien de parler plusieurs langues ?

494 NLB Oui.

495 GL Pourquoi alors ?

496 NLB Ben si tu veux voyager quelque part et que tu sais pas parler euh… Ben par exemple je vais en Allemagne et que tu sais pas parler allemand, et ben… ben tu pourras pas faire ton voyage.

497 GL Et pour le breton ?

498 NLB Euh… ben… euh… Ça je sais pas.

DLF : CM2, 11 ans et 2 mois

277 GL : Alors, le breton. Pourquoi est-ce qu'on apprend le breton à ton avis ?

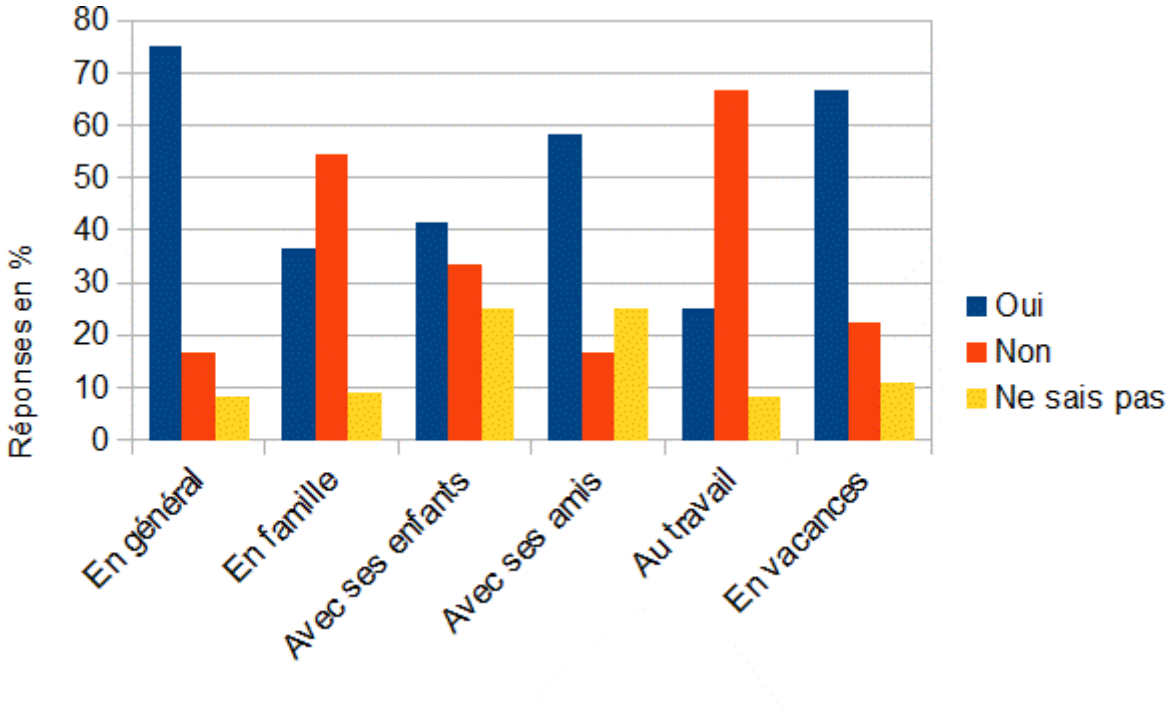
278 DLF : Ben pour parler breton et quand tu vas dans certains pays qui… Ben, tu peux rencontrer des personnes et peut-être apprendre aussi aux personnes à parler breton. Pour ceux qui ont envie d'apprendre le breton ben… tu peux apprendre le

breton aussi à des personnes et du coup… et voilà.

Ces trois exemples nous montrent que les représentations sur les enjeux de l'apprentissage du breton ne sont pas aussi immédiatement accessibles aux élèves que pour l'anglais. Ces réponses sont influencées par une idéologie pour laquelle l'apprentissage d'une langue doit être avant tout fonctionnel, pour voyager ou pour communiquer, et quand ces élèves sont mis en porte à faux, soit par les questions de relance ou par eux-mêmes, ils se reportent sur d'autres « prêts à penser », des stéréotypes, qu'ils ont déjà rencontrés. Concernant GR, *parler ou apprendre le breton pour le plaisir*, renvoie à « brezhoneg ha plijadur »[5] le slogan phare d'Ar Redadeg[6]. Pour DLF, *apprendre le breton pour l'enseigner* permet de répondre à la question posée en étendant mécaniquement la représentation qu'elle a du breton dans un contexte scolaire comme langue « en apprentissage/enseignement » à l'ensemble des contextes de socialisation. D'autres élèves de cette tranche d'âge donnent des réponses plus en adéquation avec la situation sociolinguistique du breton, et qui reprennent d'autres discours entendus, par exemple sur la nécessité de sauver le breton. Cependant, d'une manière générale, on relève que les élèves connaissent assez mal les réalités sociolinguistiques et la vitalité ethnolinguistique du breton. Ainsi, sur les 6 élèves les plus âgés interrogés (9, 10 et 11 ans), deux d'entre eux pensent qu'il y a plus de brittophones en Bretagne que de non brittophones, deux élèves pensent l'inverse et deux élèves ne peuvent pas donner de réponse. Ces résultats vont dans le sens de l'hypothèse de Heinzmann (2013) qui, voyant que la perception de la vitalité linguistique de la langue cible n'avait pas d'influence sur la motivation des élèves, avait émis la possibilité que des élèves de 11 ans n'aient pas encore de perception globale de ces situations sociolinguistiques.

Du point de vue du concept de Soi en langue (Nocus, Vernaudon, & Paia, 2014), on peut observer que tous les élèves les plus âgés déclarent à la fois un lien affectif fort avec le breton et une aisance et un sentiment de compétence élevé pour interagir dans cette langue. Ce sentiment de compétence est cependant atténué lorsqu'il est l'objet de comparaison directe par domaine de compétences avec le français mais, même dans ce cas, le sentiment d'aisance reste fort. Malgré ce lien affectif fort pour tous, on peut remarquer que si la majorité de ces élèves se projette dans un Soi idéal brittophone, cette pratique adulte n'est cependant pas majoritairement de type vernaculaire. Par exemple, plus de la moitié des élèves ne s'imagine pas parler breton en famille quand ils seront adultes :

Figure 1 - Quand tu seras grand(e), est-ce que tu parleras breton...



Cette absence de Soi idéal de l'élève, se projetant comme locuteur du breton dans la vie quotidienne, nous montre une faible appropriation socio-linguistique du breton dans ses dimensions historicisantes et socialisantes.

Les représentations sur les langues ou les enjeux de leur apprentissage commencent à émerger chez ces élèves vers l'âge de 7 ans. Ces représentations sont instables et évolutives. Elles trouvent leurs origines dans les expériences directes des élèves mais également indirectement dans un faisceau d'idéologies assimilées et de théories intuitives généralisantes qui normalisent le monolinguisme et attribuent un rôle « utilitaire », d'outils de communication, aux langues. Ces représentations ne permettent pas aux élèves de concevoir véritablement, au-delà des slogans, la diversité culturelle et linguistique comme une richesse et le plurilinguisme comme un idéal possible. Elles laissent également de côté les aspects symboliques, affectifs et identitaires des langues. Ces représentations sont peu adaptées aux réalités sociolinguistiques du breton, et donc a priori peu motivantes pour l'apprentissage et l'utilisation d'une langue minoritaire (mais peut-être également pour toutes les langues qui ne sont pas considérées comme hyper ou super-centrales (Calvet, 1999)). Toutefois, on peut observer un attachement affectif fort des élèves vis-à-vis de la langue bretonne. Malgré cela, le manque de compréhension des enjeux de cet apprentissage du fait de représentations sur l'expression en breton absentes, difficiles à mobiliser ou peu personnelles, laisse à penser que cette relation forte est probablement motivée intrinsèquement, non par le breton en soi, mais par la situation d'enseignement, c'est-à-dire le groupe classe, l'enseignant et son style d'enseignement. D'après Berthele et Lambelet (2014), cette motivation intrinsèque liée à la situation d'apprentissage caractéristique des élèves de primaire se transforme au collège en une motivation plus extrinsèque et instrumentale, moins propice donc à l'apprentissage d'une langue a priori sans « utilité » apparente comme le breton. Nous pouvons ainsi imaginer que sans prise en compte explicite en classe des représentations des élèves, l'appropriation

socio-linguistique du breton, faible à l'école primaire ne sera pas renforcée au collège.

Aussi, dans l'optique de faire évoluer ces représentations dans une dynamique de revernacularisation, et si l'on considère que celles-ci, facteur central du phénomène d'appropriation, apparaissent durant l'enfance par un double processus interne et externe du développement sociocognitif et des sociabilisations primaires et secondaires, en fonction de l'âge, et des influences, plus particulièrement des parents et des enseignants, il importe à présent de s'interroger plus avant sur les propres représentations de ces derniers et leurs influences.

2. Scolarisation en breton, à l'origine, un désir parental

Plus de 18 000 élèves apprennent chaque année le et en breton au travers de trois filières bilingues, alors même que pour la majorité d'entre eux leurs parents ne parlent pas ou peu cette langue, et que sa pratique sociale n'est plus une nécessité pour les échanges du quotidien hors de l'école dans le contexte sociolinguistique actuel de la région. Dans la recherche ethno-sociolinguistique qualitative, qui a été menée sur le terrain breton de 2009 à 2015 (Adam, 2015), il s'agit alors de politiques linguistiques familiales concernant les langues de scolarisation des enfants et non pas du choix des langues à pratiquer en famille. Des parents font apprendre à leurs enfants la langue bretonne par voie de scolarisation, alors même que pour la plupart ils ne la parlent pas et font ce choix à contre-courants de leurs propres parents ou grands-parents une à deux générations plus tôt. Quelles représentations sont à l'origine de ces politiques linguistiques familiales ? Quelles influences ont-elles sur leurs enfants : sur leurs propres représentations et rapport à la langue bretonne, leur appropriation ou non appropriation de cette langue ? Ces deux interrogations majeures ont sous-tendues cette autre recherche. Ce travail s'appuie sur deux postulats : la dimension discursive des représentations et, un présupposé central qui place les représentations sociolinguistiques, présentes dans les mises en mots, comme l'une des clés d'accès et de compréhension des mécanismes de mise en place de ces politiques linguistiques familiales, de ces prises de décision individuelles quant aux langues, à une langue, à faire apprendre ou à apprendre.

2.1. Les représentations parentales

Les différentes analyses de contenu des entretiens semi-directifs menés avec quarante-cinq familles (les (couples de) parents, puis leurs enfants), les analyses de discours manuelles et numériques, ainsi que les analyses comparatives intra-discours, ont démontré différentes représentations à l'origine de ces choix de scolarisation et différents types d'influences parentales. Il y a alors également différents types de développement de la conscience sociolinguistique chez ces enfants, qui viennent impacter différemment leur désir de pratique de cette langue à l'école et en dehors, et leur volonté de la pratiquer à l'avenir.

Lors des entretiens avec les parents, ils ont été interrogés sur leurs motivations à effectuer un choix de scolarisation en langue bretonne pour leurs enfants avant qu'ils n'entrent à l'école, puis sur les attentes, les résultats escomptés aujourd'hui et pour le futur de leurs enfants. Les motivations de ces parents sont nombreuses et imbriquées de différentes manières. À partir des premières analyses de contenu thématique, 7 types de profils parentaux ont été modélisés par la détermination du contenu de leurs discours à propos de cette politique linguistique, des types de prises en charge énonciatives, de caractéristiques sociolinguistiques individuelles et familiales.

Figure 2 - 7 types de profil de parents

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

Cette typologie, est à concevoir comme un continuum de profils, qui peut contenir une multitude de points, non statiques et en interrelation, avec des points communs et des différences, qui évoluent sur un axe horizontal. Les différentes attentes parentales formulées ne relèvent ni des mêmes représentations, ni des mêmes rapports aux normes ce qui distingue ces 7 types de profils. Il y a notamment des représentations différentes de la langue bretonne, du bilinguisme, mais aussi de soi-même et des autres, en fonction de la définition de la ou des normes légitimes. Chacun de ces groupes s'identifient dans ces discours à des communautés, réelles ou fantasmées, auxquelles elles pensent, ou souhaitent, appartenir : « les bons parents, les Bretons, les bretonnants, les militants, les convaincus du bilinguisme…[7] ».

Sans pouvoir revenir dans les détails sur chaque type de profil déterminé, les analyses attestent que par le choix d'une scolarisation bilingue breton-français pour le jeune enfant, ces parents attribuent différentes fonctions aux langues, mais aussi différentes missions à l'école ainsi qu'à leurs enfants. Plusieurs attentes parentales sont formulées.

Les parents déploient tous des stratégies (éducatives, linguistiques, identitaires, utilitaires, etc.) pour parvenir aux objectifs qu'ils fixent, consciemment ou non, pour leurs enfants et pour eux-mêmes au travers de ce choix. Les rôles attribués à l'école et à cet enseignement/apprentissage bilingue breton-français sont multiples : sauvegarde de la langue, transmission d'un patrimoine culturel, apprentissages, éducation, prolongement de la cellule familiale, épanouissement, etc. Ces parents ont, à la fois, des projets scolaires et des projets de socialisation pour leurs enfants (Van Zanten, 1996). Au travers de cette politique linguistique familiale, les enfants sont aussi porteurs de missions.

2.2. Comment les représentations des parents influencent les représentations des enfants ?

Concernant les influences de ces motivations parentales sur les représentations et l'appropriation socio-langagière du breton par leurs enfants, il y a bien entendu quasiment toujours influence des discours parentaux sur les mises en mots des jeunes enfants. Toutefois, ces influences ne sont pas les mêmes en fonction des discours, des situations familiales, des contextes extérieurs – des instances de socialisation en général – et de l'enfant lui-même. Tous les enfants rencontrés cherchent des justifications à ce choix linguistique effectué pour eux, des justifications qui les motivent dans cet apprentissage : affectives, utilitaires, communicatives, etc. Ils cherchent à donner du sens à cet apprentissage particulier. Plus que des réponses définitives sur les liens de causalité entre des représentations parentales et les futures pratiques sociales du breton par ces jeunes enfants, adultes en devenir. Les analyses de contenu comparatives réalisées ont permis de mettre en lumière plusieurs modèles d'influences parentales, qualifiés d'« effets » dans cette recherche, dans la mesure où les discours parentaux, et leurs représentations à travers eux, semblent agir sur les discours et représentations des enfants de manière caractéristique. Quatre grands types d'*effets* ont ainsi été repérés et distingués :

- Des *effets de miroir* : une partie des enfants rencontrés rapporte la même situation que celle décrite par les parents, reprend les arguments de leurs parents à l'identique, avec quasiment les mêmes expressions et/ou idées principales, ou en se référant directement à leurs parents.
- Des *effets-reflets* : certains enfants exposent la même situation que celle décrite par leurs parents mais avec une légère transposition par interprétation de la situation, au travers de leur regard et de leurs mises en mots d'enfants.
- Des *effets d'accroissement ou de diminution* : l'enfant se positionne du même côté que ses parents en termes de description ou d'évaluation (présence/ absence d'un élémentâ¯; attitudes négatives ou positives), mais en augmentant ou diminuant cette perception, en exagérant le propos, souvent en invoquant d'autres paramètres.
- *Absences d'effet ou effets contraires* : l'enfant par ses propos décrit une autre réalité que celle rapportée par ses parents.

Plus les discours parentaux sont péremptoires et/ou émanent de parents dont les profils

sont classés aux deux extrémités de la typologie définie, plus les enfants reprennent ces discours à l'identique ou de manière très proche. Les représentations sociolinguistiques des parents semblent alors transmises aux enfants dans le développement de leur conscience sociolinguistique. Leur volonté de pratique sociale du breton est donc principalement régie par ces représentations sociolinguistiques parentales. Lorsque les discours parentaux sont moins impératifs ou moins présents, et que les types de profil correspondent à l'imbrication de plusieurs représentations sociolinguistiques, les enfants cherchent par simplification ou par croisement d'autres paramètres extérieurs à interpréter les raisons de ce choix. Ils transforment alors ces données pour se créer leurs propres représentations sociolinguistiques. Il y a donc différents développements de la conscience sociolinguistique chez ces enfants qui s'effectuent avec une plus ou moins grande indépendance quant aux représentations sociolinguistiques de leurs parents.

Concernant l'appropriation socio-langagière du breton par ces jeunes enfants, dans le cadre de cette étude (Adam, 2015), aucun enfant ne dit refuser le choix effectué pour eux, l'apprentissage ou la pratique scolaire de la langue bretonne. Les enfants expriment le souhait de communiquer en breton lorsqu'ils en ressentent un besoin dit utilitaire, ou affectif. Ils s'identifient à des personnes mais aussi à des causes véhiculées par les représentations sociales, notamment parentales, qui gravitent dans leur environnement proche (« préserver, sauver la langue bretonne » entre autres). Ils sont parfois conscients du rôle qu'on leur fait jouer (une des enfants interviewés, parle de l'enseignante qui pourrait perdre son poste) et ils acceptent les missions qui leur sont confiées au travers de ce choix linguistique (comme transmettre/apprendre à leurs parents, par exemple). Cependant, on peut souligner des représentations et des rapports à cette langue et aux langues en général variés, qui se façonnent en partie par ces *effets* d'influences parentales mais aussi par leurs interprétations personnelles du réel. Ces résultats en appellent donc à une plus grande prise en compte des représentations parentales et de leurs influences dans le cadre de la scolarité des enfants, en classe, mais également au niveau de l'accompagnement des parents et de la formation des enseignants dans une relation école-famille-enfant dont nous évoquerons plus en détails les pistes de mises en œuvre possibles dans les conclusions.

3. Comment les enseignants influencent les représentations de leurs élèves ?

La recherche doctorale en cours susmentionnée tente également de mieux comprendre les facteurs qui favorisent une appropriation du breton chez ces élèves de fin d'école primaire. Elle s'attachera d'ailleurs particulièrement dans les mois à venir à comprendre l'impact des pratiques des enseignants sur cette appropriation (identité linguistique de l'enseignent, l'enseignant comme modèle de locuteur, conceptions idéologiques liées aux langues, style d'enseignement, *effet maître*, etc.). Une première étude (Larvol, 2014) a déjà permis d'interroger les représentations des enseignants sur le sens que leurs élèves donnent à leur apprentissage du breton. Cette étude se base à la fois sur des données quantitatives (68 questionnaires adressés aux enseignants bilingues de

classe élémentaire du Finistère) et qualitatives (5 entretiens semi-directifs avec des enseignants correspondant à des profils idéaux-typiques).

A l'instar des résultats d'analyse des représentations sociolinguistiques des élèves perceptibles dans les entretiens menés, les enseignants trouvent que leurs élèves ont assez peu conscience des enjeux de leur apprentissage du breton. Malgré cela, ils sont une minorité (38 %) à déclarer aborder explicitement ces enjeux en classe avec leurs élèves.

Figure 3- Vos élèves ont-ils conscience, selon vous, des enjeux de leur apprentissage du bretonâ¯?

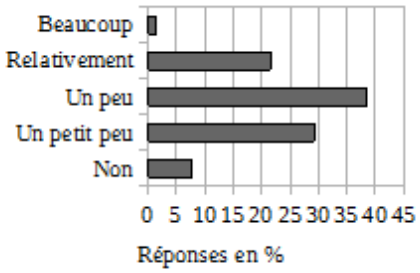
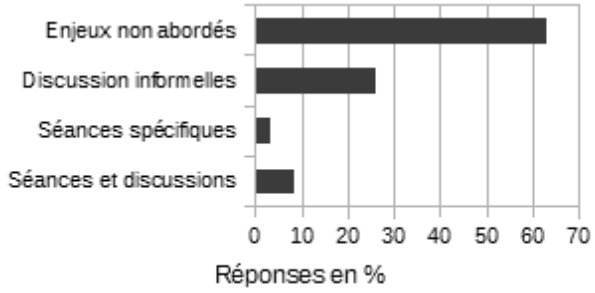


Figure 4- Traitez-vous des enjeux de l'apprentissage du breton avec vos élèves de manière explicite ?
- Si oui, le faites-vous durant des séances spécifiques ou des discussions informelles ?



Parmi les enseignants qui déclarent traiter des enjeux de l'apprentissage du breton en classe seule une petite minorité d'enseignants (12 %) déclare le faire durant des séances spécifiques, les autres (26 %) ne le faisant que lors de discussions informelles. Ces séances spécifiques abordent la culture et le patrimoine local. Elles peuvent également être l'occasion d'échanges avec des locuteurs externes à l'établissement scolaire tandis que les discussions informelles abordent la place du breton à l'école, dans leur scolarité, dans la société, ou les questions d'identité ou de diversité culturelle.

On peut s'étonner que les enseignants n'abordent qu'aussi peu, ou de manière aussi informelle, la question des enjeux de l'apprentissage du breton avec leurs élèves alors qu'ils en déplorent la méconnaissance. Les entretiens nous ont permis de mieux comprendre les raisons de cette omission qui serait principalement due aux tensions encore sensibles sur la place des langues dites « régionales » dans un pays à très forte idéologie monolingue :

> Il y a une certaine réticence [à traiter du sens de l'expression en breton], une certaine peur que cette question ait un tenant politique. Et en tant qu'enseignant, on n'a pas envie de cette politisation. Ce que je disais, de ne

> pas faire de prosélytisme, de ne pas les manipuler. C'est peut-être à cause de ça. Peut-être qu'il y a une espèce d'autocensure sur ce débat-là. […] Je pense que c'est une autocensure. Si on ne le fait pas, je pense que c'est lié à ça. Mais c'est aussi parce qu'on est toujours en train d'essayer de se justifier. On a fait des choix et nos choix, il faut tout le temps qu'on les justifie : pourquoi tu parles breton, tu peux parler françaisâ¯! Nous, on se justifie tellement à l'extérieur que en fait, on a été un peu échaudé. (extrait d'entretien, Larvol, 2014 : 69)

Si l'appropriation du breton par les élèves est rendue difficile comme nous l'avons vu précédemment pour des questions idéologiques qui d'un côté normalisent le monolinguisme et qui de l'autre ne légitiment que l'apprentissage de langues considérées comme « utiles », il apparaît que les enseignants bilingues ressentent, de leur côté, des pressions quant au caractère potentiellement communautariste de l'expression en langue bretonne et prosélyte de sa promotion. Ces différents éléments relatifs aux représentations des langues, à leurs reconnaissances officielles ou liées à des imaginaires linguistiques (Houdebine, 2002) multiples, nous mènent à penser de nouveaux outils pour améliorer la prise en compte de ces représentations au sein d'approches didactiques dédiées.

Conclusion

Ces deux recherches ont pu mettre en lumière l'importance des représentations sur les langues dans un processus d'appropriation sociolinguistique. Les élèves de primaire nourrissent de telles représentations avant 7 ans via leur expérience directe, de laquelle ils composent des théories implicites qui deviennent pour eux des normes. Subséquemment, ces normes constituent ensemble ce qu'ils considèrent comme étant la « normalité ». Au-delà de 7 ans, les élèves sont également de plus en plus imprégnés des idéologies qu'ils rencontrent dans leurs différentes socialisations, familiales, scolaires, … Les représentations issues de ces théories implicites et de ces idéologies peuvent favoriser ou défavoriser l'appropriation sociolinguistique d'une langue. Dans le cas d'une langue minoritaire comme le breton, de faible vitalité ethnolinguistique (Landry, Allard, Deveau & Bourgeois, 2005), des représentations négatives favorisent le déterminisme d'un déclin linguistique déjà engagé par de faibles possibilités de socialisation linguistiques. Les représentations de ces enfants, fruits d'influences multiples à commencer par celles des représentations parentales et enseignantes, peuvent alors parfois faire obstacle à une possible appropriation du breton par les élèves et par là même à sa revernacularisation.

Notre démarche de recherche transversale, nous a permis de constater que cet obstacle à la revernacularisation du breton doit être considéré dans son ensemble et être appréhendé, non pas d'un point de vue déterministe, mais selon le paradigme interactionniste de la sociologie (Boudon & Bourricaud, 1982) qui perçoit les acteurs comme des êtres d'intentionnalité et rationalité capables d'esprit critique. Landry *et al*. (2005) proposent, en contexte linguistique minoritaire, d'adapter la démarche éducative

du « dialogue » proposée par Paolo Freire (1983) en vue d'amener les acteurs à analyser la légitimité et la stabilité de leur situation minoritaire. Ce *vécu conscientisant* n'a pas pour objet de remplacer une idéologie par une autre mais bien de reconfigurer les représentations en interaction (Gajo, 2000). Dans notre contexte, il pourrait s'agir de donner l'opportunité aux élèves, mais aussi aux parents et aux enseignants de questionner la normalité du monolinguisme, la notion de diversité culturelle, le rôle des langues dans leurs aspects symboliques, affectifs et identitaires, les statuts informels attribués aux langues, les notions de standards, le communautarisme linguistique, l'impérialisme linguistique… Autant de questions centrales en sociolinguistiques et qui mériteraient d'être abordées explicitement au cours d'une scolarité, dans un accompagnement aux parents d'élèves ou dans une formation d'enseignants bilingues.

À l'aune des résultats de la recherche déjà achevée sur les influences des représentations parentales sur la future pratique sociale du breton par ces enfants (Adam, 2015), certains facteurs décisifs permettent de proposer de premières pistes didactiques complémentaires afin d'établir des liens entre les langues de l'école et les langues de la famille, de développer des relations avec les parents pour accompagner ces enfants dans leurs apprentissages et dans cette appropriation des langues choisies pour eux, au départ. De nombreux travaux restent à mener en ce sens, notamment sur le terrain éducatif breton :

- La valorisation parentale des compétences de l'enfant en breton lui permet de développer des représentations et une attitude positive quant à cet apprentissage et par là même quant à sa volonté de le poursuivre au-delà de l'école primaire. En outre, la présence d'un référent en langue bretonne au sein de la famille joue un rôle dans l'interprétation de son propre niveau linguistique. En particulier, si l'un des parents est lui-même bretonnant, l'enfant, par identification, perçoit la marche à atteindre en termes de compétences à développer, comme plus grande. Ces premiers éléments incitent ainsi plus particulièrement à développer et proposer des séances régulières d'accompagnement des parents, ayant effectué ce choix de scolarisation bilingue breton-français, au cours de la scolarité de leurs enfants, et pas uniquement avant ce choix de scolarisation, afin de les mener vers le chemin de la valorisation, et parfois de la prise de confiance, de leurs enfants.

- Le développement de la conscience sociolinguistique de ces enfants se fait en lien avec un environnement social. Plus le breton est pratiqué autour d'eux, en dehors du cadre scolaire, plus ils parviennent à se représenter leurs propres pratiques sociales futures de la langue bretonne. C'est le cas des enfants dont les parents sont bretonnants mais c'est aussi le cas d'enfants qui entendent parler le breton dans des commerces ou dans la rue. Il y a donc aussi pour ces enfants un imaginaire linguistique variant, et donc le développement d'une conscience sociolinguistique différente, en fonction de leur lieu d'habitation et des origines géographiques de leur famille. Il serait alors souhaitable pour tous de leur permettre de prendre conscience de ces réalités, opportunités d'échanges, mais également de leur offrir des occasions de rencontres régulières avec des locuteurs natifs de leurs environnements proches, en contexte scolaire et en dehors.

Enfin, d'un point de vue épistémologique, il nous apparaît intéressant de conclure cet article autour de la notion d'*individu bilingue* à partir de ce cas particulier. Ces enfants apprennent le breton à l'école. Ils deviennent bilingues par voie de scolarisation. L'école est donc l'instance de socialisation où ce bilinguisme se réalise de manière effective. Ainsi, il est possible d'envisager qu'ils ont des représentations différentes de ce qu'est le bilinguisme par rapport à un enfant dont le développement bilingue résulte de la transmission familiale, directe, des langues des parents. Sous l'angle de la didactique du plurilinguisme, si bilingues scolaires particuliers il y a, il ne peut s'agir que d'une phase transitoire dans le devenir d'*êtres bilingues* (Ludi & Py, 2003[1986]). D'un point de vue sociolinguistique, il peut être question d'une autre forme de développement bilingue. Est-ce que ces enfants, qui pourraient être qualifiés de *bilingues scolaires*, sont des individus bilingues en devenir, qui poursuivront la pratique de leurs deux langues en dehors de la scolarité ou, est-ce que leurs pratiques de la langue bretonne, associées à la scolarité, cesseront à l'issue de ce cursus scolaire ? Nous n'avons pas de réponses définitives à ces questions. Cependant, nos résultats de recherche nous encouragent à concevoir des types d'accompagnement particuliers de ces enfants bilingues au sein desquelles pourraient être explicitées à la fois les multiples origines et perspectives de ce bilinguisme breton-français, afin de leur permettre de s'épanouir au travers de ce choix effectué pour eux, et de leurs propres pratiques linguistiques, en leur offrant les conditions d'apprentissage les plus propices à l'émergence d'une intention émancipée, propre à l'enfant.

Références bibliographiques :

ADAM, Catherine, *Bilinguisme scolaire breton-français du jeune enfantâ¯: les représentations parentales et leurs influences*, Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale, 2015.

ADAM, Catherine, CALVEZ, Ronan, « De l'éducation bilingue en Bretagne. Breton et Gallo à l'école », dans Christine Hélot, Jürgen ERFURT (dir.), *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, les Presses de l'Université de Rennes, 2016, p.183-198.

BERTHELE, Raphael, LAMBELET, Amelia, « Âge et apprentissage des langues à l'école », *Revue de littérature*, Fribourg, Université de Fribourg, 2014, [En ligne] http://doc.rero.ch/record/232830.

BOUDON, Raymond, BOURRICAUD, François, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, 1982.

BROUDIC, Fañch, *La pratique du breton de l'Ancien Régime à nos jours*, Rennes, PU Rennes, 1995.

CALVET, Louis-Jean, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot, 1987.

CALVET Louis-Jean, *Pour une écologie des langues du monde,* Paris, Plon, 1999.

CASTELLOTTI, Véronique, *Pour une didactique de l'appropriation - Diversité, compréhension, relation*, Paris, Didier, 2017.

CASTELLOTTI, Véronique, MOORE, Danièle, *Représentations sociales des langues et enseignement*, Conseil de l'Europe, 2002.

COSTE, Daniel, « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues », dans Véronique Castellotti, *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Rouen, PURH, 2001, p.191â□□202.

DABENE, Louise, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*, Vanves, Hachette, 1994.

DAY, Richard R, « Children's attitudes toward language », dans Ellen Bouchard Ryan, Howard Giles (eds.), *Attitudes towards language variation : Social and applied contexts*, Londres, Arnold, 1982, p.116â□□31.

FREIRE, Paulo, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero, 1983.

GAJO, Laurent, « Disponibilités des représentations sociales : approches linguistiques », dans Bernard Py (ed.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme,* Université de Neuchâtel, travaux neuchâtelois de linguistique (Tranel), n°32, 2000.

HEINZMANN, Sybille, *Young Language Learners' Motivation and Attitudes: Longitudinal, Comparative and Explanatory Perspectives*, Londres, Bloomsbury Academic, 2013.

HOUDEBINE-GRAVAUD, Anne-Marie (dir.), *L'imaginaire linguistique,* Paris, L'Harmattan : Langue et Parole, 2002.

HUGUET, Angel, LLURDA, Enric, « Language attitudes of school children in two Catalan/Spanish bilingual communities », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4, n° 4, 2001, p. 268â□□82.

LANDRY, Rodrigue, ALLARD, Réal, DEVEAU, Kenneth, BOURGEOIS, Noëlla, « Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaireâ□¯: un modèle conceptuel », *Francophonies d'Amérique*, n° 20, 2005, p. 63â□□78, [En ligne] https://doi.org/10.7202/1005337ar.

LARVOL, Gwenole, « Pourquoi parles-tu bretonâ□¯? Le sens de l'expression en langue bretonne chez les enseignants des filières bilingues et son approche explicite en classe », Mémoire de Master recherche soutenu à l'Université de Bretagne Occidentale,

Brest, septembre 2014, [En ligne] https://hal.archives-ouvertes.fr/cel-01846248.

LÜDI, Georges, PY, Bernard, *Être bilingue*, Bern, Peter Lang, 3ème édition, 2003 [1986].

MORIN, Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, 1990.

NARCY-COMBES, Jean-Paul, NARCY-COMBES Marie-Françoise, *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues*, Paris, Didier, 2019.

NOCUS, Isabelle, VERNAUDON, Jacques, PAIA, Mirose, *L'école plurilingue en outre-merâ¯: Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Rennes, PU Rennes, 2014.

RYAN, Richard M, DECI, Edward L, *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, New-York, Guilford Press, 2018

VAN ZANTEN, Agnès, *Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques*, Lien social et Politiques, n°35, 1996.

---

[1] Il s'agit ici de la Bretagne dite « historique », à 5 départements, Loire-Atlantique comprise.

[2] L'ensemble de ces chiffres est issu du rapport sur le dernier sondage TMO/région Bretagne, 2018, p.32.

[3] 579 nouveaux élèves à la rentrée scolaire 2018. Source : Office public de la langue bretonne, Les chiffres clé de la rentrée de l'enseignement bilingue, 2018, p.7

[4] Voir entre autres Adam & Calvez, 2016

[5] « breton et plaisir »

[6] Ar redadeg est une course relai d'une semaine qui fait le tour de la Bretagne et qui a pour objectif de fédérer autour du breton et de financer des projets liés à la langue bretonne, voir : http://www.ar-redadeg.bzh

[7] Ces dénominations sont des mises en mots des parents interviewés recueillies lors des entretiens.