



La classe bilingu breton-francais de la maternelle  
Notre-Dame des Fleurs (Languidic) : un cas  
d'ecole

メタデータ	言語: fra 出版者: 公開日: 2009-08-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: PUNGIER, Marie-Francoise メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.24729/00005995">https://doi.org/10.24729/00005995</a>

# La classe bilingue breton-français de la maternelle Notre-Dame des Fleurs (Languidic) : un cas d'école

Marie-Françoise Pungier

*“Elle sait pas le breton !”<sup>1</sup>*  
une petite fille à mon adresse

## Avant-propos :

*Un chercheur, une chercheuse, si modeste soit-il, entretient toujours un certain rapport avec son objet d'études. Dans le cas présent, le choix de l'école ne relève aucunement du hasard. Lorsque pour les besoins de recherches, menées en commun, sur la question du bilinguisme régional en France, il a fallu “découper” le territoire de l'hexagone en zones de travail, je me suis vu attribuer – je me suis attribué ? – la région Bretagne. Tous les ans, mes pas m'y ramènent. Quand, au cours d'un précédent séjour, j'ai appris, par un quotidien régional <sup>2</sup>, que l'école Notre-Dame des Fleurs ouvrait une classe bilingue breton-français, il m'a paru évident que cette expérience méritait d'être observée.*

*Au cours de ma scolarité dans cet établissement au milieu des années 70, il n'était pas question d'y entendre, d'y parler, ou d'y apprendre le breton, non pas qu'il y ait été interdit mais plutôt parce que là n'était pas sa place, et que la modernité d'alors ne pouvait s'exprimer qu'en français. En classe de CM1, pour une fête quelconque, l'instituteur nous a appris et fait chanter une chanson – deux ? – en breton. A l'époque, l'expérience m'a paru à la fois “exotique” – je n'y comprenais rien – et délicieusement “osée”, par le côté suranné de la chose. Il me semble que, l'année suivante, l'institutrice a aussi tenté ce genre d'exercice. Voilà à quoi se résume, dans mes souvenirs, ma pratique du breton à l'école.*

*Vingt-cinq ans plus tard, ce sont mes camarades de classe qui inscrivent leurs enfants dans ce même établissement, mais dans la classe bilingue, pour qu'ils y apprennent le breton. Quelque chose a changé, que j'ai voulu essayé de saisir...*

\*\*\*

Depuis quelques années, la question de la place à accorder aux langues régionales de France au sein de la République ne cesse de susciter des débats qui peuvent se résumer ainsi : *“Pour les uns, seule la langue française doit être autorisée sur le territoire national, car elle est à la fois le garant de l'unité nationale et la marque de la souveraineté étatique sur le territoire. (...) Pour*

*les autres, la défense des langues régionales est justement une saine réaction à la mondialisation en cherchant à résister à l'uniformisation culturelle (...)*<sup>3</sup>. La polémique semble porter, à la base, essentiellement sur une opposition de principe entre des arguments d'ordre politique ou culturel, même si, en réalité, la question des langues régionales s'étend au delà de ces cadres préétablis. En effet, posant le problème concret de leur transmission, elle touche aussi le domaine de l'éducation et de la pédagogie. En dépit d'interrogations de fond qui restent irrésolues – oui ou non, faut-il enseigner les langues régionales ? –, d'autres apparaissent : si oui, où et comment ? Vaut-il mieux “*former des informaticiens maîtrisant le français et parlant anglais que des bergers parlant corse ou catalan*”<sup>4</sup> ? Ces nouvelles questions trouvent déjà des réponses puisque le nombre de classes bilingues ou immersives “français-langues régionales” ne cesse d'augmenter au fil des ans partout en France, et donc aussi en Bretagne, où tous secteurs confondus, cette hausse oscille, bon an, mal an, entre 15 et 20%<sup>5</sup>. Ainsi, à la rentrée 2001, après bien d'autres, cela a été le tour d'une paisible école de sauter le pas : la maternelle Notre-Dame des Fleurs à Languidic.

Afin de mieux comprendre le contexte général dans lequel s'inscrit cette expérience locale d'ouverture de classe bilingue breton-français, il convient de rappeler quelques caractéristiques de cette vaste commune du Morbihan, de l'intérieur des terres, située à une vingtaine de kilomètres de Lorient.

Au dernier recensement (1999), Languidic comptait 6695 habitants vivant pour une grande partie d'entre eux dans une multitude de hameaux ou *villages* disséminés dans la campagne. Outre des équipements culturels ou sportifs, *le bourg* concentre l'essentiel des services administratifs, sociaux et éducatifs. Cinq établissements scolaires, dont quatre au bourg même, sont installés sur la commune : deux écoles publiques : l'Ecole Georges Brassens ; l'Ecole Jules Verne (la seule située “hors les murs”, au village de Kergonan) ; deux écoles privées : l'Ecole maternelle Notre-Dame des Fleurs, installée dans des locaux neufs depuis 1980, et indépendants de l'école primaire du même nom, l'Ecole primaire Notre-Dame des Fleurs ; un collège privé, le Collège Saint-Aubin<sup>6</sup>. Par ailleurs, il y a un peu plus de trente ans, les agriculteurs exploitants représentaient plus de la moitié des actifs de la commune (51,4%), suivis des ouvriers (30,5%)<sup>7</sup>. Aujourd'hui, le phénomène de rurbanisation se lit dans le paysage et les pourcentages des deux catégories socio-professionnelles précédemment citées ont diminué. Finalement, s'il fallait caractériser la commune en un mot, il semble que celui de “modeste” lui conviendrait parfaitement.

Qu'y signifie donc alors l'ouverture d'une classe bilingue breton-français, pour elle-même et par rapport à toutes les autres ? Comment les différentes parties prenantes de ce projet (personnel de l'établissement et parents) se situent-elles dans le débat général sur les langues régionales ? Quelles sont les motivations profondes qui les ont fait s'impliquer dans cette expérience ? Qu'en attendent-elles réellement ? L'existence de la classe bilingue à l'Ecole maternelle Notre-Dame des Fleurs relève-t-elle d'un souci politique, culturel ou éducatif ?

L'étude proposée ici, qui tente de répondre à ces questions, s'appuie sur plusieurs données : un entretien (5 mars 2002) avec la directrice de l'école maternelle et l'enseignante en charge de la classe bilingue, dont c'est le premier poste ; une observation de classe (8 mars 2002) ; un questionnaire écrit anonyme en direction des parents ayant souhaité que leurs enfants suivent un enseignement bilingue breton-français (mars 2002), qui se composait de quatre grandes sections<sup>8</sup>. La première, doublée dans sa présentation, car s'adressant aux deux personnes du couple, visait à cerner le profil de ces parents, intéressés par un enseignement bilingue régional pour leurs enfants. La deuxième se concentrait sur leurs manières d'envisager la question de la langue bretonne hier, aujourd'hui et demain. La troisième concernait leurs rapports à l'offre en enseignement bilingue qui existe, tous secteurs confondus, à travers la scolarité présente et à venir de leurs enfants. La quatrième, enfin, abordait, de manière plus directe la question de l'enseignement bilingue sous l'angle de la revendication, qu'elle soit identitaire ou politique.

Pendant l'année scolaire 2001-2002, la classe comprenait 23 élèves issus de familles différentes<sup>9</sup>. Quinze d'entre elles, soit un retour des deux tiers environ, ont bien voulu participer à l'enquête. L'analyse de leurs réponses croisée avec celle des positions de la directrice et de l'enseignante permet de mieux connaître les mécanismes du développement des classes bilingues tant au niveau régional que national, et d'en saisir toute la portée, à travers trois points précis. Le premier s'attache à examiner les caractéristiques de l'environnement linguistique et culturel dans les familles et la société locale : celles-ci coïncident-elles avec d'autres données de la région ou s'en distinguent-elles ? Le deuxième met l'accent sur la place réellement envisagée pour le breton dans la scolarité et sur les attentes parentales vis-à-vis, non seulement, de l'institution Ecole mais aussi de l'établissement. Le troisième enfin aborde le problème de la place du breton comme marqueur identitaire.

## **1. Le breton et la culture bretonne dans l'environnement sociétal et familial**

Des pédagogues s'intéressant aux conditions nécessaires à la réussite de l'apprentissage des langues étrangères à l'école maternelle ou primaire constatent que *“la mesure dans laquelle les élèves étaient ou n'étaient pas “exposés à une langue étrangère en dehors de l'école” a été identifiée comme un facteur facilitant ou freinant le développement des enfants dans la langue étrangère.”*<sup>10</sup>. Qu'en est-il à Languidic, qui linguistiquement parlant appartient à l'aire du breton vannetais ? Quel est donc le degré de prégnance de la langue bretonne dans la vie quotidienne ? Les enfants inscrits dans la classe bilingue ont-ils des occasions de rencontrer le breton, de toucher à la culture bretonne en dehors du temps scolaire ?

Tout d'abord, il faut signaler que la première exposition à la langue bretonne prend une forme passive, et vraisemblablement inconsciente : elle relève des domaines de la toponymie et de l'onomastique. Un rapide comptage des lieux-dits recensés sur la carte de la commune montre

que la très grande majorité d'entre eux sont d'origine bretonne, comme le nom même de la commune<sup>11</sup>. Par ailleurs, quelques enfants de la classe bilingue de l'année scolaire 2001-2002 portaient un prénom breton : *Mewen, Gurvan*, etc., et peut-être même, comme leur directrice et leur enseignante, un patronyme de même type<sup>12</sup>.

Les recherches menées ne portant pas directement sur l'utilisation effective du breton dans la vie quotidienne des habitants de la commune ou sur la réalité de leurs pratiques liées à la culture bretonne ne permettent pas de les quantifier rigoureusement, mais certains indices glanés ici et là laissent à penser qu'elles ont été importantes dans un passé récent et qu'elles n'ont pas totalement disparu. Ainsi, F. Broudic signale qu'en 1963 encore, à Languidic, les sermons du dimanche se faisaient en breton<sup>13</sup>. Ce phénomène s'explique sans doute par le caractère profondément rural de la commune à l'époque, sachant que le passage du breton au français s'est fait plus rapidement dans les zones urbaines<sup>14</sup>. Aujourd'hui, la population, dans sa structure socio-professionnelle s'est modifiée, et si la pratique du breton n'a pas disparu, elle a, d'une part, diminué – le curé prêche en français, les cantiques en breton ne se chantent plus guère que lors des pardons dans les chapelles de la commune, et les occasions d'entendre cette langue sur la place de l'église se font plus rares – et d'autre part, elle a changé de forme. Écarté "naturellement" de certains lieux de sociabilité traditionnels, le breton trouve une nouvelle place et un nouvel usage dans la vie associative. Cette présence reste modeste lorsqu'il se rencontre sous la forme minimale d'une appellation (en 2002, sur les vingt associations culturelles recensées par la mairie, six portent un nom breton) ou sous celle dérivée des activités liées à la culture bretonne en général (comme par exemple, les cercles celtiques) mais aussi plus entière lorsque les activités se font dans cette langue même : il existe ainsi, par exemple, du théâtre en breton. Au cours de l'entretien, la directrice évoque ainsi le "*terreau bretonnant*" de la commune, et estime que cette donnée a joué dans sa décision de s'engager dans les démarches de l'ouverture de la classe bilingue.

Comme le laisse entrevoir cette rapide description du quotidien languidicien, ce "*terreau bretonnant*" se compose de deux éléments, la langue, bien sûr, mais aussi la culture. Il pourrait cependant ne représenter qu'une donnée un peu artificiellement mise en avant pour justifier la classe bilingue, sans rapport direct avec le vécu des enfants et n'offrant guère d'intérêt comme condition favorisant leur apprentissage du breton. Cela n'apparaît pas le cas. Il faut savoir tout d'abord que l'école "recrute", de fait, uniquement sur le territoire de la commune. L'enquête montre aussi une grande homogénéité dans les lieux d'origine des parents : seize d'entre eux, soit 55%, se disent originaires de Languidic même ; dans douze familles sur quinze, soit 80%, c'est le cas de l'un au moins des conjoints. Par ailleurs, sept d'entre eux viennent d'une des communes limitrophes qui présentent, dans l'ensemble, des caractéristiques identiques à celle de Languidic, historiquement, économiquement et socialement<sup>15</sup>. Cette réalité prend tout son sens et son importance pour les enfants de la classe bilingue dans la mesure où leurs parents manifestent

un intérêt particulier pour des activités en rapport avec la culture bretonne, les pratiquent, témoignent de la présence de la langue dans leur vie sociale, voire l'utilisent eux-mêmes. Ces quatre facteurs pourraient constituer une échelle de gradation croissante de l'imprégnation bretonne de l'environnement dans lequel vivent les enfants.

Le lien entre activité culturelle (qu'elle corresponde à un centre d'intérêt ou à une pratique) et activité linguistique apparaît important dans le cas breton : non seulement, il ressort du discours traditionnel des défenseurs de la langue bretonne<sup>16</sup> mais quatre parents le mentionnent de manière explicite, par exemple dans leurs réponses à la question "*Vous, personnellement, faites-vous quelque chose pour transmettre le breton et d'autres aspects du patrimoine breton à la prochaine génération ?*". L'un d'entre eux écrit ainsi : "*En écoutant la musique bretonne, par exemple. Cela permet de dire qu'une langue régionale existe en Bretagne.*". Un résultat identique, d'un point de vue tant quantitatif que qualitatif, se dégage de leurs commentaires à l'interrogation suivante : "*Pour vous, est-il important de savoir parler breton en Bretagne ? Pourquoi ?*". Une personne pense que "*la maîtrise de la langue permet de mieux appréhender la culture bretonne sous tous ses aspects.*". Au total, six personnes différentes conçoivent la langue comme imbriquée à la culture, et deux d'entre elles reviennent à deux reprises sur ce lien. Par ailleurs, il a été demandé aux parents (le couple) de préciser, dans une question fermée, à quels aspects de la culture bretonne ils s'intéressaient. Dans un seul cas, aucun item proposé (*musique, chant, danse, fest-noz, festivals (Festival Interceltique, Festival des Vieilles Charrues, ...), architecture (chapelles, ...), pardons*) n'a été sélectionné. Dans quatre autres, il semble que ce soit le mari seulement qui ne s'intéresse à rien en particulier. En gros, les femmes seraient, individuellement, plus attirées que les hommes par la culture bretonne – mais, ce sont elles qui remplissent le questionnaire en priorité (13 cas sur 15) –, alors que ces derniers auraient des goûts plus diversifiés<sup>17</sup>. Dans un cas seulement, l'intérêt se transforme en pratique (danse). Quoiqu'il en soit, les résultats de l'enquête laissent supposer que la quasi-totalité des enfants inscrits dans la classe bilingue sont en contact, dans leurs familles, avec la culture bretonne, mais cela d'une manière qui apparaît *modérée*.

A travers l'enquête, les parents témoignent aussi, de différentes manières, de la présence de la langue dans leur quotidien. Il s'agit dans un premier temps d'une situation minimaliste : l'environnement auditif<sup>18</sup>. Le breton s'entend d'abord dans la famille (soit 93,3%! ), ensuite à la radio ou à la télévision (73,3%), dans le voisinage (53,3%), dans les fêtes (46,6%)<sup>19</sup>, dans les lieux publics (26,6%)<sup>20</sup>, mais quasiment jamais chez les amis (un seul cas sur 15). Pour reprendre une expression de F. Broudic, le breton apparaît bien avant tout comme "une langue de convivialité"<sup>21</sup>. Le décalage important sur les occasions de l'entendre qui existe entre les amis, le voisinage et la famille peut s'expliquer par le fait que les premiers sont choisis suivant des critères de goûts et d'intérêts communs, et par conséquent, indirectement, d'âge, alors que les autres ouvrent sur des cercles générationnels plus larges, donc aussi plus âgés, où le breton reste

“naturellement” utilisé. Par ailleurs, la très grande fréquence des réponses positives à l’item “famille” se comprend à travers l’examen de celles portant sur la pratique de la langue en leur sein. Elles révèlent, d’une part, des traits communs, qui accentuent, là encore, le caractère homogène de l’échantillonnage, et rapprochent les enfants de la classe bilingue entre eux, et d’autre part, vérifient ou précisent des données connues par ailleurs sur le passage du breton au français en Bretagne et sur sa transmission à l’intérieur de la famille.

Ainsi, à une exception près, du côté paternel, tous les grands-parents des personnes interrogées, nés, en tenant compte d’un écart générationnel de vingt-cinq ans, entre la fin de la première décennie du XX<sup>ème</sup> siècle et le milieu des années 20, étaient bretonnants (soit plus de 98%). La deuxième génération comprend des gens nés entre le début des années 30 et 50. Dans celle-ci, les familles où les deux parents parlent breton, restent nombreuses (70%), mais le pourcentage de celles où l’un des deux seulement, la mère ou le père est bretonnant, monte à 23,3% (respectivement 13,3% et 10%). Enfin, dans deux d’entre elles, aucun des parents ne connaît le breton. Ces quatre chiffres reflètent le phénomène de la débrettonnisation, mais à leur manière : en effet, le premier et le dernier diffèrent, dans leur valeur absolue, de ceux du résultat d’un sondage TMO-Régions, réalisé, cinq ans auparavant “à l’ouest d’une ligne Paimpol-Vannes, sur le territoire de la Basse-Bretagne qui est depuis des siècles la zone traditionnelle de pratique du breton”<sup>22</sup>. Là, toutes générations confondues, les personnes dont aucun parent ne parle breton représentaient 33% du total, et donc la deuxième catégorie en terme d’importance quantitative<sup>23</sup>. Par ailleurs, les parents des enfants de la classe bilingue déclarent, pour près des deux tiers, comprendre le breton (quel que soit le degré estimé de celui-ci). Là encore, les réponses positives dépassent celles du sondage TMO-Régions de 1997. A supposer que les parents des enfants de la classe bilingue aient été interrogés à ce moment-là, et en comparant les données en fonction de l’âge, le pourcentage de ceux qui disent comprendre le breton reste plus élevé que celui établi par TMO-Régions : 58,3% des parents dans la tranche des 20-29 ans et 72,2% dans celle des 30-39 ans disent comprendre le breton contre respectivement 5,5 % et 15,5 % pour TMO-Régions. Cet écart énorme peut s’expliquer d’une part, par la faiblesse de l’échantillonnage et, d’autre part, par son caractère non-représentatif en termes sociologiques. Il faut cependant remarquer que les données respectent la même progression en valeur absolue, et rejoignent des conclusions déjà connues : plus la personne interrogée est jeune, moins elle a de chance de parler breton, et vice-versa<sup>24</sup>. Il se pourrait aussi, mais l’enquête ne permet pas d’infirmier ou de confirmer cette hypothèse, que Languidic reste une commune plus bretonnante que la moyenne. Quoi qu’il en soit, les chiffres révèlent une sensibilité particulière au breton des parents ayant inscrit leur enfant dans la classe bilingue, due sans doute dans la plupart des cas à leur exposition intense à la langue au sein même de leur famille.

L’environnement bretonnant dans lequel les enfants évoluent ne concerne ainsi pas seulement le domaine de la vie sociale mais aussi celui de leur propre famille. Ils ont, de ce fait, toutes les

chances de pouvoir être exposés, ne serait-ce qu'un minimum, à la langue bretonne hors du temps scolaire. L'enquête vérifie, à différents moments, la réalité du phénomène et permet d'en dégager quelques caractéristiques. Tout d'abord, dans 9 familles sur 15 où l'un des conjoints au moins déclare avoir une certaine connaissance du breton, celui-ci reconnaît essayer des échanges dans cette langue avec son enfant, ne serait-ce que *“juste des mots ou des expressions”*. *“En parlant avec [celui-ci], qui découvre la langue”*, le parent concerné a le sentiment de faire quelque chose pour la transmission du breton. Mais cela n'est pas tout. L'enfant, lui-même, participe à la réintroduction de la langue dans la sphère familiale de manière spontanée et naturelle en racontant sa journée d'école (*“Il en parle avec plaisir, aime nous raconter des histoires, nous fait toujours la météo en breton”*<sup>25</sup>), est sollicité pour le faire, même – et surtout ? – dans les familles non-bretonnantes (*“il ne voulait pas parler le breton à la maison au début”*), et devient le facteur déclencheur pour que les adultes commencent eux aussi une formation linguistique (*“cours du soir 1ère année (stoppés en cours d'année pour souci professionnel)”*). Cette démarche implique quatre personnes, qui, ce faisant, ont chacune un objectif propre allant du court au long terme : *“Je l'apprends pour comprendre mon enfant et le corriger”*, dit l'une, et une autre veut, par là, pouvoir *“communiquer avec [ses] enfants”*, mais envisage aussi la formation dans le cadre de son métier d'institutrice : *“faire moi-même une formation en breton pour l'enseigner”*.

Certes, tout cela ne concerne qu'un nombre restreint de personnes, mais confirme cette idée de *“terreau bretonnant”* et sans doute au-delà de ce que la directrice pouvait en penser. A Languidic, le breton reste une langue possédée en commun dans la société ou dans la famille, même si, c'est de façon modeste.

## **2. Le breton, une discipline scolaire comme les autres ?**

Les recherches qui portent sur la pratique du breton actuellement s'intéressent non seulement au nombre de locuteurs existant et à leurs manières d'être bretonnants, mais aussi à leurs modes d'apprentissage de la langue. L'un d'entre eux attire particulièrement les regards parce qu'il conditionne le renouvellement de cette dernière : il s'agit de la transmission, de la continuité intergénérationnelle au sein même de la famille<sup>26</sup>. Le résultat d'enquêtes récentes montre ainsi que celle-ci diminue, puisque, globalement, en Bretagne, *“à partir des années 1950 (...) les parents commencent massivement à s'adresser en français à leurs enfants”*<sup>27</sup>. Par conséquent, non seulement, le pourcentage attribué par les enfants au rôle des parents dans leur apprentissage du breton diminue, mais ceux correspondant aux catégories *“apprentissage par immersion”* et *“cours”* augmentent, et les grands-parents continuent de tenir une place importante dans la transmission de la langue<sup>28</sup>. De ce point de vue, les réponses des parents des enfants de la classe bilingue ne font pas exception. Sur 14 personnes qui déclarent connaître le breton, cinq pensent qu'elles le doivent d'abord à leurs parents seuls, mais neuf estiment aussi l'avoir appris au con-



tact de leurs grands-parents. Pour celles qui se disent non-bretonnantes (dix cas), la non-transmission à l'intérieur de la famille s'est effectuée à différentes époques. La plus ancienne rupture apparaît dès la génération des grands-parents où dans deux cas, ceux-ci, du côté paternel, ne sont pas bretonnants. A la génération suivante, dans trois autres cas, alors que les grands-parents des deux côtés connaissaient le breton, il n'a pas été transmis aux parents des personnes interrogées. Sans doute n'est-ce pas un hasard, même si cela reste impossible à vérifier avec les données recueillies lors de l'enquête, mais dans trois de ces derniers cas, les personnes disent ne pas être originaires de Languidic, mais de Quimperlé, de Pontivy, de Vannes, c'est-à-dire de la ville, lieu où traditionnellement le français s'est imposé plus tôt. Dans les quatre cas restant, la non-transmission n'est intervenue que dans les années 60-70 : *“Nos parents ne nous ont pas transmis la langue”*. Il faut y ajouter aussi ceux des six autres personnes déclarant comprendre le breton, au minimum, mais parce qu'elles l'ont appris en cours du soir (4) ou par immersion (2), toutes, cette fois, originaires de Languidic même ou des environs (Kervignac). Le phénomène doit sans doute s'expliquer ici par l'assimilation d'une représentation négative de la langue bretonne à l'époque par les parents comme le laissent à penser certaines remarques rencontrées dans l'enquête : *“Dans les années 40 à 60, on ne devait pas parler breton au risque de passer pour des ‘arriérés’”* ; *“La transmission ne s'est pas faite entre la génération de nos parents et la nôtre et a créé une sorte de rejet de la langue par les bretonnants eux-mêmes. Mes parents (bretonnants) se demandent encore à quoi peut bien servir l'apprentissage de cette langue aux enfants.”*<sup>29</sup>.

N'ayant pas connu de transmission à l'intérieur de leur famille pour certains, partiellement pour d'autres (*“Vos parents parlaient-ils breton avec vous ?”*, – *“Très peu”*), et vivant dans une société où la place du breton diminue, c'est tout naturellement, en apparence, que les parents se tournent alors, pour leurs enfants, vers un autre lieu reconnu de transmission des savoirs : l'Ecole. Lors de l'entretien, la directrice de l'Ecole maternelle Notre-Dame des Fleurs, intéressée à titre personnel par le bilinguisme en général, mais pas forcément avec le breton, reconnaît que c'est suite à plusieurs demandes répétées de familles qu'elle a pris la mesure de cette attente parentale vis-à-vis de l'école et sérieusement envisagé la question d'un tel enseignement dans son établissement, organisant alors un sondage pour évaluer la viabilité du projet<sup>30</sup> : elle a ainsi recueilli une centaine de réponses de personnes intéressées.

Cette démarche parentale mérite examen, parce qu'elle est en réalité très paradoxale. Il n'est en effet pas possible de parler de la question des langues régionales en France, en Bretagne, sans évoquer le rôle que l'institution scolaire a joué dans la francisation de la société<sup>31</sup>. Le souvenir de l'interdiction d'utiliser le breton en classe, avec ses corollaires, les punitions qui l'accompagnaient ou le “symbole”, reste encore bien vivace ; il relève de la mémoire collective (*“Interdiction de parler en breton dans les écoles il y a 40-50 ans (sous peine de coups de règles sur les doigts!)”*) et familiale (*“Mes parents n'avaient pas le droit de parler le breton à l'école”* ; *“j'ai souvent entendu mes parents dire qu'à l'école, quand ils étaient jeunes, on ne*

voulait pas qu'ils parlent en breton")<sup>32</sup>. De fait, interrogés pour savoir, selon eux, "*pourquoi les bretonnants utilisent moins le breton aujourd'hui*" et "*qui est responsable de la diminution du nombre de personnes sachant parler breton en Bretagne*", les parents des enfants de la classe bilingue citent, entre autres causes, dans le premier cas, la non-transmission au sein de l'école (9 cas sur 15, soit 60%), en insistant dans 8 cas, soit 53,3%, sur l'interdiction de la langue, et dans le second cas, accusent "*l'Education nationale*" dans la même proportion. Au total, l'Institution scolaire apparaît dans près de 3 réponses sur 4. Ces chiffres constituent une hypothèse basse, car, qui se cache derrière "*l'Etat*", autre "coupable" désigné, dont une personne souligne le rôle "*par l'intermédiaire de l'Ecole*", d'une part, et à quel endroit pense celle qui mentionne simplement "*le fait d'avoir interdit de parler breton dans les années 40/50*", d'autre part ? Et pourtant, aujourd'hui, c'est vers cette même Ecole-institution, et aussi vers la même école-établissement, dont ils disent qu'elles sont impliquées dans la baisse de la pratique du breton, qu'ils placent leurs attentes ! Mais le lien entre les deux époques n'est jamais exprimé.

Plusieurs hypothèses peuvent être envisagées pour essayer d'expliquer cette contradiction apparente. Tout se passe comme si l'Ecole constituait le seul lieu légitimé et légitimant les savoirs : les connaissances qui s'y acquièrent vaudraient plus que celles qui peuvent être transmises dans le cadre familial, sans doute parce que l'écrit sur lequel repose l'enseignement scolaire bénéficie d'un prestige dénié à l'oral. Par ailleurs, l'Ecole valide ou sanctionne tout apprentissage. La société reconnaît ses décisions et de fait, accepte sa position de monopole sur la question<sup>33</sup>. Si les parents d'aujourd'hui se tournent vers l'Ecole pour lui demander de prendre en charge l'enseignement du breton, c'est aussi, parce que les leurs, ou leurs grands-parents, ont effectué la même démarche avant pour qu'elle permette à leurs propres enfants d'acquérir "*la maîtrise souhaitée, ou souhaitable en tout cas, du français*"<sup>34</sup>. La requête actuelle pourrait correspondre alors à la reproduction d'un phénomène antérieur et non pas seulement à une nouveauté, et ce d'autant plus que la mission assignée à l'Ecole a été parfaitement remplie et concernait tout particulièrement le domaine de l'apprentissage linguistique : à partir des années 50, les monolingues bretons cèdent le pas devant les monolingues français<sup>35</sup>. L'Ecole possède de fait un capital "confiance" auprès des parents de la classe bilingue quasi-unanime : 14 d'entre eux misent sur elle pour assurer la transmission du breton à la prochaine génération, soit 93,3%, et pour plus de la moitié, elle en constitue le moyen unique ! Cette confiance ne concerne pas le seul cadre de l'institution mais aussi celui de l'établissement : plusieurs parents déclarent que Notre-Dame des Fleurs "*est une très bonne école*" qui leur "*donne entière satisfaction*"<sup>36</sup>. Ce sentiment transparaît également, à la fois de manière indirecte et concrète, dans les réponses aux questions sur l'adaptation des enfants à l'enseignement bilingue<sup>37</sup> : "*il s'est bien adapté*", "*il réagit très bien*", "*aucun problème*" reviennent sans cesse sous la plume des parents.

La situation décrite ici présente indiscutablement un exemple d'adéquation entre les attentes des parents et les réponses offertes par le côté "direction-enseignants", et ce dans le cas

spécifique de la classe bilingue *breton-français*. *A priori*, tout semble indiquer que cette langue y trouve un nouveau lieu d'expression à part entière et qu'elle représente la base de l'accord tacite existant entre les deux parties, la cause de l'investissement dans cette filière. Mais la réalité, qui se laisse saisir dans les réponses au questionnaire et lors des entretiens paraît beaucoup plus nuancée que cela, et la fonction du breton beaucoup plus aléatoire, sa place moins nette. Plusieurs questions portaient sur le degré d'engagement des parents, pour leurs enfants, sur la langue même, et visaient à mesurer leur désir d'enseignement à long terme dans ce domaine uniquement. Interrogés pour savoir s'ils souhaitaient que leur "*enfant soit inscrit dans une école bilingue*" l'année suivante, seuls les deux tiers ont répondu sans hésiter de manière affirmative<sup>38</sup>, et c'est dans la même proportion qu'ils pensent que leur enfant pourrait étudier le breton jusqu'au lycée. Mais, dans ce cas précis, à l'exception de quatre d'entre eux qui semblent tenir à l'investissement à long terme, les autres assortissent la poursuite de l'apprentissage à certaines conditions : désir de l'enfant ou bons résultats scolaires dans la matière. De plus, "*si l'Ecole Notre-Dame des Fleurs ne pouvait pas, pour une raison ou une autre poursuivre son enseignement bilingue*", aucun n'envisage spontanément de changer son enfant d'établissement juste "*pour qu'il puisse continuer à apprendre le breton*" parce qu'ils estiment qu' "*il faut prendre en compte d'autres paramètres avant d'effectuer un choix, la proximité de l'école, le confort de l'enfant en fonction des enseignants, des copains et des copines!* ", ni de chercher spécialement à l'inscrire dans le public local, si celui-ci offrait un enseignement bilingue, ou dans une école du réseau Diwan. La recherche d'un juste milieu, la position de modération des parents par rapport à la langue bretonne et aux débats soulevés ailleurs et à un autre niveau se manifestent très clairement<sup>39</sup> : à tout moment, ils se réfèrent à la qualité de l'enseignement en général et au bien-être des enfants.

Dans le triptyque "bilingue-breton-français", le deuxième terme n'apparaît donc pas comme le plus important. Celui qui mérite cette place correspond à celui contenu dans le premier : la langue. Ce domaine, en effet, concentre l'essentiel des attentes des parents pour leurs enfants comme l'indiquent leurs réponses ici et là. Plus qu'au singulier d'ailleurs, il paraît plus juste d'aborder la question sous l'angle du pluriel. Les parents assignent spécifiquement à l'école la mission d'enseigner les langues, qu'ils classent dans trois catégories distinctes. La première, ils la nomment juste en passant, et la considèrent comme "l'essentielle" mais pas "l'unique" : il faut que leurs enfants apprennent le français ("*j'estime que le français est tout de même plus important que le breton*") mais aussi qu'ils sachent que "*la communication ne se fait pas qu'avec [lui]*" et donc qu' "*il est important [d'en] savoir d'autres*". Lesquelles, alors ? En priorité, le breton ? Les parents répondent très clairement à ces questions et reconnaissent deux autres groupes : celui des langues internationales et celui des langues régionales. Les premières – l'anglais est cité dans un peu plus de la moitié des cas, vient ensuite l'espagnol, puis l'allemand<sup>40</sup> – sont reconnues comme nécessaires et ce pour plusieurs raisons : construction de l'Europe d'où

des échanges humains accrus et une multiplication des contacts ; spécialisation au moment des études universitaires ; facilités pour voyager ; avantages dans le domaine professionnel. Le breton, lui, ne jouit pas d'un tel prestige. Si la connaissance de cette langue n'est plus considérée comme un handicap, comme cela l'a été souvent dans un passé pas si lointain<sup>41</sup>, elle n'en devient pas pour autant un atout. Une seule personne estime que cela peut représenter pour son enfant *“une ouverture éventuelle supplémentaire pour un emploi”*<sup>42</sup>. En fait, les parents hésitent constamment entre deux modes d'approche du breton. D'un côté, ils minimisent son importance, et en font une langue de “seconde catégorie” car, en Bretagne, *“on peut vivre très bien sans savoir parler breton”* (parole de néo-bretonnante), et l'investissement dans son apprentissage doit rester limité : *“Je suis d'accord que mon enfant apprenne un peu le breton jusqu'à la fin du primaire, mais je pense que ça ne lui servirait pas beaucoup plus tard”*. Il ne faut pas perdre de vue que *“l'intérêt de la classe bilingue est d'apprendre le breton au même titre que le français mais pas à son détriment”*. D'un autre côté, ils assignent à cette langue une place respectable à côté d'autres, car elle constitue *“un enrichissement (...) au même titre que le français”*, et ils se demandent où elle sera parlée si ce n'est en Bretagne (*“sinon où le parlerons-nous ?”*). Dans cette optique, le breton en tant que tel est évoqué comme pouvant être une des finalités à part entière de la classe bilingue, puisque celle-ci doit amener l'enfant à ce *“qu'il parle breton”* (4 cas sur 15) et un apprentissage jusqu'au lycée est envisagé *“pour qu'il maîtrise le mieux possible cette langue”*. Mais, même dans ces cas-là, des limites sont posées : la modération, une fois de plus, reste de rigueur. Le breton ne peut se prévaloir d'être l'unique fin de l'enseignement bilingue. En effet, il apparaît hors de question, pour tous, et cela est exprimé à différents moments du questionnaire, *“d'enfermer [l'enfant] dans une seule langue”* et qu' *“il ne parle que le breton”*. Le rôle de cette langue se présente sous un jour plus complexe. Elle est considérée comme un moyen facilitant l'accès à d'autres langues, comme un *“premier pas vers le “multilinguisme”*”, comme un outil de formation intellectuelle, l'enseignement bilingue permettant *“une approche, un mécanisme pour apprendre une deuxième langue”*. Elle constitue aussi un instrument de formation de type “humaniste” à titre privé ou à caractère social car elle contribue à un *“enrichissement de sa culture personnelle et [à] une ouverture d'esprit sur la “différence” d'une autre culture que celle qui est commune à tout le monde”*, les parents rejoignant ici encore une fois la manière d'envisager la classe bilingue du côté direction-enseignante : lors de l'entretien, la directrice et l'enseignante ont utilisé à de nombreuses reprises le terme “ouverture”. L'apprentissage du breton représente finalement une sorte de bagage nécessaire à “l'honnête homme” cultivé de demain : sa transmission se conçoit alors comme *“[celle d'] une bonne éducation comme le français, l'histoire, la politesse”*. Des trois termes “bilingue-breton-français”, c'est sans doute le premier qui rassemble le plus tous les acteurs impliqués dans la classe bilingue, le deuxième contenant encore une charge explosive trop forte, qu'il s'agit constamment de désamorcer.

### 3. La pratique du breton comme moyen d'affirmation ou de revendication identitaires

Le fait d'accorder une place au breton dans le système scolaire en Bretagne vient de loin puisque dès 1831, un ministre de l'Instruction Publique et des Cultes propose dans une circulaire un essai d'enseignement du français par le breton<sup>43</sup>, et jusqu'à la seconde moitié du XIXe siècle, le gouvernement hésite entre tolérance ou rejet de cette langue de l'école, avant que ne s'ouvre "la période dure d'exclusion du breton" qui se prolonge "pendant un demi-siècle environ, jusqu'à la dernière guerre"<sup>44</sup>. A partir de là, "on peut considérer que le contexte à l'apprentissage du breton est plus propice" dans la mesure où il "est admis (ou toléré) par l'Education nationale"<sup>45</sup>. Mais il est impossible d'appréhender la question du breton à l'école comme un simple aspect de l'histoire scolaire en France, comme uniquement une autre guerre scolaire. Aucune des parties prenantes de la classe bilingue de l'Ecole maternelle Notre-Dame des Fleurs ne l'ignore. Bien au contraire, tous ont présent à l'esprit, même s'ils ne l'expriment pas directement, le fait que la pratique du breton peut être considérée comme le signe d'une manifestation identitaire forte voire comme celui d'une revendication de type "régionaliste". Les deux sont étroitement liés comme le montrent ces premières lignes du "Premier et dernier manifeste de Gwalarn", revue du mouvement littéraire de langue bretonne éditée entre 1925 et 1944, qui bien qu'anciennes, demeurent pour certains encore d'actualité : "Il n'est pas de renaissance nationale sans renaissance linguistique. L'exemple de toutes les nationalités le montre. Et en Bretagne, toutes les organisations qui se sont préoccupées à divers degrés du relèvement du pays l'ont compris."<sup>46</sup>. Ce manifeste éclaire d'un jour nouveau l'analyse des réponses sur la place du breton à l'école décrites précédemment et amène à s'interroger sur les autres rôles que lui assignent les parents ou l'établissement, et qui renvoient à la question de l'affirmation ou de la revendication de la bretonnité.

Plusieurs passages du questionnaire essayaient d'appréhender et de mesurer l'importance de ce problème dans le choix d'un enseignement bilingue pour les enfants. Dans son essai, P.-J. Simon dresse, pour en examiner la validité, une liste de marqueurs qui peuvent permettre de définir la bretonnité, mais pas intrinsèques à cette identité en particulier. Tous ne sont pas repérables dans les réponses au questionnaire et dans les entretiens avec la directrice et l'enseignante, puisqu'il ne s'agissait de s'y intéresser qu'indirectement. Néanmoins, deux d'entre eux, voire trois, méritent examen : "l'origine : la famille", "l'identité", ce dernier apparaissant couplé avec l'item, "l'origine : le lieu"<sup>47</sup>. La première partie de cette étude a, en effet, mis en avant l'existence d'un terreau bretonnant à deux niveaux : la famille et la société locale. Ces deux éléments se retrouvent en s'articulant l'un à l'autre lorsqu'il s'agit de cerner le degré de bretonnité revendiqué<sup>48</sup>. Pour P.-J. Simon, "on se représente (...) l'ethnicité sur le mode généalogique. Ce qui peut aussi s'exprimer en disant que l'ethnicité fonctionne à l'origine, à la continuité familiale, à la perpétuation des aïeux.". Il estime par ailleurs que "la famille (...) joue un rôle essentiel, véritablement primordial, dans la transmission de l'ethnicité (...). Etre

*breton, c'est d'abord être né breton (...) et se sentir lié et apparaître aux yeux des autres comme lié à toute une lignée d'ancêtres bretons.*"<sup>49</sup>. Les termes "ancêtre", "origine", "racines" contiennent une certaine ambiguïté, dans la mesure où ils peuvent désigner soit les ascendants directs de celui qui parle, soit servir de référents à un groupe tout entier. Mais, en fait, ils permettent le passage du cercle familial dans son sens strict à la sphère régionale. Ce phénomène s'observe dans les réponses des parents. Six d'entre eux mentionnent à un moment ou à un autre le breton comme étant quelque chose d'associé à leurs parents (*"j'ai souvent entendu mes parents dire..."*<sup>50</sup>), et la directrice évoque sa grand-mère bretonnante dans l'entretien, l'enseignante, son père et sa grand-mère. Mettre son enfant en classe bilingue équivaut ainsi à inscrire son enfant dans une histoire familiale, personnelle, où le breton n'est pas conçu comme un bien patrimonial à garder mais comme un moyen de lier les générations entre elles ; ou plutôt, son absence est vécue comme une rupture trop forte. Il s'agit alors de retisser les liens, *"de [le] garder"*. Une personne en particulier insiste sur cet aspect de "lien inter-génération", mais constate que *"[ses] parents (bretonnants) se demandent encore à quoi peut bien servir l'apprentissage de cette langue aux enfants"*. Une autre va plus loin et considère la transmission du breton comme un véritable témoignage de piété filiale puisqu'elle en parle comme d'un *"acte d'amour de son ascendance"*. D'autres élargissent cette inscription à un cadre plus vaste, correspondant vraisemblablement à la région, car il n'est jamais explicité : la classe bilingue doit permettre à l'enfant de connaître *"ses origines"*, de *"lui [donner] des racines"*. C'est dans ce cas seulement que les parents évoquent le breton comme un patrimoine à préserver, soit en tant que tel (*"façon de conserver et de faire revivre la langue"*), soit comme partie ou tout d'une culture (*"parce que c'est la langue régionale et que ça fait partie de la culture bretonne" / "conservation d'un patrimoine culturel au même titre que l'architecture"*). Y accéder donne *"une ouverture d'esprit"*, et permet *"la conservation d'une richesse qui donne des racines"*.

L'inscription en classe bilingue renvoie donc bien à une demande de transmission de la langue dans une optique identitaire mais elle ne se présente jamais, ou presque, comme telle, directement en ces termes (une seule personne estime que le fait de parler breton en Bretagne permet *"une identification à une région"*). Elle emprunte quasiment toujours la forme de l'accès à des origines, à des racines, à une culture, à des traditions, c'est-à-dire, sémantiquement parlant, à la même chose mais exprimée de façon non-conflictuelle. Cette manière de dire traduit le rapport des parents à la bretonnité en général, et à la leur en particulier, dans une perspective de reconnaissance de légitimité de celle-ci, dans la société, à la condition expresse qu'elle respecte une certaine mesure et s'émancipe de positions "extrémistes", autrement dit résolument régionalistes, voire "autonomistes", ou "indépendantistes". Un certain nombre d'opposants aux langues régionales dans l'hexagone pense, en effet, que leur simple enseignement représente un danger, ne peut être que l'expression de revendications politiques masquées, et très certainement séparatistes, menant à terme à un affaiblissement de la France. Il y a dans cette opinion une

méconnaissance de la réalité régionale, en particulier dans le cas de la Bretagne. Des études montrent que cette région a rejoint du point de vue économique le niveau moyen de développement de la France, que les structures sociales ont changé, que les partis politiques des extrêmes, droite comme gauche, n’y font pas leurs meilleurs scores électoraux, que ses habitants se sont déclarés, dans leur majorité, favorables au traité de Maastricht, que l’Union Démocratique Bretonne (UDB), parti régional, n’arrive pas à s’imposer sur l’échiquier politique<sup>51</sup>. Tous ces faits et toutes les statistiques qui les accompagnent ne suffisent cependant pas encore à disculper les partisans de l’enseignement du breton ou leurs utilisateurs du soupçon de l’extrémisme. Toute revendication en faveur de la langue bretonne semble, aujourd’hui encore, systématiquement assimilée aux seules prises de position, pendant la seconde guerre mondiale, du mouvement autonomiste et indépendantiste breton (Breiz Atao), qui a collaboré de manière active avec l’occupant nazi. Le souvenir de ce passé peu glorieux et la menace qu’il représente au niveau de la construction d’une image de soi positive et dégagée de cette idéologie perverse apparaissent présents dans le cas de Languidic. Il n’existe pas de monographie sur l’histoire de la commune et partant sur son histoire récente, et il est donc difficile de savoir exactement comment y ont été vécus les événements de la dernière guerre mondiale, mais dans l’étude menée par K. Hamon elle est citée à quelques reprises... incidemment<sup>52</sup>. Il est possible que ces données locales s’ajoutent aux sentiments d’opprobre national et régional sur la période. Lors de l’entretien, la directrice évoque ses réticences, au départ, pour un enseignement du breton qu’elle perçoit comme teinté de relents “politiques” et dont elle refuse “les abus”. Un parent estime que cela a joué dans le phénomène de diminution du nombre de bretonnants en Bretagne : “Lors de la seconde guerre mondiale des associations bretonnantes ont collaboré avec l’Allemagne, d’où un rejet global des bretonnants”.

De mauvais esprits pourraient penser que le désir de modération exprimé par les parents et l’institution vis-à-vis de cette demande d’un enseignement en breton, et plusieurs fois déjà remarqué précédemment, ne se voudrait que de façade. Or, la lecture de l’ensemble des réponses à l’enquête et des opinions émises lors des entretiens montrent au contraire qu’il est réellement “sincère” et correspond à une position de fond des acteurs de cette aventure bilingue locale. La personne qui estime que le fait de parler breton en Bretagne permet “une identification à une région” pense que celui de le transmettre s’apparente à “une logique d’appartenance à une région” ... “au sein d’une nation”. Nulle trace de séparatisme, ici. Par ailleurs, quasiment tous rejettent très clairement, pour leurs enfants, et donc pour eux-mêmes, l’idée d’un enseignement tout en breton, comme ils pensent que cela se passe dans les écoles Diwan (“je ne veux pas enfermer [mon enfant] dans une seule langue” ; “Apprendre un peu, je ne suis pas contre mais tous les cours en breton, je suis contre” ; “Je ne veux pas qu’il ne parle que le breton”). Une personne estime qu’elles vont trop loin : “Elles n’éduquent les enfants que par le breton dans toutes les matières et visent à créer une société bretonnante”. Ils acceptent cependant, dans

l'ensemble, leur existence suivant un principe de tolérance : *“je ne suis pas personnellement pour mais je respecte”*. En fait, à aucun moment, la revendication identitaire des parents ne porte sur le plan politique dans un sens exacerbé ou négatif du terme. Les réponses à une question de l'enquête apparaissent très significatives à cet égard. Il a été demandé aux parents s'ils pensaient que vouloir transmettre le breton était *“un acte politique”* ou *“un acte citoyen”*, ... ce qui en réalité représente la même chose ! Dans le premier cas, le mot est considéré de manière péjorative, dans le second comme l'expression d'une vertu d'un homme responsable<sup>53</sup>. Sur 11 réponses exprimées dans le premier cas, un seul choisit le *“oui”* mais en le couplant avec la même réponse pour le second cas, et 6 autres personnes le rejoignent. Les autres restent totalement indifférentes ou rejettent les deux propositions en bloc. Par ailleurs, les commentaires à cette question *“piège”* renvoient au domaine culturel.

Les revendications identitaires ne portent pas sur le politique dans ses aspects d'*“instances d'organisation et de régulation de la vie de la société”* et de *“vie ‘politicienne’ (...)* [où] *on a plutôt affaire à des phénomènes d'affiliation (à des partis, des groupes d'opinion, etc.), de pouvoir (démocratique ou non, décisionnel, exécutif, etc.), de stratégie – voire de manœuvre – (pour prendre, conserver ou utiliser le pouvoir)”*<sup>54</sup>, mais sur la reconnaissance, dans le cadre de l'hexagone, de l'existence non pas seulement d'individus issus de familles quelconques mais sur celle de personnes, liées entre elles par un certain sentiment d'appartenance commun à une région, ayant valeur égale à d'autres, et partie prenante de la *“Nation France”*. La demande des parents ne va pas aussi loin que ce qu'imagine B. Giblin qui estime que *“si les raisons de la défense des langues néo-régionales sont variées, parmi elles il y en a une qui relève d'une représentation plus politique que culturelle. C'est celle qui repose sur l'idée d'une légitime revanche contre le mépris dont ces langues ont été l'objet, et par conséquent sur le rejet d'un Etat jugé dominateur qui ne respecte pas la diversité. Dans ce contexte de revanche, on va même jusqu'à parler de réparation historique.”*<sup>55</sup>. La remarque la plus *“virulente”* rencontrée dans les réponses à l'enquête interprète les atermoiements du gouvernement français à propos de l'affaire Diwan comme le signe d'une *“peur de l'inconnu”* et d'une *“peur de perdre de l'identité française qui se traduit par un rejet de ce qui est différent”* alors que tout un autre discours, auquel les parents adhèrent, vante les mérites de *“l'équité différentielle”*, suivant l'expression de P. Blanchet<sup>56</sup> : il leur paraît nécessaire de *“respecter la liberté de chacun et le souhait ou non d'apprendre sa langue régionale”*, parce que *“la diversité garantit la richesse des peuples et [permet d']éviter l'homogénéisation de la mondialisation”* et que si *“chaque langue (...) crée un sentiment d'appartenance à un groupe social, (...) [celui-ci] ne doit pas s'enfermer sur lui-même”*. Par ailleurs, les parents respectent l'Etat par le biais de l'Ecole, dont ils ne remettent pas en cause le pouvoir légitimant de la connaissance et de la culture, mais attendent aussi de lui qu'il prenne en considération leur identité régionale. Ils apparaissent sensibles à la manière dont s'est effectué le passage du breton au français au niveau de la génération de leurs parents, et peuvent



le concevoir comme une certaine injustice : *“le breton est devenu une langue “interdite” à l’école, une langue détruite par tous les moyens en faisant passer dans l’esprit de la population bretonne un sentiment d’infériorité”* ; *“on ne devait pas parler breton au risque de passer pour des “arriérés””*. S’il y a un différend entre “l’Etat” et eux, c’est sur ce plan-là qu’il se situe, mais il semble bien qu’ils s’adressent en fait à la société française toute entière, ne comprenant pas pourquoi leur langue ou leur culture ne vaudraient rien ou pas grand chose. Pour eux, le breton constitue un moyen d’accéder à une des dimensions de la formation d’un être humain équilibré, comme une autre partie du bagage humaniste à acquérir : *“une personne trop bretonnante, française ou européenne se limite à certaines opinions à mon sens”* ; *“ tous les peuples ont leurs propres richesses et l’important, ce sont les valeurs d’ouverture et de tolérance qui prévalent”*.

Ils souhaitent alors, pour certains, que le sentiment de fierté d’être breton qui les habite soit reconnu comme légitime : *“il faut être fier d’être breton”* ; *“[je me sens] fière d’être bretonne quand même”*. Mais cette image positive de soi n’est évoquée que par deux personnes de manière aussi directe. La modération de la revendication identitaire, sa stricte limitation à l’expression d’un sentiment de fierté reflètent peut-être ici aussi ce que R. Le Coadic a décelé chez les personnes qu’il a interrogées : une ambiguïté dans les sentiments identitaires des Bretons<sup>57</sup>. Un parent dans le cas présent se demande d’ailleurs, si le fait de parler breton en Bretagne ne s’apparente pas *“plus à un phénomène de mode car environ 80% des bretonnants ont disparu aujourd’hui”*<sup>58</sup>...

Le breton peut, certes, permettre à un individu d’affirmer une partie de son identité, ou de la consolider, en lui donnant des bases régionales, mais celle-ci ne devient pas pour autant exclusive de toutes les autres : c’est ce qu’en définitive, les parents de Languidic souhaitent pour leurs enfants.

A la rentrée de septembre 2001, l’Ecole maternelle Notre-Dame des Fleurs n’a pas été le seul établissement de la région à se lancer dans l’aventure du bilinguisme breton-français, et pourtant, son cas apparaît “remarquable” sur plusieurs plans. D’abord, comme la présente étude le montre, il constitue un exemple porteur de promesses tant l’adéquation entre la demande parentale, la réponse institutionnelle et le “terreau” linguistique de départ coïncident. Le rapport entre les conditions pensées comme nécessaires à la réussite d’une expérience de bilinguisme et la réalité locale y apparaît particulièrement fort et totalement exempt de pensées extrémistes : la modération y tient le rôle principal. C’est, en ce sens, notamment, que l’ouverture de la classe bilingue s’apparente à un cas d’école.

Par ailleurs, l’analyse des réponses à l’enquête et celle des propos tenus par la directrice et l’enseignante indiquent que ce qui se passe dans cette commune rejoint la situation d’autres lieux de la Bretagne bretonnante sur les rapports entre les populations et la langue bretonne. Il y aurait

en fait trois générations de “Bretons” : celle des grands-parents, qui ont intégré une image négative de leur langue et partant de tout ce qui les différenciait des autres Français ; celle des parents qui ne connaissent le sentiment de honte lié au breton et à la bretonnité que par les dires de leurs parents mais ne comprennent pas pourquoi il devrait en être ainsi et qui sentent que quelque chose est en train de disparaître ; enfin celle des enfants, pour qui tous ces discours ne signifient rien encore et qui, pour l’instant, ne font qu’aller à l’école où ils s’imprègnent du breton, comme ils le feraient de n’importe quelle autre langue. La deuxième génération, dont il conviendrait de mieux définir les caractéristiques générales ailleurs, mais dont les représentants possèdent certainement en commun une sensibilité toute particulière au fait linguistique, – ne seraient-ils pas des néo-bretonnants par procuration ? – semble se subdiviser en trois catégories selon l’importance respectivement attribuée à chacun des éléments suivants, la culture, les langues, l’affirmation identitaire, dans le fait d’inscrire son enfant dans une classe bilingue. Il y aurait ainsi un groupe à dominante “culturelle”, qui insisterait sur l’apprentissage de la langue comme moyen de découverte d’une culture ; le groupe “glottophile” pour qui l’initiation au breton correspondrait à la possibilité d’accéder à l’étude de quelque langue que ce soit ; enfin, le groupe “identitaire”, pour qui la classe bilingue servirait de moyen d’affirmer son appartenance à un groupe régional. Il s’agit ici d’une hypothèse. Le nombre de réponses à l’enquête et les questions posées interdisent d’aller plus avant dans l’ébauche de cette piste, et font regretter qu’elle n’ait pas été accompagnée d’entretiens individuels. Enfin, il a été très peu question dans cette étude des premiers directement concernés par la classe bilingue, les enfants, pour une raison toute simple, et qui transparaît dans la réflexion de cette petite fille, citée au début : pour eux, le breton fait naturellement partie de leur quotidien, et après six mois de classe, ils étaient déjà auditivement parlant bilingues.

Depuis les entretiens, l’enquête et l’observation de classe, six mois ont passé : la classe bilingue de l’école maternelle a commencé sa deuxième année d’existence : la directrice n’a pas eu besoin de faire de publicité pour que des enfants y soient inscrits (au contraire, même !). Comme prévu, une autre s’est ouverte à l’école primaire. Un article du quotidien régional sur la rentrée des classes dans les écoles de Languidic affirmait par ailleurs que l’école publique de son côté réfléchissait à la mise en place d’une classe du même type...

#### **Notes :**

- 1 Au début de la matinée de classe à laquelle j’ai assisté, l’institutrice m’a demandé, en breton, de me présenter (du moins, c’est ce que j’ai compris !). J’ai répondu que je ne le parlais pas. Une petite fille a eu alors, en français, cette exclamation de triomphe, mon ignorance la faisant pouffer d’aise...
- 2 *Ouest-France*, édition de Lorient, 8 et 9 septembre 2001.

- 3 B. Giblin, Langues et territoires : une question géopolitique, in *Hérodote*, n° 105, p.4.
- 4 C. Allègre, Gardarem lou frances, in *L'Express*, semaine du 9 août 2001.
- 5 A savoir, l'enseignement privé catholique, particulièrement présent en Bretagne, dont dépend l'Ecole maternelle Notre-Dame des Fleurs, l'enseignement public proprement dit, et le réseau des écoles d'immersion Diwan, le plus médiatisé. Pour l'année 2000/2001 les augmentations respectives ont été de 26%, de 17% et de 7,24%.
- 6 Le collège porte le nom de Saint-Aubin en hommage à ce personnage qui serait né sur le territoire de la commune au Vème siècle. La rentrée 2002 y voit la disparition de la présence des Frères de Lamennais : désormais, tout l'enseignement est aux mains de laïcs. Les deux écoles privées maternelle et primaire doivent leur appellation à la proximité immédiate de leurs locaux avec une chapelle datant du XVème siècle et dédiée à Notre-Dame des Fleurs. Des religieuses de la Congrégation de Kermaria y ont enseigné jusqu'au milieu des années 90. En septembre 2002, près de mille élèves ont rejoint les différents établissements scolaires de Languidic : Ecole publique du bourg : 270 ; Ecole publique de Kergonan : 80 ; Ecole maternelle Notre-Dame des Fleurs : 165 ; Ecole primaire Notre-Dame des Fleurs : 214 ; Collège Saint-Aubin : 270 ; *Ouest-France*, édition de Lorient, 5 septembre 2002, p.17 et entretien avec la Directrice de l'Ecole maternelle Notre-Dame, le 10 septembre 2002.
- 7 *A la découverte de Languidic*, tableau hors-texte.
- 8 Les contingences éditoriales empêchent que soient reproduites ici, sous une forme ou une autre, les données brutes recueillies grâce au questionnaire.
- 9 Au départ, 24 familles avaient choisi la classe bilingue pour leur enfant, mais en cours d'année, l'une d'entre elles a quitté Languidic.
- 10 C. Blondin *et alii*, *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire, Conditions et résultats*, Coll. Pratiques Pédagogiques, De Boeck Université, Bruxelles, 1998, p.68.
- 11 Carte éditée par la commune ; "*Le mot "lan" (...) signifie territoire, pays, contrée, région. (...) Il semble que la dernière syllabe du mot Languidic, Kintic, Guindic, Guendic, Guédic ou Guidic désigne un nom propre, un personnage, d'où Languidic pourrait signifier : territoire de Guidic ou de Saint Guidic.*", *A la découverte de Languidic*, p.33.
- 12 Pour une analyse de ces deux items comme marqueurs identitaires, voir P.-J. Simon, pp. 67-84 ; H. Pentecouteau, *Devenir bretonnant*, pp. 108-116 et pp.188-194 (sur la bretonnisation du nom). Par ailleurs, R. Le Coadic, cherchant à "[*établir*] un "*indice de bretonnité apparente, fondé sur neuf données concrètes*" attribue "*un point*" à celui qui répond positivement à la question suivante : "*Vos enfants, si vous en avez, portent-ils des prénoms bretons ?*", R. Le Coadic, p.74.
- 13 F. Broudic (a), p.121.
- 14 F. Broudic (a), p.444, par exemple.

- 15 Sauf, peut-être Hennebont, qui apparaît plus “urbaine”. Les données brutes sur l’origine des parents sont les suivantes : Languidic : 16 ; communes limitrophes : 7 [Baud (1), Kervignac (3), Quistinic (1), Hennebont (1), Inzinzac-Lochrist (1) ] ; autres communes du Morbihan : 4 [Vannes (1), Brec’h (1), Pontivy (1), et une “ville à 20 km”] ; autre département breton : Finistère : 2 dont 1, Quimperlé ; non précisé : 1.
- 16 Cf. M.-F. Pungier, Le breton à et hors de l’école aujourd’hui : une pratique linguistique neutre ?, in *Language Center Journal*, vol. 1, Osaka Prefecture University, 2002, pp.101-118.
- 17 Musique et festivals recueillent le maximum d’intérêt, sans doute parce qu’ils sont les plus faciles d’accès, demandent le moins d’investissement personnel. Suivent la danse et les fest-noz.
- 18 Une personne étend le sens de la question sur “*les occasions d’entendre parler breton*” au visuel et signale qu’il se rencontre aussi sur des “*panneaux d’accueil*”.
- 19 Au cours du week-end du 16 et 17 mars 2002 a eu lieu, à Languidic, la finale régionale du *Kan ar Bobl* (“chant du peuple”) organisée par Dastum, association qui s’occupe de collecte et de diffusion du patrimoine culturel de Bretagne (mémoires orales ; musiques traditionnelles). A cette occasion, le samedi soir, était organisé un fest-noz où j’ai eu l’occasion de vérifier la réalité de la pratique de la langue bretonne, tous âges confondus.
- 20 Dans cette catégorie sont incluses “les messes en breton” signalées par un parent.
- 21 F. Broudic (c), p.77.
- 22 F. Broudic (c), p.12. Sur les conditions de réalisation de cette enquête, voir pp.12-13.
- 23 Même à supposer que les parents des enfants de la classe bilingue aient été interviewés en 1997, et en comparant les données en fonction de l’âge des personnes interrogées, le pourcentage de ceux qui déclarent avoir des parents parlant breton reste le même : l’échantillon de Languidic correspondant alors à la tranche 20-39 ans :

20-39 ans	les deux	la mère	le père	aucun
sondage TMO-Régions	42%	8,5%	9,5%	40%
Languidic (absolu)	70%	10%	13,3%	6,6%

- 24 F. Broudic (c), p.29 sqq : “*une donnée majeure : le vieillissement des bretonnants*”.
- 25 Ceci correspond, comme j’ai pu le constater lors de l’observation de la classe bilingue, à une des activités du matin.
- 26 F. Broudic (c), p.120-121.
- 27 F. Broudic (a), p.389 ; voir aussi, du même, le chapitre “*la transmission interrompue*”, F. Broudic (c), p.57 sqq.
- 28 F. Broudic (c), “*graphique 17*”, p.63.
- 29 Sur les représentations négatives de la langue voir F. Broudic, en général, ou R. Le Coadic.
- 30 L’ouverture d’une classe bilingue ne peut se décider à la légère, et ce pour plusieurs raisons.

Elle oblige à repenser la distribution du nombre d'enseignants sur l'établissement (un poste bilingue en plus, c'est un poste monolingue en moins : à Languidic, le changement s'est fait en douceur grâce à un départ à la retraite), à obtenir l'accord de la DDEC (Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique) et l'assurance que le poste sera réellement pourvu à la rentrée suivante. Mais, il faut compter aussi avec l'opinion des enseignants déjà en place (toute l'équipe enseignante de Notre-Dame des Fleurs s'est déclarée favorable au projet) afin qu'il y ait bien intégration du nouveau venu. Il faut aussi penser à s'assurer de la continuité de l'enseignement dans les niveaux supérieurs (l'ouverture de la classe bilingue dans le primaire à la rentrée de septembre 2002 était donc déjà aussi programmée et des discussions ont eu lieu avec la direction du Collège Saint-Aubin). La réussite du projet permet aussi de mieux se positionner sur le marché de l'offre scolaire locale, sachant que le phénomène de baisse de la natalité pourrait toucher l'établissement.

- 31 *“Elle a été le moyen sans lequel la connaissance, puis la pratique de la langue nationale n'auraient pu se généraliser. Mais elle n'a pas été le seul.”*, F. Broudic (a), p.392. Sur le rôle de l'école, voir C. An Du, F. Broudic, en général, R. Le Coadic, V. Lachuer, etc. pour n'en citer que quelques-uns.
- 32 Signalons que le symbole n'est ni une spécificité bretonne, ni une spécificité française. Il était aussi utilisé, avant la seconde guerre mondiale, dans les écoles de l'île de Hokkaïdo au Japon pour obliger les enfants aïnous à parler le japonais et non leur langue : mêmes “causes” (unification linguistique), mêmes effets (stigmatisation, honte, interdiction, punitions) ?
- 33 Le réseau des écoles Diwan en Bretagne ou celui des Ikastolas de l'association Seaska en pays basque constituant, à leurs débuts, une des rares contestations de ce principe.
- 34 F. Broudic (a), p.391.
- 35 Voir par exemple, *Parlons /du/ breton !*, graphique, p.19, ou F. Broudic (b), p.27.
- 36 L'ensemble des réponses au questionnaire révèle une très grande confiance dans le monde scolaire en général : faut-il corrélérer ce fait avec le niveau d'études des parents ? Près de la moitié, en effet, a arrêté ses études avant le bac, et il est permis de supposer que pour certains d'entre eux il y a report sur leurs enfants d'une attente de réussite scolaire.
- 37 A savoir : *“Comment pensez-vous que votre enfant a réagi et s'est adapté à cet enseignement bilingue ?”* et *“Pensez-vous que l'utilisation de deux langues dans la vie de tous les jours lui pose problème ?”*
- 38 Lors du second entretien avec la directrice pour connaître le degré de report d'inscriptions dans une classe bilingue d'une année sur l'autre soit en maternelle, soit en primaire, celle-ci confirme qu'il y a eu *“quelques désistements”*.
- 39 Ils rejoignent là encore, par leurs prises de position, la directrice et l'enseignante. Cette dernière, bien qu'issue d'une famille bretonnante “modèle” – elle a appris le breton dans sa petite enfance avec son père, cas rare pour l'époque, vu son âge, 25 ans, et interrogée sur

son choix d'enseigner dans le secteur bilingue et non pas dans celui dit "d'immersion", déclare, et ce sans passion ni hostilité : "*Diwan, je n'aurais pas pu*". Sur ce point, voir aussi partie 3.

- 40 D'après une enquête TMO, dont les chiffres étaient repris lors de l'exposition "*Parlons /du/ breton*", à la question "*quelles langues faut-il apprendre aux enfants en plus du français*", les parents répondent : l'anglais : 96% ; l'espagnol : 67% ; l'allemand : 55% ; le breton 43%. Les autres langues étrangères citées (italien, chinois, latin, arabe, russe, japonais) ne dépassent pas les 5%.
- 41 L'enseignante de la classe bilingue raconte ainsi que son père a commencé à lui apprendre le breton, mais qu'à l'âge de quatre ans, il a arrêté, craignant que cela la conduise à "*mal parler français*".
- 42 ... Ce en quoi elle n'a pas tout à fait tort puisqu'il existe, en dehors du secteur de l'enseignement, des offres d'emploi où la maîtrise du breton est exigée.
- 43 V. Lachuer, p.55.
- 44 F. Broudic (b), p.33. La périodisation du phénomène d'exclusion maximale du breton de l'école reste imprécise. Dans le catalogue de l'exposition "*Parlons /du/ breton*", un encadré (p. 67) – écrit par F. Broudic (?) – propose comme bornes à cette période les dates de 1897 et 1951. Mais, un peu plus loin, il précise que "*c'est le régime de Vichy qui le premier autorise l'enseignement facultatif du breton, avant que ne soit adoptée la loi Deixonne en 1951*". Le rejet global de la période vichyssoise dans la France d'aujourd'hui empêcherait-il que soit portée à son crédit cette décision ? La réconciliation de l'école et du breton dans cet ouvrage est datée de la loi Deixonne.
- 45 *Parlons /du/ breton*, p.54, par exemple.
- 46 *Parlons /du/ breton*, p.88.
- 47 Voici la liste complète de ces marqueurs, dans leur ordre d'examen par P.-J. Simon : *l'apparence physique, le costume, le nom, l'origine : la famille ; l'origine : le lieu, le territoire, la langue, la religion, les attitudes politiques; le caractère, l'identité*. F. Broudic (c) s'intéresse aussi aux raisons évoquées par des bretonnants et des non-bretonnants pour conserver le breton. Les examinant, il pense ainsi que "*quelques grands thèmes peuvent être définis sans difficulté*", tels "*la culture / le patrimoine*", la référence à "*des notions d'origines et de racines*", "*des marqueurs d'identité ou éléments de fierté*" (p.85 sqq.). Son analyse paraît cependant incomplète et le découpage proposé non pertinent. Les origines ou les racines appartiennent bel et bien au domaine des marqueurs identitaires, mais leur mention ne préjuge en rien d'un sentiment de fierté, d'une affirmation plus ou moins exacerbée de la bretonnité. Il s'agit là d'un autre niveau d'analyse. La mesure du degré de bretonnité pourrait se concevoir comme un total de points attribués pour chaque occurrence repérée dans le discours d'un individu, dans le cadre d'une échelle des possibles, ce à quoi il

faudrait ajouter les mentions de fierté, mais pas seulement elles : l'affirmation identitaire se niche aussi dans l'appropriation qu'une personne fait pour elle-même des origines, des racines, de la culture, etc., bretonnes et qui se manifeste par l'usage grammatical de possessifs.

- 48 La sphère concernée s'élargit d'elle-même dans cette situation à la "région". Malheureusement, l'ambiguïté de la formulation de la question sur les sentiments d'identité affirmés empêche que les réponses à celle-ci soient entièrement exploitables.
- 49 P.-J. Simon, p.68. ; F. Broudic (c), p.75 sqq.
- 50 L'expression "mes parents / nos parents" apparaît exclusivement dans le contexte des réponses aux questions sur les raisons de la diminution de la pratique du breton et sur celle du nombre de locuteurs aujourd'hui. L'association "breton – parents" prend alors une couleur très particulière puisqu'elle correspond à celle du souvenir de l'interdiction de parler la langue dans les écoles, à un traumatisme donc : le breton serait-il la langue et le symbole d'une blessure, mal cicatrisée, qui relève de l'ordre du symbolique ?
- 51 Voir, par exemple, M. Nicolas, dans l'ensemble ou D. Roudaut, *Hérodote*, n°95.
- 52 K. Hamon, p.90, 132, 146, 189, 200.
- 53 *Hérodote*, n°105, p.85 ; *Ouest-France*, lundi 18 février 2002, *Alain Rey définit en dix mots l'évolution du français* : "Citoyen. Utilisé comme adjectif : un réflexe citoyen, une démarche citoyenne. (...) On a dit qu'une entreprise était citoyenne parce qu'elle tenait compte du contexte social ou de son environnement."
- 54 *Hérodote*, n°105, p.85.
- 55 *Hérodote*, n°105, p.12.
- 56 *Hérodote*, n°105, p.91.
- 57 R. Le Coadic, p.352 sqq.
- 58 Son hésitation à s'engager entièrement dans la défense du breton illustre vraisemblablement aussi un autre phénomène lié au développement des classes bilingues. Au départ, elles ont plutôt été implantées dans des zones urbaines à la demande de parents appartenant à des catégories socio-professionnelles supérieures. Ce n'est que maintenant qu'elles commencent à s'étendre jusque dans les zones rurales.

### **Bibliographie :**

- Association Buhez, collectif, *Parlons /du/ breton*, Editions Ouest-France, Rennes, 2001
- C. An Du, *Histoire d'un interdit, Le breton à l'école*, Hor Yezh, Lannion, 2000
- F. Broudic, *La pratique du breton de l'Ancien Régime à nos jours*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 1995, (a)
- F. Broudic, *Histoire de la langue bretonne*, Ed. Ouest-France, Rennes, 1999, (b)
- F. Broudic, *Qui parle breton aujourd'hui ? Qui le parlera demain ?*, Brud Nevez, Brest, 1999,

(c)

Collectif, *A la découverte de Languidic*, sans date ni lieu d'édition (brochure)

Collectif, *Hérodote*, "Langues et territoires", n° 105, 2002

V. Lachuer, L'Etat face à la langue bretonne, in *Klask*, n°4, 1998

R. Le Coadic, *L'Identité bretonne*, Terre de Brume-Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 1998

K. Hamon, *Les nationalistes bretons sous l'Occupation*, Le Relecq-Kerhuon, An Here, 2001

Mairie de Languidic, *Languidic, Morbihan, Guide Communal*, édition 2002, (brochure)

M. Nicolas, *Bretagne, un destin européen*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2001

H. Pentecouteau, *Devenir bretonnant, Découvertes, apprentissages et réappropriations d'une langue*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2002

D. Roudaut, La Celtie : "C'hwec'h bro un ene"/"Six pays, une seule âme", Des vellités émancipatrices des pays celtiques à l'émergence de la Celtie, in *Hérodote*, n° 95, Nationalismes régionaux en Europe, 1999, pp.77~113

P.-J. Simon, *La bretonnité, une ethnicité problématique*, Terre de Brume-Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 1999

Remerciements :

*Je tiens à remercier ici Madame Thérèse Elléouët, Directrice de l'Ecole maternelle Notre-Dame des Fleurs, pour la gentillesse de son accueil et pour l'aide qu'elle a bien voulu m'apporter, ainsi que Gwénola Le Gal, enseignante de la classe bilingue qui m'a permis de comprendre de visu comment celle-ci fonctionnait. Mes remerciements vont aussi à tous les parents qui ont accepté de prendre le temps de répondre à l'enquête : leurs réponses m'ont souvent fait regretter de n'avoir pas pu les rencontrer individuellement et m'entretenir directement avec eux. Je n'oublie évidemment pas non plus les enfants, que ma présence ou ma curiosité n'ont absolument pas dérangés. Enfin, au Japon, je remercie Sylvie Fujihira, pour sa relecture minutieuse du texte, pour ses remarques et pour sa grande disponibilité.*