



HAL
open science

Entre objectif patrimonial et contraintes de l'acquisition scolaire : à quoi ressemble le breton des enfants d'aujourd'hui ?

Erwan Le Pipec

► To cite this version:

Erwan Le Pipec. Entre objectif patrimonial et contraintes de l'acquisition scolaire : à quoi ressemble le breton des enfants d'aujourd'hui ?. Nicolas Sorba. Transmettre les langues : pourquoi et comment ?, Tome 2, EME, pp.151-174, 2022. hal-04017342

HAL Id: hal-04017342

<https://hal.science/hal-04017342v1>

Submitted on 7 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Erwan Le Pipec, 2022, « Entre objectif patrimonial et contraintes de l'acquisition scolaire : à quoi ressemble le breton des enfants d'aujourd'hui ? », in Nicolas Sorba (dir.), *Transmettre les langues : pourquoi et comment ?*, tome 2, EME, Louvain-la-Neuve, p. 151-174.

Entre objectif patrimonial et contraintes de l'acquisition scolaire : ***à quoi ressemble le breton des enfants d'aujourd'hui ?***

Avec quelques 20 000 élèves en classes bilingues ou immersives de la maternelle à la terminale, c'est aujourd'hui par le canal de l'école qu'est principalement transmise la langue bretonne. Chiffre en hausse si constante que les instances éducatives peinent à répondre à la demande. Il s'agit là d'un singulier retournement de situation, puisque le breton fut longtemps exclu de la sphère scolaire et que ses locuteurs cessèrent massivement de le transmettre à leurs enfants dans les décennies centrales du XXe siècle, en raison de la stigmatisation qui lui était associée. A présent, le breton fait l'objet d'un soutien actif de la part de nombreuses collectivités publiques ou d'acteurs individuels ou associatifs. C'est généralement par un argumentaire patrimonial, au nom de la continuité culturelle et anthropologique de la communauté linguistique, qu'est justifié ce volontarisme. Or diverses études ont démontré qu'en raison de la pression de la langue première des enfants, une langue acquise en contexte essentiellement scolaire peut présenter des différences significatives par rapport à la pratique des locuteurs empiriques. La situation bretonne actuelle interroge donc, dans la mesure où l'école ne peut guère s'appuyer sur une pratique sociétale, qui s'est beaucoup rétractée. Davantage qu'un écho au débat récurrent entre norme scolaire et pratique effective, le cas du breton renvoie aux difficultés propres à toutes les langues minoritaires, à l'usage restreint, qui n'ont pas de tradition didactique solidement établie et qui sont confrontées au défi de la post-vernacularité. Partant de ce constat, j'ai voulu analyser le breton parlé par un groupe d'élèves d'une classe bilingue du centre-Bretagne, afin d'en décrire divers aspects internes.

1. Quel breton enseigne-t-on à l'école ?

Au-delà de l'optimisme induit par la croissance du nombre d'élèves bilingues, une critique récurrente souligne que le breton actuellement enseigné serait un artefact éloigné des pratiques populaires (Hewitt 1977 : 12-18 ; Le Dû 1995 : 265 ; Le Coadic 1998 : 244, 253 ; Jones 1998 : 316 ; Pentecouteau 2002 : 175-177 ; Le Berre 2006 : 215 ; Guéguen 2006 ; Hornsby 2009 : 18 ; 65-66 ; 73-74 ; Madeg 2010 : 7-8). Cette opinion répandue est toutefois mal étayée : elles se fonde la plupart du temps sur des impressions générales et non sur des descriptions pointues (en dehors de quelques exemples convoqués pour illustrer le propos). Même les chercheurs travaillant sur la revitalisation du breton s'intéressent essentiellement à des aspects externes ou quantitatifs (Larvol 2014, Adam 2015, Chauffin 2015, Chantreau 2017),

parfois psycholinguistiques (Planche 2002, Cadiou 2010). Quant aux évaluations académiques, ce sont avant tout des relevés techniques de niveaux de compétences. Il existe donc très peu d'études qui décrivent concrètement comment se présente le breton parlé dans le système éducatif et en quoi celui-ci diverge du breton en usage dans la population (Davalan 1999, Stephens 2000, Le Ruyet 2009, Kennard 2014, Blanchard & Calvez 2020). Globalement, elles tendent toutefois à accréditer l'idée d'une dichotomie entre des formes vernaculaires de breton, parlées par les générations les plus âgées et un breton littéraire, fortement influencé par le français et pratiqué par les plus jeunes.

Le breton n'est cependant pas un cas isolé : depuis les années 1960, les recherches menées au Canada ont ainsi démontré que les élèves anglophones en classe d'immersion en français restent bien en deçà des élèves dont le français est la langue première, tant dans leurs productions verbales qu'écrites (Cummins 1998 : 2 ; Pellerin 2008 : 309). Notamment à travers un système verbal moins complexe (Cummins & Swain 1986 : 45), une syntaxe elliptique (Swain & Lapkin 1982 : 50), un lexique limité et très influencé par les usages scolaires (Lyster 1987), ainsi que de moindres capacités d'adaptation pragmatique et sociolinguistique (Cummins & Swain 1986 : 124-128). Ce qui fait dire à Swain & Lapkin (1982 : 51) que leur français « remains non-native ». Dans un contexte sociolinguistique plus proche, ce phénomène a également été très finement étudié au Pays de Galles par Mari C. Jones (1998). Elle y démontrait que si la perspective d'une disparition de la langue (*language death*) s'éloignait, grâce à l'accroissement du nombre de jeunes locuteurs à l'école, elle se payait d'un appauvrissement de la langue pratiquée, du fait même de la standardisation induite par le contexte scolaire (*dialect loss*). Le gallois strictement vernaculaire semble ainsi voué à la disparition (Jones 1998 : 137-138, 208), tandis que la langue standardisée est jugée la seule acceptable en classe (ibid. : 134, 227). Ainsi, pour une langue minoritaire, alors que la création et l'expansion d'une langue standard sont probablement une voie indispensable pour enrayer la menace de disparition, un tel programme fait courir le risque de reproduire la dévalorisation des vernaculaires déjà délégitimés par la langue dominante, mais cette fois au profit de la variété standard de la langue dominée (Bentahila & Davis 1993 : 370-71 ; Colonna 2020 : 72). Le système éducatif ne peut donc assurer la garantie d'une continuité linguistique, encore moins la restauration d'un ordre ancien : l'école transforme la langue de l'intérieur, comme elle en modifie les conditions d'usage (Bentahila & Davis 1993 : 365, 371 ; Costa 2010 : 322).

2. Une analyse de terrain

2.1. Présentation

Pour mener à bien l'observation, un ensemble de huit tests a été construit et soumis à passation. Tous avaient pour objet de mesurer la distance entre breton scolaire et breton vernaculaire. En raison de la place impartie à cet article, seul le test 1 sera présenté et seule la partie *prosodie* sera analysée en détail¹.

¹ Pour davantage de précisions, voir Le Pipec 2021.

Le groupe testé

Avant de procéder à l'enquête, je me suis rendu dans trois écoles et plusieurs classes du nord du Morbihan². Après une première série de pré-tests, mon choix s'est porté sur une classe bilingue paritaire de cycle 3 (CE2-CM1-CM2), dont les pratiques linguistiques m'ont paru représentatives. Les tests ont été passés en mai 2017 ; seuls onze élèves y ont participé, ce qui peut paraître très peu en matière de représentativité. Le volume de données recueillies montre toutefois qu'une telle étude restreinte est déjà riche d'enseignements : à tout le moins, elle constitue un « carottage » qui peut servir de point de départ à d'autres évaluations de plus grande ampleur. Dans les commentaires qui suivront, les élèves seront désignés par la lettre E suivie du numéro d'ordre de passage. Tous les élèves ont été scolarisés dans cette structure depuis la maternelle (commençant en petite section ou en moyenne section), soit durant cinq à sept années. L'équipe enseignante a été assez stable : les enfants ont connu trois enseignants qui se sont succédés ou ont enseigné conjointement.

La langue examinée : une standardisation compliquée...

Pour pouvoir opposer breton standard et breton vernaculaire, je m'intéresserai d'abord au premier, que l'école est réputée véhiculer. Ce concept de breton standard est d'usage malaisé. Il existe en effet une acception polémique du terme ou des expressions apparentées, qui y voient une forme de breton tantôt outrancièrement (quoiqu'involontairement) calquée sur le français (Madeg 2010 : 141), tantôt déformée par une stratégie de distanciation maximale d'avec cette langue. Le tout conduisant à un breton insipide et abscons (Hewitt 1977 : 16 ; Le Dû & Le Berre 2019). Il est pourtant possible de définir le breton standard de façon plus neutre : par l'emploi d'une prononciation géographiquement peu marquée ; d'une graphie unifiée (actuellement très majoritairement la graphie *peurunvan* ; d'un lexique plus ou moins livresque, tendant à éviter les emprunts au français.

Le premier critère, d'une *prononciation géographiquement peu marquée* est toutefois relatif, puisqu'on peut dire qu'elle consiste en une synthèse des traits invariants de la moitié nord-ouest de la Basse-Bretagne, exception faites des périphéries :

² Par souci de protection de l'anonymat des participants, je m'en tiendrai à des données vagues.

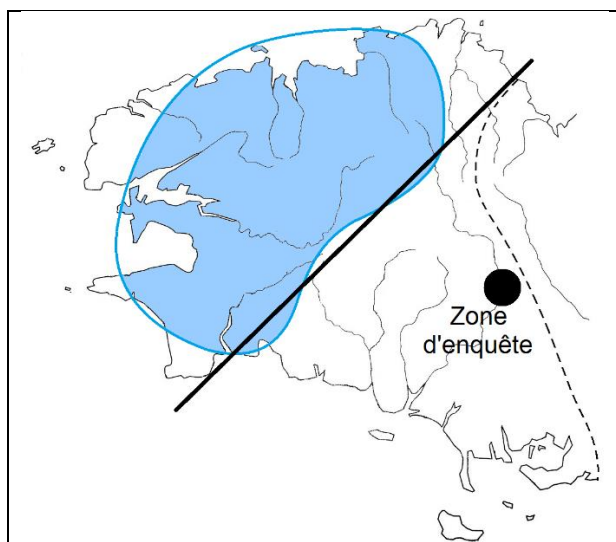


Schéma de la base territoriale du breton standard (en bleu)

Il s'agit de la langue des ouvrages didactiques et prescriptifs : manuels d'apprentissage, grammaires et dictionnaires. La première formulation de règles systématiques pour une prononciation standardisée semble remonter à Roparz Hemon (1928). Cette démarche s'inscrivait néanmoins dans une tradition séculaire de breton livresque ainsi que dans un mouvement d'unification du breton écrit, qui avait abouti à une convention graphique unique en 1907. D'autres travaux plus récents appuient la même modélisation : Ternes 1977, Mercier 1981, Madeg 2010.

La pratique orale effective du breton standard semble néanmoins assez hypothétique. Comme pour l'allemand, personne vraisemblablement ne parle la variété *strictement* standard : le breton n'ayant jamais bénéficié d'un enseignement de masse, ni d'instances normatives puissantes, même les locuteurs s'efforçant d'adopter le standard ont une pratique peu ou prou marquée d'usages locaux. Seuls les locuteurs ayant acquis le breton sans avoir été exposés préalablement à un vernaculaire pourraient y prétendre. C'est le cas en particulier des apprenants allophones et des enfants francophones monolingues, avant leur entrée à l'école. Mais pour eux, comme en toute situation minoritaire, c'est la langue dominante, le français, qui exerce une influence, pouvant parfois gommer la phonologie du breton standard. Pour cette raison, il conviendrait probablement de distinguer entre *breton standard idéal* et *breton standard juvénile*.

La région de l'enquête se situe, quant à elle, hors de cette base territoriale. En effet, tandis que la moitié nord-ouest de la Basse-Bretagne partageait les normes graphiques qui donneront naissance au breton standard actuel, l'évêché de Vannes, seule institution dont le siège est situé dans la moitié sud-est, élaborait à partir du XVII^e siècle sa propre norme. Préférant l'efficacité pastorale au respect de la tradition scripturale du breton, les hommes d'Eglise y inventèrent une graphie phonétique correspondant aux usages des environs de Vannes. Progressivement, sa base territoriale s'élargira et de norme écrite, ce standard diocésain finira par influencer également l'oral³. Aujourd'hui, les jeunes locuteurs scolarisés utilisent exclusivement la graphie *peurunvan* (à part peut-être s'ils vivent un lectorat spécifique). Mais à l'oral, le désir des apprenants de ne pas trop s'éloigner d'un breton local, la prolixité de cette tradition livresque et la reconnaissance de sa valeur littéraire se sont conjugués pour opposer une sorte de résistance

³ Voir Jean-Pierre Calloc'h, « Breton de Groix », *Dihunamb!*, 1924, p.132.

à une standardisation perçue comme allogène. Au milieu de la tendance de fond à l’homogénéisation du breton des nouveaux locuteurs, quelques traits vannetais se maintiennent donc et semblent faits pour signaler l’allégeance à ce territoire⁴. Phénomène qui voit parallèlement une réduction de la variation : toute autre originalité locale tend à disparaître, surtout au niveau de la phraséologie et du lexique⁵. Il semble dès lors possible d’identifier un *vannetais standard oral contemporain*. Un breton que ses utilisateurs voient probablement comme un vernaculaire vannetais, alors qu’il s’agit en fait d’un patchwork de vernaculaires, de l’invention d’une tradition, ou encore de la déclinaison locale du breton standard, aménagée grâce aux quelques caractéristiques évoquées.

Faire la part du breton local et du breton standard à l’école impose donc d’avoir cette situation à l’esprit : que ce ne sont pas un, mais deux standards qui sont susceptibles d’être repérés. Chacun constituant une hybridation et s’hybridant entre eux à leur tour. La plupart du temps de façon spontanée et donc largement inconsciente et non-contrôlée. Il est probable en outre que les mêmes tensions existent (de façon moins visible, en l’absence d’une tradition de standardisation locale comparable) dans les autres régions de Bretagne. La réalité est donc que pour la plupart des jeunes locuteurs d’aujourd’hui, il y a probablement autant de bretons que d’individus, résultant des contradictions entre trajectoires individuelles, aptitudes linguistiques et choix personnels.

Le questionnaire

Si les formes standards peuvent être assez facilement circonscrites à l’aide d’ouvrages prescriptifs, le breton vernaculaire quant à lui, ne peut faire l’objet d’une description unique : par définition, il se présente sous la forme d’une infinité de topolectes. Le travail envisagé nécessitait donc d’avoir déterminé au préalable la zone d’enquête et sur quel breton local allait porter la comparaison. La pertinence des items testés est en effet très dépendante des caractéristiques du breton local et ce sont elles qui ont déterminé la construction du questionnaire. Celui-ci a consisté en la lecture individuelle (avec enregistrement) des dix-sept termes et phrases suivantes :

N°	Séquences testées	Traduction
1	<i>Ar c’hi</i>	Le chien
2	<i>Ar c’hazh</i>	Le chat

⁴ Je me base sur l’observation informelle de jeunes locuteurs, parmi mes étudiants ou dans les médias. Les traits les plus caractéristiques me semblent être : 1) la réalisation /h/ du graphème <zh> (là où le breton standard utilise /z/) ; 2) la présence d’un accent de mot en syllabe finale (au lieu de pénultième) ; 3) la palatalisation [ʃ] et [dʒ] des /k/ et /g/ suivis de voyelles antérieures ou centrales, ainsi que /st/ en [ʃt] ; parfois aussi de /sk/ en [ʃk] ou [ʃ] et /sp/ en [ʃp] (contre l’absence de ces palatalisations) ; 4) la diphtongaison du morphème de pluriel <où> (contre une monophthongue [u]). Sauf le premier, la distribution spatiale de ces traits dans les parlers vernaculaires est soit beaucoup plus vaste, soit limitée à une portion du pays vannetais.

⁵ Parfois de façon ubuesque : pour désigner le lapin, les parlers vannetais disposent de *kounifl* et *koulin*. Les supports pédagogiques actuels les ignorent cependant, leur préférant le terme d’origine française [‘lapin], en usage dans les régions centrales. Mais si l’accent pénultième n’est pas correctement réalisé, le mot se prononce exactement comme *lapine*. Ou comment défendre le breton en appauvrissant son vocabulaire, au profit (pour « faire peuple ») d’anciens emprunts français, à la prononciation involontairement refrancisée (!)...

3	<i>Ma c'hi</i>	Mon chien
4	<i>Ar plac'hig</i>	La petite fille
5	<i>Ar c'hoadoù</i>	Les bois
6	<i>N'eo ket bras al logodenn.</i>	La souris n'est pas grande.
7	<i>Un tasad kafe</i>	Une tasse de café
8	<i>An tadoù hag ar mammoù</i>	Les pères et les mères
9	<i>Lazhet eo bet ar gouloù.</i>	La lumière a été éteinte.
10	<i>Er skol ema ar vugale.</i>	Les enfants sont à l'école.
11	<i>Daou vugel a zo er gêr.</i>	Il y a deux enfants à la maison.
12	<i>Kaer eo he daoulagad.</i>	Ses yeux sont beaux.
13	<i>Bara gwenn am eus kavet.</i>	J'ai trouvé du pain blanc.
14	<i>Un aval ruz am eus gwelet.</i>	J'ai vu une pomme rouge.
15	<i>Klevet a ran an avel.</i>	J'entends le vent.
16	<i>Mat eo an avaloù.</i>	Les pommes sont bonnes.
17	<i>En amzer-se e oa ur parkad segal ha loened.</i>	En ce temps-là, il y avait un champ de seigle et des animaux.

La simplicité des séquences était destinée à être à la fois facilement lisibles pour les élèves et aisément formulables pour des locuteurs âgés, afin de permettre une comparaison la plus juste possible. Le test se décompose en trois parties :

a – *Analyse des correspondances grapho-phonologiques*. Le système graphique utilisé présente des spécificités inconnues du français ou des combinaisons susceptibles d'une oralisation différente. Comment les élèves décodent-ils alors les graphèmes courants ? Leur appliquent-ils les règles de correspondance graphèmes-phonèmes du breton ? Si oui, selon quelle forme de breton ?

b – *Phonologie*. Observe-t-on dans l'inventaire phonologique des élèves des caractéristiques phonologiques absentes du français telles que le phonème /h/ ou des voyelles longues⁶ ? Si oui, à quel modèle de breton se rattache leur pratique ? Il en va de même du système des enchaînements, sensiblement différent du français.

c – *Prosodie*. Breton et français s'opposent de la même manière par leur système prosodique. Mais il existe aussi une différence importante entre le breton du nord-ouest et celui du haut-vannetais, qui partage des traits avec le français, mais s'en distingue néanmoins, comme on le verra.

2.2. Résultats partiels

Comme indiqué plus haut, je n'exposerai ici que la partie prosodie du test 1. Les autres aspects seront abordés de façon concise dans la discussion évaluant l'ensemble du test.

Puisqu'il va être question de réalisations accentuelles, quelques précisions s'imposent sur les systèmes possibles. En breton standard, les séquences testées devraient s'oraliser de la façon suivante (Hemon 1928, Mercier 1981, Madeg 2010) :

⁶ Les longueurs vocaliques sont syntagmatiques en breton du nord-ouest, alors qu'elles sont paradigmatiques, c'est-à-dire des propriétés stables de certaines voyelles dans une large part du vannetais et donc en breton local (Le Pipec, 2008 : 90-92).

N°	Séquences	Oralisations attendues (breton standard)
1	<i>Ar c'hi</i>	[ar 'hi]
2	<i>Ar c'hazh</i>	[ar 'ha:s]
3	<i>Ma c'hi</i>	[ma 'xi]
4	<i>Ar plac'hig</i>	[ar 'plahik]
5	<i>Ar c'hoadoù</i>	[ar 'hwa:zu]
6	<i>N'eo ket bras al logodenn.</i>	[ne ke 'bra:z a lo'go:dɛn]
7	<i>Un tasad kafe</i>	[œn 'tasa 'kafe]
8	<i>An tadoù hag ar mammoù</i>	[ãn 'ta:du hag ar 'mamu]
9	<i>Lazhet eo bet ar gouloù.</i>	['la:zɛd e 'be:d ar 'gu:lu]
10	<i>Er skol ema ar vugale.</i>	[er 'sko:l e ma. ar vy'ga:le]
11	<i>Daou vugel a zo er gêr.</i>	[daw 'vy:gel a zo er 'ge:r]
12	<i>Kaer eo he daoulagad.</i>	['ke:r e. e daw'la:gat]
13	<i>Bara gwenn am eus kavet.</i>	['ba:ra 'gwɛn am œs 'ka:vɛt]
14	<i>Un aval ruz am eus gwelet.</i>	[œn 'a:val 'ry: am œs 'gwe:lɛt]
15	<i>Klevet a ran an avel.</i>	['kle:vɛd a 'rã. ã 'n a:vɛl]
16	<i>Mat eo an avaloù.</i>	['ma:d e ãn a'va:lu]
17	<i>En amzer-se e oa ur parkad segal ha loened.</i>	[e 'n amzɛr 'se: e ,wa œr 'parkat 'se:gal a 'lwɛ:nɛt]

Le breton local et le vannetais standard partagent sur ce terrain de la prosodie les mêmes traits. L'enregistrement d'une informatrice locale⁷ a donné les résultats suivants :

N°	Séquences testées	Breton local
1	<i>Ar c'hi</i>	[ər 'çi]
2	<i>Ar c'hazh</i>	[ər 'hah]
3	<i>Ma c'hi</i>	[mə 'çi]
4	<i>Ar plac'hig</i>	[ər 'pla ^h iʃ]
5	<i>Ar c'hoadoù</i>	[ər 'hwɛ'rœy]
6	<i>N'eo ket bras al logodenn.</i>	[ne tʃə 'bra:z ər 'ligu'rɛn]
7	<i>Un tasad kafe</i>	[un 'tasa ka:'fe]
8	<i>An tadoù hag ar mammoù</i>	[ən 'ta:'rœy hag ər 'ma'mœy]
9	<i>Lazhet eo bet ar gouloù.</i>	['lahɛr ə 'pɛd ər 'gɔ'lœy]
10	<i>Er skol ema ar vugale.</i>	[bɛr 'sku:l i'ma. ər 'vɔdʒə'li]
11	<i>Daou vugel a zo er gêr.</i>	['dœy a 'vɔdʒə'li ə zə bɛr 'dʒi:r]
12	<i>Kaer eo he daoulagad.</i>	['ke:r ə. i 'dœylə:'gat]
13	<i>Bara gwenn am eus kavet.</i>	['bara 'dʒɛn m ɛ 'ka:'yɛt]
14	<i>Un aval ruz am eus gwelet.</i>	[un 'ava:l 'ry: m ɛ 'dʒɛ'lɛt]
15	<i>Klevet a ran an avel.</i>	['kleɥə ^d ə 'rã. ə 'n a:'yɛ:l]
16	<i>Mat eo an avaloù.</i>	['ma:d œ. ən 'a:və'lœy]
17	<i>En amzer-se e oa ur parkad segal ha loened.</i>	[i 'n amzir 'sə i ,we ur 'parka si'ga:l a 'lɔ:'nɛt]

Si on laisse de côté les variations de vocabulaire, les schémas prosodiques sont d'une grande stabilité et correspondent très bien à ce que j'ai déjà eu l'occasion de décrire pour la même région, avec d'autres informateurs (Le Pipec, 2008 : 86-134) :

- Au lieu de l'accent pénultième, on relève un accent final. Cependant, il faut davantage parler d'un arc accentuel (cf. Fónagy 1979), qui met en relief la première et la dernière syllabe du mot. Ceci aussi bien chez les dissyllabes : [ər 'hwɛ'rœy] (*les bois*), [ən 'ta:'rœy] (*les pères*), où deux accents peuvent donc voisiner ; que chez les trissyllabes : [ər 'ligu'rɛn]

⁷ Née à Guern en 1940.

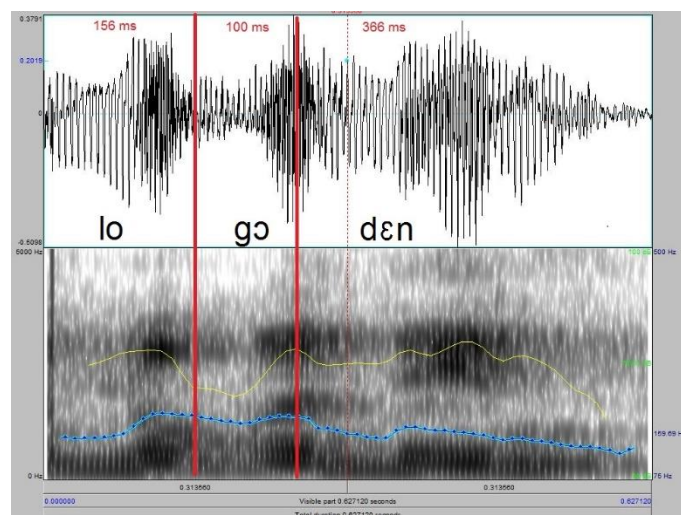
(*la souris*), [ər 'vɑdʒə'li] (*les enfants*), avec parfois pour effet une débilite de la syllabe interne : ['a'va:l] > ['a:və'ləʊ] (*pomme-pommes*).

- Il s'agit d'un accent de groupes de sens, qui lie certains éléments solidaires sur le plan sémantique, pour les traiter comme une seule unité prosodique : ['tasa ka:'fe] (*tasse de café*), ['lahər ə 'pəd] (*a été éteinte*), ['kleʊə^d ə 'rã] (*j'entends*), ['parka si'gɑ:l] (*champ de seigle*). D'où la désaccentuation conjoncturelle de syllabes finales, devenues centrales.
- D'un point de vue acoustique, il ne s'agit pas d'un accent tonique. C'est donc uniquement pour faciliter la lecture que le symbole ['] est utilisé. Par « accent », il faut en réalité comprendre une *mise en exergue de la syllabe* : en finale, par l'allongement de l'ensemble de la syllabe ; à l'initiale, par un accroissement d'intensité. La hauteur semble peu mobilisée, mais son rôle, en combinaison avec les autres facteurs, n'est pas nul.
- L'accent final de groupe est systématique, mais l'accent initial est très subjectif : il s'agit d'un accent d'insistance, qui peut s'effacer ou s'abaisser et dont l'apparition semble déterminée par le *contenu informatif nouveau* véhiculé par la séquence.

Ce système accentuel et prosodique est donc très proche de celui du français (Di Cristo 2016 : 19-28 ; 35-44). Pourtant les deux systèmes ne sont pas identiques : si tel était le cas, il serait impossible de parler vannetais avec un accent français. Or c'est bien l'impression qui se dégage des enregistrements. Notamment parce que les enfants ne produisent pas de voyelles longues, caractéristique étudiée pour elle-même ailleurs (Le Pipec 2021).

L'analyse suivante part du mot <logodenn> (*souris*), tel qu'il a été produit par trois élèves dans la phrase 6, comparé à une autre informatrice locale, dont la prononciation ['logɔ'dɛn] est proche de la leur⁸.

Cet enregistrement donne le spectrogramme suivant :



Spectrogramme du mot <logodenn> produit par l'informatrice locale 2

On remarque immédiatement la proéminence des deux syllabes, initiale et finale, assurée par la longueur et l'intensité. Il est possible de résumer ainsi la réalisation du mot :

⁸ Née à Bubry en 1924, élevée à Guern par sa tante. Son breton apparaît comme relativement hybride, avec un système prosodique haut-vannetais, mais comportant certains traits bas-vannetais. Ici, le /d/ intervocalique n'est pas rhotacisé, d'où le ['logɔ'dɛn], qui diffère du ['ligu'rɛn] rencontré précédemment.

	Syllabe 1	Syllabe 2	Syllabe 3
Longueur	+ (25 %)	- (16 %)	+++ (59 %)
Intensité	+	-	+
Hauteur	↗	→	→↘

Divers tâtonnements ont montré que le plus important à observer, ce sont les contrastes entre syllabes, chacune par rapport à sa voisine immédiate. Il apparaît alors que la syllabe 1 surpasse la syllabe 2 par quatre degrés de contraste⁹, tandis que la syllabe 3 excède la syllabe 2 par cinq degrés¹⁰.

Pour une présentation des productions des élèves, assez complète sans être trop lourde, j'en ai sélectionné trois (E3, E5 et E8) : la prononciation de E3 ne diffère pas beaucoup de celle de l'informatrice vernaculaire, en cela, il se démarque du reste du groupe ; chez E5, la prononciation paraît plus lisse ; enfin E8 appartient à un groupe de six élèves (E2, E4, E8, E9, E10 et E11) à la prononciation anormalement atone. Je ne présenterai ici que les tableaux de synthèses qu'ont permis de construire leurs spectrogrammes.

Pour E3, au premier coup d'œil, les contrastes apparaissent moins marqués. Mais ils existent : première et dernière syllabe se distinguent nettement de la syllabe centrale, même si le contraste d'intensité disparaît¹¹, principalement au profit de la longueur, ce qui est une caractéristique du français (Di Cristo 2016 : 45, 48). La hauteur est impliquée de la même façon que pour la locutrice vernaculaire, mais elle reste un phénomène très anecdotique comparé aux bretons vernaculaires du nord-ouest :

	Syllabe 1	Syllabe 2	Syllabe 3
Longueur	+ (191 ms.) (27 %)	± (140 ms.) (20 %)	+++ (364 ms.) (52 %)
Intensité	+	+	+
Hauteur	↗	↘	→

Elève 3

Pour E5, la tendance repérable chez E3 à mobiliser principalement la longueur est encore plus nette : le très léger pic de hauteur initial a disparu (l'envolée finale relève d'un phénomène expressif, non du domaine accentuel). La dernière syllabe est donc toujours la plus perceptible, mais l'initiale n'est plus mise en exergue. On ne relève donc plus qu'un seul degré de contraste entre la syllabe 1 et la syllabe 2 et trois entre la syllabe 3 et la syllabe 2 :

⁹ Je ne compte pas de degré 0. Par ailleurs, les échelles de longueur et d'intensité diffèrent : pour la longueur, je compte : - ± + ++ +++ , soit ultra-bref, bref, mi-long, long et très long, ceci devant s'évaluer relativement à la longueur totale du mot ; pour l'intensité : - + ++, soit faible, intense et très intense.

¹⁰ La décroissance de la hauteur sur cette syllabe étant très lente, le contraste n'est mesurable que sur la longueur et l'intensité.

¹¹ Chez tous les élèves, l'intensité est absente de la première moitié de la syllabe 2, mais remonte très fortement dans sa deuxième moitié pour atteindre le même degré qu'en syllabe 1. Ce traitement diffère nettement de la locutrice vernaculaire, où la remontée en fin de syllabe 2 est bien moins tonique et semble résulter de l'amorce de la syllabe 3.

	Syllabe 1	Syllabe 2	Syllabe 3
Longueur	+ (207 ms.) (26 %)	± (156 ms.) (19 %)	+++ (438 ms.) (54 %)
Intensité	+	+	+
Hauteur	→	→	→↗

Elève 5

Quant à E8, l'écrasement des contrastes est encore plus marqué. Intensité et hauteur ne permettent nullement d'opposer les syllabes. Une nouvelle fois, c'est la longueur seule qui est activée, mais de façon moins tranchée : les syllabes 1 et 2 s'égalisent ; la dernière syllabe représente à peine la moitié du mot, ce qui ne permet de dégager qu'un seul degré de contraste entre la syllabe 3 et la syllabe 2 :

	Syllabe 1	Syllabe 2	Syllabe 3
Longueur	+ (169 ms.) (25 %)	+ (166 ms.) (25 %)	++ (330 ms.) (49 %)
Intensité	+	+	+
Hauteur	→	→	→↗

Elève 8

Pour synthétiser, on peut dire que si « l'accent » présent n'en est pas tout-à-fait un, au sens où il ne s'agit pas d'un accent tonique, il n'en existe pas moins des contrastes syllabiques, relativement forts chez les locuteurs vernaculaires. En revanche, ceux-ci sont très atténués chez les élèves. En reprenant les degrés de contraste mentionnés, la prééminence de chaque syllabe apparaît ainsi :

<i>Locutrice vernaculaire :</i>	4-0-5
<i>E3 (et E7) :</i>	2-0-3
<i>E5 (et E1, E6) :</i>	1-0-3
<i>E8 (et E2, E4, E9, E10, E11)¹² :</i>	0-0-1

Où l'on voit nettement une sorte de nivellement, manifestement imputable à l'effet de la prosodie française.

Ces résultats permettent de saisir en quoi diffèrent les prononciations *de type vannetais* de celles influencées par le français. En élargissant l'observation à l'ensemble du groupe, on obtient les tableaux suivants, classés selon la longueur des séquences testées. Le premier tableau porte sur les dissyllabes. Le code « V » et le fond rose soutenu notent les prononciations vannetaises ; le « F » et le fond rose pâle les prononciations francisées :

¹² Il ne s'agit pas ici de leur comportement sur le mot <logodenn>, mais de la tendance générale, sur l'ensemble de leur prononciation.

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11
<i>Plac'hig</i>	F	F	V	V	V	V	V	F	V	V	V
<i>C'hoadou</i>	F	F	V	V	V	V	V	V	V	V	V
<i>Vugel</i>	V	V	F	Erreur	V	V	V	V	V	V	V
<i>Gwelet</i>	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
<i>Mammoù</i>	V	V	F	V	V	V	V	V	V	F	V
<i>Tadoù</i>	V	F	V	V	V	V	V	F	V	F	V
<i>Avel</i>	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
<i>Kavet</i>	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F

Aucun élève n'accentue donc sur la pénultième (selon la norme du breton standard) et il est clair que dans une très forte majorité (54 cas sur 88, soit 61%), les prononciations enregistrées montrent un niveau de contraste tel qu'il est possible de les étiqueter comme « vannetaises », donc proches de la pratique locale.

Les résultats concernant les trissyllabes montrent une influence plus nette du français :

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11
<i>Daoulagad</i>	F	F	F	V	V	V	V	F	V	F	V
<i>Logodenn</i>	V	V	V	F	F	F	V	F	V	F	Erreur
<i>Avaloù</i>	F	F	V	F	F	F	F	F	F	F	F
<i>Vugale</i>	V	F	V	F	F	V	F	F	Erreur	F	V

Cette fois, seul un tiers environ des mots prononcés (16 sur 44) reproduisent l'arc accentuel attendu. Pour les autres, la tendance est celle illustrée plus haut, à un effacement des contrastes.

Cette impression est encore plus évidente lorsque l'on s'intéresse aux accents de groupe, liant, sur la base de leur congruence sémantique, un petit nombre de syllabes au-delà des frontières lexicales :

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11
<i>Phrase 17¹³</i>	V	F	V	F	V	Erreur	V	F	F	F	Erreur
<i>Phrase 13¹⁴</i>	F	F	V	F	V	F	V	F	F	F	F
<i>Phrase 15¹⁵</i>	V	F	V	F	F	F	F	F	F	F	F
<i>Phrase 17¹⁶</i>	F	F	V	Erreur	F	Erreur	V	F	F	F	F
<i>Phrase 7¹⁷</i>	F	F	F	F	F	F	V	F	F	F	F
<i>Phrase 9¹⁸</i>	F	F	Erreur	F	F	F	F	F	F	F	F

Seuls E3 et E7 se démarquent et, dans une moindre mesure, E1 et E5. L'influence du français montre ici encore plus sensible une perte de contrastes dans environ 80% des séquences observées.

¹³ <En amzer-se>. Selon l'informatrice locale : [i 'n amzir 'sə].

¹⁴ <Bara gwenn>. Selon l'informatrice locale : ['bara 'dʒʷɛn].

¹⁵ <Klevet a ran>. Selon l'informatrice locale : ['kleʋə^d ə 'rã.].

¹⁶ <ur parkad segal>. Selon l'informatrice locale : [ur 'parka si'gɑ:l].

¹⁷ <Un tasad kafe>. Selon l'informatrice locale : [un 'tasa kɑ:'fe].

¹⁸ <Lazhet eo bet>. Selon l'informatrice locale : ['lahɛr ə 'pɛd].

3. Discussion

Les résultats du test conduisent en premier lieu à écarter l'hypothèse d'un remplacement du breton local par le breton standard. En prenant en considération l'ensemble des résultats (cf. Le Pipec 2021), c'est bien un breton de type *vannetais* qui domine chez les élèves, avec maintien des grandes caractéristiques qui constituent les marqueurs de cette région. Précisons au passage que « breton standard », qui n'est pas synonyme de « mauvais breton », ne l'est pas davantage de « breton incompréhensible ». Les prononciations standard relevées sont parfois si proches des prononciations locales qu'elles ne peuvent en aucune manière être un obstacle à la compréhension : par exemple l'article prononcé [ar] (breton standard) au lieu de [ər] (vannetais standard et local). En outre, étant donné le brassage des locuteurs (en particulier les enseignants) et la diffusion des supports pédagogiques ou ludiques en breton, il est tout à fait normal de repérer dans le breton de l'école des indices de convergence entre régions différentes. Le breton paraît ainsi suivre la trajectoire de toutes les langues dotées de l'outil de standardisation que représente l'école : unité globale des pratiques, avec persistance de variations régionales plus ou moins affirmées.

Le domaine de la prosodie, examiné ici, est toutefois celui où la transmission des traits originaux du breton est la moins bien assurée. Et encore, l'alignement prosodique sur le français est certainement limité dans la région où a eu lieu l'enquête, par la proximité qui existe entre vannetais et français. Dans les régions d'accent pénultième, le tableau aurait sans doute été moins favorable : là, l'attraction du français aboutit souvent à la perte de la musicalité spécifique du breton.

Doit-on s'alarmer de cette importance du français ? Ou considérer qu'une « francisation » phonologique du breton (qui resterait à définir) est une évolution normale ? Une influence du français paraît inévitable *a minima*, en premier lieu parce que les enfants ont le français pour langue maternelle et qu'ils baignent dans une société francophone. Il faut également considérer qu'ils sont au début de leur acquisition du breton et que toutes les évolutions sont possibles à long terme (l'accent pénultième, absent du breton des enfants, peut parfois ainsi apparaître à l'adolescence, avec la conscience de modèles linguistiques plus riches).

Le schéma suivant montre une façon synthétique de représenter le breton des élèves, avec l'exemple de la phrase 9 (*La lumière a été éteinte*), prononcée par E1. Sa production figure dans le cadre rouge colorisé :

Lazhet eo bet ar goulou	
Br. standard	'la:zɛd e 'be:d ar 'gu:lu
Vannetais st.	,la'həd e 'bəd ər gu'lɔw
Br. local	,la'hər e 'pəd ər 'gɔ'ləɥ

Son breton apparaît ainsi comme une forme standardisée et simplifiée de prononciation locale (le vannetais standard), sur laquelle se greffent diverses interférences : breton standard, breton local *stricto sensu*, influences du français en rose pâle et erreurs en vert (ici, liée à une mauvaise oralisation du système graphique). Où l'*effet-maître* paraît fondamental. Il est bien sûr délicat de généraliser des résultats aussi partiels, mais par expérience, il semble que cette schématisation correspond à ce qu'il est possible d'entendre dans la plupart des classes bilingues. En somme, on y pratique un breton foncièrement composite, qui peut désarçonner les locuteurs vernaculaires et irriter opposants ou partisans d'une standardisation radicale, tous n'y voyant que de l'incohérence. Celle-ci ne fait pourtant que refléter la diversité des pratiques et les fragilités du mode actuel de transmission de la langue bretonne.

Il faut donc faire justice de l'idée-reçue selon laquelle l'école transmettrait, du fait même de son caractère institutionnel, un breton uniforme. Certains enseignants peuvent certes adhérer à des projets de « réinvention » du breton (lexique expurgé des emprunts français, phonologie et phraséologie empruntées au français). Mais d'autres peuvent souhaiter transmettre le breton vernaculaire de leur milieu d'origine. Et même parmi les premiers, il peut s'en trouver qui parlent un breton livresque par dépit, faute d'interlocuteurs avec qui mettre en pratique un breton populaire ou faute d'être doué pour en acquérir la maîtrise. Les instructions et programmes officiels de l'éducation nationale¹⁹ permettent par ailleurs une grande souplesse : formulés en termes généraux, ils visent des compétences communicationnelles, appuyées par des exemples qui paraissent plus indicatifs que normatifs. Si toutes les phrases-types fournies le sont dans la graphie unifiée actuellement majoritaire (le *peurunvan*), celle-ci laisse pleine latitude à bien des oralisations : aucune prononciation contraignante n'est donnée, si ce n'est un rappel des règles communes à l'ensemble des parlers bretons. La seule entorse à ce principe est la mention, à deux reprises, de l'originalité accentuelle du « parler de Vannes »²⁰, ce qui prouve que la variation est admise. Bref, l'école met en œuvre une graphie unique, nécessaire à l'accès au breton écrit d'aujourd'hui, mais elle est bien loin d'avoir pour ambition le rôle nivélateur que certaines critiques lui prêtent.

Conclusion

Illustrer la langue bretonne telle qu'elle est parlée à l'école aujourd'hui amène forcément à une réflexion sur les tensions à l'œuvre dans le contexte où s'inscrit cette pratique : comme toujours en sociolinguistique, il ne saurait être question de considérer un matériau linguistique hors de son contexte, puisque c'est justement ce contexte qui est à l'origine de son existence. Dans le cadre général d'une rétraction de l'usage sociétal du breton, la langue parlée par les jeunes générations apparaît ainsi comme l'invention, ou la réinvention d'une tradition. Où les locuteurs du XXI^e siècle font renaître leur langue, d'un double choc entre diverses pratiques territorialisées et entre divers niveaux de langue. Il faut donc rendre hommage aux principaux

¹⁹ Ministère de l'éducation nationale : circulaire n°2017-072, du 12 avril 2017 ; circulaire n° 2001-167 du 05-09-2001, modifiée par la circulaire n°2003-090 du 05-06-2003 ; Bulletin officiel n°9 du 27 septembre 2007 ; Programmes de langues vivantes étrangères et régionales de 2016.

²⁰ BO n°9 du 27 septembre 2007, p. 33.

artisans de cette renaissance : les enseignants. Pris en étau entre désir de maintenir vivant un patrimoine linguistique menacé, nécessité de recourir à des outils de standardisation et présence massive du français, dont le fonctionnement (prosodique ou syntaxique) est souvent à l'inverse du breton, ceux-ci font face à une rare adversité. Qui plus est, dans une grande solitude : pour leurs élèves, ils sont souvent les seuls référents et les seuls utilisateurs du breton qu'ils connaissent. D'où le poids du français, notamment dans la prosodie des enfants, que l'école ne peut contrebalancer à elle seule. Quant aux locuteurs empiriques, non formés à l'analyse linguistique et pas toujours au fait de la variation diatopique du breton, ils gardent souvent leurs distances face à ce breton scolaire. Pour le condamner ou au contraire pour y voir une forme de langue légitime, dénigrant ainsi leur propre parler que l'école aimerait pourtant sauver... Transmettre la langue bretonne doit donc se faire en pariant sur l'inclusion de tous les locuteurs. Ce qui suppose de la part de l'école, un effort pour tendre vers les pratiques vernaculaires, ou tout au moins pour éviter de s'en couper ; et de la part des tenants des pratiques dialectales, une tolérance à l'égard des productions enfantines, qui ne peuvent être identiques à celles de leurs aînés, mais qui restent améliorables tout au long de la vie. Ceci est d'autant plus permis que les programmes scolaires, comme les pratiques, témoignent du souci de la variation. Les bretonnants d'aujourd'hui semblent ainsi avoir renoncé à la tentation d'une norme uniforme et se rapprocher dans les faits de la voie corse, bien que la chose ne soit pas théorisée. Les Corses ont en effet vu leur langue reconnue au moment même où la sociolinguistique développait ses outils et remettait en cause l'idée de standardisation monolithique, au profit de la polynomie. A ce compte, au regard du mixage dialectal qui semble à l'œuvre, on peut se demander si le breton n'est pas également une langue polynomique qui s'ignore ?

Bibliographie

- Adam Catherine, 2015, « Bilinguisme scolaire breton-français du jeune enfant : les représentations parentales et leurs influences », Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale, Brest.
- Bentahila Abdelâli & Davis Eirlys E., 1993, « Language Revival: Restoration or transformation? », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, n°14, p. 355-374.
- Blanchard Nelly & Calvez Ronan, 2020 (à paraître), « Parler et se représenter le breton au 21 siècle », *Actes du colloques Méthodes de recherches en cultures du plurilinguisme régional*, Université de Kiel, 20-23 septembre 2018.
- Cadiou Clarisse, 2010, « L'influence du bilinguisme précoce sur le développement et le fonctionnement cognitif de l'enfant », thèse de doctorat en psychologie, Université de Bretagne Occidentale, Brest.
- Calloc'h Jean-Pierre, « Breton de Groix », *Dihunamb!*, 1924

- Chantreau Katell, 2017, « Transmettre le breton à ses enfants ? Les choix et les pratiques linguistiques des jeunes parents bretonnants », Mémoire de Master en breton et celtique, Université de Haute Bretagne, Rennes.
- Chauffin Fanny, 2015, « Diwan, pédagogie et créativité », thèse de doctorat en breton et celtique, Université de Haute Bretagne, Rennes.
- Colonna Romain, 2020, *De la minoration à l'émancipation*, Albiana, Ajaccio.
- Costa James, 2010, « Revitalisation, linguistique : discours, mythes et idéologies. Approche critique de mouvements de revitalisation en Provence et en Écosse », thèse de doctorat en sciences du langage, Université Stendhal Grenoble III, Grenoble.
- Cummins Jim & Swain Merrill, 1986, *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*, Longman, Londres & New York.
- Cummins Jim, 1998, « Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? », dans M. R. CHILDS & R. M. BOSTWICK (dir.) *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education*, p. 34-47, Katoh Gakuen.
- Davalan Nikolaz, 1999, « Le verbe chez les bilingues bretonnants », dans Francis FAVEREAU (dir.), 2000, *Le bilinguisme précoce en Bretagne, en pays celtiques et en Europe atlantique*, Klask, n°5, p. 97-118.
- Di Cristo Albert François, 2016, *Les musiques du français parlé*, de Gruyter, Berlin & Boston.
- Fónagy Ivan, 1979, « L'accent français : accent probabilitaire », *Studia Phonetica* n° 15, pp. 123-233.
- Guéguen Josette, 2006, « Le fantasme de l'immersion linguistique en breton », Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bretagne Occidentale, Brest.
- Hemon Roparz, 1928, *La prononciation du breton*, Ar skol vrezonek, Brest.
- Hewitt Steve, 1977, *The Degree of Acceptability of Modern Literary Breton to Native Breton Speakers*, Diploma of Linguistics Thesis, University of Cambridge, Cambridge.
- Hornsby Michael, 2009, « Globalisation processes and minority languages: Linguistic hybridity in Brittany », Thèse de doctorat, Université de Southampton, Southampton.
- Hornsby Michael, 2015, *Revitalizing Minority Languages*, Palgrave MacMillan Basingstoke.
- Jones Mari C., 1998, *Language Obsolescence and revitalization*, Clarendon Press, Oxford.
- Kennard Holly, 2014, « The persistence of verb second in negative utterances in Breton », *Journal of Historical Linguistics* n°4-1, p. 1-39.
- Larvol Gwenole, 2014, « Pourquoi tu parles breton ? », Mémoire de Master en sciences de l'éducation, ESPE de Bretagne-CREAD, Rennes.
- Le Berre Yves, 2006, *Qu'est-ce que la littérature bretonne ?*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

- Le Coadic Ronan, 1998, *L'identité bretonne*, Terre de Brumes, Rennes.
- Le Dû Jean & Le Berre Yves, 2019, *Métamorphoses. Trente ans de sociolinguistique à Brest*, CRBC, Brest.
- Le Dû Jean, 1995, « Vrais bretons et pseudo-normes », dans François BONNOT (dir.), *Paroles régionales - normes, variétés linguistiques et contexte social*, Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg, p. 265-287.
- Le Pipec Erwan, 2008, « Etude pluridimensionnelle d'un parler : description, émergence et aspects sociolinguistiques du breton de Malguénac (Morbihan) », Thèse de doctorat, Université de Haute-Bretagne, Rennes.
- Le Pipec Erwan, 2021, « Transmission ou transformation ? », *La Bretagne linguistique* n° 24.
- Le Ruyet Jean-Claude, 2009, « Parole, liaison et norme : enseignement du breton : étude présentée dans le cadre d'un corpus de quatre règles de prononciation pour le breton des écoles », thèse de doctorat, Université de Haute-Bretagne, Rennes.
- Lyster Roy, 1987, « Speaking Immersion », *Canadian Modern Language Review/Revue Canadienne des langues vivantes*, n°43-4, p. 697-713.
- Madeg Mikael, 2010, *Traité de prononciation du breton du Nord-Ouest*, Emgleo Breiz, Brest.
- Mercier André, 1981, *Précis de prononciation du breton*, Ar Helenner, Brest.
- Pellerin Martine, 2008, « La situation de l'enseignement du français par immersion précoce au Canada », *Etudes de linguistique appliquée*, n°151-3, p. 305-314.
- Pentecouteau Hervé, 2002, *Devenir bretonnant*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- Planche Pascale, 2002, « L'apprentissage d'une seconde langue dès l'école maternelle : quelle influence sur le raisonnement de l'enfant ? », *Bulletin de psychologie*, n°55, p. 535-542.
- Stephens Janig, 2000, « The development of grammatical structures in the Breton of nursery school children », *Ikastaria*, n°12, p. 123-142.
- Swain Merrill & Lapkin Sharon, *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Ternes Elmar, 1977, « Propositions pour un système de prononciation standard du breton », *Zeitschrift für Celtische Philologie*, n°36, p. 180-198.