



HAL
open science

Langue basque, identités et territoire. Logiques d'action et mobilisations collectives autour de la scolarisation en basque

Maite Lagrenade

► To cite this version:

Maite Lagrenade. Langue basque, identités et territoire. Logiques d'action et mobilisations collectives autour de la scolarisation en basque. Sociologie. Université de Pau et des Pays de l'Adour, 2018. Français. NNT: . tel-02504932

HAL Id: tel-02504932

<https://hal.science/tel-02504932v1>

Submitted on 29 Oct 2020

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.



UNIVERSITE DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR
ECOLE DOCTORALE 481,
SCIENCES SOCIALES ET HUMANITES

Thèse de doctorat en
SOCIOLOGIE

Présentée et soutenue publiquement par
Maite LAGRENADE

**LANGUE BASQUE, IDENTITES ET TERRITOIRE.
LOGIQUES D'ACTION ET MOBILISATIONS COLLECTIVES AUTOUR DE LA
SCOLARISATION EN BASQUE.**

Sous la direction de :

Francis JAURÉGUIBERRY, Professeur des universités, Université de Pau et des Pays de l'Adour, *Directeur de thèse.*

Composition du jury :

Thibault COURCELLE, Maître de conférence, Institut National Universitaire Champollion, Albi, *Examineur.*

Xabier ITÇAINA, Directeur de recherche CNRS, Centre Emile Durkheim, Sciences-Po Bordeaux, *Rapporteur.*

Frédérique LERBET-SERENI, Professeur des universités, Université de Pau et des Pays de l'Adour, *Présidente de jury.*

Eguzki URTEAGA, Professeur des universités, Université du Pays Basque UPV/EHU, *Rapporteur.*

18 Décembre 2018

Remerciements

Mon parcours de doctorante a débuté en 2011. Il y a bien trop longtemps pour qu'il soit solitaire. Je n'aurais pas tenu le cap sans de nombreux soutiens.

Je tiens tout naturellement à remercier Francis Jauréguiberry, mon directeur de thèse, témoin discret et bienveillant des bouleversements vécus durant toutes ces années, dont les conseils toujours justes et pertinents m'ont permis d'avancer. Je remercie les membres du jury qui ont accepté de considérer mon travail.

Ce doctorat n'aurait pas pu se faire sans la confiance des parents qui ont accepté de se livrer, de se questionner. Ils m'ont apporté bien plus que le matériau nécessaire à mes analyses : je les en remercie tous très sincèrement *eta bereziki Maite, Serge eta Otxanda*.

Dans la lourde logistique qu'a impliqué le terrain d'étude, je tiens aussi à remercier, pour leur accueil l'équipe de Xuriatea à Hasparren, Elur Alberdi de la commune de St-Pée-sur-Nivelle, Hélène Charitton qui nous a ouvert les portes du lycée Etxepare, Nicole Mounier de la Bibliothèque universitaire de Bayonne et Maider Duguine pour la clef magique d'Ostabat : *milesker deneri*.

Halaber, Xan Aire, Olivier Mioque, Paxkal Indo, Marie-Andrée Ouret eta Josiane Libier, Peio Dibon, Xalbat Itçaina, Jakes Saraillet, Daniel Harotzarene eta Isabelle Carricart eskertzen ditut beti libre eta prest egoteagatik.

Je n'aurais pas pu mener ces séances sans l'aide, la curiosité et la perspicacité de mes binômes. Merci Txomin d'avoir volontiers pris part à cette aventure.

Au SET-Passages, merci à Sylvain pour son aide toujours efficace et à Gaëlle pour ses encouragements.

Un grand merci à Katell, Sylvie, Mayalen, Cécile, Cybèle, Ben, Manu, Laetitia et Fred qui m'ont encouragée dès le début, ou presque, de cette aventure. Je tiens aussi à remercier les tatas michtonneuses de Saragosse et les morues d'Akron qui m'inspirent. Merci à mes collègues du « cabinet » d'histoire-géographie pour l'énergie qu'ils m'ont transmise pendant le sprint final.

Mila esker Michel O. animoengatik et à tous ceux qui m'ont manifesté leur soutien et qui m'ont aidé à avancer.

Ces quelques pages ne seraient pas les mêmes sans la patience, l'attention et les conseils de Cécilia, Stéphanie, Vincent et Benjamin. Je les remercie pour le temps qu'ils m'ont accordé.

Mes plus tendres remerciements à ma famille et surtout à mes parents pour leur soutien inconditionnel et si précieux. À Papi : j'étais « troz occupée », je ne suis pas allée assez vite !

Merci à Julien sans qui cette aventure n'aurait pas été possible et sans qui je n'imagine pas toutes celles à venir.

Enfin, merci à Pablo et Aitor qui sont encore trop petits pour comprendre l'importance de ce travail pour moi mais déjà trop grands pour mesurer le temps qu'il m'a pris.

Sommaire

Résumé	11
Mots clefs :	11
Abstract	12
Keywords :	12
Introduction générale :	13
Le plan de la thèse :	16
PARTIE 1 : Contexte sociolinguistique, paysage scolaire et mise en place de l'enquête.	19
Chapitre 1 : Situation et évolution de la langue basque en France : les enquêtes sociolinguistiques quinquennales	19
1. Vers un rebond générationnel de l'euskara au PBF ?	25
1.1. Atténuation récente du recul du basque et dynamisme démographique du PBF	25
1.1.1. La part des locuteurs de l'euskara en recul... relatif	25
1.1.2. Vers une tendance haussière pour la période plus récente ?	27
1.2. Effets de générations sur la compétence linguistique et son évolution	28
1.2.1. Des bascophones âgés et des actifs qui reconnectent avec la langue	28
1.2.2. Les jeunes générations synonymes de renouveau.	30
2. Un gradient Est-Ouest décroissant pour les locuteurs de l'euskara ?	30
2.1. Trois secteurs d'étude aux poids et tendances démographiques inégaux	31
2.2. La part des locuteurs de l'euskara plus importante à l'Est, mais en plus forte progression à l'Ouest	33
2.3. Evolution de la compétence linguistique dans chacun des 3 secteurs	35
2.4. Evolution de la part des bascophones par classe d'âge dans chacun des 3 secteurs	37
2.4.1. Dans le secteur du BAB :	37
2.4.2. Dans le secteur Côte Sud – Labour intérieur :	39
2.4.3. En Basse-Navarre et Soule :	40
3. La transmission de la première langue :	41
3.1. La transmission du basque selon le secteur et la tranche d'âge	43
3.1.1. La transmission du basque comme langue première selon les secteurs d'étude	44
3.1.2. La transmission du basque en recul face à la scolarisation pour les plus jeunes	45
3.2. Le renouvellement du bilinguisme basque assuré par une acquisition hors de la famille	48
3.3. Une transmission familiale de la langue accrue chez les jeunes parents bascophones	50
4. Vers un renouveau de la langue basque ?	51
4.1. Apprendre le basque : le rebond grâce à l'école en basque	51
4.2. Un rebond linguistique qui contraste avec l'évolution de l'opinion	53
4.2.1. Vers un environnement toujours moins <i>euskaltzale</i> ?	54
4.2.2. Par contraste, des choix de scolarisation en basque qui se consolident	56

Synthèse : _____ **58**

Chapitre 2. La langue basque à l'école : historique, constat et enjeux de cet enseignement bilingue en France. _____ **59**

1.	Le Pays basque de France et la scolarisation en basque sur ce territoire : des terrains peu étudiés.	60
1.1.	Des objets plus étudiés pour le Pays basque d'Espagne	60
1.2.	Un corpus par le prisme de l'identité basque dans le cadre républicain français.	63
1.3.	Sur la langue basque en France	66
2.	Les soutiens à l'enseignement : fédérations de parents d'élèves et OPLB	68
2.1	Des parents d'élèves aux fédérations de parents d'élèves.	68
2.1.1.	La filière immersive et associative : <i>Seaska</i>	71
2.1.2.	La filière bilingue dans les écoles confessionnelles : <i>Euskal Haziak</i>	74
2.1.3.	La filière bilingue dans les écoles publiques : <i>Ikas-bi</i> et <i>Biga bai</i>	77
a)	<i>Ikas-bi</i> : une fédération historique qui charrie ses travers	77
b)	<i>Ikas-bi</i> : Engagement pour le basque dans l'école publique et conflits de légitimité	78
c)	<i>Biga Bai</i> : des parents du public plus proches de <i>Seaska</i>	82
2.2.	L'OPLB et la mobilisation en faveur d'une politique linguistique	83
2.2.1.	L'enseignement du basque, l'une des missions de l'OPLB	84
2.2.2.	Le poids de la société civile dans la promotion de la langue et de la culture basques	86
3.	Atlas scolaire 2016-2017 : le basque à l'école	88
3.1.	Trois filières de scolarisation en basque (bilingue et immersif confondus)	88
3.1.1.	La filière bilingue dans le public	90
3.1.2.	La filière bilingue dans le privé confessionnel :	91
3.1.3.	La filière immersive dans le privé associatif et laïc :	93
3.2.	Distribution spatiale et par niveau des effectifs en basque	94
3.2.1.	Tour d'horizon du basque dans les écoles primaires au PBF	95
a)	Poids du basque dans le panorama général	95
b)	Analyse de la distribution de l'offre en basque en PBF.	96
c)	La filière bilingue/immersive dans le système public :	100
d)	La filière bilingue (et immersive) dans le privé confessionnel :	101
e)	La filière immersive dans le privé associatif : les ikastola de <i>Seaska</i>	103
3.2.2.	L'enseignement en basque dans les établissements du secondaire.	106
a)	Le collège en basque : répartition et distribution entre filières.	106
b)	Le lycée en basque : répartition et distribution entre filières.	109
3.3.	Quitter ou rester ? Des choix contrastés selon les filières et les niveaux	111
3.3.1.	Des taux de suivi du basque au fil de la scolarité inégaux suivant les filières	112
3.3.2.	Des moments clés de la scolarité pour l'abandon du basque, différents selon les filières	114
4.	De la transmission à la scolarisation des langues régionales en France	117
4.1.	Evolution et facteurs d'une transmission familiale du basque en recul	117
4.1.1.	La transmission du basque : un repli, certes, mais contenu	117

4.1.2.	Le monde rural : un refuge pour la transmission de la langue ? _____	119
4.1.3.	Entre développement et traditions : la langue mise à l'épreuve _____	119
4.1.4.	Interruption de la retransmission pour cause d'unité nationale et de pacte républicain _	120
4.1.5.	Dimension symbolique et conscience de la langue transmise _____	121
4.1.6.	Au sein des couples, le poids de la bascophonie et le rôle de la mère _____	121
4.2.	Le français, la langue basque et l'école : _____	123
4.2.1.	La langue française : symbole républicain et ressort progressif d'intégration _____	123
4.2.2.	L'école, un dispositif d'encadrement par la langue _____	124
4.2.3.	Le retour du basque en réaction à l'intégration ? _____	125
4.2.4.	De la convergence des « causes » à l'affirmation de la légitimité du basque _____	126
4.2.5.	D'un handicap à un avantage cognitif et linguistique _____	127
4.3.	L'étude de la place des langues régionales en France _____	129
4.3.1.	Langue et identité régionale : étude d'un rapport social _____	129
4.3.2.	Les langues régionales à l'école de la République _____	133

Synthèse : _____ **140**

Chapitre 3. Le champ théorique pour penser le choix de la scolarisation en basque. 141

1.	« Dans quelle société vivons-nous ? » : _____	141
1.1.	Définir l'hypermodernité : _____	142
1.2.	Une société, des systèmes sociaux : _____	145
1.2.1.	Le système d'intégration _____	145
1.2.2.	Le système de compétition ou de marché : _____	146
1.2.3.	Le système culturel ou d'action historique : _____	147
1.3.	L'identité et le territoire pour l'individu hypermoderne _____	148
1.3.1.	« C'est que je suis ainsi à la lisière » _____	148
1.3.2.	Ici et ailleurs, en même temps : le territoire dans l'identité hypermoderne _____	152
2.	Faire émerger le sens social d'une action : _____	154
2.1.	L'expérience sociale pour construire l'unité : _____	154
2.2.	Différentes logiques d'action : _____	155
2.2.1.	L'intégration : _____	156
2.2.2.	La stratégie _____	156
2.2.3.	La subjectivation _____	157
2.3.	Hypothèses de logiques d'action pour définir l'expérience sociale dans notre enquête : _____	158
2.3.1.	Hypothèses des logiques d'action : _____	158
2.3.2.	La scolarisation en basque, une expérience sociale ? _____	161

Synthèse : _____ **164**

Chapitre 4. La méthodologie choisie : l'intervention sociologique. _____ 165

1.	Une nouvelle méthodologie pour de nouveaux objets d'étude ? _____	165
1.1	Considérer le sujet et l'historicité _____	166

1.2. Du mouvement social aux Nouveaux Mouvements Sociaux :	166
1.3 Les mouvements sociaux au Pays Basque :	168
2. Mise en place de l'intervention sociologique	170
2.1 La logistique d'une méthode exigeante :	171
2.2. Deux chercheurs, pas d'interlocuteurs : les choix méthodologiques	175
3. La constitution des groupes de l'intervention sociologique.	176
3.1. La constitution des groupes.	177
3.1.1. Sur quels critères constituer les groupes ?	177
3.1.2. Rentrer en contact avec les parents et constituer les groupes :	182
a) La constitution du groupe A : Mendionde-Hasparren-Brisous.	183
b) La constitution du groupe B : Labourd Sud.	184
c) La constitution du groupe C : le BAB	185
d) La constitution du groupe D : le BAB, deuxième groupe	186
e) La constitution du groupe E : Basse-Navarre et Soule	187
3.1.3. Synthèse sur la constitution des groupes :	188
3.2. Construire l'analyse avec les parents : les restitutions	190
Synthèse :	192
<i>Synthèse de la première partie :</i>	193
<i>PARTIE 2 : Scolariser son enfant en basque, une expérience sociale</i>	195
Chapitre 5. Les logiques d'action dans le choix de la scolarisation en basque.	197
1. La logique d'intégration : l'inscription	197
1.1. Dire l'identité en fonction de sa compétence linguistique	198
1.1.1. Une identité ouverte chez les bascophones ?	199
1.1.2. De l'importance de la langue pour ceux qui ne l'ont pas et qui sont originaires du PBF	200
1.1.3. Identité et langue basque chez les primo-arrivants :	202
1.2. Les racines : données ou à construire ?	204
1.3. S'inscrire pour mieux se définir	206
2. La logique stratégique : une ressource	208
2.1. Acquérir « une » langue en plus :	209
2.2. Une ressource pour le futur ?	212
2.3. Une stratégie pour le parent :	213
3. La logique de subjectivation : la reconnaissance d'une identité plurielle	214
3.1. L'euskara, une richesse universelle	215
3.1.1. Un patrimoine mondial de l'humanité ?	216
3.1.2. Une émotion à sauvegarder :	216
3.2. Minorité, minorisation : des leviers d'action	218
3.2.1. Être une minorité :	218
a) Se mobiliser contre la minorisation :	218

b) Un regard critique sur les systèmes sociaux : _____	220
3.2.2. Des valeurs morales pour penser la place de la langue basque : _____	221
a) L'égalité des langues et les politiques multiculturalistes : _____	222
b) Sauver la langue : analyse d'une diglossie conflictuelle. _____	224
3.3. Redéfinir le projet social : une société cosmopolitique _____	226
3.3.1. Le cosmopolitisme opérationnel : revendiquer la « polygamie identitaire ». _____	226
3.3.2. Un projet social plus large _____	228
Synthèse : _____	231

Chapitre 6. Tensions et convergences entre les logiques d'action : choisir l'école en basque, une expérience sociale. _____ 233

1. Entre intégration et stratégie : valoriser une (ré)appropriation _____	234
1.1. Choisir la filière : une stratégie en terme d'efficacité ? _____	235
1.2. La (ré)appropriation : quand l'inscription de l'enfant sert le parent _____	238
2. Entre stratégie et subjectivation : participer à l'alternative _____	239
2.1. Des différences pédagogiques entre ces filières ? _____	239
2.1.1 La place des pédagogies alternatives dans le choix : _____	241
2.1.2 Une dénonciation (en creux) des failles de l'école publique : _____	244
a) Les effectifs par classe : _____	245
b) Les conditions d'enseignement : _____	246
c) La place des parents à l'école : _____	248
2.2. Le basque : un projet social pour tous ? _____	252
2.2.1. Mixité sociale et géographique : tous des « choosers ». _____	252
a) L'entre-soi de l'ikastola : _____	253
b) Ecole publique, certes, mais choisie : _____	254
2.2.2. Le basque à l'école publique : un retour vers le futur ? _____	256
3. Entre subjectivation et intégration : préserver l'ouverture _____	258
3.1. « On ne force pas une curiosité, on l'éveille » _____	258
3.2. Assurer la transmission : un « devoir » ? _____	261

Synthèse : _____ 263

Chapitre 7. Les restitutions : les hypothèses réfutées et les nouvelles problématiques. _____ 265

1. Les restitutions : critiquer et améliorer le modèle. _____	265
1.1. Affiner le modèle : qualifier l'engagement. _____	267
1.2. Se saisir de l'expérience sociale. _____	270
2. S'approprier l'expérience sociale définie : les profils des parents _____	272
2.1. Expérience totale ; euskaraz mihian eta ibili munduan _____	281
2.2. Le profil identitaire : faire du lien _____	282
2.3. Un choix éthique ; l'engagement au cœur de la subjectivation _____	284

2.4. Un choix mesuré ; une ressource pour l'avenir _____	285
Synthèse des archétypes soumis aux parents : _____	287
Chapitre 8. L'expérience sociale de la scolarisation en basque et nos hypothèses secondaires. _____	289
1. Les motivations différent-elles selon le lieu et la filière d'enseignement ? _____	289
1.1. Des motivations différentes entre la côte et l'intérieur ou entre monde urbain et rural ? _____	290
1.1.1. Comment distinguer ce qui relève du monde urbain de ce qui relève du monde rural ? _____	290
a) Difficultés pour définir ce que sont l'urbain et le rural : _____	291
b) Caractériser les groupes selon le critère urbain-rural : _____	291
1.1.2. Un territoire polymorphe et polysémique : _____	292
a) La dimension essentialiste du territoire : _____	293
b) Un territoire oppressant : le rôle de l'espace social dans l'affirmation du choix en milieu rural. 294	
c) Les échelles géographiques de la langue basque : _____	296
d) Un territoire « revendiqué » pour une transmission globale : _____	297
1.2. Distinction en fonction des filières : _____	299
1.2.1. Les parents du bilingue : _____	300
1.2.2. Les parents des ikastola : _____	302
2. La dimension politique de l'engagement : vers un nouveau mouvement social ? _____	304
2.1. La « question basque » et le rapport à la langue _____	305
2.2. La scolarisation en basque : un nouveau mouvement social possible ? _____	309
3. Sortir de l'expérience : _____	312
3.1. La compétence : _____	313
3.2. L'alternative à l'école : _____	313
3.3. Le communautarisme _____	314
Synthèse : _____	316
Conclusion générale : _____	317
Bibliographie : _____	323
Table des cartes : _____	349
Table des tableaux : _____	350
Table des figures : _____	351
Table des annexes : _____	352
Annexes _____	353

Résumé

Au Pays Basque de France, le nombre de bascophones ne cesse de diminuer. Pour autant, les dernières enquêtes sociolinguistiques présentent, chez les plus jeunes générations, une progression du nombre de locuteurs. Ce phénomène est en grande partie lié à la scolarisation en basque qui ne cesse de se développer.

Entre les rentrées scolaires de 2004 et de 2016, les trois filières principales de l'enseignement en basque (bilingue publique, bilingue privée et immersion en ikastola) ont connu une augmentation de leurs effectifs de 68% tandis que le nombre d'enfants scolarisés au Pays Basque de France n'augmentait que de 6%. À l'heure où les échanges mondiaux favorisent l'acquisition de langues internationales, le succès de l'apprentissage d'une langue régionale interroge.

Dans le cadre d'une intervention sociologique (qui a consisté à réunir 5 fois, durant près de deux heures, 5 groupes d'une dizaine de participants), nous avons, avec des parents ayant scolarisé leurs enfants en basque, analysé leurs pratiques. Nous avons ainsi pu définir le sens social de ce choix qui leur semblait *a priori* évident et personnel.

En plus d'une volonté de s'inscrire dans la transmission de cette langue identitaire ou du fait de bénéficier des avantages liés au bilinguisme précoce, les parents rencontrés donnent une dimension plus militante à leur choix, dimension sous-tendue notamment par des principes universels (égalité des langues, respect des cultures, préservation du patrimoine mondial, etc.). Mais cet engouement pour la scolarisation en basque peut aussi se comprendre comme la volonté d'être acteur d'un nouveau projet social.

Il apparaît que le choix de la scolarisation en basque n'est pas porté par une seule motivation mais relève d'une expérience sociale qui combine ces différentes logiques d'action. Nous cherchons dans cette thèse à identifier et analyser la pluralité des motivations évoquées par les parents, et à comprendre les liens qui les unissent dans une même expérience sociale.

Mots clefs :

Sociologie de l'expérience, langue basque, identité, territoire, mobilisation collective, Pays basque

Abstract

In French Basque Country, the number of Basque speakers keeps decreasing. Yet, the last socio-linguistic surveys show that the number of speakers increases among the youngest generations. Such a growth is partly related to the growing enrolment of children in schools in Basque.

Between the school years 2004 and 2016, the three main branches of schooling in Basque (the public one, the private one, and the immersive one in ikastola) show a dramatic increase of 68% of the number of pupils in French Basque Country, whereas the total number of pupils increases by 6% only. While globalisation strengthens international languages, the growing popularity for placing young children in schools in Basque in order to acquire a regional language is challenging.

Thanks to a sociological intervention (which consisted in bringing together 5 groups of about 10 parents, and meeting them 5 times each, for 2 hours) we co-analysed the practices of parents who decided to place their children in schools in Basque. This way, we defined the social meaning of their choice, which, at first, could appear obvious and personal to them.

The parents involved in the sociological intervention want to take part in the transmission of an identity-sensitive language. They want to take advantage of an exposure to a bilingual learning from an early age. But they also show a sort of activism by assuming universal principals (such as equality between languages, respect for cultures, preservation of the world's heritage, etc.). Finally, the will to take an active part in a new social project can also be considered as a driver of the desire to place their children in schools in Basque.

It appears that the choice to place children in schools in Basque is never driven by a single reason only. The motivation stems from a sociological experience that articulates the different logics previously mentioned. Here, we look for identifying and analysing the diversity of the reasons the parents give, and understanding the system that relates those reasons in a same social experience.

Keywords :

Sociology of experience, Basque language, identity, territory, collective mobilization, and Basque Country

Introduction générale :

La rentrée scolaire 2018-2019 a été marquée, au Pays Basque de France¹ (PBF), par une forte mobilisation des parents d'élèves des écoles immersives en langue basque. Ces ikastola réclament le financement par le Rectorat de Bordeaux, et donc par l'Education Nationale, de cinq postes de professeurs des écoles². Les effectifs d'élèves dans ce système éducatif ne cessent d'augmenter et l'ampleur de la mobilisation interroge sur les motivations d'un tel engouement.

La langue basque, l'*euskara*, reléguée pendant longtemps au domaine privé semble aujourd'hui faire l'objet d'un intérêt public et politique incontournable. Le nombre de locuteurs ne cesse de diminuer et pourtant de plus en plus d'élèves apprennent le basque à l'école, de plus en plus de manifestations revendiquent sa pratique dans l'espace public. Autrement dit, il n'y a jamais eu si peu de locuteurs bascophones et autant de signes du désir de parler cette langue.

On estime que 29% de la population du Pays Basque (français et espagnol) est bascophone, soit 767 920 habitants³. Si l'on inclut les bilingues réceptifs (personne capable de comprendre la langue mais pas de la parler, ou simplement capable de parler quelques mots), cela représente 45% de la population soit 1 191 600 personnes. Ainsi, la majorité de la population du Pays Basque n'est pas bascophone. En outre, il existe de grandes différences dans cette situation sociolinguistique selon les espaces considérés. Pour le terrain qui nous intéresse, le Pays Basque de France, la proportion de bascophones dans sa population totale n'est que de 20.5% soit 51 200 locuteurs, auxquels nous pouvons rajouter 23 300 bascophones réceptifs (9.3 % de la population du Pays Basque de France). Ainsi, avec moins de 30% de sa population bascophone, la langue basque est minoritaire au Pays Basque de France. Cette tendance s'accroît depuis les vingt dernières années : en 1996, on comptait 75 900 bascophones (locuteurs et bilingues réceptifs) soit près de 36% de la population du Pays Basque de France.

¹ Pays Basque de France (PBF), ou français, qualifie la partie du Pays Basque qui est en France. Il peut aussi être appelé Pays Basque Nord (PBN) ou *Iparralde* (côté nord -des Pyrénées) par distinction du Pays Basque Sud, ou dit espagnol ou *Hegoalde* (côté sud) qui se situe en Espagne. Nous utiliserons principalement la terminologie Pays Basque de France ou PBF. Cependant, dans les citations rapportées, nous pourrions retrouver les termes de PBN ou *Iparralde*.

² <https://france3-regions.francetvinfo.fr/nouvelle-aquitaine/pyrenees-atlantiques/pays-basque/rentree-tension-ikastola-du-pays-basque-1534898.html>

³ Enquête sociolinguistique n°VI, 2016.

La perte de locuteurs interroge sur l'utilité de la transmission et de l'apprentissage de la langue basque en France. De plus, dans le contexte actuel de mondialisation des échanges, des économies, du développement des mobilités des individus, il semble plus opportun de maîtriser des langues internationales telles que l'anglais, l'espagnol ou encore le chinois et l'arabe. Pour autant, en France, on observe une hausse constante des effectifs d'enfants scolarisés en basque et, depuis les années 2010, une augmentation du nombre de locuteurs bascophones parmi les générations les plus jeunes du Pays Basque. Scolariser son enfant en basque est donc un choix de plus en plus partagé même s'il nous paraît, de prime abord, aller contre la dynamique linguistique du Pays Basque de France et de la mondialisation.

La situation sociolinguistique que nous présenterons plus en détail dans cette thèse révèle plusieurs paradoxes qui suscitent des interrogations quant aux motivations autour du choix de la scolarisation en basque.

Tout d'abord, une interrogation alimentée par l'augmentation de la part des bascophones parmi les générations les plus jeunes dans un contexte où le soutien de l'opinion aux politiques de promotion de la langue recule légèrement. L'apprentissage précoce de la langue basque est plébiscité mais la valorisation et l'usage public de la langue ne sont pas souhaités. Comment expliquer ces dynamiques contraires ? Nous émettons ici l'hypothèse d'un choix de scolarisation qui est pensé comme une stratégie. Cet enseignement bilingue précoce est choisi pour d'autres raisons que la pratique du basque en lui-même. Les motivations qui l'entourent relèvent alors de logiques communes à toutes les langues d'apprentissage. Ce choix serait une stratégie qui nous renseignerait sur les lacunes du système éducatif français que les parents souhaitent dépasser.

De même, alors que le nombre de bascophones est plus important dans l'intérieur du Pays Basque de France, on observe que l'augmentation de la part des bilingues est plus importante pour les zones côtières et périurbaines. Autrement dit, les dynamiques d'apprentissage et de transmission de la langue basque sont plus importantes là où l'environnement est le moins bascophone. Ce constat nous interpelle quant au sens que l'on donne à la langue dans un contexte de mixité sociale et culturelle. La langue basque pourrait y être perçue, au-delà de ses liens intrinsèques à l'identité basque, comme une richesse universelle qui participe à la définition des identités plurielles de ces espaces cosmopolites. Sa transmission et son apprentissage seraient révélateurs d'un désir d'ancrage local, de valeurs jugées authentiques et traditionnelles.

De la même manière, nous chercherons à comprendre pourquoi les espaces les plus bascophones semblent moins concernés par la transmission et l'apprentissage de l'euskara. Les représentations associées à cette scolarisation seraient tributaires de ces contextes géographiques et sociaux. Observe-t-on une différence du rapport à la langue basque, à sa transmission, à l'identité qu'elle véhicule entre la côte et l'intérieur, entre les espaces urbains et ruraux, entre les espaces identifiés comme des « déserts non bascophones » et les « espaces de respiration » (BACHOC, 2018) de la langue basque ?

Enfin, l'engouement pour la scolarisation en basque est porté, en partie, par une génération qui n'a pas bénéficié de transmission familiale ou scolaire de la langue. Certains des parents que nous avons rencontrés font partie de cette génération et ne possèdent pas la langue basque. D'autres parents viennent de s'installer au PBF et ne la pratiquent pas non plus. L'absence de la langue basque dans leur parcours identitaire devrait nous renseigner sur l'évolution du rapport entre langue et identité basque : sans l'euskara, comment définissent-ils leur identité basque ? Nous faisons l'hypothèse que le choix scolaire fait par ces parents participe à la (re)définition ou au recentrage de cette identité en nuanciant, notamment, sa dimension territoriale.

Si le développement de la scolarisation en basque a été initié par des parents militants et engagés, la généralisation actuelle de ces filières interroge sur la diversité des acteurs qui les constituent. La création des premières classes immersives et bilingues s'inscrivait dans un contexte social particulier qui visait à prendre le contrôle du projet et des outils de production de la société basque, à en maîtriser l'historicité (TOURAINÉ, 1973). Nous nous efforcerons, dans ce travail, d'interroger la permanence de cette portée sociale qui dépasserait le cadre scolaire. Dans quelle mesure choisir une scolarisation en basque dans les années 2010 est-il toujours un acte perçu, voire revendiqué, comme étant militant et porteur de valeurs ? En effet, nous chercherons à définir, notamment, le sens que ces parents donnent aux mobilisations en faveur de la reconnaissance de la langue basque dans le cadre institutionnel français.

L'attachement à la langue basque en tant qu'élément de la culture locale est sûrement une des motivations qui expliquent ce choix de scolarisation. Mais il ne serait être réduit à cette logique filiale, d'autant plus lorsqu'il émane des parents qui ne sont pas nés au Pays Basque et qui n'ont pas de « racines » basques. Nous pouvons nous interroger sur le sens que ces parents donnent à la transmission d'une langue qui ne fait pas partie de leur histoire personnelle et qui est en recul dans l'histoire même du territoire qu'ils habitent.

De même, comment pouvons-nous comprendre le développement des écoles associatives et immersives basques ? Il nous semble que le choix des parents pour ce modèle éducatif est aussi à analyser car il est porteur d'une dynamique sociale qui va au-delà de l'acquisition de la langue basque.

Les motivations qui entourent le choix de la scolarisation en basque sont donc complexes. Elles ne peuvent se résumer à une seule raison. Ce choix est le fruit d'une combinaison de motivations différentes. En ce sens, il nous semble relever d'une expérience sociale (DUBET, 1994).

Afin de faire émerger cette diversité de motivations et d'en analyser la portée sociale, nous avons choisi de mettre en place une intervention sociologique. Cette méthodologie d'enquête permet aux participants de confronter son vécu à celui d'autres parents. Ainsi, par un « jeu de miroir », ce qui est constitutif d'une expérience personnelle devient partagé, commun à plusieurs participants et, en cela, relève d'une expérience sociale.

En outre, ces parents ont amorcé une analyse réflexive de leurs pratiques en réaction aux récits entendus. À l'issue de cette rencontre, le travail réflexif intrinsèque à la définition des logiques d'action de l'expérience sociale étudiée nous a semblé particulièrement stimulé. La méthodologie implique d'enregistrer les séances, de le retranscrire et que les participants en relisent le contenu avant la réunion suivante. De cette façon, la réflexivité et l'analyse des participants sont en permanence sollicitées. Ainsi, les participants sont partie prenante de la définition de l'expérience sociale qui est définie et analysée au cours de l'intervention sociologique. Cette co-production entre le sociologue et les participants valide les analyses définies tout au long de l'intervention sociologique.

Le plan de la thèse :

Nous allons organiser cette thèse en deux temps. La première partie permettra d'établir un constat sur les thématiques que nous souhaitons observer. Nous y mettrons en évidence les questionnements suscités par ces observations préalables. Nous présenterons alors les choix méthodologiques qui vont structurer notre enquête et qui, selon nos hypothèses, permettraient de cerner au mieux les dynamiques sociales que nous souhaitons étudier.

Dans le premier chapitre, nous présenterons la situation sociolinguistique du Pays Basque de France (PBF). Nous nous intéresserons plus particulièrement aux différences générationnelles

et géographiques quant à la pratique et la transmission de la langue basque. Ce constat nous permettra de soulever des interrogations quant aux motivations du choix de la scolarisation en basque selon les secteurs géographiques et, de façon plus générale, compte tenu de l'environnement social qui entoure les politiques de revitalisation de la langue basque au PBF.

Dans le deuxième chapitre, nous reviendrons sur les dynamiques liées à la transmission des langues minorisées et, plus particulièrement, des langues régionales et du basque en France. . Nous reviendrons ainsi sur l'historique des principaux acteurs et représentants qui ont permis la généralisation de cette scolarisation. Nous présenterons alors le paysage scolaire du PBF sous la forme d'un « atlas » de la scolarisation en basque au PBF (lors de la rentrée 2016-2017). Ces représentations graphiques vont, notamment, nourrir nos interrogations quant aux différences de logiques d'action des parents selon les lieux de scolarisation. En effet, le paysage scolaire du PBF propose une offre importante en ce qui concerne la scolarisation en basque. Les parents ont donc le *choix* de la scolarisation dans laquelle ils inscrivent leurs enfants. Les motivations qui le déterminent n'en sont que plus composites.

Dans notre troisième chapitre, nous reviendrons brièvement sur ce contexte plus général de l'hypermodernité où l'individu devient sujet et se définit par la succession des choix qu'il peut faire et qu'il doit justifier. Il s'agit pour nous de proposer des grilles d'analyse différentes pour comprendre les dynamiques sociales à l'œuvre et pour analyser le contenu de notre enquête. Nous présenterons alors nos hypothèses de logiques d'action qui composent l'expérience sociale du choix de la scolarisation en basque. Enfin, nous reviendrons sur la méthodologie choisie pour mener notre enquête : l'intervention sociologique. Nous présenterons l'intérêt théorique que représente cette méthode et les modalités choisies ainsi que les difficultés rencontrées dans sa mise en œuvre pour notre enquête.

Dans la seconde partie, nous présenterons une analyse de notre enquête. Elle permettra de définir les logiques d'action qui structurent l'expérience sociale de la transmission de la langue basque dans le cadre scolaire. En outre, compte tenu de la méthodologie choisie, nous reviendrons sur la co-production et la validation de nos analyses lors, notamment, des séances de restitution.

Dans un cinquième chapitre, nous présenterons les trois logiques d'action qui structurent l'expérience sociale de la scolarisation en basque. Nous verrons que ce choix relève d'une volonté d'inscription dans la culture basque et au territoire. A travers cette première logique

d'action, nous comprendrons la place centrale qu'occupe la langue dans l'identité basque et la difficulté à en penser une affiliation pleine, surtout pour ceux qui ne sont pas bascophones. Puis, nous présenterons le choix de ces parents selon des logiques beaucoup plus rationnelles voire stratégiques. Enfin, nous analyserons les discours des parents et les analyses qu'ils en ont faites sous l'angle des valeurs qu'ils portent. Les parents vont alors se revendiquer ou se révéler en tant que militants de la promotion de la langue basque. Celle-ci fera l'objet de représentations nouvelles qui inscrivent sa transmission dans un projet social dépassant le simple cadre scolaire.

Dans le sixième chapitre, nous reviendrons sur les tensions entre les trois logiques d'action présentées précédemment. Dans leurs discours et leurs analyses, les parents articulent et dépassent ces tensions. Nous verrons les logiques qu'ils mobilisent pour faciliter ce mouvement. Nous présenterons alors l'expérience sociale globale dans laquelle ils circulent et qui définit leur choix de la scolarisation en basque pour leurs enfants.

Dans les deux derniers chapitres, nous présenterons des modalités de mise à l'épreuve du modèle de l'expérience sociale définie au cours de cette intervention sociologique (IS).

Ainsi, dans le septième chapitre, nous expliquerons la façon dont nos analyses ont été validées par les parents. Nous avons mis en place un exercice qui vise à permettre aux parents de se situer dans l'expérience sociale définie et à s'en approprier toutes les logiques d'action qui la constituent.

Enfin, dans le dernier chapitre, nous interrogerons notre modèle au regard des hypothèses secondaires apparues au fil de l'IS et nous proposerons des pistes de réflexion pour inscrire la démarche des parents dans une sociologie permanente avec l'objectif, notamment, d'augmenter les capacités d'action de leur mobilisation.

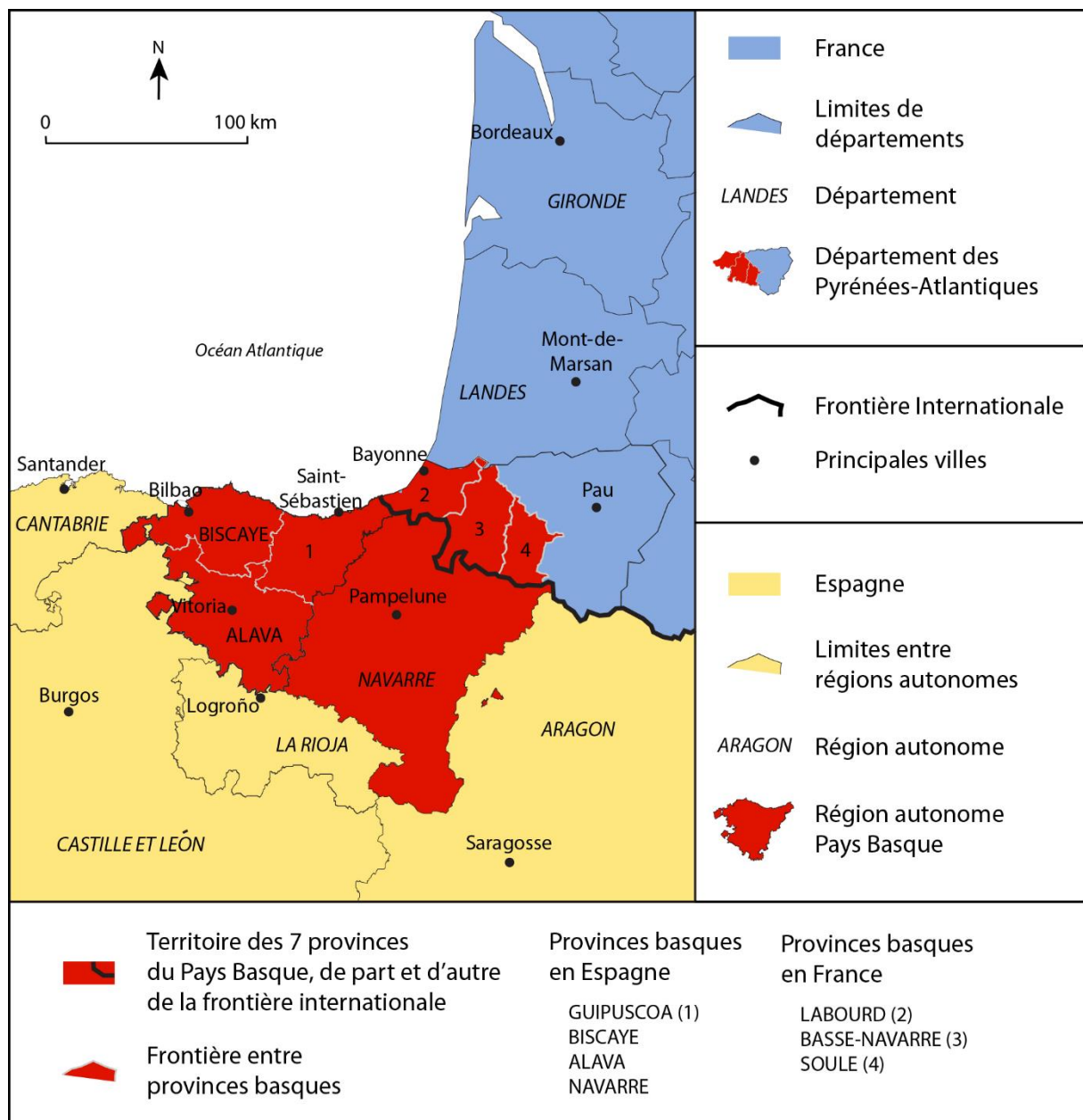
PARTIE 1 : Contexte sociolinguistique, paysage scolaire et mise en place de l'enquête.

Chapitre 1 : Situation et évolution de la langue basque en France : les enquêtes sociolinguistiques quinquennales

Le Pays basque est un territoire transfrontalier : une partie se situe en Espagne, l'autre partie est en France. Il est composé de 7 provinces historiques. Le Pays Basque de France regroupe le Labourd, la Basse-Navarre et la Soule (carte 1). Il compte plus de 300 000 habitants (pour plus de 2 700 000 au Pays Basque d'Espagne) dont près de 70% ne parlent, ni ne comprennent la langue basque. Contrairement aux provinces du Pays Basque d'Espagne, elle ne bénéficie pas de reconnaissance officielle⁴.

⁴ La langue basque est une des langues officielles de la Communauté Autonome Basque –CAB– (avec le castillan) depuis 1979 ; « En Navarre, « l'Amejoramiento del Fuero de Navarra » (1982), équivalent légal du statut d'autonomie de la Communauté Autonome Basque, reconnaît au basque un caractère de co-officialité dans les zones bascophones et mixtes » (eke.eus).

Carte 1: Les 7 provinces du Pays Basque entre Espagne et France



Source: Fonds de carte Creative Commons / Wikipedia. Elaboration propre

L'euskara⁵ est une langue minoritaire. Pour autant, elle est au cœur de la culture basque et de tous les aspects qui en sont pratiqués. La langue basque cristallise la singularité de la culture et de l'histoire du Pays basque en France et en Espagne. Elle participe à la définition de ce qu'est « être basque » : en langue basque, on utilise l'autonyme euskaldun⁶ pour dire que l'on

⁵Euskara : nom basque pour désigner la langue basque. On emploiera ici indifféremment l'expression « langue basque » et le terme « euskara ».

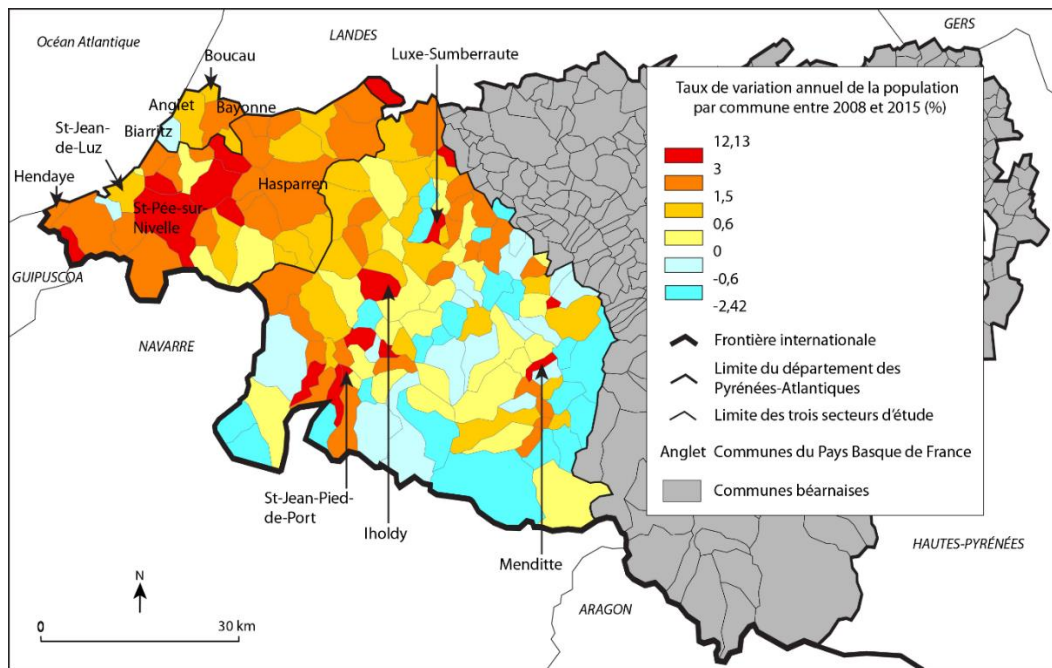
⁶ Euskaldun = « euskal » (langue basque) + « duna » (qui a). Donc l'euskaldun veut dire « celui qui a la langue basque » (bascophone) mais il est aussi utilisé, en français, pour dire « celui qui est basque » (basque).

est basque et que l'on est bascophone. Pour autant, la minorisation de l'euskara, au PBF, interroge : dans quelle mesure entraîne-t-elle une redéfinition de l'identité basque ? Doit-on forcément être bascophone pour être basque ? Est-on basque dès que l'on est bascophone ? En quoi ce lien entre la langue et l'identité connaît-il des recompositions au regard de l'évolution de la situation sociolinguistique du PBF ?

Plusieurs générations ont connu une scolarisation essentiellement en français et un recul, voire un abandon, de la transmission familiale de la langue basque. L'environnement culturel, l'attachement à la langue permettent cependant sa survie, et ce d'autant plus lorsque ces générations ont eu la possibilité de scolariser leurs enfants en basque. En outre, la démographie du PBF est très dynamique et se caractérise par un solde migratoire positif (carte 2). Les communes qui connaissent des taux de variation de leur population les plus forts du PBF se situent dans le Labourd (carte 5) et sont, de façon plus éparse, des bourgs ruraux ou se situent à proximité des bourgs ruraux du Pays Basque intérieur. Au-delà de ces dynamiques démographiques, nous observons que la population se concentre surtout dans les communes de la côte basque ou du Labourd (carte 3). Les communes du BAB⁷ concentrent 41% de la population du PBF et celles du Labourd (hors BAB) regroupent 46 % de la population du PBF. Dans ces espaces, l'installation des populations venant de l'extérieur modifie le paysage linguistique et accentue *a priori* la minorisation de l'euskara. Pour autant, ces populations ne démontrent pas forcément un désintérêt pour l'apprentissage et la transmission scolaire de l'euskara.

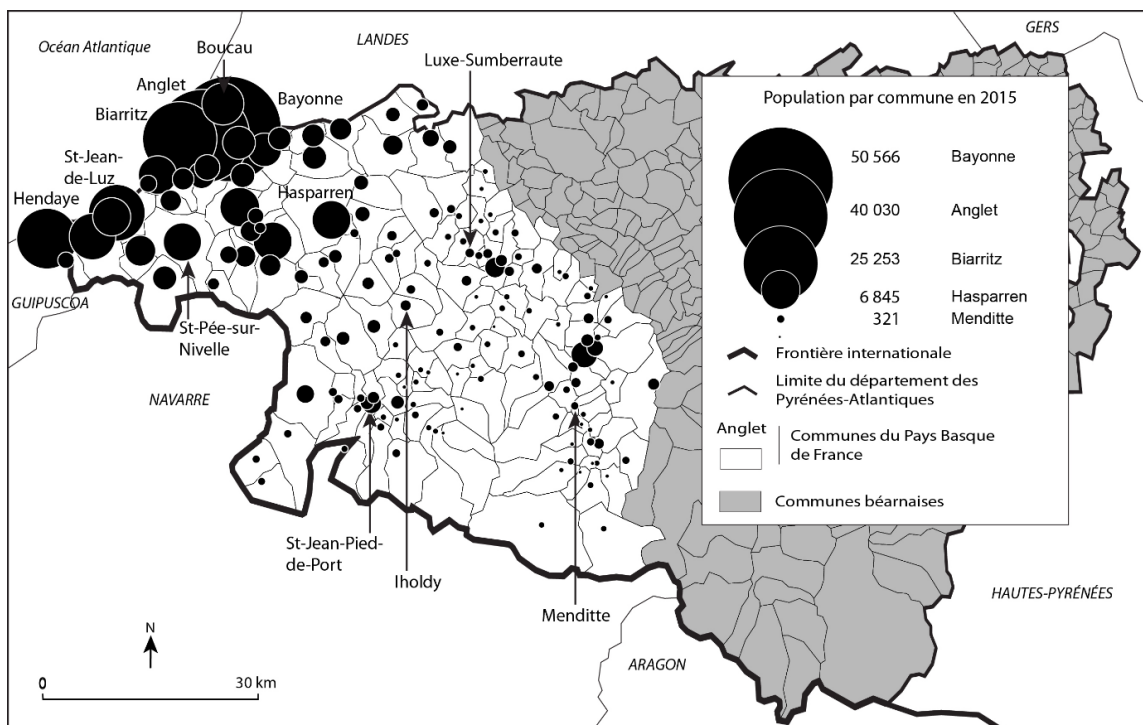
⁷ BAB : Biarritz, Anglet, Bayonne ainsi que les communes de Boucau et Saint-Pierre-d'Irube.

Carte 2: Une démographie en croissance à l'Ouest, plutôt en recul à l'Est, entre 2008 et 2015



Source: Fonds de carte Creative Commons / Wikipedia. Elaboration propre. Fait avec Philcarto * 22/07/2018 22:05:50 * <http://philcarto.free.fr>

Carte 3: Le poids considérable de la Côte dans la distribution de la population au PBF



Source: Fonds de carte Creative Commons / Wikipedia. Elaboration propre. Fait avec Philcarto * 22/07/2018 22:05:50 * <http://philcarto.free.fr>

Les effectifs d'enfants scolarisés en basque ne cessent d'augmenter depuis ces quinze dernières années, date de la création de l'Office Public de la Langue Basque (OPLB).

Cette revitalisation de la langue par le biais de la scolarisation en basque nous interpelle sur le sens que ces parents donnent à la transmission : pourquoi font-ils le choix d'inscrire leurs enfants dans une filière immersive ou bilingue basque en France ? Ce questionnement est d'autant plus légitime que la pratique de la langue basque ne cesse de décliner au Pays Basque de France

Depuis 1991, 6 enquêtes sociolinguistiques ont été menées au Pays basque (en 1991, 1996, 2001, 2006, 2011 et 2016)⁸ sous la responsabilité du département en charge de la politique linguistique du Gouvernement d'Euskadi (Communauté Autonome Basque, en Espagne). Depuis 2006, l'Office Public de la Langue Basque⁹ collabore à ces enquêtes pour le PBF.

Des échantillons de population de 16 ans et plus sont constitués sur la base des listes des annuaires téléphoniques, sans tenir compte de l'origine ni de la nature de la résidence¹⁰. La consultation de ces échantillons permet de dresser un panorama de l'état de la pratique, de la connaissance mais aussi de la transmission et de l'apprentissage de la langue basque depuis, désormais, une vingtaine d'années. Il est à noter qu'au regard des conditions « pas vraiment satisfaisantes »¹¹ de réalisation de l'enquête dans le PBF en 1991, les données de cette année seront écartées pour l'analyse.

L'analyse des enquêtes sociolinguistiques¹² depuis 1996 porte principalement sur le PBF constitué des trois provinces historiques que sont à l'Est la Soule, frontalière avec le Béarn, la Basse-Navarre, puis le Labourd bordé à l'Ouest par l'océan Atlantique (carte 4). Cela étant, pour des raisons développées plus loin dans ce chapitre, les « secteurs d'étude » dont il sera question dans l'analyse des enquêtes ne correspondent pas au découpage des trois provinces historiques. Ils seront introduits au moment de la discussion d'un éventuel gradient Est-Ouest d'usage du basque au PBF.

⁸ Toutes ces enquêtes (ou pour partie) sont disponibles sur le site du gouvernement autonome d'Euskadi : http://www.euskara.euskadi.eus/r59-738/eu/contenidos/informacion/argitalpenak/eu_6092/encuestas_sociolinguisticas.html

Pour l'enquête de 2016 : au moment où nous rédigeons ce travail, la publication de l'intégralité de l'enquête de 2016 n'a pas eu lieu. Nous utiliserons donc les données publiées par l'OPLB.

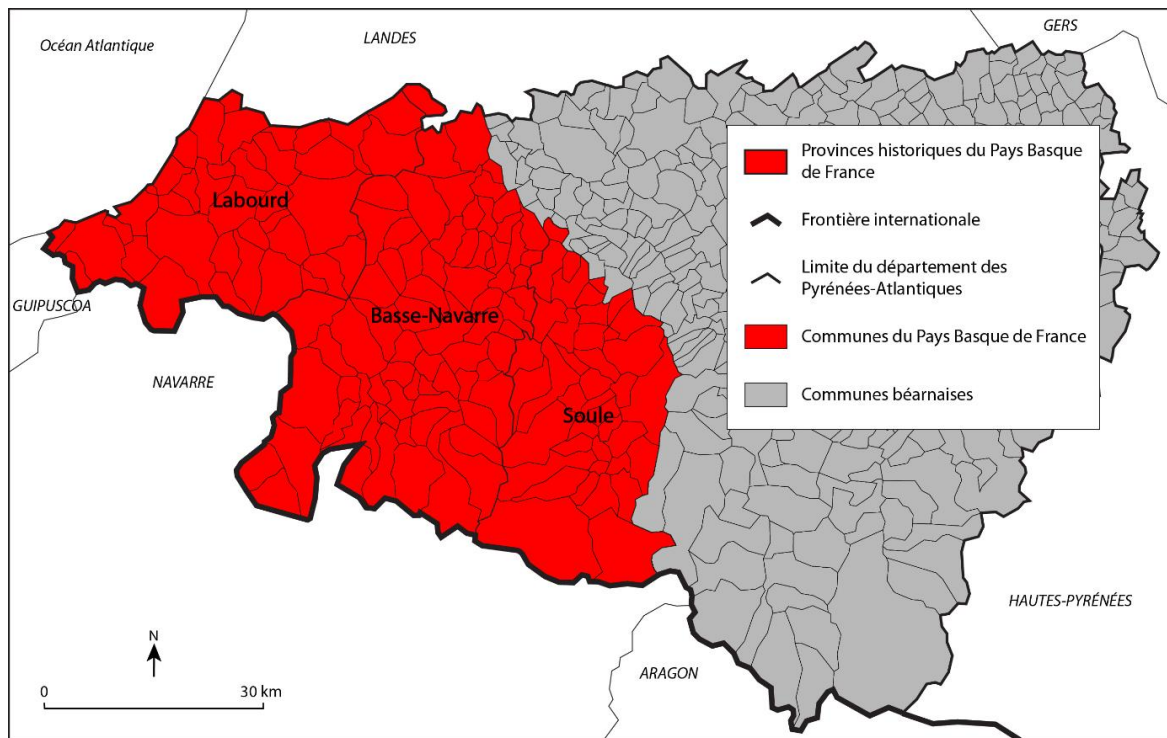
⁹ L'OPLB a été créé en 2004. Il s'agit d'un GIP (Groupement d'Intérêt Public) qui a pour mission la conception, la définition et la mise en œuvre d'une politique linguistique concertée en faveur du basque en France. Il doit **mobiliser les moyens financiers** nécessaires pour mener à bien les actions retenues dans le cadre de son propre programme d'activités, ou confiées à des maîtres d'œuvres qu'il conventionne à cette fin. L'OPLB est introduit plus en détail dans le chapitre suivant.

¹⁰ Pour la méthodologie et la mise en place de cette enquête, lire l'article de OYHARÇABAL B., 1997

¹¹ OYHARÇABAL B., 1997, *op.cit*

¹² Une partie des diagrammes réalisés pour cette analyse sont disponibles en annexes.

Carte 4: Les trois provinces historiques du PBF à l'Ouest des Pyrénées-Atlantiques



De même, il convient de préciser le sens de plusieurs catégories correspondant à différents rapports aux langues (basque et français principalement), qui sont employées de façon récurrente dans l'analyse du corpus constitué par les enquêtes sociolinguistiques :

- Les **bascophones** : définis par leur compétence active en basque.
- Les **bilingues réceptifs**, assimilés à des bascophones passifs : groupe hétérogène qui réunit les personnes pouvant parler un peu en basque, ou être en mesure de bien ou assez bien le comprendre, à l'écrit ou à l'oral.
- Les **locuteurs de l'euskara** : regroupant les bascophones et les bilingues réceptifs.
- Les **non-bascophones** : regroupant les personnes disant ignorer totalement le basque, ou n'en connaissant que quelques mots ou ne le comprenant qu'un peu.

La présentation du panorama de la langue est l'occasion de revenir, dans ce chapitre en quatre points, sur la dynamique récente de la pratique du basque, notamment d'un point de vue générationnel (1) ; sur l'existence d'un gradient potentiel d'usage de la langue entre l'intérieur et la côte (2) ; sur l'état de la transmission familiale de la langue pour tâcher d'expliquer ce panorama (3) ; et enfin sur les enjeux les plus contemporains de l'apprentissage du basque, en l'occurrence par la scolarisation des plus jeunes (4).

1. Vers un rebond générationnel de l'euskara au PBF ?

Un premier regard sur les dernières enquêtes (2011 et 2016) montre une inversion de la tendance générale au recul de l'euskara, notamment chez les plus jeunes. Cette nouvelle dynamique nourrit de nombreuses spéculations, même si la situation sociolinguistique générale reste précaire quant à la transmission et à la pratique de la langue basque.

1.1. Atténuation récente du recul du basque et dynamisme démographique du PBF

En premier lieu, il apparaît que le nombre de bascophones au PBF diminue depuis 20 ans, passant de 56 100 en 1996 à 51 200 en 2016. En revanche, si l'on considère les bilingues réceptifs, les effectifs augmentent, passant de 19 800 en 1996 à 23 300 en 2016. Malgré cela, le nombre de locuteurs de l'euskara est passé de 75 900 à 74 500 personnes, perdant 1 400 individus environ en 20 ans. La perte de locuteurs peut sembler modeste sur la période (moins de 2% des locuteurs de 1996). Mais la diminution est relativement accentuée par le dynamisme démographique du PBF.

1.1.1. La part des locuteurs de l'euskara en recul... relatif

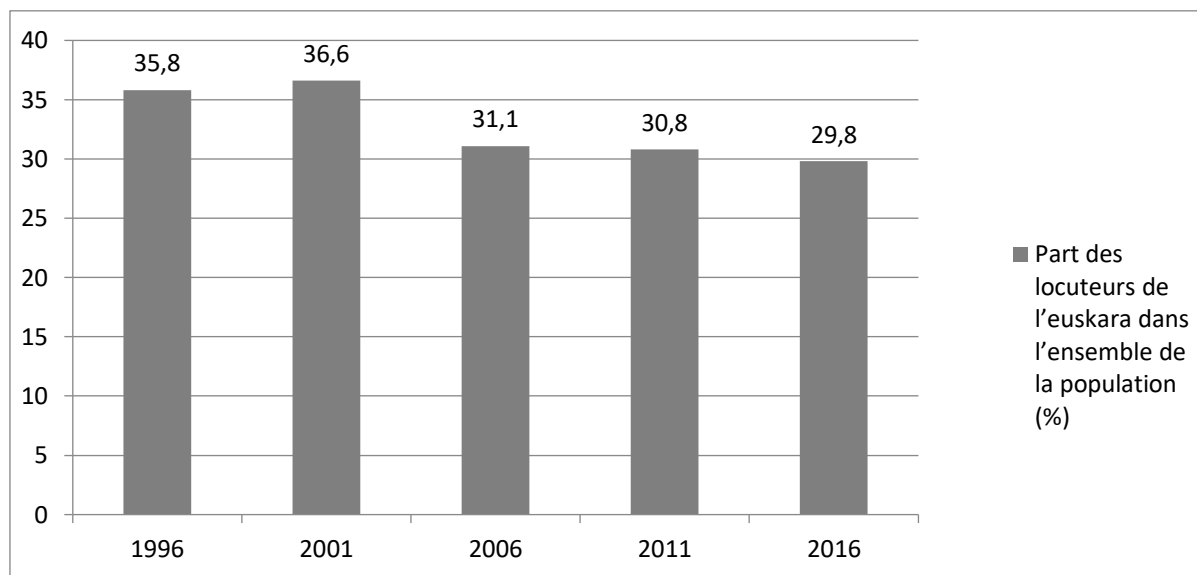
Jusqu'à la création de l'EPCI « communauté d'agglomération Pays Basque » en 2017 (correspondant aux trois provinces historiques – carte 4), les catégories statistiques en France ne permettent pas de rendre compte directement de la démographie du PBF. Néanmoins, à l'échelle départementale, il est établi que la croissance démographique du département des Pyrénées-Atlantiques repose pour l'essentiel sur un solde migratoire positif : « Le taux d'accroissement annuel moyen de population, dû principalement aux migrations, est de 0,8 % par an depuis 1999. Sur cette période, le nombre de naissances est à peine supérieur à celui des décès. Le flux migratoire reste le vecteur essentiel de l'essor démographique » (MARTIN, 2013). Et le dynamisme est d'autant plus accentué pour le PBF entre 2010 et 2015 que « s'il ne tenait qu'au Béarn, le département [sa population] serait en baisse »¹³. Pour 670 032 habitants comptés en 2015 dans les Pyrénées-Atlantiques, 302 980 sont recensés dans le PBF (soit 45% du total pour moins de 38% de la superficie du département). Enfin, selon les

¹³ *Sud Ouest*, 28/12/2017 : <https://www.sudouest.fr/2017/12/28/demographie-dans-les-pyrenees-atlantiques-la-population-en-hausse-4069435-4018.php>

données de la 6^{ème} enquête de l'OPLB (2016), 43% de la population vivant au PBF n'y est pas né.

L'attractivité démographique se traduit par une arrivée de population pour l'essentiel non-bascophone. Ainsi, la part des locuteurs de l'euskara dans la population du PBF diminue¹⁴. Ils représentaient 35,8 % de la population en 1996, mais plus que 29,8 % en 2016 (figure 1).

Figure 1: Evolution de la part des locuteurs de l'euskara entre 1996 et 2016

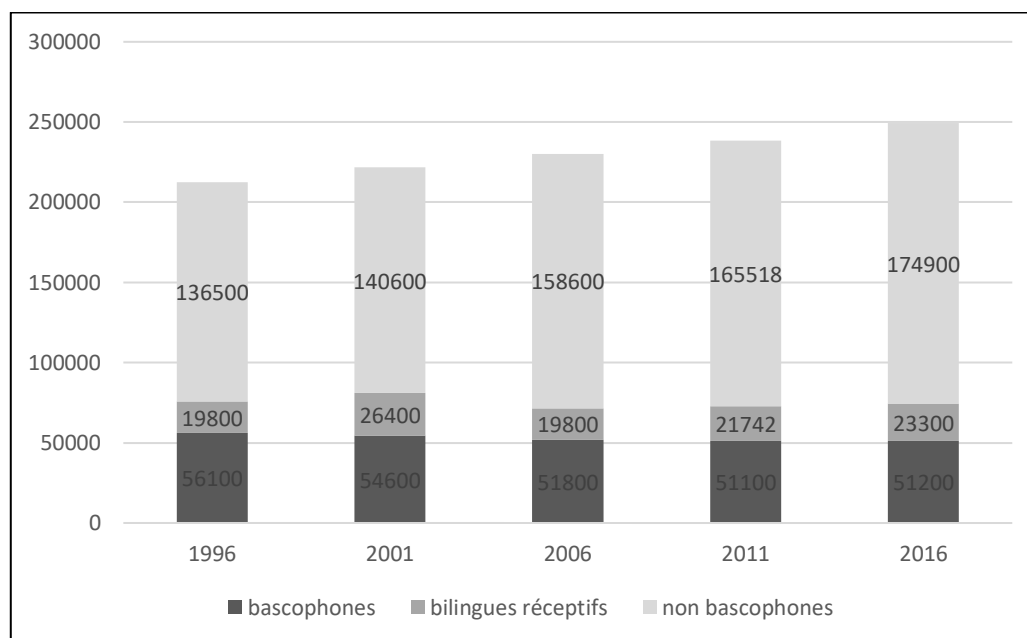


Source : Elaboration propre, données : enquêtes sociolinguistiques

Dans le détail, et malgré l'augmentation des effectifs, la part des bilingues réceptifs dans la population totale se maintient dans la durée, entre 9,4% en 1996 (19 800 personnes) et 9,3% en 2016 (23 300 personnes). Le recul est relativement plus marqué pour les bascophones, qui représentaient 26,4% de la population en 1996 (56 100 personnes), et 20.5 % seulement en 2016 (51 200 personnes – figure 2).

¹⁴ Les proportions reflètent le rapport entre les réponses reçues et le total des personnes de plus de 16 ans interrogées dans le cadre de l'échantillonnage des enquêtes. Par commodité et pour l'analyse, on considérera que ces proportions peuvent être étendues « au PBF » et à la « population du PBF ».

Figure 2 : Evolution de la part des locuteurs de l'euskara par catégorie entre 1996 et 2016



Source : Elaboration propre, données : enquêtes sociolinguistiques

Mais ce recul de la part des locuteurs de l'euskara au PBF ne doit pas masquer un fait notoire et récent concernant les effectifs : pour la première fois en 2016, le nombre de bascophones ne diminue plus par rapport à l'enquête précédente. En 2011, on comptait 51 100 bascophones au PBF, chiffre équivalent aux 51 200 bascophones décomptés en 2016 (figure 2). Plus largement, la tendance générale baissière de la part des locuteurs ne doit pas non plus masquer des évolutions intermédiaires dont les enquêtes successives rendent compte.

1.1.2. Vers une tendance haussière pour la période plus récente ?

Si l'on ne considère que les chiffres des enquêtes IV, V et VI, à compter de 2006, on constate cette fois que le nombre de locuteurs de l'euskara augmente de plus de 1 200 individus (contre une perte de 1 400 individus entre 1996 et 2016). On passe de 51 800 à 51 200 bascophones, mais de 19 800 bilingues réceptifs à 23 300 (figure 2). Ainsi, depuis 10 ans, la compétence linguistique s'accroît en terme d'effectifs, notamment du fait de la progression constante du nombre de bilingues réceptifs, alors que le nombre de bascophones se stabilise entre 2011 et 2016. La tendance décennale au redressement se retrouve même pour la catégorie des bascophones dans la mesure où on relève une perte de 700 bascophones seulement entre 2006 et 2011 alors que jusqu'en 2006, la perte moyenne de bascophone s'élevait à 2 700 personnes, d'une enquête à l'autre.

Ce panorama de la langue basque au PBF et les tendances plus récentes à un éventuel rebond doivent être précisés dans un premier temps au regard de la distribution générationnelle des locuteurs (1.2) avant d'interroger leur distribution spatiale (parmi les secteurs d'étude observés par les enquêtes) dans le point suivant (2). L'ensemble vise à mieux cerner les enjeux des politiques linguistiques au Pays Basque de France, notamment autour des modalités de transmission mais aussi d'apprentissage de la langue.

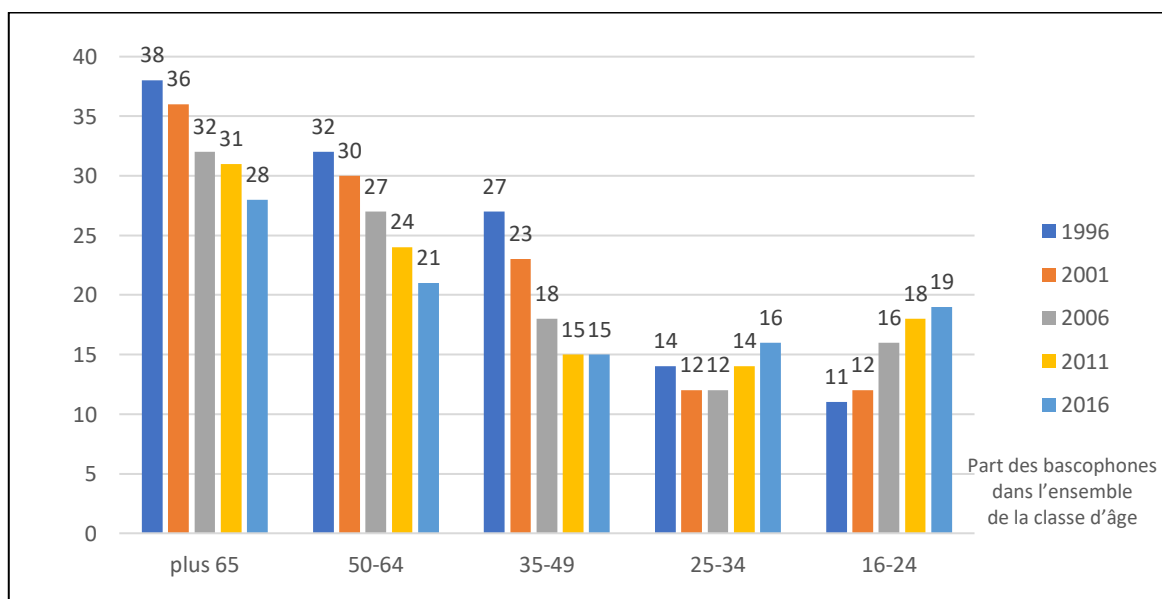
1.2. Effets de générations sur la compétence linguistique et son évolution

Si les bascophones sont plutôt âgés et marqués par la transmission familiale, le récent rebond des effectifs de locuteurs de l'euskara concerne surtout les plus jeunes générations, à travers différentes formes d'apprentissage : une reconnexion avec la langue après un trou dans la transmission familiale, ou, pour les plus jeunes encore, le choix de scolarisation en basque qu'ont fait leurs parents.

1.2.1. Des bascophones âgés et des actifs qui reconnectent avec la langue

Quelle que soit l'année de l'enquête considérée, la classe d'âge pour laquelle le pourcentage de bascophones est le plus important reste celle des plus de 65 ans (figure 3).

Figure 3: Evolution de la part des bascophones par classe d'âge entre 1996 et 2016



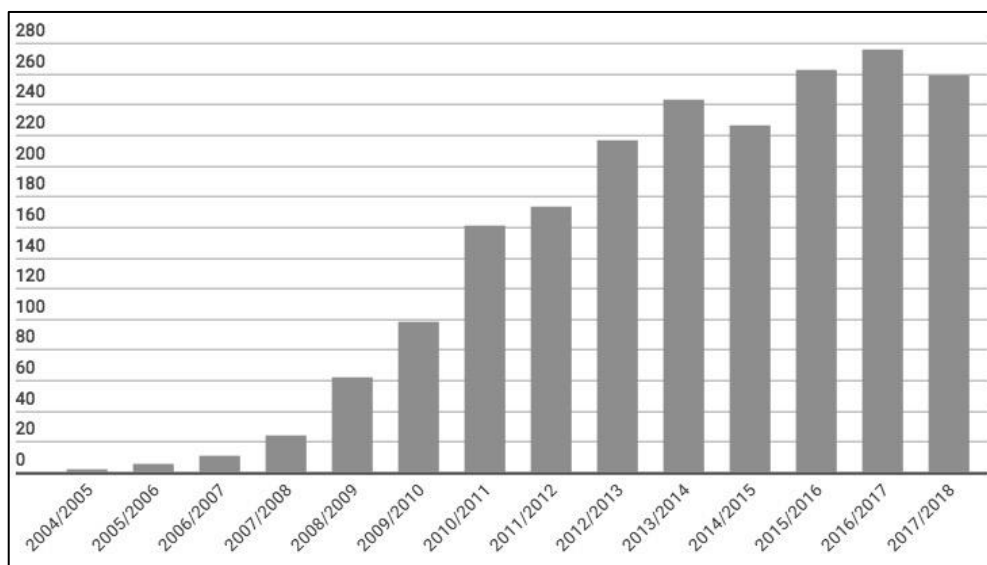
Source : Elaboration propre, données : enquêtes sociolinguistiques

Cela étant, entre chacune des enquêtes, la part des bascophones parmi les plus de 65 ans recule constamment, passant de 38% en 1996 à 28% en 2016. Ce recul se vérifie également pour les 50-64 ans (respectivement de 32% à 21%) et pour les 35-49 ans (respectivement de 27% à 15%). Mais pour cette dernière classe d'âge, on observe un ralentissement du recul de la part des bascophones, voire même une stagnation entre les deux dernières enquêtes (2011 et 2016), par rapport aux baisses constatées auparavant (figure 3).

Pour comprendre l'atténuation récente du recul de la part des bascophones parmi les 35-49 ans, on peut mentionner l'augmentation du nombre d'apprenants adultes de la langue grâce à la mise en place de politiques linguistiques, que ce soit dans le secteur public ou privé, et notamment le développement de formations en lien avec l'OPLB et AEK¹⁵ (figure 4) :

« Selon les données communiquées par AEK, il apparaît que 38% des stagiaires en langue basque proviennent des intercommunalités. Viennent ensuite les communes (16%) et le conseil général des Pyrénées Atlantiques (9%). Seulement 6% des personnes formées viennent d'entreprises. Durant la dernière décennie le nombre de ces stagiaires de langue basque dans le cadre de la formation professionnelle a fortement augmenté. De 2 en 2004 ils sont aujourd'hui 259 cette année [rentrée 2017-2018]. Au total, 672 personnes ont été formées de 2004 à 2017. » (PONS J., 2018).

Figure 4 : Evolution du nombre de stagiaires en formation de basque chez AEK entre 2004 et 2018



Source: <https://www.francebleu.fr/infos/societe/l-euskara-dope-l-emploi-au-pays-basque-1515689939>

¹⁵ AEK : *Alfabetatze Euskalduntze Koordinakundea*, enseignement du basque aux adultes

Or, c'est bien la génération des 35-49 ans qui est la plus concernée par les cours pour adultes : « D'une façon générale les apprenants d'AEK sont de plus en plus âgés. L'âge moyen était de 35 ans en 1995, de 39 ans en 2002 et de 42 ans en 2008. » (BACHOC & COYOS, 2010).

Mais la tendance au recul de la part de bascophones, d'une enquête à l'autre, parmi les plus vieilles générations est opposée à celle que l'on trouve pour les plus jeunes, notamment dans les enquêtes les plus récentes.

1.2.2. Les jeunes générations synonymes de renouveau.

La classe des 25-34 ans est certes la moins bascophone de toutes, depuis l'enquête de 2001 (12% de la classe d'âge, avec les 16-24 ans pour cette année). Mais la part des bascophones augmente depuis, atteignant 16% en 2016. L'augmentation est plus évidente encore pour les 16-24 ans, dont la part de bascophones atteint 19% en 2016 (figure 3).

On note même des évolutions croisées entre les générations. La part des bascophones chez les 16-24 est plus importante que celle des 35-49 ans (pour la première fois en 2011), mais aussi que celle des 25-34 ans (et ce dès l'enquête de 2006). Autrement dit, la tendance baissière de la part des bascophones par classe d'âge semble s'arrêter plus récemment pour laisser place (durablement ?) à une augmentation de cette proportion parmi les générations les plus jeunes. Le rebond de la part des bascophones parmi les plus jeunes est sans aucun doute la conséquence combinée des dynamiques de transmission et des politiques linguistiques menées, notamment, en faveur de l'apprentissage de la langue basque dans le système éducatif privé comme public.

Mais avant d'explorer quelques-unes des raisons de ce rebond, il convient d'affiner l'analyse du corpus constitué par les enquêtes sociolinguistiques au regard de la distribution spatiale des locuteurs de l'euskara au PBF.

2. Un gradient Est-Ouest décroissant pour les locuteurs de l'euskara ?

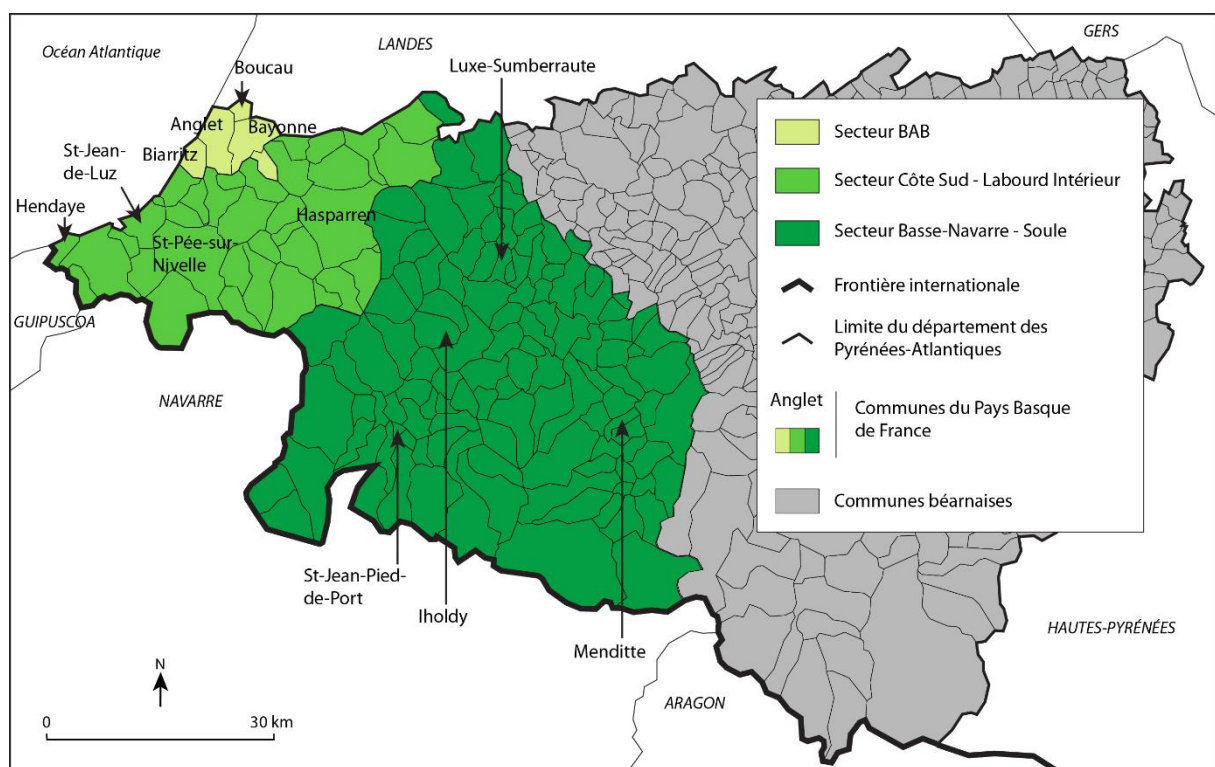
Les études sociolinguistiques renseignent la distribution géographique des locuteurs de l'euskara en fonction de leur compétence linguistique, de leur classe d'âge, et de trois secteurs d'étude : l'ensemble Biarritz – Anglet – Bayonne (BAB) ; le Labourd intérieur auquel s'ajoute la Côte Sud (au Sud du BAB) ; et l'ensemble Basse-Navarre – Soule. Au regard de ce découpage, différents facteurs géographiques (spatiaux, démographiques, fonctionnels)

semblent contribuer à expliquer l'inégale distribution des locuteurs, et surtout des tendances récentes au rebond identifiées précédemment.

2.1. Trois secteurs d'étude aux poids et tendances démographiques inégaux

La sectorisation des enquêtes n'a été réalisée qu'à partir de la deuxième étude sociolinguistique, en 1996. Trois secteurs ont été définis (carte 5) en fonction d'une partition socio-démographique qui ne recoupe que partiellement les limites traditionnelles linguistiques et historiques du Pays Basque de France (carte 4).

Carte 5: Les trois secteurs d'étude considérés dans les enquêtes sociolinguistiques



Source: Fonds de carte Creative Commons / Wikipedia. Elaboration propre

Les trois secteurs d'étude se composent de la façon suivante :

- Le BAB : l'agglomération des trois communes Biarritz, Anglet et Bayonne (auxquelles s'ajoutent la commune du Boucau et celle de Saint Pierre d'Irube¹⁶). Il s'agit d'un secteur très urbanisé, et qui n'est pas, traditionnellement, bascohone. Ce secteur est très peuplé (Carte 3), et l'un des plus attractifs du PBF en terme de solde migratoire.

¹⁶ Pour le découpage de l'enquête de 2016.

- La Côte Sud et le Labourd intérieur. A la Côte Sud correspondent les villes de la bordure océanique allant de Bidart (au Sud de Biarritz) jusqu'à la frontière franco-espagnole. Les deux cantons labourdins côtiers concernés sont traditionnellement bascophones, et centrés sur deux villes : Hendaye et Saint-Jean-de-Luz. La Côte Sud connaît une dynamique démographique similaire à celle du BAB. Au Labourd intérieur correspondent les autres cantons de la province historique du Labourd (Carte 4). A l'exception des communes qui bordent le fleuve Adour (au Nord), ces cantons sont traditionnellement bascophones. Ils étaient encore récemment plutôt ruraux. Ils sont désormais pris dans les dynamiques de périurbanisation ou de rurbanisation impulsées par la côte basque (BAB et Côte Sud). Les taux d'évolution de la population dans les principaux bourgs sont, à ce titre, positifs (comme à Hasparren) voire très positifs (comme à Saint-Pée-sur-Nivelle – Carte 2), et une grande partie de leurs habitants travaille dans les communes du littoral (INSEE, 2012)¹⁷. Le Labourd intérieur est privilégié par des couples jeunes du fait de la proximité des bassins d'emplois du BAB et de moindres prix du foncier. Ce secteur présente la dynamique démographique la plus positive des trois secteurs d'étude (Carte 2).
- La Basse-Navarre et la Soule. Ces deux provinces historiques du PBF forment le dernier secteur d'étude identifié dans les études sociolinguistiques. Elles sont traditionnellement bascophones. On les qualifie de provinces intérieures du Pays Basque de France et elles se caractérisent par un moindre dynamisme démographique (voire par un certain recul démographique), à l'exception de quelques communes (comme Iholdy) ou autour des principaux bourgs (comme Menditte, entre Mauléon et Tardets ; ou Luxe-Semberraute, à proximité de Saint Palais – Carte 2). Néanmoins, il ne faut pas négliger que les forts taux de variation positive de la population pour ces communes de l'intérieur portent sur des effectifs souvent très faibles (carte 3), et que l'ensemble de ce secteur (notamment la province historique de la Soule) présente une variation négative de la population (Carte 2).

¹⁷ « Une croissance démographique plus forte encore sur la zone rétro-littorale (Labourd intérieur) » selon lurraldeia.net (site internet du Conseil de Développement du Pays basque et du Conseil des Elus du Pays basque.) : <http://www.lurraldeia.net/fr/pays-basque-territoire-de-projet/le-pays-basque-en-bref.html>

2.2. La part des locuteurs de l'euskara plus importante à l'Est, mais en plus forte progression à l'Ouest

Des trois secteurs d'étude, c'est celui de la Côte Sud – Labourd Intérieur qui semble le plus dynamique (carte 2), et qui est le plus peuplé, regroupant 45 % de la population du PBF, alors que le BAB en concentre 43% (tableau 1).

Tableau 1: Répartition des catégories de rapport à la langue par secteur d'étude (2016)

Secteurs d'étude / Catégories	PBF		BAB		Côte Sud et Labourd Intérieur		Basse-Navarre et Soule	
	Pop.	%	Pop.	%	Pop.	%	Pop.	%
Bascophones	51 045	20,5	8 994	8,4	25 875	23	14 791	49,5
Bilingues réceptifs	23 157	9,3	6 103	5,7	12 713	11,3	4 123	13,8
<i>Locuteurs de l'euskara</i>	74 202	29,8	15 204	14,2	38 588	34,3	18 914	63,3
Non-bascophones	174 798	70,2	91 866	85,8	73 912	65,7	3 586	36,7
Total ¹⁸	249 000	100	107 070	43	112 050	45	29 880	12

Source chiffres : enquête sociolinguistique 2016. Élaboration propre.

Les données concernant la compétence linguistique en PBF en fonction des 3 secteurs d'étude révèlent une répartition selon un gradient Est-Ouest qu'il est important de nuancer.

- Plus on se rapproche du littoral, à l'Ouest, et plus la part de non-bascophones parmi la population est importante. Or, le dynamisme démographique du PBF (carte 2) est surtout positif vers le littoral, déjà relativement bien plus peuplé (carte 3) ; « la côte basque très cosmopolite attire davantage les investisseurs et les résidents étrangers et parisiens, et par là même favorise un mélange des populations peu propice à la circulation d'une langue fortement typée régionale » (DEGUILLAUME & al., 2002). Ce gradient croissant vers le littoral se vérifie alors également en terme d'effectifs (tableau 1).

- A l'inverse, plus on s'éloigne du littoral, plus la part des locuteurs de l'euskara (les bascophones et les bilingues réceptifs) parmi la population est importante. En revanche, il convient de relativiser ce gradient croissant vers l'intérieur en terme d'effectif. En Basse-Navarre et Soule, si les bascophones représentent près de la moitié de la population, ils n'y atteignent pas 15 000 personnes. En revanche, dans le secteur Côte Sud – Labourd Intérieur,

¹⁸ Total de la population cible de l'enquête 2016 (16 ans et plus).

où les bascophones représentent moins d'un quart de la population, l'effectif est bien supérieur, proche de 26 000 personnes.

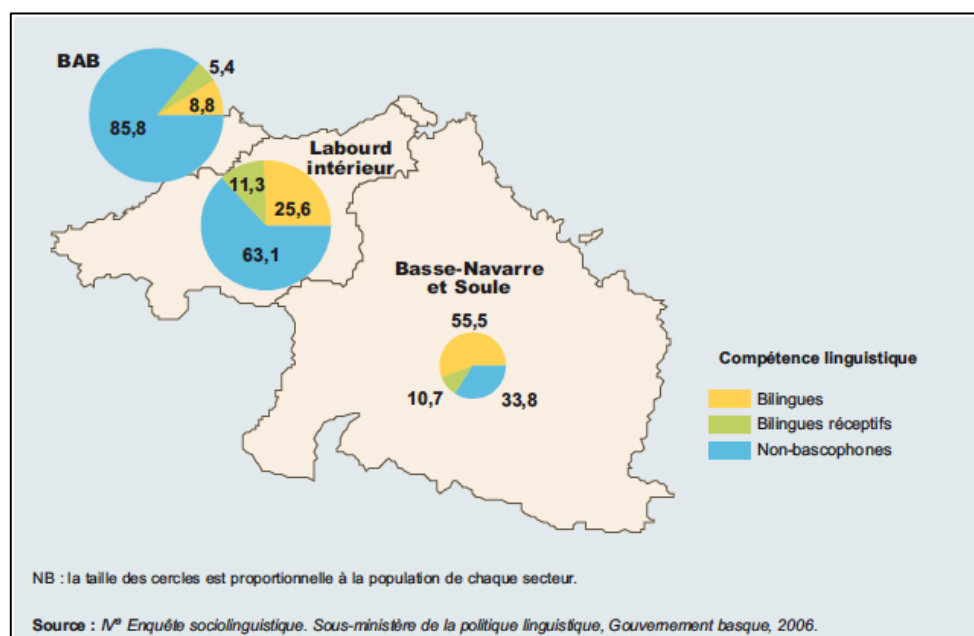
Ainsi, au regard de la démographie du PBF, les plus gros effectifs de locuteurs de l'euskara ne se trouvent pas à l'Est, malgré le gradient croissant de la part de locuteurs vers l'Est. En l'occurrence, c'est dans le secteur Côte Sud – Labourd Intérieur que l'on trouve le plus grand nombre de locuteurs de l'euskara : environ 38 500 personnes, contre un peu plus de 15 000 dans le BAB, et près de 19 000 en Basse-Navarre – Soule (tableau 1).

Il est intéressant de comparer ces nuances du gradient Est-Ouest de la distribution des locuteurs de l'euskara tirées de l'enquête de 2016 avec les résultats de l'enquête de 2006. La carte qui en est extraite (carte 6)¹⁹ souligne le poids d'une démographie fortement asymétrique entre la côte (l'Ouest) et l'intérieur (l'Est), et permet de tirer les éléments suivants :

- Concernant les non bascophones, leur part est restée stable dans le BAB (près de 86%). En revanche, elle gagne deux points et demi dans le secteur Côte Sud – Labourd Intérieur (de 63,1% à 65,7%) et trois dans le secteur Basse-Navarre - Soule.
- Pour ce qui est des locuteurs de l'euskara, sur 10 ans, on note que leur part est restée quasiment la même dans le BAB. Elle a diminué de plus de deux points en Basse-Navarre et Soule (où l'augmentation de la part de bilingues réceptifs de 3 points amortit la perte de 6 points de la part des bascophones). Enfin, sur la période, la part des locuteurs de l'euskara perd environ deux points et demi dans le secteur Côte Sud – Labourd intérieur. Cette perte est essentiellement due au recul de la part des bascophones alors que celle des bilingues réceptifs se maintient sur 10 ans (tableau 1) dans un secteur démographiquement très attractif.

¹⁹ L'emploi de la catégorie « bilingue » dans la légende de cette carte correspond à la catégorie « bascophone » dans notre travail.

Carte 6 : Distribution des catégories de rapport à la langue par secteur d'étude (2006)



Cette évolution sur 10 ans de la proportion de locuteurs de l'euskara, à la baisse de plusieurs points dans les 2 secteurs d'étude les plus orientaux, présente des caractéristiques intra-secteur sensiblement différentes, que l'on peut observer sur un pas de temps plus long.

2.3. Evolution de la compétence linguistique dans chacun des 3 secteurs

L'analyse du détail de l'évolution sur 20 ans, depuis l'enquête de 1996, de la part des locuteurs de l'euskara dans chacun des 3 secteurs d'étude permet d'en distinguer quelques traits caractéristiques :

- Pour le BAB, la proportion de bascophones a diminué de moins d'un point entre 1996 et 2016 (de 9,1% à 8,4%) tandis que celle des bilingues réceptifs présente sur la période des hauts et des bas. Elle a été évaluée en 2016 en hausse de 2 points par rapport à 1996. Au final, la part des locuteurs de l'euskara a augmenté d'un point en vingt ans grâce aux bilingues réceptifs. La part des non-bascophones, même si elle y reste la plus importante du PBF, est en légère baisse (-1.2 points depuis 1996).
- Le secteur de la Côte Sud – Labourd intérieur connaît des évolutions plus constantes. Seule la part des non-bascophones est en hausse (+15 points depuis 1996). La part des bascophones a perdu 8 points en 20 ans, et celle des bilingues réceptifs a diminué de 2.6 points.

- En Basse-Navarre et Soule, la part des bascophones diminue régulièrement (-14.5 points entre 1996 et 2016) alors que celle des non-bascophones croît régulièrement (+13 points entre 1996 et 2016). Entre les deux catégories, la part des bilingues réceptifs fluctue entre 10% et 15% de la population totale. A 13,7% de la population en 2016, la proportion progresse de 1,4 points par rapport à 1996.

Sur 20 ans, il apparaît que le Labour intérieur et la Basse-Navarre et Soule sont des secteurs où la part de locuteurs de l'euskara dans la population totale diminue. Pourtant, il existe toujours aujourd'hui un gradient Est-Ouest selon lequel la part de locuteurs de l'euskara croît vers l'intérieur. Mais malgré ce gradient, c'est bien dans le secteur du BAB que l'on constate une légère augmentation de la part des locuteurs de l'euskara. L'augmentation proportionnelle y est d'autant plus remarquable que le BAB est particulièrement attractif en termes démographiques.

Les nuances qu'il faut apporter au gradient Est-Ouest concernant les locuteurs de l'euskara (en part de la population, en effectif, et en fonction de leur évolution au sein de chaque secteur) amènent à s'intéresser à l'articulation éventuelle entre les profils et dynamiques démographiques (fort différents d'un secteur à l'autre), et à l'évolution générationnelle de la compétence linguistique. Comment comprendre que le secteur où la part de locuteurs de l'euskara se maintient le plus (voire progresse) soit celui où la proportion de locuteurs a toujours été la plus faible, et où l'attraction démographique est la plus forte ?

Peut-on lire dans les nuances du gradient Est-Ouest concernant les locuteurs de l'euskara le vieillissement de ces locuteurs vers l'intérieur face au dynamisme de locuteurs plus jeunes vers le littoral ? Et au-delà, quels seraient les ressorts d'acquisition de la langue (transmission, apprentissage, scolarisation) qui soutiendraient ces tendances ?

C'est grâce à l'examen de l'évolution de la compétence linguistique par classe d'âge dans chacun des secteurs que l'on trouvera des premiers éléments de réponse à ces questions.

2.4. Evolution de la part des bascophones²⁰ par classe d'âge dans chacun des 3 secteurs

Depuis l'enquête de 1996, la baisse de la part des bascophones dans l'ensemble de la population est constante. Pour les premières enquêtes, leur part décroît avec les classes d'âge : les plus âgés comptant la plus grande part de bascophones (figure 3). Mais à partir de 2001 on observe un ralentissement de cette baisse et l'enquête de 2006 met même en évidence une plus grande part de bascophones parmi les 16-24 ans par rapport aux 25-34 ans. En 2016, ce sont les deux classes d'âge les plus jeunes (16-24 ans et 25-34 ans) qui présentent une part de bascophones supérieure aux 35-49 ans. Le dynamisme de l'euskara semble s'affirmer par les classes d'âge les plus jeunes.

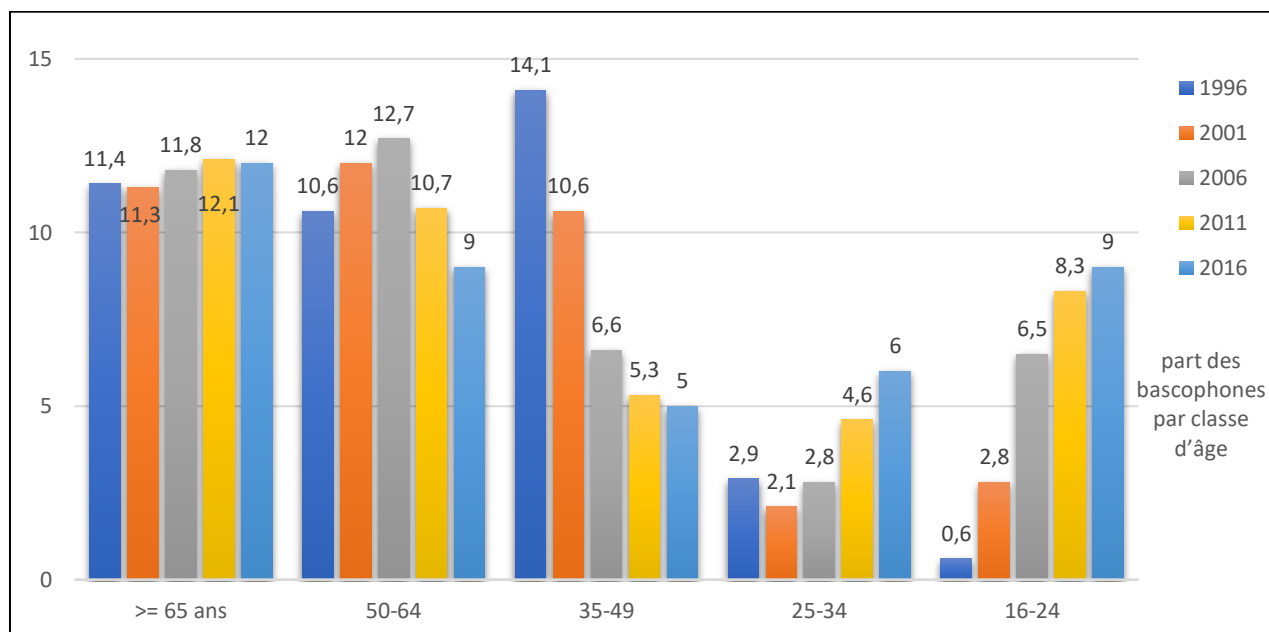
Les données générationnelles discutées par la suite présentent des différences d'un secteur à l'autre. Dans les secteurs du BAB et Côte Sud – Labourd intérieur, on retrouve l'augmentation récente de la part des bascophones parmi les 16-24 ans et les 25-34 ans (voire aussi parmi les 35-49 pour Côte Sud – Labourd Intérieur). En revanche, en Basse-Navarre et Soule, la part des bascophones continue son repli. Seules les deux dernières enquêtes (2011 et 2016) témoignent d'une légère augmentation de cette part chez les 16-24 ans.

2.4.1. Dans le secteur du BAB :

Lors de la dernière enquête, chez les plus de 65 ans, les bilingues représentent 12% de la classe d'âge ce qui est le pourcentage le plus élevé toutes classes d'âges confondues (figure 5). Cependant, pour les 16-24 ans, le pourcentage est supérieur aux deux classes d'âge précédentes, et équivalent à celui des 50-64 ans. En outre, il est en progression constante depuis 1996 (et depuis 2001 pour les 25-34 ans).

²⁰ Pour rappel, ne sont considérés comme bascophones que les bilingues actifs. On ne tient pas compte, dans cette partie, des bascophones passifs ou bilingues réceptifs, c'est-à-dire qui comprennent bien ou un peu le basque mais ne le parlent pas ou peu.

Figure 5: Evolution de la part des bascophones par classe d'âge dans le secteur BAB entre 1996 et 2016



Source chiffres : enquêtes sociolinguistiques. Élaboration propre.

Pour le BAB, l'enquête de 2006 semble marquer un tournant dans la part des bascophones parmi les plus jeunes générations (progression de 3,7 points chez les 16-24 ans et inversement de la tendance à la baisse chez les 25-34 ans). Les deux enquêtes suivantes confirment cette dynamique. En dix ans, la part des bascophones chez les 25-34 ans a gagné plus de 3 points et, 2.5 points pour les 16-24 ans.

Dans une moindre mesure, le groupe des 65 ans et plus est lui aussi concerné par cette progression.

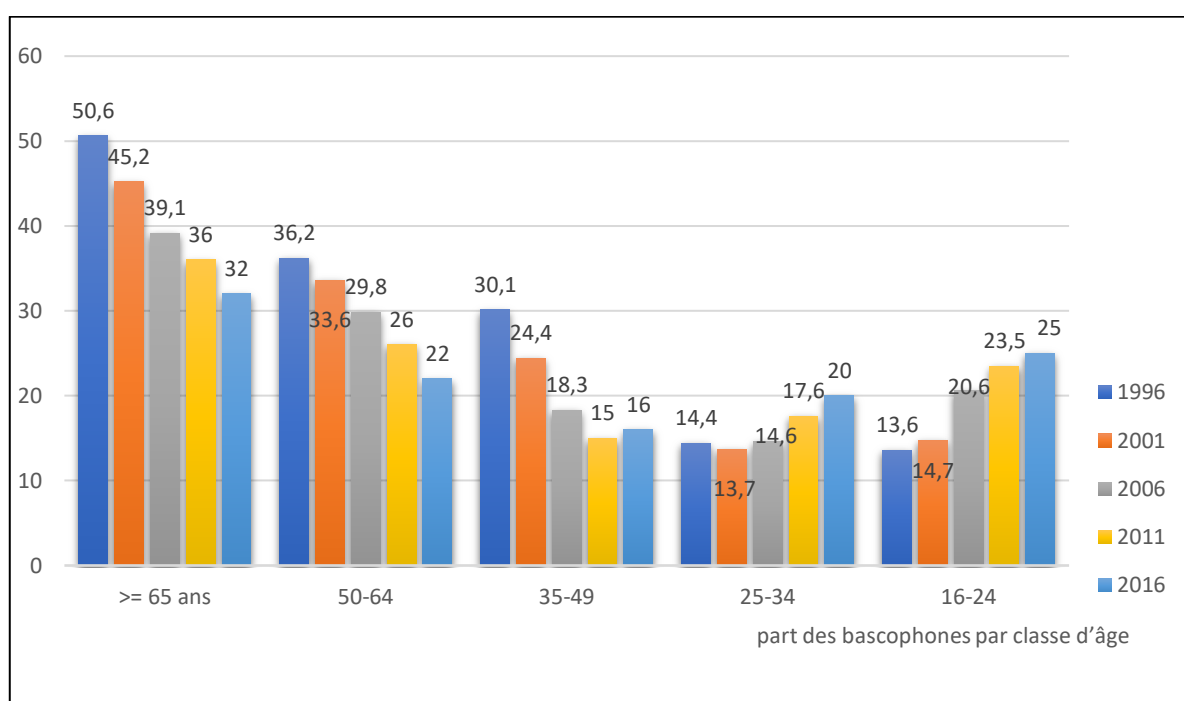
Enfin, en dépit d'une évolution contrastée au cours des enquêtes, le groupe des 50-64 ans voit son pourcentage de bascophones régresser faiblement entre 1996 et 2016 tandis qu'il baisse fortement et constamment pour le groupe des 35-49 ans. Cette baisse de la part des bascophones dans cette classe d'âge au fil des enquêtes peut s'expliquer par l'arrivée constante d'individus non bascophones dans la population active d'un secteur très attractif. Cette classe d'âge correspond à la population la plus mobile, notamment pour des raisons professionnelles.

L'augmentation de la part des bascophones dans le secteur du BAB passe par les classes d'âges des 25-34 et surtout des 16-24 ans. Or, il s'agit de générations qui ont bénéficié d'une scolarisation en basque.

2.4.2. Dans le secteur Côte Sud – Labour intérieur :

En 2016, le profil générationnel dans ce secteur est proche de celui du BAB, avec des proportions de bascophones tout de même plus importantes (de plusieurs points) pour toutes les classes d'âge (figure 6). On trouve une part de bascophones plus importante chez les plus de 65 ans (32% contre 12% dans le BAB).

Figure 6 : Evolution de la part des bascophones par classe d'âge dans le secteur Côte Sud – Labour Intérieur entre 1996 et 2016



Source chiffres : enquêtes sociolinguistiques. Élaboration propre.

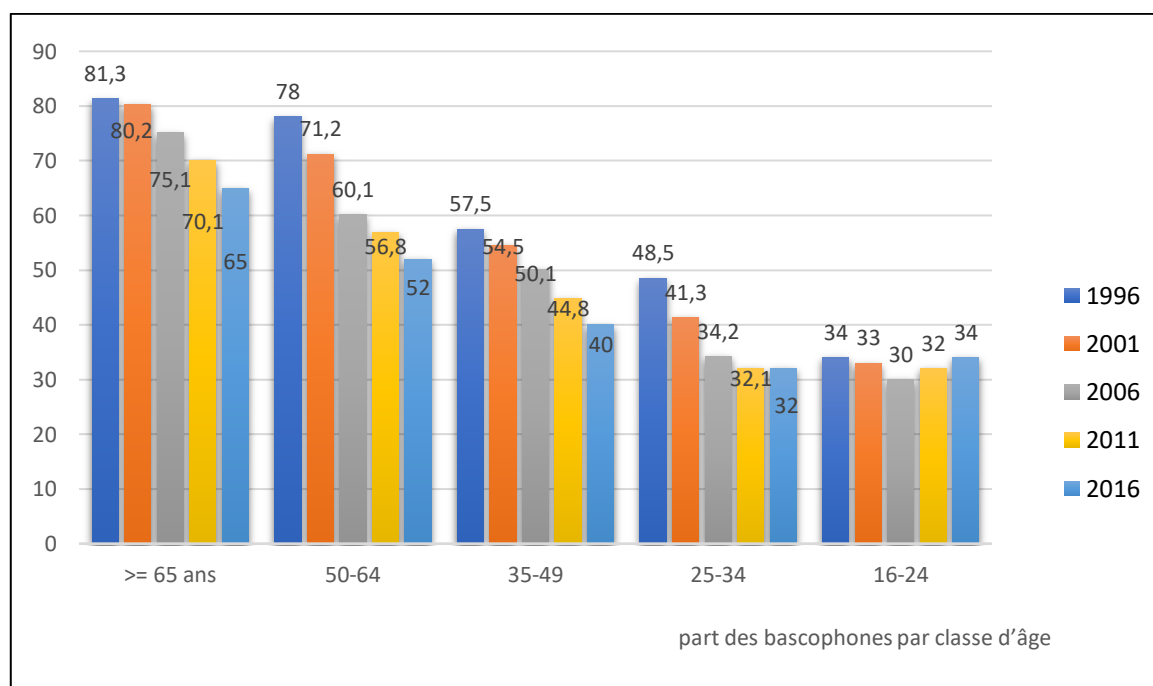
On observe, pour les 2 classes d'âge les plus anciennes, une diminution constante et importante de la part de bascophones depuis la première enquête. Cependant, on constate que l'inversion de la tendance baissière se fait, ici, dès la classe des 35-49 ans (et non dès les 25-34 ans, comme dans le secteur BAB). Ils sont 16% de bascophones en 2016 pour les 35-49 ans contre 15% en 2011). La tendance se confirme avec les 25-34 ans dont 20% sont bascophones en 2016, et qui voient leur proportion rebondir en 2006 (après une baisse entre 1996 et 2001). L'augmentation de la part des bascophones est la plus évidente pour les 16-24 ans, car avec un quart de bascophones en 2016, la proportion est en constante augmentation depuis la première enquête, en 1996. Si 2006 n'apparaît pas là comme un tournant pour cette classe d'âge, c'est bien entre les enquêtes 2001 et 2006 que l'accroissement est le plus fort.

Le regain linguistique semble concerner une plus grande part de la population dans le secteur Côte Sud – Labourd Intérieur que dans le BAB, mais aussi des classes d'âge intermédiaires (notamment les 35-49 ans), à la différence du BAB. Or, le secteur Côte Sud – Labourd Intérieur connaît également un dynamisme démographique important²¹. Il paraît donc opportun de s'interroger sur la provenance de ses nouveaux habitants, sur leur capacité linguistique en basque, et par conséquent sur le rôle de la scolarisation en basque dans ce secteur pour expliquer une telle progression, dans la mesure où le rôle de la transmission pourrait y être mécaniquement moindre qu'en Basse-Navarre – Soule.

2.4.3. En Basse-Navarre et Soule :

En Basse-Navarre et en Soule, on observe une diminution constante et pour toutes les classes d'âge de la part des bascoprones (figure 7). La seule exception s'observe à partir de l'enquête de 2006 pour la classe des 16-24 ans : la part des bascoprones augmente de 4 points en 10 ans.

Figure 7 : Evolution de la part des bascoprones par classe d'âge dans le secteur Basse-Navarre – Soule entre 1996 et 2016



Source chiffres : enquêtes sociolinguistiques. Élaboration propre.

²¹ « Les bassins de vie proches de celui de Bayonne sont attractifs : Cambo-les-Bains (+ 2,2 % en moyenne annuelle) et Hasparren (+ 1,4 %) » (MARTIN, 2013).

Malgré le profil majoritairement baissier pour toutes les enquêtes menées, c'est dans ce secteur que le pourcentage de bascophones reste le plus important et ce quelles que soient les classes d'âge considérées : 65% des plus de 65 ans y sont bascophones en 2016, pourcentage le plus élevé à cette date, tous secteurs et classes d'âge confondus.

Dans l'enquête la plus récente, la part la plus faible de bascophones s'observe parmi les 25-34 ans (32 %), alors que dans les secteurs du BAB et Côte Sud – Labourd Intérieur, ce sont les 35-49 ans qui présentent la plus faible proportion. Il n'y a donc pas le même inversement de tendance entre les générations qu'observé par ailleurs. Pour la Basse-Navarre – Soule, l'inversement chez les jeunes générations ne s'observe que depuis l'enquête de 2011 et pour les 16-24 ans seulement. Il convient ici de s'interroger sur la place de la transmission, surtout familiale, pour l'acquisition du basque. La transmission pourrait y avoir perduré davantage que dans les autres secteurs étudiés. Mais sur des effectifs faibles (carte 3) et un secteur peu dynamique (voire répulsif) en termes démographiques (carte 2), la scolarisation doit également être à l'œuvre pour les plus jeunes générations.

Nous retiendrons de cette présentation géographique et générationnelle de l'évolution de la compétence linguistique au PBF que, depuis 10 ans, on assiste à un renouveau du bilinguisme par le biais des jeunes générations. Ce renouveau, plus prononcé vers la côte et le Labourd, malgré une présence relative du basque plus importante dans l'intérieur, nous invite à interroger les modalités d'acquisition de la langue dans ces différents contextes, par la transmission familiale ou par la scolarisation : assiste-t-on à un retour de la transmission familiale ? Ou ce bilinguisme est-il une conséquence du développement de la scolarisation en basque ? La question de la transmission fera l'objet du point suivant (3.), avant de terminer le chapitre sur la scolarisation (4.).

3. La transmission de la première langue :

La transmission d'une langue est fonction de critères socio-économiques mais aussi de données subjectives, voire affectives. Ainsi, son maintien d'une génération à l'autre est corrélé à la catégorie socio-professionnelle des individus, à leur âge, leur lieu de naissance, à la trajectoire géographique du foyer familial, à l'éventuelle mixité linguistique du couple parental, etc. Cependant, d'autres données sont à considérer, telle que l'image sociale d'une

langue. Louise DABENE (1997) propose ainsi de structurer la complexité de l'image sociale de la langue selon 5 critères²² :

- Économique : valorisation liée à l'accès que la langue offre ou non au monde du travail, au pouvoir économique qu'elle confère à ses locuteurs.
- Social : valorisation liée à l'accès aux couches sociales supérieures.
- Culturel : prestige de richesse culturelle (historique) que recouvre la langue.
- Épistémique : valeur éducative de son apprentissage, basée sur sa difficulté/richeesse morphologique, phonologique et syntaxique
- Affectif : préjugés ou expériences favorables ou défavorables.

Tous ces facteurs seront, en effet, évoqués par les parents durant l'enquête menée sur les motivations des choix de scolarisation, et participent de l'image sociale de la langue basque et donc de la valorisation de sa transmission.

On parle de la « première langue » lorsqu'il s'agit de la langue transmise avant l'âge de 3 ans²³. L'enquête de 2006 révèle que 63 800 personnes au Pays Basque de France ont acquis le basque à la maison, soit 27.7 % de la population totale du PBF (*Enquête sociolinguistique n°IV*, 2006 ; p. 93). Parmi elles, la plupart (78%, soit près de 50 000 personnes) n'avait acquis que le basque à la maison, et plus d'un cinquième (plus de 14 000 personnes) le basque avec le français. Cette proportion diminue en 2016 : ils ne sont plus que 21.7% de la population du PBF à avoir acquis le basque à la maison (parmi lesquels un peu plus de 73%, seulement le basque, plus d'un quart le basque et le français). On assiste donc à une diminution de la transmission familiale du basque en dix ans, mais selon des modalités différentes en fonction des classes d'âge concernées et du secteur d'étude.

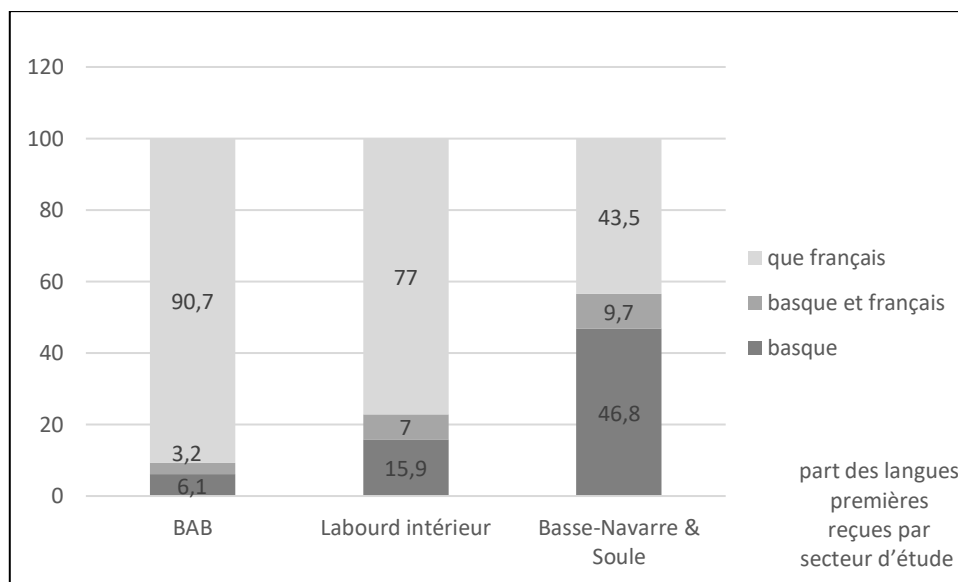
²² Synthèse présentée par PLATHNER JG., 2011.

²³ On parle aussi de langue maternelle ou de langue natale. Dans les domaines de la linguistique et de l'éducation, ces deux termes sont souvent utilisés sans distinction. La langue natale peut être définie comme « le premier moyen d'expression acquis pendant l'enfance, par lequel l'enfant se socialise, elle est l'expression d'une identité, la langue maternelle étant principalement inscrite sous le signe d'une fidélité à une tradition particulière, et est l'expression d'une culture ». KHUBCHANDANI LACHMAN M., 1983, *Plural Languages, Plural Cultures: Communication, Identity and Sociopolitical Change in Contemporary India*, Honolulu, University of Hawaii Press, 217p. Cité par une chronique du même auteur sur le site de l'ONU : <http://www.un.org/french/pubs/chronique/2003/numero2/0203p42.html>

3.1. La transmission du basque selon le secteur et la tranche d'âge

La répartition par secteurs de ces données montre que la part des personnes ayant eu le français (ou une autre langue que le basque²⁴) comme première langue est la plus importante dans le BAB, soit plus de 90% de la population du secteur en 2016 (figure 8). Ils sont majoritaires dans le secteur Côte Sud – Labourd Intérieur, soit 77 % de la population du secteur, et en seconde place en Basse-Navarre et Soule, avec 43.5% de la population, alors que la réception du basque comme langue première y concerne près de 47% de la population. Le basque est la principale langue première reçue en Basse-Navarre – Soule en 2016. Le basque comme langue première ne concerne que 15.9% de la population de Côte Sud – Labourd Intérieur, et 6.1 % du BAB cette même année.

Figure 8: Le basque majoritairement reçu comme langue première en Basse-Navarre – Soule en 2016



Source chiffres : enquête sociolinguistique 2016. Élaboration propre.

En d'autres termes, la transmission familiale de la langue est davantage préservée dans les provinces intérieures du Pays basque de France. On retrouve ici l'idée relevée par Alexandra FILHON et France GUERIN-PACE selon laquelle le contexte rural est favorable à la pratique et la préservation des langues régionales (FILHON & GUERIN-PACE, 2009). Cependant, et

²⁴ Dans les graphiques qui suivent, cette catégorie sera nommée « que français » car à l'exception de quelques langues issues de l'immigration, il s'agit de la langue la plus transmise au Pays basque hors euskara.

de façon générale, on observe un recul de la transmission du basque comme langue première dans les trois secteurs d'étude.

3.1.1. La transmission du basque comme langue première selon les secteurs d'étude

Dans le secteur du BAB on remarque que la transmission du basque comme première langue seule ou avec le français est restée stable entre 2006 et 2011, passant respectivement de 11,4% à 11,1%. En revanche, elle est en recul de près de 2 points entre 2011 et 2016. Seuls 9.3% de la population du BAB a reçu le basque en langue première. La transmission familiale de l'euskara diminue dans ce secteur.

L'évolution est similaire pour les autres secteurs du PBF. Ainsi, pour la Côte Sud – Labourd Intérieur, la transmission du basque comme première langue seule ou avec le français recule de près de 5 points entre 2006 et 2011, puis encore de 4 points entre 2011 et 2016. Quant à la part de la population qui n'a reçu que le français, elle gagne près de 9 points en dix ans. Pour comprendre la modification du poids relatif du basque comme langue première, on avance alors l'hypothèse de l'installation d'une importante population non bascophone dans ce secteur démographiquement très dynamique (carte 5), plutôt que celle d'un changement dans les logiques de transmission de la langue basque par les couples bascophones ou mixtes.

Enfin pour la Basse-Navarre – Soule, on retrouve la part du français comme langue première en augmentation, près de 10 points en dix ans. On retrouve également une moindre transmission de la langue basque comme première langue seule. Mais à la différence des autres secteurs étudiés, la transmission du basque seul comme première langue l'emporte encore en 2016 sur le choix du français seul, ou sur la transmission français et basque comme langue première.

Ce secteur d'étude est bien moins peuplé (carte 3), bien moins dynamique démographiquement que le reste du PBF (carte 2), et présente même dans le détail un solde migratoire négatif malgré, là aussi, un rebond récent :

« La Basse-Navarre et la Soule ont longtemps enregistré plus de départs que d'arrivées mais le solde ne concerne plus depuis 1999 que quelques dizaines d'individus en moins par pays contre quelques centaines lors des recensements précédents. Il faut même constater un renversement de tendance significatif, malgré un excédent migratoire qui reste faible. [...] Entre 1954 et 2007, le Labourd a gagné plus de 120.000 habitants alors que l'intérieur (Basse-Navarre et Soule) perdait 10.000 habitants. » (LABORDE, 2011).

Dans ce cadre, on émet alors l'hypothèse d'un changement dans le choix de la transmission de la langue basque, par des couples majoritairement natifs/locaux, au profit du français. En fonction du profil démographique des secteurs d'étude, on voit se dessiner des explications différentes de l'évolution de la transmission du basque.

Différents facteurs rentrent en ligne de compte dans le choix de la transmission ou de l'abandon d'une langue régionale (ou issue de l'immigration). Alexandra FILHON démontre ainsi que ce choix est conditionné par le statut formel et informel de la langue (FILHON, 2010). Le statut formel dépend de la reconnaissance de cette langue (officielle, régionale, internationale, etc.), tandis que le statut informel relève des représentations associées à cette langue. L'image sociale de cette langue, déjà évoquée précédemment, joue un rôle clé dans le choix d'en préserver ou non la transmission familiale.

Prenant l'exemple du gallo, Alexandra FILHON montre que ce « patois » n'a pas eu la même reconnaissance, y compris par ses locuteurs, que le breton voisin. Peu à peu ce patois est donc abandonné alors que le breton va bénéficier d'une renaissance littéraire et scolaire. On peut reconnaître une mécanique similaire entre les *euskalkiak*²⁵ (notamment le souletin) et le *batua*²⁶. Ce dernier est la langue normalisée et enseignée de façon unifiée dans toutes les provinces du Pays basque, tandis que la pratique du souletin se limite à la Soule.

Dans ce secteur encore très rural du Pays basque, où la langue basque est assez présente, il est étonnant de remarquer une baisse dans la transmission familiale. Il conviendra de s'interroger sur la représentation de cette langue, de sa transmission mais aussi des motivations pour les choix de scolarisation dans le contexte particulier du PBF.

3.1.2. La transmission du basque en recul face à la scolarisation pour les plus jeunes

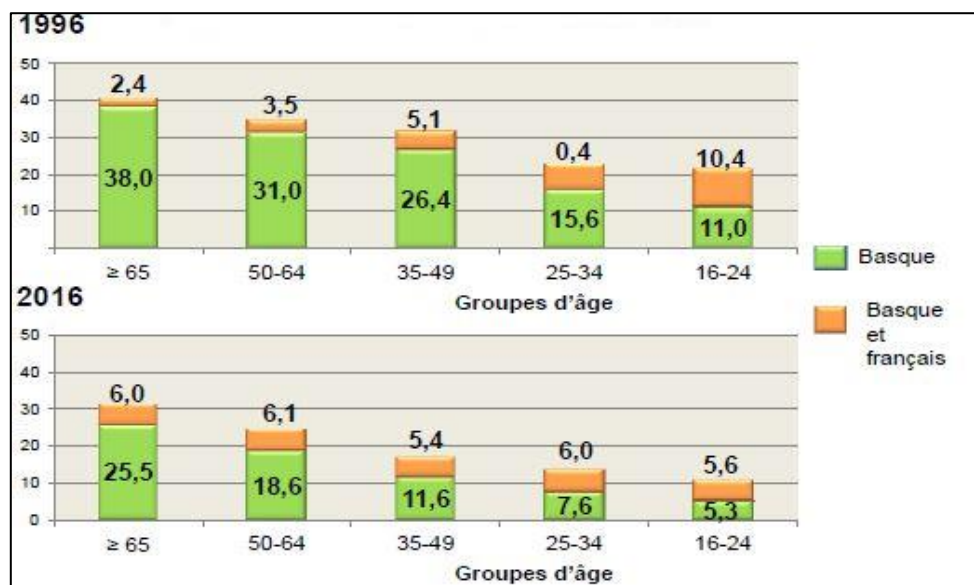
Pour ce qui est de la transmission familiale en fonction des classes d'âge, on constate qu'elle diminue d'une enquête à l'autre (notamment entre 1996 et 2016), mais aussi à mesure que les locuteurs sont plus jeunes (figure 9). En d'autres termes, les générations les plus âgées ont davantage eu le basque (uniquement ou avec le français) comme langue première. En 2016, ils sont 31.5 % chez les plus de 65 ans à l'avoir reçu comme langue première contre 10.9 % chez les 16-24 ans. Pourtant, et on retrouve ici des éléments du rebond de la compétence linguistique pour les plus jeunes générations, on estime en 2016 que 18.9% de ces mêmes 16-

²⁵ Variantes locales du basque parlées dans certaines provinces ou régions du Pays basque.

²⁶ Basque unifié sous l'égide de l'*Euskaltzaindia* (l'Académie de la langue basque) à partir de 1968.

24 ans sont bascophones au PBF. L'apprentissage de la langue s'est donc fait par un autre canal que par la transmission familiale pour les plus jeunes : par l'école.

Figure 9: Evolution de la première langue selon la classe d'âge entre 1996 et 2016



Source : VI^e enquête sociolinguistique, p. 14

La transmission familiale diminue pour les 3 secteurs étudiés même s'il y a de grands écarts entre secteurs et en fonction de l'âge.

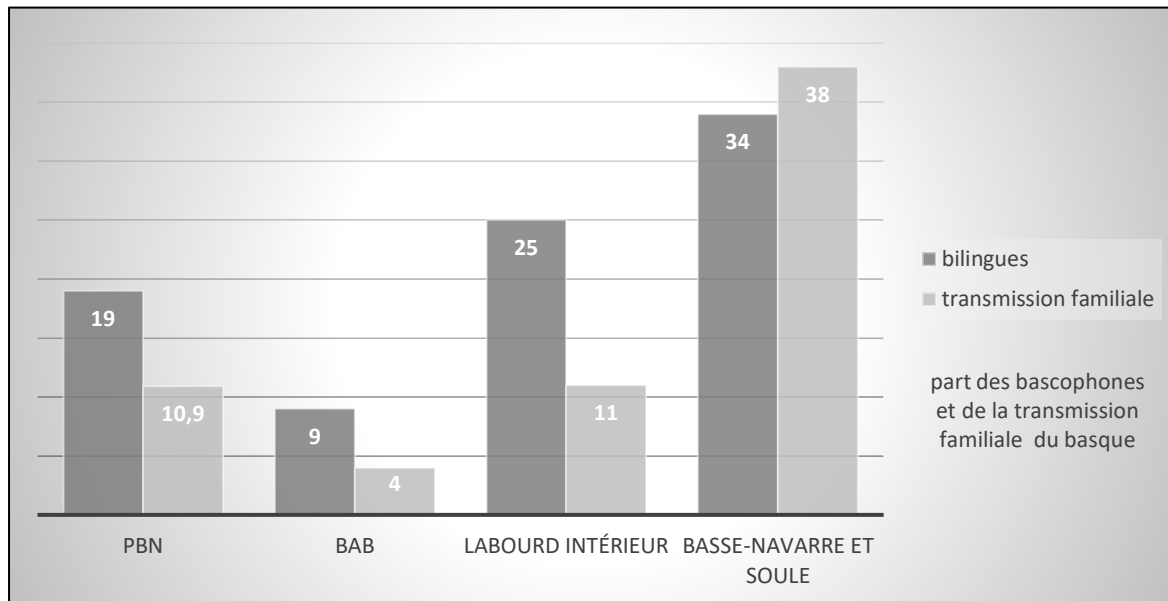
Dans le BAB, ceux qui ont reçu la langue basque seule ou avec une autre langue représentent 15% chez les plus de 65 ans et 4 % chez les 16-49 ans (des pourcentages en recul par rapport à l'enquête de 2011). Autrement dit dans le BAB, la transmission de la langue basque en tant que langue première est très faible, surtout pour les générations les plus jeunes.

Pour ce qui est du secteur Côte Sud – Labourd intérieur, on relève la même distribution entre les générations mais avec des pourcentages plus importants : 35 % des plus de 65 ans y ont reçu le basque seul ou avec le français comme langue première (contre 41 % en 2011), et ce pourcentage tombe à 11% chez les 16-24 ans (contre 14,3% en 2011). Même si la transmission familiale diminue pour les générations les plus jeunes et entre les enquêtes, on relève que les 16-24 ans restent proportionnellement 3 fois plus nombreux à en bénéficier dans ce secteur que dans le BAB.

Enfin, pour la Basse-Navarre et Soule, la répartition par tranche d'âge de la transmission du basque seul ou avec une autre langue comme langue première est la même que dans les autres secteurs : 69 % des plus de 65 ans l'ont acquis ainsi (ils étaient 76,1 % lors de l'enquête de 2011) contre 38 % pour les 16-24 ans (ils étaient 40,7 % en 2011). C'est cependant dans ce

secteur que le basque connaît, en proportion, sa transmission comme langue première la plus forte même si elle décline à mesure que les locuteurs sont plus jeunes et entre chaque enquête.

Figure 10 : Transmission familiale et compétence linguistique chez les plus jeunes : des « pertes » en Basse-Navarre – Soule ?



source : chiffres enquête sociolinguistique 2016. *Élaboration propre*

Ces chiffres sont d'autant plus étonnants que l'enquête de 2016 révèle que 34% des 16-24 ans de Soule et Basse-Navarre sont bascophones. Autrement dit, dans ce secteur, pour les 16-24 ans, la transmission familiale du basque concerne un pourcentage plus important que la population bilingue de cette même classe d'âge (figure 10).

Il y aurait donc une perte de la langue entre la transmission familiale assurée avant les 3 ans et l'adolescence, hors du cercle familial restreint. A l'image du cas de ce secteur dont la dynamique sociolinguistique diffère des deux autres secteurs du PBF, il conviendra de s'interroger sur l'état de la scolarisation en basque, qui intervient après 3 ans. En effet, la scolarisation semble le canal qui favorise le renouveau du basque chez les jeunes générations du PBF, surtout dans le BAB et le secteur Côte Sud – Labourd intérieur où la part de 16-24 ans bascophones est deux fois plus importante que celle des 16-24 ans ayant le basque seul ou avec le français comme langue première (figure 10).

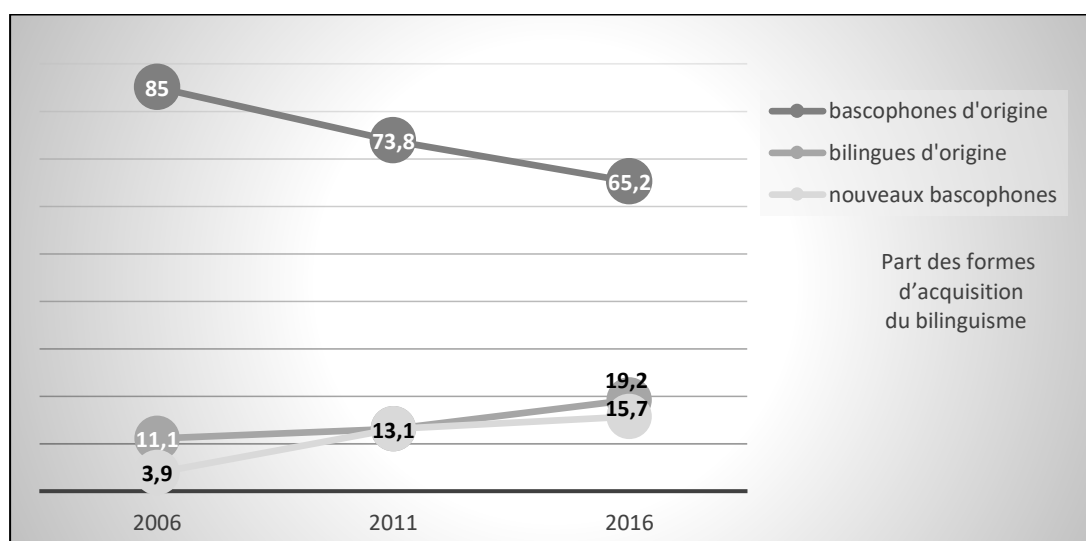
3.2. Le renouvellement du bilinguisme basque assuré par une acquisition hors de la famille

Il s'agit dans cette partie d'évaluer plus en détail la place de la transmission familiale dans l'évolution du bilinguisme basque. On distingue trois catégories de bilingues, qui concernent toutes une maîtrise avancée de la langue : les bascophones d'origine, les bilingues d'origine et les nouveaux bascophones. Les bascophones d'origine ont acquis la langue basque à la maison comme langue première. Les bilingues d'origine y ont acquis deux langues. Tandis que les nouveaux bascophones ont bénéficié ultérieurement d'une scolarisation en basque ou de cours pour adultes.

En 2016, on constate que les bascophones d'origine représentent près des deux tiers de la population bilingue du PBF, soit 65.2%. Les bilingues d'origine et les nouveaux bascophones représentent respectivement 19.2% et 15.7% des bilingues (figure 11).

On observe une baisse de près de 20 points en 20 ans chez les bilingues qui sont bascophones d'origine mais une augmentation de près de 12 points pour les nouveaux bascophones. Le rôle de la scolarisation et des cours de basque pour adultes est donc indéniable.

Figure 11 : Evolution de l'acquisition du bilinguisme au PBF entre 2006 et 2016

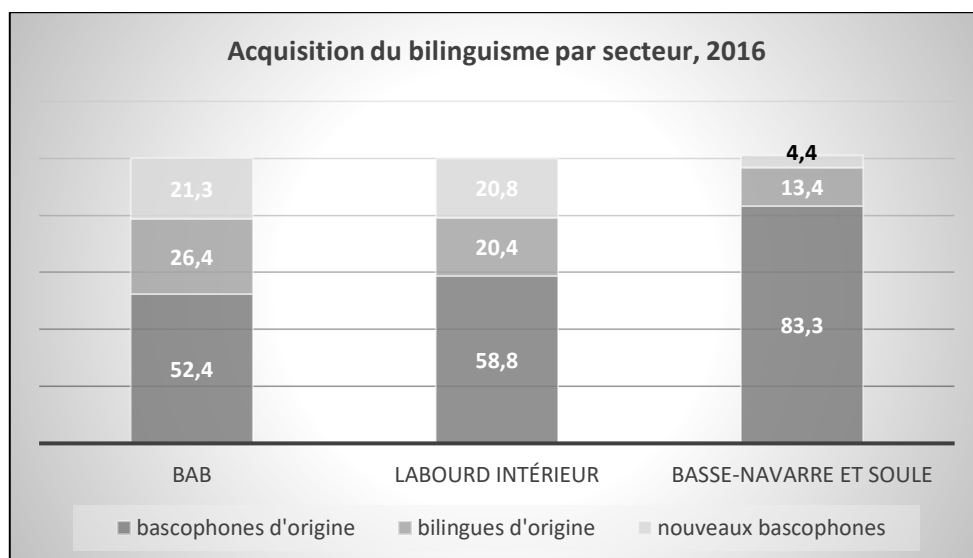


Source chiffres : enquêtes sociolinguistiques 2006, 2011 et 2016. Élaboration propre.

A l'échelle des secteurs d'étude, et parmi la population bilingue en 2016, on remarque que, si les bascophones d'origine sont plus importants en Basse-Navarre et Soule (83,3 %), la part des bilingues d'origine la plus importante se situe quant à elle dans le BAB (26,4 %), tout comme celle de nouveaux bascophones (21,3 %) qui ne représentent que 4,4 % en Basse-Navarre et Soule (figure 12). Ainsi, du fait de la plus grande part des nouveaux bascophones vers la côte,

l'apprentissage de la langue basque (par la scolarisation ou les cours pour adultes) y serait plus effectif que dans l'intérieur du PBF.

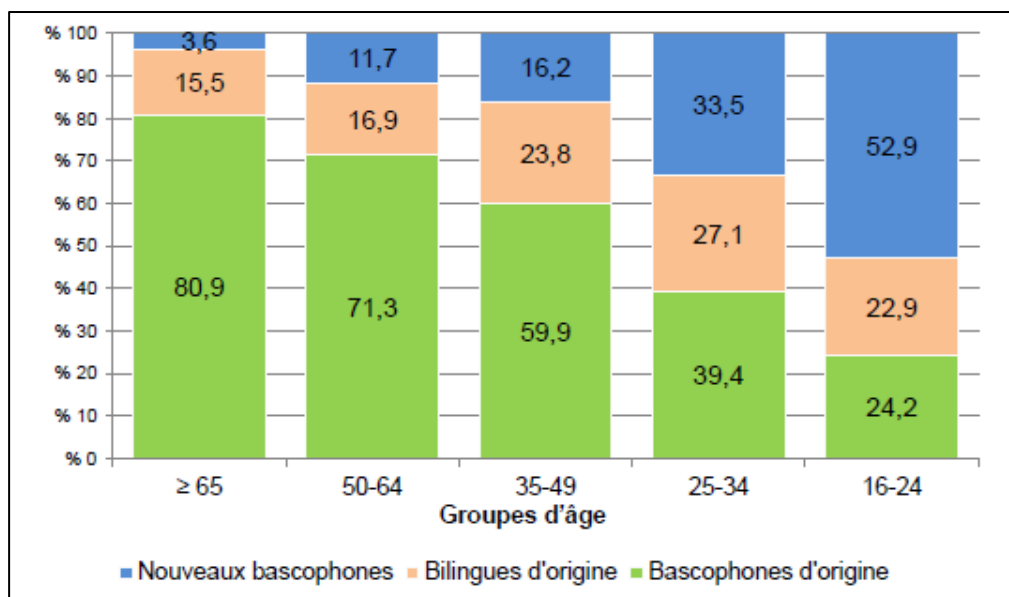
Figure 12 : Répartition des formes d'acquisition du bilinguisme par secteur d'étude, en 2016



Source chiffres : enquête sociolinguistique 2016. Élaboration propre.

Pour ce qui est de la répartition de cette typologie des bilingues en fonction des classes d'âge, on note que pour la première fois en 20 ans d'enquêtes, les nouveaux bascophones sont plus nombreux que les bascophones d'origine chez les 16-24 ans. Pour les autres classes d'âge, les bascophones d'origine constituent encore la proportion la plus importante des bilingues (figure 13).

Figure 13 : Répartition des formes d'acquisition du bilinguisme par classe d'âge dans le PBF en 2016



Source : VI^e enquête sociolinguistique, p.16

Si la scolarisation, ou l'acquisition de la langue hors du cercle familial avant l'âge de 3 ans, semble jouer un rôle clé dans les niveaux de bilinguisme au PBF, et en particulier pour les plus jeunes, c'est la transmission linguistique familiale comme modalité principale d'apprentissage du basque qui est remise en question.

3.3. Une transmission familiale de la langue accrue chez les jeunes parents bascophones

La place de la transmission familiale dans l'acquisition de la langue dépend, entre autres, de la configuration linguistique du noyau familial, et se traduit par des résultats contrastés.

Quand les deux parents sont bilingues (français et basque), la transmission du basque aux enfants semble relativement assurée : en 2016, 75.6 % des couples bascophones ont transmis le basque seul ou avec le français à leurs enfants (contre 80% lors de l'enquête de 2011). Cette proportion monte à 86.3 % pour les parents d'enfants de 3 à 15 ans (contre 87% lors de l'enquête de 2011 pour les enfants de 2 à 15 ans).

Dans le cas de couples linguistiquement mixtes, la transmission du basque aux enfants s'est faite dans 16.5 % des cas et à 53.8 % pour les couples dont les enfants ont entre 3 et 15 ans. On remarque une baisse entre l'enquête de 2011 et celle de 2016, notamment pour les couples de parents de jeunes enfants. En effet, si lors de l'enquête de 2011, seuls 15.3% des couples

mixtes ont transmis le basque seul ou avec le français à leurs enfants, le pourcentage était de 56 % pour les couples des enfants de 2 à 15 ans.

En d'autres termes, la transmission du basque concernant les couples de jeunes enfants diminue : entre les deux dernières enquêtes, elle perd moins d'un point pour les couples bascophones mais plus de deux points pour les couples mixtes. Si la transmission familiale est mieux assurée lorsque les deux parents sont bascophones, dans le cadre de couples mixtes elle n'est majoritaire que pour les générations les plus jeunes²⁷. Il convient alors de s'interroger sur les logiques motivant cette transmission du basque par la famille qui ne cesse de perdre du terrain, même si elle progresse chez les couples mixtes :

« Il est remarquable, que contrairement à ce qui se passait autrefois, aujourd'hui la majorité des couples linguistiquement mixtes transmettent le basque en même temps que l'autre langue, bien qu'il y ait des différences chez les parents concernant leur première langue, parents bascophones d'origine, bilingues d'origine ou nouveaux bascophones. Le fait de la transmission bilingue est lié à la compétence linguistique des parents. En effet, suite au processus de réappropriation de ces 25 dernières années, les parents nouveaux bascophones sont de plus en plus nombreux. » (*Enquête sociolinguistique n°V*, 2012 ; p. 15).

Ainsi, la transmission familiale est fonction de la compétence linguistique des parents. Or, au regard des modalités d'acquisition de la langue, les couples parentaux les plus jeunes ont souvent bénéficié d'une scolarisation en basque ou d'un apprentissage par le biais de cours pour adultes, ce qui laisse entrevoir toute la place de l'école et de la formation dans ce qui semble être un rebond récent des compétences linguistiques en basque au PBF.

4. Vers un renouveau de la langue basque ?

4.1. Apprendre le basque : le rebond grâce à l'école en basque

Le renouveau de la langue basque passe par une transmission familiale plus importante pour les jeunes générations mais aussi par un apprentissage en dehors de la sphère familiale. Il

²⁷ Par ailleurs Erramun BACHOC a démontré que la transmission du basque et du français dans les couples mixtes était fonction de l'âge du couple. Chez « les couples parentaux les plus jeunes (2002), 65% des enfants ont comme première langue le basque avec le français et 35% des enfants le français seul » Les chiffres pour les couples jeunes (1996) sont respectivement de 56 % et 44%. (BACHOC, 2012).

convient ainsi de distinguer parmi les locuteurs ceux qui sont de nouveaux bascophones : les *euskaldun berriak*²⁸.

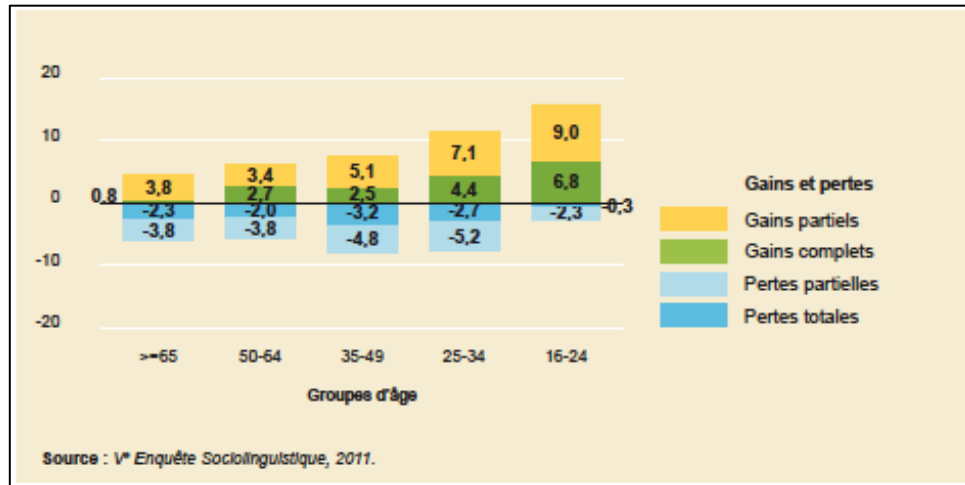
L'enquête de 2011 révèle que 7 000 personnes, soit 13,1 % de l'ensemble des bilingues sont des nouveaux bascophones. Ils représentent des gains complets pour la langue basque. En outre, 12 000 autres locuteurs sont des bilingues réceptifs. S'ils ne sont pas bilingues à proprement parler, ils sont aujourd'hui capables de bien comprendre le basque. On parle alors de gains partiels pour la langue basque.

Ces gains complets ou partiels sont plus élevés chez les jeunes générations, ce qui renforce l'hypothèse sur le rôle prépondérant joué par la scolarisation en basque dans le renouveau de sa connaissance, y compris et surtout pour pallier un recul de la transmission familiale par choix ou par incapacité.

Ainsi, chez les 16-24 ans, 6,8% des locuteurs de l'euskara sont de nouveaux bascophones, des locuteurs dont la langue basque n'est pas la première langue. C'est la tranche d'âge pour laquelle la part de ces gains complets pour la langue est la plus élevée (figure 14). Associés aux gains partiels des bilingues réceptifs, ce sont 15,8 % des 16-24 ans qui ont acquis une maîtrise ou une connaissance, même incomplète, de la langue basque dans un cadre autre que celui de la transmission familiale. La part de locuteurs de l'euskara ayant acquis le basque représente 11,5% des 25-34 ans, et elle n'est plus que de 7,5% des 35-49 ans. Il s'agit là des 3 générations qui, en France, auraient potentiellement pu bénéficier d'une scolarisation en basque puisque les premières classes bilingues et la première Ikastola ouvrent dans la seconde moitié des années 1960. Pour autant, ce type de scolarisation en basque ne s'est généralisé que plus tard. Par conséquent, il semble plus pertinent de ne tenir compte de son impact que pour les deux générations les plus jeunes. Et il s'agit bien de celles qui connaissent les différences les plus notables entre les pertes et les gains de locuteurs (figure 14). Les dynamiques linguistiques sont fortes avec des pertes importantes pour les 25-34 ans mais compensées par des gains conséquents (y compris partiels) et, chez les 16-24 ans très peu de pertes pour des gains complets et partiels importants.

²⁸ *Euskaldun berriak* = les nouveaux bascophones, expression employée pour qualifier ceux qui ont appris le basque à l'âge adulte.

Figure 14 : Part des gains (acquisition de la langue hors du cercle familial) et pertes linguistiques par tranche d'âge parmi les locuteurs de l'euskara au PBF en 2011



Source : *Enquête sociolinguistique n°V*, 2011, p. 215

Pour ce qui est de la répartition par secteur d'étude de ces gains de nouveaux locuteurs et pertes de compétences linguistiques, il se confirme que la part la plus importante des pertes se trouve en Basse-Navarre et Soule où elles représentent 11,7% des locuteurs de l'euskara. Les gains partiels ou complets n'y représentent que 8 % des locuteurs de l'euskara.

Dans les secteurs du BAB et Côte Sud – Labourd Intérieur, les gains cumulés sont supérieurs aux pertes. Ainsi, 5,4 % des locuteurs de l'euskara ont appris ou ont acquis une connaissance partielle de la langue basque dans le secteur du BAB alors que 3,9% des locuteurs qui ont reçu le basque seul ou comme une de leurs langues premières l'ont perdu. Dans le secteur Côte Sud – Labourd Intérieur, ces chiffres sont respectivement de 10,3% des locuteurs de l'euskara en termes de gains et 6,9% pour les pertes. Le secteur Côte Sud – Labourd Intérieur est donc le secteur où les dynamiques d'apprentissage présentent le bilan le plus positif au regard des compétences linguistiques en basque. En outre, le bilan positif entre gains et pertes y est renforcé par les dynamiques démographiques et linguistiques présentées précédemment.

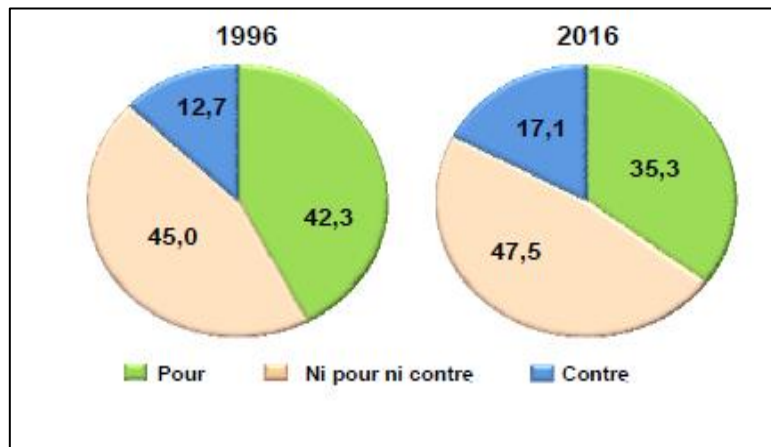
4.2. Un rebond linguistique qui contraste avec l'évolution de l'opinion

Entre les différentes enquêtes sociolinguistiques menées au PBF, l'intérêt pour la langue basque, mais aussi pour sa transmission, évoluent.

4.2.1. Vers un environnement toujours moins *euskaltzale*²⁹ ?

En 20 ans, la part de la population en faveur de la promotion de la langue basque a perdu 7 points, passant de 42,3% à 35,3%, tandis que la part de ceux qui y sont défavorables a gagné plus de 4 points, passant de 12,7% à 17,1% (figure 15).

Figure 15 : Evolution de l'opinion sur la promotion de la langue basque entre 1996 et 2016 au PBF



Source : *Enquête sociolinguistique n°VI*, 2016 ; p. 26

Autrement dit, en dépit des gains de locuteurs observés précédemment (notamment pour les classes d'âge les plus jeunes), et plus largement en dépit de l'inversion de la tendance baissière du nombre de locuteurs de l'euskara, on note une hostilité croissante à la promotion de la langue basque depuis 1996.

En 2011, 73% des bascophones étaient favorables ou tout à fait favorables à la promotion de la langue basque alors que 4,9% d'entre eux y restaient opposés. Chez les bilingues réceptifs, ces pourcentages étaient respectivement de 62,8% et de 9,9%. Parmi les non bascophones, ils étaient 24,7% favorables ou tout à fait favorables à la promotion de la langue et 27,8 % contre. Il en ressort que vis-à-vis de la promotion de la langue, la compétence linguistique joue sur l'opinion.

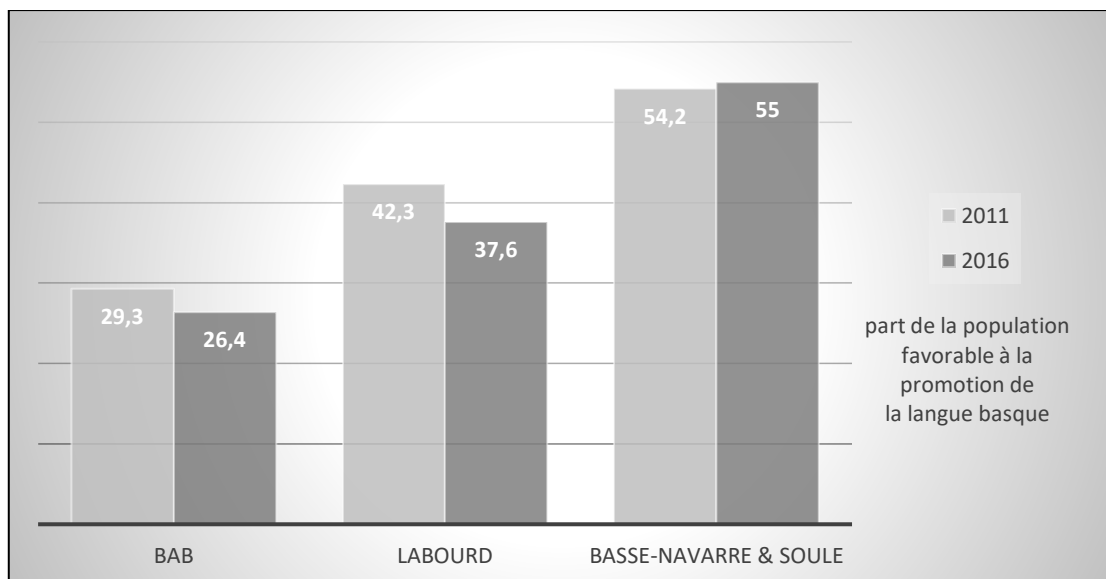
Au regard des éléments précédents, l'évolution du contexte social (où l'hostilité à la promotion de la langue semble gagner) peut être reliée à l'attractivité démographique du PBF : l'arrivée de populations sans compétence linguistique en basque, et donc *a priori* moins sensibles, sinon plutôt hostiles à la promotion de la l'euskara, à la survie de la langue et à sa transmission.

²⁹ En faveur de la langue basque, bascofile : composé de « euskal » = basque, et « tzale » = du côté de.

« Une lecture du tableau par secteur montre que l’attitude favorable coïncide avec la bascophonie. La Basse-Navarre et la Soule sont les plus militantes avec 55 % d’attitudes favorables. On compte 17 points de moins en Labourd intérieur (38%) et encore 11 points de moins sur le BAB (27 %). [...] Un autre paramètre conditionne l’attitude à l’égard de la promotion du basque, le lieu de naissance. Ceux qui sont nés au Pays Basque sont favorables à la langue basque à 50 %, défavorables à 22%. Ceux qui sont nés hors du Pays Basque sont favorables à la langue basque à 24%, défavorables à 22 % et indifférents à 54 %³⁰. Et précisément plus de la moitié des habitants du BAB sont nés hors Pays Basque. [...] Les indifférents sont majoritaires en Iparralde globalement, chez les non-bascophones, chez les arrivants et dans tous les groupes d’âge. » (BACHOC, 2017).

En effet, l’enquête de 2016 révèle que l’opinion favorable à la promotion du basque est plus importante lorsque l’on s’éloigne de la côte et des secteurs les plus dynamiques démographiquement (figure 16). Et pour le BAB et le secteur Côte Sud - Labourd Intérieur, ces pourcentages d’opinion favorable sont en baisse par rapport à l’étude de 2011.

Figure 16 : Part de la population favorable à la promotion de la langue basque, par secteur d’étude, en 2011 et 2016



Source chiffres : *Enquête sociolinguistique n° VI*, 2016. Élaboration propre.

³⁰ Pour autant, le fait de ne pas être né au PBF ne s’accompagne pas d’une opinion plus défavorable à l’égard de la langue basque que le fait d’y être né.

Enfin, entre l'enquête de 2011 et celle de 2016, la part de la population qui considère qu'il faudra, dans l'avenir, parler basque et français ou basque seulement diminue légèrement (- 1.4 points), tandis que la part de ceux qui estiment qu'il ne faudra parler que français gagne un point et représente 3% des personnes interrogées.

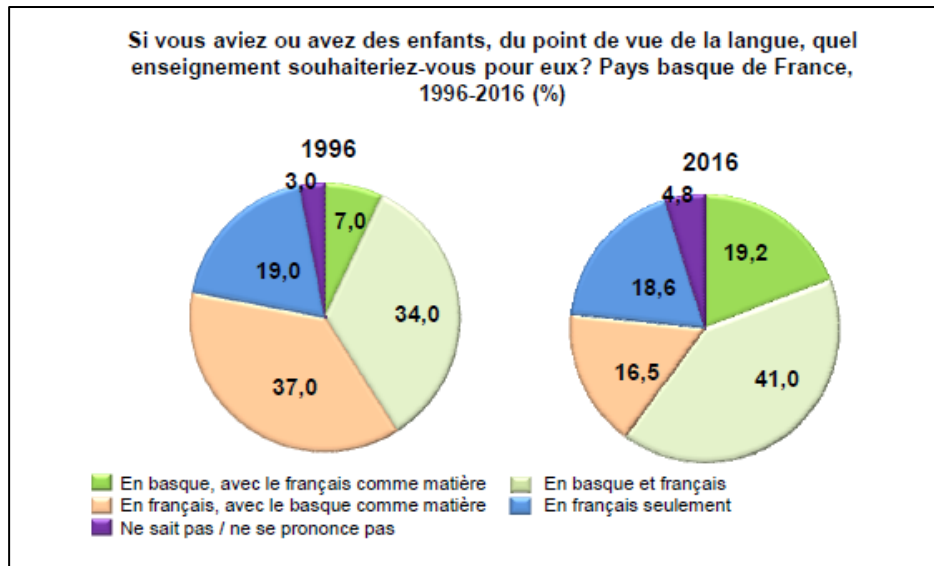
4.2.2. Par contraste, des choix de scolarisation en basque qui se consolident

Les dynamiques d'opinion concernant l'utilité de la langue et des politiques en faveur de sa promotion sont donc en contradiction avec le renouveau du nombre de locuteurs de l'euskara. Cela nous renseigne sur l'existence d'un environnement social qui peut alimenter la situation diglossique³¹ du basque en France : lors de l'enquête de 2011, 84% de la population du PBF pensait que l'utilisation des deux langues dans la société ne posait aucun problème. En 2016, ce pourcentage tombe à 80,4%. De même, si 14% de la population n'avait qu'un faible, voire un très faible intérêt pour la langue basque en 2011, ils sont plus de 18% en 2016.

Ainsi, l'opinion quant à l'utilité de la langue et le soutien aux politiques en faveur de la promotion de l'euskara se dégradent entre les deux dernières enquêtes. Or, et on retrouve bien le paradoxe dressé par cette présentation du panorama de la langue basque et de son évolution au PBF, on observe une dynamique inverse pour les intentions de scolarisation (figure 17).

³¹ Nous définissons la diglossie comme une situation linguistique où deux langues sont en présence -y compris si elles ne sont pas génétiquement liées (FISHMAN, 1967)- mais aussi comme une situation sociétale où il y a rivalité et hiérarchie entre ces deux langues (LAFONT, 1981). Ainsi, une situation diglossique est une situation sociolinguistique où une langue domine (par son image, son usage formel, etc.) une autre langue sur un même territoire. Pour l'historique de la notion et les débats dont elle fait l'objet voir TABOURET-KELLET Andrée, 2006.

Figure 17 : Evolution des choix de scolarisation en faveur de plus de basque dans le PBF entre 1996 et 2016



Source : *Enquête sociolinguistique n° VI*, 2016, p.29

En 2011, 76% des personnes interrogées rejetaient l'idée que l'immersion en basque puisse être préjudiciable aux enfants et 51 % des habitants pensaient qu'il était indispensable que tous les enfants apprennent la langue basque. Ils sont 52 % en 2016 à penser que l'apprentissage du basque est indispensable. Il n'y a donc qu'une très faible progression entre les deux dernières enquêtes mais si l'on regarde l'évolution sur 20 ans, le choix d'une scolarisation en basque s'est fortement consolidé.

En comparant les études de 1996 et de 2016, on constate que la part des personnes interrogées qui choisiraient l'enseignement en basque (en immersion ou bilingue) a progressé de près de 20 points. Le choix de la scolarisation en basque n'est plus anecdotique. Il s'est généralisé. Il y a donc une perception positive de son apprentissage qui contraste avec une opinion favorable en perte de vitesse quant à la promotion de la langue basque (figure 17). Ce contraste interroge d'autant plus sur les raisons qui motivent le choix de scolarisation en basque. Les motivations de l'apprentissage précoce du basque pourraient donc être dissociées des raisons qui président à l'opinion sur la langue dans un usage public.

En effet, en 2011, 53 % des personnes interrogées étaient d'accord avec la nécessité de savoir le basque pour entrer dans l'administration et 31% y étaient opposées. En 2016, ils sont 51% à en reconnaître la nécessité. Ainsi, la présence du basque dans l'espace public, et notamment sa promotion dans les administrations, semble de moins en moins convaincre la population du PBF, ou du moins ne pas connaître la progression qui est celle du soutien à la scolarisation en

basque (figure 18). De même, la présence du basque dans les médias est accueillie de moins en moins favorablement : en 2011, 55 % étaient d'accord avec une diffusion plus importante par les médias (radio, TV) d'émissions en basque. Ils ne sont plus que 45 % en 2016, soit une perte de 10 points en l'espace de 5 ans. Autant d'éléments qui alimentent le paradoxe évoqué précédemment : alors que la scolarisation en basque est plébiscitée de façon croissante, son utilisation et sa promotion dans l'espace public perdent toujours plus de soutiens. Il convient alors de s'interroger plus précisément dans le chapitre suivant sur les modalités de l'acquisition du basque et leurs évolutions, qu'il s'agisse de la transmission familiale ou de la scolarisation.

Synthèse :

Les jeunes générations représentent, depuis les années 2010, un espoir dans la réappropriation de la langue basque. Leur nombre reste inférieur à celui des bascophones des générations plus âgées mais il ne cesse de progresser depuis les deux dernières enquêtes sociolinguistiques.

En outre, si la part de bascophones est plus importante à l'intérieur du PBF, ils sont plus nombreux dans le secteur du Labourd intérieur et côte sud ; là où la croissance démographique est aussi la plus importante. Cette dynamique démographique ne cesse d'y réduire la part des bascophones depuis l'enquête de 1996.

Ainsi, ce renouveau générationnel associé à des dynamiques démographiques différentes selon les secteurs d'étude nous invite à nous interroger sur les modalités de la transmission de la langue. A l'exception de la Basse-Navarre et Soule où la langue basque reste la langue première majoritaire, ce chapitre a mis en évidence le rôle de la scolarisation dans la transmission de l'euskara pour les deux autres secteurs étudiés.

Enfin, en dépit des politiques linguistiques menées et des chiffres encourageants que nous venons de présenter, l'environnement social semble de moins en moins favorable aux politiques de revitalisation linguistiques au PBF, notamment dans les zones démographiquement attractives et dynamiques. Pourtant, comme nous le présentons dans le chapitre suivant, ces secteurs sont aussi ceux qui comptent les effectifs d'élèves scolarisés en basque les plus importants. Il convient alors de s'interroger sur les motivations qui entourent ce choix scolaire et sur le sens qui en structure le désir de transmission.

Chapitre 2. La langue basque à l'école : historique, constat et enjeux de cet enseignement bilingue en France.

S'interroger sur la scolarisation en basque implique de penser les modalités de transmission de l'*euskara*. En outre, dans le contexte français, cette scolarisation et cette transmission impliquent forcément une réflexion sur le bilinguisme. A ce propos, GADET & VARRO (2006) nous rappellent que le bilinguisme est surtout étudié à travers le prisme de l'observation des pratiques, des « stratégies familiales », du degré de fluidité lexicale, des compétences cognitives, etc. Mais pour les sociologues et les sociolinguistes, le bilinguisme est un fait social et, dès lors, c'est davantage « la vie des langues en société, les identités et la transmission intergénérationnelle » (*ibid.* ; p.17) qui sont analysées. Autrement dit, au-delà de la compétence linguistique, notre intérêt se porte davantage sur la dimension symbolique et identitaire que ce bilinguisme révèle.

La transmission familiale du basque, et des langues régionales en France de façon plus générale, a diminué. Sur le territoire français « la part de la francophonie monolingue ne cesse de progresser depuis cent ans » (HERAN & al. 2002 ; p. 3). Cependant, une langue peut ne plus être parlée dans une famille et, pour autant, appartenir au répertoire de certains de ses membres, à l'histoire propre de la cellule familiale. L'attachement symbolique reste très présent et va, notamment aux moments des prises de conscience de l'*endangerment* (mise en danger) des langues minoritaires, permettre d'activer une mobilisation en faveur de sa revalorisation, de sa reconnaissance (COSTA, 2013). L'école apparaît alors comme un rouage essentiel de ce processus de revitalisation, articulant transmission et scolarisation.

Nous verrons les principales étapes de l'institutionnalisation de cette scolarisation en basque et en présenterons une analyse pour la rentrée 2016-2017. Puis nous montrerons que cette étude s'insère dans un champ plus large de réflexions autour de la transmission des langues, notamment, régionales en France.

1. Le Pays basque de France et la scolarisation en basque sur ce territoire : des terrains peu étudiés.

Les recherches en sciences politiques, en sociologie, en sociolinguistique ou en géopolitique concernant le Pays basque ont souvent étudié les dynamiques à l'œuvre au Pays Basque d'Espagne. Le Pays basque de France reste peu étudié et la question de la langue basque sur ce territoire l'est encore moins.

1.1. Des objets plus étudiés pour le Pays basque d'Espagne

Les influences culturelles et politiques du Pays Basque d'Espagne sont omniprésentes en PBF. Les évolutions sociétales de la CA d'Euskadi a souvent de grands impacts sur les dynamiques sociales du PBF.

Les ouvrages sur l'histoire du peuple basque, de l'identité basque tentent de retracer l'évolution dans le temps de ces territoires et de son peuple (DAVANT, 2000). S'il est souvent question des éléments intemporels d'attachement constitutif d'une « basquitude » (HARITSHELLAR, 1983), les auteurs présentent aussi une identité et une culture qui évoluent avec la modernité (LARRAMENDY, 2008). Mais surtout le Pays basque d'Espagne fait l'objet d'études géopolitiques : les liens entre identité, territoire et revendications nationalistes voire autonomistes sont particulièrement étudiés (LOYER, 1997). C'est bien la « question basque » qui est au cœur de ces réflexions. Et elle n'est pas sans conséquence sur la définition même de l'identité. Ainsi, Francis JAUREGUIBERRY (1986) a démontré que la perception de cette « question basque » et de l'incompréhension qu'elle a suscitée pour les personnes extérieures au territoire basque participent au renforcement du sentiment identitaire basque, y compris et surtout, pour ceux dont l'identité ne peut être taxée d'ethnicité ou d'originelle. Selon lui, c'est l'expérience au quotidien de l'espace basque qui crée une nouvelle identité fondée sur un vécu socio-historique commun. La répression discriminatoire des provinces basques (dans le contexte national espagnol) a contribué au vécu commun de solidarité. Les manifestations collectives et publiques de solidarité et de sociabilisation y ont un rôle fondateur dans l'identité. Elles influencent la définition et la revendication de cette identité basque. Nous retrouverons cette théorie dans les témoignages des parents d'enfants scolarisés en basque en France. La particularité de l'expérience qu'ils vivent au Pays basque

(notamment et surtout pour ceux qui y ont emménagé en étant originaires d'ailleurs), tant dans leur sociabilisation que dans leur perception du cadre socio-politique, joue dans leur définition et leur ancrage à l'identité basque. Ainsi, identité et revendication nationaliste sont imbriquées. La langue basque est à rajouter à cette équation.

En effet, la situation sociolinguistique au Pays basque (partie française incluse ou pas) fait l'objet de nombreuses études et montrent souvent les liens entre la langue basque et le nationalisme (JOLY, 2004a³² et 2004b³³ ; ZARRAGA & al., 2010 ; URLA, 2012). La langue fait partie des ressources mobilisées par le nationalisme basque selon des modalités et des objectifs différents, en fonction de l'évolution du contexte national espagnol. Ces études sociolinguistiques évoquent aussi l'évolution linguistique de la langue (avec la question de sa normalisation et de son adaptation aux évolutions sociales et technologiques), les attitudes linguistiques (notamment la question de l'usage de la langue) ou encore la planification et les politiques linguistiques en œuvre au Pays basque.

Sur les questions de l'usage de la langue, COYOS JB. (2007) interroge l'écart entre la connaissance de la langue basque (dans la CA d'Euskadi) et son usage. Il liste les facteurs qui influent sur l'utilisation de la langue et propose un modèle de théorisation pour les langues minoritaires. Les usages de la langue dans le milieu scolaire sont aussi étudiés et mènent à une interrogation sur les défis à relever dans les écoles immersives (MARTINEZ DE LUNA & al., 2014). Autrement dit, en dépit des politiques linguistiques menées depuis la fin du régime franquiste dans la CA d'Euskadi, la connaissance et la généralisation de l'apprentissage de la langue ne riment pas, forcément, avec sa pratique. C'est un point que l'on retrouve dans notre étude : les parents vont élaborer des stratégies pour permettre une pratique sociale de la langue hors du lieu d'apprentissage. Il s'agit, dès lors, d'attribuer une réelle dimension communicative à la langue.

L'euskara n'est plus, alors, seulement qu'un élément constitutif d'une identité collective, de la basquitude. Elle acquiert une dimension sociale. Jacqueline URLA (2012) a étudié pendant une vingtaine d'années les discours sur la langue basque au Pays basque d'Espagne. Elle démontre une évolution des représentations et des enjeux liés à la langue depuis la fin du franquisme, mais aussi au sein des courants du nationalisme basque. Pour elle, la langue est un fait social : « *language are to be understood as « social facts » with speakers whose social*

³²Lionel JOLY présente, dans sa thèse, l'état de la connaissance, de la pratique (compétence et usage) et des liens entre la langue et le nationalisme puis les représentations attachées à la langue pour le Pays basque d'Espagne.

³³ Dans cet article, en étudiant le lien entre la pratique de la langue et le nationalisme basque Lionel JOLY met en évidence la valeur symbolique de la langue qui n'implique pas sa pratique dans les milieux nationalistes dans la CA d'Euskadi (la Navarre ne fonctionnant pas tout à fait de la même manière compte tenu de son partage linguistique).

characteristics and behaviors can be documented and managed » (*ibid* ; p. 202). Ainsi, en se concentrant sur la normalisation et la diffusion du *batua*³⁴, elle démontre qu'il est devenu une ressource communicative et qu'on lui attribue des valeurs telle que l'authenticité mais qu'il est, en même temps, mobilisé selon des stratégies capitalistes et de « business-management ». Ces évolutions conjointes participent à sa dépolitisation et à l'émergence d'un nouveau type d'activisme dans ce mouvement de revitalisation linguistique. Avec l'exemple des radios libres, elle met en évidence l'enjeu que représente l'usage de la langue basque pour développer une approche anti-normative et antihiérarchique des langues (*ibid* ; p.177). L'évolution du contexte politico-économique permet de mieux comprendre les transformations des revendications linguistiques. Nous retrouverons cette idée dans notre étude ; les mutations du militantisme linguistique mais aussi du contexte politique du Pays basque d'Espagne (mais aussi de France) ont un impact sur les perceptions et l'engagement en faveur des mobilisations collectives pour la langue basque en France.

L'étude publiée en 2006 par *l'Eusko Ikaskuntza* intitulée « Identité et culture basques au début du XXI^e siècle » (BACHOC & al., 2006) et l'analyse qu'en propose Xabier ITÇAINA (2010) nous présentent, de façon quantitative, les rapports au territoire, à l'identité, à la langue, à la culture basque et ses pratiques pour les sept provinces du Pays basque. Cette étude met en évidence les différentes acceptations de l'identité basque selon les provinces. ITÇAINA nous invite à réfléchir sur l'émergence des identités duales au Pays basque et sur les biais d'une enquête qui tente de définir ce qui constitue cette identité. Il révèle ainsi que « les items volontaristes (« vouloir être Basque ») l'emportaient dans la Communauté autonome basque, alors que les critères d'origine (« être né(e) au Pays Basque ») l'emportaient en Navarre et en Pays Basque français, et que la part de la langue dans la définition collective était sensiblement plus importante en Pays Basque français que dans les deux autres territoires » (*ibid.* ; p.30). D'une vision ethniciste de l'identité, on passe à une dimension plus territoriale et volontariste. Nous retrouverons cette même évolution au fil des réunions avec les parents interrogés.

Définir l'identité basque, caractériser son rapport à la langue et son évolution compte tenu du contexte socio-politique violent du Pays basque d'Espagne est une porte d'entrée fréquente des études sur la société basque. Ces liens ont aussi été analysés par le prisme du choix de l'apprentissage du basque en milieu scolaire. L'école est souvent étudiée comme un élément (insuffisant) de la politique de revitalisation linguistique (COYOS, 2005). Elle est aussi un

³⁴ Langue basque unifié. Codifiée dans les années 1970.

laboratoire d'études linguistiques ou d'études sur le développement du bilinguisme chez les enfants (AZPIROZ GARMENDIA LASA, 1985). Enfin, elle peut être analysée comme l'un des outils d'une politique linguistique en lien avec le projet nationaliste basque. Le système éducatif basque en Espagne est souvent présenté et analysé de façon quantitative (MATEOS, 2000). Ces travaux présentent, pour la CA d'Euskadi et pour la Navarre, l'évolution des systèmes éducatifs, les usages de la langue en dehors du lieu d'apprentissage et les impacts des transformations sociales (notamment par l'immigration) sur le processus de revitalisation linguistique dans le contexte national espagnol (CENOZ & al., 2008). Elles montrent aussi l'évolution du mouvement social en faveur de la langue basque sans le limiter au domaine scolaire et interrogent les politiques linguistiques actuelles prônant la coexistence pacifique des langues (AZURMENDI & al., 2003).

Enfin, l'étude du choix de l'enseignement en basque dans les communautés espagnoles a démontré l'existence de raisons qui relèvent de logiques associées au développement cognitif inhérent à l'apprentissage précoce du basque (surtout pour les familles non-bascophones) et de logiques d'intégration (AMORRORTU & al., 2009).

1.2. Un corpus par le prisme de l'identité basque dans le cadre républicain français.

Le Pays basque de France, a souvent été abordé en sciences humaines et sociales sous l'angle de son institutionnalisation, du militantisme ou de ses politiques linguistiques. Nous présenterons ultérieurement les études portant plus particulièrement sur l'institutionnalisation du Pays basque de France et qui mettent en évidence l'importance de la mobilisation de la société civile et de la culture politique sur notre terrain. Ce contexte social et culturel nous semble spécifique au terrain choisi.

Isabelle LACROIX (2009) étudie cette culture politique avec l'analyse du militantisme comme élément identificateur. Dans sa thèse de sociologie, elle revient sur le parcours de militants en liant leur engagement à la construction de leur identité basque. Nous verrons, en effet, que la revendication d'une identité basque est souvent corrélée à un engagement militant politique, tout du moins dans les représentations qu'en ont certains parents. Cela interroge donc sur l'image de cette identité basque.

Dans ses travaux ethnologiques, T. PIERRE a démontré que l'usage de la notion d'ethnie basque pouvait servir la spécificité basque mais aussi et surtout en disqualifier toute revendication institutionnelle (PIERRE, 2010). Par la suite, il insiste sur la volonté, dans les

discours, de placer l'identité basque dans le champ d'une culture a-historique ; cette volonté de l'ethnologiser la rend inapte à l'évolution propre aux sociétés modernes (PIERRE, 2013b). Il démontre alors que la société civile développe un discours ouvert, basé sur la valorisation des différences culturelles puis sur l'égalité de droits au sein de la République notamment concernant les revendications linguistiques (PIERRE, 2013a). Dans cette lignée, nous verrons, en effet, que les représentations de la langue, de la culture et de l'identité basques influent sur les discours des parents quant à la place de la langue dans la trajectoire scolaire et sociale de leurs enfants. Ainsi, dans la somme des traits et des représentations qualifiant l'appartenance basque que Pierre BIDART nomme la *basquité* (BIDART, 2001), la langue joue un rôle essentiel dans la définition de l'identité basque en France à laquelle il faut ajouter le territoire qui en favorise l'objectivation et la reconnaissance dans la sphère publique.

Pierre BIDART développe les liens d'opposition, de concurrence et de complémentarité entre l'identité basque et l'identité française à travers le rôle et les représentations des langues basque et française. Selon lui, la reconnaissance territoriale n'aura d'intérêt que pour l'Eglise et les partis nationalistes qui revendiquent une langue parlée par tous les habitants du Pays basque (BIDART, 2002).

Igor AHEDO-GURRUTXAGA (2008) étudie aussi l'évolution de cette identité basque en France. Il met en évidence le rôle de l'émergence du nationalisme basque outre-Bidassoa, mais aussi l'impact de la construction nationale française. Dans cette confrontation entre identité basque et identité française, il accorde au territoire et à sa reconnaissance un rôle primordial. En effet, selon lui, le territoire va être investi d'une dimension à la fois très pratique (il sera l'espace de la mise en place de politique locale) mais aussi très symbolique avec l'émergence d'une identité Pays Basque qui participe au processus d'objectivation de cette identité basque en France. En cela les évolutions institutionnelles ne sont pas sans conséquences sur la représentation et la définition de l'identité basque au PBF. Le rôle du territoire dans la définition de cette identité basque en France est une dimension récurrente dans les discours des parents que nous avons recueillis et analysés. Elle permet, notamment, de définir une identité basque plus ouverte, plus flexible et intégratrice. En cela, elle favorise le soutien voire la participation aux dynamiques portées par la société civile en faveur de la culture et de la langue basque.

Cette entrée sur la scène publique de ces revendications culturelles et plus précisément linguistiques nous invite à citer les travaux de X. ITÇAINA (2010a ; 2010b). L'auteur y démontre le passage de la question culturelle et surtout linguistique du domaine public vers le domaine politique. Il explicite aussi la distinction établie entre les politiques culturelles et

celles linguistiques et rappelle l'importance de la mobilisation de la société civile dans cette émergence. En effet, dès les années 1960, le PBF est particulièrement dynamique en termes d'initiatives politiques, socio-économiques et culturelles. Sur ce dernier point, les trois tomes du *Mouvement culturel basque*³⁵ apportent un éclairage historique sur la constitution de ces réseaux denses et actifs en faveur de la défense et de la promotion de la culture et de la langue basque, notamment avec la (re)naissance de *Pizkundea*-Assises de la langue et de la culture basques en 1984, puis en 1996 avec la création d'*Euskal Konfederazioa*, (conseil dont l'objectif est de superviser le développement de la langue basque). Fort de ces réseaux associatifs et des dynamiques impulsées par la société civile, depuis le début des années 1990, une politique linguistique est composée au PBF. Elle a abouti à l'élaboration d'un Schéma d'Aménagement linguistique mais aussi de conventions spécifiques, notamment, pour le développement de la scolarisation en basque et la mise en place, en 1996, d'un Conseil de la Langue basque³⁶.

Enfin, cette dynamique de la société civile est aussi à étudier en tenant compte de l'impact des échanges transfrontaliers. Ainsi, dans sa thèse de sciences politiques, Lontzi AMADO-BORTHAYRE (2012) explique que « le processus de semi-institutionnalisation au PBN et la constitution d'arènes publiques au sein des réseaux d'action publique locaux permettent au mouvement social de la langue de devenir des entrepreneurs politiques » (*ibid.* ; p.62) et ce, malgré la faiblesse du vote nationaliste au PBF (URTEAGA, 2007). En menant une étude comparative avec la Catalogne, AMADO-BORTHAYRE démontre que la structure transfrontalière et la densité du mouvement social de la langue basque permettent une construction collective transfrontalière de l'action publique autour de la langue. En effet, et nous le verrons tout au long de l'enquête menée, les dynamiques publiques et politiques du Pays basque d'Espagne ont une grande influence sur la structuration et surtout sur les représentations des actions publiques en faveur de la scolarisation en basque en France.

Pour autant, l'évolution de la langue basque au PBF et les représentations qui lui sont attachées sont liées au contexte national français. Si les provinces basques du Pays Basque d'Espagne ont statué sur l'officialisation de l'euskara, sa minorisation en France est constitutive d'un rapport différencié à la langue, à sa transmission et à son apprentissage.

³⁵ *Le mouvement culturel basque : 1951-2001*, tome 1, ORONOS M, 2003 ; tome 2, BORTAYROU J. & al., 2005 ; tome 3, ORONOS M & al., 2008, édition Elkar, Donostia.

³⁶ Sur l'évolution de cette politique linguistique et pour une réflexion sur cette nouvelle gouvernance au PBF, nous nous référons à l'ouvrage de URTEAGA E., 2004.

Nous mettons en évidence le rôle de cette minorisation dans les rapports à la langue, à l'identité basque et surtout aux sens donnés à la transmission de l'euskara.

1.3. Sur la langue basque en France

La question de la langue basque en France est souvent traitée en sciences linguistiques et sciences du langage, dans les sciences de l'éducation ou encore en histoire. Les auteurs s'interrogent alors sur les modalités d'apprentissage de la langue, sur les pratiques des apprenants, sur l'évolution de la place institutionnelle de la langue basque dans le système éducatif français. En outre, les études sur ces thématiques (rédigées notamment en langue basque) sont de plus en plus nombreuses grâce au département interuniversitaire d'Etudes Basques de l'UPPA. Ces études concernent les modalités d'apprentissages et de développement du bilinguisme (LASCANO, 2016), la pratique de la langue basque par les élèves dans le cadre scolaire (CHARITTON, 2013), l'analyse des pratiques pédagogiques ou l'évolution des outils didactiques dans les écoles basques. Des études historiques portent sur l'évolution de la place de la langue basque dans les institutions scolaires françaises (CASTOREO, 1993 ; COYOS, 2016). Enfin, des ouvrages retracent la constitution et l'évolution des différentes filières d'apprentissage de la langue basque dans le cadre scolaire français (ETXEBARRIA, 1991 ; JAUREGUIBERRY, 1993 ; BORTAYROU & al., 2005).

Concernant l'apprentissage du basque par les adultes, l'étude d'Erramun BACHOC et Jean-Baptiste COYOS (2010) fait la photographie de l'enseignement du basque au PBF dans le cadre des cours donnés par AEK. Quant à Isabelle DUGUINE (2017), elle étudie une description des motivations, de l'apprentissage, de la connaissance et de l'usage du basque chez les adultes. Enfin, de nombreuses études s'interrogent sur la place de la langue basque dans la société française de façon plus générale (ARNAULT, 2000 ; JAUREGUIBERRY, 2008a).

Les études relatives à la scolarisation en basque pour les enfants et la question du choix fait par les parents sont peu nombreuses. Nous avons consulté une étude comparative qui aborde cette question des langues minoritaires et qui inclue le basque : Saïda TRABELSI (1998) dans son doctorat de sciences du langage compare l'Ecosse et le Pays basque de France. Elle s'intéresse à l'enfant confronté au bilinguisme. Pour le Pays basque nord, elle va, par le biais

d'entretiens, étudier la place de la langue basque dans le quotidien de l'enfant et de sa famille. Elle aborde le rôle des parents dans le choix de la scolarisation en basque ou dans le choix du basque comme langue première de l'enfant. Les parents sont alors des régulateurs de l'apprentissage ou ils donnent à l'enfant le rôle d'initiateur à la langue minoritaire. Cependant, son étude est centrée sur le développement du bilinguisme chez l'enfant et la place qui lui est attribuée, dans la famille, en tant que locuteur d'une langue minoritaire.

De même, Nadine HAUDECOEUR (1999) dans son mémoire soutenu à l'Université d'Oslo s'interroge sur l'image de la langue basque en France et la maîtrise et l'usage de la langue dans les familles d'enfants scolarisés en ikastola ou en bilingue. Elle revient donc sur la situation diglossique du basque en France et met en évidence la minorisation des personnes qui l'utilisent. Cependant son étude date de 1999. Elle se situe donc aux prémices de l'explosion de la scolarisation en basque. Les perceptions de la langue notamment dans le milieu scolaire ont, depuis, fortement évolué. Dans son mémoire de Master 2 en sciences de l'Education, Nicole ERBINARTEGARRAY(2012), par le biais de 544 questionnaires qui étaient adressés aux parents d'enfants scolarisés en ikastola, élabore des profils types de parents. Elle distingue ainsi les « identitaires stratégés », les « pros territoire », les « pros bilingue » et les « atypiques ». Sans se référer au paradigme de la sociologie de l'expérience, cette classification nous paraît un bon point de départ pour comprendre la multitude des motivations qui conduisent au choix de la scolarisation en basque. Dans un article de 2017, Isabelle LACROIX, s'interroge aussi sur le choix de l'école en basque mais uniquement pour les couples linguistiquement mixtes. Elle met alors en évidence la dimension symbolique de la langue basque (LACROIX, 2017).

Enfin, plus récemment, l'enquête et les articles d'Urko IKARDO ENPARAN (2016 et 2017) mettent aussi en évidence la pluralité des motivations des parents qui choisissent la scolarisation en basque. Son étude concerne les parents non bascophones dont les enfants sont scolarisés en ikastola sur la côte du Labourd³⁷. Avec l'analyse des 16 entretiens qu'il a menés, il met en évidence des motivations liées à l'intégration au Pays basque par la langue, à la transmission familiale (ou, plus précisément, à l'injustice ressentie quand cette transmission n'a pas eu lieu) ou encore à l'intérêt porté pour le bilinguisme précoce. Autant de raisons que nous retrouverons aussi parmi les parents de toutes les filières d'enseignement en basque interrogés et pour des secteurs géographiques plus larges. Urko IKARDO ENPARAN est technicien de la langue basque, il porte donc un intérêt particulier à la thématique de la

³⁷ Hendaye, Ciboure, Saint-Jean-de-Luz, Bidart, Biarritz et Bayonne. (collège et lycée compris)

revitalisation de la langue basque. C'est dans cette optique qu'il cherche à mieux cerner les motivations des parents non-bascophones quant au choix d'une scolarisation en immersion en basque.

Nous proposons, dans notre étude, de cerner ce phénomène de façon plus générale, en incluant la totalité des filières d'apprentissage du basque à l'école et d'intégrer des parcours de vie différents, qu'ils soient bilingues, monolingues, bascophones ou pas. Ce choix de la scolarisation en basque nous semble, révélateur des liens spécifiques qui s'opèrent entre langue, identité et territoire au PBF. Si l'influence du Pays Basque d'Espagne sur ses dynamiques sociales est indéniable, il nous semble que ce terrain, peu étudié en sociologie, est le terreau de processus sociaux particuliers. En outre, nous choisissons d'analyser ces motivations par le prisme de l'expérience sociale dont les logiques d'action seraient porteuses d'un nouveau projet de société.

2. Les soutiens à l'enseignement : fédérations de parents d'élèves et OPLB

La transmission familiale de la langue basque s'est maintenue tardivement. Cependant, avec la scolarisation massive sous la III^e République et l'image prestigieuse du français, les parents (davantage sur la côte que dans le Pays basque intérieur) font de plus en plus le choix de ne plus transmettre la langue basque. Son intégration dans le système scolaire français tient à l'engagement isolé mais tenace de quelques personnalités. Aujourd'hui, cet enseignement s'est généralisé et institutionnalisé au terme d'un processus complexe partiellement restitué dans cette partie.

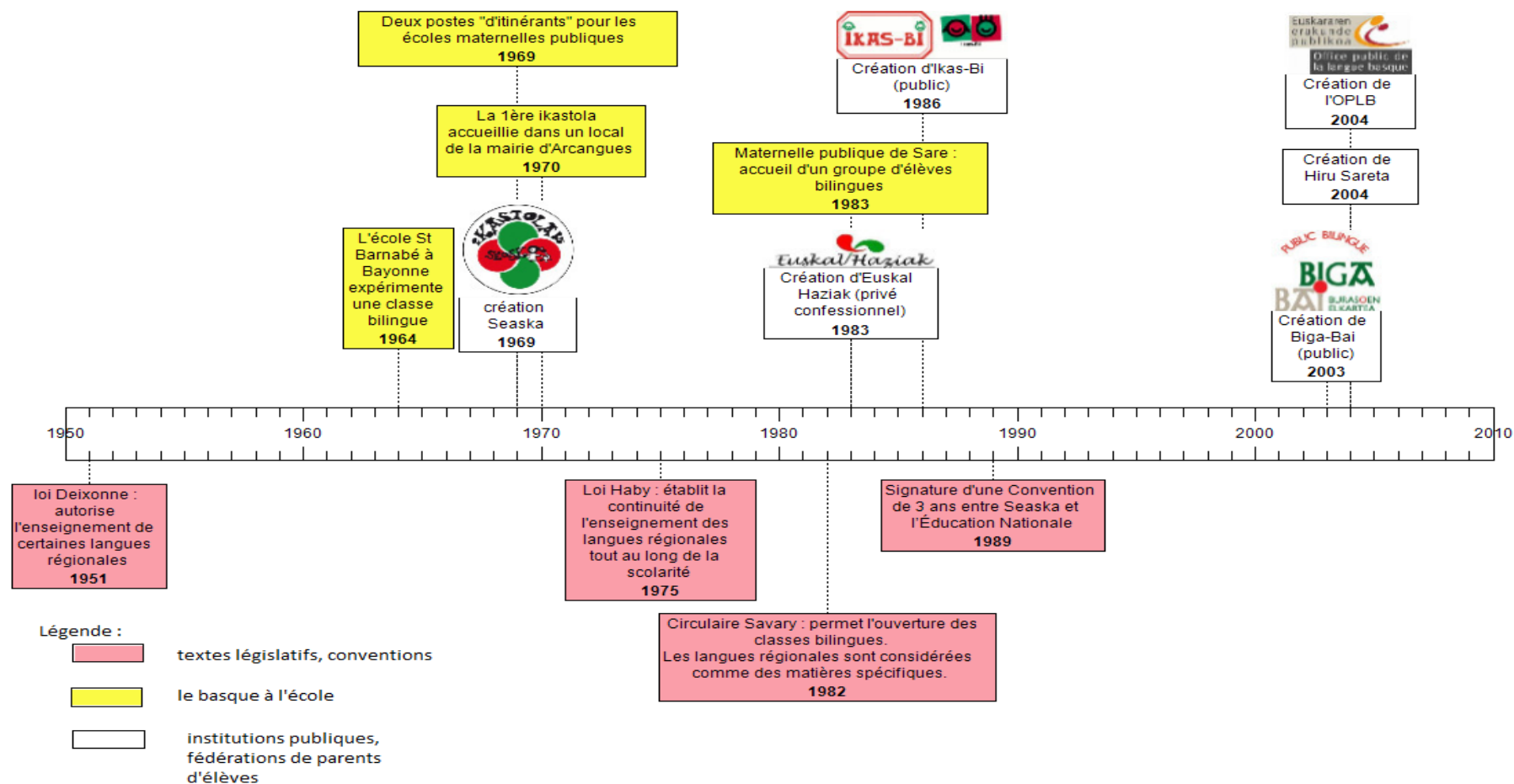
2.1 Des parents d'élèves aux fédérations de parents d'élèves.

La scolarisation en basque en France débute selon une logique de contestation du modèle dominant, unilingue français. La première « école » en immersion apparaît en 1969 et est créée par des parents qui souhaitent que leurs enfants, en dehors des temps familiaux, baignent dans un environnement linguistique bascophone (BORTAYROU & al., 2005 ; p.88). Ce dernier n'existe pas, à cette époque, en France. Ces parents ont donc embauché Libe Goñi, institutrice originaire de Lazkano (près de Saint Sébastien), et créé l'association Seaska. L'accueil des enfants se fera, dans un premier temps, au domicile de la famille Noblia, villa Espinal à Bayonne. En 1970, ils obtiendront un local à Arcangues et 12 enfants fréquentent alors cette école immersive. En 1969 toujours, deux postes « d'itinérants » sont accordés par

le ministère aux écoles maternelles publiques : deux institutrices volontaires vont donc enseigner le basque une heure par semaine. Le basque est réintroduit, de façon officielle (bien que limitée) dans l'école de la République. Enfin, dès 1964, à l'école catholique St Barnabé et à la demande de familles (notamment des réfugiés qui ont fui le franquisme et/ou qui ont fondé ETA), l'expérience est tentée dans la classe de Nadette Bidegain : avec l'accord de sa direction, elle s'adresse en français aux élèves francophones et en basque aux élèves bascophones (figure 18).

Ces expériences perdurent, se développent et s'institutionnalisent. Elles donnent aujourd'hui un paysage scolaire varié où les parents restent toujours impliqués dans la reconnaissance et la valorisation de l'enseignement du basque et en basque, selon des modalités cela dit différentes en fonction des filières.

Figure 18 : les débuts de la langue basque dans le paysage scolaire en France



Réalisation personnelle, site frisechrono.fr

2.1.1. La filière immersive et associative : *Seaska*³⁸

Comme nous venons de l'évoquer, la première école immersive voit le jour grâce à la mobilisation de familles qui créent l'association Seaska en avril 1969³⁹. Dans un premier temps, la structure qui accueille les enfants, dans une salle prêtée par la mairie d'Arcangues, n'est pas une école mais un « centre basque de la petite enfance ».

Par la suite, les premières écoles seront souvent fondées et fréquentées par des réfugiés du Pays basque d'Espagne⁴⁰. Dans le contexte du PBF, elles seront qualifiées d'écoles « des rouges » et rencontreront beaucoup de méfiance voire d'opposition. Pour autant, et sans revenir sur l'historique de leur développement, les ikastola rencontrent un grand succès et comptent, à la rentrée 2016-2017, 26 établissements dans le primaire et 4 dans le secondaire pour un total de 2 399 élèves. L'implication des parents reste à la base du fonctionnement de cette association qui est devenue une fédération d'associations. Chaque ikastola est une association de parents qui est fédérée dans une autre association, Seaska. L'implication des parents est le socle de fonctionnement de ces associations et donc de cette scolarisation en immersion dans les ikastola. Lorsque les parents font le choix d'une scolarisation en ikastola, ils font aussi le choix d'une association et donc d'une participation (a minima) pour son fonctionnement. Nous le verrons lors de l'enquête mais l'implication des parents est variable selon les disponibilités, les compétences et les envies. Cela peut susciter des tensions au sein de chaque ikastola mais « les parents ne sont obligés à rien à Seaska. »⁴¹.

Ainsi, chaque ikastola est une association au sein de laquelle les parents participent à des groupes de travail (tableau 2). Les thématiques de ces groupes sont variées allant du bureau administratif à l'organisation de fêtes ou la vente de calendrier. Certains de ces groupes de travail sont en lien avec Seaska et bénéficient d'une mutualisation plus importante des moyens, des idées. Seaska est donc la fédération des ikastola mais aussi des associations dédiées que sont Integrazio batzordea, Herri Urrats... (cases grisées, tableau 2).

³⁸ *Seaska* = berceau

³⁹ L'historique complet et détaillé de Seaska a été rédigé par Maialen GARAT, 2005.

⁴⁰ « les ikastola à l'époque [1969] ont été faites par des militants abertzale. C'est à dire qu'il fallait être abertzale pour pouvoir penser que l'euskara avait un avenir. » in Paxkal INDO, président de Seaska, entretien du 29 septembre 2015

⁴¹ *idem*

Tableau 2 : Les groupes de travail dans chaque ikastola

Euskaraz bizi : pour favoriser la communication en basque en dehors de la classe	Herri Urrats : pour organiser la participation de l'établissement à Herri Urrats (nom de la fête annuelle qui regroupe toutes les ikastola à St Pée sur Nivelles).
Ikastolen Kontseilua (AG) : pour la représentation de chaque ikastola au conseil des ikastola	Egoitza Obrak : pour l'entretien et la rénovation des bâtiments
Integratzio batzordea : pour l'accueil des enfants déficients	Garapena : pour la promotion de l'établissement (commission interne à Seaska)
Bulegoa ou Administratzio kontseilua : pour la gestion de l'établissement	Hezkuntza taldea : pour la mise en œuvre de projets éducatifs dans l'établissement
Egutegiak : pour la vente des calendriers	Pesta Taldea : pour organiser les fêtes

Les parents, selon leurs disponibilités, leurs compétences et leurs envies prennent part à ces groupes de travail. Ils sont aussi partie prenante de l'entretien de l'école de leur enfant en participant au ménage régulièrement, à la surveillance de la cantine, etc. Enfin, les ikastola sont des écoles payantes. En ce sens, elles sont des écoles privées. Elles revendiquent, cependant, la laïcité de leur enseignement et de leur accueil, mais aussi le caractère « public » du service qu'elles assurent « dans ce cas, école publique n'est pas synonyme d'école d'Etat. » (GARAT, 2005, p. 223). Les parents participent donc aussi d'un point de vue financier. Ces modalités sont dépendantes de chaque ikastola ; certaines pratiquent des tarifs fixes pour tous, d'autres en fonction des revenus.

Les parents de chaque ikastola doivent nommer leurs délégués pour les associations dédiées et élire leurs représentants pour le Conseil des ikastola (le nombre de conseillers dépend du nombre d'enfants scolarisés dans l'ikastola⁴²). Dans cette Assemblée Générale des ikastola il y a aussi 10% de représentation professionnelle. Durant cette AG des ikastola sont élus les membres du Conseil d'administration (*Batzorde Elagilea*, BE) de Seaska, au sein duquel sont aussi élus les membres du bureau de Seaska.

⁴² Entre 1 et 50 élèves, l'ikastola a 2 représentants. On rajoute un représentant tous les 50 élèves supplémentaires.

Le CA de Seaska rédige le projet de l'association pour chaque année scolaire : « c'est un brouillon que le B.E va donner aux parents. On le donne aux représentants de chaque Ikastola, au conseil des Ikastola. Les conseillers des Ikastola vont organiser un premier tour d'AG dans chaque ikastola pour lire le texte, l'amender, poser des questions [...]. Nous, on récupère l'intégralité des textes de chaque ikastola. [...] quand il y a un amendement d'une ikastola que nous trouvons intéressant, on peut aller le mettre directement dans notre texte. [...] . Si nous on pense que l'amendement n'est pas pertinent, en général, s'il n'y pas de problème de procédure et qu'il a bien été rédigé, on peut le soumettre au vote à part. [...] L'intégralité des textes qui nous ont été envoyés par les ikastola, les questions avec nos réponses, les amendements, les motifs de refus, tout est donné aux parents, tout. »⁴³. Le processus décisionnel de Seaska est donc soumis à la transparence et à la participation de tous. Cette étape intermédiaire, qui dure environ 3 mois, donne la parole aux parents, les implique dans le processus d'élaboration du projet de Seaska, que cela soit d'un point de vue administratif, pédagogique mais aussi politique. Ainsi, le CA de Seaska a voté l'adhésion au conseil de développement en faveur de la création de l'EPCI. Dans son fonctionnement, Seaska met donc les parents au centre des décisions, les instituent en tant que force de proposition : « si, nous, on sait que c'est que c'est nous qui décidons de notre projet, et bien, tu te lèves un peu plus tôt le matin et tu cumules et ton boulot et ton travail militant. C'est un peu ça, je crois que l'état d'esprit il est là. »⁴⁴. D'après le président de la fédération, la force de ce mouvement tient à l'engagement des parents qui sont omniprésents dans les décisions et les actions des ikastola et de leur fédération : « à l'exception d'*Herri Urrats* et d'*Integratzio Batzordea* qui acceptent des bénévoles, les membres des autres associations ne peuvent être que des parents d'élèves. » Ce fonctionnement et même cette règle quant à l'adhésion à la fédération de parents d'élèves ne se retrouve pas dans toutes celles concernant les enfants scolarisés en basque. L'engagement des parents dans le fonctionnement des associations dédiées et dans les ikastola est donc fondamental et constitutif de la pérennité de ces écoles immersives : « On est encore cette espèce de... oui, dans ce concept un peu soixante-huitard de la démocratie participative [...] Quand on met son enfant en ikastola on sait, on ne va pas dans une secte mais on sait que l'on va quelque part. »⁴⁵. Cet engagement est la « marque de fabrique » des ikastola et de Seaska dans le paysage éducatif du PBF : « je reste persuadé que l'identité de l'ikastola, elle

⁴³ Paxkal INDO, président de Seaska, entretien du 29 septembre 2015

⁴⁴ *idem*

⁴⁵ *idem*

repose 1. Sur ce fonctionnement là ; une identité collective et 2. Sur le fait qu'il faut être parent pour être membre »⁴⁶.

2.1.2. La filière bilingue dans les écoles confessionnelles : *Euskal Haziak*⁴⁷

Dans le secteur privé, mais cette fois-ci confessionnel, l'enseignement du basque a été expérimenté de façon précoce. En effet, comme nous l'avons évoqué précédemment, dès 1964, à la demande de familles, une institutrice de l'école Saint Barnabé à Bayonne va employer le français et le basque dans sa classe. En 1968, une première association, « Kanboko ikasleak », centralise les demandes de subventions pour l'organisation d'heures en basque durant le temps scolaire ce qui permet de financer le salaire d'une institutrice qui assurera 3 heures de basque par semaine à l'école Sainte Marie de Cambo. Parallèlement, l'association *Haize Garbia* à Hendaye favorise les activités extra-scolaires en basque et la multiplication de l'offre d'enseignement en basque notamment avec la première maternelle bilingue, *Hendaiako Ikastola*. En 1973, on compte 4 maternelles bilingues dans le privé confessionnel (ETCHERRY-AINCHART, 2005). A Saint Jean de Luz, l'association *Haurtxoak* est créée et obtient la mise en place de 4hs quotidiennes en basque à l'école St Joseph. Mais très vite, dans ces écoles catholiques, les parents se heurtent à la rupture de l'enseignement du basque à la fin de la maternelle. Il n'y a pas de continuité avec le primaire au-delà des 3hs hebdomadaires financées par l'Education Nationale. Afin de mutualiser les sources de financement obtenues, la fédération *Euskal Haziak* est créée en 1983, impulsée par *Haurtxoak*, *Hendaiako Xitoak* (qui a remplacé *Hendaiako Ikastola* en 1980) et *Kanboko Ikastola*.

Aujourd'hui cette fédération a structuré sa présence autour de 5 réseaux locaux pour développer au mieux des relations de proximité avec les établissements et les parents : « Soule et Basse-Navarre, après le pays d'Hasparren, Nive avec Ustaritz-Cambo, Nivelle avec St Jean de Luz et BAB. Ces 5 réseaux sont représentés dans le CA. »⁴⁸

Elle comporte près de 1 200 familles adhérentes pour 3 440 enfants inscrits en section bilingue, soit 20 % des élèves de l'enseignement catholique (MAYA, 2017). Ce pourcentage est le plus élevé au primaire, avec 49,88 % d'élèves inscrits dans l'enseignement bilingue. Selon les établissements, l'adhésion à *Euska Haziak* est automatique dès l'inscription de

⁴⁶ *idem*

⁴⁷ *Euskal Haziak* = graines basques

⁴⁸ Peio DIBON, coordinateur pour *Euskal Haziak*, entretien du 2 février 2016

l'enfant dans la filière bilingue (ou immersive) de l'école privée : « les parents ne savaient pas qu'en mettant leurs enfants dans le confessionnel en bilingue, ils étaient automatiquement inscrits à *Euskal Haziak* »⁴⁹.

La particularité de cette association de parents d'élèves est qu'elle comporte au sein de son Conseil d'Administration une forte proportion d'enseignants. Ainsi, selon Peio DIBON, coordinateur de l'association, le CA de l'année 2016-2017 comportait 18 membres dont 11 étaient enseignants : « contrairement aux autres fédérations qui ne comprennent que des parents d'élèves, nous, c'est une association de parents d'élèves mais aussi d'enseignants et de chefs d'établissement. On essaye de faire l'équilibre. Mais bon, c'est dans l'idéal et on se rend compte que c'est complexe de faire venir des parents donc on se retrouve avec plus d'enseignants en fait au CA. »⁵⁰

L'objectif de l'association est de « soutenir les projets de développement de l'enseignement de et en basque » (EUSKAL HAZIAK, 2016) ainsi que d'organiser tout au long de l'année scolaire « des évènements offrant des loisirs en basque »⁵¹. Dans cette optique, *Euskal Haziak* semble davantage une courroie de transmission entre les enseignants et les parents. Elle n'est pas, directement, en lien avec les institutions de l'Education Nationale car le recrutement, la formation des enseignants sont géré par la Direction Départementale de l'Enseignement Catholique (DDEC 64). La fédération est en lien avec *Ikas* auprès de qui elle a acquis du matériel pédagogique qu'elle prête aux enseignants. Elle leur transmet des banderoles, prospectus etc. lors des journées portes ouvertes ou elle organise des évènements (coordonnés par les réseaux nouvellement créés) pour faire la promotion de l'enseignement en basque.

Cependant, la visibilité de l'association reste faible dans le paysage de la scolarité en basque en France. Selon son coordinateur « quand on parle de l'enseignement du ou en langue basque à mon avis, la majorité des gens parlent des ikastola, de Seaska... et là, ça parle à tout le monde. Si on dit *ikas-bi*, ça parle à tout le monde tellement que les gens qui inscrivent leurs enfants en bilingue dans le public, ils disent avoir fait le choix de *l'ikas-bi* [...] Par contre, *Euskal Haziak*, inconnu au bataillon »⁵².

Euskal Haziak a rejoint en 2004 *Seaska* et *Biga Bai* dans la plateforme *Hiru Sareta* qui leur assure une meilleure représentativité « lors des rencontres académiques ou que l'on va

⁴⁹ Sylvie MIRAILH, parent d'élève et membre du CA d'*Euskal Haziak*, Entretien du 2 février 2016.

⁵⁰ Peio DIBON, coordinateur pour *Euskal Haziak*, entretien du 2 février 2016

⁵¹ *Idem.*

⁵² *Idem.*

quelque part, c'est *Hiru Sareta*. Cela nous donne plus de représentativité, de poids »⁵³, notamment pour la promotion de la filière immersive. Evoquant les élèves des filières bilingues, Peio DIBON indique qu'« ils peuvent faire toute leur scolarité en bilinguisme à parité horaire et se retrouver à la fin du lycée et ne pas être bilingue ! [...] mais ça fait un moment qu'on le sait à *Euskal Haziak*. Et s'il y a 18 écoles maternelles en immersion, ce n'est pas pour rien. C'est la période de la scolarité la plus propice à l'apprentissage d'une langue. C'est pour ça qu'on propose l'immersion ; pour élever le niveau et avoir plus de bilingues. »⁵⁴. A ce titre, *Euskal Haziak* appuie toutes les demandes d'*Hiru Sareta* en faveur de l'immersion que cela soit pour Seaska ou pour les écoles publiques.

De même, elle fait partie d'*Euskal Konfederazioa* (rassemblement d'associations créée en 1995) qui œuvre, notamment, pour la reconnaissance officielle de la langue basque⁵⁵.

Pour autant, elle n'a pas développé de relation avec l'enseignement catholique bilingue du Pays basque d'Espagne, ni avec d'autres fédérations en France à l'exception de *Dihun*⁵⁶, en Bretagne⁵⁷.

Par ailleurs, la visibilité de la fédération est telle qu'elle ne possède plus de site internet. A l'exception d'une page Facebook, les parutions propres à la filière bilingue français-basque sont publiées par le site de la DDCE. Cette dernière mettant en avant de façon égalitaire l'enseignement bilingue dans le département des Pyrénées Atlantiques, qu'il soit en basque, occitan, anglais ou espagnol. Autrement dit, *Euskal Haziak* est un acteur historique de l'enseignement du basque à l'école grâce aux initiatives particulières qui en ont favorisé le développement dans les établissements catholiques. Cependant, cette fédération est aujourd'hui en reconstruction et cherche à mobiliser avant tout les parents de l'enseignement privé : « c'était assez compliqué de motiver les parents ; ce n'est pas parce qu'ils mettent leurs enfants dans une section bilingue ou immersive qu'ils ont envie de s'impliquer dans quoi que ce soit »⁵⁸. Il nous paraît alors d'autant plus intéressant d'interroger les motivations de cet enseignement en basque dans le cadre privé confessionnel que l'engagement des parents y est faible.

⁵³ *Idem*.

⁵⁴ *Idem*.

⁵⁵ Michel ORONOS, ancien président d'*Euskal Konfederazioa*, entretien du 2 avril 2012

⁵⁶ Association de parents d'élèves qui œuvre pour le développement de l'enseignement bilingue breton/français et du gallo dans les filières de l'enseignement catholique de Bretagne.

⁵⁷ Peio DIBON, coordinateur pour *Euskal Haziak*, entretien du 2 février 2016

⁵⁸ *Idem*.

2.1.3. La filière bilingue dans les écoles publiques : *Ikas-bi* et *Biga bai*

Comme nous l'avons évoqué en introduction de cette partie sur les fédérations de parents d'élèves, l'enseignement du et en basque dans les établissements publics n'est officiel qu'à partir de la loi Deixonne. Elle permet la mise en place des professeurs « itinérants ». Avec la loi Haby, on passe à 3hs hebdomadaire, ce qui entraîne la création de postes. Mais les conditions de travail pour ces « *ibilkari* »⁵⁹ restent difficiles ; pas de réels outils en langue basque, une intégration difficile au sein des équipes francophones et dans leurs emplois du temps, etc. L'accueil par les parents (et les grands-parents) est cependant positif : « on retrouve la fierté, en même temps que la valeur d'une langue à laquelle l'école s'intéresse » (LERALU & LICHAU, 2005). Après l'expérience concluante de l'école de Sare, une classe bilingue s'ouvre en 1983 à l'école maternelle Uradazuri de Saint Jean de Luz, puis en 1985 dans les écoles d'Urrugne et de Saint Jean Pied de Port. En 1986, lorsque l'on compte six écoles bilingues, les parents d'élèves se regroupent en association. C'est la création d'*Ikas-bi* par Thierry DELOBEL qui en est encore, à ce jour, le président.

a) *Ikas-bi*⁶⁰ : une fédération historique qui charrie ses travers

L'objectif de cette association est « d'assurer la promotion du bilinguisme dans les écoles publiques » (*ibid.* ; p. 283). Cependant, *Ikas-bi* se structure en deux entités ; il y a *Ikas-bi* et la fédération de parents d'élèves *Ikas-bi*. La première se chargeait aussi de l'édition de livres scolaires (« premiers du genre, écrits en basque par les enseignants eux-mêmes et publiés grâce à une association de parents d'élèves » - *ibid.* ; p. 289) et d'un centre de vacances bascophone organisé à Ascarat où seront organisées de façon annuelle la fête des écoles publiques bilingues et des séjours « *euskaraz* » (en basque). Désormais, l'édition d'ouvrages pédagogiques en basque est réalisée par le centre pédagogique *Ikas* (créé en 1996). Quant au centre d'Ascarat, il a fermé ses portes à l'été 2006 « par manque de subventions découlant de la création de l'Office public de la langue basque. »⁶¹. En effet, face aux difficultés financières pour animer le développement de cette filière et des activités extrascolaires liées, le président d'*Ikas-bi* avait noué des relations avec la CA d'Euskadi. Or « Sur le centre d'Ascarat : en 2000, 70% des financements du centre venaient de la communauté autonome du Pays basque d'Espagne » (LOYER, 2002 ; p.25). En 2007 l'OPLB passe un accord avec le

⁵⁹ Qui veut dire « itinérant », nom de l'association d'enseignants du basque dans les écoles primaires publiques créée en 1982.

⁶⁰ *Ikas-bi* : *ikas* = apprendre + *bi* = deux

⁶¹ <http://www.ikasbi.com>

Gouvernement Basque dont il reçoit directement les financements qu'il redistribue ensuite en fonction de la politique linguistique élaborée conjointement.

Aujourd'hui, cette association sort d'une période de crise tant en termes de représentativité auprès des parents que dans ses relations avec les autres acteurs de la scolarisation du basque en France. Ainsi, *Ikas-bi* comptait à la rentrée 2015-2016 « une soixantaine d'adhésion. Mais si on fait un travail de relance, c'est 300. Alors dans les belles années, ça situe plutôt à 500 mais là, ces dernières années, on va être plutôt à 250-300 »⁶². Plusieurs facteurs expliquent ce déclin de représentativité et, notamment, les difficultés, pour une association sans permanent salarié, de maintenir sa visibilité sur le terrain. *Ikas-bi* emploie à temps partiel une permanente depuis la rentrée 2015 chargée, notamment, de travailler sur la communication de la structure.

Ikas-bi est pourtant, historiquement, reconnue au Pays basque. La filière bilingue dans le public est souvent nommée par son nom : « pendant longtemps, on parlait du « système *Ikas-bi* ». On disait « tu as ton enfant à l'ikastola ? », « non, non, il est en *Ikas-bi* ! ». Ce qui est très drôle parce que ce n'est pas du tout pareil, c'est juste l'association. »⁶³.

Pour autant, elle s'adresse à une population qui fait, avant tout, le choix de l'école publique (nous développons ce point ci-dessous) et qui est souvent primo-arrivante. Il y a donc tout un engagement à susciter. Le profil de ses adhérents diffère des associations déjà évoquées : « Je crois que la plupart [au sein du CA d'*Ikas-bi*]... Non pas la plupart, mais il y a une bonne partie de gens qui se sont installés au Pays basque dans les... 5-6 dernières années. [...] Je pense que c'est plus 2/3-1/3 de parents qui sont d'ici, au moins qui ont vécu leur enfance à eux ici et de gens qui sont arrivés récemment, dans les dix dernières années. [...] Sur le secteur Bayonne, le nord de la côte, ce sont clairement des non-bascophones. La côte Sud, il y a un peu de bascophones mais oui, oui, c'est surtout un public qui n'est pas bascophone »⁶⁴.

b) *Ikas-bi* : Engagement pour le basque dans l'école publique et conflits de légitimité

Ikas-Bi se présente comme une fédération au sein de l'école publique. Elle en défend les valeurs au même titre que la promotion de l'enseignement en basque : « pour nous la notion d'école publique est aussi importante que celle de langue basque. On ne veut pas

⁶² Daniel HAROTZARENE, secrétaire d'*Ikas-bi*, entretien du 23 novembre 2015

⁶³ *Idem.* ; En effet, nous constaterons souvent, durant notre enquête, que les parents disent « *Ikas-bi* » pour nommer la filière d'enseignement bilingue français-basque.

⁶⁴ *Idem.*

hiérarchiser. »⁶⁵. A travers cette défense de l'école publique, il s'agit de mettre en avant des valeurs qui sont au centre de l'engagement de ces parents : « l'école publique c'est aussi *l'école pour tous* [nous soulignons]. Cela nous paraît important la mixité sociale, la gratuité, la laïcité et...la présence dans tous les quartiers, la proximité. Le basque doit aller là, dans ces endroits qui existent déjà. Et la rencontre avec le basque, elle doit se faire là où sont les gens. »⁶⁶.

Pour Daniel HAROTZARENE, il y a donc un véritable challenge, un réel militantisme dans la volonté de promouvoir la langue basque au sein d'une institution de la République française et auprès d'une population qui n'est pas forcément acquise ou informée sur la langue basque : « On est plus tourné vers les gens qui sont à l'école publique par choix et les amener à se dire « pourquoi pas le basque ? » et notre public, nos adhérents, les gens à qui l'on s'adresse sont des gens qui ont fait le choix de l'école publique. Alors parfois, ils ont fait et le choix de l'école publique et du basque, certains ont fait d'abord le choix de l'école publique ».

Pour autant, notre interlocuteur nous rappelle son parcours dans le milieu *abertzale* durant les années 1980-1990 et perçoit une certaine continuité dans son engagement actuel au sein d'Ikas-bi : « le fait de batailler pour que ma fille apprenne le basque dans cette école là, dans l'école publique, cette même école qui, à sa propre grand-mère, lui a interdit d'apprendre le basque, j'aime bien cette idée-là. Voilà, cet espèce de retour des choses. Justement, l'école publique a un *devoir* de se bouger par rapport à ça car c'est elle aussi qui a été un instrument de cette disparition. [...] Moi j'ai vécu une période militante dans la deuxième moitié des années 80 des années 90. Voilà, ça fourmillait de mouvements politiques au Pays basque. Moi j'étais permanent à E.M.A⁶⁷ »⁶⁸. Et c'est bien le caractère public, dans sa dimension républicaine (et donc historiquement jacobine) de l'institution qui est mis en avant.

Ikas-bi s'engage pour la promotion de la langue basque dans l'école publique. Son objectif est à la fois qualitatif mais aussi quantitatif. Elle milite en faveur d'une réelle parité horaire dans le secondaire, pour la création de postes qui répondent à une demande sociale dans le primaire et pour la généralisation de l'expérimentation des maternelles immersives : « On a des progrès à faire, au niveau qualitatif, sur l'école publique bilingue. Et une des clefs, c'est ce qui est en train de se mettre en place avec l'immersif en maternelle. On approche là, on va dépasser la dizaine à la rentrée prochaine. Là, il y en a 7-8 mais à la rentrée prochaine on va être entre 12

⁶⁵ *Idem.*

⁶⁶ *idem*

⁶⁷ E.M.A = *Ezkerreko Mugimendu Abertzalea* (mouvement patriote de gauche) né en 1985 au PBF

⁶⁸ *Idem.*

et 14 classes de petite section maternelle uniquement en basque »⁶⁹. Mais *Ikas-bi* souhaite aussi conduire le plus de monde possible vers le basque et, dans cette optique, dénonçait la politique menée par l'OPLB : « il faut changer la stratégie ; faire de la qualité et du nombre ; et non pas une stratégie de la qualité dirigée vers un petit nombre comme les ikastola » (DUINAT, 2013). L'argument d'*Ikas-bi* était, alors, de donner plus de moyens là où sont scolarisés le plus grand nombre d'élèves en basque, c'est-à-dire dans la filière publique. Durant les débuts des années 2010, *Ikas-bi* était donc en opposition avec l'OPLB et les autres fédérations telle que Seaska. Ainsi, à la rentrée 2013 ; *Ikas-bi* tenait une séance de presse où elle accusait l'OPLB de « privatiser » l'enseignement du basque. Daniel HAROTZARENE nous expliquera que la médiation d'élus fut nécessaire à la reprise des échanges avec l'OPLB : « c'est aussi une question de personnes entre Thierry Delobel et François Maitia [président de l'OPLB de 2011 à 2016]. Bon, ça allait presque au clash jusqu'en 2014. Bon 2013, il y a eu le point d'orgue avec notre conférence de presse et notre dossier sur 30 ans de bilinguisme qui a été très fortement critiqué à l'OPLB. Bon, en 2014, on a sollicité Jean-Claude Iriart, qui en tant qu' élu bayonnais, est le président du syndicat d'intercommunalité de la langue basque et vice-président de l'OPLB ». *Ikas-bi* s'estime laissée par la répartition des subventions attribuées par l'OPLB comme l'indique, notamment, l'annotation sur son site internet concernant la fermeture de son centre d'Ascarat : « Ils voulaient nous supprimer toutes les subventions, etc. On a demandé l'aide, l'appui de Jean-Claude Iriart pour faire un travail de médiation ». *Ikas-bi* estime que l'OPLB a une double casquette : elle doit être « l'outil d'animation, de mise en place de la politique linguistique et en même temps le distributeur des subventions qui rencontre le gouvernement basque, la région Aquitaine et tout ça. Donc on lui reprochait un peu d'être juge et partie ». La médiation a permis à *Ikas-bi* de renouer avec l'OPLB et d'élaborer une nouvelle convention de 2015 à 2019.

Par ailleurs, *Ikas-bi* s'était montrée favorable à la création de l'EPCI, estimant qu'une structure territoriale permettrait la mise en place d'une gouvernance commune à l'ensemble du PBF avec une politique linguistique plus solide et une évolution des statuts de l'OPLB.

Ces tensions ont, toutefois, participé à l'isolement de la structure au sein du paysage scolaire du PBF.

En effet, dans le milieu de la défense et de la promotion de la langue basque en France, *Ikas-bi* semble isolée des autres fédérations de parents d'élèves et des plateformes militantes. Ainsi, elle n'est adhérente ni à Hiru Sareta (qui regroupe les autres fédérations de parents

⁶⁹ *Idem.*

d'élèves scolarisés en basque en France), ni à Euskal Konfederazioa. Ce choix est justifié par l'association, qui souhaite se distinguer de toute revendication politique autour de la langue basque : « C'est important [...] de dire qu'il n'y a pas que l'univers *euskaltzale, abertzale* qui défend la langue basque. La langue basque, elle appartient à tout le monde ; c'est la langue du Pays basque. Elle n'appartient pas à un courant de pensée. C'est un bien commun »⁷⁰.

Dans cette optique de défense de l'école publique, *Ikas-Bi* s'est rapprochée de la FCPE (Fédération des Conseils de Parents d'Elèves). Cette coopération a pour objectif de permettre à *Ikas-bi* de faire entendre ses revendications au conseil départemental de l'Education nationale : « moi, en tant qu'administrateur départemental de la FCPE, je suis titulaire au CDEN donc quand j'y vais, j'y vais en tant que titulaire de la FCPE mais je parle des questions du bilingue. »⁷¹. Par ailleurs, dès la rentrée 2013, *Ikas-bi* s'est rapproché de EHIGE (*Euskal Herriko Ikasleen Guraso Elkarte*), confédération des associations d'enseignants et de parents d'élèves scolarisés en basque dans les écoles publiques en Espagne. Cette collaboration a pour but « de faire se rencontrer les élèves [...] autour d'un outil partagé et donc facilitateur de communication, la langue basque, pour des activités pédagogiques relevant d'approches interdisciplinaires » (IKAS-BI, 2015). Enfin, *Ikas-bi* est membre depuis 1987 de la Fédération pour les Langues Régionales dans l'Enseignement Public (FLAREP) dont le président est aussi Thierry Delobel. Il s'agit là d'une information qui alimente la singularisation d'*Ikas-bi* dans le paysage scolaire du PBF. Par ses statuts, la fédération *Ikas-bi* n'oblige pas ses membres à être des parents d'enfants qui sont toujours scolarisés : « l'histoire d'*Ikas-bi*, c'est que c'était un mouvement avec aussi des enseignants et des personnes... bon, il n'y a pas de règles qui sont uniquement celles d'une fédération de parents d'élèves. ». En effet, son fondateur, Thierry Delobel en est toujours le président. C'est un point qui est souvent mis en avant pour expliquer la difficulté d'*Ikas-bi* à renouer avec ses partenaires de l'enseignement du basque en France : « c'est un reproche qu'on nous fait en permanence de l'extérieur "mais pourquoi il est toujours là Delobel ?". Là, je commence à percevoir que c'est un peu... gênant, au niveau de l'image, c'est un peu gênant ». D'autant plus qu'*Ikas-bi* a connu une scission au sein de ses adhérents : « son penchant [au président d'*Ikas-bi*] à jouer seul la partition sans tenir compte des voix qui désiraient s'exprimer indisposèrent petit à petit [...] Localement, certains parents ne se sentaient plus représentatifs, ni représentés dans l'école. C'est probablement une des raisons de la création, en juin 2003, d'une nouvelle association, 'Biga Bai' » (LERALU & LICHAU, 2005 ; p. 286).

⁷⁰ Daniel HAROTZARENE, secrétaire d'*Ikas-bi*, entretien du 23 novembre 2015

⁷¹ *idem*

c) *Biga Bai*⁷² : des parents du public plus proches de Seaska

Cette seconde fédération de parents d'élèves scolarisés en basque dans les écoles publiques françaises est créée en 2003. Elle est constituée, initialement, d'anciens membres de la fédération de parents d'élèves *Ikas-bi*, notamment de sa présidente, Josiane LIBIER. Dans le cadre des activités de cette fédération, Josiane LIBIER était amenée à participer aux réunions académiques, à rencontrer les parents dans les écoles dotées d'une filière bilingue, à échanger avec eux et faire remonter leurs attentes. L'une d'entre elles était de délocaliser la fête annuelle des écoles publiques bilingues en Soule (au lieu de Saint Jean de Luz) mais aussi de doter la fédération *Ikas-bi* (et non l'association) de son propre budget « et là, ça a commencé à poser un problème, ça a commencé à poser un problème pour les dirigeants qui étaient au sein d'*Ikas-bi* qui n'ont pas voulu qu'on ait des comptes séparés »⁷³. L'opposition ira jusqu'à un procès au tribunal administratif pour faire annuler la délibération de l'AG qui destituait les membres du CA de la fédération *Ikas-bi*. Les représentants de l'association *Ikas-bi* seront condamnés et les membres du CA de la fédération *Ikas-bi* vont fonder *Biga Bai*. Le dialogue et le travail entre ces deux fédérations a été longtemps affecté par ce passif.

Biga Bai s'est rapprochée des fédérations *Seaska* et *Euska Haziak* en formant, dès 2004, la plateforme *Hiru Sareta*. Celle-ci leur permet d'échanger des informations, notamment aux sujets des conventions et des négociations avec l'EN. De plus, *Biga Bai* adhère à *Euskal Konfederazioa* et fait partie des CA d'*Ikas* (pour la publication de matériel pédagogique en basque) et d'*Uda Leku* (pour l'organisation d'activités périscolaires en basque).

L'orientation prise par cette fédération se retrouve dans le profil des parents qui y adhèrent. Ainsi, Mari-Andrée OURET, sa présidente actuelle, nous indiquait : « On a nos adhérents mais ça ne représente pas beaucoup et c'est vraiment des gens qui pensent comme nous, qui adhèrent. Ce sont des militants ; tu vois le passage entre ikastola et école bilingue, je l'ai rencontré, justement, chez des parents *Biga Bai*, [...]. Tu vois, ils sont entre les deux. [...] Alors que la plupart des parents bilingues sont plutôt à quitter le bilingue dès que cela ne va pas. ». La priorité de ces parents semble être davantage la langue basque. L'implication est davantage revendiquée. Cette différenciation sera mise en avant, dans l'enquête, par des parents du bilingue public.

Pour ce qui est de la dimension publique de l'école, Marie-Andrée OURET, faisant part de

⁷² *Biga Bai* : *biga*= deux + *bai* = oui

⁷³ Josiane LIBIER, fondatrice de *Biga Bai*, entretien du 30 juin 2018

son expérience de mère d'enfants scolarisés dans le bilingue public insiste sur la dimension logistique, voire sentimentale de l'école du village : « enfin important, logique pour nous qu'ils aillent à l'école du village aussi. Voilà. C'est un effort aussi de les mettre dans un autre village quand il n'y a pas d'ikastola là même. [...] c'est sur ton chemin quand tu vas travailler [...] C'est quand même simple et pratique de les mettre à l'école du village. Normal aussi, en plus mon mari est du village. Pour lui, c'est important quoi. Qu'ils soient avec les autres enfants du village ». Autrement dit, l'école publique n'est pas représentée comme l'école de la république mais comme celle locale, de la proximité. Les valeurs associées au projet républicain, telle que la laïcité, ne se retrouvent ni dans son discours, ni sur le site internet de la fédération. Ces derniers mettent davantage en exergue les revendications liées à la qualité de l'apprentissage de la langue : développement des maternelles en immersion, mise en place d'une réelle parité horaire dans le secondaire avec des effectifs de classes dédoublés.

Avec cette présentation rapide des différentes fédérations de parents d'élèves, nous relevons des priorités et des discours variés. Leurs objectifs ne sont pas toujours les mêmes et, en tant que structures représentatives des parents d'élèves, elles nous semblent être de bons points de départ pour interroger la diversité des motivations liées au choix de l'enseignement en basque. Pour autant, elles participent toutes au dynamisme de la société civile en faveur de la langue basque. La création de l'OPLB en 2004 étant le point de départ d'une nouvelle politique linguistique au PBF.

2.2. L'OPLB et la mobilisation en faveur d'une politique linguistique

Il ne s'agit pas ici de revenir sur l'historique complet de la mise en place d'une politique linguistique au Pays basque de France⁷⁴ mais de saisir en quoi ce nouvel outil accompagne la démocratisation de l'enseignement en basque.

L'Office Public de la Langue Basque est créé en 2004. Il est issu de la Maîtrise d'Ouvrage Publique pour la Politique Linguistique qui avait vu le jour en 2001 suite à la prospective territoriale « Pays basque 2010 »⁷⁵ lancée en 1992.

⁷⁴ Deux ouvrages complets sur ces questions : URTEAGA E., 2004b, et AHEDO I. & URTEAGA E, 2004.

⁷⁵ Club de Prospective Pays basque 2010, *Le Pays basque en perspective*, juin 1994, 101p.

Lors de la présentation de la prospective « Pays basque 2010 », plusieurs constats sur la scolarisation en basque sont établis et plusieurs scénarios sont formulés. Ainsi, la demande sociale forte est soulignée ainsi que la nécessité de rééquilibrer l'offre à l'échelle du territoire du PBF. Après cette phase de concertation, « l'ensemble des partenaires associés à la démarche ont décidé de créer deux instances : le Conseil de Développement du Pays Basque en juillet 1994 et le Conseil des Élus du Pays Basque en février 1995 »⁷⁶.

Cette prospective fait place à la formulation d'un Schéma d'Aménagement et de Développement du Pays basque (1997) afin de définir des « objectifs et des programmes opérationnels »⁷⁷ concertés entre l'Etat, les collectivités territoriales et les participants de la société civile. Dans cette optique, le Pays basque sera reconnu comme « pays » Pays basque. Le volet éducatif de ce schéma prévoit, notamment, de généraliser l'offre d'enseignement bilingue en insistant sur le primaire et en s'adaptant aux différentes compositions du territoire. Une convention spécifique est établie avec l'Etat, puis un contrat de Plan Etat-Région. Cette convention prévoit, entre autre, la définition d'une politique linguistique relevant d'une Maitrise d'Ouvrage Publique et la création d'un Conseil de la Langue basque en 2001. Cette MOP devient, en 2004, un Groupe d'Intérêt Public, l'OPLB.

2.2.1. L'enseignement du basque, l'une des missions de l'OPLB

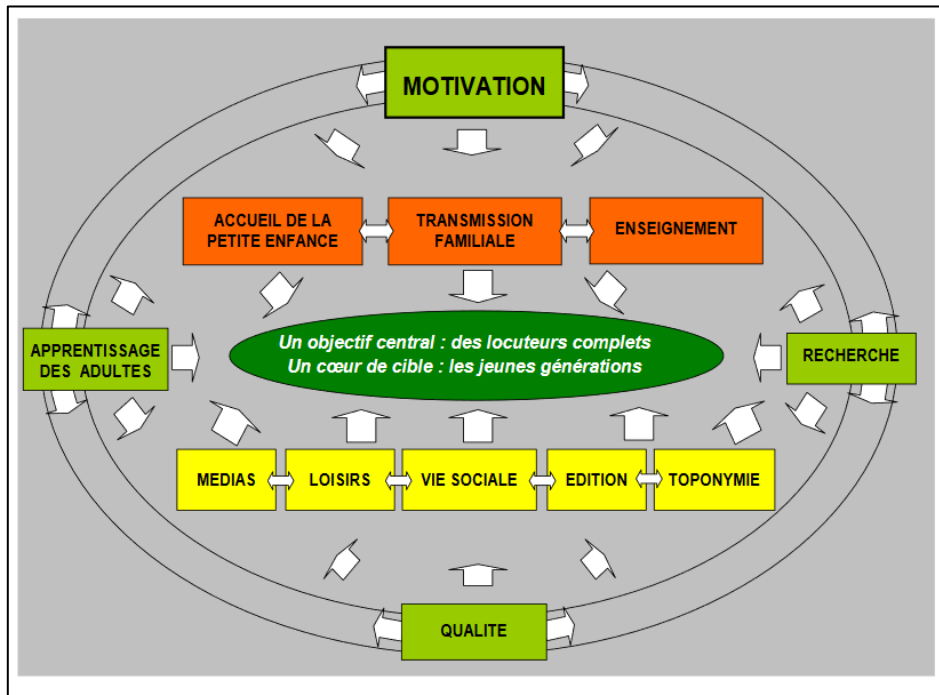
La première mission de l'OPLB est de définir une politique linguistique en concertation avec les acteurs de la société civile, les techniciens des organismes publics, etc. Une connaissance précise de la situation sociolinguistique est inhérente à l'élaboration. A ce titre, l'OPLB participe aux enquêtes menées par le Ministère de la Culture de la Communauté Autonome d'Euskadi. Elle en assure la production de synthèse et la diffusion des données auprès du public.

La politique linguistique impulsée par l'OPLB fait de la motivation le cœur de la revitalisation linguistique. L'enseignement est l'un des 12 enjeux de cette politique linguistique (figure 19).

⁷⁶ <http://www.lurraldea.net>

⁷⁷ Conseil de Développement du Pays Basque, *Schéma d'Aménagement et de Développement du Pays basque : orientations stratégiques*, Bayonne, octobre 1996, 86p.

Figure 19 : Schéma du projet de politique linguistique de l'OPLB



source : site de l'OPLB

Pour chacun de ces enjeux, des orientations de travail sont fixées. Elles peuvent être directement réalisées par l'OPLB ou par d'autres opérateurs dans le cadre de partenariats définis.

Pour ce qui relève du volet éducatif, on note que l'Education Nationale est associée à double titre à cette politique linguistique : le recteur de l'Académie de Bordeaux est un des trois représentants de l'Etat au sein de ce GIP, et l'EN, par convention avec le Conseil Général d'alors, charge l'OPLB de missions relatives à l'enseignement du et en basque dans les établissements sous contrat. L'OPLB doit ainsi identifier et prévoir les moyens que l'Etat doit engager en termes de recrutement, formation des enseignants, ouverture de classes, etc. Il doit aussi, en lien avec les collectivités locales, anticiper les besoins de locaux et de personnels pour les activités périscolaires, etc. Enfin, avec les acteurs du paysage scolaire du PBF, il doit promouvoir la scolarisation en basque, soutenir la production d'outils pédagogiques en basque, etc. Ainsi, l'OPLB doit mettre en œuvre une programmation pluriannuelle de l'enseignement en et du basque d'un point de vue quantitatif (adaptation et évolution de l'offre, estimation de la demande...) et qualitatif (formation des enseignants, quotité horaire...). Cependant, ses moyens d'action semblent limités, ce qui laisse les fédérations de parents d'élèves penser que l'OPLB est une « coquille vide ». En effet, à la rentrée 2006, le

Rectorat refuse l'ouverture de nouveaux postes dans les écoles immersives de Seaska. « Ne pouvant obtenir gain de cause directement auprès du Rectorat, Seaska va faire pression sur l'OPLB, tout en sachant que le financement des postes d'enseignants ne dépendait pas de lui. Certaines classes vont finalement être ouvertes, au sein de l'Education Nationale afin de satisfaire l'association de parents d'élèves d'*Ikas-Bi*, et de nouveaux postes vont être ouverts à Seaska. » (AMADO BORTHAYRE, 2012 ; p.509). Depuis 2007, l'OPLB est un des acteurs des conventions signées avec Seaska et l'EN relatives, notamment, à l'affectation des enseignants dans le primaire. A partir de cette même année, il a signé un accord avec le Gouvernement Basque pour l'élaboration d'une politique linguistique conjointe et des moyens financiers accrus, y compris grâce à une augmentation des aides venues de France (GARAT & AIRE, 2009 ; p.203).

L'OPLB est donc le rouage central de la politique de revitalisation linguistique développée au PBF. Sa création et son fonctionnement relèvent de l'institutionnalisation de la mobilisation civile forte en faveur de la langue basque. L'apparition de l'enseignement en basque grâce aux acteurs associatifs, et plus particulièrement le développement des classes bilingues dans le système public ont, nous venons de le voir, eu un rôle sur le jeu des acteurs politiques (LOYER, 2002).

2.2.2. Le poids de la société civile dans la promotion de la langue et de la culture basques

Dès 1984, *Pizkundea* rassemble différentes associations dont l'un des objectifs est de favoriser l'épanouissement de la langue et de la culture basques (ORONOS, 2002). Cinq ans plus tard, les avancées ne sont pas à la hauteur des attentes de ces acteurs et les Seondes Assises de *Pizkundea* s'appuient sur les résolutions du Parlement Européen pour demander une reconnaissance officielle de la langue basque (*ibid.* ; p.100). Un rassemblement, baptisé « *Deiadar* » est prévu le samedi 27 mai 1989 à Bayonne. Il est le premier d'une série⁷⁸ de mobilisations massives en faveur de la langue et de la culture basques. Cette mobilisation participe à « la prise de conscience d'une identité linguistique et culturelle » (COUFFIGNAL & al., 2013 ; p.214) auprès de la société civile et des instances qui la représentent. URTEAGA E. (2002b) estime même que ces mobilisations jouent un rôle dans l'amélioration de la transmission de la langue basque.

En novembre 1990 est inauguré le centre culturel basque. Se pose alors la question de la séparation de la langue et de la culture ; doit-on distinguer les revendications de l'une et de

⁷⁸ *Deiadar* 2 en 1992 ; -3 en 1994 ; -4 en 1998 ; -5 en 2000

l'autre ? Lors de l'AG de *Pizkundea* en mars 1995 est décidée la création d'une « confédération basque en donnant la priorité à l'euskara » (ORONOS, 2004 ; p. 128). *Euskal Konfederazioa* naît en juin 1995. Et parmi ses objectifs principaux, on relève : la reconnaissance officielle de la langue basque, le renforcement de l'identité basque et le développement de la langue et de la culture basques. Au sein de cette plateforme, des commissions font un état des lieux de la place de la langue dans différents domaines et tentent, en contact avec les acteurs privés des différents secteurs de la société (médias, banques, signalétique routière, etc.), de la société d'en développer l'usage. Elle sera aussi force de proposition, notamment avec la création d'un Conseil de la langue basque. Les rassemblements *Deiadar* se multiplient et démontrent la mobilisation de la société civile en faveur de la langue basque : *Deiadar 4* qui rassemble 4 000 personnes à Bayonne en 1998, puis *Deiadar 5* en 2000 où *Euskal Konfederazioa* demande aux élus locaux de « mettre en place une politique linguistique à l'échelle communale »⁷⁹. A l'échelle du Pays basque, cette politique sera développée dans le cadre, d'abord du Conseil de la langue basque (MOP de 2001), puis de l'OPLB.

Ainsi, la militance de la société civile au PBF a fortement impulsé la mise en place d'une politique linguistique institutionnelle :

« Au final, la traduction de la contestation dans un cadre d'action publique collectif de la langue basque transfrontalier a généré une diversification des stratégies d'action et des engagements du mouvement social de l'euskara, qui joue désormais à la fois sur les registres sociaux de la participation politique et de la mobilisation sociale, seule ou à travers des coalitions de causes, comme Hiru Sareta ou BATERA⁸⁰, et le registre de la gouvernance locale. Le mouvement social de la langue, tout comme le mouvement identitaire, va profiter de la fenêtre d'opportunité politique ouverte par l'Etat à travers la démarche Pays Basque 2010. La lenteur du processus de mise en œuvre et le système d'évaluation de la mise en œuvre du projet de développement du territoire, vont permettre au mouvement social de la langue et au mouvement identitaire, de prendre la parole, de contester le

⁷⁹ Idem, p. 167

⁸⁰ plate-forme mise en place en 2002 et constituée à l'initiative de l'Association des Elus pour un Département Pays Basque (AED), l'Association pour un nouveau Département (AND), Euskal Konfederazioa, le syndicat agricole Euskal Laborarien Batasuna (ELB), et différents élus proches du mouvement identitaire et des militants *abertzale*.

cadre mis en place parce qu'insuffisant et inadéquat. Le dispositif de participation et de gouvernance de l'OPLB, dont le but premier est d'arriver à domestiquer la contestation sociale, va se retourner contre ceux qui pensaient l'utiliser pour évacuer la question institutionnelle et permettre la mise en place d'une politique publique linguistique transfrontalière de l'euskara. » (AMADO BORTHAYRE, 2012 ; p. 513).

Fort de cette culture militante et de l'institutionnalisation de certains acteurs, le paysage éducatif en PBF constitue un terrain fertile pour étudier les dynamiques inhérentes aux Nouveaux Mouvements Sociaux ; en particulier lorsqu'il s'agit d'étudier les motivations de scolarisation en basque.

3. Atlas scolaire 2016-2017 : le basque à l'école

La présentation d'un atlas scolaire impliquant le basque au PBF permet de rassembler des informations statistiques et cartographiques sur la fréquentation des filières offrant du basque, par niveaux (de la maternelle au secondaire) mais aussi par commune.

La présentation de ce panorama spatialisé doit beaucoup aux données de l'OPLB et s'organise autour des trois filières principales⁸¹ qui permettent au basque d'être enseigné sur le territoire français : la filière publique, la filière privée confessionnelle et la filière privée associative (2.1). Une présentation de l'information spatialisée et par niveau permettra de relativiser le poids du basque dans l'enseignement au PBF, et de mieux qualifier chacune des trois filières pour l'enseignement du basque (2.2). La présentation de l'atlas invite enfin à interroger, encore, les choix de scolarisation des parents, notamment tout au long du parcours scolaire de l'enfant, jusqu'aux portes du supérieur.

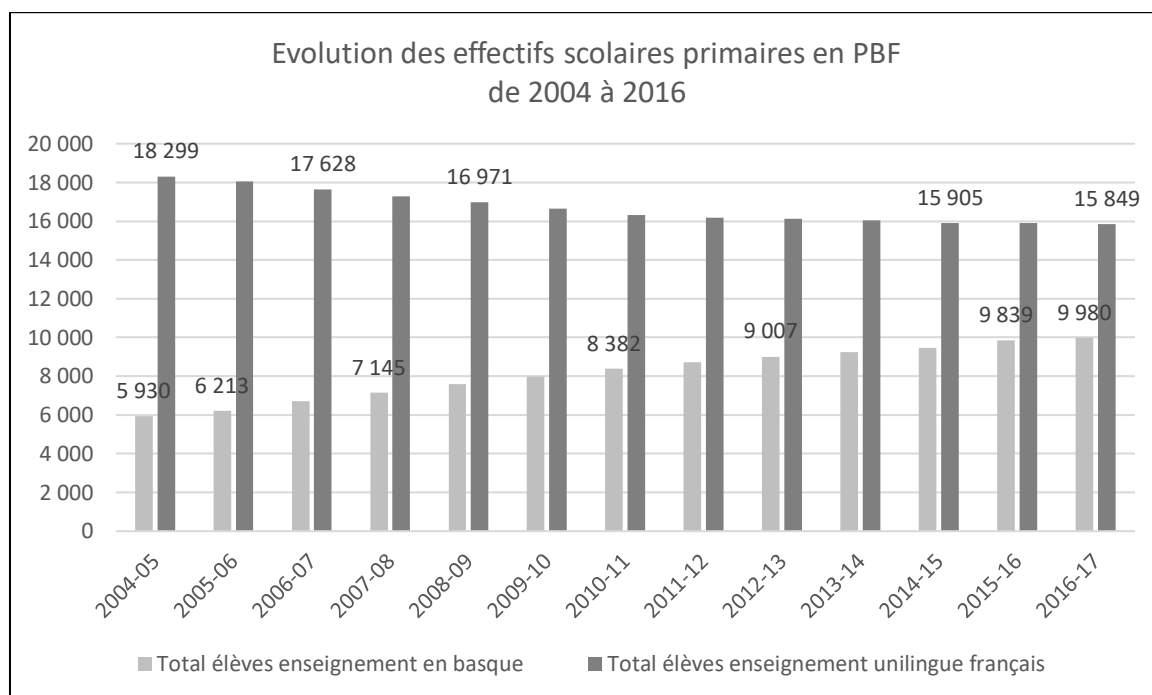
3.1. Trois filières de scolarisation en basque (bilingue et immersif confondus)

Les effectifs scolarisés en basque ne cessent de progresser. Depuis la création de l'OPLB en 2004, on note une croissance de plus de 68% pour une hausse de 6% des effectifs totaux

⁸¹ Il existe aussi la structure Bizi Toki mais qui est hors contrat avec l'Education Nationale

scolarisés au PBF (figure 20). Ainsi, à la rentrée 2016-2017, 9 980 élèves étaient scolarisés en basque, toutes filières confondues.

Figure 20: évolution des effectifs dans le primaire au PBF

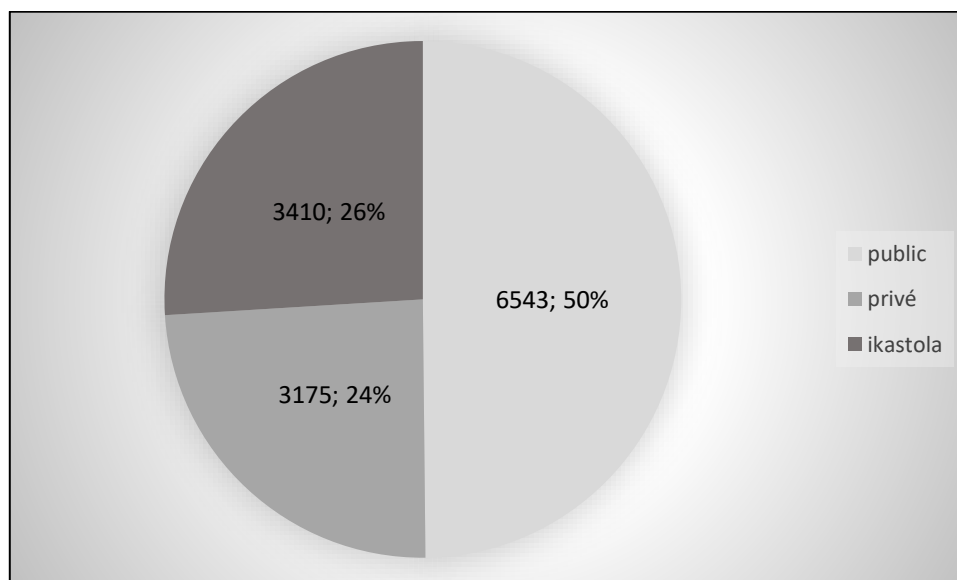


Source : chiffres OPLB, réalisation personnelle

Pour ce qui est de la répartition entre les trois filières d'enseignement en basque. Nous constatons, depuis 2004 une augmentation des effectifs, dans le primaire, plus importante dans la filière immersive (+73%), puis dans la filière bilingue publique (+71.6%) et enfin dans la filière bilingue privée (+56.5%).

Pour autant si l'on considère le primaire et le secondaire, la filière bilingue est celle qui accueille le nombre d'élèves scolarisés en basque (figure 21) le plus important, avec la moitié des effectifs. La filière bilingue privée et la filière immersive associative se partagent en proportion quasiment égale les effectifs restants.

Figure 21 : Répartition par filière des effectifs de basque au primaire et dans le secondaire (2016-2017)



Source : Chiffres OPLB. Elaboration propre.

3.1.1. La filière bilingue dans le public

L'enseignement du basque se fait à parité horaire dans le primaire (12hs en basque et 12hs en français), voire en immersion pour des maternelles dans le cadre d'expérimentations dans 8 écoles à la rentrée 2016-2017 : « L'équipe s'engage sur 3 ou 6 ans. Au bout du cycle, l'expérience est renouvelée si l'équipe refait un dossier. Cela se fait au cas par cas. [...] Il y a aussi deux écoles où est pratiqué le 75% en basque. [...]. A savoir que les deux écoles qui ont débuté les 75% ont demandé à passer à 100% ; l'une l'a obtenu, pas l'autre. On peut ne pas obtenir l'immersion lorsqu'il n'y a pas l'adhésion d'une majorité de parents d'élèves [y compris ceux des classes unilingues francophones] »⁸².

Dans le secondaire, la parité horaire n'est pas forcément atteinte. Il y a souvent une seule matière enseignée en basque en plus des cours de langue basque : « 17 établissements (dont 14 collèges publics) sont concernés dans le secondaire (collège + lycée) avec une parité horaire plus ou moins effective [...] Par exemple le collège de Marracq dispose de la parité horaire avec, enseignées en basque, les disciplines suivantes : basque, histoire-géographie, mathématiques et technologie. [...] Mais à Cambo, il n'y a que le basque, l'histoire-

⁸² Entretien Isabelle CARRICART, conseillère pédagogique en langue basque dans le premier degré sur la circonscription de Saint Jean de Luz, 26 novembre 2016.

géographie et les mathématiques en basque »⁸³. Pour une ouverture de section bilingue dans le secondaire, il faut un effectif raisonnable (au moins 8/10 élèves), l'avis favorable du CA de l'établissement et la volonté du principal ou du proviseur. « Le rectorat tranche en dernier lieu, mais la politique académique est en faveur de ces ouvertures »⁸⁴. Pour développer cette filière l'OPLB a mené une enquête auprès des enseignants en poste au PBF : « Ceux qui étaient intéressés et avec déjà un certain niveau de basque, ont suivi une formation linguistique de 18hs à la suite de laquelle ils sont certifiés ou non par l'IPR (niveau C1 de la langue évalué) »⁸⁵. Ces enseignants obtiennent, pour la plupart, une qualification DNL (discipline non linguistique) en basque qui justifie de leur capacité à enseigner leur discipline dans la langue en question. « Une fois un professeur en poste, le chef d'établissement peut demander un profilage du poste afin de pérenniser la filière bilingue. ». En cas de départ de l'enseignant en poste, le recrutement ne pourra alors concerner qu'un enseignant de la discipline qui possède déjà la certification DNL. Peu à peu ces filières s'instituent et se pérennisent permettant aux élèves de faire l'intégralité de leur cursus en bilingue (sous réserve d'orientation et de mobilités adéquates).

3.1.2. La filière bilingue dans le privé confessionnel⁸⁶ :

Dans les établissements catholiques, l'enseignement se fait à parité horaire (12hs/12hs) pour le primaire, voire pour certaines maternelles (17 à la rentrée 2016-2017) en immersion (hors temps périscolaire). Les modalités d'ouverture d'une classe bilingue dans ces établissements rejoignent celles des établissements publics dans la mesure où la demande émane souvent des parents, avec l'accord de l'équipe enseignante. Ces ouvertures doivent correspondre à deux attentes : celle de la DDEC (Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique) qui analyse le maillage des établissements et cherche à renforcer les zones où l'offre bilingue est peu présente et, celles des établissements, qui font remonter une demande provenant des parents ou de l'équipe enseignante (« ce sont les écoles qui demandent et quand ils ont quelqu'un, ce n'est pas probatoire. Cela va être pour une saison et c'est renouvelé »⁸⁷). Une première phase de « négociation » a lieu avec des allers-retours entre l'établissement et la DDEC⁶⁴. Il s'agit

⁸³ Entretien Jakes SARRAILLET, Inspecteur Pédagogique Régional (IPR) chargé de mission langue basque pour l'Académie de Bordeaux, 22 février 2016.

⁸⁴ *Idem*.

⁸⁵ *Idem*.

⁸⁶ La filière bilingue confessionnelle : peu représentée dans cette enquête. Par commodité, elle sera, dans l'analyse, associée à la filière bilingue publique sauf lorsque le parent justifiera son choix au regard de son école de secteur.

⁸⁷ Entretien Sylvie MIRAILH, parent d'élève et membre du CA d'Euskal Haziak, 2 février 2016

de bien comprendre les motivations de l'équipe, le contexte (départ en retraite, transformation de poste, etc.) afin de présenter au mieux le projet aux parents concernés (ceux d'enfants en maternelle ou rentrant en maternelle). Un premier sondage doit permettre d'évaluer le nombre d'enfants concernés par cette ouverture de filière. Une demande est alors adressée à l'Inspection Académique qui « ne répond jamais officiellement »⁸⁸. En tant qu'établissement sous contrat, cette étape est obligatoire. Pour autant, même s'il n'y a pas de courrier officiel en réponse à cette demande, les acteurs institutionnels de la filière se retrouvent en février-mars pour négocier les ouvertures et transformations de postes. Ces rencontres sont donc le lieu de validation de l'ouverture de la filière dans le primaire. Les enseignants déjà en poste et volontaires pour enseigner en basque vont avoir un entretien à la DDEC pour évaluer leur niveau de basque et, si besoin, une formation pour se perfectionner (mais plus souvent « pour se débloquer »⁸⁹). Ces formations sont menées en lien avec AEK. Ceux qui nécessitent un apprentissage de la langue plus poussé vont faire une demande de congé de formation au rectorat. L'OPLB appuie ces demandes, qui sont dites « communes », même si pour le privé confessionnel, les enseignants doivent cumuler individuellement leurs congés de formation pour pouvoir les demander. Si la formation implique un remplacement du professeur, le suppléant sera financé par la DDEC. Une fois la filière ouverte, la DDEC demande au chef d'établissement de flécher le recrutement afin de pérenniser la filière en cas de départ : c'est donc un « poste bilingue » qui apparaît au mouvement des mutations.

Dans le secondaire, le chef d'établissement, en lien avec son équipe, fait une demande auprès de la DDEC. En cas de transformation de poste, l'enseignant déjà dans l'établissement va attribuer un certain nombre de ses heures à l'enseignement de sa matière en basque pour un groupe classe ou un dédoublement. Dans ce dernier cas, le reste de la classe aura ladite matière en français. En cas de mutation et/ou de création de poste, la langue n'est pas un critère. Il n'y a donc pas de « poste à profil » comme dans la filière publique. Il s'agit de postes fléchés : le dernier mot revenant au chef d'établissement. Le niveau de langue basque sera « évalué », dans le secondaire, par les collègues enseignants de basque de l'établissement et, pour la rentrée 2018-2019, par le chargé de mission sur le bilinguisme de la DDEC. Comme pour la filière bilingue du public, l'objectif est d'atteindre la parité horaire. Pour cela, l'établissement doit proposer, en plus des cours de basque, deux à trois matières en DNL.

⁸⁸ Entretien Xalbat ITÇAINA, chargés de mission de la Direction diocésaine de l'enseignement catholique pour le bilinguisme, 16 juillet 2018

⁸⁹ *Idem.*

Pour le moment, seuls 4 établissements du secondaire (dont 1 lycée) l'offrent sur les 18 collèges-lycées qui proposent une filière bilingue.

La filière bilingue est donc ancienne dans le privé catholique mais sa structuration est en cours. L'accompagnement de la DDEC et la volonté des chefs d'établissement sont indispensables au développement de la filière : dans le primaire, avec la volonté de proposer une offre plus dense et pérenne, ainsi que dans le secondaire, où il faut développer les matières en DNL pour aboutir à une réelle parité horaire. L'offre peut, ici, susciter la demande, ce qui n'est pas le cas dans la filière privée associative.

3.1.3. La filière immersive dans le privé associatif et laïc :

Dans la filière associative, les écoles sont créées par les parents. Elles répondent donc à une demande sociale. Des parents se réunissent en association pour constituer une ikastola. L'ikastola est membre de la fédération Seaska. Soutenus par Seaska, les parents entreprennent les démarches auprès des communes pour trouver un terrain ou un local : « La priorité, c'est de trouver un local public et si possible gratuit. Voilà. Et quand on n'a pas ça, on peut aller jusqu'à y compris une construction privée. Comment ça marche tout ça, bah justement, c'est que c'est mutualisé⁹⁰. [...] beaucoup d'ikastola sont hébergées dans des bâtiments publics »⁹¹. En effet, si la loi Falloux⁹² limitait l'aide apportée par les collectivités locales aux établissements scolaires privés, les ikastola bénéficient souvent d'appuis institutionnels liés aux dynamiques de la société civile et à l'émergence d'une gouvernance locale que nous avons évoquées dans l'introduction : « cette loi Falloux qui nous fait beaucoup de mal. Mais bon, on a la complicité des élus locaux. On a gagné ça. »⁹³.

Puis, des négociations pour l'obtention de postes (avec le taux d'encadrement voulu par Seaska) sont menées auprès du Rectorat par l'OPLB et Seaska. Ainsi, les conventions triennales accordent un taux d'encadrement d'un enseignant pour 22-25 élèves. Seaska prend à sa charge le dédoublement à partir de 20 élèves pour les maternelles. Les enseignants recrutés doivent avoir le niveau attendu par l'EN (Master) et suivre une formation validée par l'ESPE. Ils passent alors devant les commissions consultatives mixtes départementales ou académiques. Leur formation est organisée par Seaska au sein de l'institut supérieur des

⁹⁰ Au sein de la fédération Seaska, une association (Egoitza Obrak) est dédiée à la recherche, la construction et rénovation des locaux des ikastola.

⁹¹ Entretien Paxkal INDO, Président de Seaska, entretien du 29 septembre 2015

⁹² Après l'abrogation de la loi Falloux en 2000, certains points ont été repris dans le Code de l'Éducation, notamment la question de l'aide financière accordée par les collectivités territoriales aux écoles privées.

⁹³ Entretien avec Xan AIRE, coordinateur du projet *Euskaraz Bizi* pour Seaska, 12 mars 2014

langues de la république française (ISLRF). Le cas échéant, Seaska recrute ses enseignants bascophones au Pays basque d'Espagne.

L'organisation de l'acquisition du bilinguisme se fait par l'introduction progressive du français. De la petite section au CP, l'enseignement est immersif en basque uniquement. Puis le français est introduit à partir du CE1 (3hs). En CE2, les enfants ont 5h de français et 8h en CM1 et CM2. Dans le secondaire, à l'exception des langues étrangères et du français, tous les cours sont dispensés en basque.

Ces trois filières d'enseignement en basque sont donc assez différentes, de par leurs effectifs (figure 21), leurs modalités de création et de pérennisation, mais aussi, de la place accordée à la langue basque dans le déroulement de la journée et du cursus. Pour autant, toutes filières confondues, cet enseignement est proposé dans une très grande majorité des communes du PBF et concerne un nombre d'établissements conséquent (tableau 3).

Tableau 3 : Nombre d'établissements concernés par l'enseignement du basque à la rentrée 2016-2017 au PBF

Niveaux <i>Filières</i>	Maternelle (immersif)	Primaire (*dont maternelle bilingue)	Secondaire	Total
<i>Public*</i>	8	95	14	117
<i>Privé*</i>	17	32	18	67
<i>Seaska (immersif)</i>		26	4	30
Total		178	36	214

Source : Chiffres de l'OPLB. Elaboration propre

3.2. Distribution spatiale et par niveau des effectifs en basque

A la diversité des formes de scolarisation, en fonction des filières, répond aussi une diversité de la distribution des effectifs (dans l'espace et par niveau), ainsi que des parcours (très contrastés pour les élèves scolarisés en basque).

Les effectifs en basque ne cessent d'augmenter, et ce dans les différentes filières. Dans le primaire public, au fur et à mesure que la filière proposant 3hs/hebdomadaire perdait de la vitesse (en 1982, 131 écoles la proposent contre 60 écoles en septembre 1992 - JAUREGUIBERRY, 1993-), celle à parité horaire connaissait une forte augmentation (une

école en 1982 pour 30 écoles en septembre 1992).

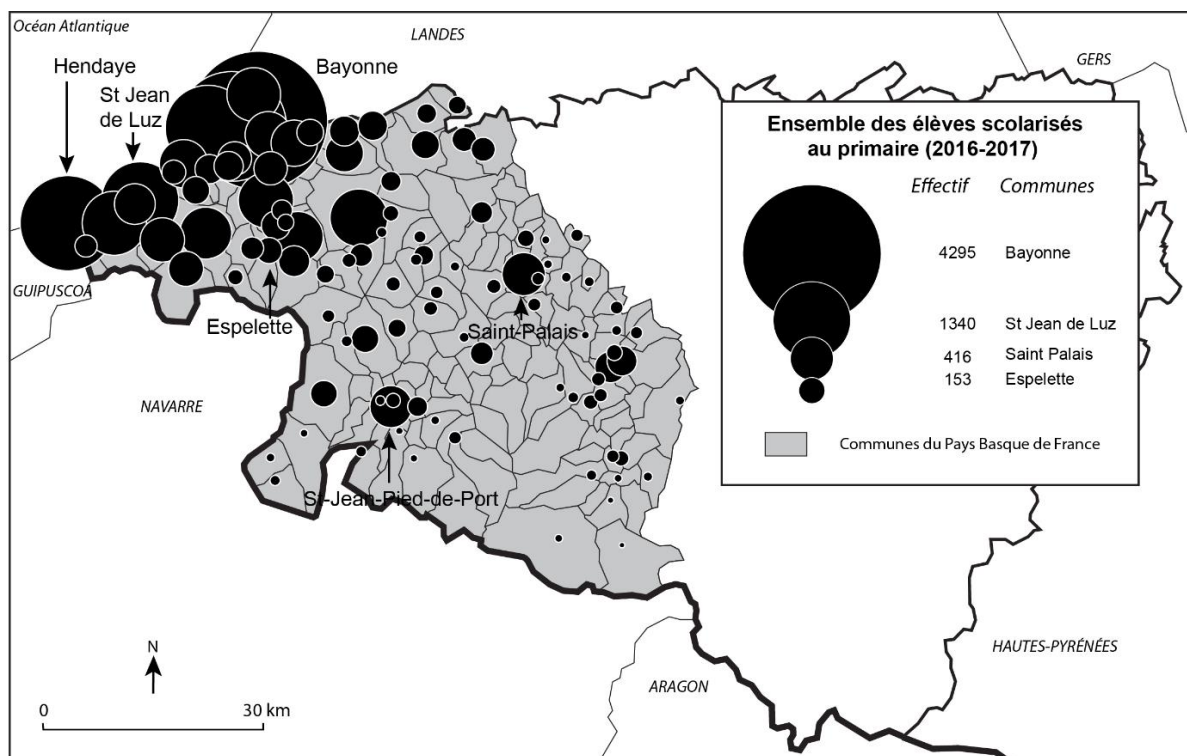
Du point de vue de la répartition, on note que « l'offre de cette filière [bilingue publique] est géographiquement inégale. Excepté quatre des six chefs-lieux de cantons bascophones du Pays basque intérieur, toutes les écoles proposant le bilinguisme sont situées en Labourd du sud » (JAUREGUIBERRY, 1993 ; p.20). Pour les ikastola, on ne comptait encore que 18 écoles à la rentrée de septembre 1992. La répartition de ces écoles est la même que celles proposant la filière à parité horaire, à l'exception de Larceveau où, dès la rentrée de 1991, une ikastola est ouverte tandis que le secteur public n'y propose pas d'enseignement en basque.

3.2.1. Tour d'horizon du basque dans les écoles primaires au PBF

a) Poids du basque dans le panorama général

La répartition de l'ensemble des élèves scolarisés au Pays basque de France (carte 7) est similaire à celle de la distribution de la population (carte 4). Le littoral est le secteur le plus peuplé du PBF, et donc celui où se concentrent les effectifs scolaires les plus importants. Dans le Labourd intérieur mais surtout en Basse-Navarre et en Soule, les effectifs scolaires sont moindres et se concentrent dans quelques bourgs (Saint-Palais, Saint-Jean-Pied-de-Port).

Carte 7: Localisation des effectifs du primaire par commune (2016-2017)



Source: Fonds de carte Creative Commons / Wikipedia. Elaboration propre. Fait avec Philcarto * 09/09/2017 22:11:25 * <http://philcarto.free.fr>

A la rentrée scolaire de septembre 2016, il y avait 25 829 enfants scolarisés en primaire au PBF dont 15 849 (soit 61,4%) en unilingue français et 9 980 (soit 38,6%) en basque⁹⁴. Si près des deux tiers des enfants scolarisés en PBF dans le primaire le sont encore dans la filière unilingue, le succès des filières en basque (bilingues comme immersives) est cependant incontestable.

Depuis 2004, dans le primaire, le nombre d'enfants scolarisés en basque a augmenté de 68.3%, tandis que le nombre d'enfants scolarisés uniquement en français a diminué de 13.4% (tableau 4). Quant au secondaire, depuis 2004, le nombre d'élèves scolarisés en basque au collège a été multiplié par 1.9, et par 1.8 au lycée.

Tableau 4 : Evolution des effectifs du primaire entre 2004 et 2016 par rapport à la langue

Ensemble des filières	Evolution 2004-2016
Total élèves scolarisés dans les écoles primaires	+ 6,6%
Total élèves enseignement en basque	+ 68,3%
Total élèves enseignement unilingue français	- 13,4%
Proportion des élèves scolarisés en basque	+ 57,9%
Gain d'effectif scolarisé en basque	+ 4 050

Source : OPLB

La scolarisation en basque est aujourd'hui bien installée dans le paysage éducatif du Pays basque de France et concerne un effectif croissant d'élèves, alors même que la scolarisation unilingue est en recul (y compris en termes d'effectifs).

b) Analyse de la distribution de l'offre en basque en PBF.

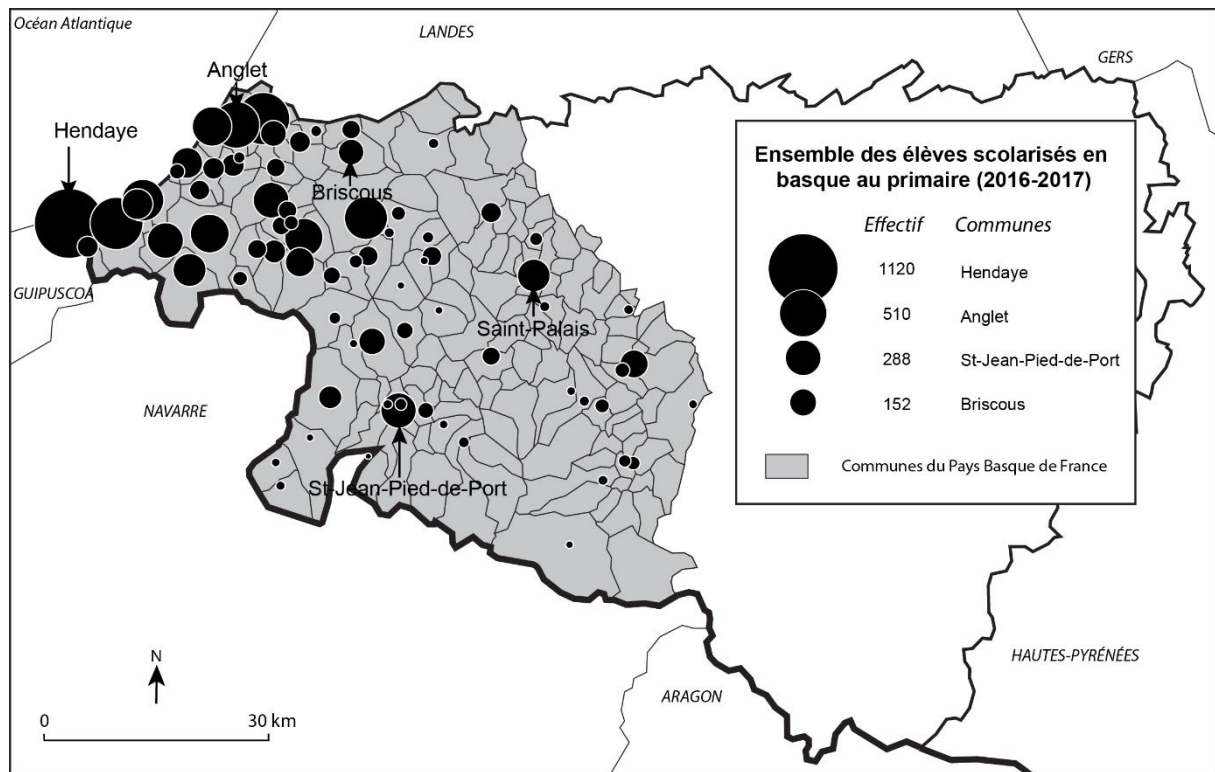
Cette augmentation de la fréquentation d'un enseignement en basque est à lier à la généralisation de l'offre sur le territoire, et ce pour les trois principales filières d'enseignement en basque.

La répartition des élèves scolarisés en basque révèle toujours un poids important de la côte mais quelques écoles primaires du Labourd intérieur ainsi que des chefs-lieux de la Basse

⁹⁴ Rectorat de Bordeaux & Inspection d'Académie des Pyrénées-Atlantiques

Navarre et de Soule présentent des effectifs tout aussi importants que certaines communes du littoral (carte 8).

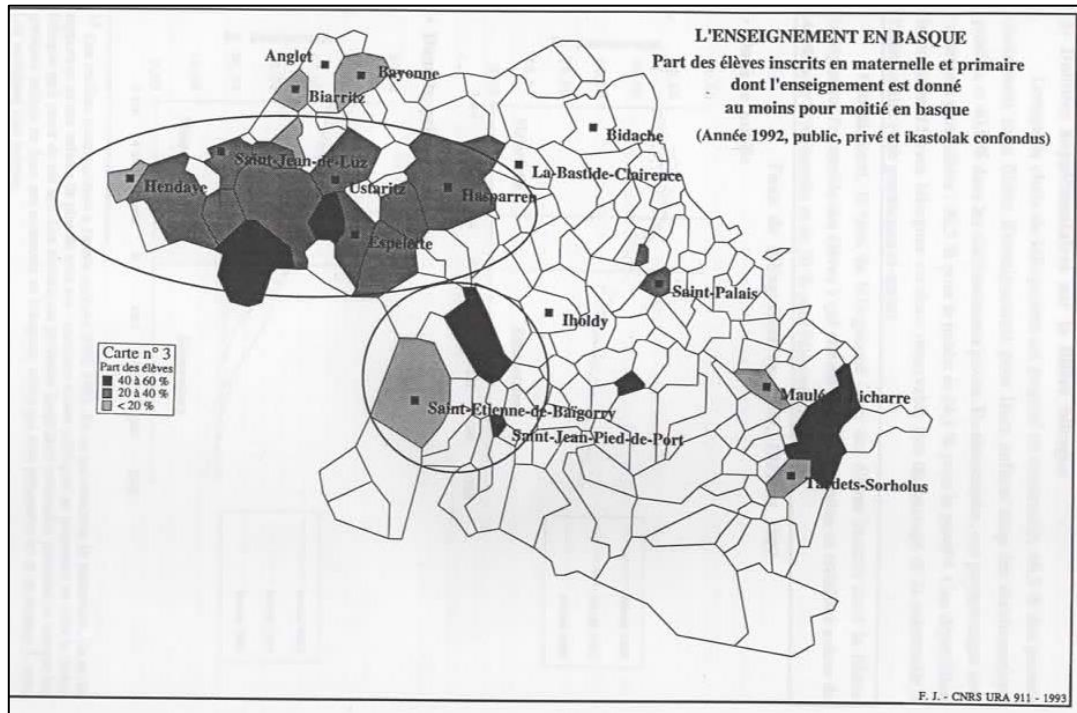
Carte 8 : Localisation des effectifs du primaire en basque par commune (2016-2017)



Source: Fonds de carte Creative Commons / Wikipedia. Elaboration propre. Fait avec Philcarto * 09/09/2017 22:11:25 * <http://philcarto.free.fr>

Par ailleurs, si l'on compare avec la cartographie de l'enseignement en basque dans le primaire pour la rentrée 1992 (carte 9), on note qu'un plus grand nombre de communes est concerné sur l'ensemble du territoire. Même si la carte de 1992 ne renseigne que la part d'élèves par commune concernée par un enseignement donné au moins pour moitié en basque, le nombre de communes où un enseignement en basque est offert apparaît bien supérieur aujourd'hui (carte 8). La demande a renforcé les pôles déjà existants de cette scolarisation en basque et l'offre s'est généralisée pour permettre le développement d'autres écoles bilingues et/ou immersives.

Carte 9 : Part des effectifs communaux en primaire et maternelle concernée par un enseignement en basque au moins à parité horaire, en 1992



Source : JAUREGUIBERRY, 1993 ; p. 25

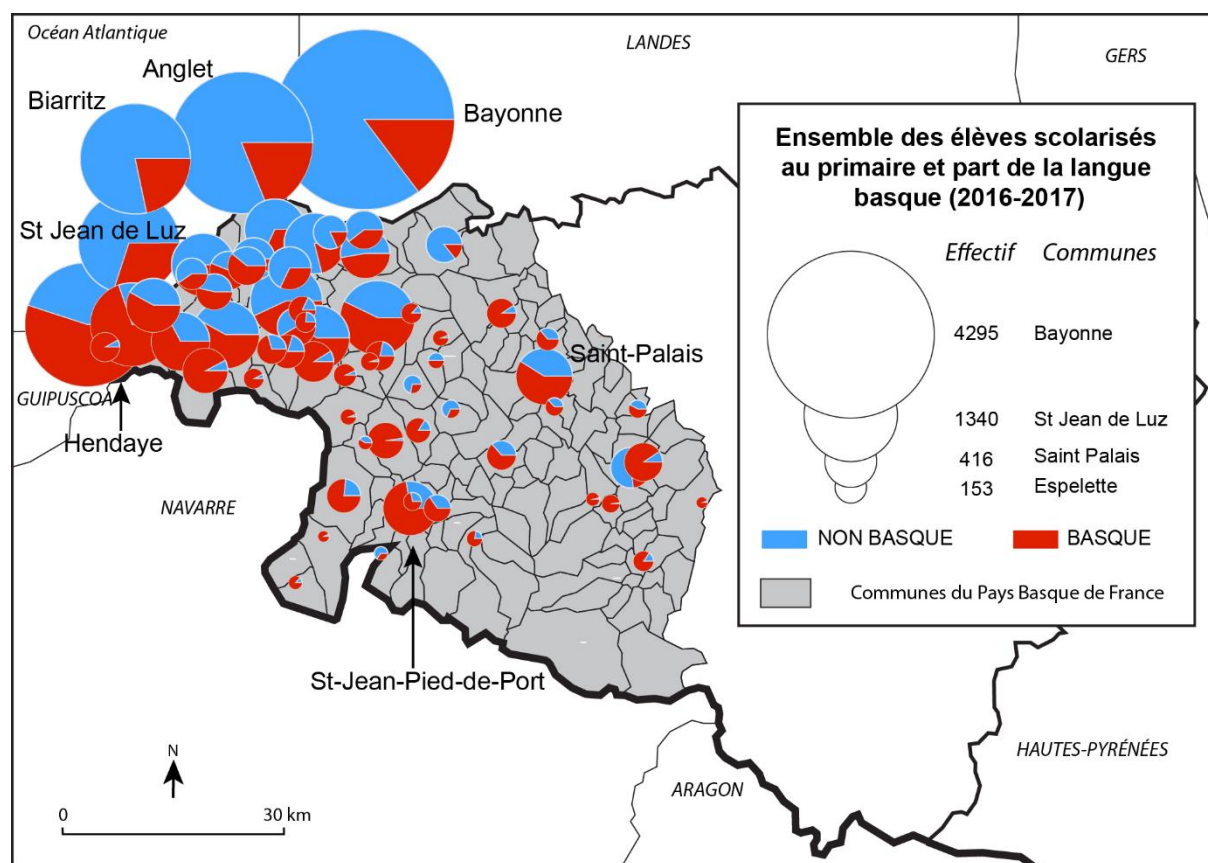
A l'exception de quelques communes du bord de la Nive, toutes celles du Labourd proposent un enseignement en basque aujourd'hui. On note que l'offre en Basse Navarre s'est développée en dehors des bourgs principaux. Enfin en Soule, si trois communes seulement proposaient de l'enseignement en basque en 1992, elles sont aujourd'hui 10 à le faire (y compris dans le cadre de regroupements pédagogiques intercommunaux -RPI-).

Pour certaines écoles de l'intérieur du Pays basque l'ouverture d'une classe bilingue a permis d'éviter la fermeture de l'école. En effet, si l'on compare les effectifs d'inscrits en basque rapportés aux effectifs globaux, on constate que les communes les plus à l'Est ont, majoritairement, leurs élèves inscrits en basque⁹⁵, toutes filières confondues (carte 10). A l'inverse, plus on se rapproche de la côte et plus la part des enfants dans la filière unilingue française est importante ; à l'exception des communes du sud du Labourd, ce qui permet d'affiner le gradient Est-Ouest identifié dans le chapitre précédent. On émet, ici, l'hypothèse d'un rôle joué par la proximité avec la frontière. De nombreuses familles originaires du Pays basque sud vivent dans ces communes et les habitants y constatent davantage l'intérêt que

⁹⁵ A l'exception de Mauléon où le développement de l'enseignement en basque est polarisé, notamment, par l'ikastola de Chéraute.

présente la maîtrise du basque « Hendaye accueille depuis vingt ans un nombre grandissant de résidents basques espagnols. Un tiers des enfants scolarisés ne parlent pas le français lorsqu'ils arrivent à l'école. Ils l'apprennent dans le système bilingue, mais restent dans un univers bascophone et hispanophone s'ils sont dans l'*ikastola* de Seaska » (LOYER, 2002 ; p.24).

Carte 10: Localisation et part des effectifs du primaire en basque par commune (2016-2017)



Source: Fonds de carte Creative Commons / Wikipedia. Elaboration propre. Fait avec Philcarto * 09/09/2017 22:11:25 * <http://philcarto.free.fr>

Cette représentation de la part des enfants scolarisés en basque dans les effectifs globaux du primaire illustre les dynamiques démographiques évoquées précédemment dans la partie sur la transmission de la langue. Les communes sous l'influence du BAB sont davantage concernées par une scolarisation en français. Les populations qui arrivent de l'extérieur du Pays basque se concentrant davantage dans ce secteur. Un axe le long de l'Adour s'identifie également autour du choix de la scolarisation en unilingue français (carte 10).

C'est pourquoi, si en effectif les enfants scolarisés en basque sont plus nombreux dans les secteurs de forte densité démographique (carte 8) (c'est-à-dire dans le BAB et sur le littoral), ce sont les familles qui habitent les communes de l'intérieur du Pays basque et celles à

proximité avec la frontière franco-espagnole qui font davantage le choix de la scolarisation en basque (carte 10).

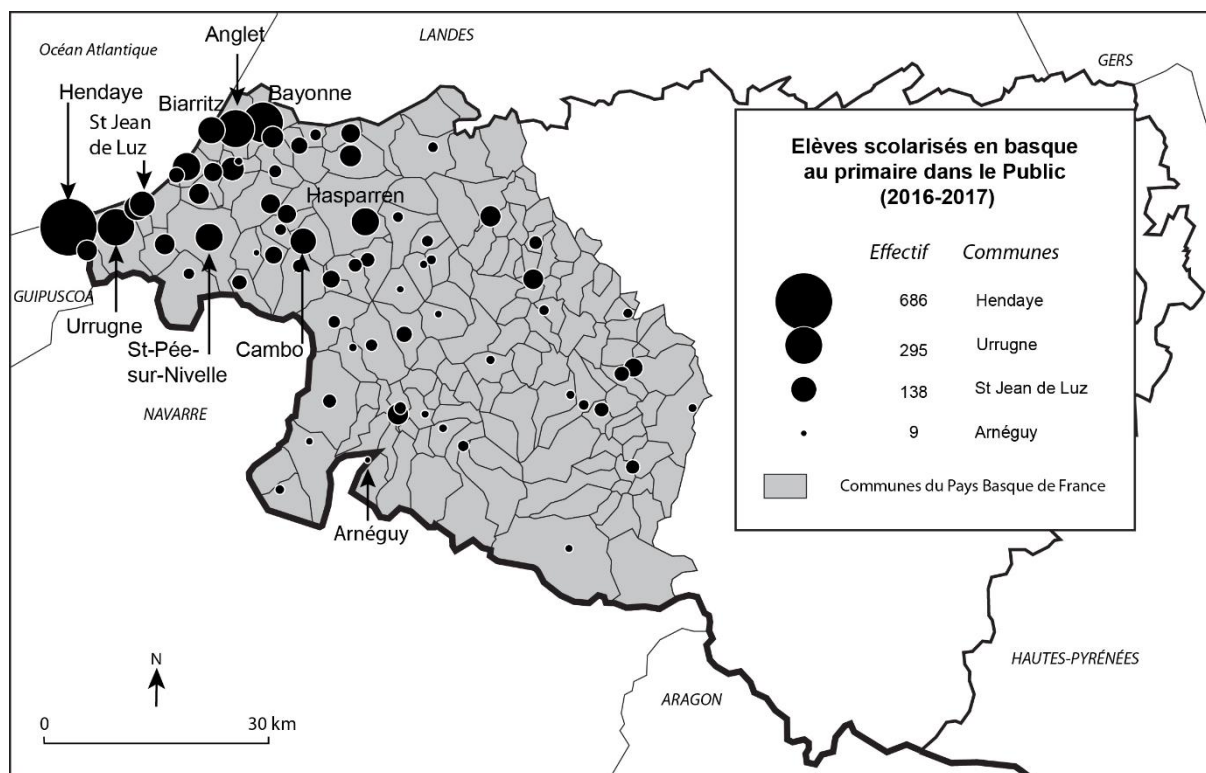
Ainsi, la scolarisation en basque concerne un nombre croissant d'élèves (tableau 4) et présente une offre développée sur l'ensemble du territoire (carte 8). Mais il existe nombre de secteurs où le choix du basque reste minoritaire, des secteurs démographiquement structurants. De la même manière, on distingue une zone méridionale où la scolarisation en basque est majoritaire et importante et une zone intérieure où elle est aussi majoritaire mais où les effectifs sont moindres (carte 10).

Cette présentation est à compléter par l'étude de la répartition par filière des effectifs scolarisés en basque. Pour chacune de ces filières, les logiques de scolarisation ou la distribution des écoles peuvent être différentes.

c) La filière bilingue/immersive dans le système public :

L'offre de scolarisation dans le bilingue (et immersif si l'on tient compte des expériences menées dans plusieurs maternelles) est présente dans une majorité des communes du Pays basque (carte 11). On ne compte que 19 communes ne proposant pas d'enseignement en basque parmi leurs écoles publiques (dont 6 RPI sur les 25 du PBF).

Carte 11 : Localisation des effectifs du primaire en basque dans le public par commune (2016-2017)



Source: Fonds de carte Creative Commons / Wikipedia. Elaboration propre. Fait avec Philcarto * 09/09/2017 22:11:25 * <http://philcarto.free.fr>

Les effectifs les plus importants se situent sur le littoral et notamment à Hendaye, Bayonne et Anglet. Ce qui correspond là encore à la répartition de la population au PBF (carte 4). Les effectifs en basque dans la filière publique sont également remarquables dans tout le Labourd : les effectifs sur Hasparren, Cambo et Saint-Pée-sur-Nivelle sont comparables à ceux de Biarritz ou Saint Jean-de-Luz. En Soule et en Basse-Navarre, cette répartition est plus dispersée et moins importante en termes d'effectifs.

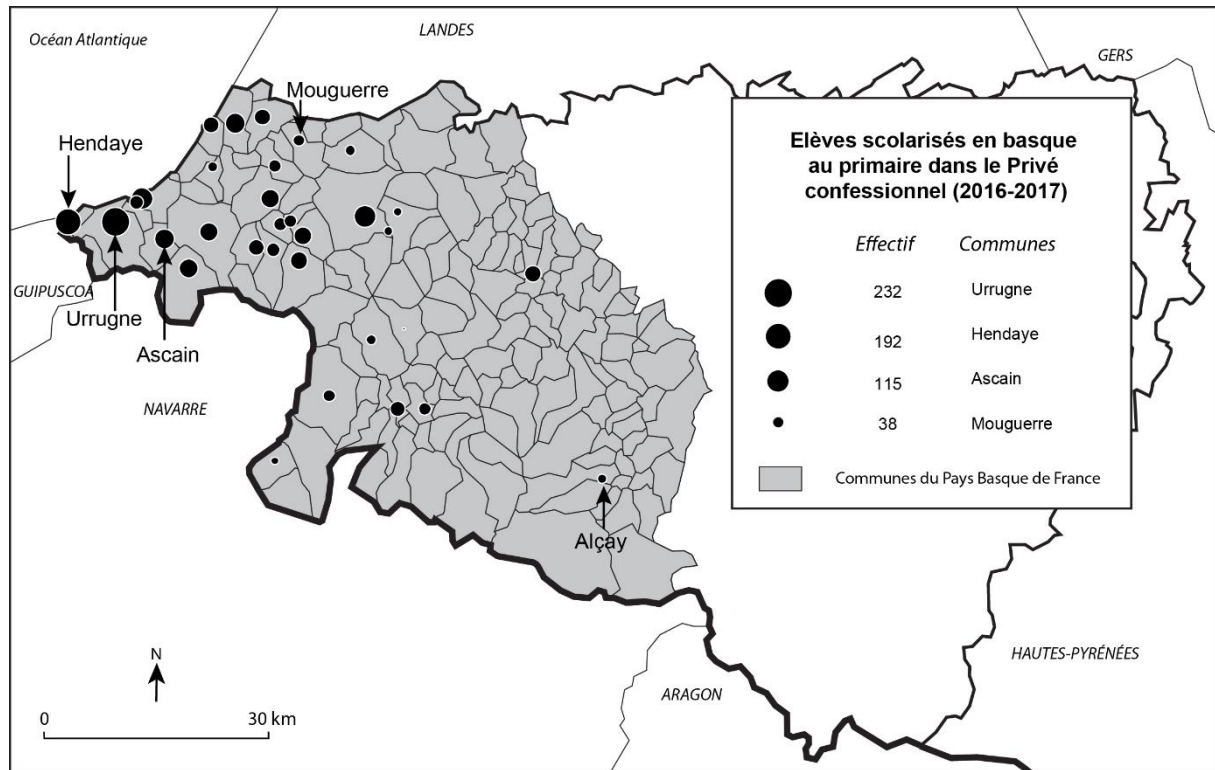
A l'exception de 19 communes qui n'offrent pas le basque en école publique, la distribution des effectifs du primaire en basque est calquée sur la répartition des écoles publiques au PBF. Il s'agit d'une offre de basque généralisée qui correspond à la répartition d'un service public. Par ailleurs, en termes d'effectifs, on note que la filière bilingue regroupe près d'un tiers (31,2%) des élèves scolarisés dans le public sur l'ensemble du PBF, mais plus de la moitié (53,2%) des élèves scolarisés en basque, toutes filières confondues (figure 26).

d) La filière bilingue (et immersive) dans le privé confessionnel :

La cartographie des effectifs du primaire en basque dans la filière privée confessionnelle met en évidence (avec des figurés à la même échelle), le poids tout relatif de cette filière dans le

choix du basque. On relève aussi une asymétrie de la répartition des effectifs entre le Labourd (la province historique côtière du PBF) et l'intérieur, bien moins peuplé (carte 12).

Carte 12 : Localisation des effectifs du primaire en basque dans le privé confessionnel par commune (2016-2017)



Source: Fonds de carte Creative Commons / Wikipedia. Elaboration propre. Fait avec Philcarto * 09/09/2017 22:11:25 * <http://philcarto.free.fr>

Le choix du basque dans la filière privée confessionnelle reste minoritaire au regard des effectifs scolarisés au PBF (carte 7). Cette filière ne représente que 22.8% des effectifs scolarisés en basque à la rentrée 2016-2017 et plus d'un tiers (35.5%) des élèves scolarisés dans le privé confessionnel dans son ensemble.

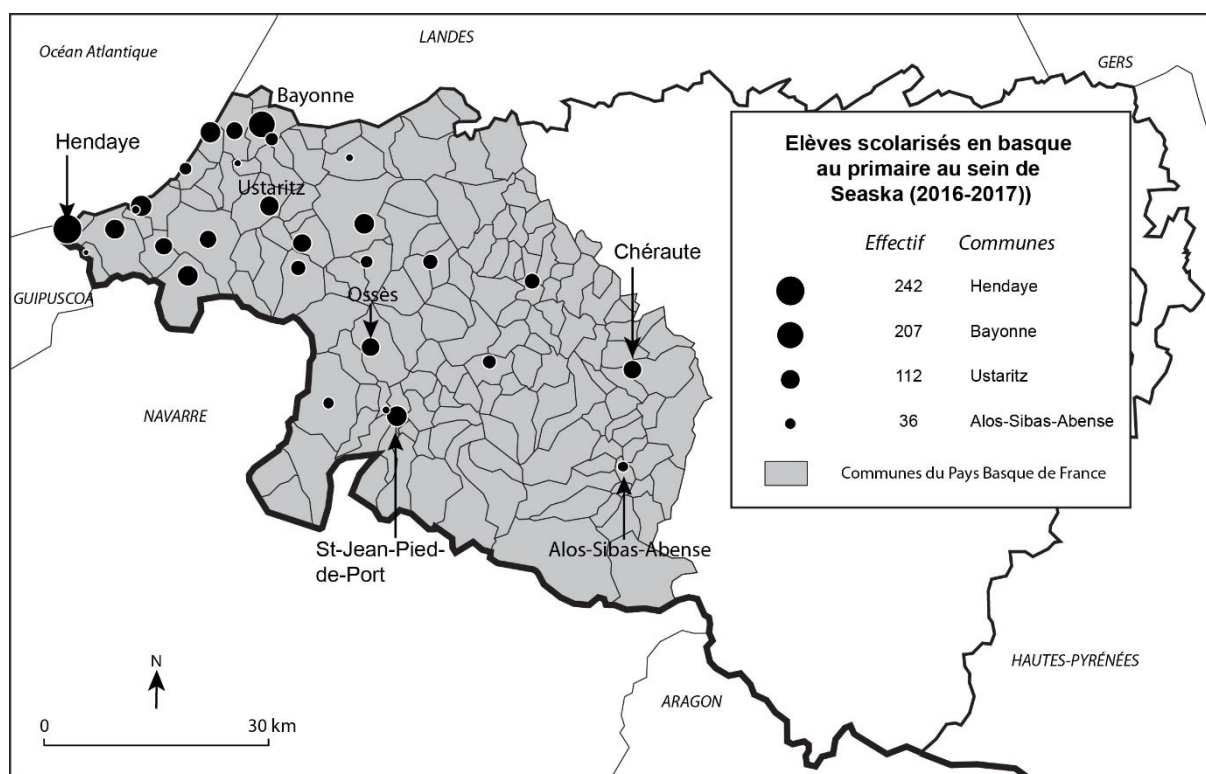
Pour ce qui est de sa répartition géographique, on retrouve ce choix dans les communes de l'intérieur du Labourd et dans la partie méridionale du PBF. Le BAB est aussi un pôle structurant mais de second plan. Enfin, pour ce qui est de la Basse-Navarre et de la Soule, on relève un effet de confins et d'isolement, à Saint-Palais notamment, ou encore à Alçay en Soule.

e) La filière immersive dans le privé associatif : les ikastola de Seaska

Comme pour la filière privée confessionnelle, la filière privée associative présente des effectifs limités au regard de la scolarisation en basque (carte 8), et *a fortiori* au regard des effectifs globaux de scolarisation dans le primaire (carte 7). Les élèves scolarisés dans la filière immersive ne représentent que 24% du total des élèves scolarisés en basque (un chiffre à peine supérieur à la part scolarisée dans la filière privée confessionnelle). Ce choix reste donc minoritaire même si les effectifs de cette filière connaissent depuis 2004 (date de la création de l'OPLB) une hausse de 70%.

En termes de répartition des effectifs, deux pôles se distinguent : Hendaye et Bayonne (carte 13). Le premier bénéficie de la proximité avec la frontière et de la résidence, dans cette ville, de nombreuses personnes originaires du sud. Quant à la ville de Bayonne, elle cumule les effectifs de deux ikastola en primaire et constitue, dans le même temps, le pôle démographique principal du PBF.

Carte 13 : Localisation des effectifs du primaire en basque dans le privé associatif par commune (2016-2017)



Source: Fonds de carte Creative Commons / Wikipedia. Elaboration propre. Fait avec Philcarto * 09/09/2017 22:11:25 * <http://philcarto.free.fr>

A la différence de la filière privée professionnelle, dont les effectifs sont plus ramassés vers la côte, on observe un maillage plus régulier dans le Labourd. Toutes les communes du littoral (à l'exception de Guéthary) ont une ikastola. De même, le sud et l'intérieur de cette province disposent d'une offre importante : sur les 31 ikastola primaires au PBF (rentrée 2107-2018), 17 sont situées dans le Labourd.

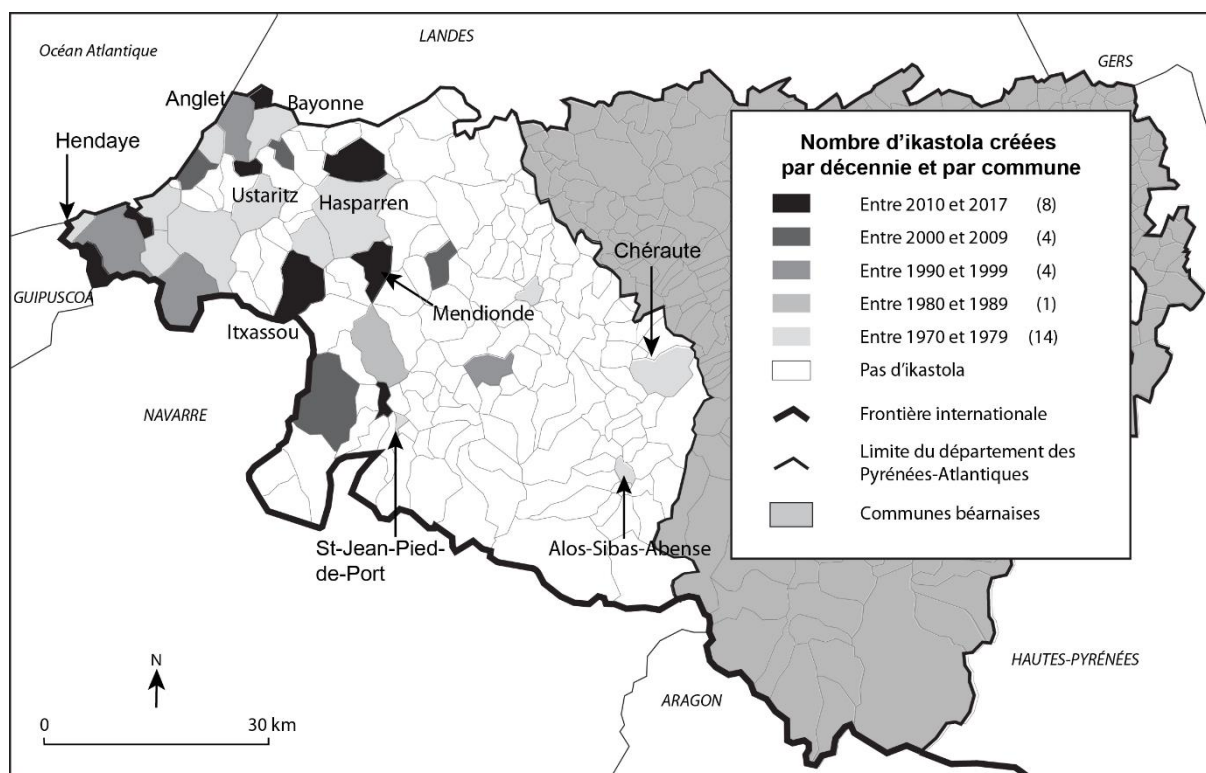
La répartition sur l'ensemble du PBF enfin est plus diffuse. Elle correspond, dans une certaine mesure, à la présence de bourgs ruraux (Saint-Jean-Pied-de-Port ou Chéraute à côté de Mauléon) mais aussi et surtout à la volonté de parents d'ouvrir une ikastola dans leur village répondant ainsi au slogan «Herri bat, Ikastola bat » (un village, une ikastola) : « On ne veut pas de grosses ikastola. On veut beaucoup de petites ikastola. Que chaque village ait son ikastola, c'est ce qu'on voudrait. »⁹⁶

Les dynamiques d'ouverture des ikastola (carte 14) révèlent deux processus géographiques majeurs. Le premier processus est la répartition dense et ancienne des ikastola dans le Labourd. Ainsi, dans les années 1970, 14 ikastola ont été créées, pour l'essentiel dans la province historique côtière. Il s'agissait ici de répondre à la demande au regard d'un accroissement de la population dans cette partie du PBF, la plus concernée par le recul de la transmission familiale de la langue et par un environnement davantage francophone. La densification de l'offre sur le littoral basque continue aujourd'hui. Depuis le début des années 2000, parmi les 12 nouvelles ikastola qui ont vu le jour, 6 se situent sur ou à proximité de la côte. Le second processus est l'ouverture d'ikastola en milieu rural et dans les secteurs sous pression offrant ainsi un maillage plus fin dans l'intérieur du PBF. Ainsi, l'ikastola d'Itxassou a été inaugurée en 2010 pour accueillir les effectifs (venant aussi de Macaye et Louhossoa) qui allaient, jusque-là, sur Cambo. La même année, l'ikastola de Mendionde a ouvert ses portes. Elle répond au souhait de parents « du secteur d'Hélette et de Mendionde, [...] car l'ikastola d'Hasparren se trouve à plus de 12 kilomètres. »⁹⁷.

⁹⁶ Entretien avec Xan AIRE, coordinateur du projet *Euskaraz Bizi* pour Seaska, 12 mars 2014

⁹⁷ *Herri Kolore, Supplément du Journal du Pays Basque*, 9-10 mai 2009, p.6

Carte 14 : Près d'un demi-siècle de création d'ikastola (1970-2017)



Source: Fonds de carte Creative Commons / Wikipedia. Elaboration propre. Fait avec Philcarto * 09/09/2017 22:11:25 * <http://philcarto.free.fr>

Ces ouvertures permettent de réduire les distances entre l'école et le domicile et donc de faciliter la logistique des familles. Elles sont aussi pensées en terme de sociabilisation : « un des freins qui existent actuellement à la scolarisation d'un enfant dans une école immersive basque est l'éloignement, pour des raisons d'organisation et de transport mais aussi par crainte de couper l'enfant des relations qu'il pourrait avoir dans son village ou son quartier. »⁹⁸. Les parents qui s'investissent dans l'ouverture d'une ikastola pensent aussi aux dynamiques sociales dont elle sera porteuse pour leur espace de vie.

Or, en milieu rural, les écoles peuvent se faire concurrence. « Il y a les maires sur place qui voient la concurrence potentielle de l'ouverture d'une école avec leur école publique »⁹⁹ : l'ouverture d'une ikastola peut entraîner la fermeture d'une école publique. « Il y a des résistances internes ; par exemple un groupe de parents qui gèrent une ikastola dans un village a un peu peur d'une ouverture d'une ikastola à côté »¹⁰⁰ : l'ouverture d'une ikastola peut en affaiblir une autre, déjà présente à proximité. Cependant, depuis les années 1990, aucune ikastola créée n'a été fermée faute d'effectifs. En effet, alors que le nombre total d'élèves

⁹⁸ *Idem.*

⁹⁹ Paxkal INDO, Président de Seaska, entretien du 29 septembre 2015

¹⁰⁰ *Idem.*

scolarisés au PBF a cru de 6,6% entre la rentrée de 2004 et celle de 2016, les effectifs des ikastola ont cru quant à eux de 73% sur la même période. Sur les 1 603 élèves supplémentaires scolarisés au PBF entre 2004 et 2016, près des deux tiers (63%) sont inscrits parmi les effectifs de Seaska. En outre, la récente dynamique d'ouvertures, dans les années 2010 (carte 14) est l'illustration d'une demande de plus en plus importante, y compris dans des secteurs particulièrement cosmopolites du Pays basque ; ce qui interroge sur les motivations de ces parents. Bien que représentatif d'un nombre encore faible d'élèves, l'engouement pour ces ikastola relève de logiques variées qui pourront alimenter ultérieurement notre hypothèse sur l'émergence d'un nouveau mouvement social.

3.2.2. L'enseignement en basque dans les établissements du secondaire.

La répartition des établissements du secondaire illustre la distribution asymétrique de la population au Pays basque avec l'importance de la zone côtière et de l'intérieur du Labourd. Cependant, compte tenu des questions d'orientation et de répartition des établissements, il convient de distinguer la répartition et la distribution des effectifs pour les collèges et pour les lycées.

a) Le collège en basque : répartition et distribution entre filières.

En effet, les effectifs les plus importants d'élèves scolarisés en collège se trouvent dans le BAB, les communes de Saint-Jean-de-Luz et Hendaye pour la côte Sud, et Cambo et Hasparren pour le Labourd intérieur.

Pour autant, la part des effectifs scolarisés en basque est plus importante dans les collèges de la côte Sud et ceux de l'intérieur du Pays basque. Elle est fonction de la présence d'un des trois collèges immersifs du PBF dans la commune¹⁰¹.

Ainsi, à Ciboure où, le collège Piarres Larzabal a ouvert en 1998, l'ensemble des collégiens inscrits dans cette commune est scolarisé dans la filière immersive. Il en est de même pour Larceveau, avec l'ouverture en 2007 du collège de Seaska, Manex Erdozaintzi Etxart. Pour Cambo, le collège immersif Xalbador, ouvert depuis 1983, concentrait à la rentrée 2016-2017 plus de 32% des collégiens inscrits sur la commune.

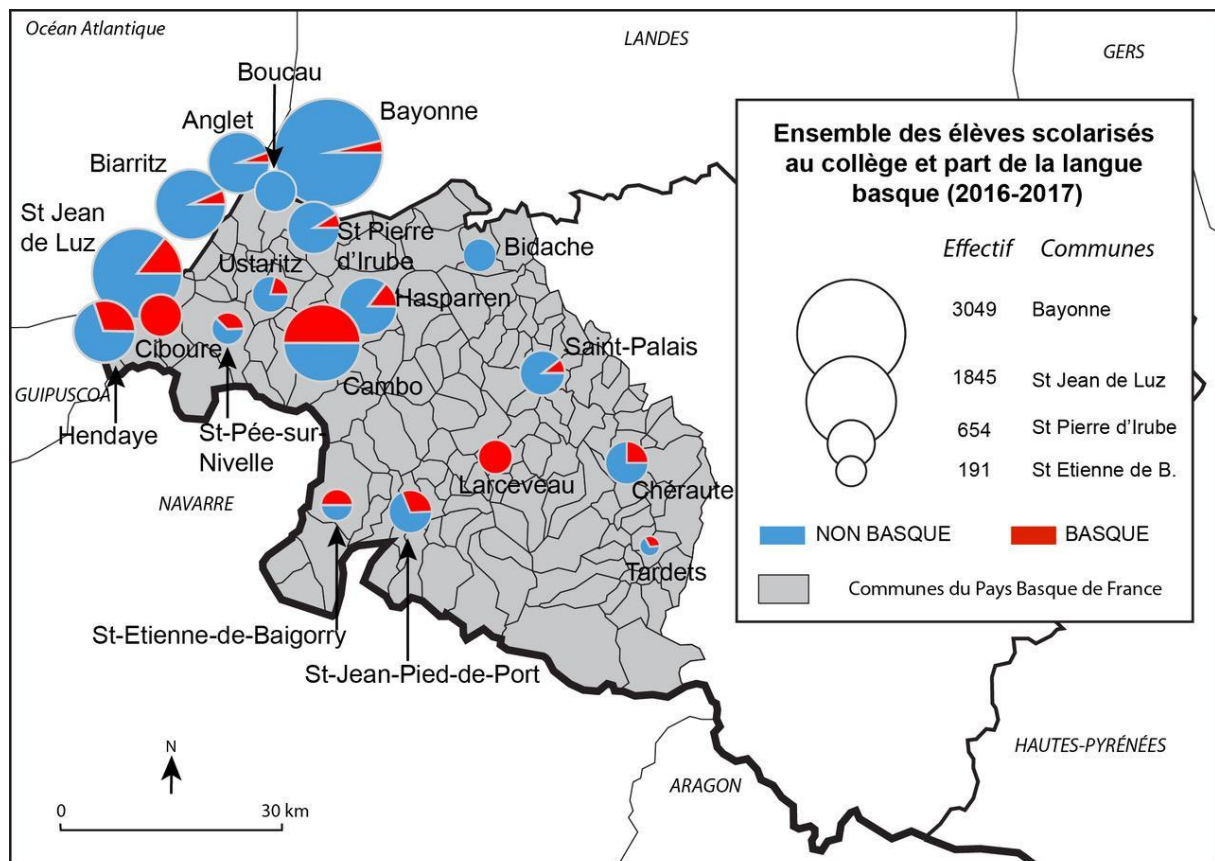
Enfin, pour les communes qui n'ont pas de collège immersif, on observe aussi une part importante d'élèves inscrits en bilingue à l'intérieur du PBF et sur son littoral Sud. Ainsi, à Hendaye et à Mauléon, plus d'un tiers des collégiens sont inscrits dans une filière bilingue. Ce

¹⁰¹ Depuis la rentrée 2017-2018, un quatrième collège Seaska a ouvert ses portes à Bayonne.

pourcentage est de 41.5% pour Saint-Pée-sur-Nivelle et représente 51.3% des collégiens de Saint-Etienne-de-Baigorri.

La poursuite des études dans le secondaire en langue basque est donc, relativement, plus importante dans les communes de l'intérieur et celles du littoral sud. L'environnement social bascophone semblerait être un facteur explicatif dans la continuité de la scolarisation en basque. Pour autant, ce panorama a subi une légère évolution avec l'ouverture en septembre 2017 d'un quatrième collège Seaska. Implanté à Bayonne, le collège Eztitxu Robles totalisait, à la rentrée 2017-2018, 63 élèves répartis dans des classes de 6^è et 5^è et, 107 pour la rentrée 2018-2019. L'objectif de cette ouverture était de désengorger le collège de Cambo¹⁰² et de permettre à plus d'élèves du BAB de poursuivre leur scolarité en basque à proximité de leur domicile. Nous retrouvons ici la volonté de Seaska de multiplier les petites structures d'accueil de proximité.

Carte 15: Localisation et part des effectifs scolarisés en collège (2016-2017)



Source: Fonds de carte Creative Commons / Wikipedia. Elaboration propre. Fait avec Philcarto * 09/09/2017 22:11:25 * <http://philcarto.free.fr>

¹⁰² Après l'ouverture du collège Seaska à Bayonne, le collège Xalbador de Cambo comptait 84 élèves en 6^è à la rentrée 2017-2018, soit seulement 6 de moins qu'à la rentrée précédente. Par contre, l'effectif en 5^è à Xalbador a diminué de 32 élèves depuis l'ouverture du collège de Bayonne.

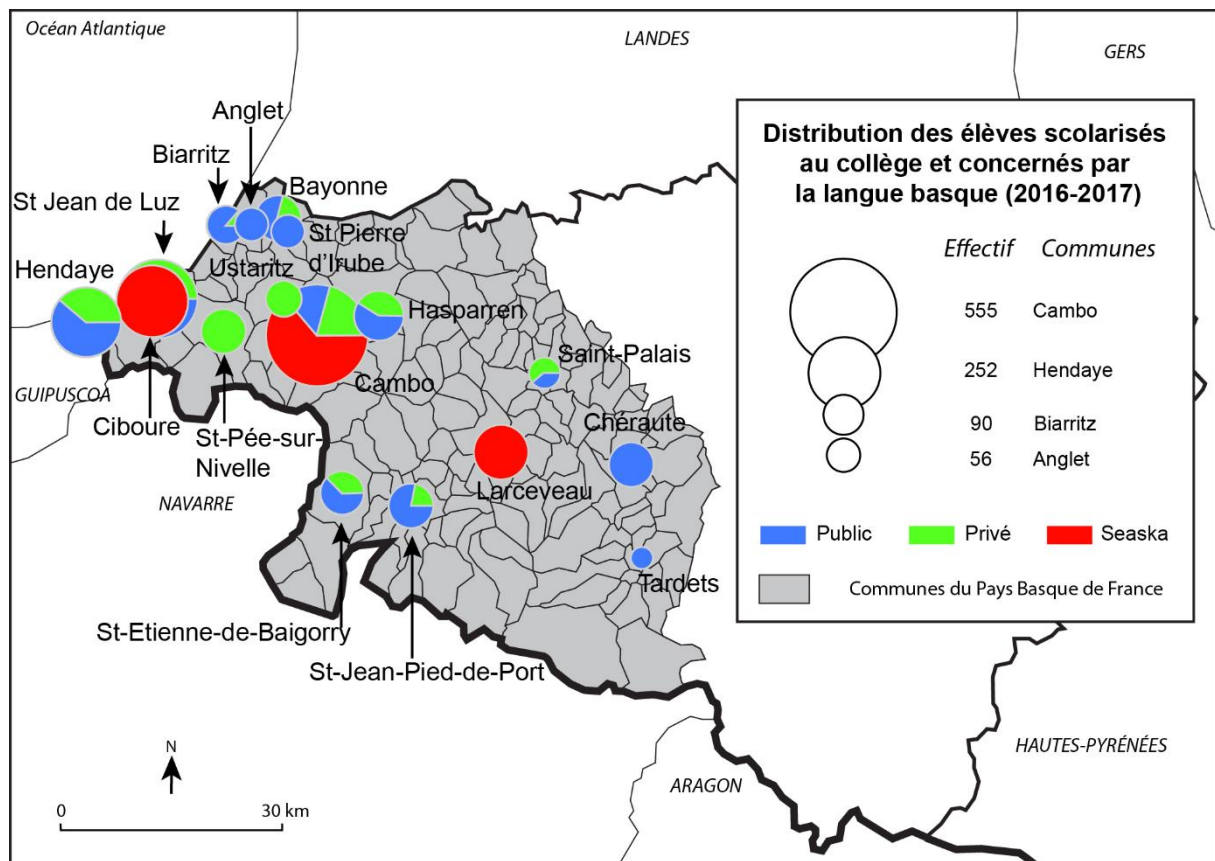
Lorsque l'on analyse la répartition par filières des collégiens scolarisés en basque (carte 16), on observe une certaine disparité dans l'importance des trois filières selon les secteurs géographiques.

Tout d'abord, la filière publique reste la plus importante en termes d'effectifs et de répartition de l'offre sur l'ensemble du PBF, notamment en Soule. Pour autant, à l'exception du BAB, dans les communes où l'offre bilingue publique et privée se côtoient, la répartition des collégiens révèle une filière privée attractive. Elle accueille au moins un tiers des collégiens scolarisés en basque. A Saint-Jean-de-Luz, 57.5% des collégiens inscrits en bilingue relèvent de la filière privée. Cette répartition peut s'expliquer par le choix de l'établissement en fonction du degré de parité horaire qu'il offre. Les collèges publics Maurice Ravel et Chantaco proposent 2 à 3 matières en basque (en plus du basque). Le collège privé Sainte-Marie met en avant, sur son site internet, offre jusqu'à 5 matières en basque. De même, nous notons qu'à Saint Palais, la filière privée regroupe 60% des collégiens scolarisés en basque. A la rentrée 2016-2017, dans le collège public de Saint Palais, il n'existe pas de classe bilingue de 3^e. Le cycle de scolarisation en bilingue dans cet établissement n'est donc pas complet. Il n'a, vraisemblablement, ouvert ses portes qu'à la rentrée 2014-2015. La filière bilingue du collège privée bénéficie alors d'une expérience plus ancienne.

Dans le BAB, la filière bilingue privée est moins plébiscitée que dans les autres secteurs géographiques où elle est en concurrence avec la filière bilingue publique. Ainsi, à Bayonne, 20% des collégiens des filières bilingues sont dans des établissements privés. On peut s'interroger sur l'évolution de ces chiffres avec l'ouverture de la filière bilingue dans le deuxième collège public de Bayonne, Albert Camus. En effet, le choix de l'enseignement bilingue dans la filière publique pouvait être interprété comme une modalité de contournement de la carte scolaire. En généralisant l'offre à tous les établissements publics, le choix de la filière (bilingue) privée viendrait alimenter cette dynamique d'évitement scolaire.

Enfin, Cambo se distingue par sa singularité. Elle est la seule commune (à la rentrée 2016-2017) à proposer les trois filières d'enseignement en basque pour le collège. Dans la répartition des effectifs, nous relevons l'importance de la filière immersive qui 63.5% des collégiens scolarisés en basque dans la commune. La filière bilingue privée en accueille 20.5% et la filière bilingue publique 16%.

Carte 16 : Localisation et part des effectifs scolarisés en basque selon leur filière d'enseignement en collège (2016-2017)



Source: Fonds de carte Creative Commons / Wikipedia. Elaboration propre. Fait avec Philcarto * 09/09/2017 22:11:25 * <http://philcarto.free.fr>

Que ce soit en termes d'effectifs ou de proportions, les collégiens scolarisés en basque se retrouvent davantage dans les communes de l'intérieur du Pays basque et de la côte Sud. Les filières privées et immersives y représentent une part importante dans la poursuite de cette scolarité en basque. Cependant, la généralisation de la filière bilingue dans le public permet, non seulement, une offre plus répandue sur l'ensemble du PBF mais aussi d'interroger les motivations du choix de cette filière, surtout en milieu urbain où l'hypothèse de l'évitement scolaire se pose davantage.

b) Le lycée en basque : répartition et distribution entre filières.

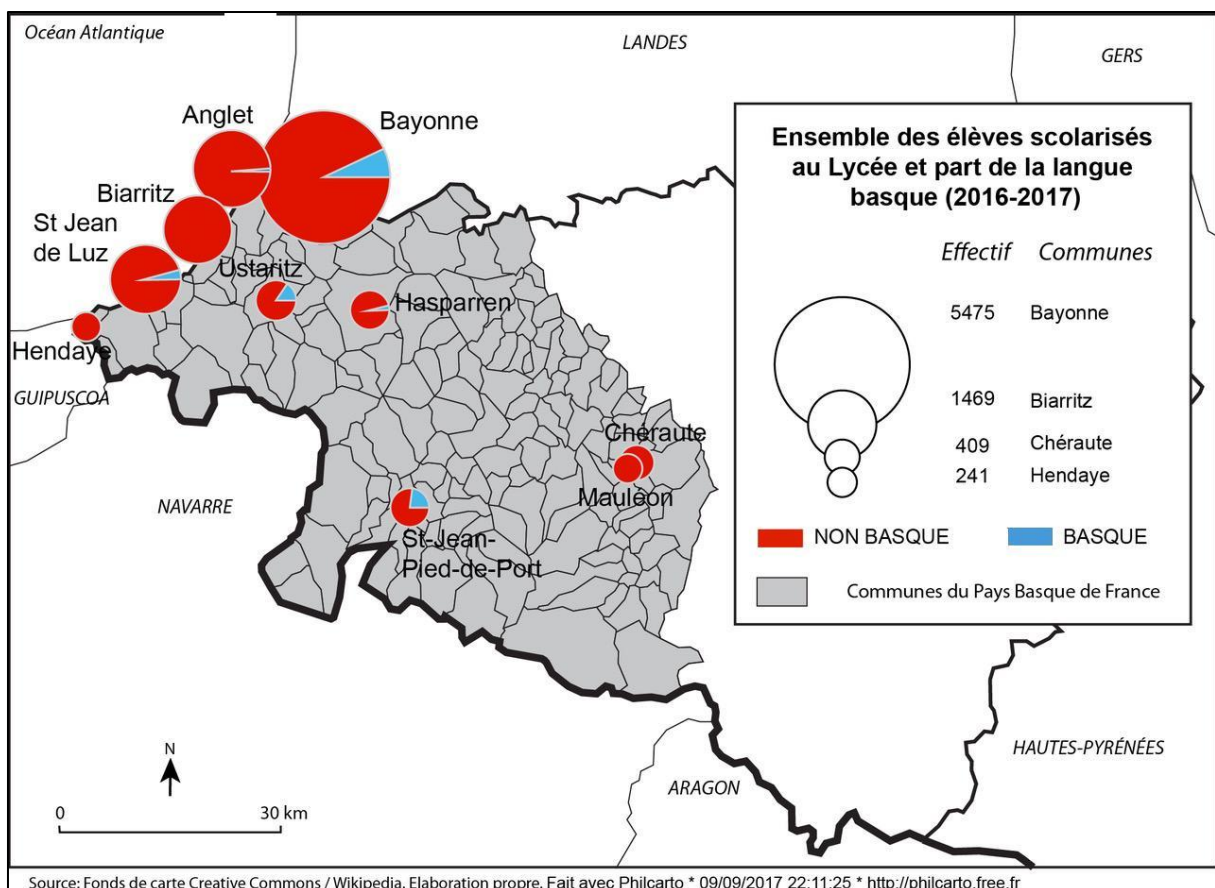
La répartition des lycées illustrent aussi l'asymétrie de la démographie du territoire : nous ne retrouvons, en dehors du Labourd, que 3 des 21 lycées du PBF.

Parmi les effectifs des lycéens du PBF, une minorité (5%) suit une scolarité en basque. Bayonne se distingue car elle concentre 43% des lycéens du PBF. Pour autant, seuls 6.7 % des

lycéens bayonnais suivent une scolarité en basque. Ils sont 22% à Saint-Jean-Pieds-de-Port (proportion la plus importante du PBF) où l'offre se limite pourtant aux filières générales mais polarise un bassin de recrutement plus large. De même, en Soule, aucun des deux lycées de la province ne proposait de filière bilingue en basque à la rentrée 2016-2017 (carte 17) ; Le lycée du pays de Soule de Chéraute a ouvert une filière bilingue en septembre 2017 qui comptait 16 élèves.

L'offre de l'enseignement en basque au lycée est donc tributaire des bassins démographiques mais aussi des options d'orientation proposées aux lycéens. Ainsi, à Ustaritz, plus de 15% des lycéens suivent une partie de leur scolarité en basque. Ils dépendent tous d'un établissement privé qui offre des formations générales mais aussi technologiques et professionnelles en bilingue.

Carte 17: Localisation et part des effectifs scolarisés en lycée (2016-2017).



En termes de répartition entre les filières, on note que le lycée immersif de Bayonne concentre le plus de lycéens que les autres filières réunies. Ainsi, 36.5 % des lycéens scolarisés en

basque au PBF sont au lycée Etxepare. Cela représente 64% des lycéens bayonnais scolarisés en basque.

A l'échelle du PBF, 35.7% des lycéens qui suivent une partie de leur scolarité en basque sont inscrits dans un de ses lycées publics¹⁰³ et 27,8% dans un de ses lycées privés.

La répartition géographique par filière de scolarisation en basque met davantage en évidence la question de la localisation des lycées au PBF compte tenu de sa démographie et le rôle des établissements privés pour offrir une offre en basque dans des filières autres que celles d'enseignement général.

Ainsi, cette géographie de la scolarisation en basque dans le secondaire met en évidence l'entonnoir qui caractérise ses effectifs. L'offre est limitée à quelques orientations dans les lycées et impliquent, pour certaines filières, de passer dans un établissement privé. Mais dès le collège, les effectifs se réduisent. L'offre est pourtant présente dans une grande majorité des collèges du PBF. Il s'agit alors davantage d'un choix : celui d'un établissement, celui d'une langue. Les motivations renseignent sur le rôle de la langue basque et sur le sens de sa transmission.

3.3. Quitter ou rester ? Des choix contrastés selon les filières et les niveaux

La scolarisation en basque débute dès la maternelle. Or, depuis 2004, et pour les trois filières considérées, on observe, une augmentation du nombre d'élèves scolarisés en basque en petite section : +55.7%¹⁰⁴ dans le public, +33.6% dans le privé confessionnel et +68.8% dans les ikastola. Cette même tendance s'observe pour la rentrée en CP, mais c'est dans la filière bilingue publique que la croissance est la plus forte : +86.6 %, contre 77.6% dans le privé confessionnel et +76% dans les ikastola.

Ainsi, pour le primaire, et toutes filières confondues, on observe une croissance importante des effectifs scolarisés en basque depuis 2004. La croissance est encore plus importante pour le secondaire dans les filières privées confessionnelles et publiques, où l'offre n'a cessé d'augmenter.

¹⁰³ Nous rappelons ici que le lycée de Chéraute a ouvert une filière bilingue à la rentrée 2017-2018. Si elle ne comptait alors que 16 élèves, cette offre modifiera, à terme, la cartographie de la scolarisation en basque au lycée.

¹⁰⁴ Evolution calculée entre les effectifs de la rentrée 2004/2005 et ceux de la rentrée 2016/2017.

Nous proposons d'analyser l'évolution des effectifs pour une même cohorte afin d'introduire la question de l'abandon de la scolarisation en basque, du « zapping » (LEGER A., 2003) entre les filières et de l'évolution de l'offre selon les filières.

Ces données permettent d'introduire la logique utilisatrice de la filière bilingue et le choix de cet enseignement compris comme une ressource supplémentaire (chapitre 6), une option facultative dans le cursus scolaire de l'enfant.

3.3.1. Des taux de suivi du basque au fil de la scolarité inégaux suivant les filières

Les tableaux suivants présentent, pour chaque filière, l'évolution complète des effectifs pour une cohorte rentrée en bilingue/ immersion en petite section (PS) à la rentrée 2004 et jusqu'au passage au lycée (tableaux 5 à 7). Pour les cohortes suivantes (rentrées en 2005, 2008 et 2013), le cursus ne va pas jusqu'au lycée et les données s'arrêtent à la rentrée 2016-2017. Pour autant, ces données nous renseignent sur les moments les plus propices à l'abandon du basque, ou sur l'évolution de la perception de la filière bilingue. En cela, des liens existent notamment avec la pédagogie menée par les fédérations de parents d'élèves et par l'Education Nationale pour éviter la désertion tout au long de la scolarité et rappeler que le bilinguisme ne sera atteint qu'en fin de cursus secondaire : « Nous, pour arriver à avoir des locuteurs corrects, on dit aux parents qu'il faut aller jusqu'à la fin du collège. [...] On espère que la réforme avec les cycles et notamment celui à cheval entre le CM1, CM2 et 6è, va permettre des parcours plus fluides. Une fois qu'ils sont en 6è, souvent, ils continuent jusqu'à la fin du collège. On travaille beaucoup sur la liaison école-collège. »¹⁰⁵.

Tableau 5 : Suivi des effectifs de cohortes pour l'enseignement du basque dans la filière publique depuis 2004

Niveaux Rentrée	PS	CP	CM 2	6è	3è	2 nd	Taux de suivi final
2004-2005 (taux de suivi par rapport PS)	486	508 (104.5)	377	201 (41)	191 (39.3)	88	18%
2005-2006	559	559	430	258	218	-	39%
2008-2009	676	645	502	304	-	-	45%
2013-2014	751	711	-	-	-	-	95%

Source : Chiffre sOPLB, Elaboration propre.

¹⁰⁵ Entretien Isabelle CARRICART, conseillère pédagogique en langue basque dans le premier degré sur la circonscription de Saint Jean de Luz, 26 novembre 2016.

Indication de lecture des tableaux : 486 enfants sont rentrés en maternelle bilingue dans le public en septembre 2004. Lors de leur passage en 6è, ils n'étaient plus que 201, soit 41% de l'effectif initial de cette cohorte. Les effectifs en gras et les pourcentages supérieurs à 100 indiquent le recrutement d'élèves supplémentaires au regard du niveau précédent.

Tableau 6 : Suivi des effectifs de cohortes pour l'enseignement du basque dans la filière privée confessionnelle depuis 2004

Niveaux Rentrée	PS	CP	CM2	6è	3è	2nd	Taux de suivi final
2004-2005 (taux de suivi par rapport PS)	217	220 (101.4)	172	164 (75.6)	140 (64.5)	59	27.2%
2005-2006	227	211	195	186	162	-	71.4%
2008-2009	288	261	236	210	-	-	73%
2013-2014	279	303	-	-	-	-	108.6%

Source : Chiffres OPLB, Elaboration propre.

Tableau 7 : Suivi des effectifs de cohortes pour l'enseignement du basque dans la filière privée associative depuis 2004

Niveaux Rentrée	PS	CP	CM2	6è	3è	2nd	Taux de suivi final
2004-2005 (taux de suivi par rapport PS)	211	206 (97.6)	200	179 (84.8)	165 (78.2)	105	49.7%
2005-2006	196	195	193	162	153	-	78.1%
2008-2009	262	275	255	220	-	-	84%
2013-2014	296	293	-	-	-	-	99%

Source : Chiffres OPLB, Elaboration propre.

Premier constat : plus la cohorte est complète (cycle de scolarité long) plus le taux de suivi est faible. Ainsi, plus on avance dans la scolarisation, plus il y a de risque d'abandon de la filière basque, et cela est encore plus visible pour la filière publique.

Dans le public, à la rentrée de septembre 2016, le nombre d'élèves inscrits en seconde bilingue ne représente que 18% de ceux rentrés en maternelle bilingue en septembre 2004.

Parmi cette cohorte, 82% a quitté la filière bilingue publique au cours de sa scolarité entre la petite section et l'entrée au lycée.

3.3.2. Des moments clés de la scolarité pour l'abandon du basque, différents selon les filières

L'abandon du basque au cours de la scolarité ne se fait pas aux mêmes moments selon les filières (tableau 8).

Tableau 8: Evolution moyenne et par filière des effectifs à certains passages de la scolarité depuis 2004 (%)

Filières Passages dans la scolarité	Public	Privé	Ikastola
De la PS au CP	-3.8	-2.2	0.9
Du CP au CM2	-23.2	-14.7	-3.6
Au cours du collège	-14.7	-15.6	-11.9
Au cours du lycée	-14.4	-39.4	-6.2

Source : Chiffres OPLB, Elaboration propre.

Tout au long de la maternelle, la filière bilingue publique perd (en moyenne depuis 2004) 3.8% de ses élèves ; contre 2.2 % de perte pour le privé confessionnel et un gain de près de 1% pour les ikastola de Seaska. Le choix de l'immersion peut être fait en cours de maternelle, ce qui explique le gain d'élèves pour Seaska à ce niveau de la scolarité. Il nous paraît important de s'interroger sur les motivations des parents dans l'évolution de ces choix afin de mieux comprendre ce « zapping » dès les plus jeunes classes.

Par la suite, tout au long du primaire, Seaska ne perd que 3.6% de ses élèves. Ce taux passe à 14.7% dans le privé confessionnel et 23.2% dans le public. Au cours du collège, les élèves des ikastola ne sont que 12% à quitter la filière immersive. Ils sont 15.6% dans le privé confessionnel à partir du bilingue et 14.7% dans le public. Enfin, en moyenne, depuis 2004, 6.4% des élèves du lycée Etxepare ont quitté la filière immersive. Ils sont 39.4% dans le bilingue privé et 14.4% dans le bilingue public. Se pose ici la question de la réorientation en cours de scolarité dans le secondaire et de l'offre de l'enseignement en basque dans les filières technologiques et professionnelles. L'ouverture, à la rentrée 2017-2018, dans le nouveau

lycée Etxepare à Bayonne de filières technologiques et professionnelles répond ainsi à une demande sociale¹⁰⁶.

Dès les petites classes, on arrête la scolarisation en basque plus facilement dans le public que dans les autres filières. Autrement dit, on quitte moins « facilement » une filière scolaire qui a été choisie, contrairement à celle qui dépend d'une affectation « par défaut ». A partir du moment où les parents ont fait un choix d'établissement, l'enfant a plus de chance de poursuivre sa scolarité en basque dans la filière où il a été initialement inscrit. Dans le cas des établissements publics, où l'enfant est affecté selon le domicile familial, le choix de la filière bilingue peut se faire dans un second temps. Il semble, par conséquent, une option que l'on peut quitter à tout moment dans la scolarité. Cette démarche est moins visible dans le privé et encore moins dans la filière immersive des ikastola.

Avec l'entrée dans le secondaire, la question de l'orientation est à prendre en compte pour expliquer les taux de suivi : ils se rapprochent entre le privé confessionnel et le public tout au long du collège, puis au lycée (où l'on note une désaffectation plus importante de la filière bilingue dans le privé que dans le public). La filière immersive, quant à elle, même si elle connaît aussi une baisse d'élèves, présente des pertes plus faibles tout au long du primaire, puis du secondaire.

Cependant, il est important d'identifier les moments clefs, les passages chronologiques pendant lesquels l'abandon des filières d'enseignement en basque sont les plus importants (tableau 9).

Tableau 9 : Evolution moyenne et par filière des effectifs suivant le basque aux passages au collège et au lycée depuis 2004 (%)

Passages Filières	CM2 à 6è	3è à Seconde
Public	-41	-45.9
Privé confessionnel	0.4	-63.8
Ikastola	-16.5	-49.2

Source : Chiffres OPLB, Elaboration propre.

¹⁰⁶ A la rentrée 2016-2017, le lycée Etxepare compte 265 élèves dont 6 dans la filière technologique STMG (soit 2.3% des effectifs du lycée). A la rentrée suivante, pour 300 lycéens, 12% des effectifs sont concernés par l'offre technologique et professionnelle en immersion de ce lycée.

Les plus gros départs ont lieu au passage en seconde notamment pour les filières Seaska et privée confessionnelle. La question de l'orientation et de l'offre disponible en langue basque joue certainement dans le choix d'établissement fait par l'élève et ses parents.

Dans le public, les taux de suivi pour les passages du CM2 à la 6^e, et pour celui de la 3^e vers la seconde sont du même ordre de grandeur. Autrement dit, la question de l'orientation en seconde y joue dans une moindre mesure que pour les autres filières puisque les départs sont tout aussi importants au moment de l'entrée en 6^e qu'en seconde.

On observe que la filière bilingue des établissements privés connaît un gain d'élèves entre le CM2 et la 6^e. On peut ici évoquer la possibilité d'un choix des parents pour ces établissements afin d'éviter l'affectation par la carte scolaire pour le collège. Ainsi, depuis 2004, à l'entrée en 6^{ème}, cette filière bilingue privée a gagné 0.4% d'élèves par rapport à ses effectifs en CM2. Cette dynamique illustre le « zapping » scolaire évoqué précédemment, et la possible dimension utilitariste de l'enseignement du basque. Mais il convient de s'interroger plus largement sur les motivations des parents. Car en dehors de la logique d'évitement d'un collège d'affectation (*push factor*), cette dynamique peut aussi être alimentée par un choix positif (*pull factor*) au regard de l'offre de l'enseignement bilingue à parité horaire dans les établissements privés confessionnels. Cet apport d'élèves peut aussi provenir de la filière immersive puisqu'ils sont 16.5% à la quitter avant l'entrée en 6^e. Là, l'offre de basque à parité horaire, et en cela différente d'un enseignement secondaire en immersion, peut jouer.

Au-delà du constat d'une croissance des effectifs d'élèves scolarisés en langue basque, on observe un comportement différent selon les filières (celles choisies ou celles d'affectation) et selon les niveaux, vis-à-vis de cette scolarisation. Cela incite à questionner les raisons du choix de l'orientation, sans négliger que l'offre proposée dépend aussi des moyens propres à chaque établissement ou à chaque filière.

Autrement dit, le comportement, l'engagement plus ou moins fluctuant au cours de cette scolarisation en basque, sont dépendants de la réflexion menée par les parents, et donc du projet qu'ils associent à cet enseignement. Ils sont aussi dépendants des acteurs institutionnels (3.2) et d'un environnement social qui soutient (ou pas) la scolarisation en basque (3.1). Ainsi, pour comprendre les ressorts sur lesquels les parents fondent leur choix, il convient de s'interroger sur leurs motivations profondes et propres (et donc, pour cela, leur donner l'occasion d'un temps de retour sur leur expérience). Nous avançons l'hypothèse que les

logiques qui seront formulées sont porteuses d'un projet social, dont l'école est un vecteur, et qui peut aller au-delà de l'enseignement de l'euskara à l'école.

4. De la transmission à la scolarisation des langues régionales en France

Dans ce dernier point, nous nous proposons de revenir sur l'évolution de la transmission familiale de l'euskara dans la société basque (4.1) puis de mettre en évidence le rôle joué par le développement de la scolarisation en basque dans la structuration d'un courant de revitalisation linguistique (4.2). Enfin, nous verrons que notre étude participe à la compréhension d'une dynamique sociale que l'on retrouve dans d'autres territoires de France où les langues régionales sont des marqueurs des identités locales (4.3).

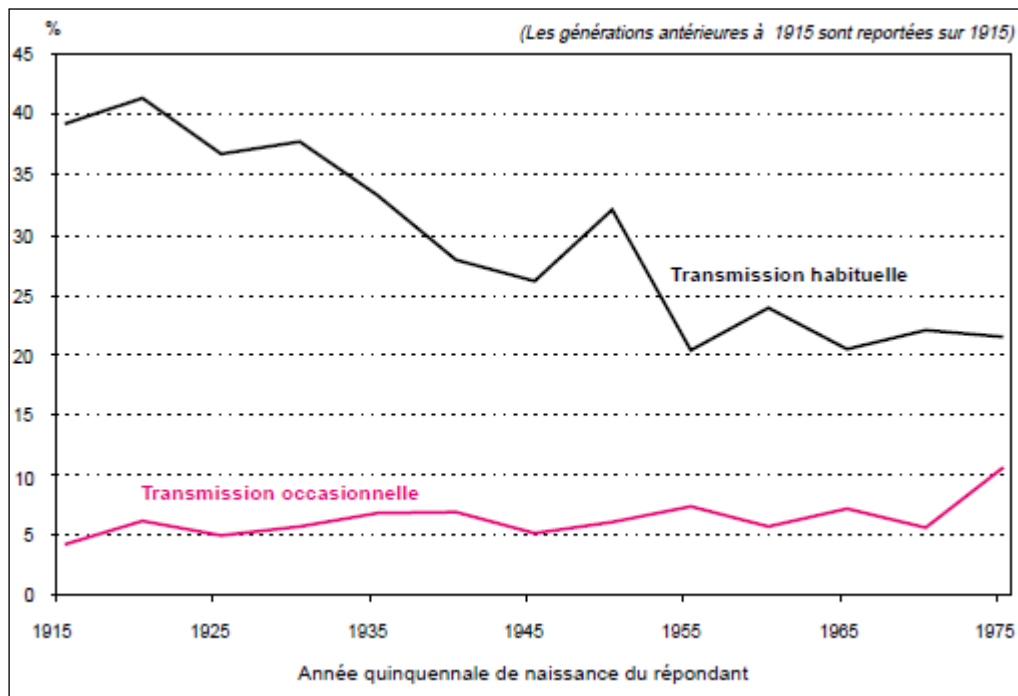
4.1. Evolution et facteurs d'une transmission familiale du basque en recul

4.1.1. La transmission du basque : un repli, certes, mais contenu

Comme nous l'avons présenté dans le chapitre précédent, en 2016, un peu plus d'un cinquième de la population du PBF a acquis le basque à la maison (soit 15,9% le basque seulement, et 5,8% le basque et le français). Ce pourcentage est en diminution par rapport aux précédentes enquêtes, indiquant que la transmission familiale ne cesse de reculer. Pour autant, ce recul est moindre que celui constaté pour la transmission familiale des autres langues régionales qui est toujours en déclin (la transmission des langues étrangères, quant à elle, a légèrement progressé tout au long du siècle). On estime qu'avant 1930, une personne sur quatre parlait (souvent de façon habituelle¹⁰⁷) une langue régionale avec ses parents. Mais « cette proportion passe à une personne sur dix dans les années 1950, puis une sur vingt dans les années 1970. De plus, depuis le milieu des années 1950, les langues régionales sont deux fois plus souvent reçues comme langue occasionnelle que comme langue habituelle » (CLANCHE, 2002 ; p. 3). Le basque semble tirer son épingle du jeu : on estime que sa transmission habituelle est restée supérieure à celle occasionnelle tout au long du XX^e siècle, cette dernière connaissant, depuis les années 1970 une hausse sensible (figure 22).

¹⁰⁷ La chaîne de la « transmission habituelle » concerne les personnes qui déclarent que leurs parents leur parlaient « d'habitude » en telle ou telle langue. Ceux à qui l'on parlait « aussi » telle ou telle langue, ont bénéficié d'une transmission dite « occasionnelle » ; d'après LEFEVRE Cécile & FILHON Alexandra, 2005.

Figure 22 : Evolution des transmissions familiales du basque entre 1915 et 1975



Légende : part des répondants concernés par années de naissance ; source : INSEE Aquitaine, 2002

Alexandra FIHLON (2005) estime ainsi que « l'évolution favorable de ces deux modes de transmission au Pays basque peut laisser penser que la langue basque pourrait se développer dans l'avenir et les bascophones locaux devenir plus nombreux » (LEFEVRE & FILHON (dir), 2005 ; p.524).

La question de la transmission familiale a souvent été étudiée selon un modèle évolutif intergénérationnel. La première génération, confrontée à l'acculturation linguistique, maintient la transmission familiale de la langue ; la deuxième génération oscille entre la langue première¹⁰⁸ et celle de l'école ; tandis que la dernière génération n'est plus concernée par la transmission familiale. De cette façon, le bilinguisme ne serait qu'une étape transitoire entre deux monolinguismes. Ce dernier s'imposant comme la « norme » linguistique (DEPREZ, 2003).

Un des enjeux de notre travail est aussi de placer la réflexion du choix d'une langue dans le spectre des valeurs, de l'éthique et donc d'interroger ces représentations des langues et de leur hiérarchie. Force est de constater que la transmission du basque (comme beaucoup d'autres

¹⁰⁸ On emploiera ici langue première, langue d'origine ou langue minoritaire de façon équivalente et surtout pour la/les distinguer de la langue dominante qu'est le français.

langues régionales en France) a été (et est encore) tributaire de différents facteurs. En suivant, nous en présentons quelques-uns parmi les plus significatifs.

4.1.2. Le monde rural : un refuge pour la transmission de la langue ?

On estime qu'il y aurait, en France, 74 000 locuteurs de l'euskara, dont 63 000 au Pays basque. Manifestement, le basque est territorialisé dans sa pratique et dans sa transmission, comme c'est le cas pour d'autres langues régionales¹⁰⁹. A l'échelle locale, le monde rural préserve davantage la transmission de la langue : neuf agriculteurs sur dix déclarent pratiquer le basque alors qu'ils ne représentent que 11% de la population.

Toutes professions confondues, l'arrière-pays concentre davantage de locuteurs de l'euskara (8 adultes sur 10 déclarent y parler le basque¹¹⁰) que la côte qui attire une population exogène et qui est synonyme de brassage culturel. Ce mélange des populations n'y a pas favorisé la transmission familiale du basque.

4.1.3. Entre développement et traditions : la langue mise à l'épreuve

Le dynamisme socio-économique d'une région peut favoriser la perte de la langue qui y est parlée. L'exode rural, constitutif de l'industrialisation et de l'urbanisation de la France, a participé à la fragilisation de la transmission familiale des langues régionales. Dès le XVIII^e siècle, le français est très vite représenté comme « la langue-pont vers la modernité » (JAUREGUIBERRY, 1993), celle de l'ascension sociale et de l'émancipation (ce que Christophe CHARLE, 1980, nomme « son caractère libérateur »¹¹¹) face à une appartenance rurale et communautaire traditionnelle à laquelle est renvoyé l'euskara. Ainsi, le « notable » sert-il de médiateur (après le déclin de l'Eglise), de traducteur interculturel entre la modernité et la tradition et illustre l'ascension et la reconnaissance sociale désirée (AHEDO-GURRUTXAGA, 2008).

A fortiori, au Pays Basque, les modalités d'héritage poussent à la mobilité (y compris des femmes) pour garantir l'intégrité de la propriété familiale et la préservation des traditions et de la culture basques. Or les femmes jouent un rôle clé dans la transmission de la langue. Dans son étude sur les trajectoires de femmes au Pays basque au XIX^e siècle, Marie-Pierre ARRIZABALAGA rappelle ainsi que les inégalités en termes d'héritage n'étaient pas liées au

¹⁰⁹ Selon l'enquête INSEE, «Etude de l'histoire familiale de 1999» : « la probabilité d'avoir été élevé dans une langue régionale est multipliée par dix pour les natifs de Corse ou d'Alsace. Elle est également plus élevée qu'ailleurs pour les natifs des Pyrénées-Atlantiques »

¹¹⁰ INSEE Aquitaine, 2002, op. cit.

¹¹¹ Cité in FILHON A., 2010, p.210

genre mais à la place dans la fratrie. L'étude du parcours migratoire de femmes, héritières ou non, démontre que beaucoup ont fait des sacrifices pour maintenir l'unité de la propriété familiale, y compris en partant en Amérique (bien que dans une faible mesure comparé aux hommes), en s'installant dans les villes côtières ou en restant vivre au village (au prix parfois d'un mariage défavorable au regard de leur statut). Elles ont ainsi pu « bénéfici[er] de la solidarité villageoise et familiale, [et être] garantes de la pérennité des pratiques familiales et de la culture basque locale » (ARRIZABALAGA, 2006 ; p.147). En d'autres termes, les choix migratoires des bascophones ont beaucoup influencé la (re)transmission de la langue.

Comparant l'alsacien et le breton, Christine DEPREZ (2003) rappelle que la Bretagne a davantage été touchée que l'Alsace par les migrations en France et que « moins de 100 000 personnes déclarent parler breton (ou du breton) à leurs enfants, alors qu'elles ont été 680 000 à le recevoir de leurs parents. [...] Cependant, 410 000 personnes déclarent avoir transmis l'alsacien (ou de l'alsacien) à leurs enfants, alors qu'elles ont été 900 000 à le recevoir. » (DEPREZ, 2003 ; p.38-39). Il convient, cependant, de rappeler le rôle identitaire très fort de l'alsacien depuis 1870, et plus encore depuis 1940 : la langue est un facteur d'identification et de résistance face à l'ennemi d'alors¹¹².

4.1.4. Interruption de la retransmission pour cause d'unité nationale et de pacte républicain

Pour BRUBAKER, si l'état-nation français a été inventé en 1789, « le nationalisme français est un produit de la guerre » (BRUBAKER, 1997). Or l'adhésion à la langue nationale, à l'unité linguistique du pays, est un des symboles de ce patriotisme. Et de fait, il existe toute une génération pour laquelle la transmission familiale de l'euskara a fait défaut.

Les personnes nées dans les années 1920 ont connu à plus de 40 % la transmission familiale contre 20 % pour celles nées au milieu des années 1950 (URTEAGA, 2002b). Si l'on étudie la retransmission de l'euskara, c'est-à-dire, la transmission de la langue par les parents à leurs enfants après l'avoir reçue eux-mêmes de leurs parents, on observe un déclin lent mais régulier : une « première période regroupe les personnes nées entre 1915 et 1935 puisque l'absence de retransmission est relativement stable oscillant entre 73,1 % et 75,6 %. La seconde [période] englobe les personnes ayant vu le jour entre 1940 et 1965 dans la mesure où ce taux reste assez constant autour de 82 % de non retransmission. » (*ibid* ; p.334).

Ce sont donc les générations nées après et surtout pendant la Première puis la Seconde Guerre Mondiale qui ont le moins retransmis la langue basque à leurs enfants. Il est indéniable que

¹¹² On parle de « langue refuge et secrète de l'opposition » (Denis, 2003) cité par FILHON A., 2010.

les deux conflits mondiaux ont joué dans la déperdition du basque. Que cela soit par la conscription massive pour la Première Guerre Mondiale ou par la nécessaire refondation du pacte républicain après la Seconde Guerre Mondiale, la constitution de l'unité nationale française, comme la diffusion du patriotisme qui s'y rattache, se sont réalisées pendant et entre ces conflits.

4.1.5. Dimension symbolique et conscience de la langue transmise

Dans tous les cas, la représentation de la langue joue un rôle clé dans la transmission. Ainsi, s'appuyant sur les travaux de Philip-Asdish (1997) Camille BOUCHARD-COULOMBE (2011) rappelle que dans les couples mixtes, la transmission de l'arabe est valorisée chez les intellectuels mais elle l'est beaucoup moins dans les couches populaires. De même, Alexandra Fihlon (2010) reprend l'idée de Heran F. (1993) selon laquelle la langue est « la richesse du pauvre » et démontre que, si la transmission familiale de l'anglais donne l'image d'une famille « cultivée », ce n'est pas le cas pour le portugais ni, dans certaines mesures, pour l'arabe. Certaines langues sont donc socialement valorisées.

Que ce soit par leur statut formel (langue internationale ou pas) ou leur statut informel (telle que l'image de la langue -DABENE, 1997-), une hiérarchie des langues s'opère et donne lieu à un marché linguistique dans lequel les « échanges linguistiques sont aussi des rapports de pouvoir symbolique » (Bourdieu, 1982) et peuvent stigmatiser le locuteur.

La langue basque sera parfois entachée d'un complexe d'infériorité : P. Bidart (2003) parle, par exemple, de la définition « bipolaire – Basque et Français – de la conscience individuelle » durant le XIXe siècle. Il qualifie cette période de « moment historique le plus intense pour la fabrication de l'imaginaire national, une réalité et une évidence culturelles. Sans doute chacun a-t-il une conscience et une expérience propres (parfois douloureuse quand on ne maîtrisait pas convenablement le français) de ce double registre culturel qui permet, aujourd'hui comme hier, d'opérer sur le chapitre des relations sociales selon les circonstances, les opportunités et les enjeux. » (Bidart, 2003 ; p. 446).

4.1.6. Au sein des couples, le poids de la bascophonie et le rôle de la mère

De façon générale, dans un couple linguistiquement mixte, la transmission de la langue d'origine est moins forte que dans une cellule familiale où les deux parents la pratiquent.

Qu'il s'agisse d'une langue régionale ou étrangère, en France, le taux de transmission est seulement de 5,5 % lorsqu'un seul parent parle la langue avec ses enfants.

Pour le basque, quand les deux parents sont bascophones ou bilingues d'origine, ils transmettent à 75,6% l'euskara. En revanche, si un seul des parents est bascophone, la transmission tombe à 16,5%. Pour les enfants de 3 à 15 ans, cette transmission est cependant assurée à plus de 53% (*Enquête sociolinguistique n°VI*, 2016).

Mais le poids de la dimension symbolique de la langue, ainsi que le statut linguistique du couple parental, sont tempérés par le rôle majeur joué par les femmes (et les mères) dans la transmission des pratiques culturelles et linguistiques. En effet, si l'on reprend la transmission familiale du basque, nous avons vu qu'elle est moins assurée lorsqu'un des deux parents n'est pas bascophone. S'il s'agit de la mère, la rupture dans la transmission est de 85% (OYHARÇABAL, 1997).

La femme, la mère, est un maillon central dans la transmission des langues premières. Etudiant les choix linguistiques faits dans les familles étrangères en France, Christine DEPREZ (1996) insiste sur ce rôle des femmes. Ainsi, pour l'arabe, le portugais et dans une moindre mesure pour l'antillais, elle note que plus de la moitié des mères s'adressent à leurs enfants dans leur propre langue maternelle. Quelle que soit la langue observée, l'écart entre le père et la mère restait similaire : l'usage du français est plus fréquent chez les pères. Elle démontre que ce ne sont pas des causalités sociales (faible niveau de scolarisation, pas de profession.) qui motivent ce choix. Ces mères attendent et acceptent un renversement des rôles et que leurs enfants deviennent « professeurs » en introduisant le français dans le foyer familial. Il s'agit de valoriser leur parcours et leur réussite scolaire.

Christine DEPREZ rappelle que le comportement des femmes dans les situations de bilinguisme minoritaire est souvent synthétisé de deux façons, exclusive l'une de l'autre. Soit la mère est garante « des traditions du foyer et [elle parle] la langue minorée aux enfants », soit elle est celle qui pousse vers la modernité, vers la mobilité linguistique en valorisant (en l'occurrence) le français afin de « favoriser l'éducation et la promotion de leurs enfants et parfois aussi leur propre émancipation et celle de leurs filles » (DEPREZ, 1996 ; p. 42). Par son travail à l'échelle de la personne, elle démontre que ces deux attitudes peuvent se retrouver chez une même personne, et générer des tensions favorables à ce que Pierre BIDART nomme la « bipolarité culturelle » (BIDART, 2002).

Il en est de même dans l'étude qu'a menée Camille BOUCHARD-COULOMBE (2011) au Québec auprès de couples exogames (les parents n'ont pas la même langue maternelle et doivent choisir la langue maternelle transmise aux enfants). Elle y insiste sur le rôle des mères

dans la transmission linguistique : si la mère a pour langue maternelle une langue minoritaire du groupe environnant, elle transmettra davantage sa langue à ses enfants qu'un père dans la même situation. Elle justifie cette idée par le temps passé au foyer par les mères et par leur volonté de « transmettre un sentiment d'appartenance pour le pays d'origine » (BOUCHARD-COULOMBE, 2011 ; p.90). Comparant, dans le contexte québécois, les couples mixtes dont l'un des parents est de langue anglaise ou française, elle note que lorsque la mère est de langue maternelle française, il y a plus de transmission du français que lorsque c'est le père qui est de langue maternelle française.

Ce sont donc des critères sociaux, économiques, culturels mais aussi affectifs (la langue permet, nous le verrons, de définir un « nous ») qui rentrent en ligne de compte dans le choix de maintenir une transmission familiale de la langue minoritaire. L'image sociale de cette dernière sera d'autant plus négative que le contexte social pousse à l'intégration et stigmatise ceux qui ne participent pas à l'unité linguistique (et politique) du pays.

Les bases de la situation diglossique actuelle sont jetées même si la diffusion du français ne s'est pas forcément accompagnée d'une lutte acharnée contre les langues régionales (CHANET 1996). L'objectif républicain et national français qui vise à établir un « monolinguisme d'Etat » (NIEL, 2007) va se traduire, pendant de longues années, par une négation et un mépris des langues régionales.

4.2. Le français, la langue basque et l'école :

4.2.1. La langue française : symbole républicain et ressort progressif d'intégration

Depuis 1789 et la Révolution française, une « glottopolitique dirigiste » (GUESPIN & MARCELLESI, 1986 ; p.18) a été mise en place, basée sur une idéologie linguistique nationaliste. L'objectif est d'imposer un monolinguisme d'Etat : l'unité linguistique comme illustration de l'unité nationale.

Dès 1790, l'abbé Grégoire mène une enquête sur les patois. Dans l'analyse qu'ils proposent de cette enquête, Michel DE CERTEAU, Dominique JULIA et Jacques REVEL (1975) rappellent que dès 1539 et l'édit de Villers-Cotterêts, il était question de rallier les élites et de limiter les particularismes locaux qui entravaient la centralisation du pays. Cependant, avec la Révolution française, les autorités doivent mettre en place une double pédagogie politique : expliquer les nouvelles lois et élaborer une politique d'instruction publique pour forger le nouveau citoyen français.

Dans l'enquête menée entre 1790 et 1794, il est établi que 15 départements sur 83 font un usage exclusif du français et donc que seulement 3 millions de citoyens (sur 27 millions) comprennent (et parlent) le français. L'enquête de l'abbé Grégoire doit aussi permettre de mesurer les résistances susceptibles de se lever face au projet linguistique national (notamment parmi le clergé) ; « l'unité de l'idiome est une partie intégrante de la Révolution... il faut identité de langage » (*ibid.* p. 170).

Pour autant, cette volonté politique n'a pas remis en question ce qui relève des pratiques familiales. De même, en 1833, l'enquête demandée par le ministre Guizot montre que l'enseignement primaire se fait encore essentiellement en patois (VIGIER, 1979) : les langues régionales perdurent. Ainsi, le rapporteur « P. Lorrain lui-même n'hésite pas à écrire : « dût-on nous traiter de vandale, nous sommes d'avis qu'on tranche au vif dans cette antique transmission des patois et que chaque école soit une colonie de la langue française en pays conquis » (AMADO BORTHAYRE, 2012 ; p.136). En 1864, les préfets sont mobilisés pour l'enquête de Victor Duruy sur les écoles primaires : elle confirme la pratique du bilinguisme par les enseignants et estime qu'un quart de la population française ne parle pas le français. Il faut renforcer la fonction sociale et surtout idéologique de l'école.

Sous la III^e République, les lois Ferry de 1881 et 1882 rendent, notamment, la scolarité gratuite et obligatoire jusqu'à 13 ans. Le français sera donc enseigné partout et avec lui sont transmises l'histoire et la géographie nationales ainsi que les valeurs de la République : il s'agit de consolider l'Etat à travers la Nation. L'unification du territoire est donc indispensable. Dans cette relation centre-périphérie qui va se développer entre Paris et la Province, entre la ville et les campagnes, tous les particularismes locaux seront discrédités, relégués au folklore (ce que LAFONT va qualifier de « colonialisme de l'intérieur »¹¹³ et ARMENGAUD puis CHANET, de « génocide culturel »¹¹⁴). Une hiérarchie des langues s'installe (BOURDIEU & BOLTANSKI, 1975) : « le français est [...] la langue de l'ouverture sur l'universel, celle des Lumières et de la Raison » (JAUREGUIBERRY, 1993 ; p. 5). Le français acquiert une valeur symbolique prescriptive.

4.2.2. L'école, un dispositif d'encadrement par la langue

Le rôle des instituteurs de l'époque, où opèrent les « hussards noirs de la République », est indéniable dans la diffusion du français. Pour autant, certains « prirent ce rôle moins à cœur et

¹¹³ Cité dans AHEDO-GURRUTXAGA, 2008, *op. cit.*, p. 42

¹¹⁴ Cité dans FIHLON A., 2010, *op. cit.*, p. 210

entreprirent même d'utiliser les langues dites régionales au profit de leur enseignement. Le pédagogue Michel Bréal par exemple, comme Pierre Boutan l'a montré (1995), prend clairement parti en ce sens. » (COUFFIGNAL, LENORMAND et LESPOUX, 2013 ; p. 210). L'objectif est certes linguistique mais aussi nationaliste ; le message doit donc être bien compris. « Le rôle de l'école va au-delà du rôle de transmission de la langue et de la culture générale, elle a un rôle civilisationnel. Elle se doit de forger les mentalités, de donner sens à l'unité nationale, à faire concevoir la France à ses citoyens comme un ensemble uni, homogène et égal » (AMADO BORTHAYRE, 2012 ; p. 137). La pratique de la langue basque doit être associée à celle de châtiment pour que l'enfant y renonce d'autant plus facilement.

C'est par l'école que la *francisation* atteint le foyer : « toutes les études vont dans ce sens (*cf.* notamment celles de Billiez, Dabène, Lecomte, Merabti, Moore, Varro, pour la France), que ce sont surtout les enfants d'âge scolaire qui introduisent l'usage du français dans la famille, et que ce sont leurs parents qui tiennent à l'usage de leur langue maternelle » (DEPREZ, 1996 ; p. 36). Cette mécanique, présentée par Christine DEPREZ pour les langues étrangères en France et à l'époque contemporaine, reste révélatrice de la « machinerie étatique » (AHEDO-GURRUTXAGA, 2008 ; p. 32) mise à l'œuvre dès la fin du XIX^e. Comme évoqué précédemment, le désir de réussite scolaire des enfants conduit les parents à laisser le français entrer dans le foyer, d'autant plus lorsque toute la fratrie est scolarisée.

4.2.3. Le retour du basque en réaction à l'intégration ?

Néanmoins, dès la fin du XIX^e siècle, on observe une volonté de préserver les cultures, les traditions et les parlers locaux. En Occitanie, et avec un fort écho à l'échelle nationale française, le félibrige est fondé en 1854 par Frédéric Mistral : il s'agit d'une école littéraire et d'un mouvement militant en faveur de l'occitan. Au Pays basque, *l'Euskalzaleen Biltzarra* (l'Assemblée des basquistes) voit le jour en 1902, *Eusko Ikaskuntza* (société d'études basques) et *l'Euskaltzaindia* (l'Académie de la langue basque) sont créées en 1918 (ORONOS, 2002). Il s'agit d'institutions culturelles œuvrant à la reconnaissance et à la diffusion de la connaissance et de la culture basque et en basque.

Ce n'est qu'après la Première Guerre Mondiale que se développe un nationalisme basque en France. En 1933, le mouvement *euskalerriste* est fondé par Pierre Lafitte. Teinté de catholicisme, ce mouvement entend favoriser la décentralisation politique et la reconnaissance de la langue basque. Il se dote d'un journal dès 1934 : *Aintzina* (URTEAGA, 2004a). La

politique revendiquée par ce mouvement est régionaliste et entretient un certain conservatisme avec le ralliement de notables favorables à l'idée de « petite et grande patrie ». La société basque va alors se scinder en deux : les « gorri » (rouges) favorable à la modernisation dans une République homogène et les « xurri » (blancs) qui regroupent les catholiques conservateurs et qui vont s'approprier les symboles de l'identité basque (AHEDO-GURRUTXAGA, 2008) à commencer par la langue ; le catéchisme sera, ainsi, dispensé en basque. En 1937, face au Front Populaire et à la question de la Guerre Civile espagnole, de l'accueil des réfugiés et surtout du soutien de l'Eglise à Franco, le mouvement se dissout.

Sous le régime de Vichy, l'arrêté « Carcopino » autorise les instituteurs à dispenser, en dehors des heures de classes, jusqu'à une heure et demie de cours (facultatifs) en basque par semaine (ETCHEVERRY-AINCHART, 2005). En 1945, Marc Légasse (qui a, par ailleurs, relancé la parution d'*Aintzina*) élabore un projet d'enseignement en basque dans les écoles publiques. Mais il ne sera même pas étudié par l'Assemblée nationale. L'Eglise et le catéchisme restent donc les vecteurs de la transmission du basque en dehors de la cellule familiale.

Il faut attendre la loi Deixonne du 11 janvier 1951¹¹⁵ pour que soit autorisé, dans les écoles publiques, l'enseignement facultatif de certaines langues régionales : le basque, le breton, le catalan et l'occitan¹¹⁶. Enfin, en 1975, la loi relative à l'éducation, dite « loi Haby » pour le collège unique, stipule dans son article 12 qu'« un enseignement des langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité. »¹¹⁷.

4.2.4. De la convergence des « causes » à l'affirmation de la légitimité du basque

Cette place accordée aux langues régionales est une des conséquences de mai 1968 et des mouvements régionalistes qu'il a redynamisés dans les années 1970 (Robert LAFFONT - 1967- parlait alors de « révolution régionaliste »). Cependant, l'impact de la loi Haby en termes de transmission de la langue reste mineur. Les évolutions sociales (telles que les migrations) et les revendications qui les accompagnent, plaident pour une plus grande prise en compte de la diversité culturelle et linguistique, notamment dans le système éducatif français qu'elles font évoluer.

Dans les années 1990, le discours sur les langues se teinte d'écologie et alerte sur leur disparition au même titre qu'un élément de la biodiversité (NETTLE & ROMAINE, 2003). C.

¹¹⁵ loi n°51-46 du 11 janvier 1951

¹¹⁶ Le Corse sera rajouté en 1974, le tahitien en 1981 et les langues mélanésiennes en 1992.

¹¹⁷ Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975

HAGEGE (2000) décrit ainsi le « bataillon des causes »¹¹⁸ qui entraînent le recul voire la perte d'une langue¹¹⁹. Dans les années 2000, forts de l'avènement de l'hypermodernité (voir chapitre 3), les discours sur les langues oscillent entre un pluriculturalisme ouvert et une idéologie réactionnaire, centrée sur le contrôle social et l'identité nationale. La langue nationale doit être défendue, préservée dans le jeu de la mondialisation culturelle et des échanges. En outre, la demande sociale est forte pour la reconnaissance des langues régionales et le développement de leur enseignement : « Aujourd'hui, 60 % des familles sondées désirent que leurs enfants apprennent le basque, y compris dans la zone de la côte où vivent de nombreuses personnes installées récemment au Pays basque » (SARRAILLET, 2009).

On observe une évolution dans cette revendication au PBF. Thomas PIERRE a ainsi démontré que si, dans un premier temps, c'est un droit à la différence qui était réclamé, nous étions, désormais, passés à une revendication pour un droit à l'égalité. La première implique une adhésion à la grille de lecture qui pose le monolinguisme d'Etat comme la norme et qui reconnaît une hiérarchie des langues et des cultures. Par contre, dans le cadre d'une revendication en termes d'égalité, cette norme est contestée : « La revendication du droit à l'égalité penche pour un traitement institutionnel équitable des deux langues locales. Cette équité passe par l'entrée de l'euskara dans la sphère publique. Ainsi, en matière linguistique, le droit à l'égalité correspond au droit et au devoir de tous à être alphabétisés dans sa langue maternelle ou dans la langue historique du Pays basque » (PIERRE, 2013a ; p. 117).

Cette évolution du discours des basquistes¹²⁰ accompagne des changements sociétaux plus larges et parmi eux, une reconsidération du bilinguisme.

4.2.5. D'un handicap à un avantage cognitif et linguistique

Jusque dans les années 1960 le bilinguisme est perçu comme un désavantage face à l'idéal monolingue. Le bilinguisme ne peut être que « soustractif » : l'acquisition d'une langue entraîne la perte d'une autre. Ainsi, la langue première de l'enfant peut gêner sa scolarisation dans une autre langue : « certains travaux (Ronjat, 1913 ; Leopold, 1949 ; MacNamara, 1966) prétendant que l'interférence de la langue première peut freiner le développement cognitif de

¹¹⁸ voir le chapitre 7 « le bataillon des causes ».

¹¹⁹ Qu'il s'agisse de causes physiques, économiques et sociales -comme le déclin de la vie rurale ou l'apparition d'une classe sociale supérieure qui abandonne progressivement la langue première-, de causes politiques (un état peut développer le plurilinguisme ou favoriser une linguicide) ou de la généralisation des instruments de l'exécution différée (l'armée, les médias et l'école) entraînant une hiérarchie des langues (l'usage des langues est fonction d'un marché linguistique -BOURDIEU 1992-).

¹²⁰ Qui, au Pays Basque de France, participent à la promotion de la culture basque et qui militent en faveur d'une reconnaissance officielle de la langue basque.

l'enfant, voire lui causer un retard par rapport à celui de l'enfant monolingue. » (LAROUSSE, 2015 ; p.43). La confusion des langues et la surcharge cognitive pour un enfant dont « l'énergie mentale » (TABOURET-KELLER, 1991) est définie risquent d'affaiblir ses ressources psychiques. Puis, à partir des années 1950, le bilinguisme a été pensé de façon « additive » et ce sont les bienfaits cognitifs de sa pratique qui ont été mis en avant : « Après une longue période où les bilingues ont été vus comme en infériorité (surtout parce qu'on mesurait les deux langues à l'aune d'une seule), on en est venu à suggérer l'idée d'égalité, voire de supériorité, des bilingues par rapport aux unilingues, sur le plan des aptitudes métalinguistiques et cognitives et de la flexibilité (voir les travaux pionniers de Lambert au Québec, à partir des années 1950). D'autres chercheurs, poursuivant un objectif qualitatif d'approfondissement des pratiques réelles des locuteurs, dévoilent des « politiques linguistiques familiales » ainsi qu'une pratique d'un « parler bilingue » qui traversent les groupes sociaux ; laminant au passage le préjugé encore répandu que le bilinguisme serait le privilège des élites (Lüdi & Py 1986/2003, Depez 1987)" (GADET & VARRO, 2006 ; p. 17). Aujourd'hui les travaux sur le bilinguisme interrogent la dimension symbolique et affective des langues (DALGALIAN, 2000). Au-delà de la qualité de maîtrise de la langue, des stratégies de communication tel que le *code-switching*¹²¹, il s'agit de questionner la problématique de *bi-* ou *pluri-*lingue dans le cadre des sociétés monolingues. Il s'agit de faire place à l'altérité, à la diversité culturelle. Autant de menaces pour l'unité linguistique (et donc nationale) alors même que la mondialisation des économies, la généralisation des mobilités et des migrations ne cesse de valoriser la maîtrise des langues et une optique cosmopolitique.

Ces évolutions sociétales placent, plus que jamais, le parent en situation de réflexion et d'analyse quant à la transmission linguistique qu'il souhaite pour ses enfants. Désormais le choix existe : l'institution (l'Education Nationale) a pris en compte et officialisé des initiatives, des expériences menées par des particuliers, des parents, des militants de cette reconnaissance de la pluralité culturelle et linguistique en France (SARAILLET, 2009).

¹²¹ Phénomènes linguistiques de passages d'une langue à une autre, de mélanges des langues analysés comme des ressources pour les individus bilingues.

4.3. L'étude de la place des langues régionales en France

Le monolinguisme d'état en France a suscité de nombreuses recherches sur sa mise en place dans l'enseignement (CHANET, 1996 ; THIESSE, 1997), ses conséquences sur les identités locales (MICHEL, 2014 ; GARNIER, 2014) et quant à la déperdition des langues régionales (ALEN-GARABATO & al., 2009 ; COSTA, 2016). Certaines de ces études mettent en avant le rôle joué par la langue régionale et la « Petite Patrie » dans l'affiliation à la Grande Patrie. Cette double appartenance identitaire produisait une « parole dépolitisée qui euphémisait les altérités culturelles [et qui] minimisait la question des langues » (MICHEL, 2014 ; p.16-17). D'autres études mettent en avant la « dévalorisation et la stigmatisation des langues régionales » (ALEN-GARABATO & al., 2009 ; p.1) qui a accompagné l'apprentissage du français ainsi que les enjeux pédagogiques et sociaux que représentent leur réintroduction dans le paysage scolaire français.

Nous présenterons ici une liste non-exhaustive d'études qui portent sur les langues régionales de France et qui ont alimenté notre réflexion sur leurs liens avec l'identité mais aussi sur les conséquences sociale de leur enseignement.

4.3.1. Langue et identité régionale : étude d'un rapport social

Revenant sur un débat qui opposait une conception de l'identité bretonne comme étant une construction citadine et bourgeoise et une conception davantage liée à la compétence linguistique (quel que soit le milieu social), Ronan LE COADIC (2013) démontre que le lien entre identité et langue, en Bretagne, est étroit et complexe. Ce lien est d'autant plus marqué que le sujet porte un intérêt au devenir de la langue : les locuteurs bretons se revendiquent davantage d'une identité bretonne. Pour autant, il explique que les identités sont protéiformes et il démontre que les cercles d'appartenance ont toujours été nombreux. Pour lui, il n'y a pas de revendication politique liée à l'affirmation identitaire bretonne, quelle que soit la pratique linguistique. Il distingue ainsi la patrie et la « matrice ». D'un côté le territoire national, de l'autre l'échelle locale ou régionale d'appartenance. Si l'un donne la nationalité, l'autre est le berceau d'une identité plus intime avec un rapport au territoire pouvant même être charnel (LE COADIC, 2008). Enfin, en analysant l'évolution des rapports sociaux à la langue bretonne, Ronan LE COADIC conclut que le breton, aujourd'hui, est une langue perçue comme une richesse patrimoniale et, en ce sens, valorisée par la société bretonne. Pour autant,

le choix de parler le breton lui semble déterritorialisé et désocialisé : cette pratique « relève d'un libre choix, détaché de toutes les contraintes traditionnelles » (LE COADIC, 2001 ; p.50). Dans cette même région, la présence du gallo interroge sur les dénominations même des langues régionales. Ainsi, le gallo serait un patois parlé par les « anciens » ou dans le monde rural. Pour ses locuteurs, le gallo est intrinsèque de l'identité bretonne même s'il ne bénéficie pas du prestige de la langue bretonne. En ce sens, ils révèlent une perception de la diglossie et de l'inclusion du gallo parmi « les langues « régionales ou minoritaires » distinctes du français » (MIGNEROT & al., 2018, p.128). Cette représentation du gallo nous interpelle sur celles des *euskalki* (variations locales du basque) et de leur rôle dans le choix de la scolarisation fait par les parents.

La catégorisation des langues et le statut qui leur est donné participent à leur revalorisation et à leur reconnaissance institutionnelle mais aussi sociale. Ainsi, la langue corse a fait l'objet d'un débat quant à sa standardisation afin, notamment, de mieux la distinguer de l'italien et d'unifier sa pratique et sa transmission. Pour autant, ce sont ces mêmes liens linguistiques qui sont, aujourd'hui, un argument en faveur d'un enseignement plurilingue en Corse. En 1984, le concept de « polynomie » (Marcellesi, cité par OTTAVI, 2013 ; p.142) permet de définir cette langue régionale en incluant ses variations ainsi que son individuation (par rapport à l'italien). Il s'agit ici de considérer qu'une langue, même proche d'une autre, s'en distingue *par la volonté de ses locuteurs*. Si le cadre politique corse permet des avancées notables en faveur de « l'effacement du cadre diglossique » public, il entraîne aussi un « conflit diglossique interne au sujet » (Colonna, cité par OTTAVI, *ibid* p. 146) qui *a priori* continue d'intérioriser la minorisation de la langue corse. Les rapports à la langue corse et à son usage sont alors variés. D'une utilisation libérée à une attitude auto-dépréciative, ces rapports et ces usages diffèrent selon les populations étudiées et les contextes énoncés. Pour Marianne LEFEVRE (2002), cela s'explique par l'instrumentalisation de la langue corse par les nationalistes dans un souci de distinction et de reconnaissance d'une identité corse. Ainsi, les avancées institutionnelles obtenues (notamment par le recours aux législations européennes) se heurtent, dans la pratique, à une représentation politisée de la langue. Dès lors, sa pratique, son enseignement peuvent être perçus comme des actes militants dans le sens nationaliste, indépendantiste. Le parallèle avec le contexte basque nous semble opportun et il convient de s'interroger sur cette représentation de la langue au Pays Basque de France. Enfin, Marianne LEVEFVRE démontre que la reconnaissance publique (dans l'enseignement, dans les médias) de la langue corse ne se traduit pas pour autant par une généralisation de sa pratique, d'autant plus

lorsqu'elle implique une redéfinition identitaire. S'interrogeant sur le rôle de la langue corse dans l'intégration des populations immigrées, Jean-Michel GEA (2016) démontre ainsi que les Portugais vont plus facilement apprendre le corse et l'adopter. A contrario, les Marocains restent plus sceptiques quant à l'influence de la langue corse dans leur intégration et celle de leurs enfants. Pour expliquer ces différences, l'auteur intègre les représentations liées à la pratique de la langue. Ainsi, le couple français/arabe ne suscite pas de tension identitaire tandis que l'acquisition du corse introduit une certaine culpabilité pour les jeunes marocains. En retour, l'auteur démontre que la pratique du corse par ces populations migrantes influe sur la dimension identitaire que l'on attribue à la langue : « le corse n'est vecteur d'identification que s'il demeure une ressource linguistique non partagée » (*ibid.* ; p. 114). Cet exemple nourrit notre réflexion sur la dimension linguistique de l'identité : suffit-il de parler une langue pour en avoir l'identité ? Dans notre cas, la pratique de la langue basque suffit-elle à l'affiliation au groupe « basque » ? Inversement, faut-il forcément être bascophone pour être basque ?

Nous retrouvons cette interrogation chez Frédéric MEKAOUI (2005). Il étudie ce lien entre identité et langue alsacienne. Pour lui, la description linguistique permettrait d'accéder, partiellement, à une « description de configuration identitaire » (*ibid.* ; p. 215). Ainsi, il met en évidence les processus de minorisation (notamment par rapport au français) et de (re)valorisation de la pratique de l'alsacien (dans le cadre professionnel régional et/ou transfrontalier). Pour lui, les rapports aux langues (français, allemand et alsacien) illustrent à la fois une crise identitaire mais surtout l'élaboration de nouvelles stratégies identitaires. Ces rapports, non sans tension, permettent autant de définir le groupe, l'individu et le sujet. Il démontre alors que la pratique de l'alsacien n'est pas un critère déterminant de la définition identitaire mais une variable qui permet d'élargir la stratégie identitaire. Le rapport au cadre national semble déterminant dans le contexte alsacien. La configuration transfrontalière et les représentations liées à l'alsacien sont des parallèles instructifs pour notre étude sur le Pays Basque de France. Si le cadre national légitime la particularité culturelle et linguistique locale, il en accentue la différenciation voire la stigmatisation. Nous retrouvons ces mêmes dynamiques dans les anciennes colonies devenues départements que sont les territoires créolophones.

Ainsi, Gilles GAUVIN (2002) étudie la créolisation linguistique de la Réunion et son impact sur l'identité politique¹²² des habitants. Il identifie les années 1970-1980 comme un tournant durant lequel mai 1968, les thèses tiers-mondistes ou la guerre d'Algérie ont alimenté les réflexions de certains réunionnais sur le sous-développement de leur île (des thèmes communs à l'essor des régionalismes sur le territoire métropolitain). Pour autant, la revendication culturelle et linguistique ne connaît pas de traduction politique ; en 2001, alors que les Antilles revendiquent plus d'autonomie au sein d'une assemblée unique, les partis politiques de la Réunion confirment son statut de département. Dans ce contexte les revendications culturelles et linguistiques se développent et illustrent surtout l'inquiétude face à la brutalité de l'intégration de l'île dans l'uniformisation culturelle et la mondialisation économique. En cela, Gilles GAUVIN affirme que « le fait politique à la Réunion s'inscrit dans la même marge de manœuvre que l'on peut constater dans le rapport du local au national dans toutes les régions de métropole. » (*ibid.* ; p.84). Il conclut alors sur le rôle de l'État français dans « l'ampleur de la traduction politique du besoin identitaire » (*ibid.* ; p.84) qui reconnaît la coexistence de la culture créole à la Réunion, tout en affirmant l'infériorité du créole face au français dans le contexte de mondialisation des échanges. Ainsi, le créole réunionnais n'est minorisé que par la perception utilitaire qu'en ont ses locuteurs. De même, Robert CHAUDENSON (2002), qui insiste sur la diversité des créoles linguistiques, réfute l'idée de minorisation de ces langues par la domination coloniale. Pour lui, l'affirmation d'une identité politique hors du cadre français (citant l'exemple de l'indépendance précoce acquise à Haïti) ne conduit pas, forcément, à la valorisation des créoles. L'institutionnalisation d'une langue ne traduit une identité politique que si la population estime que cette langue est fondamentale dans ses communications, pour son développement, pour la survie de son identité (HAZAELE-MASSIEUX, 2006). Cette lecture des contextes créolophones nous interroge : retrouvons-nous, au PBF, la même perception de hiérarchie des langues ? Dans quelle mesure les rapports politiques qui lient la langue à l'identité au PBF tendent-ils à s'affranchir du cadre national français (contrairement à ce qui nous est présenté des créoles) ?

Ainsi, dans le cadre de l'occitan, la revendication linguistique n'a pas été synonyme de séparatisme mais elle fut un argument pour « une décentralisation négociée avec le pouvoir » (MICHEL, 2014 ; p. 21). Le Félibrige dans lequel le provençal est un facteur identitaire déterminant évolue. S'il intègre, dans un premier temps, le paradigme des « petites patries »,

¹²² Identité politique qu'il définit comme « le système de représentations leur permettant d'appréhender les continuités et les cassures qui constituent la société dans laquelle ils évoluent » (*ibid.* ; p. 74)

il se traduit, dans les années 1970 par une identité bien plus politique. Le provençal est délaissé au profit de l'occitan. La revendication linguistique condamne alors le « colonialisme intérieur » (LAFONT, 1967) et revendique la possession des moyens de développement économique des régions : la langue occitane est le support à une revendication sociale de gauche (COSTA, 2013). Aujourd'hui, ce courant de « revitalisation linguistique » traduit une volonté de préserver la diversité qui constitue l'occitan (on parle des occitanismes) et investit davantage l'arène culturelle que politique. La langue est alors perçue comme un bien patrimonial. Des revendications plus virulentes (bien que minoritaires avec le Collectif Provence) mettent en évidence l'usage de la langue comme une catégorie mobilisable pour porter des revendications économiques, sociales et territoriales. La langue est « une catégorie aisément transformable en enjeu social, d'action collective (*ibid.* ; p. 16). De la dimension patrimoniale aux revendications économiques et/ou territoriales, l'exemple occitan nous semble être représentatif des enjeux que l'on peut rencontrer au Pays Basque de France.

Ce détour par les langues régionales de France que sont le breton, le corse, l'alsacien, le créole et l'occitan nous permet d'enrichir notre questionnement. Il s'agit, dans notre étude, d'interroger les dimensions identitaires liées à la pratique de la langue.

D'une identité patrimoniale à une autre, plus politique, voire nationaliste, les liens entre langue et identité sont à considérer à l'échelle du groupe, de l'individu et du sujet. Le choix de scolarisation en basque nous renseigne sur les perceptions de la langue, sur le rapport aux identités qu'elle implique dans le cadre français et donc sur les enjeux sociaux inhérents à sa transmission.

4.3.2. Les langues régionales à l'école de la République

Les langues régionales ont toutes subi, en France, un recul de leur transmission familiale. Aujourd'hui l'école et leur enseignement sont au cœur des politiques de revitalisation linguistique. Si des interrogations sont communes à toutes ces langues régionales, elles ne connaissent pas toute la même importance dans le paysage scolaire français. Dans cette partie, nous ne présenterons pas les détails chiffrés ou historiques des filières bilingues ou immersives de toutes les langues régionales en France. Nous nous intéresserons surtout aux enjeux sociaux qu'implique leur enseignement.

Au début des années 2010, l'enseignement des langues régionales en France concernait près de 272 000 élèves mais selon des modalités très diverses allant de l'enseignement extensif

jusqu'à l'immersion en passant par la section bilingue à parité horaire. En termes d'effectifs par langue, on distingue :

« L'alsacien, en tant à la fois que langue régionale en lien avec l'allemand comme langue étrangère pour 73 000 élèves, puis l'occitan (62 000 élèves), le breton (35 000 élèves), le corse (34 000 élèves), le créole (17 000 élèves), le basque (14 000 élèves), le catalan (13 000 élèves), et le tahitien (13 000 élèves). Parmi les autres langues, le dialecte francique de Moselle, les langues mélanésiennes (4 000 élèves, chacun), le gallo (environ 500 élèves), le flamand occidental (dans le primaire), sont également enseignés. »
(Comité consultatif pour la promotion des langues régionales et de la pluralité linguistique interne, 2013 ; p.25)

Pour toutes ces langues, les effectifs sont à la hausse puisque l'on estime qu'ils avaient déjà connu une progression de +24% par rapport à la fin des années 2000. Pour le cas de la langue basque, nous pouvons ainsi préciser que les effectifs annoncés dans ce rapport de 2013 ont augmenté de plus de 9 %. On compte, à la rentrée 2016-2017, plus de 13 100 élèves scolarisés en basque. Cet enseignement des langues régionales en France prend donc de l'ampleur. Pour autant, tous ces enseignements ne connaissent pas le même développement, les mêmes difficultés et le même accueil.

L'une des premières difficultés pour ces langues régionales enseignées relève de leur standardisation. Ainsi, pour l'Alsacien, il existe deux dialectes enseignés à l'oral (alémanique et francique) et une langue standardisée pour l'écrit (MORGEN & al., 2009). De même, une difficulté institutionnelle découle de la partition entre la Moselle et l'Alsace : le développement des filières bilingues est différent dans chacun de ces espaces. Les études déplorent le retard de l'espace alsacien. Pour autant, l'alsacien est très valorisé socialement et institutionnellement notamment par la mise en place d'un contexte évolutif avec l'enseignement de l'allemand qui va jusqu'à l'obtention d'un baccalauréat franco-allemand. Ainsi, le choix de la scolarisation en alsacien peut aussi traduire une stratégie scolaire qui valorise la maîtrise d'une langue transfrontalière. L'usage social de la langue est acté et reconnu par ce choix. Il conviendra de s'interroger sur l'importance de cet argument dans le cadre de la langue basque.

La seconde langue régionale la plus enseignée en France est l'occitan. Au début des années 2000, plus de 78 000 élèves étaient en contact avec l'occitan dans le primaire et le secondaire. Cependant, les chiffres qui concernent l'enseignement bilingue et immersif (dans les écoles associatives *calendretas*) se réduisent à près de 4500 élèves répartis sur 34 départements. Autrement dit, l'enseignement en occitan est minoritaire (ALEN GARABATO, 2006). La

transmission familiale s'est interrompue et la dimension sociale de la langue est questionnée, y compris par les anciens élèves des *Calendretas* (BOYER, 2005). Ces dernières mettent davantage en avant la pédagogie Freinet qu'elles adoptent que le projet culturel et militant qui motivait les premiers fondateurs. Cette dimension didactique et pédagogique du choix de la scolarisation en langue régionale au regard de l'usage social de la langue nous semble être une hypothèse importante dans notre questionnement sur la langue basque.

Nous retrouvons ces questionnements liés aux usages sociaux et à l'intérêt de l'enseignement des langues régionales avec les créoles. Si ces derniers restent des langues dynamiques et utilisées socialement, leur enseignement ne bénéficie pas d'un développement important et équivalent selon les territoires considérés.

Sur l'île de la Réunion, Evelyne ADELIN et Mylène LEBON-EYQUEM (2009) précisent ainsi que l'enseignement LCR (Langue et Culture Régionales) ne concerne qu'un pourcent des effectifs du primaire : « au primaire, l'enseignement des langues étrangères est mis en concurrence avec celui de la langue régionale et les parents préfèrent que leurs enfants apprennent l'anglais ou l'espagnol, estimés être plus « utiles ». » (*ibid.* ; p. 5). En revanche, dans le cas des créoles des Antilles (Martinique et Guadeloupe), on observe que l'intégration de ces langues dans le paysage scolaire participe d'un mouvement de « recréolisation ». Si ces territoires ont connu une décréolisation dès les années 1950, aujourd'hui le créole y connaît un regain de vitalité associé qui passe, notamment, par « la conquête des institutions éducatives » (CRUSE, 2015 ; p.10). Dans ces territoires, la langue régionale est au cœur d'enjeux identitaires et sociaux. Pour autant, la création d'un CAPES de créole en 2001 a mis en évidence la diversité des situations des créoles de France et de l'accueil social de leur enseignement. Dans les Antilles, si la pratique du créole reste importante au quotidien (davantage en Guadeloupe qu'en Martinique), l'enseignement est peu plébiscité (HAZAELE-MASSIEUX, 2006).

Le cas de la Guyane est différent. L'intégration des langues régionales semble y être une nécessité au fonctionnement scolaire. Les chercheurs interpellent depuis longtemps sur l'inadaptation du système monolingue français au contexte sociolinguistique varié de ce département (ALBY & al., 2005). Ainsi, une vingtaine de langues parlées par plus de 1% de la population guyanaise sont comptabilisées mais seules 8 d'entre elles bénéficient d'une prise en compte dans le paysage scolaire (ce qui concerne moins de la moitié de la population guyanaise). Seul le créole guyanais est concerné par l'enseignement LCR qui implique 3hs hebdomadaires d'initiation à la langue et culture régionale. Pour autant, la Guyane connaît un

dispositif particulier avec les « médiateurs culturels et bilingues ». Contrairement aux langues régionales sur le sol métropolitain, ces médiateurs utilisent la langue maternelle de l'enfant pour aller vers le français. Autrement dit, face aux langues régionales de Guyane, les enseignants sur place se comparent aux instituteurs dans les campagnes sous la III^e République (*ibid.* ; p. 11). Les élèves sont majoritairement alloglottes et, pour eux, le français est uniquement une langue de scolarisation. Cette situation particulière met en évidence l'évolution dans la représentation de la place des langues régionales dans le système éducatif français et permet de nuancer, notamment, les discours qui accusent l'institution scolaire de ne pas prendre la mesure du rôle social et didactique de ces langues.

En cela, le cas guyanais se rapproche du tahitien. La langue régionale n'y est pas enseignée dans un objectif de revitalisation linguistique. La loi organique de l'Assemblée de la Polynésie française (article 57, 2004) stipule que « la langue tahitienne est un élément fondamental de l'identité culturelle : ciment de cohésion sociale, moyen de communication quotidien, elle est reconnue et doit être préservée [...] la langue tahitienne est une matière enseignée dans le cadre de l'horaire normal des écoles maternelles et primaires, dans les établissements du second degré et dans les établissements de l'enseignement supérieur ». Ainsi, près de 43 000 élèves sont scolarisés en tahitien et l'accueil en maternelle ne se fait que dans la langue régionale (PELTZER, 2009). Si l'insularité et l'éloignement ont préservé le tahitien, c'est aussi l'attachement des populations locales et surtout la réaction face à la colonisation qui ont favorisé le maintien de sa transmission familiale. Dès lors, la langue est restée très dynamique socialement. Plus que son enseignement, c'est cette pratique publique généralisée du tahitien qui est, aujourd'hui, le moteur principal de son maintien. Son enseignement représente des enjeux sociaux qui diffèrent des autres langues régionales. La réussite scolaire de l'enfant et son avenir professionnel sont les arguments mis en avant pour valoriser l'enseignement de cette langue qui est parlée quotidiennement par plus de 70% de la population de la Polynésie française.

La langue corse fait aussi figure d'exception car elle est, avec le tahitien, la seule à bénéficier d'un enseignement inclus dans l'horaire normal d'enseignement¹²³. Seuls les enfants dont les parents ont fait connaître leur volonté d'y déroger ne bénéficient pas d'un enseignement de la langue. Pour autant, l'introduction du corse à l'école crée des enjeux sociaux nouveaux autour de la langue. L'étude LCC (langue et culture corses) est devenue une obligation pour le

¹²³ La loi du 22 janvier 2002 relative à la Corse dispose que « la langue corse est une matière enseignée dans le cadre de l'horaire normal des écoles maternelles et élémentaires de Corse » (article 7).

service public (DI-MEGLIO, 2009), ce qui a entraîné la disparition des écoles immersives mais aussi permis le développement d'une filière bilingue. Pour cette dernière filière, les enjeux sociaux semblent dépasser la récupération identitaire. Les cursus bilingues (près d'un élève sur huit) font l'objet d'une tendance utilisatrice de l'école « qui consiste à choisir l'école bilingue pour les bénéfices cognitifs qu'elle apporte, avec ses promesses d'anticipation sur la préparation à l'entrée sur le marché du travail, mais aussi du fait d'une volonté de préservation de sa progéniture du contact avec des enfants issus de l'immigration » (OTTAVI, 2013 ; p.151). Un des enjeux sociaux soulevés par cet enseignement relève de la prise en compte de la diversité culturelle. Ainsi, le cours de langue devrait être un espace de réflexion sur l'identité corse et sur le pluralisme ethnique et socioculturel qui entoure les enfants (QUENOT, 2009). En cela, l'enseignement du corse nous interpelle sur le modèle de société plurilingue et sur les modalités d'intégration sociale qu'il propose.

De même, le catalan enseigné en France concerne plus de 13 000 élèves (en intégrant ceux qui bénéficient de l'initiation à la langue). Si l'on ne considère que les effectifs de la filière bilingue, moins de 5% des élèves des Pyrénées-Orientales sont concernés. Les effectifs sont donc faibles. Pourtant, le catalan n'a jamais été caractérisé comme « patois » et a toujours bénéficié de l'image positive et dynamique de la Catalogne d'Espagne (SANCHIZ & al., 2009). Ainsi, l'apprentissage du catalan en France est davantage pensé en termes « d'intégration culturelle et d'intercompréhension de part et d'autre de la frontière » (*ibid.* ; p. 9). Le militantisme politique s'est effacé au profit d'un intérêt culturel et économique. La situation transfrontalière de la langue basque et le dynamisme économique du Pays Basque d'Espagne nous interrogent sur ce rapport à l'enseignement de la langue qu'ils peuvent induire.

L'enseignement du breton semble, quant à lui, relever d'un autre enjeu social mais qui nous semble aussi présent au Pays Basque de France. Dans les années 2010, près de 2% des élèves de Bretagne sont scolarisés en breton (immersif associatif avec Diwan ou bilingue public - *Div Yezh*¹²⁴ ou privé), soit 14 000 élèves (MOAL, 2009a). L'objectif de cet enseignement relève davantage de la revitalisation linguistique : « L'objectif sociolinguistique sous-tendant le projet pédagogique bilingue – qui reste premier – est bien la reconstitution à terme d'une masse critique la plus large possible de locuteurs » (*ibid.* p. 351). Une étude menée sur l'influence des représentations de la langue bretonne dans le développement du bilinguisme de l'enfant a mis en évidence différents « effets » (ADAM, 2015) qui caractérisent

¹²⁴ Deux langues (en breton).

l'indépendance des enfants dans leur apprentissage et dans leurs représentations sociolinguistiques du breton par rapport au discours des parents sur la langue. Dans cette thèse, l'auteur interroge, notamment, les motivations autour du choix de la scolarisation en breton. Catherine ADAM met ainsi en évidence la volonté, pour les parents, de développer les compétences linguistiques de leurs enfants et d'en promouvoir l'usage social en Bretagne. Le rapport à l'identité est davantage pensé en termes d'acquisition d'une identité bilingue ou plurilingue que pour l'affirmation d'une identité bretonne. Cette dernière semble moins liée à la langue dans cette région où il a été démontré que l'identité bretonne était davantage un « droit du cœur » qu'un droit du sol ou du sang (LE COADIC, 2008). Pour autant, les mobilisations autour de ces systèmes scolaires et notamment de l'immersion en école Diwan favorisent le processus d'identification. La langue bretonne et sa survie, incarnées par son enseignement, sont ainsi présentées comme les symboles d'une identité bretonne « menacée de disparition » (COURCELLE, 2003b). Ce rapport entre langue et identité nous interpelle d'autant plus que cette langue, contrairement à celles évoquées jusque-là, bénéficie d'écoles immersives en dehors de son territoire administratif. Ainsi, un collège Diwan se situe en Loire-Atlantique et ne dépend donc pas de l'Académie de Rennes comme tous les autres établissements Diwan. Enfin, cas encore plus significatif, un établissement Diwan ouvert à Paris en 2004 (aujourd'hui fermé) comptait jusqu'à 54 élèves à la rentrée 2012 (MOAL, 2009b). Le développement de cet enseignement en dehors du territoire historique breton souligne la forte dimension identitaire de la langue et, réciproquement, l'importance de la langue dans la définition identitaire. Cette relation est au cœur de notre questionnement sur le sens de la transmission du basque.

Enfin, l'exemple kanak nous permet de mettre en avant la relation politique qui lie l'enseignement d'une langue régionale et l'affirmation identitaire. En effet, le kanak n'a bénéficié de l'application de la loi Deixonne qu'en 1988, après le boycott des « écoles coloniales » lancé par les mouvements indépendantistes qui créent les écoles populaires kanak (EPK). Le développement de cet enseignement est perçu comme un moyen de valoriser le vécu de l'enfant et de ne pas le couper de ses racines. Pour autant, dans la vie courante et dans les échanges familiaux, le français s'est imposé. La scolarisation en kanak devient un outil majeur de transmission de la langue même si seuls 16% des élèves du premier degré sont concernés par l'enseignement LCK (langue et culture kanaks). Avec l'échéance du referendum d'auto-détermination, la langue kanak revient au cœur des débats sur l'avenir de la Nouvelle-Calédonie. Sa fonction communicationnelle s'efface au profit de « l'étendard

identitaire » que les différents groupes politiques en jeu lui attribuent (VERNAUDON, 2013). L'évolution institutionnelle du Pays Basque de France et la création de la Communauté d'agglomération Pays Basque en janvier 2017 sont des contextes à prendre en considération pour mieux comprendre les enjeux sociaux liés au choix de la scolarisation en langue basque.

L'enseignement des langues régionales en France relève de différents enjeux selon les contextes dans lesquels ils se développent. Toutes les langues régionales ne sont pas minoritaires ou minorisées. Leur enseignement ne répond pas automatiquement à une demande en matière de revitalisation linguistique. Ces exemples nous invitent à nous interroger sur la pluralité des sens que les parents donnent à la transmission de la langue en choisissant la filière bilingue ou immersive. Langue identitaire, intérêt culturel, économique et professionnel, étendard politique ou cosmopolite, les enjeux sociaux autour des langues régionales de France, et donc autour du basque, sont traduits par autant de motivations qu'il nous faut questionner.

Synthèse :

Comme pour l'ensemble des langues régionales de France, les effectifs des élèves scolarisés en basque ne cessent de croître. Depuis 2004, ils ont augmenté de plus de 68%. Aujourd'hui, près de 40% des enfants scolarisés en PBF le sont en basque. Les effectifs des classes immersives sont ceux qui ont connu la plus forte progression sur cette période.

L'existence de trois principales filières bilingue/immersive de scolarisation en PBF accroît la possibilité de « zapping » offerte aux parents. Mais dans le même temps, à chaque filière correspond un attachement et un engagement différents pour l'enseignement du basque. La diversité des motivations qui expliquent le choix des parents permet, selon notre hypothèse, de mieux cerner les attentes générales envers le système éducatif, mais aussi la particularité d'une *dynamique sociale* à l'œuvre au PBF. Offrir un cadre propice à la réflexivité pour mieux comprendre les logiques d'action qui sous-tendent ces choix est un des objectifs de l'intervention sociologique mise en place.

Chapitre 3. Le champ théorique pour penser le choix de la scolarisation en basque.

La scolarisation en basque connaît un essor important depuis les années 2000 et se traduit par une augmentation des effectifs pour les trois filières qui le proposent. Les parents ont donc plusieurs choix : scolarisation en basque ou en français, dans une filière bilingue ou immersive. Leur choix en a d'autant plus de sens. En choisissant une filière qui n'est pas celle de l'enseignement traditionnel en France, ils deviennent acteurs de la scolarisation de leurs enfants. Nous estimons qu'il s'agit là d'un exemple de la capacité du parent à devenir « sujet » de sa vie, c'est-à-dire de sa faculté à se dégager des modèles dominants et des rôles sociaux assignés dans la société moderne.

Il convient de présenter ici le champ théorique dans lequel s'inscrit notre étude : la réaffirmation de la subjectivation et son rôle dans la constitution d'une l'expérience sociale¹²⁵ qui structure le choix fait par les parents.

Pour ce faire, nous présenterons l'hypermodernité et la façon dont elle oblige à repenser la société comme un assemblage de systèmes (1). Nous verrons alors que la notion d'expérience sociale est au cœur de notre étude (2). Enfin, nous étudierons les nouveaux rapports à l'identité et au territoire propres à l'individu hypermoderne (3).

1. « Dans quelle société vivons-nous ? »¹²⁶ :

« A la racine de toute étude sur l'individu, il faut ainsi placer la modernité elle-même. »
Danilo Martuccelli (2002 ; p.13)

La modernité se caractérise par la croyance dans le progrès, dans la raison en tant que facteurs d'un monde meilleur. Certains auteurs pensent que cette époque est dépassée et parlent de modernité avancée ou aiguë (GIDDENS, 1994), de troisième modernité (BOBINEAU, 2011) ou de surmodernité (AUGE, 1992) voire d'hypermodernité (Max Pagès cité par AUBERT, 2004 ; p.15). Nous verrons, en effet, que nos sociétés actuelles sont la radicalisation de celles de la modernité : « Ce changement a entraîné une refonte en profondeur du type

¹²⁵ L'expérience sociale désigne « les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs, et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité » (F. DUBET, 1994 ; p. 15).

¹²⁶ Titre d'un ouvrage de François Dubet et Danilo Martuccelli, 1998.

d'organisation sociale issu de la modernité (les sociétés industrielles à division du travail) et du type d'individu qu'elle a consacré : l'individu contraint par ses rôles sociaux fonctionnels et « prescrits » » (TARRAGONI, 2018).

1.1. Définir l'hypermodernité :

L'entrée dans la modernité ou la modernisation (car il s'agit davantage d'une dynamique que d'un état fixe) est l'interaction de trois processus socioanthropologiques : l'individualisation, la rationalisation et la différenciation sociale (ASCHER, 2000).

L'individualisation peut se définir comme la place croissante que prend l'individu dans la société. Pour l'individu, la modernité était synonyme de libération. Elle lui permettait de se dégager des déterminismes sociaux et d'accéder à une certaine promotion sociale.

Par ailleurs, la société moderne est marquée par sa rationalisation entendue comme un double processus de connaissance *et* de maîtrise du monde. Mais cette rationalisation devient la « tradition » moderne ; la croyance dans le progrès, dans la science ou encore dans les classes sociales ou dans la structure familiale nucléaire. A ce titre, ces traditions de la modernité sont remplacées « avec la même absence d'égards que les prétendues valeurs éternelles des époques précédentes » (BECK, 2016 ; p. 16). Or, ces traditions ne vont plus de soi, ne sont plus force d'évidence. Enfin, la modernité repose sur un dernier critère qui est la différenciation sociale. Elle est la traduction sociale de la division du travail et implique une solidarité « organique » entre les individus pour faire société. Pourtant, si ce modèle de production industrielle perdure, force est de constater qu'il est dissocié de la société industrielle, en tant que cadre social (classe sociale, famille nucléaire, etc.), qui l'animait. La différenciation sociale ne se traduit plus par cette « solidarité organique » qui forme la société. Il n'y a plus de lien entre modèle économique et modèle culturel.

L'hypermodernité se traduit donc par l'accentuation des trois processus qui structuraient les sociétés modernes. Pour Anthony GIDDENS (1994), les sociétés de la modernité aigüe se caractérisent par une accentuation de la séparation de l'espace et du temps, par le développement des mécanismes de délocalisation à l'échelle mondiale et par une réflexivité de la connaissance qui conduisent davantage au doute et à l'inquiétude qu'au triomphe du progrès et de la raison.

Cette crise débute dans les années 1970 avec l'apparition des mouvements qui remettent en cause les institutions de la modernité (la famille, l'Etat-nation, l'école, etc.). Ils dénoncent un

décalage institutionnel dans le sens où ces institutions n'évoluent pas au rythme des transformations de la société. Il y a une remise en cause du fonctionnement socio-économique des sociétés modernes. Les modalités et les finalités même du travail ont évolué. La croissance économique, la recherche du profit, le productivisme ont pour corollaire la production de risques sociaux partagés, dans leurs retentissements et leurs impacts, par tous. Cette « société du risque » (BECK, 1986) remet en cause la légitimité et la confiance dans les institutions modernes au profit d'une individualisation croissante de la vie (BECK, 2016 ; p.21). Pour autant elle illustre aussi l'« exacerbation et l'extension des problèmes [que la modernité] pose à des couches de plus en plus nombreuses de la population » (JAUREGUIBERRY, 2017 ; p.36). Enfin, le développement des nouveaux mouvements sociaux, dont les revendications ne relèvent pas de la société moderne matérialiste, participent à la remise en question de l'ordre fonctionnel moderne (TOURAINÉ, 1969).

Ainsi, dans les sociétés hypermodernes, l'Etat, en crise, n'assure plus le lien, la cohérence entre le modèle économique et le modèle culturel. C'est donc à l'individu de recréer ce lien, de combiner librement « par une sorte de « bricolage », son appartenance au monde économique et technique et l'affirmation de sa singularité culturelle, dont il revendique certaines particularités plus que d'autres, en refusant les identités assignées. » (LE COADIC, 2004 ; p.7).

Nous définissons donc l'hypermodernité comme la radicalisation de la modernité et, en cela, nous la distinguons de la post-modernité qui en stipule le dépassement et le désenchantement. Nous assistons à la « détraditionnalisation » des sociétés (BECK, 1986) tout en observant un durcissement et une généralisation des processus de la modernité. Par ce choix du terme d'hypermodernité nous stipulons que les structures initiales de la modernité perdurent mais que l'individu s'en affranchit, notamment par la mise en exergue de la subjectivation. Ainsi l'hypermodernité traduit un « nouvel élan vers une modernité encore plus moderne et plus libérée des inhibitions idéologiques, psychologiques, esthétiques ; cela aussi bien chez les individus qu'au sein de la société globale » (TAPIA, 2012 ; p.18).

L'individu hypermoderne est alors « paradoxal » (AUBERT, 2004 ; p.13). Il est à la fois plongé dans l'excès permanent (d'accès aux informations, de consommation, de productivité, etc.), dans la recherche du plaisir instantané, dans la réactivité, dans la sensation et non dans le sens. Mais dans cette détraditionnalisation de la société moderne, l'individu doit aussi se produire lui-même. Il ne peut se définir uniquement comme un objet social, ni comme un pur consommateur. Nous pensons, en effet, qu'il a « constitutivement besoin de donner du sens à

[son] être au monde » (BARUS-MICHEL, 2002 ; p. 244). La réflexivité est inhérente à son fonctionnement. Il lui faut donner du sens à ses actions, au projet social auquel il prend part. L'hypermodernité est donc un contexte sociohistorique qui permet à l'individu de définir lui-même ses appartenances. Mais elle implique aussi que l'on reconnaisse à l'individu sa capacité à prendre des décisions et à justifier ses actions « au-delà de sa pure insertion statutaire comme objet social ou de sa simple condition de consommateur » (JAUREGUIBERRY, 2017 ; p. 35) et cela stipule d'être « attentif non seulement à ce qu'il fait mais aussi à ce qu'il pense, craint ou espère » (*idem*). Les choix qui s'offrent à lui sont de plus en plus nombreux. Pour autant, il n'aura de cesse de donner du sens à ses actions et, de cette façon, de devenir « sujet » (TOURAINÉ, 1995). Dans notre étude, nous souhaitons créer cet espace nécessaire à la réflexivité afin de faire émerger d'une action *a priori* individuelle le rapport au social qu'elle recèle. Il s'agit pour nous de saisir la dimension sociale d'un choix personnel.

En effet, dans ce nouveau contexte, les sociologues s'interrogent sur les conséquences de ces bouleversements dans la manière de comprendre la *société*. Si les catégories de pensée de la modernité ont toujours « un pouvoir explicatif des comportements individuels » (MOLENAT, 2009 ; p. 173), il convient de les faire évoluer pour rendre compte des expériences sociales du monde contemporain. La société perdure donc dans l'hypermodernité mais sous la forme d'un nouveau rapport entre l'individu et le collectif. BAUMAN (2006) parle de « société liquide » où tout évolue rapidement : le travail doit être flexible, les relations et les identités sont fluctuantes. MARTUCCELLI parle de « société élastique » : à la fois « malléable » car l'acteur n'est plus déterminé et peut agir, mais aussi « résistante » car elle limite, contraint sa liberté d'action (MARTUCCELLI, 2014).

La société émane alors de la base, elle est construite, consentie « sur la base des biographies individuelles » (BECK, 2016 ; p. 22). Elle n'est plus un socle qui s'impose à l'individu. Elle est fondée sur une « solidarité réflexive », consentie.

Toutes les pratiques sociales sont donc réexaminées à la lumière des informations que l'individu a de ces pratiques mêmes (GIDDENS, 1994). Ainsi, selon les circonstances, les individus sont capables d'adapter leurs logiques d'action. L'individu devient multi-appartenant dans des sociétés qui sont désormais hypertextes (ASCHER, 2000) : l'individu (mot) appartient simultanément à plusieurs champs sociaux (textes). Il faut adopter une nouvelle grille de lecture pour comprendre ce qui fait la société et les rapports qui y lient l'individu.

1.2. Une société, des systèmes sociaux :

François DUBET et Danilo MARTUCELLI ont mis en évidence l'obsolescence du concept de société « transcendante et concrète » telle qu'elle est déterminée dans la sociologie classique pour laisser place à une société « immanente et abstraite » (DUBET & MARTUCELLI, 1998 ; p.35).

La société n'est plus un système unique de socialisation qui s'impose à l'individu mais elle se décline, désormais, comme une multiplicité des registres d'identification et de socialisation. Pour autant, l'idée de société ne doit pas être abandonnée car il y a un réel désir de « faire société ».

La société, ou le « système social » est à penser comme une combinaison dont l'unité dépend de la capacité des acteurs à la créer, à la rendre intelligible. C'est donc l'acteur qui donne sens à son expérience sociale et par-là même, à l'ensemble social dans lequel il évolue : « L'hétérogénéité des logiques de l'action invite à concevoir la société comme un ensemble dépourvu de centre dans lequel n'existe pas de régulation au niveau de la société toute entière, l'assemblage de ces éléments étant 'ouvert' » (DUBET, 1994 ; p. 152). C'est le travail, l'intellectualisation que les acteurs font de leurs pratiques qui construisent l'unité de la société. Ces pratiques s'insèrent dans des systèmes sociaux autonomes et qui s'imposent à l'acteur de sorte que la société « est une totalité désarticulée, à condition de bien comprendre que, désormais, c'est la désarticulation qui commande la représentation de la totalité » (DUBET & MARTUCELLI, 1998 ; p.300).

Cette conception de la société prend place dans le cadre d'un Etat-national où elle est « la rencontre plus ou moins aléatoire d'une économie, d'une culture et d'un système politique » (*ibid.*, p.16). La désarticulation de *l'ensemble social* s'opère donc par le biais de trois grands types de systèmes ; le système de d'intégration, de compétition et culturel.

1.2.1. Le système d'intégration

Dans la sociologie classique, l'action s'explique, en grande partie, par la socialisation des individus. L'individu agit afin de renforcer son intégration à la communauté (il en adopte les codes, il en reproduit les conduites, etc.) et d'en pérenniser l'existence. L'acteur accepte d'autant plus les normes sociales qu'en dépendent la reconnaissance et le maintien de son identité sociale. En cela, le système d'intégration relève de la reproduction sociale et

culturelle et, les actions de l'acteur évoquent l'*habitus* (BOURDIEU, 1972). Dans le fonctionnement démocratique, ce sont les institutions politiques (syndicats, mouvements sociaux, partis politiques, etc.) et les institutions sociales (l'école, notamment) qui favorisent cette intégration.

Mais dans l'hypermodernité, l'Etat-nation abandonne certaines de ses prérogatives souveraines à des instances supranationales et les institutions sociales sont accusées de ne plus permettre l'intégration mais, au contraire, de favoriser les inégalités. Le système d'intégration serait-il bloqué ? Pour François DUBET, les sociologues ne peuvent plus attendre et comprendre l'action de l'individu en fonction des cadres de socialisation qui lui sont prédéfinis. L'individu est en mesure d'expliquer ce qu'il fait, ce qu'il choisit d'autant plus que les mécanismes d'intégration ne sont plus donnés mais construits - bien que toujours liés aux modèles culturels qu'ils cherchent à maintenir- (DUBET, 1994, ; p. 139). Son intégration se fait réflexive et subjective. L'action nous renseigne sur la façon dont l'individu a appris et entretient (être « à sa place ») les mécanismes d'intégration de l'ensemble social dans lequel il évolue. Dans le cadre de ce système d'intégration, la logique de socialisation de l'acteur se traduit par une action (l'intégration) qui est une construction, une expérience qu'il peut expliquer.

1.2.2. Le système de compétition ou de marché :

La seconde dimension qui forme l'ensemble social est le système que DUBET nomme « d'interdépendance » (*ibid*, p. 140).

Dans ce système, l'acteur agit de façon rationnelle, pour les « bonnes raisons » (BOUDON, 1986). En cela, il est un *Homo œconomicus* mais qui reste, dans une certaine mesure, limité. Cette conception de l'action rappelle l'analyse stratégique (CROZIER & FRIEDBERG, 1977) où l'individu agit en fonction de ses buts personnels. Loin de déployer une pure action libre, il faut ici considérer les « contraintes structurelles » (*ibid*. ; p.63) auxquelles l'individu est soumis : dans ce jeu, la maîtrise de compétences, de ressources ou d'informations sont sources de pouvoir. L'individu fait alors des choix en fonction des opportunités qu'il rencontre, elles-mêmes dépendantes des actions des autres individus. L'unité de ce système résulte bien de l'interdépendance entre les actions individuelles qui s'y déroulent. L'individu est donc pleinement acteur et joue des contraintes de situation, y compris des « zones d'incertitude » (*ibid* ; p.77).

Ainsi, les choix de l'individu restent limités car tributaires des ressources d'adaptation dont il dispose, mais aussi de ses propres objectifs. Sa stratégie est fonction de sa rationalité mais

aussi de la situation, de l'opportunité qui lui permet de mobiliser des « cartes » -inégalement distribuées-.

La logique d'action, ici, relève bien de la stratégie et le lien de causalité avec le système social se fait par le biais de tactiques voire de ruses, c'est à dire, d'une adaptation permanente aux occasions qui se présentent à l'individu.

1.2.3. Le système culturel ou d'action historique :

Le dernier système qui participe à l'ensemble social est le système culturel. Il se définit à la fois comme l'ensemble des croyances, des ressources idéologiques, des valeurs dans lesquelles évoluent l'individu mais aussi comme la mise à distance, la critique qu'il en fait.

La crise des sociétés modernes présentée précédemment amène encore plus l'individu à s'interroger, à développer une introspection pour mieux définir l'unité de son action, le sens de ses choix. MARTUCCELLI parle de « retour réflexif croissant vers soi » (MARTUCCELLI, 2002 ; p. 510). Or ce travail n'est possible que par l'adhésion préalable aux croyances qui seront critiquées. L'individu doit ainsi se dégager des systèmes d'intégration et d'interdépendance. Il se détache du monde, du cadre social. C'est ce que TOURAINE nomme « l'historicité » (TOURAINE, 1974) et qu'il définit, de façon collective, comme le travail de distanciation que fait la société sur elle-même ; « la société n'est pas ce qu'elle est, mais ce qu'elle se fait être » (*ibid.* ; p. 11). L'historicité est cette capacité que possède la société pour se produire elle-même tout en donnant du sens à ses pratiques.

Dans le système culturel, ce travail s'observe à l'échelle de l'individu. Il développe alors une « dialectique » (DUBET, 1994, p.173) entre les valeurs propres à ce système culturel et les critiques qu'il en fait. De cette façon, il se définit comme *sujet* de sa propre vie : « au niveau de l'individu, être sujet signifie avoir la volonté d'être un acteur, c'est-à-dire de modifier son environnement plutôt que d'être déterminé par lui » (MOLENAT, 2009 ; p. 159). La réflexivité devient subjectivation quand il y a analyse du discours produit, quand le sujet développe un « commentaire engagé » (MARTUCCELLI & al., 2002 ; p. 241) de son action. En cela, la subjectivation est un projet qui a pour objectif de « bâtir un domaine de soi soustrait au social » (MARTUCCELLI, 2002, p. 437). Lorsque cette subjectivation révèle des tensions entre la culture et les rapports sociaux, nous sommes en présence d'un terreau favorable à l'émergence d'un mouvement social. La société se construit dans ces conflits qu'elle intègre, qu'elle règle -parfois- et qui la façonnent en retour.

L'hypermodernité modifie les rapports de l'acteur aux systèmes, implique une redéfinition de la *société*. Il est alors nécessaire de repenser les objets de ces nouveaux processus sociaux.

1.3. L'identité et le territoire pour l'individu hypermoderne

Les cadres de références de l'individu sont désormais pluriels. La société hypermoderne est flexible, liquide (BAUMAN, 2006) voire « élastique ». Elle se définit par profusion permanente d'informations, par la surconsommation, par la primauté d'une temporalité de l'instant, par un rapport à l'espace déterritorialisé avec des mobilités généralisées et plus variées qui élargissent les choix d'affiliation possibles (URY, 2005).

En effet, la radicalisation de la modernité généralise les mises à distance temporelle et spatiale. Le local n'est plus le seul lien pour comprendre l'acteur, le seul lieu pour définir l'individu. Ces évolutions nous invitent à penser autrement le rapport au territoire. ASCHER (2000) parle ainsi de sociétés « hypertextes ». L'individu passe d'un rôle à l'autre, d'un groupe à l'autre par le biais de liens insérés dans son récit biographique tels des liens hypertextes intégrés dans un document. Les dissociations dans le temps et l'espace, l'ouverture des champs du possible permettent à l'individu de *choisir*. Il est acteur de son projet de vie. Mais ces choix doivent pouvoir se justifier et présenter une cohérence. Ce travail permanent peut entraîner une certaine « fatigue d'être soi » (EHRENBERG, 2008). Pour autant, il est au cœur du processus identitaire de l'individu hypermoderne.

1.3.1. « C'est que je suis ainsi à la lisière »¹²⁷

Amin Maalouf débute ainsi son ouvrage, *Les identités meurtrières*, se présentant à la lisière de deux pays, de plusieurs langues, de traditions culturelles différentes. Et, pour lui, c'est cette accumulation de diversités qui définit l'unité et l'unicité de son identité. Paul RICOEUR (1990) parle d'*ipséité* et de *mêmeté*. La *mêmeté* est « l'ensemble des dispositions durables à quoi on reconnaît une personne » (RICOEUR, *ibid.* ; p.146), ce qui relèverait du statut, du rôle, de l'*habitus* (JAUREGUIBERRY, 2017). L'*ipséité* est alors la part de subjectivité, ce qui échappe à la *mêmeté*. Pour RICOEUR, seule « la fiction narrative » que fait l'individu lui permet de se décentrer, d'habiter sa vie en construisant le lien, l'unité entre *ipséité* et *mêmeté*.

¹²⁷ MAALOUF, 1998 ; p.7

L'individu hypermoderne se définit dans cette combinaison, ce qui peut représenter un réel casse-tête identitaire, un « désarroi identitaire » (DI MEO, 2016). Elle pousse l'individu à se définir, à opérer des choix en étant conscient de leurs implications : « l'individu contemporain serait le produit d'un ordre social qui ne « tient » plus fonctionnellement. Il ne serait désormais que le produit de lui-même, de ses choix et projets personnels, sous la forme d'une « expérimentation identitaire » permanente [Beck et Beck-Gernsheim, 2002]. La réflexivité qui se dégage de ce travail sur soi serait ce qui produit désormais l'ordre social [Giddens, 1991]. » (TARRAGONI, 2018). L'identité est ce que le sujet nous dit de lui et de la société dans laquelle il évolue.

Dans les sociétés hypermodernes, l'individu est donc un « agent » (GIDDENS, 1994). Il construit son projet de vie, son auto-identité. A. Giddens parle alors d'*individuation*¹²⁸. L'identité est un projet réflexif, social qui implique une ouverture à l'autre pour mieux se découvrir soi-même (loin du communautarisme dont sont souvent taxées les réflexions sur les logiques identitaires). La modernité avancée permet à l'individu de choisir son projet de vie au prix d'un *engagement volontaire*. L'individu doit être capable d'*auto-compréhension*, c'est à dire de définir une « subjectivité située » (BRUBAKER, 2001), d'avoir une conception de qui il est. Autrement dit, dans nos sociétés radicalement moderne, il convient davantage de parler de « nécessité » de l'identité que d'une mode, voire d'une « crise » (ERIKSON, 1972) : la révélation de soi devient un objectif à atteindre. Il y aurait urgence à (re)trouver des racines ? Il serait impératif de décliner qui nous sommes ?

En France, cette notion d'identité est dénoncée dans son acception forte car elle implique une vision essentialiste (LE COADIC, 2007) et sert, notamment dans les années 1970, aux mouvements régionalistes. On assiste, en opposition, à l'émergence d'un courant constructiviste qui insiste sur les logiques d'acteurs, sur la production des discours et des symboles identitaires, etc. et qui, du coup, dénature ce qui paraissait avant comme étant des réalités atemporelles (AVANZA & LAFERTE, 2005). Cette démarche trop constructiviste comporte des limites pour comprendre les processus identificatoires, notamment en considérant que ce qui est construit peut-être déconstruit. Pour autant, ce concept est au cœur de notre étude et pour le mobiliser, il convient d'en cerner les limites conceptuelles. Ainsi, l'identité se décline en trois concepts : l'identification, l'image sociale et l'appartenance (*ibid.*, p. 140) Ainsi, *l'identification* (catégorielle) est un processus institutionnalisé. Elle s'apparente alors à l'« assignation » (KAUFMANN, 2004). Mais

¹²⁸ En opposition à l'individualisme.

l'identification est aussi employée avec une dimension subjective et affective si l'on considère l'intériorisation qu'elle implique dans le cadre d'une personnification du groupe et de la définition d'une identité collective (DI MEO, 2002). Afin de distinguer l'identification comme attribution catégorielle et l'identification (ou auto-identification) dans sa dimension socialisante, le concept *d'appartenance* peut être mobilisé (AVANZA & al., *op. cit.* ; p. 144). Ce dernier rend compte de la socialisation individuelle, de son affiliation. *L'appartenance* permet de mesurer la part d'appropriation par l'individu de ce qui définit les identifications et les *images sociales* du système d'intégration dans lequel il évolue. Le concept d'« images sociales » nous rappelle que l'identité est une production discursive (sur le groupe ou sur l'individu) qui se donne à voir. A l'échelle individuelle, un exemple de cette mise en image dans le cadre de l'hypermodernité est l'expérience du « *sur-soi* » lorsque, lassé de n'être « que soi-même », l'internaute se crée des identités multiples (JAUREGUIBERRY, 2004).

Ces précisions conceptuelles permettent d'appréhender les différents processus sociaux et individuels qu'englobe la notion d'identité. BRUBAKER (*op. cit.*, 2001) les décline comme la « communalité » (le partage d'un attribut commun), la « connexité » (les attaches relationnelles) et la « groupalité » (l'appartenance à un groupe limité et solidaire). Nous utiliserons respectivement les termes d'*identification*, de *filiation* ou *affiliation* (qui rend compte de la dimension appropriée de l'identification classificatoire d'AVANZA & al., 2005), et d'*appartenance* (comme étant la dimension subjective de l'identification) pour en rendre compte.

Nous rejoignons ainsi Ronan LE COADIC (2007) dans la définition de l'identité qu'il présente. Elle est à la fois individuelle et collective, c'est-à-dire intime mais aussi sociale (GOFFMAN, 1975). Elle est une construction élaborée, notamment, dans la façon qu'à l'individu de se raconter (RICOEUR, 1990). Enfin, elle est composite. Nous tâcherons ainsi de mettre en évidence ce qui relève de la conformation aux images sociales, de l'intégration voire de l'appropriation des catégories identificatrices et des multi-appartenances de chaque individu.

Pour compléter cette présentation du champ théorique dans lequel nous définissons l'identité, nous mobiliserons l'apport de la géographie. En effet, il nous semble que les définitions de l'identité que l'on peut donner font souvent appel à une dimension territoriale (là d'où l'on vient, où l'on habite, etc.), une dimension politique (l'identité nationale, le pays ou la région où l'on vit, etc.) et culturelle (la langue, l'histoire personnelle, l'environnement social, etc.).

« *De quoi parlent les géographes quand ils étudient les identités ?* » c'est ainsi que B. DEBARDIEUX (2006) débute ses réflexions sur les ressources et les limites de la notion d'identité en géographie. Reprenant son analyse, on s'accorde sur la distinction de quatre usages de l'identité.

Tout d'abord, l'identité « numérique » qui permet d'affirmer qu'une chose reste elle-même malgré les changements. Les géographes la mobilisent quand il s'agit de définir la singularité, voire la personnalité d'une entité géographique. Elle sert une approche naturaliste selon laquelle le milieu naturel imprimerait des « caractères » aux peuples qui l'habitent. Elle relève d'une certaine phénoménologie de l'identité où se mêlent images sociales et « communalité ». Le rapport au territoire est central dans sa définition.

Les géographes considèrent aussi une identité exempte de toute subjectivité ; c'est l'identité sociale. Elle est attribuée par d'autres à un individu ou un groupe. Il s'agit là de l'*identification* classificatoire des sociologues. On la distinguera ainsi de l'identité personnelle qui implique de considérer le rôle des expériences, des lieux et des trajectoires individuelles dans sa constitution. L'identité personnelle se définit donc dans un rapport aux autres. Elle est une construction qui illustre « la fluidité dans le temps et l'espace des identités » (GERVAIS-LAMBONY, 2004). Elle implique des actions et de postures publiques, donc des engagements, qui requièrent l'identification de semblables. Dans son ouvrage sur la géographie culturelle, D. MITCHELL (2000) développe l'exemple de la lutte zapatiste au Chiapas (Mexique) et présente l'identité personnelle de son représentant, le sous-commandant Marcos : « *“Marcos is gay in San Francisco, black in South Africa, Palestinian in Israel, Jew in Germany, pacifist in Bosnia, a woman alone in the Metro at 10 pm, campesino without land, unemployed worker (...) Marcos is all the minorities saying, “enough” !”*. Une identité personnelle se définit donc dans un rapport aux identités collectives, voire mondiales, dans les rapports de domination qu'elles impliquent, dans l'engagement politique qu'elles révèlent.

Ainsi, tout comme l'identité sociale, les identités collectives permettent de saisir les tensions à l'œuvre dans la constitution des sociétés. Elle correspond à un sentiment et une volonté partagée par plusieurs individus d'appartenir à un même groupe. Il y a donc une part active dans la représentation et dans l'adhésion à ces collectifs. En géographie, elle est mobilisée pour l'étude des identités territoriales (y compris pour les diasporas), des identités dont l'élément principal d'identification est issu de configurations spatiales ou d'un support matériel.

L'identité, en géographie, est à la fois individuelle *et* collective. La distinction est inopérante, leur « séparation conceptuelle [...] est vaine » (DI MEO, 2008). D'autant plus lorsqu'il s'agit

de considérer la part territoriale de ces identités.

1.3.2. Ici et ailleurs, en même temps : le territoire dans l'identité hypermoderne

La géographie a souvent mis en avant la dimension territoriale des identités définies alors comme collectives (BONNEMAISON, 1986 ; DEBARDIEUX, 2006 ; DI MEO, 1998). Même lorsque leur étude part du point de vue de l'individu, de sa représentation et de ses choix géographiques, force est de constater que l'attachement au lieu reste constitutif de son identité. D'autant plus que le sujet construit lui-même, choisit cette identité géographique. Etudiant l'œuvre de Gauguin, JF Staszak montre ainsi que le peintre est capable d'un détachement géographique, de jouer entre l'ici et l'ailleurs qui le constituent pour « endosser des identités géographiques multiples, qui peuvent conduire à lire son parcours en termes d'hybridation » (STASZAK, 2004 ; p.381).

Ce rapport phénoménologique au territoire se retrouve dans les travaux d'A. Berque. Ainsi, il définit la *médiance* comme « le sens de la relation d'une société à son environnement » (BERQUE, 2014). Le rapport qui se joue dans la médiance se nomme la *trajection*. Ces deux concepts nous invitent à penser le territoire d'un point de vue physique mais aussi symbolique. Le paysage et notamment les « icônes paysagères » (MORIN, 1996) expriment, en effet, la médiance d'une société dans son milieu lorsqu'elles visent à pérenniser des identités territoriales. Les rapports sociaux de domination s'y retrouve, les représentations symboliques de la société y sont incarnées. Les paysages sont alors identitaires et les identités (individuelle et collective) leur sont liées (DI MEO & al., 2004). Dans cette relation trajectrice, le géographe pense le rapport entre l'individu et le territoire de façon réciproque et cyclique de sorte qu'il nous renseigne sur l'identité sociale qui la façonne et sur l'identité individuelle qui la perçoit et la vit .

Les géographes parlent aussi du territoire comme d'un « espace vécu » (FREMONT, 1976). Il s'agit alors de considérer l'espace « vu des hommes qui y vivent » (RCP 354, 1977) dans ses pratiques et ses imaginaires. Loin de ne concerner qu'un territoire délimité (la région, dans le cas d'A. Frémont), cette optique est intéressante pour envisager l'identification spatiale. Ainsi, l'individu va plus ou moins s'identifier aux lieux de son parcours biographiques. D'un point de vue sociologique Elsa Ramos propose trois catégories pour décliner ces identifications spatiales et temporelles (RAMOS, 2006). Elle distingue les « enracinés » (où l'identification relève plus de l'affirmation d'une origine sociale à travers un patrimoine familial que de racines géographiques), les « éloignés » (des individus mobiles et dont

l'identification est pensée au futur) et les « détachés » (qui sont « chez eux » partout). Les identifications spatiales sont éminemment sociales. Et nous constatons que les mobilités propres à l'individu hypermoderne structurent sa construction identitaire au point de définir une « identité de déplacement » (RAMADIER & al., 2009). On parle aussi d'identités plurielles. Elles « libèrent [...] l'homme mobile d'un jeu de contraintes géographiques et sociales trop étroites » (DI MEO & al., 2005 ; p.46).

Ces appréciations des identifications spatiales dépendent donc de la façon de définir le territoire : il est ressenti, vécu et imaginé, approprié mais aussi revendiqué dans le cas des identités nationales.

Cette dernière identification spatiale fait du territoire un enjeu politique. Plus l'identité collective qui s'y réfère est « raciale », singulière, contraignante, moins le territoire sera revendiqué. Plus la définition de l'identité se fait sociale et large, plus le territoire est un enjeu politique. La production de l'identité collective participe à la fabrication du territoire. Il n'est pas perçu de la même façon selon les modalités de définition de l'identité qui s'y rattachent (GABRIEL-OYHAMBURU, 2014). La territorialité, à l'instar de l'identité, est donc un projet.

La territorialité se définit comme le rapport identitaire à l'espace, c'est « toutes les dimensions du vécu territorial d'un individu » (DI MEO, 2008). Elle est un « jeu de tensions intervenant entre des sujets vivant leur rapport (spatial) au monde et leurs territoires d'appartenance ou de référence, tant politiques que fonctionnelles » (DI MEO, 2016 ; p.62). En cela, la territorialité est individuelle et sociale. Elle implique de penser le territoire comme un espace social. Il est alors la matrice des pratiques socio-spatiales des individus ou des groupes. Il s'agit de considérer ce qui relève des représentations, des images mais aussi des valeurs et des pratiques. Dans notre étude, l'entrée par le prisme de l'individu met en exergue ce lien au territoire et ce qu'il nous dit des rapports de pouvoirs, des pratiques socio-spatiales. Dans le contexte de l'hypermodernité, l'individu devient sujet et donc acteur engagé des identifications territoriales que nous souhaitons interroger.

Ce champ théorique géographique nous permettra d'enrichir notre analyse des rapports qui lient l'identité et le territoire pour mieux saisir les enjeux sociaux qui se jouent. Il nous permettra de mettre en exergue une dimension géographique des processus sociaux que nous allons étudier. Cette dernière est d'autant plus complexe que l'hypermodernité modifie les rapports de l'acteur au système. Dans la sociologie classique, l'acteur avait intériorisé le

système par sa socialisation au sein d'une société définie par un Etat-nation. Dans la sociologie de l'action, cette séparation, cette désarticulation entre « une objectivité sociale et une subjectivité individuelle » (MOLENAT, 2009, p.195) invite à interroger les modalités par lesquelles le sujet construit l'unité de son expérience. Il a davantage de choix. Ses mobilités, ses affiliations voire ses identifications sont multiples. Il lui revient de créer l'unité de sens qui définira son identité.

2. Faire émerger le sens social d'une action :

La crise des institutions des sociétés modernes qui assuraient, jusque-là, l'intégration de l'individu et la compréhension de ses actions l'oblige à en redéfinir lui-même le sens. Ces sociétés se caractérisent donc par la réaffirmation de la subjectivation de l'individu. En outre, « la radicalisation de la modernité tend à disjoindre d'un côté le sujet, les sentiments individuels, l'autonomie morale et la foi, et de l'autre l'économie, le public fonctionnel, l'utilitarisme instrumental et la rationalité » (JAUREGUIBERRY, 2011 ; p.104). La réflexivité que développe l'individu vise à donner du sens, de l'unité à ses actions éclatées entre des logiques différentes. Il cherche à se définir comme sujet de sa vie, c'est à dire doté de la capacité d'agir sur son environnement social. De ce travail naît l'expérience sociale (DUBET, 1994).

2.1. L'expérience sociale pour construire l'unité :

Dans le contexte social que nous venons de présenter nous reconnaissons à l'individu une capacité d'initiative, de choix. Elle se manifeste par des logiques d'actions multiples qui se réfèrent aux pans du système social dans lesquels l'acteur va s'insérer tour à tour. L'analyse de ces logiques d'action et du récit élaboré pour créer l'unité de l'identité sociale de l'individu fait émerger l'expérience sociale.

Elle est donc une construction, un « travail réflexif » et critique (*ibid.* ; p.103). Pour cela, nous devons considérer que l'individu n'est pas un être totalement socialisé, qu'il ne cesse de s'expliquer, de se justifier et donc de développer sa subjectivité. L'expérience sociale émerge de la distance subjective que l'acteur va entretenir avec les systèmes sociaux.

C'est cette réflexivité qui permet à chacun de porter un regard critique sur ses propres actions et de se définir comme sujet. La sociologie de l'expérience fait de cette subjectivité des acteurs son objet d'analyse principal : « la subjectivité des acteurs, la conscience qu'ils ont du monde et d'eux-mêmes, est le matériau essentiel dont dispose le sociologue de l'action » (*ibid.* ; p. 98). L'expérience sociale est l'unité créée par l'individu dans ce travail qui vise à lier cette version subjective de la vie sociale et « la manière de construire le monde social et de se construire soi-même » (DUBET & MARTUCCELLI, 1998 ; p. 57).

Dans le cadre de l'analyse d'une expérience sociale, l'individu nous donne, par son travail de construction de son identité sociale, une vision de lui-même et du monde. Il nous semble qu'il esquisse aussi un nouveau rapport au social, un nouveau projet social. Les liens que l'individu construit, dans l'analyse de son action, entre des systèmes sociaux divers peuvent être analysés comme révélateurs d'une nouvelle façon de *faire ensemble*. En cela, l'expérience est sociale. En effet, si elle se présente comme étant, avant toute chose, individuelle, elle ne vaut que si elle est reconnue par les autres, que si elle a un sens pour autrui.

L'expérience apparaît lorsque l'individu se retrouve dans la nécessité de gérer plusieurs logiques, plusieurs motivations différentes pour une même action. En effet, la multitude des choix laissés à l'individu hypermoderne lui confère à la fois un grand sentiment de liberté mais aussi une angoisse profonde. Le passage à l'action devient une véritable épreuve. Il faut être sûr de son choix, cohérent, capable de se justifier... Ce travail est incessant : « le désir de vivre sa vie est plus un projet éthique qu'un accomplissement » (DUBET, 1994 ; p. 99).

Pour autant, c'est en construisant l'unité entre ces différentes logiques d'action qu'il devient sujet de sa vie et qu'il crée la société. En effet, les logiques d'action appartiennent forcément à l'un des trois systèmes (intégration, interdépendance et culturel) qui constituent *l'ensemble social* présenté précédemment. L'expérience sociale est donc la combinaison des logiques d'action relevant de ces trois systèmes.

2.2. Différentes logiques d'action :

Selon F. DUBET, l'individu, en tant qu'acteur, construit sa propre expérience à partir de logiques d'action qu'il ne maîtrise pas totalement car elles lui sont données, imposées par différentes dimensions du système, de l'ensemble social. Dans chacun de ces registres, il mobilise des capacités d'adaptation différentes en fonction de la nature des mécanismes

sociaux en jeu. Autrement dit, l'expérience sociale est tributaire d'éléments donnés, imposés par une culture, des rapports sociaux, des contraintes de situations... Chaque logique d'action dépend donc d'un système auquel elle est liée par un lien causal, par des mécanismes sociaux¹²⁹ : socialisation, jeu et dialectique. L'action et le système sont donc liés. On distingue alors trois logiques d'action principales : l'intégration, la stratégie et la subjectivation.

2.2.1. L'intégration :

Dans la logique de l'intégration, l'acteur se définit par ses appartenances souvent héritées. Cette logique domine la sociologie classique. L'identité est alors la manière dont l'acteur a intériorisé les valeurs institutionnalisées à travers différents rôles. Son appartenance, sa position sont intrinsèques à sa définition identitaire. Le sujet est, dans ce cas, quasiment défini comme un personnage social : « l'identité est vécue comme une *ascription*, une attribution sociale grâce à laquelle l'acteur est constitué comme être social » (DUBET, 1994 ; p.113). L'identité est support à l'individuation mais elle est aussi intégratrice. On distingue le « nous » et le « eux ». Ainsi l'*in-group* n'existe que dans l'affirmation constante de sa différence et de sa distance à l'*out-group*. Or c'est souvent par le conflit, par l'opposition que se renforce le sentiment d'appartenance à l'*in-group*. Si l'identité du groupe est menacée, les acteurs se mobilisent. Ils proposent alors, selon la théorie de la dissonance cognitive¹³⁰ (FOINTIAT & al., 2013) une identité intégratrice où l'analyse du monde va renforcer l'idée d'une défense nécessaire de cette identité. Les mobiles de cette logique d'action sont alors le renforcement, la confirmation et la reconnaissance de l'appartenance identitaire. Pour autant, dans le cadre des sociétés hypermodernes cette logique d'intégration répond à une rationalité visée par l'acteur. Elle est donc une construction subjective qui lui permet de maintenir ou de modifier son identité sociale.

2.2.2. La stratégie

Dans la logique de la stratégie, le sujet perçoit la société comme un marché et il y prend part en fonction de ses intérêts. Il se définit en fonction de son statut et de sa capacité à mobiliser

¹²⁹ François DUBET propose une représentation schématique de ces liens entre logiques d'action et systèmes (DUBET, 1994 ; p. 137).

¹³⁰ Lorsqu'un malaise est ressenti, l'individu tente d'en réduire les causes. Il agit avec cet objectif. Après coup, l'individu justifie son action par une lecture du monde qui abonde dans le sens de ce qu'il a entrepris.

les ressources liées à sa position. Cette identité est donc la mise en œuvre de ce que l'identité intégratrice fournit. En effet, le personnage social est détenteur d'outils, d'un capital à employer rationnellement afin d'exercer son pouvoir, de dominer les zones d'incertitude. Bourdieu et Passeron associent stratégie et intégration dans sa définition de l'identité (BOURDIEU & PASSERON, 1964). Pourtant, ces deux modalités d'identification diffèrent en fonction de la logique dans laquelle elles se situent. Ainsi, l'identité intégratrice peut être mobilisée comme ressource et donc devenir une stratégie. Par exemple, un acteur peut revendiquer son appartenance à une minorité comme une stratégie pour obtenir l'audience plus importante de ses propos. Autrement dit, pour mobiliser les moyens, les « cartes » dont l'acteur dispose de façon rationnelle et à une fin clairement définie, il doit faire preuve de distance et ne pas être englouti par les éléments identitaires et intégrateurs de son identité. Il doit être capable d'en jouer. Ce qui motive alors sa logique d'action est bien l'accomplissement d'une finalité précise dans un contexte concurrentiel.

2.2.3. La subjectivation

La dernière logique d'action qui permet de saisir la globalité d'une expérience sociale relève du registre de la subjectivation sociale. On définit la subjectivation comme le processus par lequel l'individu agit au nom de valeurs, d'une éthique, de principes qui le dépassent et pour lesquels il ne tire *a priori* pas de bénéfices immédiats et personnels.

La subjectivation fait appel à une mise à distance du *Moi*, entendu comme l'intériorisation des attentes de rôles, des normes, des comportements qu'exige sa socialisation primaire. L'individu mobilise alors la réflexivité afin de « rentrer en lui-même, [d]'éprouver dans son existence, dans le sens que l'acte a pour cette existence plutôt que pour la société ou par la tâche qui lui a été confiée » (TOURAINÉ, 1992, p. 327).

Dans cette logique de subjectivation, l'acteur va se décaler : il s'observe, analyse son action dans le cadre des mécanismes sociaux qui l'entourent. L'acteur nous donne alors son point de vue sur les rapports sociaux dans lesquels il est inséré.

Ces trois logiques d'action nous semblent particulièrement pertinentes pour analyser la diversité des motivations qui seront *a priori* mobilisées dans notre étude et mettre en évidence la dimension sociale de l'expérience sociale qu'elles forment. Cette sociologie de l'expérience nous permet de saisir les changements majeurs que l'hypermodernité induit dans la relation de l'acteur au système. L'individu navigue entre les systèmes et construit, lui-même, l'unité de son identité. C'est en dominant, en ayant conscience de la pluralité des logiques qui motivent

ses actions que l'individu devient sujet. Nous présentons, à présent, les hypothèses de logiques d'action de notre recherche.

2.3. Hypothèses de logiques d'action pour définir l'expérience sociale dans notre enquête :

Nous venons de le préciser, dans l'hypermodernité l'identité est choisie et construite. L'individu peut alors « butiner » dans les différents cercles occupationnels et identitaires qu'il fréquente afin de forger sa propre identité. Pour autant, la revendication d'affiliation à l'identité basque reste très présente. Elle est fortement partagée et affichée à des degrés divers ; cela va du simple autocollant ou déodorant de voiture avec une croix ou un drapeau basque à un engagement plus important dans les milieux dit basquais. La culture basque en France s'affiche et se vit de façon variée mais elle reste très largement le dénominateur commun des habitants du Pays basque qu'ils y soient nés ou qu'ils s'y soient installés par choix personnel ou par obligation professionnelle. Ce dénominateur commun est un trait de leur identité et, « de l'extérieur », un ensemble de représentations auxquelles ils peuvent être renvoyés quand ils précisent leur lieu de vie, de naissance, ce qui en fonde la « communalité » (BRUBAKER, 2001). Ainsi à l'évocation du mot « Pays basque » est associée une série d'images d'Épinal symbolisant ce qui est retenu comme relevant de sa culture locale. Ces « images sociales » (AVANZA & al., 2005) sont l'identité reconnue du territoire mais toutes ne participent pas à l'identité individuelle de ses habitants. Une de ces images, un des éléments au cœur de l'identité basque est la langue. Nous nous interrogeons ici sur le sens que les parents donnent à la transmission de cette langue dans le cadre scolaire. Au-delà des motivations personnelles que pourront nous livrer les parents, nous pensons que le développement de cette scolarisation en basque illustre une volonté de construire un nouveau projet social, de se saisir d'une part de « l'historicité ».

Dans l'optique d'une sociologie de l'expérience (DUBET, 1994), nous faisons l'hypothèse de motivations variées qui s'intègrent dans le modèle des logiques d'action pour constituer une expérience sociale originale et porteuse d'un nouveau mouvement social.

2.3.1. Hypothèses des logiques d'action :

La première hypothèse de logique d'action que nous présentons relève de l'intégration. Il s'agit de faire partie de réseaux sociaux, d'exister socialement dans ce territoire culturellement marqué. Prendre part à cette culture est un choix et elle peut être vécue comme un facteur

d'intégration à l'échelle de la communauté locale, mais aussi à l'échelle individuelle en tant qu'élément d'individuation. Elle permettrait l'appartenance (AVANZA & al. 2005).

La culture et la langue basque acquises dans le cadre d'une scolarisation en basque seront des éléments intrinsèques de l'identité de l'enfant, de sa constitution mais aussi une accroche à un réseau de socialisation particulier. En cela, l'ancrage à la culture, au territoire et à l'identité basque permettrait de conforter une filiation ou de créer une affiliation (lorsque les parents ne sont pas « originaires »¹³¹ du Pays basque).

Pour les parents qui ne sont pas nés et qui n'ont pas grandi au Pays basque, ce choix pourrait révéler une volonté d'intégration, l'envie « d'en être », de faire partie d'un réseau plus authentique, voire « autochtone » : ces parents se voudraient respectueux, intéressés par la culture basque voire militants pour sa défense. Il y aurait, par ce choix de scolarisation, à la fois une volonté d'aller vers l'Autre (étant ici l'idéal-type, fantasmé, du détenteur de la culture basque), mais aussi de contestation du modèle dominant (la scolarisation républicaine en français) dans un contexte de remise en question des États-nations par le biais des réseaux altermondialistes. L'intégration serait alors empreinte d'une réflexion plus large sur la société hypermoderne. On se rapproche alors de la subjectivation.

Enfin, dans cette même logique d'intégration, le choix de la scolarisation en basque pourrait, tout simplement, traduire la volonté de renforcer, de reproduire une pratique familiale. En quoi ce choix traduit-il une volonté d'intégration de la part des parents ?

Nous émettons aussi l'hypothèse d'un choix de scolarisation fait selon des motivations beaucoup plus rationnelles. Elles se rassemblent dans la logique d'action stratégique. L'acteur « consommerait » alors la scolarisation en basque selon une logique utilitaire. Les parents pourraient, ainsi, mettre en avant les bienfaits intellectuels des filières bilingues : le bilinguisme favorise les compétences cognitives. De plus, cet enseignement permettrait une plus grande ouverture culturelle et le développement d'une plus grande autonomie, notamment dans le cadre de pratiques pédagogiques particulières : les ikastola sont reconnues pour la pratique de pédagogies innovantes/alternatives¹³² qui ont ainsi pour objectifs de « changer les

¹³¹ Les guillemets employés ici introduisent la complexité que nous allons rencontrer pour déterminer, avec les parents et dans le récit de leurs parcours individuels, la définition et le rôle de ces origines basques dans leur identité.

¹³² Par « pédagogies alternatives », nous englobons les méthodes d'enseignement qui visent à modifier la dialectique apprenant/enseignant. L'enfant est acteur de ses apprentissages selon des modalités propres à différents courants (Freinet, Montessori, Steiner-Waldorf, etc.). Plus récemment, on peut aussi inclure la « Communication Non-Violente » qui se développe dans les cultures d'établissement mais aussi dans les familles par le biais de conférences, de campagnes de sensibilisation à cette autre façon de penser les rapports sociaux.

relations entre l'élève et le savoir, changer les relations entre l'élève et l'enseignant, changer la façon d'enseigner » (BORTAYROU & al., 2005 ; p. 97). L'enseignement en basque donnerait un avantage à l'enfant dans la scolarité perçue comme un marché concurrentiel.

Cependant cet argumentaire soulève déjà une série de questions annexes : choisir le basque et non l'anglais ou l'espagnol ? Pourquoi ne pas inscrire son enfant dans une école francophone qui se réclame de ces pédagogies alternatives ? Nous faisons ici l'hypothèse que l'offre généralisée de cette scolarisation en basque favoriserait le choix de cet enseignement dans le cadre de cette optique stratégique. Les mobilisations à l'encontre de l'ouverture de nouvelles filières bilingues basque à Anglet et Ustaritz¹³³ en 2012 reprennent d'ailleurs l'argument d'une offre déjà conséquente. Autrement dit, le plus simple, au Pays basque français, pour faire bénéficier à son enfant des plus-values du bilinguisme implique une scolarisation en section basque-français à défaut d'une offre aussi répandue avec d'autres langues. Ce qui serait, alors, mis en avant n'est pas tant la langue étudiée en elle-même que les capacités cognitives et les bienfaits éducatifs que ce bilinguisme offrirait à l'enfant.

De même, la scolarisation en basque pourrait aussi être choisie dans le cadre d'une « stratégie scolaire » qui vise à éviter les établissements de secteurs ne disposant pas de filières bilingues (VAN ZATEN, 2009). La question de la langue basque est, là-aussi, secondaire. Ce qui importe davantage relèverait de la structure d'accueil scolaire de l'enfant. Autrement dit, il s'agirait davantage d'un choix de forme que de fond.

Pour autant, comment justifier par un argumentaire uniquement stratégique la poursuite de la scolarité en basque ? Dans quelle mesure la stratégie de l'évitement scolaire est-elle liée à une réflexion sur les objectifs républicains de la scolarisation ? Et quelle place, quel sens ces parents donnent-ils à cet apprentissage pour la construction identitaire de leur enfant ? Dans le cadre de la langue basque (dont l'utilisation à l'échelle internationale reste encore très limitée) ce profil stratégique doit être questionné car il ne peut faire l'économie d'une tension avec les autres logiques d'action, d'intégration et de subjectivation.

Il nous semble, en effet, que certaines motivations quant au choix de la scolarisation en basque relèvent aussi d'une logique de subjectivation. Elle renvoie au processus par lequel l'individu met à distance ses héritages et sa rationalité. Il n'est pas dans la reproduction des rôles, des statuts mais dans l'affirmation de choix qui lui permettent de se définir à l'extérieur ; il *est* ce choix.

¹³³Article de BARBAZA Isabella & PICOTIN R., 2012, « Des parents contre le bilinguisme » Sud-Ouest, 25 janvier 2012 ; et du JPB du 30 mars 2012.

Les parents pourraient alors faire ce choix en fonction de valeurs universelles qui visent à défendre les minorités ou à préserver la diversité linguistique du monde, ou selon une idéologie politique de remise en question du modèle de l'Etat-nation et de la domination linguistique du français en tant que symbole d'un « colonialisme de l'intérieur »¹³⁴ (LAFFONT, 1971). Il s'agirait, alors, d'un choix pensé comme une revendication face modèle républicain monolingue.

Les logiques d'action que nous venons de présenter regroupent des motivations diverses mais qui restent, d'après nous, liées. Aucun parent ne pourrait totalement justifier son choix par une visée stratégique, socialisante ou d'engagement politique. Il nous semble que ces motivations se mêlent dans l'expérience sociale que nous proposons de définir dans le cadre de notre enquête.

2.3.2. La scolarisation en basque, une expérience sociale ?

Pour recréer l'unité de son identité, l'acteur doit mettre en cohérence des aspirations de nature hétérogène. Pour cela, il oscille entre des attitudes, des attentes et des revendications différentes mélangeant tour à tour des logiques d'action qui relèvent de la subjectivation, de l'intégration ou de la stratégie. Plus le parent intègre, dans ses logiques d'action, des éléments qui relèvent à la fois de la subjectivation, de la stratégie et de l'intégration, plus il est au cœur d'une expérience sociale globale. Nous présentons ici les hypothèses des motivations qui permettraient à l'individu de circuler entre les logiques d'action présentées précédemment.

Ainsi, entre logique d'intégration et de stratégie, le parent motiverait son choix par un « désir d'ancrage » (JAUREGUIBERRY, 2010). L'individu oscillerait ici entre une démarche calculée, c'est à dire qu'il espère une certaine « plus-value » de son choix. Mais en même temps il choisit un bilinguisme *en basque* qui est synonyme d'appartenance à un groupe identitaire. Le choix de la scolarisation en basque ne serait-il pas un calcul permettant d'ancrer, par le biais des enfants, la famille dans une communauté locale ? L'implication des parents dans les réunions scolaires, les sorties et autres manifestations en faveur des filières bilingues ou d'immersion favoriserait l'identification à un réseau social où la motivation et l'engagement sont valorisés et facteurs d'intégration (comme autant de « rétribution » de l'engagement, GAXIE, 2005). La scolarisation de l'enfant dans une filière bilingue permettrait

¹³⁴ La paternité de ce concept et son rôle dans l'émergence de la sociolinguistique occitane est présentée par LAGARDE C., 2012.

alors d'intégrer un réseau social jugé plus « authentique », notamment pour les parents qui n'ont pas grandi au Pays Basque. Pour les parents « originaires » du Pays basque mais qui ne pratiquent pas la langue, ce choix permettrait de conforter le désir d'ancrer son enfant dans l'identité culturelle qui est leur héritage : ne s'agit-il pas d'une modalité de récupération identitaire ? Ici, la scolarisation en basque serait une ressource servant à l'intégration. Nous la distinguons de l'identification militante qui justifierait le choix de la scolarisation en basque dans une logique plus politique.

Comment, dès lors, circuler entre la logique de subjectivation et la logique d'intégration ? La revendication d'une identité militante pourrait expliquer le lien entre une filiation voulue et une contestation de l'identification assignée. Les parents feraient ici le choix de la langue basque car sa maîtrise rendrait l'identité basque incontestable. La langue serait constitutive de l'identité, de l'identification que ces parents souhaiteraient pour leurs enfants. L'identité serait alors militante car elle relèverait d'un choix de vie, d'un engagement qui viserait, notamment, à questionner le modèle de l'État-nation. Choisir de scolariser son enfant en basque n'est-il pas une façon de remettre en question le monolinguisme étatique français ? Le choix de la scolarisation en basque se ferait avant tout *contre* le modèle national ou, tout du moins, dans la remise en cause des modalités de son existence actuelle. Nous pensons que ce choix ne serait qu'une facette d'un engagement politique dépassant le cadre de la langue basque. Nous faisons l'hypothèse qu'un tel engagement se traduirait aussi par l'implication des parents dans des associations altermondialistes ou le choix de modes de vie/ de consommation alternatifs...

Enfin, entre logique de stratégie et de subjectivation, nous faisons l'hypothèse d'un raisonnement en terme de « protection ». Dans ce cas de figure, le sujet mobiliserait un argumentaire qui fait à la fois référence à des gains attendus par le choix de la scolarisation en basque, mais qui fait aussi appel à une réflexion sur les processus sociaux qui l'entourent. Les bienfaits cognitifs ou pédagogiques prêtés à ces filières devraient faciliter l'apprentissage ou l'épanouissement personnel de l'enfant. Les filières bilingues et immersives ne sont-elles pas des espaces scolaires privilégiés au sein du modèle éducatif français ? Les parents souhaiteraient à la fois faciliter la réussite scolaire (voire optimiser les chances de réussite sociale), le développement personnel de leur enfant et donc, le « protéger » du modèle unificateur et monolingue français souvent décrié. Il s'agirait donc d'un choix dont le but serait de préserver l'enfant des écueils et des difficultés de la scolarisation traditionnelle.

Nous souhaitons confronter ces hypothèses d'archétypes aux vécus des parents, à leurs discours et à l'analyse qu'ils font de leurs actions. Nous ne pensons pas retrouver de discours dont les motivations ne se limitent qu'à un seul des archétypes présentés ici. C'est la tension, le mouvement entre les différentes logiques d'action qui va définir l'expérience sociale. Or, il nous semble que la méthodologie d'enquête de l'intervention sociologique (chapitre 4) est la plus à même de favoriser la rencontre de logiques d'action diverses.

Synthèse :

Nos sociétés contemporaines sont de plus en plus hypermodernes ; elles vivent une radicalisation de la modernité qui modifie profondément les rapports entre l'individu et la société. Il convient alors de repenser ces catégories d'analyse. Il faut redéfinir l'ensemble social comme la combinaison de trois systèmes différents : le système d'intégration, le système du marché et le système culturel. Dans ces sociétés hypermodernes l'identité n'est alors plus donnée mais construite, de façon subjective, par l'individu, tout au long de sa vie et compte tenu de ses mobilités élargies.

L'individu hypermoderne doit sans cesse construire son récit identitaire en rendant compte de ses choix, de ses actions. Pour (re)donner sens à ses pratiques, pour définir son unité identitaire l'individu s'observe, s'explique et se justifie. Il réalise un travail permanent de mise à distance de soi-même et de décalage avec les systèmes sociaux dans lesquels il évolue. Il circule ainsi parmi ses logiques d'action et définit son expérience sociale.

Nous proposons d'analyser la formation d'une expérience sociale par le biais d'une intervention sociologique. Cette méthodologie nous permettra de faire émerger et de confronter des logiques d'action variées mais aussi d'offrir aux acteurs le temps et l'espace nécessaires à la réflexivité dans ce contexte d'emballage du *camion furieux* (GIDDENS, 1994 ; p.157) qu'est la modernité avancée.

Chapitre 4. La méthodologie choisie : l'intervention sociologique.

Une sociologie de l'expérience invite à considérer chaque individu comme un « intellectuel », comme un acteur capable de maîtriser consciemment son rapport au monde (BECKER, 2002). Dans les sociétés hypermodernes, « le fonctionnement des systèmes, la façon dont leurs logiques s'imposent aux acteurs, ne peuvent pas être le fruit d'un postulat sur les causalités. Il ne peut que se reconstruire à partir du vécu des acteurs » (LAVIGNE-DELVILLE, 1995). On ne peut donc rendre compte des logiques d'action uniquement à partir d'observations « objectives » des pratiques des acteurs. Il faut leur donner la parole, leur permettre d'exprimer leurs connaissances des situations, des décisions et des choix qu'ils ont fait. L'interprétation par le sociologue de faits objectifs ne peut révéler l'intégralité des mécanismes à l'œuvre dans la compréhension globale d'une expérience sociale. Le chercheur doit, pour cela, mettre en lumière la capacité analytique des acteurs.

En outre, considérant que toute situation de recherche transforme en partie son objet, le sociologue ne peut se prévaloir d'aucune objectivité. Il faut donc considérer les échanges entre les acteurs et les sociologues comme autant de matériaux de recherche. Un va-et-vient permanent entre eux doit permettre d'affiner l'analyse des logiques d'action. De la même manière, les conclusions du sociologue ne pourront être valides que si elles sont vraisemblables, c'est à dire reconnaissables par les acteurs de l'expérience sociale étudiée. Le chercheur doit alors soumettre ses résultats aux acteurs. La méthode de l'intervention sociologique développée par Alain TOURAINE est une manière d'organiser ce débat entre les acteurs et les sociologues. Elle nous semble la plus opportune pour définir l'expérience sociale de la transmission de la langue basque.

1. Une nouvelle méthodologie pour de nouveaux objets d'étude ?

L'intervention sociologique est issue de la maturation des travaux et des analyses d'Alain TOURAINE. Elle est liée à l'actionnalisme qui est une « construction théorique du monde social plaçant l'acteur et son action au cœur de l'analyse des sociétés » (COUSIN & al., 2010 ; p.59). L'intervention sociologique est une méthode, qui permet au sociologue d'entreprendre des analyses centrées sur l'acteur.

1.1 Considérer le sujet et l'historicité

Après avoir travaillé dans le champ de la sociologie du travail, où il élabore, notamment, la notion de sujet historique et de conscience ouvrière, Alain TOURAINE en vient à l'analyse du mouvement ouvrier puis, de façon plus générale, à celle des mouvements sociaux. Il affine alors le concept de sujet ou d'acteur-sujet qui a un double sens. Il implique à la fois l'individu agissant mais aussi « la capacité des hommes à se libérer à la fois des principes transcendants et des règles communautaires » (TOURAINE, 1984 ; p. 96). Le sujet est donc une capacité de conscience mais aussi l'engagement de l'individu pour maîtriser les processus sociaux dans lequel il évolue. En effet, le sujet émerge dans sa capacité à « transformer une série de situations et d'incidents vécus en une histoire et un projet personnels » (TOURAINE, 2005 ; p. 174). Alain TOURAINE cherche ainsi à étudier les mécanismes par lesquels le sujet saisit le sens de ces actions et en oriente la production. L'acteur est initialement identifié au travailleur dans le sens où il est défini par ce qu'il *fait* et non par ce qu'il *est*. Le concept de l'historicité alors défini est à la fois l'enjeu et le processus par lequel les sociétés se produisent dans une mise à distance permanente entre leurs pratiques et les modèles culturels qu'elles adoptent. Dans ce contexte, toutes les actions réalisées stipulent que les acteurs ont conscience de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font. C'est donc en partant du vécu de l'individu qu'Alain TOURAINE propose d'étudier les dynamiques sociales. Par un travail réflexif, le sujet révèle les enjeux sociaux qui sous-tendent ses actions. Afin d'accompagner cette analyse des acteurs A. TOURAINE propose une méthodologie novatrice : l'intervention sociologique. C'est un outil de distanciation du sociologue par rapport à son objet d'analyse et de l'acteur par rapport à ses actions et aux processus sociaux dans lequel il évolue. Cet outil est présenté de façon théorique dès 1978 dans *La voix et le regard*, puis sa mise en pratique est exposée, la même année, dans *Lutte étudiante*. L'auteur ne veut pas se limiter à l'étude des conduites mais il souhaite comprendre le sens qu'elles ont pour les acteurs qui les réalisent. Son objectif est de mettre en évidence l'historicité qui émane de ces conduites et dont les acteurs se saisissent en se mobilisant dans un nouveau mouvement social.

1.2. Du mouvement social aux Nouveaux Mouvements Sociaux :

Un *mouvement social* est défini comme « l'affrontement d'intérêts opposés pour le contrôle des forces de développement et du champ d'expérience historique d'une société »

(TOURAINÉ, 1973 ; p. 360). Les sociétés se produisent dans le conflit dont l'objectif est la maîtrise de la structuration de la société. Pour étudier l'émergence de ces NMS, la méthode conçue doit permettre aux participants d'analyser les représentations qu'ils ont de leurs actions y compris par la recréation de situations conflictuelles. Les sociologues sont là pour guider cette auto-analyse et ainsi étudier le sens des actions des participants. A. TOURAINÉ est alors à la recherche du mouvement social qui remplacera les mobilisations des travailleurs des sociétés industrielles ; après 1968, dans le cadre d'une société où la culture, la consommation, les modes de vie, la sexualité et l'identité seront les nouveaux enjeux des actions sociales, il cherche les « *nouveaux* mouvements sociaux » (NMS). Il souhaite, par le biais de cette méthodologie, inciter une « sociologie permanente » où les participants se saisissent des analyses des sociologues pour augmenter les capacités d'action de leur mouvement.

Les études menées dans les années 1980 ont davantage mis en exergue la décomposition de la société industrielle que l'émergence d'une nouvelle historicité. Il y a un changement de paradigme ; nous passons d'une sociologie de l'action à une sociologie de l'expérience. Dans ce contexte des sociétés post-industrielles, la sociologie de l'action propose d'étudier ce qui manque à l'émergence d'un mouvement social. On parle d'anti-mouvements sociaux. C'est le cas avec les études sur le racisme, le terrorisme ou l'antisémitisme (ce groupe est porté par M. WIEVIORKA, voir COUSIN & al., 2010 ; p. 72).

Dans nos sociétés hypermodernes, les actions collectives indiquent bien des capacités d'action d'acteurs qui ne souhaitent pas se limiter aux logiques des systèmes sociaux. L'objectif de l'intervention sociologique est alors de révéler aux acteurs la nature des rapports sociaux auxquels ils prennent part. La microsociologie parlera d'une « historicité du quotidien » (QUERE, 1991) où l'on considère l'événement comme une construction sociale constituée dans la durée et dont les interprétations peuvent toujours être renouvelées. D'autres études vont s'attacher à analyser le sens que donnent les acteurs à leurs actions et à leur capacité à se définir comme sujet. Les travaux de François DUBET sur le milieu scolaire (DUBET & al., 1996a), de Francis JAUREGUIBERRY sur l'usage des téléphones portables relèvent de cette sociologie de l'action (JAUREGUIBERRY, 2003). Il s'agit alors pour le chercheur de comprendre comment l'acteur donne une unité de sens à ses actions, comment il se définit à travers les tensions quotidiennes entre ce qui relève de ses éléments culturels, identitaires et des impératifs de sa participation au système social dans lequel il évolue.

Enfin, un dernier groupe d'études qui s'insèrent dans cette sociologie de l'action regroupe des études qui se centrent sur la problématique du Sujet. Elles interrogent notamment, la

résilience développée par l'acteur pour se construire dans les épreuves : « l'école, la ville ou la maladie ne forgent plus les individus ; ce sont les individus eux-mêmes qui doivent surmonter et apprivoiser différentes épreuves, gérer des logiques contradictoires, tenter de les combiner et de leur donner du sens. » (COUSIN & al. 2010 ; p. 74).

Notre étude se situe à l'intersection entre ces trois dernières approches. Nous tâcherons de définir les logiques d'action qui relèvent de l'expérience sociale de la transmission du basque dans le contexte particulier du Pays basque de France où les dynamiques sociales sont, depuis longtemps, porteuses d'une culture politique issue de l'épuisement des mouvements sociaux des sociétés modernes et où l'histoire linguistique, et notamment le nationalisme linguistique français a agi comme un élément perturbant l'individuation d'une génération au PBF.

1.3 Les mouvements sociaux au Pays Basque :

Les dynamiques sociales à l'œuvre au Pays basque sont tributaires des structures qui les encadrent : il faut donc distinguer les nouveaux mouvements sociaux du Pays basque d'Espagne et ceux du Pays basque de France dont l'émergence et la consolidation diffèrent. Pour les premiers, leur apparition et leur structuration est dépendante du contexte politique de l'Etat espagnol et de sa lutte contre l'ETA (JAUREGUIBERRY, 2007). Pour ce qui est du PBF, l'influence du sud est présente mais le contexte institutionnel est totalement différent. Ainsi, dans son étude du mouvement antimilitariste basque contemporain, Eguzki URTEAGA (1996) le replace d'abord dans le contexte européen de revendications antimilitaristes, puis il met aussi en évidence les modalités de la constitution et de l'organisation de ce mouvement. Mais les liens avec le Pays basque sud sont toujours abordés, que ce soit pour étudier les composantes du mouvement, ou les facteurs structurels ou conjoncturels de son émergence. Autrement dit, le défaut d'institutionnalisation du Pays basque de France influe sur l'émergence et la consolidation du mouvement.

Daniel CHAUSSIER (1996) s'interroge sur cette question de l'institutionnalisation du Pays basque en France. Il met en évidence la constitution progressive d'institutions qui lui sont propres et la participation croissante de la société civile dans cette revendication d'une reconnaissance territoriale qui passerait, alors, par la création d'un département Pays basque.

Si le vote nationaliste reste assez faible au Pays basque de France¹³⁵, la mobilisation en faveur de la reconnaissance d'une territorialité propre reste dynamique. La mise en place d'une nouvelle gouvernance (URTEAGA & AHEDO, 2004) montre le lien entre des quasi-institutions et des acteurs « jusqu'à-là exclus du jeu politique [pour] passer d'une logique d'affrontement à une logique de collaboration » (*ibid.* ; p.178). Cette reconnaissance des mobilisations collectives et de leur rôle dans l'institutionnalisation du Pays basque (et donc de la prise en compte de leurs revendications) pose un cadre particulier à leur étude. En effet, le contexte social local est favorable à la défense et à la pérennité des mobilisations collectives, encore plus lorsqu'elles ont une dimension culturelle (ORONOS, 2002). Aujourd'hui, le Pays basque de France forme une EPCI dont les compétences¹³⁶ font écho aux revendications de ces mouvements. Dès lors, le rapport au jeu politique devrait être omniprésent dans l'émergence des mobilisations collectives. Il convient de s'interroger sur la perception que les acteurs de notre enquête en ont. Quel est le rôle de ce contexte social particulier dans l'émergence et la constitution d'un nouveau mouvement social lié au choix de la scolarisation en basque ? Si ce choix est réellement porteur d'un projet de changement social, les motivations évoquées par les parents devraient, alors, dépasser le cadre scolaire. Dans le cadre de notre intervention sociologique, nous interrogerons l'existence de ces préoccupations sociales, plus générales mais contextualisées, exprimées à travers le choix de la scolarisation en basque.

Dans le contexte social du PBF très marqué par la lutte, par l'engagement de la société civile, il paraît évident que certains parents souhaitent se détacher de cette dynamique. Parmi la diversité des raisons qu'ils évoquent, certaines ne vont pas se placer, d'emblée, dans l'arène de ces tensions institutionnelles. Pour autant, il nous semble que la dimension politique est au cœur des logiques d'action des parents. Par le biais de la méthodologie choisie, nous souhaitons interroger la place de cet engouement pour la scolarisation en basque dans un contexte social plus général et très prégnant qui est celui du règlement de la « question basque ». Que nous dit le choix de la scolarisation en basque de l'évolution de la société civile quant à la volonté de mettre un terme à ce conflit ? Si ces deux problématiques paraissent de prime abord éloignées, elles nous semblent cependant liées, tant dans le rapport au jeu

¹³⁵ Sur cette question, E. URTEAGA (1997) démontre que le vote nationaliste au Pays basque de France ne cesse de progresser et de s'étendre du milieu urbain vers les communes rurales. Ils constituent la « troisième force politique » du territoire. Aujourd'hui des municipalités voient siéger des maires ou, pour le moins des adjoints, appartenant à des partis nationalistes. Leurs idées connaissent une réelle traduction politique.

¹³⁶ Les transports publics, la transition énergétique, l'aménagement du territoire, l'économie, le tourisme, l'agriculture, ou la politique linguistique et culturelle.

politique inhérent au NMS, que dans les modalités de réappropriation de l'identité basque que suscite la généralisation de l'enseignement de l'euskara.

Notre étude propose donc d'analyser l'émergence d'un nouveau mouvement social au Pays basque de France. Le choix de la scolarisation en basque serait une traduction d'un attachement fort à l'identité collective basque et il serait, aussi, porteur de revendications politiques quant à la situation de la langue basque et du territoire basque en France. En cela, l'expérience sociale que nous voulons définir participerait à l'émergence d'un NMS. Afin d'analyser ce processus, nous avons choisi de mettre en place une intervention sociologique. Après avoir rappelé brièvement les étapes théoriques initiales d'une intervention sociologique, nous présenterons la façon dont nous avons mise en place notre enquête de terrain.

2. Mise en place de l'intervention sociologique

L'intervention sociologique est basée sur l'échange et l'intercompréhension entre les acteurs et avec les sociologues. L'objectif est de révéler les changements, les transformations et les nouveaux enjeux de nos sociétés hypermodernes. Cette méthodologie donne une dimension collective et sociale à des pratiques individuelles et fait apparaître les rapports sociaux qui sous-tendent les actions des sujets. Elle « conduit les acteurs à réfléchir sur eux-mêmes, sur leurs conduites et leurs actions par un travail constant sur leurs propres discours et représentations » (*ibid.* ; p. 78). Elle doit les libérer de la construction sociale de leur identité, des assignations et des logiques causales aux systèmes sociaux pensées comme données. Les acteurs doivent se « déplacer » pour s'observer, observer leurs actions et se saisir de l'expérience sociale qu'ils vivent dans sa globalité.

Cette méthode offre donc à l'acteur l'espace nécessaire à l'analyse du sens de ses actions et la reconnaissance en l'intelligibilité de ses analyses. Elle nous paraît d'autant plus intéressante que son fonctionnement en groupe permet un partage des expériences plus riche et porteur d'une réflexivité. Ainsi, dans la phase des entretiens exploratoires pour la préparation de notre enquête, nous avons rendez-vous avec une mère dont le fils est scolarisé en bilingue dans un collège privé. Lors de notre arrivée chez ce parent, elle nous informe qu'elle a pris l'initiative de convier d'autres parents d'élèves du bilingue. Ce sont finalement cinq parents qui participeront à ce rendez-vous. Lors des échanges, les parents vont, à de nombreuses reprises,

constater l'intérêt d'un partage des expériences : le vécu et les motivations personnelles des uns ont fait écho à des dimensions sous-estimées du ressenti, des histoires des autres. Ainsi, un parent évoque l'importance des grands-parents dans son lien avec la langue et l'importance de la filiation. Par un « jeu de miroir », cette idée rappelle à une autre participante le plaisir qu'elle avait à entendre sa grand-mère parlait gascon. Pourtant, elle estimait avoir fait un choix très « pratique et utilitaire ». Elle nous avouera que cette référence aux grands-parents l'ont amenée à « regarder autrement » le choix qu'elle avait fait. Cette dynamique de groupe a permis, dans un temps très court, de faire ressortir une grande diversité de motivations et surtout que chacun amorce une analyse réflexive des pratiques en réaction aux récits des autres parents. A l'issue de cette rencontre, le travail réflexif intrinsèque à la définition des logiques d'action de l'expérience sociale étudiée nous a semblé particulièrement stimulé et approfondi par ce cadre méthodologique.

Si dans la présentation initiale de l'intervention sociologique, A. TOURAINE mobilise une équipe de plusieurs chercheurs (TOURAINE, 1978) et préconise la constitution de groupes d'une dizaine d'acteurs (entre douze et quinze), nous adaptons, dans la lignée des interventions sociologiques plus récentes, la méthodologie à notre objectif : déterminer une expérience sociale.

2.1 La logistique d'une méthode exigeante :

Dans les premières interventions sociologiques, plusieurs groupes (de deux à dix groupes) d'une dizaine d'acteurs étaient constitués. Les participants s'engageaient à venir aux réunions (une dizaine) condensées sur quelques mois. Les modalités de la mise en pratique de la méthode ont évolué et nous ne pouvions attendre de nos acteurs une telle disponibilité. Tous les participants sont des parents de jeunes enfants (à l'exception d'une mère dont le dernier enfant était en terminale au moment de l'enquête). Pour les parents d'ikastola, ils sont souvent déjà très sollicités par le fonctionnement même de l'école de leurs enfants. Enfin, nous étions, nous-mêmes, contraints pour fixer les réunions et les regrouper lors de séjours fréquents au Pays basque. Dans notre enquête, nous avons ainsi constitué 5 groupes de parents. Chaque groupe s'est réuni 5 fois pendant une heure trente à deux heures. L'intervention sociologique stipule que les échanges soient enregistrés et retranscrits. Ces retranscriptions sont les matériaux de l'auto-analyse menée par les parents. Nous avons donc intégralement retranscrit

près de 44 heures de réunion (tableau 10). Nous avons, parallèlement, mené 9 entretiens auprès de représentants de fédérations de parents d'élèves, de représentations d'institutions qui militent pour la reconnaissance de la langue basque et de représentants institutionnels (tableau de synthèse en annexe 8 et 9) auxquels doivent être ajoutés les entretiens préalables menés en amont de la constitution des groupes et ceux approfondis réalisés en parallèle de l'intervention sociologique. Nous avons rencontré 36 parents pour des entretiens (non enregistrés) qui ont duré entre 45 minutes et une heure, et mené 10 entretiens approfondis de parents d'élèves (non enregistrés durant entre 1hs30 et 2hs), préparatoires à la première session des réunions de groupes (Tableau 11). Enfin, nous avons mené, pour la deuxième session de l'intervention sociologique, 15 entretiens téléphoniques pour compléter les deux derniers groupes (d'une durée oscillant entre 30 minutes et une heure).

Tableau 10 : Tableau de synthèse des réunions menées (et intégralement retranscrites) dans le cadre de l'intervention sociologique

Groupe	N°	Date	Lieu	Durée	Participants (détails annexe 3)
A	1	20 novembre 2015	Hasparren	1hs40*	MdL ; MrD ; MtD ; OD ; CT ; CE ; SE ; E1+2
	2	4 décembre 2015		1hs30	MdL ; MrD ; MtD ; OD ; CT ; CE ; XI ; E1+ 2
	3	15 janvier 2016		1hs56	MrD ; MtD ; OD ; CE ; SE ; XI ; E1+2
	4	29 janvier 2016		1hs35	MrD ; MtD ; OD ; CE ; CT ; E1+2
	5	12 février 2016		2hs20	MrD ; MtD ; OD ; CE ; CT ; MdL ; E1+2
	6	29 avril 2016		1hs**	MrD ; SE ; MtD ; E1
B	1	17 janvier 2016	Ascain	1hs38	PE ; PA ; EZ ; SM ; ITG ; PEA ; FXC ; E1+2+3
	2	30 janvier 2016	St Pée s/Nivelle	1hs33	PA ; ITG ; SIM ; KP ; EZ ; E1+3
	3	24 février 2016		2hs	PA ; ITG ; SIM ; KP ; SM ; PE ; FXC ; JFG ; E1+2+3
	4	7 mars 2016	St Jean de Luz	1hs36	SIM ; ITG ; FXC ; PEA ; E1+2
	5	26 mars 2016	St Pée	1hs42	EZ ; KP ; FXC ; PEA ; PA ; PE ;

			s/Nivelle		JFG ; ITG ; E1+2+3
C	1	4 mars 2016	Bayonne	1hs38	YL ; HC ; MH ; AG ; MD ; JG ; JB ; E1+2
	2	11 mars 2016		1hs42	YL ; HC ; MH ; OL ; DH ; JG ; BAD ; E1+2
	3	25 mars 2016		1hs45	AG ; HC ; MH ; OL ; DH ; JB ; BAD ; E1+2
	4	12 avril 2016		1hs44	YL ; HC ; MH ; OL ; BAD ; AG ; MD ; E1+2
	5	28 avril 2016		1hs35	JB ; HC ; JG ; OL ; DH ; MD ; E1+2
D	1	21 janvier 2017	Bayonne	1h20	CM ; EC ; KB ; E1+2
	2	18 février 2017		1h29	
	3	4 mars 2017		1hs28	
	4	17 mars 2017		1hs29	
	5	13 avril 2017		1hs33	
E	1	21 janvier 2017	Ostabat	1h29	HA ; LC ; IM ; ML ; Mx ; FP ; E1+2
	2	17 février 2017		1hs35	HA ; LC ; Mx ; FP ; E1, E2
	3	4 mars 2017		1hs33	LC ; IM ; ML ; FP ; E1, E2
	4	18 mars 2017		1hs35	HA ; LC ; IM ; ML ; Mx ; FP ; E1+2
	5	12 avril 2017		1hs30	HA ; LC ; ML ; Mx ; FP ; E1+2

Pour fixer le calendrier des rencontres, nous proposons sous forme de doodle (agenda en ligne) plusieurs créneaux possibles et à l'issue d'un vote des parents, nous déterminions la date et l'heure de la séance. Cette souplesse devait faciliter la participation et l'organisation des parents mais nous étions, pour notre part aussi, contraints à limiter nos séjours au Pays Basque tous les 15 jours et pour une durée maximale de 5 jours. Nous avons donc, pour effectuer cette enquête, fait près d'une trentaine d'allers-retours¹³⁷. Cette méthodologie demande, pour les enquêteurs, de pouvoir s'y consacrer pleinement (constitution des groupes, préparation des séances, retranscription etc.). N'ayant pu obtenir de congé de formation, nous

¹³⁷ Toulouse-Pays basque

avons pris une disponibilité de l'Education Nationale d'un an pour réaliser notre enquête et concentrer nos réunions sur deux sessions¹³⁸ de 6 mois (tableau 11).

Tableau 11 : Un temps de terrain en deux périodes

	Jan	Fev	Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet	Aout	Sept	Oct	Nov	Dec
2015											Groupe A	
2016	Groupe B											
		Groupe C										
2017	Groupe D											
	Groupe E											

Toutes les séances en groupe étaient enregistrées et intégralement retranscrites puis envoyées aux parents au moins 5 jours avant la tenue de la réunion suivante. De cette façon nous leur laissons le temps de lire cette retranscription dont le contenu serait le matériau de l'analyse produite lors des séances suivantes. En outre, ces retranscriptions permettaient aux parents qui, exceptionnellement, ne pouvaient pas participer à une réunion, de suivre l'évolution du groupe et de réagir, à leur retour, aux récits ou aux analyses formulés.

La stabilité du groupe est importante pour une intervention sociologique mais, pour des raisons déjà évoquées, les participants à notre enquête pouvaient être contraint à annuler leur présence à la dernière minute. Pour autant, ces parents ont accepté de participer à cette enquête qui leur a demandé un investissement plus long que de répondre à un simple questionnaire ou de convenir d'un seul entretien. La curiosité de la rencontre avec d'autres parents a été la principale raison évoquée pour justifier leur participation. Quelques parents nous ont dit être venus car ils estiment que cela fait partie de leur engagement de participer à tout ce qui permet de mieux comprendre l'essor de la scolarisation en basque. Enfin, moins de cinq parents nous ont expliqué qu'ils attendaient de ces séances de mieux comprendre les motivations des autres parents et leurs propres attentes tant ils se sentaient en décalage par rapport aux discours et aux actes perçus dans leurs écoles respectives.

La logistique de cette méthodologie est donc assez exigeante. Nous avons, cependant, pu faire

¹³⁸ Une grossesse a scindé le terrain en deux périodes

des choix personnels relatifs à l'encadrement des séances et aux dynamiques d'impulsion de l'auto-analyse.

2.2. Deux chercheurs, pas d'interlocuteurs : les choix méthodologiques

Comme nous l'avons évoqué précédemment, une intervention sociologique était, initialement, menée par un groupe de sociologues. Désormais, l'intervention sociologique peut-être menée par un seul chercheur¹³⁹ qui devra à la fois observer et intervenir.

Pour notre enquête, nous avons toujours été deux enquêteurs à chaque réunion. Nous avons ainsi bénéficié de la collaboration d'un chercheur en géographie du CNRS et d'un collègue doctorant que nous avons initié à la méthodologie¹⁴⁰. Ce fonctionnement en binôme nous a permis de nous concentrer, lors de séances, sur le contenu des propos en se dégageant, notamment, de toute considération logistique. Mais surtout le binôme permet un partage des impressions. Après chaque séance, nous discutons de son déroulement et des idées qui nous paraissaient essentielles à relever et à « creuser » lors de la séance suivante. Ces échanges permettaient souvent de confirmer une analyse commune mais parfois, ils ont révélé des représentations différentes du sens des actions des parents. Ces regards croisés sur le terrain sont essentiels pour ne pas enfermer le sociologue dans le modèle qu'il souhaite ou pense saisir. Ils lui permettent aussi de reconsidérer ce qu'il a pu, de prime abord, négliger dans le discours d'un parent. Autant d'éléments à reprendre avec les parents lors des séances suivantes. Enfin, durant les séances, les deux enquêteurs prennent la parole afin de guider l'analyse des parents, de les amener à l'approfondir. Mais si le groupe est bousculé par les sociologues, en retour, ceux-ci doivent accepter d'être physiquement et émotionnellement acteurs de l'intervention sociologique. La « méthode s'éprouve » plus qu'elle ne s'apprend et nécessite « une « intelligence immédiate » faite d'engagement personnel très intersubjectif » (COUSIN & al., 2010 ; p.37). Si nous fixions, en amont, les idées principales à aborder avec les parents, le contenu de nos séances était aussi tributaire de la spontanéité et de la disponibilité de nos interlocuteurs : il a fallu recadrer les échanges, provoquer des réactions, aller chercher le témoignage et laisser, parfois, l'analyse troubler les participants. En effet par nos interventions durant les séances, nous orientons la prise de parole et guidions l'analyse

¹³⁹ Dans leur ouvrage, Olivier COUSIN et Sandrine RUI présentent notamment 3 thèses qui s'appuient sur une intervention sociologique réalisée par le doctorant seul (COUSIN & al., 2010 ; p. 30).

¹⁴⁰ À l'issue de sa participation à notre IS, ce collègue doctorant va décider de mener une IS pour son propre terrain de thèse.

des participants sur leurs propres actions. Nous revenions en permanence sur ce que les acteurs avaient pu dire. Nous connaissions parfaitement les discours de chacun aux séances précédentes et pouvions, le cas échéant, rappeler l'évolution de leur pensée pour mieux comprendre leur analyse ou la provoquer.

Les parents que nous avons réunis ne sont pas tous des militants. Une minorité a une perception très politisée de son action mais pour beaucoup, il s'agit avant tout d'un choix individuel, personnel et qui n'a *a priori* pas de dimension sociale. Ainsi, au lieu de mettre en place des séances ouvertes avec l'intervention d'un interlocuteur extérieur, nous avons préféré introduire, régulièrement, les témoignages d'autres participants dans les séances des groupes. De cette façon, nous souhaitons stimuler l'analyse des actions. L'analyse va porter sur l'action d'un autre parent issu d'un autre groupe mais, par « jeu de miroir » et guidé par les sociologues, elle se révèle opérante pour le groupe qui la mène. Il enchaîne alors sur son auto-analyse. De même, pour introduire les dimensions, les problématiques sociales dans la réflexion des parents nous pouvions introduire les témoignages de parents issus d'autres groupes ou d'entretiens exploratoires. De cette façon, nous mettons en évidence les tensions dans les analyses que les parents nous proposaient ou, si nécessaire, nous provoquons des réactions plus spontanées en prenant le contre-pied des discours qu'ils tenaient. Pour autant, pour les groupes ayant basculé rapidement dans l'analyse, ces dynamiques étaient portées par les parents eux-mêmes. Nous émettons ici l'hypothèse de l'influence de leur formation ou de leur métier qui facilite la dynamique d'auto-analyse : les parents ayant une culture politique importante, une formation en psychologie ou en science de l'éducation ont souvent tiré les groupes vers un approfondissement de l'analyse de leurs actions.

3. La constitution des groupes de l'intervention sociologique.

Avant chacune des périodes de réunions, il a fallu prendre contact avec les associations de parents d'élèves, rencontrer les parents intéressés et constituer les groupes, trouver dans notre réseau de connaissance l'aide nécessaire au secrétariat, repérer les structures susceptibles d'accueillir nos séances.

Une partie de ce travail préparatoire a été réalisé tout au long de séjours brefs mais réguliers au Pays basque entre septembre 2012 et avril 2015. Ils nous ont permis d'établir de solides liens avec des « personnes ressources ». Dès l'été 2015, nous avons pu nous rendre toutes les

deux semaines au Pays basque et activer les réseaux de ces « personnes ressources » pour intégrer davantage les associations de parents d'élèves et rencontrer des parents.

3.1. La constitution des groupes.

L'un des premiers impératifs d'une intervention sociologique est la constitution des groupes. Ces derniers doivent permettre d'observer la répétition de faits sociaux afin d'en valider la dimension sociale. Les logiques d'action que l'on souhaite analyser ne sont pas que la conséquence des dynamiques propres à un groupe mais elles relèvent bien de processus sociaux.

3.1.1. Sur quels critères constituer les groupes ?

Notre première réflexion quant à la constitution des groupes relevait des filières d'enseignement : fallait-il mélanger les parents issus de ces 3 filières ou les séparer dans des groupes particuliers ? Nous avons choisi de faire se rencontrer les parents quelle que soit la filière d'enseignement choisie. Nous pensons, en effet, que les processus sociaux qui sous-tendent leur choix sont, par définition, communs. Par ailleurs, au moment de la constitution des groupes, nous pensions que ce mélange permettrait de faire émerger plus rapidement la diversité des motivations qui structurent ce mouvement. Quant aux raisons qui expliquent le choix d'une filière plutôt qu'une autre, elles nous semblent aussi relever de processus historiques et sociaux qu'il conviendra de questionner. Nous avons donc tenté de constituer des groupes où toutes les filières d'enseignement en basque seraient représentées.

Par ailleurs, à l'intérieur de chacun des groupes, nous souhaitons retrouver des parents de profils différents quant à l'identité basque : parents nés au Pays Basque ou néo-arrivants ; parents bascophones ou unilingues. Enfin, compte tenu de l'exigence en terme de disponibilité que représente cette méthodologie, nous n'avons pas souhaité rajouter des critères relatifs au genre, à la profession ou à l'âge des parents.

Ainsi, nous avons réuni, au cours de toutes ces séances, un panel de 37 parents (tableau 12). On observe une sur-représentation de la population bascophone au regard de la société du PBF puisque 40% des parents participants pratiquent couramment l'euskara. En outre, seulement 24% d'entre eux ne sont ni nés au Pays Basque, ni issus d'une famille originaire du Pays Basque ce qui minimise dans notre étude le processus de migration dont le PBF fait

l'objet. Enfin, nous relevons que près d'un tiers des parents qui participent à notre enquête ont une profession liée à l'enseignement. Cela aura un impact notamment dans un des groupes où les questions sur les distinctions entre filières pourront être sur-analysées.

Tableau 12 : Tableau de synthèse de la présentation des parents

Nom	Profession	Sexe	Filières	Langues	Naissance – (origine familiale)
AG	Responsable communication/marketing	F	Bilingue public et ikastola	Français	Fr
BAP	Infirmier	M	Ikastola	Français	PBF
CE	Technicienne en radiologie	F	Ikastola	Bascophone	PBF
CM	Educateur spécialisé	M	Ikastola	Bascophone	Fr
CT	Ergonome	F	Ikastola	Français	Fr
DH	consultant	M	Bilingue public	Bascophone	PBF
EC	Psychologue	F	Ikastola	Français	Fr
EZ	Enseignante	F	Bilingue privé	Français	PBF
FP	commerciale	F	Ikastola	Français	Fr
FXC	Editeur	M	Ikastola	Français	Fr
HA	infirmière	F	Ikastola	Bascophone	PBF
HC	Enseignante	F	Ikastola	Bascophone	Fr - O
IM	animatrice	F	Ikastola	Bascophone	PBE
ITG	Enseignante	F	Bilingue privé et public	Français	Fr - O
JB	Cadre	M	Bilingue public	Français	Fr - O
JFG	technicien support informatique	M	Ikastola	Français	Fr
JG	ingénieur pédagogique	M	Bilingue	Bascophone	PBE

	multimédia		public		
KB	Employée banque	F	Ikastola	Français	Fr
KP	Assistante d'agence	F	Bilingue Privé	Français	PBF
LC	Artisan d'art	M	Ikastola	Français	PBF
MD	Contrôleur de gestion	F	Ikastola	français	Fr - O
MH	Psychologue	F	Bilingue public	Français	Fr - O
ML	Animatrice	F	Bilingue public	Français	PBF
ML	Educatrice spécialisée	F	Bilingue public	Français	PBF
MrD	Animatrice association	F	Ikastola	Bascophone	PBF
MtD	Podologue	F	Ikastola	Bascophone	PBF
MU	Infirmière	F	Ikastola	Français	PBF
OC	Professeur des écoles	F	Ikastola	Bascophone	PBE
OL	Enseignante	F	Ikastola	Bascophone	PBF
PA	Professeur des écoles	F	Bilingue public	Français	PBF
PE	Formatrice en langue basque	F	Ikastola	Bascophone	PBF
PEA	Editeur	M	Ikastola	bascophone	PBF
SE	Comptable	F	Bilingue public	Français	PBF
SIM	Professeur des écoles	F	Bilingue public	Bascophone	PBF
SM	Médecin	F	Bilingue privé	Français	PBF
XI	« paysan »	M	Ikastola	Bascophone	PBF
YL	CPE	M	Ikastola	Français	Fr

Nous avons constitué 5 groupes différents. Ce nombre a été déterminé, notamment, selon une hypothèse géographique dans l'étude de ces faits sociaux. Nous faisons l'hypothèse de

logiques d'action différentes selon les localisations géographiques des parents ; dans un environnement urbain, cosmopolite tel que l'on peut le retrouver dans la zone du BAB, les motivations des parents (issus d'horizons très différents) pour une scolarisation en basque ne seraient *a priori* pas les mêmes que dans un environnement rural telle que la Soule.

Le découpage de notre terrain que nous avons opéré reprend, en partie, celui identifié dans les dernières enquêtes sociolinguistiques menées par le Ministère de l'Education, de la Politique Linguistique et de la Culture de la Communauté Autonome Basque et en collaboration avec l'OPLB. Pour rappel, dans ces enquêtes, trois zones sont identifiées dans le Pays basque de France ; le BAB, le Labourd intérieur et la Basse Navarre associée à la Soule.

Le BAB est une zone très urbanisée qui connaît une croissance démographique importante avec une population arrivant aussi bien de l'intérieur du Pays basque que du reste du territoire français. Cette zone n'est pas traditionnellement que bascophone, elle intègre la culture gasconne à Bayonne, au Boucau et à Anglet.

Cependant, le Labourd intérieur est une zone hétérogène. Elle comprend les communes de la côte à partir du Sud de Bidart jusqu'à la frontière espagnole, mais aussi celles semi-rurales qui bénéficient de la périurbanisation autour du BAB et celles plus reculées et encore rurales des piémonts pyrénéens. Cette hétérogénéité nous a conduit à envisager le découpage de cette zone afin de distinguer les communes côtières, davantage tournées vers l'Espagne (avec la présence, notamment, dans les écoles, d'enfants scolarisés en France mais vivant en Espagne ou originaires d'Espagne) et celles rurales de l'intérieur du Labourd. Nous avons, cependant, rapidement rencontré une difficulté dans la fixation de la limite au sein de cette zone du Labourd Intérieur. Les représentations des parents rencontrés en amont de la constitution des groupes rendent compte de la forte attraction de la zone du BAB et de la difficulté à définir un ensemble homogène hors de cette polarisation (chapitre 9). Nous avons alors tenu compte des récits de leurs mobilités pour tenter de déterminer des zones d'espace de vie, ainsi que des impératifs liés, notamment, aux zones de rattachement des établissements scolaires publics. Nous retrouvons ici, en partie, le découpage adopté pour l'enquête sociolinguistique de 2006 qui distinguait le Labourd intérieur et la côte sud tel que Bernard OYHARCABAL (1997 ; p.31) le présente :

« Compte tenu d'une part de l'hétérogénéité sociologique et démographique qu'on observe [au Pays basque de France], et d'autre part de l'inégale répartition des bascophones, ce territoire a été divisé dans le cadre de l'enquête en quatre zones correspondant à une partition sociodémographique recoupant partiellement les limites traditionnelles

linguistiques et historiques. Les quatre zones sont les suivantes :

L'agglomération Biarritz-Anglet-Bayonne (avec le canton du Boucau), qui est très urbanisée, et qui n'appartient pas à la zone bascophone traditionnelle.

La côte-sud qui englobe les cantons incluant les villes de la bordure maritime au sud de Bidart jusqu'à la frontière ; elle correspond à deux cantons du Labourd appartenant à la zone bascophone traditionnelle et centrés sur deux villes côtières : Hendaye et Saint-Jean-de-Luz.

Le Labourd intérieur, qui englobe les cantons labourdins qui n'incluent pas de commune côtière : il s'agit, en dehors de quelques communes de la bordure de l'Adour, d'une zone traditionnellement bascophone, appartenant jusqu'à une date récente au Pays Basque rural, mais qui abrite désormais une population dont une proportion non négligeable, voire importante ou très majoritaire, travaille dans l'agglomération bayonnaise ou dans les villes de la côte. Sur le plan démographique, ces cantons se caractérisent par rapport aux autres cantons du Pays Basque intérieur par le fait qu'ils ont présenté un solde démographique positif entre les deux derniers recensements.

La Basse-Navarre et la Soule. Traditionnellement bascophone, cette zone, qui correspond aux anciennes provinces intérieures du Pays Basque aquitain, regroupe dans l'enquête les cantons à solde démographique négatif. ».

Pour cette dernière zone qui correspond à la Basse Navarre associée à la Soule nous souhaitons, initialement, la séparer en deux zones d'étude distinctes. La Basse-Navarre avec ses pôles ruraux tels que St Palais, Saint-Jean-pied-de-Port et St-Etienne-de-Baigorri aurait fait l'objet d'un groupe, la Soule aurait été ainsi distinguée dans autre groupe. Ces deux provinces sont, dans les enquêtes sociolinguistiques, liées et présentent le même profil ; une forte présence de la langue basque (comparativement aux autres zones de l'enquête) mais un recul du nombre de locuteurs. Pour autant, concernant la scolarisation, une distinction entre ces deux provinces était remarquable : à la rentrée scolaire de 2004-2005 on notait que 46,8% des élèves scolarisés dans le 1^{er} degré en Basse Navarre sont dans les filières bilingues à parité horaire privé ou public, ou dans le système immersif, contre 26,6 % en Soule (OPLB¹⁴¹). Aujourd'hui ces écarts s'amenuisent (chapitre 2) mais nous interrogeons néanmoins sur le sens de la transmission du basque dans ces provinces. Cependant, nous n'avons pas réuni un nombre assez importants de parents en Soule pour y constituer un groupe. Nous avons donc pris le parti de rassembler les parents d'élèves de la Basse Navarre et de la Soule dans un seul

¹⁴¹ http://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Enseignement/F_diagnostic_2004_2005.pdf

même groupe.

3.1.2. Rentrer en contact avec les parents et constituer les groupes :

Pour contacter les participants et constituer les groupes, le sociologue doit, en amont, approcher les milieux, les associations qu'il souhaite interroger. Ainsi, Olivier COUSIN et Sandrine RUI présentent les temps d'approche de P. BATAILLE, de E. MACE ou de F. DUBET¹⁴². Cela se traduit par des premiers questionnements sur les lieux où rencontrer les interlocuteurs privilégiés, par l'emménagement dans le quartier d'étude ou par un militantisme actif pour intégrer les réseaux à étudier. Le sociologue doit intervenir, faire partie de l'action, s'y engager (COUSIN & al., 2010 ; p. 23).

Ainsi, pour rencontrer ces parents et pouvoir leur présenter de façon individuelle ou collective notre projet et les modalités de l'enquête, nous avons tenté, dans un premier temps, de rentrer en contact avec eux par le biais des fédérations de parents d'élèves. Nous avons donc contacté par courriel les fédérations Ikas-bi et Biga Bai pour le bilingue public, Euskal Haziak pour le bilingue privé¹⁴³ et Seaska pour le système immersif. Dans notre courriel, nous leur présentions notre démarche et nous les sollicitons pour un rendez-vous ainsi que pour la diffusion, auprès de leurs adhérents, d'un message présentant notre enquête.

- Biga Bai, par le biais de sa présidente Marie-Andrée OURET a répondu rapidement pour fixer une rencontre et en proposant de diffuser à tous les parents membres de leur fédération (une cinquantaine) un courriel présentant notre enquête et nos coordonnées. A la suite de cet envoi, 3 parents ont répondu favorablement à notre requête. Nous avons donc fixé avec eux des rendez-vous pour les rencontrer individuellement.
- Ikas-bi, par le biais d'Agnès IZAGUIRRE pour le président Thierry DELOBEL, a répondu en indiquant que notre demande serait étudiée par le bureau lors de l'AG du 14 septembre 2015 et que nous serions recontactés par la suite. Nous avons obtenu, après des relances, un rendez-vous avec le secrétaire de l'association à l'époque, Daniel HAROTZARENE.
- Euskal Haziak n'a, dans un premier temps, pas répondu à nos messages. Après une relance en début d'année 2016, nous avons pu rencontrer le coordinateur qui venait d'être engagé par la fédération, Peio DIBON. Par la suite, un courriel présentant l'enquête a été transféré aux parents membres de la fédération.

¹⁴² Dont les études portent respectivement sur le racisme, la violence et les jeunes en difficulté.

¹⁴³ Nous continuerons à parler de bilingue pour les filières publiques et privées même s'il existe des maternelles en immersion dans ces deux systèmes.

- Seaska, par le biais de son président Paxkal INDO, a, dans un premier temps, répondu en nous renvoyant au Master II de Sciences de l'Éducation de Nicole ERBINARTEGARAY (2012), nous expliquant qu'une étude similaire avait déjà été réalisée. Nous avons donc décidé de passer par le biais d'un « personne ressource », Michel ORONOS, président de l'association *Euskal Konfederazioa*¹⁴⁴. Ce dernier nous a mis en contact avec le Directeur de Seaska, Hur GOROSTIAGA qui nous transmettra les coordonnées d'un parent d'élève d'ikastola afin de présenter notre enquête directement lors des AG des ikastola. En outre nous avons renvoyé un courriel au président de Seaska en développant l'originalité de notre démarche et obtenu un rendez-vous.

La prise de contact par le biais des fédérations de parents d'élèves n'a donc pas été le canal le plus efficace pour obtenir les coordonnées et rencontrer les parents. Nous avons, en parallèle, actionné les réseaux familiaux et amicaux créés par la fréquentation régulière de la Maison Basque de Paris ou de l'émission *Txalaparta*¹⁴⁵ de Radio Pays à Paris entre les années 1997 à 2007. Nous avons alors noué des liens avec des étudiants venus du Pays basque pour faire leurs études à Paris et qui sont repartis y vivre. Certains sont aujourd'hui parents d'élèves scolarisés en ikastola ou dans le bilingue. Nous les avons donc contactés.

Enfin, dans un dernier temps, nous sommes passés par les adresses académiques des établissements primaires et secondaires concernés par l'enseignement en basque afin de rentrer en contact avec les enseignants de basque. Il s'agissait alors de les rencontrer et de les convaincre de diffuser un mot auprès des parents de leurs élèves ou de nous permettre de présenter l'enquête directement aux parents lors d'une réunion.

a) La constitution du groupe A : Mendionde-Hasparren-Briscous.

Ce premier groupe s'est principalement constitué autour d'un réseau de connaissances initiales issues d'un engagement associatif ou politique. Le profil des parents recrutés dans ce groupe s'en ressent. Par ailleurs, dans ce groupe, les parents d'ikastola sont majoritaires. Ce groupe était initialement composé de 13 parents d'élèves mais seuls 8 d'entre eux sont venus régulièrement aux réunions (Tableau 13).

¹⁴⁴ « chargée de « favoriser le développement de la langue et de la culture basques par tous les moyens qui conviennent ; de représenter le mouvement culturel basque au niveau local, régional, national et international ; de mener des démarches en vue d'obtenir la reconnaissance d'utilité publique » <http://www.languesregionales.org/Euskal-Konfederazioa-Confederation>

¹⁴⁵ La *Txalaparta* est un instrument de percussions fait de tronçons de bois qui sont frappés par deux joueurs ; il aurait permis la communication d'une vallée à l'autre.

Tableau 13 : présentation des profils du groupe A

Groupe A 8 parents	Parents bascophones	foyers francophones	foyers mixtes	foyers bascophones	Non originaire du PB	Ikastola	Bilingue public	Bilingue privé
Nombre	5	2	2	4	1	6	2	0

Ces parents sont donc majoritairement de parents bascophones, et avec des enfants surtout scolarisés en ikastola (annexe 3). L'engagement militant qu'ils associent à ce choix de scolarisation sera très présent dans nos échanges. Dans les phases d'auto-analyse, les parents ont insisté davantage sur les actions à mener que sur les contestations à établir. Ainsi, ces militants « se battent pour quelque chose et contre quelque chose, pas pour quelqu'un et contre quelqu'un » (FARRO, cité in COUSIN & al., 2010 ; p. 44). Ce groupe a très vite analysé ses pratiques en terme de « capacité d'innovation et de création que de résistance et de conflit » (DUBET & WIEVIORKA, 2016 ; p.45).

b) La constitution du groupe B : Labourd Sud.

Le second groupe intègre des parents dont les enfants sont scolarisés dans les communes allant du Sud de Bidart jusqu'à la frontière, mais aussi les communes plus intérieures qui sont polarisées (par la carte scolaire ou les mobilités professionnelles des parents) par les villes côtières telles que Saint-Jean-de-Luz ou Hendaye. Un seul parent du groupe ne correspond pas à ces critères géographiques mais le calendrier proposé et le lieu de rendez-vous de ce groupe lui permettaient davantage de participer aux réunions.

Ce groupe s'est constitué autour de parents ayant répondu aux courriels qui leur ont été adressé par leur fédération parents d'élèves, par leur ikastola, ou par les enseignants de leurs enfants. Initialement constitué de 11 parents, ce groupe va fonctionner avec la présence régulière de 10 parents (tableau 14) que nous présentons ici :

Tableau 14 : présentation des profils du groupe B

Groupe B 10 parents	Bascophone	foyer francophone	foyer mixte	foyer bascophone	Non originaire du PB	Ikastola	Bilingue public	Bilingue privé
Nombre	4	6	3	1	2	4	3	4

Ce groupe B, majoritairement non bascophone, est marqué par la présence d'enseignants, ce qui va ressortir lors des échanges, notamment sur les questions des pédagogies adoptées et des

modalités techniques de l'offre bilingue. Enfin, les filières représentées sont assez hétérogènes avec une bonne présence de parents scolarisés dans le privé confessionnel. Les modalités de constitution de ce groupe (par le biais des fédérations de parents d'élèves et un contact direct avec les écoles) a permis de regrouper des parents avec des profils hétérogènes tant linguistiquement que pour les motivations du choix de scolarisation. Nous assisterons, en effet, lors des réunions à des échanges de points de vue souvent très divergents. La dimension politique de la transmission de la langue sera au cœur de ces débats. Avec ce groupe, le rôle du « non-dit » que représente la « question basque » (chapitre 9) dans le vécu des parents deviendra une nouvelle hypothèse centrale pour nous permettre d'analyser le sens qu'ils donnent à la transmission de langue. De même, compte tenu de la diversité des profils de parents présents dans ce groupe et de l'intensité des échanges qui y ont eu lieu, nous avons rapidement essayé de caractériser schématiquement leur positionnement au regard des sens attribués à la transmission de la langue. Nous avons ainsi élaboré nos premiers graphiques qui seront le point de départ d'une réflexion sur les diamants d'auto-positionnement que nous présenterons dans la dernière partie de ce chapitre.

c) La constitution du groupe C : le BAB

Ce troisième groupe comprend des parents dont les enfants sont scolarisés sur Bayonne, Anglet et Biarritz. Pour rentrer en contact avec eux, nous sommes passés par des réseaux de connaissances personnelles mais aussi par le biais des enseignants qui assurent les cours de basque ou par les bureaux de parents d'élèves pour certaines ikastola. Il s'agit d'un groupe constitué de façon plus hiérarchique que les précédents, avec une diffusion « par le haut » de notre sollicitation. Lors de la constitution de ce groupe, nous avons rencontrés 17 parents qui étaient intéressés par notre enquête et qui souhaitaient y prendre part. Finalement, seuls 10 parents vont régulièrement assister aux réunions (Tableau 15).

Tableau 15 : présentation des profils du groupe C

Groupe C 10 parents	Bascophone	foyer francophone	foyer mixte	foyer bascophone	Non originaire du PB	Ikastola	Bilingue public	Bilingue privé
Nombre	5	5	3	2	2	6	5	0

Ce dernier groupe de la première période de l'enquête est donc assez hétérogène tant dans la répartition des filières de scolarisation (même s'il n'y a aucun parent d'enfant scolarisé dans

le privé confessionnel) que dans le profil linguistique des parents (et des couples parentaux). Il ressortira des échanges internes une grande curiosité pour la variété des parcours de chacun et la confrontation de représentations très différentes des thèmes abordés. Ce groupe, un des plus importants en nombre pour notre enquête, va basculer tardivement dans l’auto-analyse. Ainsi, lors de la restitution, la dimension politique du sens de la transmission de la langue sera, pour certains, une découverte à laquelle ils vont, néanmoins, adhérer. A la suite des séances et avec trois parents de ce groupe, nous avons eu des échanges qui indiquent qu’ils se sont saisis des hypothèses élaborées collectivement au point de modifier leurs actions ou de les inscrire davantage dans l’expérience sociale globale définie ensemble.

d) La constitution du groupe D : le BAB, deuxième groupe

Lors de la dernière séance avec le groupe C nous avons eu un échange sur la représentativité du groupe au regard de la population très cosmopolite du BAB. Il y avait, dans le groupe, peu des parents qui n’étaient pas originaires du Pays basque et cela ne leur semblait pas représentatif des couples qu’ils fréquentaient dans les écoles de leurs enfants. Nous avons donc décidé de constituer un nouveau groupe de parents sur le BAB afin de rencontrer davantage de néo-arrivants, d’autant plus que le poids démographique de cette zone nous donne accès à nombre de participants potentiels plus important.

Après une interruption de plusieurs mois, nous avons repris notre enquête en sollicitant, de nouveau, les instituteurs des classes bilingues du BAB et les bureaux de parents d’élèves des ikastola. Certains parents qui avaient déjà participé à l’enquête lors de la première période ont aussi diffusé notre requête dans leur entourage.

Lors de la constitution de ce deuxième groupe sur le BAB, nous avons contacté 14 parents qui souhaitaient participer aux réunions et qui ont complété le premier *doodle*. Finalement, seuls 3 parents seront présents à toutes les séances (Tableau 16).

Tableau 16 : présentation des profils du groupe D

groupe D	Bascophone	foyer francophone	foyer mixte	foyer bascophone	Non originaire du PB	Ikastola	Bilingue public	Bilingue privé
3 parents								
Nombre	1	1	2	0	3	3	0	0

Ce groupe particulièrement restreint présente des profils originaux et qui ont, dès la première réunion, saisie la dimension réflexive de la méthode et mis en avant un travail de subjectivation déjà très avancé. Lors de la seconde réunion, où des défections encore

nombreuses ont eu lieu, nous nous sommes interrogés sur la pertinence de maintenir ce groupe ou sur le risque de permettre, à ce stade de l'enquête, à d'autres parents de l'intégrer. Nous avons fait le choix de ne pas rompre l'équilibre interne de ce groupe en incluant de nouveaux parents lors de la 3^e séance. Nous avons aussi décidé de maintenir les réunions car les récits de ces participants, les analyses qu'ils soumettaient et les critiques qu'ils soulevaient nous permettaient d'affiner les hypothèses déjà élaborées lors de la première partie de l'enquête. Ce groupe s'est, dès la première séance, mis en situation d'auto-analyse. Deux de ces parents sont, professionnellement, habitués par ces pratiques¹⁴⁶ et avaient déjà beaucoup réfléchi, pour eux, au sens de la transmission de la langue basque et à leur rôle en tant que sujet-acteur d'un système social, notamment, en revendiquant des accointances avec le courant libertaire.

e) La constitution du groupe E : Basse-Navarre et Soule

Comme nous l'avons indiqué précédemment, nous souhaitons, initialement, constitué un groupe de parents pour la Basse-Navarre et un autre pour la Soule.

Nous avons donc contacté les écoles qui dispensent un enseignement en basque dans ces provinces et parfois, rencontrés les équipes pédagogiques pour présenter notre démarche. Nous avons sollicités les réseaux locaux des fédérations de parents d'élèves, les associations sportives et culturelles qui accueillent des enfants en âge d'être scolarisés et, pour la Soule, bénéficiés de l'aide du technicien de langue basque de la communauté de commune Soule-Xiberroa.

Après plusieurs mois de prospection, nous n'étions en contact qu'avec 4 parents pour la Soule. Pour Martitxu LACARRIEU, technicienne langue basque à la communauté de commune Soule-Xiberroa lors de l'enquête, le peu de réponse et d'écho que notre requête a trouvé en Soule est révélatrice des difficultés à mobiliser autour de la langue basque dans cette province où l'euskara (mais davantage le souletin) est cantonné aux sphères privées et domestiques. Nous avons donc décidé de constituer un groupe qui réunirait des parents de Soule et de Basse-Navarre en même temps. Dans cette dernière province, nous avons déjà rencontrés 9 parents qui souhaitaient participer aux réunions. Ainsi, nous avons fixés la première réunion auprès de 13 parents. Finalement, 6 parents viendront régulièrement aux réunions (Tableau 17).

¹⁴⁶ EC est psychologue et CM est éducateur spécialisé.

Tableau 17 : présentation des profils du groupe E

groupe E 6 parents	Bascophone	foyer francophone	foyer mixte	foyer bascophone	Non originaire du PB	Ikastola	Bilingue public	Bilingue privé
Nombre	2	2	3	1	1	5	1	0

Les réunions de ce dernier groupe seront marquées par le rôle de la logique d'intégration dans le sens que donnent ces parents à la transmission de la langue. Leur vécu les interroge, notamment, sur l'absence de la langue et sur le sens qu'elle prend dans leur définition identitaire. Enfin, dans le choix qu'ils ont fait de la scolarisation en basque, dans le contexte de leurs villages, ces parents vont révéler des rapports sociaux propres au monde rural où la diglossie est actée, acceptée et la langue basque cantonnée à la sphère privée. Le sens de sa transmission par l'institution scolaire prend alors une dimension sociale forte. Pour autant, ces parents vont, dans un premier temps, exclure toute dimension politique dans leur choix. L'auto-analyse et les hypothèses présentées au cours des dernières séances vont mettre en exergue le rôle de la « question basque » dans la sous-estimation voire le refus de la portée politique inhérente à leur choix de scolarisation.

3.1.3. Synthèse sur la constitution des groupes :

Dans cette partie, notre objectif n'est donc pas de démontrer la validité de notre panel de parents au regard de la population du PBF mais de nous interroger sur le sens d'une certaine sur-représentation de profils linguistiques ou de filières scolaires (Tableau 18).

Parmi les parents qui ont pris part à notre intervention sociologique, nous avons une répartition de la pratique linguistique en faveur du français. Pour autant, la part de bascophones y est supérieure à celle au sein de la population du Pays basque de France (ici 46 % des parents sont bascophones contre 20.5% pour l'ensemble de la population du PB de France¹⁴⁷).

Aussi, la répartition des filières d'enseignement obtenue sur-représente les ikastola. Ici, 64.9 % des enfants représentées par leurs parents sont inscrits leurs enfants. Or à l'échelle du territoire de notre enquête, seulement 9,3% des enfants scolarisés en primaire le sont en ikastola (chiffres 2016, OPLB) et 26% des enfants scolarisés en basque dans le primaire sont en ikastola.

¹⁴⁷ Enquête sociolinguistique n°VI, 2016

Tableau 18: synthèse des profils des parents de l'enquête

37 parents	Parents bascophones	Ikastola	Bilingue public	Bilingue privé
Nombre	15	24	11	4
%	40 %	64.9%	29.7%	10.8%
PBF % (2016) ¹⁴⁸	20.5 %	9.3 % (26%)	20.5 % (50%)	8,8 % (24%)

Nous souhaitons ici soulever des hypothèses qui interrogent des distinctions dans les logiques d'action en fonction de la filière d'enseignement choisie.

Tout d'abord, les ikastola sont des écoles associatives dans lesquelles les parents sont souvent plus impliqués que dans le public ou le privé confessionnel. Ils ont davantage d'interactions, ce qui permet une meilleure diffusion et présentation de l'enquête de façon réticulaire. Notre requête a été diffusée de façon plus efficace auprès des parents des ikastola dont le réseau est mieux organisé pour une mobilisation structurelle plus conséquente et performante. L'adhésion des parents d'élèves dans la filière publique est facultative et « éclatée » entre deux fédérations de parents d'élèves pour le bilingue (Ikas-Bi et Bigai bai) ainsi que celles traditionnelles de l'enseignement en français (telle que la FCPE ou la PEEP¹⁴⁹). Enfin, la fédération de parents d'élèves du bilingue dans le privé est en pleine restructuration et, historiquement, plus animée par les enseignants que par les parents¹⁵⁰.

De même, les parents des ikastola sont « habitués » à la pratique de réunions régulières et de réflexion collective inhérentes au fonctionnement de leurs écoles. Le format de l'enquête peut alors leur sembler familier.

En outre, on décrit souvent la majorité des parents d'ikastola comme étant davantage « militants » que la majorité des autres filières et donc, potentiellement, plus sensibles aux réflexions sociolinguistiques.

Il conviendra alors d'interroger l'impact de cette hypothèse « militante » dans les logiques d'actions des parents des autres filières et dans le vécu de ceux des ikastola.

¹⁴⁸ Chiffres issus de l'enquête sociolinguistique de 2016 et, de l'OPLB pour la rentrée 2016-2017 pour la part des enfants scolarisés dans le primaire dans les filières indiquées (et la part des enfants scolarisés en basque dans les filières indiquées).

¹⁴⁹ Respectivement Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques et parents d'élèves de l'enseignement public

¹⁵⁰ Entretien avec Peio DIBON, coordinateur d'Euskal Haziak, 2 février 2016.

3.2. Construire l'analyse avec les parents : les restitutions

La construction de l'expérience sociale se fait au fil des séances, nourrie de l'analyse proposée par les parents et des hypothèses fournies par les sociologues. Ici, nous nommons *restitution* la dernière séance lors de laquelle nous présentions aux parents le modèle d'expérience sociale qui ressortait de leurs analyses. Lors de cette étape les participants peuvent approuver ou réfuter l'analyse proposée par le sociologue. Pour mesurer la vraisemblance de notre modèle nous avons proposé aux parents un exercice leur permettant de se situer dans l'expérience sociale définie et ainsi, de se l'approprier.

Durant toute la durée des séances, les participants ont justifié, expliqué, précisé leurs propos et les ont confrontés aux réactions des autres parents ou aux remarques des sociologues qui pointaient, notamment, les tensions voire les contradictions. Les parents tentent d'analyser leurs discours et de donner un sens social à leurs actions. Les sociologues avancent les premières hypothèses pour définir l'expérience sociale partagée par tous. Ces hypothèses sont discutées, acceptées, rejetées, travaillées. Il faut comprendre pourquoi elles ne fonctionnent pas et de les affiner pour que l'ensemble du groupe puisse s'en emparer.

Sans développer davantage les modalités d'évolution de notre analyse qui seront présentées dans la deuxième partie de cette thèse, nous souhaitons, ici, exposer le cadre méthodologique dans lequel nous avons réalisé nos séances de restitution et pensé l'appropriation de nos hypothèses par les parents.

La *restitution* est le moment « où les chercheurs restituent au groupe le cadre d'analyse général et engagent avec les acteurs une discussion autour des hypothèses proposées [qui intègrent] les différentes dimensions de l'action, [relèvent] les logiques du système auxquelles les acteurs se confrontent » (COUSIN & al., 2010 ; p.52 et 54). Durant ce temps de discussion, le groupe participe à la reformulation des hypothèses.

Avant chaque dernière séance (dite « de restitution ») nous avons envoyé aux différents groupes une synthèse de 5 pages maximum présentant nos analyses. Les parents avaient une semaine pour lire le texte qui serait rediscuté durant la dernière séance. Lors de la restitution, nous discutons de ces pages, nous corrigeons avec eux le contenu lorsque les parents exprimaient leurs désaccords. Parfois, nous laissons en suspens des points de divergences

sans avoir réussi à trouver une analyse satisfaisante, notamment lors des premières restitutions (chapitre 9). Ces séances sont plus ou moins vivantes. Il ne s'agit pas d'une « opération de séduction » où le groupe valide les hypothèses présentées par les chercheurs qui souhaitent les convaincre à tout prix. L'objectif était de vérifier la pertinence des hypothèses d'analyse avancées. Cela marque alors le succès de l'intervention sociologique qui « se mesure à l'augmentation des capacités d'action des militants qui ont une conscience plus claire de leurs objectifs » (DURAND & al., 2006 ; p.256). La validité relève donc d'un « principe d'intelligibilité et de réflexivité. Elle n'est possible que parce que les acteurs discutent, « triturent », malmènent, contestent ou rejettent les hypothèses » (COUSIN & al., 2010 ; p. 56-57). Les hypothèses n'ont de validité que si elles servent le groupe à se positionner dans le futur et à relire son histoire en fonction des objectifs qui sont ceux du mouvement social qu'ils entendent constituer.

Synthèse :

La méthode de l'intervention sociologique créée par Alain TOURAINE nous a servi de cadre théorique pour élaborer notre méthodologie d'enquête. La place qu'elle accorde à l'acteur, la réflexivité et les échanges qui lui sont inhérents facilitent l'émergence de toutes les logiques d'action liées à l'expérience sociale étudiée. L'auto-analyse produite par les acteurs, l'analyse que les sociologues en font et la présentations des « résultats » lors de séances de restitution permettent de définir, au mieux, les processus sociaux qui sous-tendent les actions. Cette méthodologie dans le cadre d'une sociologie de l'expérience implique d'affiner l'analyse en permanence, par un retour et un approfondissement des propos, des auto-analyses et des hypothèses formulées par les sociologues.

Au-delà de la logistique assez lourde qu'elle implique dans sa mise en place et dans son déroulement, l'intervention sociologique est une méthodologie qui demande du temps. Or, dans nos sociétés hypermodernes, marquées par la vitesse, l'instantanéité et la duplicité des actions et des lieux d'action, cette méthodologie semble pour le moins anachronique. Elle oblige les participants à « se poser ». Ces parenthèses de réflexion collective permettent aux sujets de construire l'unité de sens de leurs actions et de faire émerger, collectivement, le projet social dont ils sont porteurs.

Synthèse de la première partie :

Depuis le début des années 2010, nous observons un renouveau du nombre de locuteurs bascophones chez les plus jeunes générations. Cet espoir est surtout la conséquence d'une généralisation de la scolarisation en basque. En effet, la transmission familiale de l'euskara ne cesse de reculer sauf chez les couples bascophones ou mixtes les plus jeunes. En outre, si l'environnement bascophone semble plus préservé dans l'intérieur du PBF, c'est sur la côte et dans le Labourd intérieur que l'on retrouve le plus de locuteurs bascophones. Or ces zones sont démographiquement attractives et la part des bascophones ne cesse d'y diminuer. Le renforcement de la politique linguistique est nécessaire pour accompagner ces évolutions. Cependant l'environnement social semble de moins en moins favorable aux politiques de revitalisation linguistique. Ces deux derniers constats nous interpellent sur la pérennité du renouveau observé chez les jeunes générations et sur le sens donné au choix de la transmission de la langue.

Cette transmission se fait de plus en plus par le biais de l'institution scolaire. Le nombre d'élèves scolarisés en basque ne cesse d'augmenter depuis 2004 et la plus forte progression s'observe pour les effectifs du modèle immersif. Le paysage scolaire au PBF offre aux parents un réel choix pour la scolarisation de leurs enfants. Si les filières et les projets qui les soutiennent sont variés, il nous semble pourtant que cette scolarisation en basque relève d'une dynamique sociale commune. Notre recherche se propose de définir cette expérience sociale.

L'individu hypermoderne sommé de construire son identité, l'unité qui lie sa circulation entre les systèmes sociaux doit être en mesure d'expliquer, d'analyser ses actions, ses choix. Inscrire son enfant dans une filière scolaire en basque est l'un de ces choix. Ainsi, nous souhaitons lui offrir, par le biais d'une intervention sociologique, un cadre propice à la réflexivité inhérente à la définition de son unité identitaire. Cette méthodologie nous permettra de faire ressortir et de confronter la variété des motivations qui structurent les logiques d'action de l'expérience sociale que nous souhaitons définir.

Enfin, la restitution des hypothèses d'analyse permettra d'interroger la validité de la proposition des sociologues et de définir une expérience sociale où la transmission du basque est porteuse d'un projet social qui dépasse le cadre du choix scolaire.

PARTIE 2 : Scolariser son enfant en basque, une expérience sociale

Selon nos hypothèses, les logiques d'action des parents devraient relever des trois systèmes présentés par François DUBET (1994) : intégration, interdépendance et système d'action historique. Pour autant, au sein de chacun de ces systèmes, les parents vont développer une palette de nuances pour justifier leur choix de scolarisation en basque.

Nous tenterons, dans le premier chapitre de cette deuxième partie, de définir les logiques d'action qui, dans leur variété, permettent au sujet de s'inscrire dans cette combinaison qu'est l'expérience sociale. Ainsi, la logique d'intégration se décline entre la volonté de transmettre une identité linguistique qui renforce l'identité territoriale ; elle traduit la volonté du parent de s'inscrire (et d'inscrire son enfant) dans ce territoire et sa culture. La dimension stratégique du choix de la scolarisation en basque va se traduire par une présentation systématique des bienfaits du bilinguisme précoce, mais aussi des intérêts pour les parents quant à leur participation dans la scolarité de leur enfant. Enfin, dans la logique de subjectivation, celle qui permet au sujet de faire des choix en dehors de tout héritage et de tout calcul rationnel, nous montrerons que ce choix illustre une tendance à la revendication d'identités multiples, à la militance en faveur de la diversité culturelle mondiale et en faveur de valeurs que l'on estime universelles.

Après avoir présenté ces trois logiques d'action principales, nous verrons que les parents circulent de l'une à l'autre par le biais de conduites d'ajustement. Nous présenterons de quelles façons ces logiques intermédiaires favorisent l'unité de cette expérience sociale (chapitre 6).

Enfin, dans les deux derniers chapitres, nous interrogerons le modèle de l'expérience sociale que nous avons élaboré. Nous analyserons les profils combinatoires qui révèlent une inscription différenciée des parents dans cette expérience sociale (chapitre 7). Puis nous en proposerons une lecture selon des hypothèses géographiques, scolaires et enfin historico-politiques (chapitre 8).

Chapitre 5. Les logiques d'action dans le choix de la scolarisation en basque.

L'expérience sociale de la scolarisation en basque est structurée par trois logiques d'action principales. Elles permettent au sujet de donner du sens à son choix en fonction des systèmes sociaux dans lesquels il s'insère.

Nous verrons ainsi que la logique d'intégration est pensée en terme d'inscription au territoire et à la culture basque. Le choix de la scolarisation en basque sera ensuite analysé dans une optique utilitaire en tant que modalité d'acquisition d'un bilinguisme français-basque à plus ou moins long terme. Enfin, nous verrons que la mise à distance opérée par les parents fait de leur choix scolaire l'illustration d'une pensée cosmopolitique où l'identité est multiple, inclusive et où le sujet est porté par des valeurs universelles.

1. La logique d'intégration : l'inscription

*« Moi, le mot qui me vient c'est « inscription » ; comment ça s'inscrit en moi ?
Comment on s'inscrit dans un territoire ? » (ML, E4, p. 12)*

Dès les premières réunions, les parents ont souvent évoqué des motivations qui relèvent de la logique d'intégration ; elle permet à l'individu de se positionner par rapport à un groupe (*in group*) et de se situer en fonction d'une appartenance souvent héritée, ou parfois, construite, choisie. Cette logique semble être la plus évidente pour eux. Elle a été mobilisée à toutes les séances et par tous les groupes. Ils y reviennent régulièrement, autant pour la réaffirmer que pour la préciser. Il s'agit à la fois de délimiter *l'in-group*, de le justifier mais sans pour autant se montrer excluant ou fermé.

Dès leurs premières prises de parole ils mobilisent cette logique d'action pour justifier *a priori* le choix de la scolarisation en basque en indiquant s'ils « font partie » ou pas de cet *in-group* :

« Mes enfants sont [à l'ikastola du] Polo [...] et le choix... cela n'a pas été un parcours, cela n'a pas été quelque chose d'évident parce que je ne suis pas du tout du Pays Basque ; pas basque, ni du Pays Basque » (YL, C1, p. 1).

« Pour moi, c'était une évidence. C'est à dire que dès l'instant où je suis arrivée ici - il y a plus de 10 ans maintenant- je savais que si on avait un enfant ici, il serait scolarisé en ikastola. » (KB, D1, p.2-3)

« C'est évident pour moi étant bascophone, étant euskaldun, c'est évident ; c'est l'ikastola. Je ne pouvais pas la mettre dans une école bilingue. Ce n'est pas possible » (PE, B1, p.2).

« Moi j'ai été scolarisée à l'ikastola et pour moi, c'était inévitable de les mettre à l'ikastola. [...] C'est ça communiquer en basque, le fait de vivre en basque, c'est l'identité et ça passe par la langue mais pas que, et pour moi, le passage obligatoire, c'est l'ikastola. » (OC, A1, p.5).

Par cette introduction, ces parents présentent deux éléments qui vont structurer la logique d'intégration. Tout d'abord, ils lient l'identité basque à la transmission de la langue. La langue est ici vécue comme un élément central de la définition identitaire. Cette représentation sociale du rôle identitaire de la langue (CHARAUDEAU, 2001) est répandue au sein des discours entendus durant l'intervention sociologique. Pour autant, on ne saurait limiter la transmission de la langue à cette logique de filiation ni la réduire à un héritage communautaire. Sinon, comment expliquer que les deux premiers parents cités, qui ne sont « ni basque, ni du Pays Basque », inscrivent leurs enfants dans cet *in-group* dont ils ne font pas *a priori* partie ?

De même, ce que nous disent ces premières citations, c'est que l'identité basque est complexe et multiforme : on est basque mais on peut aussi être *du* Pays Basque. Entre identité héritée et identité territoriale, il convient de s'interroger sur ce qu'est « être basque » pour l'individu et pour le groupe. Lorsqu'ils se réfèrent à la logique d'intégration, les parents développent une réflexion sur leur propre rattachement à l'identité basque et sur sa dimension collective.

Nous verrons que ces rapports à l'identité basque dépendent à la fois de la compétence linguistique des parents mais aussi de leurs origines familiales ou géographiques.

1.1. Dire l'identité en fonction de sa compétence linguistique

Cette intervention sociologique a mis en exergue une différence dans la façon de définir l'identité basque selon la maîtrise de la langue. Pour rappel, l'enquête *Identité et cultures basques au début du XXIème siècle* indiquait que la pratique du basque était une condition pour se sentir basque pour seulement 17% des personnes interrogées¹⁵¹ (BACHOC & al.,

¹⁵¹ sur le territoire basque en France et en Espagne mais ce pourcentage monte à 40% si on ne considère que le Pays Basque de France.

2006 ; p.53). Pourtant, les locuteurs bascophones estiment que la pratique de la langue est un fondement de leur identité. Ainsi, lors de la dernière enquête sociolinguistique¹⁵², à la question : « *Pour être vraiment Basque, il faut savoir parler basque ?* », ils sont 74 % de bascophones à répondre affirmativement contre 46% chez les non-bascophones. D'après ces statistiques, on accorde plus d'importance au rôle de la langue dans l'identité basque au Pays Basque de France que dans celui d'Espagne, et d'autant plus lorsque l'on est bascophone.

Dans l'analyse quantitative qu'ils proposent de l'enquête *Identité et culture basques au début du XXIe siècle*, Jérôme TOURBEAUX et Béatrice VALDES établissent une analyse des correspondances multiples (ACM) afin d'étudier les liens entre la langue basque et le sentiment identitaire basque. Ils comparent les résultats entre la CAB et le PBF : « Les habitants du PBF, quelle que soit leur origine, auraient plutôt une conception essentialiste (avoir des ancêtres basques) et territoriale (être né au Pays basque) de la basquitude alors qu'elle serait plus constructiviste (vouloir être basque) et instrumentaliste (vivre et travailler au Pays basque) dans la CAB. » (TOURBEAUX & al., 2014 ; p.88). Pour les auteurs, la situation officielle de la langue basque dans la CAB et les politiques linguistiques qui ont été menées participent à cette définition « ouverte » et intégratrice de l'identité basque. Pour les habitants du PBF, c'est « l'absence de reconnaissance officielle de leur territoire, de leur culture et de leur langue comme une expérience négative empreinte d'infériorisation et de discrimination conduisant au développement d'une « identité réactive » (ITÇAINA, 2010) qui les pousseraient à se différencier des autres. » (*ibid.*).

Durant notre IS, les parents bascophones présentent la langue basque comme un élément important de l'identité basque mais, contrairement aux études quantitatives, n'en font pas un critère excluant pour l'incorporation de l'identité basque dans la trajectoire identitaire de l'individu. En cela, les parents bascophones rencontrés présentent une « politisation identitaire arrivée à maturité » (ITÇAINA, 2010 ; p.31) telle qu'elle a été étudiée pour la CAB (TOURBEAUX & al. , 2014).

1.1.1. Une identité ouverte chez les bascophones ?

Chez les parents bascophones de notre IS, l'identité basque serait est ouverte. Elle relève du ressenti personnel et de l'émotionnel :

« On est basque si on se sent basque. Cela peut être un espace de liberté [...] est basque celui qui a envie de l'être quoi ! » (DH, C2, p.24).

¹⁵² VIème enquête sociolinguistique, 2016

« Pour moi, est basque celui qui se dit basque. [...] La langue ou pas. S'il se sent basque, il est basque ». (HA, E2, p. 22).

« Pour moi, je suis basque par filiation. La langue je ne l'ai pas eue tout de suite. Mais j'étais basque avant d'avoir la langue. » (HC, C2, p.21).

Pour eux, il n'est nullement question de disqualifier l'identité ressentie par les non-bascophones, ni d'en limiter leur affiliation à la pratique de la langue. L'identité basque pourrait être une « identité de cœur ». Pour autant, dans leur identité personnelle et l'assignation au groupe qu'ils présentent, le lien à la pratique de la langue reste central.

Je suis basque, il n'y a pas de doute, avec ces bonnes choses et ces mauvaises choses. [...] Je prends la langue comme une chose qui me donne une identité » (IM, E3, p.4)

« Je suis basque parce que j'ai une langue, j'ai une culture, parce que j'ai la musique, etc. » (OC, A4, p. 20)

« La langue, ça donne ce côté indéniable quoi ! [...] On ne peut pas aller contester à quelqu'un s'il est basque ou pas s'il est euskaldun ». (DH, D2, p.22).

Le compromis entre ces deux postures serait de reconnaître l'affiliation à l'identité basque en fonction de l'intérêt porté à la survivance de la langue. Ainsi, PEA explique :

« Je pense que quand on se dit basque, on devrait avoir la responsabilité ou le devoir moral, ou le devoir... je ne sais pas si c'est de la moralité, mais d'apprendre la langue basque. » (PEA, B4, p. 20).

Pour ce père, l'identité basque est intimement liée à la pratique ou, tout du moins, à un intérêt manifeste pour la survivance de la langue. Le groupe « basque » ne se limite pas aux « euskaldun » mais inclut les « euskaltzale ». De cette manière, l'identité basque reste liée à la langue mais elle n'est pas conditionnée par sa pratique.

1.1.2. De l'importance de la langue pour ceux qui ne l'ont pas et qui sont originaires¹⁵³ du PBF

Pour les non-bascophones originaires du PBF la non-pratique de l'euskara les empêche de se définir, pleinement, comme appartenant au groupe :

« Par rapport à vous qui l'avez cette culture, depuis toute petite, etc. et qui vous sentez basque, moi, je ne peux pas complètement, parce que, justement, je ne parle pas la langue. » (EZ, B2, p.22).

¹⁵³ Les parents originaires du PBF sont ceux qui y sont nés, qui y ont grandi et/ou dont la famille est originaire du PBF.

« En terme de légitimité, dire que je suis basque, je me sentais fragilisée parce que je ne savais pas le basque » (ML, E3, p.12).

EZ a grandi au Pays basque mais ne parle pas le basque. Son analyse rend compte de la difficulté de s'auto-définir comme étant basque lorsqu'on ne parle pas la langue, même si l'identité territoriale est incontestable. De la même manière ML, qui est issue d'une famille bascophone mais où la transmission linguistique n'a pas eu lieu, nous explique que la langue basque lui a fait défaut pour s'affirmer comme basque.

Parlant du choix de l'école en basque, ces parents non-bascophones originaires du Pays Basque analysent une volonté de doter leurs enfants d'une identité basque plus affirmée, complète.

« Après, je pense que de les avoir mis en Ikas-bi, c'est une façon de réparer, enfin de pouvoir leur apporter d'autres choses » (MDL, A1, p.15).

« J'ai eu ce manque au niveau de la langue [...]. C'est beaucoup de frustration et je ne suis pas à l'aise. C'est ça que j'ai aussi... que j'ai voulu apporter. Une autre base pour, peut-être, éviter ça ; en tout cas que ma fille puisse éviter de connaître ça. » (ML, E1, p. 15).

« C'était hyper important de transmettre quelque chose que tu n'as pas connu et de faire ce choix-là pour la langue [...] donc j'essaye qu'elles acquièrent, en faisant ce choix-là, pour avoir peut-être l'identité que j'aurais souhaitée, enfin, avoir complètement [nous soulignons]. » (MH, E4, p.8).

« Comment ça se fait que je n'ai pas entendu parler basque à ce moment-là ? [...] j'ai eu l'impression d'avoir manqué quelque chose d'essentiel, ou que l'on m'avait caché quelque chose d'essentiel, qui fait partie de mon histoire ou qui aurait dû faire partie de mon histoire. » (LC, E1, p. 4).

« Pour moi, en l'occurrence, si j'avais parlé cette langue-là de façon... à la naissance, je pense que je n'aurais pas eu le même parcours d'interrogation identitaire que celui que j'ai eu. » (JB, C3, p.9).

« Moi, je ne me considère pas basque, mais je suis d'ici [...]. Chacun a un peu sa propre définition mais bon, moi, je n'ai pas été élevé dans la culture basque, dans la famille. Je n'ai pas appris le basque. [...] Et ma fille, tu vois, maintenant, elle est bilingue. Elle, elle peut se considérer comme basque. » (BAD, C2, p.16).

Le choix de la scolarisation en basque, ici, s'inscrit dans une logique d'anticipation : ces parents ont vécu, ou vivent toujours, un manque vis-à-vis de la non-transmission de la langue. Par le choix de scolarisation qu'ils font pour leurs enfants, ils souhaitent prévenir les malaises que l'enfant pourrait ressentir sans la pratique de la langue. Ils justifient alors le choix de la scolarisation en basque comme une modalité pour faciliter l'assise identitaire de leurs enfants.

La scolarisation en basque permet de réparer la rupture de la transmission et de simplifier l'identification au groupe.

1.1.3. Identité et langue basque chez les primo-arrivants :

Parmi les parents n'étant pas natifs du Pays basque ou qui ne lui sont pas liés par filiation, l'identité basque ne dépend pas que de la pratique de la langue. La compétence linguistique ne permet pas l'affiliation au groupe :

« C'est toujours intime, je n'ai pas envie de le revendiquer comme ça, et de dire aussi que je suis euskaldun [...] Mais oui, je peux dire "euskaldun berri" mais parce que c'est aussi dans la légitimité de la langue que je m'octroie. » (CM, D4, p.6)

« Ça fait quand même 25-30 ans que je suis là [...], je ne parle pas basque, donc je ne serai pas basque. Mais au-delà de ça, si je me mettais à parler basque et qu'on me disait... on pourrait me dire que je ne suis pas basque. Et c'est marrant parce que j'aurais beau tout faire, je ne serai jamais basque. » (YL, C2, p. 16).

Si CM précise toujours qu'il est «euskaldun berri¹⁵⁴», YL estime, quant à lui, que même l'apprentissage du basque ne lui permettra pas d'être reconnu comme basque. Autrement dit, pour le parent primo-arrivant, la langue n'assied pas, à elle seule, l'identité basque. Ils n'osent pas s'y auto-identifier. Il semble leur manquer une des dimensions de l'identité pleine et revendiquée (tableau 19). Pour les parents primo-arrivants, la filiation, les origines territoriales assurent l'identité basque.

« Pour moi, c'était vraiment, ma fille est bayonnaise. La culture est très forte ici donc, ça allait de soi. » (KB, D2, p.5)

« J'ai des enfants qui ont des prénoms basques, avec un lieu : ils sont nés à Bayonne » (YL, C1, p.11).

La dimension territoriale de l'identité est validée par la naissance au Pays basque. C'est « l'identité de localité » (LEVY, 1999). De la même manière que nous l'avons vu dans le chapitre sur la transmission, où l'enfant a un rôle d'« enseignant » car il est celui qui amène la langue à la maison, là aussi, d'un point de vue identitaire, c'est l'enfant qui introduit une identité pleine dans le foyer et c'est par lui que la famille sera davantage inscrite dans l'identité basque. Parce qu'ils sont nés ici, qu'ils auront acquis la langue, ils vont cumuler les

¹⁵⁴ *Euskaldun berri* = nouveau basque ou nouveaux bascophones ; ce dit des personnes qui ont appris le basque à l'âge adulte.

différentes dimensions de l'identité basque (tableau 19). La filiation pourra alors être inversée :

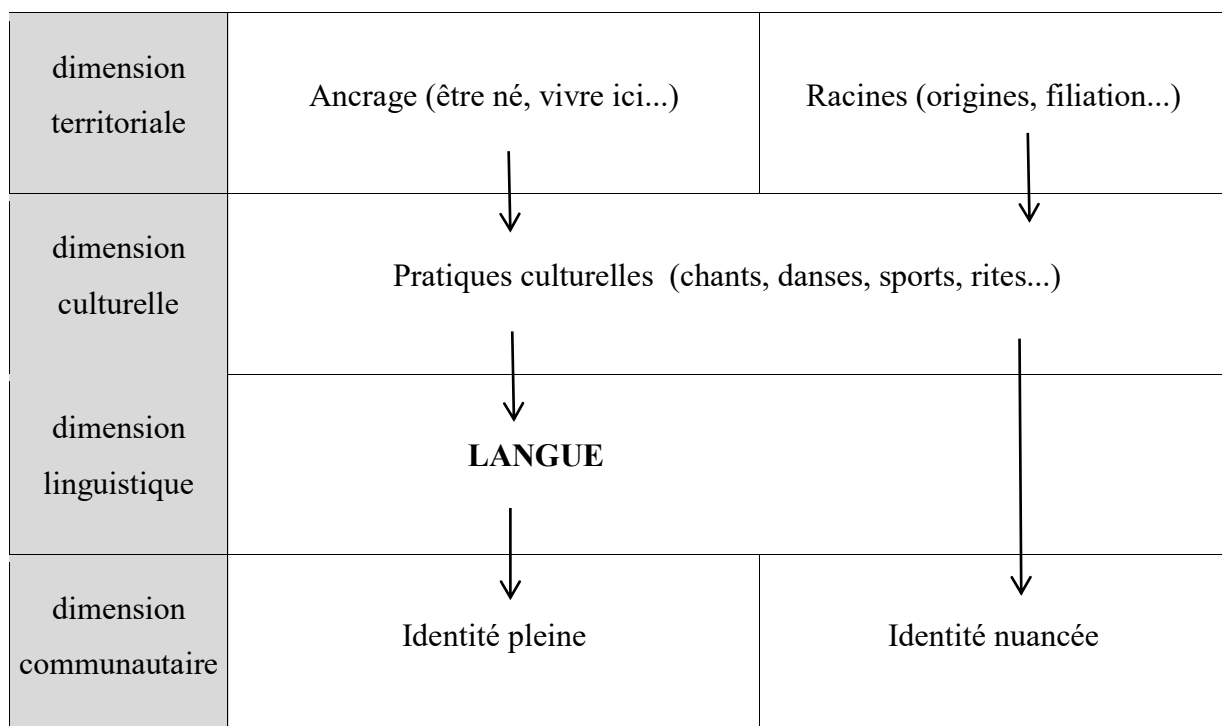
« Vous êtes basques par vos parents et moi, je serai basque par mes enfants » (YL, C4, p. 16).

Les parents primo-arrivants pourront s'inscrire dans l'identité basque par le biais de l'identité complète de leurs enfants.

Se dessine alors une identité basque qui intègre différentes dimensions dont la dimension linguistique reste le pivot. A partir de ce dernier, nous observons une distinction dans l'analyse des parents : ceux qui possèdent la langue ont une identité pleine et souvent revendiquée. On parlera de « plénitude identitaire ». En revanche, ceux qui ne la possèdent pas précisent toujours leur identité au regard de la filiation, du lieu de vie, etc. Pour eux, cette identité est souvent suivie d'une nuance, d'un « mais... » précisant qu'ils ne sont pas *euskaldun* et pourquoi ils ne le sont pas (tableau 19).

L'identité basque serait un processus cumulatif qui implique une dimension territoriale, culturelle, linguistique mais aussi volontariste : encore faut-il vouloir se dire basque ou pouvoir se dire basque, surtout lorsqu'on ne parle pas la langue.

Tableau 19: Les dimensions identitaires et le rôle de la langue dans la plénitude identitaire



1.2. Les racines : données ou à construire ?

A travers le choix de la scolarisation en basque pour leurs enfants, les parents que nous avons rencontrés souhaitent les inscrire dans une identité pleine. Il s'agit pour eux de transmettre l'ancrage qu'ils jugent indispensable à l'individuation de leurs enfants. S'ils justifient l'importance de cet ancrage en évoquant les racines, ils le présentent surtout par la volonté de prendre part aux dynamiques sociales du PBF.

Le lien avec le Pays Basque et l'identité basque est facilement établi lors d'une filiation descendante, celle qui donne des « racines ». Pour les parents originaires du PBF, ces racines sont constitutives de leurs parcours. Les mobilités ou l'histoire familiale peuvent, cependant, les mettre à distance. Le parent ressent alors le besoin de s'en rapprocher, de les fortifier. Ces parents originaires du PBF analysent souvent leur choix comme un devoir de transmission lié à leurs origines, à leurs racines :

« Moi, j'ai des origines : ma famille paternelle est de Mauléon, sauf que moi, je suis née à Bordeaux, j'ai vécu à Bordeaux » (MH, C1, p. 4).

« C'est plus mes racines ici. J'avais besoin de reconnecter les choses. » (ITG, C1, p. 22).

« Moi, j'ai envie de m'inscrire dans cette culture, dans cette langue, de retrouver quelque chose de mes racines. » (MH, C1, p.4).

« J'ai grandi dans ça et je vis ça profondément. [...] Ce qui est important, c'est d'être transmetteur et de ne pas être un maillon qui fait qu'on casse tout ». (MtD, A2, p. 3).

Par son potentiel figuratif, la métaphore des racines permet de rendre compte d'une dimension géographique dans cette réalité sociale qu'est l'individuation. Elle fait alors référence à l'arbre généalogique qui plonge ses racines dans un lieu précis et qui y puise ses ressources. La constitution de l'identité de l'enfant sera d'autant plus épanouissante que ses bases seront solides. Le lieu va nourrir l'enfant. Bernard DEBARDIEUX relève trois types d'attachement à un lieu dont « un attachement de type enracinement, [...] une personne se penserait elle-même (ou serait pensée par d'autres) comme étant fondamentalement constituée, [et un attachement] par lequel un lieu serait pensé et vécu existentiellement (ou analytiquement) comme matrice d'individuation constamment réactivée » (DEBARDIEUX, 2014 ; p. 72). Ainsi, les racines et le lieu auquel elles relient l'individu sont partie-prenante de son unicité et

de sa personnalité. Plus les racines sont solides, plus l'enfant sera fort face aux adversités de la vie :

« C'est plus pour leur donner un rattachement par rapport aux racines, à l'histoire de notre région. [...] Pour moi, je pense que c'est très important pour se construire psychiquement et pour évoluer après dans la vie. » (HA, E4, p. 7).

« Elle, elle sait ce qu'elle est. Elle saura : "je suis basque, mon identité, ma culture". Et ça va même lui apporter plus que de ne pas trop avoir de racines, de ne pas trop se sentir d'un endroit ou d'un autre. » (PE, B3, p. 3-4)

Pour les parents primo-arrivants, l'absence totale de racine ou les « négociations sur l'enracinement » (BECK, 2006 ; p.53) qu'ils ont justifié le choix de la scolarisation en basque :

« Je ne suis pas du tout du Pays Basque. [...] Je dirai que je n'ai pas de racines. [...] Je trouvais ça important que les enfants puissent avoir des racines ». (YL, C1, p.1).

« Je ne suis pas du tout originaire du Pays Basque. Mon épouse non plus. Je suis même d'origine étrangère donc on n'a aucune... aucune prédisposition, on va dire, à mettre un enfant à l'ikastola mais justement, nous on l'a mis à l'ikastola parce qu'on... on n'avait pas de racines. Enfin, mon épouse et moi, on est déracinés. [...] On n'a rien à apporter en terme de racine ». (JFG, B3, p.1).

« Après, peut-être parce que cela m'a manqué à moi [...] Et je pense, en effet, que lorsque l'on a de bonnes bases, de bonnes racines à la base, cela te permet, après, de mieux appréhender le reste. » (KB, D3, p.4)

Pour autant, qu'ils soient originaires du PBF ou primo-arrivants, les parents estiment que les racines ne doivent pas sceller l'individu à un héritage imposé ou à un territoire :

« Être basque, c'était lourd. Parce qu'on était basque tous les jours. [...] Il fallait tous les jours affirmer ça. Et moi, au bout d'un moment, je pense qu'inconsciemment, ça a joué pour que je me barre. » (JG, C1, p.17).

« J'en ai eu assez de devoir toujours me justifier par rapport à mon prénom. [...] Je sais qu'à un moment donné, au lycée, je disais que je m'appelais « Isabelle » [...] et en ça, les racines lourdes, moi, parfois, oui ça m'a pesé ». (OL, C2, p.15).

« Dans les racines, je n'entends pas garder les choses comme elles étaient de façon immuables parce qu'il faut que ça reste comme ça, non. » (HA, E4,

p.2).

« Effectivement, 12 ans passés au Pays basque et la langue qui est là... et ça, quand même, ça peut ancrer dans un territoire. Oui, ça ancre... parce que l'ancre, on peut la lever ». (CM, E3, p.6)

Ces racines ne sont pas pensées comme une filiation monolithique, comme un legs reçu de façon passive. Pour les parents, elles doivent évoluer. Elles doivent permettre de partir, de s'inventer. Il ne s'agit pas de contraindre l'enfant, ni de l'enfermer. Au-delà de la métaphore des racines, les parents nous parlent surtout d'ancrage, pour leurs enfants mais aussi pour eux.

1.3. *S'inscrire pour mieux se définir*

La langue est centrale dans l'identité basque telle qu'elle a été analysée par les parents, qu'ils soient bascophones ou pas, originaires du Pays Basque ou pas. Pour autant, la pratique de la langue ne saurait suffire à déterminer une identité basque vécue ou revendiquée. En cela, les représentations qu'ont les parents des liens entre langue et identité basque corroborent les études sociolinguistiques menées. L'enquête *Identité et cultures basques au début du XXIème siècle* publiée en 2006 par la Société des Etudes Basques (*Eusko Ikaskuntza*) indique qu'à la question « selon vous, quelles sont les deux conditions les plus importantes pour qu'une personne se sente basque ? », seuls 17% des sondés choisissent la proposition « parler basque ». En revanche, ils sont 42 % à choisir « vouloir être basque » et 41% pour l'item « vie et travail au Pays basque ». C'est donc la dimension volontariste et territoriale de l'identité basque qui ressort :

« Je pense qu'il y a beaucoup de gens qui identitairement se disent être basques parce qu'ils habitent au Pays Basque » (HA, E4, p. 7).

Pour autant « habiter au Pays Basque » n'est pas défini, dans les analyses des parents de notre IS, comme un simple usage pragmatique et rationnel des aménités du lieu de vie. En effet, à travers leurs réflexions sur leur rapport à l'identité basque, au territoire et à la langue, les parents de notre panel nous présentent avant tout un désir d'ancrage. Ce dernier dépasse l'idée des racines, implique une dynamique, une construction, une volonté. L'ancrage est l'inscription de l'enfant *et* du parent dans le vivre ensemble propre au PBF.

« Mais j'ai vraiment envie de m'imprégner de tout ça, pour justement, essayer de le transmettre et de la faire connaître. [...] C'est comme si je me [nous soulignons] rattachais, moi, pour le coup, à une culture » (AG, C3, p. 11).

« La langue a quand même une place hyper importante dans cet aspect culturel. Cela fait partie de l'identité culturelle... donc oui, le choix de l'ikastola c'était avant tout l'apprentissage de cette langue et de cette forte identité, de la culture » (KB, E2, p. 15).

« Quelqu'un qui vient ici et puis, qui vient ici comme s'il faisait de la culture hors-sol : il habite là mais il se fout complètement de où il habite. Il irait à Tourcoing, ça serait pareil. Non, il est ici. Il est, pour moi, au Pays Basque et il y a un certain nombre de données locales à intégrer, à respecter et puis, à véhiculer. » (PEA, B4, p.20).

La notion d'ancrage permet de « mettre l'accent sur l'intentionnalité, voire le volontarisme qui présiderait à l'identification d'un lieu d'ancrage [...] et à la valorisation des pratiques qui lui sont associées » (DEBARDIEUX, 2014 ; p. 76).

Pour les parents primo-arrivants, le choix de scolariser leur enfant dans la langue de l'endroit où ils se trouvent (la langue est alors pensée comme une donnée territorialo-identitaire) est analysé comme la volonté de s'inscrire dans le territoire de vie et pourrait se reproduire ailleurs. La langue basque n'est pas choisie en tant que la langue des Basques mais parce qu'elle est la langue du Pays Basque, de leur lieu de vie.

« Je pense qu'effectivement, si j'avais été en Bretagne, elle aurait appris... elle serait allée dans les école Diwan, c'est sûr. Apprendre la langue de l'endroit où l'on vit, pour moi, c'est quelque chose de... ça va de soi » (CM, D1, p.15).

« Je trouvais que c'était un peu un respect de l'identité qui est ici, qui existe ici. D'inscrire mes enfants qui étaient nés ici, de les inscrire dans ce cursus-là ». (FXC, B4, p. 11).

A travers l'apprentissage de l'euskara de leurs enfants, les parents participent au maintien d'une culture identitaire locale forte. A cela s'ajoute la volonté d'être acteur de ce territoire.

« C'est à dire qu'il y a une façon de vivre qui s'articule autour de plein de choses d'ordre culturel et si il n'y a pas le socle commun qu'est la langue, alors il y a discordance, dissonance » (CE, A2, p.10).

« Partout où je vis, je peux me sentir très bien et m'imprégner [...]. Et je le conçois comme ça [...] partout où j'ai vécu, j'ai été investi politiquement. » (CM, D3, p.14)

« S'il maîtrise le basque, s'il devient un acteur de... de son quartier, de sa commune, peu importe, qu'il est complètement intégré. » (JFG, B3, p.3).

« C'est que tu habites ici ou... participer à vivre ici, faire quelque chose pour ici. Alors est-ce c'est un pays, un territoire, un département, la moitié d'un département, je ne sais pas. Mais c'est un peu ça : faire quelque chose pour qu'ici aussi, il y ait du boulot, qu'il y ait des logements. Des choses pratiques. Il y a de ça aussi pour moi dans "être basque » (OL, C3, p.12)

« C'est un acte politique en même temps. Voilà, on est ici, il y a des choses à faire [...] c'est un territoire que l'on doit défendre » (ITG, B1, p.23).

On retrouve ici la notion de territoire telle qu'elle est entendue par Roger BRUNET : « Le territoire est à l'espace ce que la conscience de classe est à la classe: quelque chose que l'on intègre comme partie de soi, et que l'on est donc prêt à défendre » (BRUNET, 1994 ; p. 480). La langue revêt alors un aspect davantage politique dans le sens où elle a *rapport aux affaires publiques*. Elle participe à l'inscription de l'enfant, de la famille dans l'espace social (DI MEO, 1998) du PBF.

L'inscription révèle donc d'un double processus ; une reconnaissance de ce qui fait la particularité du territoire dans lequel l'individu s'ancre et une volonté de construire, de faire avec la communauté qui s'y trouve. Le terme d'inscription nous permet de regrouper la dimension identitaire des racines et la dimension territoriale de l'ancrage. Elle implique d'être partie prenante de l'espace et du projet social de la communauté à laquelle l'individu s'identifie et dont il se sent responsable.

La pratique de la langue basque renforce et fluidifie cette dialectique subtile entre identité individuelle et collective. La langue basque est un objet identitaire et communicationnel au sein du groupe. Pour autant, l'acquérir dans le cadre scolaire se comprend aussi comme un choix rationnel qui se justifie, alors, selon une logique stratégique.

2. La logique stratégique : une ressource

« On est obligé, en tant que parent, c'est notre job de... de préparer le terrain et de le préparer au mieux selon ce que nous, on pense être le mieux. »

JFG, B3, p. 3

La logique stratégique place l'acteur en position de réflexion pragmatique. Ses actions sont pensées afin d'être les plus cohérentes en matière de gains et d'efforts consentis. Il s'agit d'atteindre un objectif ou, tout du moins, de retirer une plus-value de l'investissement fourni. Dans notre étude, les parents vont évoquer des motivations qui relèvent de cette logique à de nombreuses reprises mais selon des modalités différentes. La visée stratégique du choix de la scolarisation en basque se décline selon des modalités différentes.

Nous verrons que les parents présentent le bilinguisme comme un atout cognitif et professionnel *pour l'enfant* mais aussi que le choix de l'école se fait dans une logique utilitaire *pour le parent*.

2.1. Acquérir « une » langue en plus :

Dans cette partie du chapitre, il s'agit de considérer le choix de la scolarisation en basque comme une stratégie visant à acquérir, de façon précoce, une seconde langue. Quel que soit le modèle choisi (immersion ou parité horaire), l'enfant sera confronté à deux langues, dont une différente de sa langue première, dès le début de sa scolarité. Les enfants issus de foyers bascophones sont en contact avec le français y compris dans le système immersif compte tenu de l'importance de cette langue dans l'espace social du PBF. Les enfants issus de foyers francophones (ou autre) seront exposés au basque pour tout ou partie de leur scolarité. Cet environnement scolaire est pensé, par les parents, de façon très positive. Le choix du bilinguisme précoce est, pour eux, une stratégie qui permet de favoriser le développement cognitif de l'enfant. Cet argument est souvent avancé par les parents notamment pour justifier le développement de l'offre bilingue et immersive :

« Il y a eu beaucoup d'études qui ont été faites sur, justement, le fonctionnement du cerveau par rapport à cet apprentissage dans les deux langues. Il a été prouvé que ça développe beaucoup de facultés chez l'enfant » (SIM, B2, p7).

« On sait bien que le bilinguisme, quelles que soient les langues, le bilinguisme, il est riche en fait. Donc, en tout cas, ça ne peut en aucun cas être un frein, et ça peut être plein de richesse et ça facilite l'apprentissage au même titre que la musique et tout ça. » (CE, A1, p.13).

L'argument autour des bienfaits du bilinguisme précoce figure sur les plaquettes d'information distribuées par les fédérations de parents d'élèves de ces filières lors des portes ouvertes ou encore, sur leur site internet :

- La fédération Ikas-bi dédie une rubrique de son site internet au bilinguisme et le présente comme un atout pour la scolarité : « Le bilinguisme précoce, comme l'appellent les spécialistes, est un véritable atout pour les enfants qui en bénéficient. Avant 7 ans, cette acquisition de nouveaux langages est spontanée et naturelle et contrairement aux idées reçues, vient renforcer l'acquisition et la maîtrise de la langue maternelle, offrant par la suite des capacités plus importantes notamment dans l'apprentissage des autres langues. »¹⁵⁵.

Dans sa présentation, Ikas-bi propose des liens pour consulter les témoignages, articles ou conférences de spécialistes (sociolinguistes, psycholinguistes, inspecteur

¹⁵⁵ <http://www.ikasbi.com>

d'académie, etc.). Ces professionnels appuient la présentation de ce système bilingue comme un bienfait pour le développement des capacités cognitives de l'enfant.

- Seaska propose une plaquette d'information sur l'immersion dans laquelle ils indiquent : « par rapport aux enfants monolingues, l'enfant précocement immergé dans un environnement socioculturel bilingue enrichit sans effort ses compétences. »¹⁵⁶. Pour illustrer leur propos, Seaska présente un schéma simplifié de la constitution de l'aire de Broca¹⁵⁷ chez les enfants exposés avant leurs 5 ans au bilinguisme et chez les enfants monolingues.
- L'OPLB propose sur son site internet des extraits de conférences et d'entretiens avec le psycholinguiste Dalgalian¹⁵⁸ afin de présenter les bienfaits du bilinguisme précoce et de rassurer les parents sur le développement des capacités cognitives de leurs enfants.

Nous retrouvons dans ces présentations des explications concernant l'aire de Broca, ou encore des références aux études sociolinguistiques et psycholinguistiques menées dès les années 1970, notamment, au Canada (BIALYSTOK, 2009) -pays officiellement bilingue et menant des politiques multiculturelles-. Il s'agit de mettre en avant les bienfaits du bilinguisme précoce dans le développement des capacités cognitives de l'enfant pour faciliter l'apprentissage des langues, mais aussi des mathématiques. Les discours des psycholinguistes ont été intégrés par ces parents. Ainsi, la plaquette d'information de Seaska concernant l'immersion et le bilinguisme reprend les travaux de Jean PETIT (2001). Les citant, Maria KIHLESTEDT rappelle que « les capacités phonologiques et grammaticales et la capacité de calcul sont régies par la même aire cérébrale frontale, l'aire de Broca. Ainsi, la stimulation de cette aire par le bilinguisme précoce aboutit à la création de nombreuses connexions neuronales ici, plus que chez les enfants monolingues, ce qui aurait des répercussions directes sur les potentialités en mathématiques. » (KIHLESTEDT, 2005).

Certains parents non-bascophones sont bien entrés dans cette filière scolaire en portant un intérêt particulier à cette question :

« On avait choisi la section bilingue par intérêt du bilinguisme. Je m'étais documentée et quand on rencontre les professeurs dans les écoles bilingues,

¹⁵⁶ Plaquette d'information sur le modèle scolaire immersif, Seaska.

¹⁵⁷ L'aire de Broca est une des deux zones du cerveau responsable de la production des mots. Dans le cas d'un bilinguisme précoce, le cerveau va gérer avec facilité les deux langues. Dans le cas d'un apprentissage d'une langue seconde à l'âge adulte, le cerveau est obligé de mobiliser un espace plus important de cette aire ce qui rendrait l'apprentissage plus « laborieux ».

¹⁵⁸ <http://www.mintzaira.fr/fr/la-langue-basque/lenseignement-bilingue.html>

on parle du bilinguisme mais aussi pour tout ce qui est développement du cerveau, apprentissage des langues en général [...] cela aurait pu être une école bilingue en espagnol, finalement. » (AG, C1, p. 14).

Cependant, nous remarquons que cette logique stratégique qui présente la langue basque comme une ressource supplémentaire comme n'importe quelle autre langue a surtout été évoquée lors des premières séances. Ainsi, AG nous expliquera que pour son deuxième enfant, la question du bilinguisme précoce n'était plus au cœur de leur décision, mais que c'est davantage celle de la langue basque qui a motivé l'implication du couple parental dans une ikastola. Ce ne sont donc plus les bienfaits du bilinguisme qui sont recherchés lors de l'inscription de leur seconde fille à l'école mais davantage l'inscription liée à la logique d'intégration.

« Pour la première, c'était pour le bilingue mais avec le temps passant et l'intégration dans le village, la participation aux activités, à la vie culturelle, c'était pour la langue basque. Donc nous n'aurions pas fait du bilinguisme d'autre chose [que le basque]. » (AG, C4, p.26).

« Moi, j'ai l'attachement affectif ; si je devais choisir entre bilingue espagnol ou basque, j'aurais choisi basque. » (SIM, B2, p. 19).

Nous pouvons ainsi distinguer les parents pour qui le choix de la filière bilingue est surtout pensé en terme d'apprentissage précoce d'une seconde langue :

« Moi, s'il y avait eu anglais, je les aurais mis en anglais ». (EZ, B2, p. 8).

« Si j'avais eu la possibilité qu'ils parlent deux langues et même trois ou plus... J'aurais fait le choix de suite. Alors, c'est compliqué ici, ce n'est pas possible, bon voilà, mais au moins, ces deux langues-là. » (PEA, B1, p.23).

« Et je pense qu'apprendre une langue qui n'est pas la sienne petit, effectivement, ouvre d'autres capacités sur l'apprentissage d'autres langues par la suite. Si je pouvais, là, je lui ferai apprendre l'anglais, l'espagnol, le chinois...oui, l'idée c'était aussi de lui donner des armes pour les apprentissages futurs. » (KB, D1, p.12).

« Donc à la maison, on parle plutôt le français et l'espagnol. Mais bon, le choix de la section bilingue, il correspond à notre situation dans le couple. Donc ils sont là, en bilingue. Ils aiment bien [...] ça me convient cet espèce de...d'être en contact avec 3 langues et que ces 3 langues soient là et que, petit à petit, ils apprennent l'une et l'autre. » (JG, C1, p.8)

Ainsi, la scolarisation en basque permet d'accéder au bilinguisme voire au plurilinguisme qui sont perçus comme un atout pour l'enfant et pour la suite de sa scolarité. Ici, le basque n'est pas tant présenté dans sa dimension affective ou identitaire mais parce qu'il est correspond à l'offre bilingue la plus développée au Pays Basque de France. Ces filières scolaires sont

présentées comme des systèmes éducatifs performants et répondent ainsi à une demande sociale qui cherche à optimiser l'éducation des enfants. Pour autant, cette rhétorique n'est pas la motivation rationnelle la plus mobilisée par les parents de notre IS. En effet, leur analyse stratégique met davantage en avant les évolutions socio-économiques du Pays basque et l'intérêt que peut représenter la maîtrise de la langue pour l'avenir professionnel de leurs enfants.

2.2. Une ressource pour le futur ?

La reconnaissance sociale grandissante de la langue basque est un constat partagé par tous les parents participants. Cela contraste avec les résultats de l'enquête sociolinguistique de 2016 où nous avons observé (chapitre 1 partie 1) un léger recul des opinions favorables aux politiques linguistiques pour l'euskara. Pour les parents non-bascophones, l'apprentissage de la langue basque peut représenter un avantage dans leur future recherche d'emploi.

« Je me rends compte que là, je cherche du boulot, et c'est important de savoir le basque. On me le demande, souvent, pour beaucoup de boulots. Je pensais que c'était un plus pour eux. » (KP, B2, p.20).

« Cette semaine, j'ai reçu une offre par une maman qui travaille au conseil départemental, elle a fait passer une offre d'emploi et il faut le basque ! Et là, je me suis dit "tu pourrais changer de boulot si tu avais le basque !" (KB, D5, p.7).

Le choix de la scolarisation en basque s'explique alors par les débouchés professionnels qu'il peut apporter. Les parents non-bascophones font l'expérience de la ressource que représente la maîtrise de la langue sur le marché du travail local. Ils pensent alors son apprentissage comme une plus-value pour l'insertion future de leurs enfants sur ce marché. Pour autant, dans les expériences qui nous sont présentées, force est de constater que cette demande se limite à certains secteurs d'activité économique ou certaines zones du Pays Basque de France :

« Nous on a recruté [un] chargé de mission en communication développement agricole. [...] Pour que l'on ne soit pas en difficulté dans la structure du fait que l'on parle basque souvent, on a mis dans l'annonce « bascophone indispensable » (MrD, A1, p.13).

« Justement, ici, au niveau des crèches avec des auxiliaires bilingues et dans les maisons de retraite, c'est très recherché » (EZ, B2, p13).

Ainsi, les activités économiques visées relèvent du secteur primaire (activités agricoles), ou des services (administration, services à la personne). Enfin, la demande professionnelle reste

limitée géographiquement aux zones rurales et minime par rapport aux langues internationales :

« KP : enfin, on le demande... sur le CV, c'est un plus.

PE : Jusqu'à maintenant non. Et ça, c'est nouveau. C'est des dernières années.

KP : Après, c'est dans certaines régions, on va dire. C'est beaucoup plus demandé vers l'intérieur que vers Bayonne ou Anglet. Et ça dépend des secteurs » (B3, p.9).

« Cela n'est pas le critère premier. Cela passe loin derrière les compétences pour le métier, ça c'est normal [...] mais même par rapport à l'usage de l'anglais ou de l'espagnol [...] l'euskara passe derrière » (PEA, B4, p. 6).

Ainsi, ce choix d'enseignement n'est pensé en termes de stratégie professionnelle qu'à la marge dans tous les propos recueillis. Il l'est davantage par des parents en ayant éprouvé le manque que par ceux qui maîtrisent la langue.

2.3. Une stratégie pour le parent :

Enfin, nous avons rencontré deux parents qui ont pensé la scolarisation de leur enfant en basque selon une logique stratégique dont ils tirent eux-mêmes, directement et immédiatement, profit. Ces parents ne sont pas bascophones et n'ont pas de liens affectifs avec le Pays Basque. Plus que la filière bilingue, ils ont choisi une école qui leur fait gagner du temps ou dont le fonctionnement leur permet de rencontrer du monde.

« C'est vraiment parce que la nounou y avait ses enfants [...] C'était vraiment le côté pratique. J'ai un métier qui me prend beaucoup de temps, donc il ne fallait pas que ça soit compliqué. Il ne fallait pas que je bombe ».
(SM, B1, p.8).

« Moi ce qui m'a plus attiré dans l'ikastola c'était le fait de pouvoir participer à la scolarité [de ma fille] en faisant partie des commissions [...] Et faire un lien, ça me plaisait ; de faire partie des commissions, de faire partie des AG (...) il y a pas mal d'interactivités entre les parents. »
(CT, A1, p.5 et 8)

Dans notre IS, cette présentation essentiellement stratégique du choix de la scolarisation en basque au profit des parents reste donc très minoritaire. Nous faisons l'hypothèse d'une présence plus fréquente parmi l'ensemble des parents concernés par cette scolarisation. Les modalités de la méthodologie choisie ont pu freiner la participation de ces parents pour qui le rapport à la langue est *a priori* strictement utilitaire.

Toutes les motivations présentées dans cette partie relèvent d'une logique stratégique car l'individu fait ses choix en fonction des opportunités qui lui sont offertes, en fonction de situations qu'il a rencontrées (BOUDON, 1973). À ce titre, ces motivations se comprennent comme autant de facteurs rationnels mobilisés dans l'intérêt de l'enfant ou du parent. Le choix (du basque, de la filière ou de l'école) a donc une utilité identifiée. Nous retiendrons le terme de « bilinguisme » pour synthétiser les objectifs de toutes ces motivations utilitaires tant pour les bénéfices attendus pour la scolarité de l'enfant que pour son avenir professionnel.

Pour autant, certains parents récusent ce discours stratégique et estiment que la transmission du basque ne doit pas être subordonnée à une utilité quelconque :

« Mais ce qui reste choquant c'est qu'on a l'impression qu'il faut une utilité à la chose. C'est ça qui est dommage quoi ! » (CE. A1, p. 13).

Au-delà de la logique d'intégration déjà présentée et de toutes les dimensions affectives et subjectives qu'ils rattachent à la langue, certains parents font le choix de la scolarisation en basque en tant qu'acte militant. A travers lui, ils se sentent engagés dans la défense de valeurs universelles.

3. La logique de subjectivation : la reconnaissance d'une identité plurielle

Les motivations présentées par les parents relèvent aussi d'une logique critique, de mise à distance par rapport à leur rôle social, à leur histoire, à la société dans laquelle ils s'inscrivent. Ils n'agissent ni seulement comme des individus rationnels dont les actions sont motivées par un gain, quel qu'il soit, ni seulement en fonction du rôle social qui leur a été assigné. Leurs intentions se traduisent également par un engagement, avec une dimension politique plus ou moins consciente, qui implique toujours une mise à distance entre le sujet et son action. A l'échelle de la société, nous dirons que la logique de subjectivation permet une emprise sur l'historicité, c'est à dire que « la société n'est pas ce qu'elle est mais ce qu'elle se fait être » (DURAND & WEIL, 2006 ; p.245).

Les motivations qui relèvent de cette logique ont souvent été mentionnées par les parents lors des dernières séances. Autrement dit, elles ne sont pas, hormis pour les profils militants qui se positionnent comme tels dès les premières réunions, les plus évidentes à formuler, à faire

émerger. Pour les parents, il s'agit de prendre de la distance par rapport à leurs usages et à leurs perceptions de la langue basque, de l'école et plus largement, de la société.

Le sujet met alors en place un réel travail réflexif, guidé par les sociologues. Les retranscriptions questionnées et les échanges au sein de chaque groupe favorisent cette mise à distance face à la société dans laquelle chacun évolue. Un regard critique se met en place et laisse émerger des motivations qui relèvent de valeurs universelles. Certains parents vont se positionner en tant qu'acteurs *contre* la domination sociale (l'assignation à ce qu'ils doivent être), et *pour* la réalisation de leur projet social.

De ces réflexions vont ressortir trois modalités majeures de la logique de subjectivation qui participent toutes d'une volonté de reconnaissance de la pluralité des identités. Tout d'abord, la langue basque est pensée comme une richesse, un patrimoine universel qu'il convient de sauvegarder mais aussi de redynamiser. Les parents sont alors les acteurs d'un monde qu'ils pensent définitivement dans une optique cosmopolitique. La nécessité de sauvegarder la langue, dans ce contexte, relève donc d'un engagement militant dans une dimension bien plus large que la seule promotion de l'euskara.

3.1. *L'euskara, une richesse universelle*

« La langue c'est quelque chose qui nous raccroche à quelque chose qui vient de très loin [...] et qui est arrivé jusqu'à nous, et ça fait partie du patrimoine mondial. [...] Je fais plutôt le parallèle avec une plante sauvage qui est en train de disparaître à cause de l'impact de l'homme sur le territoire. »

LC, E1, p. 14

Certains parents justifient leur choix de scolarisation et leur engagement en faveur de la promotion de la langue basque par des discours empreints de patrimonialisation. Loin de lier cette notion à une certaine muséification de la langue (et de ses locuteurs), il s'agit, pour eux, de légitimer leur action qui a d'autant plus de sens qu'elle sert un intérêt plus grand que le leur ou celui de leurs enfants. Ici, le patrimoine peut être défini « comme un rapport au passé projeté vers l'avenir, par le principe de la transmission » (COEFFE & MORICE, 2017).

3.1.1. Un patrimoine mondial de l'humanité ?

Dans la logique de mise à distance propre à la subjectivation, la langue basque est vue par les parents comme un patrimoine, une richesse au sein de l'universalité, au même titre que la biodiversité :

« C'est que je me dis, enfin souvent, ce que l'on disait, c'est qu'une langue qui meurt, c'est une bibliothèque qui... hein ? Enfin, je crois que pour l'humanité, globalement, on n'a rien à gagner à ce qu'une langue disparaisse. » (EC, D4, p.10)

« On va dire que c'est une richesse extraordinaire et que les gens, en Amérique latine, parlent le quechua [...] c'est comme si j'avais un petit trésor entre les mains [...] pour vivre dans l'universalité, si tu sais qui tu es toi ». (MrD, A1, p. 12)

« On entend plein de choses sur les écosystèmes, sur plein de trucs qui disparaissent si on ne prenait pas cas, et pareil pour les espèces animales. Bon, là, c'est une langue. C'est pareil. » (CE., A4, p.10).

« C'est vraiment un registre culturel pour moi. Je vais vouloir défendre la langue basque comme je vais vouloir défendre l'ours des Pyrénées, le gypaète ! » (LC, E3, p.16)

Les parents s'interrogent sur le sens de la disparition de ce qui est reconnu comme étant un « patrimoine ». Ainsi, la disparition de ce patrimoine est analysée comme une négation même de l'existence étant entendu que le patrimoine ne vaut pas tant pour ce qu'il est (en tant qu'objet) que pour ce qu'il porte : la culture, l'histoire et l'identité d'un groupe. Ces parents ne posent pas la dimension patrimoniale de la langue basque dans le giron républicain¹⁵⁹ mais davantage pour sa « valeur universelle exceptionnelle ». La langue basque n'appartient pas au patrimoine de la France mais au patrimoine mondial, au même titre que toutes les langues minorisées. Enfin, la dimension patrimoniale de la langue basque est poussée jusqu'à l'analogie avec les écosystèmes naturels. La mobilisation pour la défense de la langue en tant qu'objet culturel peut se faire au même titre que la préservation de la faune ou la flore.

3.1.2. Une émotion à sauvegarder :

Pour certains parents, au-delà de l'argument universaliste et de la nécessité de se mobiliser pour la défense d'une langue, au même titre qu'un autre élément patrimonial, il y a, dans leur engagement, une certaine subjectivité. Les parents qui mobilisent ces arguments sont souvent des parents non-bascophones qui, en dehors du plaisir physique à l'écoute de la langue,

¹⁵⁹ En cela, ils se détachent de la révision constitutionnelle du 23 juillet 2008 et de l'article 75-1 indiquant l'existence de langues régionales qui appartiennent au patrimoine de la France.

n'auront aucun bénéfice (sauf symbolique) à s'engager dans sa défense. Par ailleurs, nous considérons ici que leurs arguments subjectifs participent à la définition de la langue en tant qu'objet d'une « valeur universelle exceptionnelle » et, par conséquent, abondent dans le sens de sa défense en tant que patrimoine mondial.

Leur ressenti, leur relation intime, physique¹⁶⁰ avec la langue basque participent de l'engagement qu'ils prennent en sa faveur.

« Il y a quelque chose, on vibre quand même, [...] cette langue, elle me parle. C'est fort, même en émotions » (SE, A3, p.3).

Si le lien entre l'apprentissage des langues et les émotions a été étudié¹⁶¹, il est ici question des émotions attribuées à l'écoute de la langue. Ainsi, la langue est un patrimoine (familial, culturel) qui est pensé en tant qu'objet permettant de faire le lien avec ce qui relève du passé (et souvent la filiation du parent). En cela, nous nous rapprochons de la définition première de l'imaginaire linguistique en tant que « rapport du sujet à la langue » (HOUDEBINE, 2015).

Ainsi, au-delà du ressenti que leur procure la langue basque pour ce qu'elle représente pour eux, ces parents non-bascophones portent aussi un jugement sur la dimension phonique de la langue : « Parce qu'elle est belle et qu'une langue, c'est dommage qu'elle se perde » (MH, C3, p.22). Le regard subjectif posé sur la langue s'ajoute à l'argument universaliste pour défendre l'euskara. Ce rapport particulier qu'ils ont à la langue s'apparente, selon nous, à la logique de subjectivation dans le sens où la langue reste, pour certains de ces parents, étrangère à leurs pratiques communicatives. Autrement dit, ils n'ont pas d'intérêt pour cette langue en tant qu'objet communicationnel, ni en tant que langue intime :

« Moi, elle ne m'évoque rien de personnel cette langue. Je ne la raccroche pas à quelque chose d'affectif. Ce n'est pas la sonorité que je raccroche à quelque chose d'affectif, c'est toute la dimension symbolique que je vais raccrocher à quelque chose d'affectif. Mais pas parce que je l'ai entendue. Je ne l'ai pas entendue. ». (MH, C4, p. 10)

Ici, la langue est bien un patrimoine pensé, non pas en tant qu'objet communicationnel, mais pour tout ce qu'il porte : la langue est l'incarnation d'une culture.

¹⁶⁰ Cette dimension fait référence à la « lalangue » développée par Lacan ; il est question, dans lalangue, du rapport intime et physique à la langue, des effets sur le corps liés à la prise dans le langage. Pour les parents, ces effets ont aussi lieu pour ceux qui ne prennent pas part au langage dans le sens où ils ne pratiquent pas la langue, mais ils pratiquent la lalangue.

¹⁶¹ PUOZZO CARPON Isabelle & PICCARDO Enrica, 2013

3.2. Minorité, minorisation : des leviers d'action

Si la mondialisation est souvent appréhendée d'un point de vue économique, la cosmopolitisation est un processus qui met en exergue l'interdépendance des hommes entre eux, dépassant le cadre national. Adopter une optique cosmopolitique c'est reconnaître que notre grille de lecture du monde s'est affranchie du nationalisme méthodologique (BECK, 2006). Le cosmopolitisme met l'accent sur la reconnaissance de la différence, prône la *polygamie culturelle* (HALPERN, 2006), ou encore, « l'inclusion additive » (être « et... et ») au lieu de « l'alternative exclusive » (être « ou bien... ou bien»). Nous verrons que les parents s'inscrivent dans cette lecture du monde et intègrent le choix de la scolarisation en basque dans cette dynamique. Pour eux, la position minoritaire et minorée de la langue basque dans le paysage linguistique (et politique) français participe de leur engagement en faveur d'une reconnaissance des pluralités identitaires.

3.2.1. Être une minorité :

Dans l'optique cosmopolitique que certains parents adoptent, la minorisation de la langue basque en France (et en Espagne pour certaines expériences) oriente l'analyse de leur engagement dans une dialectique minorité/majorité. Ainsi, leurs motivations sont les mêmes que celles de toutes les autres minorités (quelles soient linguistiques, ethniques, culturelle etc.) du monde.

La notion de minorité intègre une dimension quantitative mais aussi qualitative : « d'un point de vue sociologique, un groupe constitue une minorité quand ses membres possèdent une identité socialement infériorisée ou dévalorisée » (FERREOL & JUCQUOIS, 2003 ; p.209 : entrée Minorité). Ce processus d'intégration d'une dévalorisation sociale, qu'elle soit assignée ou intégrée, se nomme la minorisation¹⁶².

a) Se mobiliser contre la minorisation :

Pour les parents, cette dynamique identitaire est indéniable et joue dans la perception du sens qu'ils donnent à leur engagement. Certains l'ont vécue, d'autres l'ont observée :

¹⁶² Que l'on distingue du binôme minoration/majoration entendu davantage d'un point de vue quantitatif et ne rendant pas compte de l'intégration, par le groupe ou l'individu désigné, du jugement et de la définition de certains *identitals* (traits de définition).

« *La majorité est toujours en opposition avec la minorité et c'est très dur* » (IM, E1, p. 5).

Dans son témoignage, IM fait référence à son enfance passée en Navarre. De père bascophone et avec une forte conscience nationale basque :

« *Depuis toute petite mon père me disait "IM, nous ne sommes pas espagnols, nous sommes basques".* » (IM, E3, p.4).

Elle raconte le sentiment de minorisation qu'elle a connu et qui, pour elle, explique son choix de scolariser son enfant en basque, en immersion, c'est-à-dire dans un environnement où la langue basque n'est pas minorisée.

En ce sens, ces parents militent pour une reconnaissance de la minorité et contre sa minorisation. Ce positionnement social dans la minorité permet au sujet de revendiquer des comparaisons avec d'autres groupes qui connaissent ou ont connu cette minorisation :

« *Il y a beaucoup de petits peuples qui, comme moi, ...je me suis sentie volée [...] il y a beaucoup d'indigènes, je sais qu'ils se sont sentis comme moi j'ai pu me sentir à un moment.* » (IM, E3, p.4-5).

« *Moi, je l'envisage, je le pense...enfin, je ne sais pas comment dire, mais j'avais aussi, un temps, orienté mes lectures sur les cultures un peu...bafouées, mises en minorité. Je trouvais qu'on y trouvait beaucoup d'intérêt ailleurs et qu'on ne voyait pas ici, sous les yeux, enfin que la même chose se produisait. Que c'était plus attractif, plus noble de défendre, je ne sais pas, telle communauté en Birmanie, alors que ici...* » (MrD, A5, p.17)

Ces parents témoignent de la globalisation des émotions et de l'empathie (BECK, 2006 ; p.86) notamment pour les peuples minorés. Ici, IM et MrD font un parallèle entre leur expérience et celle des « minorités plurinationales morcelées » (LECLERC, 2015). L'emploi du terme « indigène » par IM s'analyse ainsi de plusieurs façons. Tout d'abord elle a appris le français. Si elle s'exprime aussi bien en basque qu'en espagnol ou qu'en français, il lui est déjà arrivé, au cours des séances de passer par l'une des deux autres langues pour arriver à formuler son propos en français. On peut émettre l'hypothèse, alors, de l'emploi du terme « indigène » dans sa première acception : originaire du pays où il vit¹⁶³. En cela, le terme autochtone lui est équivalent. Il nous semble, pourtant, que dans la dialectique minorité/majorité qu'elle évoque, IM entend bien inclure la minoration dont les autochtones ont fait l'objet. Ainsi, le terme « indigène » intègre pleinement un rapport à la colonisation, qu'elle soit internationale ou « intérieure », à la domination. Le peuple basque est alors assimilé à un groupe indigène localisé, historique et dominé. Ces témoignages font écho à l'analyse portée par d'autres parents :

¹⁶³ Larousse.fr

« J'avais remarqué qu'il y avait eu un impérialisme intérieur, un colonialisme intérieur [...] à l'intérieur de la France » (LC, E4, p.17).

« Diviser un peuple en deux simplement pour des...pour des questions politiques et ça, c'est à la fois cruel...enfin moi, personnellement, quand je l'ai appris, quand je me suis posé sur la question, j'ai trouvé ça dégueulasse et...et après, sur le plan...quand on connaît ça, on ne peut pas être du côté, tout le temps, du plus fort » (JFG, B3, p. 5).

« Et on est tellement en train de tout nous enlever, de tout nous supprimer que justement, j'ai... je me sens un devoir de... de monter une ikastola, de batailler, de faire des choses. Enfin, c'est plus face à... face à l'état français et l'état espagnol » (MtD, A1, p.11).

« J'ai eu envie [...] d'aller vers quelque chose plus de bon sens et proche de... la diversité. [...] L'idée d'aller renforcer quelque chose qui est en train de se faire écraser »¹⁶⁴ (LC, E1, p. 14).

« Pour moi, par contre, c'est être une langue minorisée, minoritaire dans un tout, pour moi, ça fait partie aussi...admettons que le Pays basque devienne indépendant et que la langue basque devienne officielle, et bien moi, peut-être que je n'aurai pas mis mes enfants à l'ikastola. » (OL, C3, p. 22)

« C'est un truc presque organique ; j'ai toujours tendance à défendre ce qui paraît faible » (EC, D4, p.10).

L'engagement de ces parents militants se lit au prisme d'une empathie cosmopolitique où les situations historiques ou actuelles et géographiquement éloignées sont un levier de leur mobilisation. Choisir la scolarisation en basque se comprend comme une modalité d'opposition aux États-nation perçus comme responsables de ces minorisations où le « bon sens » relève du sens commun comme étant une forme de résistance à la domination.

b) Un regard critique sur les systèmes sociaux :

Lorsque les parents analysent cette minorisation de la langue basque, ils expriment la volonté de se placer en dehors des « grands récits » de la modernité (LYOTARD, 1979)¹⁶⁵.

« Lorsque l'on a grandi ici, on ne perçoit pas les choses de la même façon sur l'évolution du monde » (JFG, B3, p. 5).

« Effectivement, si l'on va voir ailleurs, on va peut-être chercher à voir les choses un peu différemment, pas de manière binaire. [...] Il y a des choses qui sont un petit peu différentes par rapport à un Français qui n'a que la culture française. » (PA, B3, p. 5).

¹⁶⁴ L'idée d'écrasement, ici, n'est pas sans rappeler le « camion furieux » qui qualifie la modernité pour A. Giddens (*op. cit.*, 1994).

¹⁶⁵ Pour autant, et compte tenu de leurs propos, les parents ne s'inscrivent pas dans une lecture post-moderne du monde. Ils semblent davantage partie prenante d'une « radicalisation de la modernité » (GIDDENS, 1994).

« C'est tout un travail de déconstruction de notre pensée. C'est très compliqué de se dire qu'on a suffisamment de ressources en nous, au niveau individuel, au niveau collectif, de manière très locale au départ, bien sûr, mais ça demande des processus de déconstruction que notre éducation ne nous donne pas » (CM, D2, p.2).

Cette réflexion critique du *mainstream* reste cependant minoritaire mais nous présentent bien les parents qui l'analysent comme des individus hypermodernes (chapitre 3). Leur mobilisation doit se comprendre comme une critique de la modernité et comme une capacité à prendre part à sa radicalisation. Pour ces parents qui, majoritairement, ne sont pas originaires du PBF, inscrire leurs enfants dans la langue basque c'est aussi leur permettre de porter un regard critique sur le monde et les discours qui le décrivent. La langue basque est un tremplin pour penser le monde différemment. Dans cette optique, la majorité des parents va s'appuyer sur des valeurs universelles pour donner du sens à leur mobilisation en faveur de la scolarisation en basque.

3.2.2. Des valeurs morales pour penser la place de la langue basque :

Leur choix est aussi analysé comme un engagement en faveur du « renversement du stigmaté ». Les parents revendiquent la mise en place de dispositifs permettant sa revitalisation (COSTA, 2010) parce que la minorisation de la langue basque est vécue comme une injustice, parce que sa disqualification culturelle a été effective et a participé au recul de la langue basque :

« A l'époque on était avec le bonnet d'âne et tout ça. J'entends ma mère qui est restée ici à l'école, elle était scolarisée dans ce village (Ostabat) et les jours de marché, dans ce village, quand ils parlaient basque à l'école, ils étaient mis sur le balcon de l'école, punis. » (HA, E1, p. 16)

« Si elle s'est perdue, entre guillemets, c'est qu'on lui a enlevé sa valeur et aux yeux mêmes des gens qui la parlaient » (EC, E2, p.13).

« Pour parler simplement, la langue française, la langue espagnole ou anglaise sont des langues de première division, si l'on compare au foot. Alors que la langue basque, même si le niveau a changé et que l'on a changé de division, peut-être, on n'est même pas...en deuxième division, ou en troisième division. On est encore largement en dessous. » (PEA, B4, p. 6)

La revitalisation linguistique est une approche « centrée sur l'existence d'une langue définissable, parlée par une communauté de parole identifiable sociologiquement ou historiquement. On suppose que cette langue a été à un moment donné le medium de communication privilégié de cette communauté » (*ibid*, p. 66). Dans cette optique de

revitalisation linguistique, les parents militent pour un traitement égalitaire de toutes les langues en France et pour une normalisation de sa pratique publique.

a) L'égalité des langues et les politiques multiculturalistes :

Dans le cadre de leur engagement pour la revitalisation linguistique du basque, les parents se prononcent, majoritairement, en faveur de sa co-officialisation en France et à l'image de son statut dans la CAB :

« La co-officialisation c'est un outil finalement. Un outil pour qu'elle demeure. Et justice, si elle doit être, c'est d'acter pour l'Etat français, la chance, sur ce territoire, qu'il y ait l'existence de cette langue et qu'il fasse des efforts. » (CE, A4, p. 9).

« Et je pense que c'est par ce genre de dispositifs [formations professionnelles en basque pour les adultes] que le basque va reprendre sa place aussi dans la vie sociale des gens.[...] Après peut-être que la co-officialisation va permettre, justement, d'impulser un petit peu plus. » (MdL, A5, p. 16)

« Je souhaite quand même que cela devienne une langue officielle, en tout cas, qu'il y ai un statut » (DH, C3, p.19).

« Il y a encore 40 ans, avant que la langue basque soit officielle de l'autre côté, la langue basque disparaissait comme ici. Sauf qu'à partir du moment où elle est devenue officielle, qu'est-ce qui s'est passé ? On voit bien ce que cela donne aujourd'hui. Petit à petit, on a encouragé les gens, parce que le statut le rendait utile de le faire ». (PEA, B5, p.14).

En cela, les filières scolaires bilingues et immersives sont parties prenantes des « modalités institutionnelles, politiques et juridiques susceptibles d'être qualifiées de « multiculturalistes » » (WIEVIORKA, 2005 ; p. 83) et participent au projet de reconnaissance des identités et différences culturelles dans l'espace public (DOVTCHEVA, 2011). Pour les parents interrogés, ce multiculturalisme est un modèle étatique qui motive leur engagement¹⁶⁶. C'est « un multiculturalisme institutionnel, autrement dit un *multiculturalisme d'État* qui signifie que l'on donne des garanties légales aux minorités ethniques et linguistiques afin de permettre une meilleure représentativité de tous les groupes sociaux au sein d'un État qui se reconnaît comme n'étant ni uniforme ni unitaire mais multiculturel » (NOWICKI & al., 2008). Le choix des filières bilingues et immersives permet de conforter le développement d'une nouvelle façon de définir la nation française et surtout de considérer la

¹⁶⁶ Si le multiculturalisme permet de saisir les attentes collectives pour un autre projet social dans un cadre national, les parents de notre IS ont, pour autant, une analyse individuelle qui relève du cosmopolitisme.

pluralité culturelle et linguistique qui la constitue. Nous l'avons déjà évoqué, la langue est constitutive du projet républicain et national en France : l'unité linguistique reflète l'unité nationale. En cela, les parents de notre IS ont fait le choix d'inscrire leurs enfants dans des filières scolaires qui, de façon institutionnelle, reconnaissent la diversité culturelle présente sur le territoire national. Ils s'inscrivent dans une démarche multiculturaliste :

« Il y avait des langues dans chacun des territoires de cet Etat dit français. On n'est pas unique. Ce n'est pas vrai. [...] Je vis ici, [...] c'est un pays avec des gens qui parlent cette langue et qui fait partie de cette identité-là. [...] Pour moi, c'est une rencontre avec l'autre. Parce que c'est aussi de se dire qu'on est multiple. » (CM, D3, p.12).

« Mais je pense que la majorité des gens ici sont basques et français : les deux. » (PEA, B4, p.22)

« Je le vis comme une richesse ; j'ai une double culture, je ne peux pas la renier de toute façon. J'adore lire en français, j'adore voir des films. » (MrD, A1, p. 12).

« C'est aussi la double langue. C'est à dire que, pour moi [...] s'il n'y avait qu'une seule langue, peut-être qu'on n'en serait pas là. C'est que là, tous les enfants, enfin, les nôtres, il y a quand même cette double appartenance et avec la langue. » (YL, C4, p.7).

« L'homogénéisation qui est en train de gangrener toutes nos sociétés, elle est... elle est antinomique avec le développement de l'être humain. » (EC, D1, p. 5).

Cette pluralité culturelle est d'autant plus revendiquée qu'elle n'est pas, officiellement, reconnue en France. A l'exception de la révision constitutionnelle du 23 juillet 2008 et de l'article 75-1 indiquant l'existence de langues régionales qui appartiennent au patrimoine de la France, les locuteurs de la langue basque ne peuvent prétendre à un traitement égalitaire dans l'usage de leur langue dans l'espace public. Pour les parents qui s'inscrivent dans cette logique de mise à distance, le choix de l'enseignement en basque est constitutif d'une revendication de reconnaissance de la langue au-delà du cadre patrimonial :

« Que ce soit par la structure Ikas-bi ou ikastola et tous les efforts qui peuvent être faits, j'espère de plus en plus dans la société, [...] tant mieux, si en Euskal Herri on puisse, un jour, avoir une société complètement bilingue » (CE., A2, p. 6).

« Effectivement, au niveau collectif, il y assurément besoin de préserver parce qu'on est dans un système minoritaire. [...] Il n'y en a pas [des cultures] qui devraient être dédaignées pour les autres » (FP, E3, p.7).

L'objectif de leur engagement est bien un développement de la pratique de la langue basque hors cadres familiaux et scolaires : il s'agit de donner, dans l'espace public, la même place à l'euskara et la même possibilité de le pratiquer que le français.

Ces parents aspirent à une reconnaissance de la langue basque en tant qu'elle est un objet communicationnel. Ils dépassent ici la dimension identitaire voire communautaire de la langue. Ils remettent alors en question la situation diglossique du basque en France.

b) Sauver la langue : analyse d'une diglossie conflictuelle.

Les revendications des parents se fondent sur une normalisation du rapport à la langue basque. Cette normalisation peut se définir comme l'attribution à la langue en position faible dans le contexte diglossique de toutes les fonctions normalement assignées à une langue standardisée (BOYER, 1991b ; p. 37).

Le regard que ces parents portent sur la langue, et notamment, sur sa situation sociolinguistique justifie donc leur mobilisation :

« Je pense effectivement qu'il y a urgence à la sauver. Sinon, elle va mourir » (FXC, B4, p.14).

« Et en même temps j'ai épousé la langue, ou sa cause parce que c'est une langue qu'il faut sauver » (HC, C1, p. 12-13).

« Il n'y a pas assez de locuteurs. Il y a des locuteurs jeunes qui arrivent mais le basque est en grand danger quand même. » (MrD, A1, p.12)

Pour autant, la politique linguistique en place dans la CAB permet de nuancer ce constat :

« La chance que l'on a, c'est que la langue basque, elle est sauvée au Pays Basque Sud. Donc la langue basque, elle n'est pas en danger, en soi, elle est en danger sur ce territoire. [Nous soulignons] » (PEA, B4, p. 17)

La revitalisation linguistique et la revendication d'une normalisation de la langue basque sont donc essentiellement pensées dans le cadre national français. La situation diglossique dans laquelle se trouve l'euskara en France est connue des parents et fonde leur mobilisation. En cela, ces parents revendicateurs analysent la diglossie comme la coexistence de langues (FISHMAN, 1967) qui implique une distinction entre une langue prestigieuse (ici, le français, langue d'accès à la modernité) et une langue dite « basse » (FERGUSSON, 1959). Or cette coexistence et cette distinction se traduisent par l'émergence de conflits sociaux. Leur définition de la diglossie se rattache à celle du courant occitaniste. L'école sociolinguistique dite « de Montpellier » est ainsi centrée sur une conception conflictuelle de la diglossie. Pour ces sociolinguistes (LAFONT, 1971 et BOYER, 1991a) la diglossie est une situation de

coexistence problématique, d'affrontement inégal de deux langues dont l'une, en état de minoration et de subordination, est en voie de marginalisation.

Dans le cadre de cette perception de la diglossie français-basque, l'engagement des parents revendicateurs est justifié selon des principes d'égalité entre les cultures et entre les langues que nous avons évoqués précédemment. Or, dans un premier temps, les analyses de ces parents pour donner du sens à leurs revendications s'appuyaient sur un argumentaire lié à la spécificité, à l'originalité et donc à la différence qui caractérise la langue basque :

« C'est quoi franchement la vraie spécificité du peuple basque dans le monde ? C'est pas les danses basques, c'est pas le chant basque : on danse en rond partout dans le monde, on joue de la flûte à trois trous dans d'autres endroits du monde, on joue du trikitixa en Europe centrale... je veux dire, il n'y a rien de particulier là. Ce qu'on a de particulier à offrir, c'est la langue basque ! » (PEA, B4, p.21)

« Il y a une célèbre chanson d'Oskorri¹⁶⁷ qui dit "que serait le Pays Basque sans la langue basque ?", et voilà, moi je me dis le Pays Basque sans la langue basque, oui, ça serait le Pays Basque, mais ça serait comme partout ailleurs... » (OL, C3, p. 21).

« Mais surtout la particularité du basque, de cette langue, bon il y a des chercheurs de partout qui maintenant la recherchent. » (MrD, A5, p.10).

Cette singularité est motrice dans la revendication d'une prise en compte officielle de la langue et dans le développement de politiques de revitalisation linguistique (PIERRE, 2013a). Mais ces parents développent surtout un raisonnement en lien avec la justice (dans le sens d'une réparation) ou la normalité. Le sens de leur engagement est analysé dans l'optique de ces principes universels et valeurs sociales (CEFAÏ, 2007 et AMADO-BORTHAYRE, 2012) qui dépassent leur simple profit personnel et qui vont au-delà de la dimension identitaire de la langue basque :

« J'aimerais un Pays basque indépendant où la culture serait libre et où l'on pourrait parler en basque avec une normalité comme les Espagnols parlent espagnol et les Français parlent le français » (IM, E3, p.16).

« Sur cette officialisation, [...] elle permettrait de faire enlever cette honte aussi. Tous ces gens qui savent le basque mais qui se taisent ou ne le parlent plus parce qu'on leur a tellement dit : [...] « non, c'est pas la peine, à quoi ça sert » et tout ça. » (MtD, A4, p. 7).

L'analyse qu'ils ont de leur engagement passe d'une revendication en terme de particularité, de singularité à un raisonnement basé sur le principe universel de l'égalité. La reconnaissance

¹⁶⁷ Oskorri : groupe de musique basque formé en 1971 à Bilbao. OL fait ici référence à la chanson « Euskal Herrian Euskaraz » = au Pays Basque en langue basque.

officielle de la langue basque permettrait à la fois de réduire, symboliquement, la diglossie en plaçant l'euskara à égalité avec le français mais aussi de lui redonner de la valeur après sa dépréciation qui a été intériorisée par ses locuteurs. Ainsi, ces parents revendicateurs pensent la défense de la langue basque selon des principes universels et dépassent ainsi les dimensions intégratrice et stratégique de leur action.

La défense de l'euskara se comprend comme une volonté de pouvoir pratiquer la langue au quotidien. C'est donc aussi une revendication pour maîtriser et choisir les circuits dans lesquels ces parents militants évoluent. Promouvoir la langue basque, c'est aussi défendre un projet de société porteur d'une vision plurielle des identités.

3.3. Redéfinir le projet social : une société cosmopolitique

« Je suis un puzzle. Mon prénom ne correspond pas à là où je suis né, mes origines, voilà, j'ai bougé partout. »

YL, C1, p. 11

Lorsqu'ils justifient le choix de l'enseignement en basque qu'ils ont fait pour leurs enfants, les parents de notre IS associent l'apprentissage de la langue avec la découverte de la culture basque. L'instruction en basque est aussi choisie comme une modalité d'acquisition d'une culture différente, enrichissante. Cette analyse implique une reconnaissance de l'altérité et un rapport au social selon le principe de l'inclusion additive (et-et) de l'identité. En cela, leur analyse se réfère au réalisme cosmopolitique en une synthèse qui additionne « l'universalisme *et* le relativisme *et* le nationalisme *et* l'ethnicisme » (BECK, 2006, p. 117). La façon dont ils définissent la pluralité identitaire qui les caractérise ou dans laquelle ils inscrivent leurs enfants relève du cosmopolitisme opérationnel et permet de définir un nouveau projet social.

3.3.1. Le cosmopolitisme opérationnel : revendiquer la « polygamie identitaire ».

La prise de distance opérée par tous les parents durant l'IS les amènent à envisager leur construction identitaire et celle de leurs enfants dans une optique cosmopolitique. Ils évoquent leurs difficultés à se définir par une seule identité et revendiquent la possibilité de se déterminer dans une certaine pluralité identitaire. Lors des échanges, nous leur avons proposé les termes de « polygamie identitaire » et d'« inclusion additive » (HALPERN, 2006) qu'ils

ont considérés adéquats pour caractériser leur rapport au social. Or, dans la manière dont ils ont décliné ces deux expressions, ils ont défini un rapport au social correspondant au cosmopolitisme réaliste. Les identités plurielles qu'ils plébiscitent puisent leurs ressources dans l'ethnisme, dans le transnationalisme, dans l'universalisme et, comme nous l'avons déjà évoqué, impose une réflexion procédurale sur les valeurs d'égalité et de norme.

Ce qui fait l'altérité n'est pas effacé par l'universalisme (de la modernité occidentale), pas plus qu'elle n'est essentialisée. L'altérité est historicisée. Elle est un héritage contextualisé et une dynamique en recomposition perpétuelle :

« Parce qu'on a des gens qui vivent ici, on a de la créativité. Il y a des jeunes qui s'installent, il y en a qui arrivent et d'autres qui partent. On en a d'autres, des jeunes, qui partent étudier ailleurs et qui reviennent ; ça bouge ici. Culturellement, ça bouge. Et c'est important de transmettre ça à nos enfants. Ce ne sont pas que les racines, forcément, celles que nos parents nous ont apprises, telles qu'ils nous les ont apprises. » (HA, E4, p. 3).

« Les traditions et notamment la danse et des choses comme ça, c'est plus un moyen de transmettre une culture et une histoire qui après peut être modernisée et c'est ce que l'on voit ici. Mais il faut d'abord s'imprégner de la langue et des traditions pour être basque et après, le vivre et donc le moderniser. » (AG, C3, p.10).

Pour autant, les parents s'inscrivent dans la pensée moderne et l'universalisme lorsqu'ils prônent l'égalité des cultures et des langues :

« Nos deux cultures, ce qui nous fait, nos ressources, les ressources du père et de la mère doivent être... il n'y en pas certaines qui doivent être dédaignées pour les autres » (FP, E3, p. 7).

« Ça devient une langue qui sert à tout le monde. Il n'y a pas forcément de hiérarchie culturelle, intellectuelle. C'est une langue » (EC, D1, p.16).

« Les langues pour moi, en tant que langue, en tant qu'objet, elles sont égales. [...] Ce sont des représentations du monde qui se valent les unes aux autres » (HC, C3, p.17).

L'universalisme intégré dans une optique cosmopolitique ne tend pas à effacer l'altérité mais au contraire à l'inclure dans son rapport au monde. La civilisation, le progrès se font, justement, dans l'inclusion de cette diversité.

Enfin, leurs analyses intègrent aussi ce qui relève du relativisme. Loin de refuser tout autre regard sur la culture basque ou de s'interdire de regarder (et de juger) les autres cultures, les

parents présentent un relativisme cosmopolitique dans le sens où il est procédural¹⁶⁸ et où il est pensé à l'échelle transnationale¹⁶⁹ :

« Une dernière chose concernant le cas spécifique de la France ; c'est un des seuls pays en Europe occidentale qui ait une seule langue officielle [et] qui refuse de ratifier la charte des langues minoritaires et qui n'ait qu'une seule langue officielle. Et je trouve ça d'autant plus dommage pour la France que partout ailleurs, tu as plein de langues qui vivent en bonne intelligence. [...] Quand tu vas en Ecosse, tu as les deux langues qui sont officielles. Elles vivent en bonne intelligence. » (PEA, B5, p.15).

« L'identité basque pourrait être une identité trilingue ! Qui parle le basque, l'espagnol et le français. » (JG, C2, p.17).

« Ce n'est pas logique parce qu'on passe la frontière et ils parlent espagnol ET basque. Pourquoi nous, on ne pourrait pas parler français ET basque ? Mais complètement, de manière très générale. Et je pense que... c'est en ça que... on doit œuvrer. » (KB, D4, p. 12)

Les conflits sont réglés par des procédures et des instances transnationales (ici l'Europe). Cette contextualisation permet de considérer l'altérité (contrairement à l'universalisme) mais en admettant qu'elle puisse être pensée et délimitée dans un cadre normatif unificateur (contrairement au relativisme hors optique cosmopolitique).

Le choix de la langue basque que ces parents ont fait pour leurs enfants se comprend dans l'analyse de la critique qu'ils font des systèmes sociaux. Cette critique intègre une vision à la fois universaliste, post-moderne, ethnicisée et nationaliste. Dès lors, leur choix de la scolarisation en basque est analysé comme un engagement politique visant à renforcer ce cosmopolitisme réaliste et qui dépasse la dimension scolaire.

3.3.2. Un projet social plus large

Avec le choix de la scolarisation en basque, les parents défendent aussi un mode de vie, de consommation. Ils analysent leur choix comme partie prenante d'un projet social qui dépasse le cadre scolaire. Ils associent la pluralité identitaire à l'élaboration d'un autre « vivre ensemble », d'une alternative sociale :

« J'ai envie qu'elle soit différente [...] et je trouve que cela va en faire, peut-être, de meilleurs citoyens. Des gens plus conscients du monde dans lequel ils vivent, plus responsables » (BAD, C3, p. 16).

¹⁶⁸ L'optique cosmopolitique opérationnelle prône la reconnaissance des différences culturelles, identitaires dans le cadre de règles internationales. Il s'agit de la dimension procédurale du cosmopolitisme.

¹⁶⁹ On définit la « transnationalité » par un rapport au social où « l'alternative exclusive nationale » est remplacée par « l'inclusion additive conationale » (BECK, 2006 : p. 127)

« Il était hors de question que l'on vienne ici et qu'on soit dans une école française-française. Enfin... voilà, c'est le Pays Basque. Un pays d'irréductibles. [...] Enfin, c'est vivre basque, c'est consommer basque » (ITG, B1, p.22).

Pour certains, cette dimension de leur engagement existait déjà avant la scolarisation en basque de leur enfant. Cette dernière ne fait que prolonger un engagement politique.

« J'ai beaucoup fréquenté les milieux un peu libertaires, les squats dans les années 1980... beaucoup autour de la musique, beaucoup aussi autour du féminisme. Voilà, j'ai toute cette culture-là alternative » (CM, D2, p. 11).

« On se réapproprie la langue. [...] Il y avait la réappropriation des outils économiques. C'était la création des coopératives, c'était recentrer toutes les activités que ce soit culturel, linguistique, économique et, devenir acteur » (XI, A2, p.4).

Ici, l'alternativité est pensée comme une modalité d'organisation des rapports sociaux selon des principes universels tels que l'égalité, la justice et la liberté mais en dehors des instances préexistantes étatiques ou privées dans lesquelles l'individu est considéré comme dépossédé de sa liberté de choix. Comme les *créatifs culturels* ou *alter créatifs* (RAY & al., 2001), les parents associent leur action au développement « à travers des approches sectorisées (rapport à la santé, à l'éducation, aux énergies renouvelables, à d'autres formes de consommation, au partage du savoir et de la culture, à une agriculture saine, etc.) [...] d'une adéquation entre leur vision de la vie, leurs valeurs et leur vécu quotidien » (POTTIER, 2011). En cela, il s'agit alors d'être acteurs des circuits culturels, politiques et économiques :

« Depuis que je vis au Petit Bayonne, je ne fais que du petit... je ne mets plus les pieds dans une grande surface. Et en fait, la démarche me plaît parce que je me rends compte que je consomme différemment et je connais les commerçants... enfin, c'est vraiment une autre manière de consommer etc. Et c'est ça que j'ai envie de transmettre à ma fille » (KB, D4, p.18).

« La notion de vivre ensemble, c'est ça qui est important. C'est comment on arrive à vivre ensemble et comment on construit les outils pour vivre ensemble » (CM, D3, p.15).

Les parents expriment ainsi une pleine conscience de la dimension politique de leur engagement en faveur de la langue basque. Le choix de la scolarisation en basque est analysé comme partie intégrante d'une mobilisation de type *bottom-up*. Il est une forme localisée et émergente d'action revendicative dans le sens où cette scolarisation est « susceptible de faire émerger et de poser des questions d'intérêt général à partir d'un ancrage localisé, retrouvant, *mutatis mutandis*, les racines des mouvements collectifs » (DUTERCQ Y. & al., 2003). A travers le choix de la scolarisation en basque, les parents militants s'inscrivent dans une

mobilisation collective qui englobe d'autres dimensions sociales que la seule dimension scolaire. Cette mobilisation se décline localement avec les slogans tels que « Euskal Herrian lan eta bizi »¹⁷⁰ ou « euskaraz bizi »¹⁷¹ portés dans d'autres secteurs (ITÇAINA, 2010). Autrement dit, leur choix de scolariser leurs enfants en basque s'inscrit dans la continuité et est partie prenante d'un mouvement collectif plus vaste qui vise à la maîtrise du modèle socioéconomique de production et d'un « vivre-ensemble » solidaire ; dynamiques que l'on retrouve dans d'autres territoires.

« Je le fais aussi par solidarité ; parce que je sais que c'est important [...] pour ceux qui vivent là et qui sont là pour la promotion de leur langue et sa sauvegarde. » (EC, D4, p. 10).

« Il y a tout ce qui est culturel mais au plus profond de moi, c'est des valeurs qui s'y rattachent et surtout la solidarité, le respect de la terre. Enfin, toutes ces valeurs que l'on peut retrouver et que je retrouve dans les mouvements bio qui sont, quand même, à l'initiative aussi de mouvements basques » (MDL, A2, p.8).

« Donc ici, on est montagne et piémont, donc c'est une région agricole mais comme il en existe plein, je pense que la solidarité paysanne etc., c'est propre au monde paysan mais on peut le reproduire dans d'autres espaces etc. Les coopératives au Pérou, de paysans etc. On peut faire ce rapprochement-là » (MrD, A2, p.9).

Les parents militants ont une approche sociétale en rupture avec les courants individualistes et marchands qu'ils trouvent omniprésents et dominants. Leur choix scolaire est porteur de valeur et est une déclinaison d'un engagement pour un « vivre ensemble » différent qui se construit aussi dans d'autres secteurs sociaux. Ainsi, ils analysent leur choix comme étant partie prenante d'un engagement plus large qu'une mobilisation en faveur, uniquement, de la langue basque. Par la scolarisation choisie pour leurs enfants, ils souhaitent participer à l'émergence d'un nouveau rapport sociétal. Leur projet comporte à la fois une redéfinition des modes de vie quotidiens partagés, tant dans ses normes ou ses débats pour la définitions de ses normes (projet sociétal) mais ce projet implique aussi une remise en question de la production de la société basée sur des inégalités (projet social).

Toutes les motivations que nous venons de présenter relèvent de la mise à distance, de la critique des systèmes sociaux. Les analyses réalisées par les parents leur permettent de donner un sens social à leurs choix.

¹⁷⁰ Vivre et travailler au Pays basque

¹⁷¹ Vivre en basque

L'expression d'« identité plurielle » nous permet de synthétiser les motivations inhérentes à cette logique de subjectivation. Ce terme met en avant le cosmopolitisme réaliste dans lequel ils s'insèrent et qu'ils adoptent pour lire, dire et être au monde. Ils analysent le choix de la scolarisation en basque comme une volonté de prolonger dans l'instruction de leurs enfants cette optique cosmopolitique. Pour eux, la défense de la langue basque est pensée selon des valeurs universelles (qui sont aussi des éléments d'une critique de la société). Leurs réflexions donnent une représentation patrimoniale de la langue. A ce titre, ils revendiquent, pour elle et pour ses locuteurs, une politique linguistique basée sur l'égalité des langues et la reconnaissance des identités plurielles. Leurs revendications vont au-delà de l'instauration d'un multiculturalisme d'état. Il s'agit de fonder un « vivre ensemble » autrement, de souder un collectif dans un rapport sociétal nouveau.

Synthèse :

Les motivations des parents analysées révèlent des logiques d'action qui définissent une expérience sociale (DUBET, 1994). Elle met en évidence la présence de trois pôles structurants : l'inscription pour la logique d'intégration, le bilinguisme pour la logique stratégique et la pluralité identitaire pour la logique de mise à distance.

Pour autant, le sujet ne maîtrise l'expérience sociale que par sa circulation entre ces trois pôles. Il en crée ainsi l'unité et la cohérence en dépit des tensions internes au schéma. Il convient, à présent, de présenter les conduites d'ajustement qui facilitent la circulation au sein de cette expérience sociale.

Chapitre 6. Tensions et convergences entre les logiques d'action : choisir l'école en basque, une expérience sociale.

« Donc d'un côté, on trouvait intéressant et important qu'ils puissent connaître la langue, d'être plus à l'aise que moi je ne le suis, et d'un autre côté, que l'on puisse aussi suivre au niveau de la scolarité »

MDL, A1, p.3.

Cette première citation met en évidence la circulation permanente que les parents réalisent entre les logiques d'action déployées. Ils ne s'inscriront jamais uniquement dans l'une d'entre elles. Leur récit va se construire par un va-et-vient permanent entre les logiques d'action définies précédemment, en approfondissant à chaque fois ce qui, pour eux, fait sens, fait le lien entre les trois systèmes qui composent la société.

Ici, MDL justifie son choix par trois motivations distinctes. Tout d'abord une logique d'intégration à la communauté linguistique à laquelle elle n'appartient que de façon incomplète (les études sociolinguistiques évoquées dans le premier chapitre parlent de « bilinguisme passif » pour qualifier sa pratique linguistique). Cette maîtrise est jugée « importante » car elle est porteuse d'une identité culturelle pleine, totale (chapitre 5). Elle est aussi « intéressante » pour le développement cognitif qu'elle suppose et l'éveil à la curiosité qu'elle doit susciter. Pour autant, le choix est contraint, guidé par une stratégie parentale dont l'objectif est d'être capable de suivre et d'aider l'enfant dans sa scolarité. Si la première partie de sa citation place son choix dans le système de l'intégration, la seconde partie l'explique par une logique stratégique et justifie le choix de la filière bilingue.

Nous verrons ainsi que les parents approfondissent leurs discours et explicitent leurs motivations en développant des logiques intermédiaires. Celles-ci sont des conduites d'ajustement qui leur permettent de circuler dans l'expérience sociale et de donner une unité à leur action.

1. Entre intégration et stratégie : valoriser une (ré)appropriation

*« On a eu un déclic, on a tout plaqué presque et on est revenu.
Et l'objectif premier, c'était qu'il soit dans un environnement,
un enseignement, une vie bascophone. »*

MD, C1, p. 6

La première logique intermédiaire qui va ressortir dans l'analyse des parents permet de faire le lien entre les motivations les plus « évidentes » (telles que les parents nous les ont présentées), à savoir la logique d'intégration (la volonté d'inscrire l'enfant dans une filiation ou une affiliation) et la logique stratégique (où l'école est un outil pour acquérir le bilinguisme basque-français). Ces deux logiques d'action sont souvent les premières à être abordées par les parents. Autrement dit, le choix de la scolarisation en basque est pensé comme une combinaison de motivations qui visent à inscrire l'enfant dans une identité collective pleine, totale et une individuation sereine, tout en permettant à l'enfant, mais aussi aux parents, de tirer quelques bénéfices de ce choix. Les parents de l'IS veulent *valoriser* le choix qu'ils ont fait pour leurs enfants.

Dans les restitutions faites aux différents groupes, cette logique intermédiaire a pris différents noms : la notion de « devoir » (le devoir parental, notamment, avec l'idée de faire le « bon choix » pour ses enfants) a été proposée ou encore la question de « l'efficacité de l'apprentissage » (où le choix du système était justifié en termes rationnels mais aussi d'intégration). Seul le premier groupe réuni, le groupe A, pour lequel la proposition du schéma reconstitutif n'a eu lieu qu'au cours d'une sixième séance, s'est vu proposé le terme de « (ré)appropriation » que nous retiendrons finalement et qui oblige à repenser la transmission comme une relation tripartite (qui concerne les parents, l'enfant et l'école). Ces évolutions sont révélatrices de l'approfondissement des analyses des parents au fur et à mesure de l'intervention sociologiques. Elles nous permettent de mieux saisir le sens de leur action.

1.1.Choisir la filière : une stratégie en terme d'efficacité ?

Le choix de la filière de scolarisation est fonction des attentes des parents et de leur maîtrise de la langue. De cette façon les parents vont davantage justifier le choix du système scolaire que celui de l'enseignement en basque.

Certains parents, qu'ils soient bascophones ou pas, ont choisi l'immersion pour maximiser l'exposition de l'enfant à la langue, dans la mesure où la parité horaire leur semblait insuffisante

« Pour les aider au maximum, il fallait vraiment que cela soit en immersion parce qu'ils n'avaient pas, à la maison, de contact avec la langue » (YL, C1, p.2).

« Après le bilinguisme m'avait un petit peu déçu dans le fonctionnement parce qu'ils apprenaient un peu toujours les mêmes mots ; c'était "bonjour, au revoir". Je trouvais cela assez superficiel. » (AG, C1, p.5)

« Un jour [ma fille] m'a répondu "à quoi ça sert que moi je parle en basque ? Quand je parle en basque à l'école certains ne comprennent pas ce que je dis !" Donc je trouvais qu'elle était un petit peu en porte-à-faux entre ce qu'on apprenait à la maison et l'école » (HA, E1, p.2).

« Pour moi, c'est plus pour prolonger. Il y a la phase scolaire, d'apprendre toutes les matières en basque ; les sciences, la langue, la grammaire, etc. Et ensuite tout ce qui est à côté ; le vivre ensemble à l'école avec les camarades...pour moi c'est un peu, sinon, schizophrène de devoir parler en français... » (MrD, A2, p.3).

Autrement dit, lorsque les couples parentaux ne pratiquent pas la langue basque, le système immersif est choisi dans une logique stratégique de maximisation de l'exposition à la langue pour en faciliter l'acquisition pour l'enfant. Lorsque le basque est parlé à la maison, il s'agit d'une volonté de cohérence entre l'éducation et l'instruction.

Pour d'autres parents, majoritairement non-bascophones, le système à parité horaire semble suffisant pour doter les enfants d'une base solide afin de s'exprimer, avant tout à l'oral ou pour perfectionner l'apprentissage plus tard :

« Je me dis "bah voilà, ils savent parler, ils savent s'exprimer" et c'est tout ce que j'attends. Pas plus » (EZ, B2, p.10).

« Je ne m'attends pas à ce qu'ils soient bilingues, contrairement à l'intitulé de leur classe. Je m'attends à ce qu'ils aient la possibilité, à un moment donné, s'ils ont le choix de le devenir ou s'ils veulent être bilingues, qu'ils aient plus d'outils que moi j'ai eu. » (JB, C1, p.9).

« Je me dit que si ça continue comme ça, dans 10 ans, elle pourra parler, en tout cas mieux que je ne le fais. Elle saura se débrouiller ». (SE, A1, p.8).

Les parents du bilingue (y compris ceux qui sont bascophones) analysent leur choix en fonction d'une vision plus globale de l'usage de la langue : sa transmission ne s'arrête pas à l'école. Elle implique des activités extra-scolaires, des échanges privilégiés avec un environnement bascophone etc. Il s'agit de *valoriser* cet apprentissage dans des réseaux d'intégration particuliers :

« Il fait des danses basques, il a des cours en basque de danses basques ; il fait de la musique avec un prof basque [...] donc on a cet apport là aussi de la langue, on est très... on adore Uda Leku [centre de loisirs bascophone]. Donc ça se fait aussi comme ça. Et c'est vrai que les enfants de temps en temps jouent en basque avec les Playmobil et compagnie » (ITG, B1, p.7).

« J'essaye qu'ils aient le plus de relation avec ma mère possible, et avec mes cousins aussi qui eux sont en ikastola. Pour qu'ils voient que c'est une langue qui sert aussi à quelque chose. Que ça sert à parler avec des gens » (JB, C1, p. 10).

« Même si au niveau de la langue, pour qu'elle devienne bilingue, ce n'est pas suffisant ; il faudrait que je parle plus avec elle, qu'elle soit encore plus dans l'immersion à l'extérieur. » (ML, E1, p. 7).

Ainsi, la transmission de la langue est pensée dans un cadre qui dépasse le foyer familial et le choix du système scolaire dépend d'une stratégie propre à chaque couple parental. Cette transmission est au moins tripartite (les parents, l'enfant et l'école) voire multipartite (si l'on ajoute l'environnement bascophone des activités extra-scolaires).

Quels que soient les groupes considérés, les parents ont toujours analysé le choix du système scolaire en termes d'efficacité au regard de leurs attentes. Les parents ne parlent plus du choix de la langue basque en elle-même mais de la façon dont leurs enfants l'apprennent. Ainsi, lorsque nous leur proposons l'archétype « efficacité d'apprentissage » pour synthétiser leurs analyses, les parents estimaient que cela renvoyer au choix de la filière et non de la langue basque.

DH : « moi je n'ai pas répondu par rapport au choix du système mais j'ai répondu par rapport au choix de mettre mon enfant en basque ».

HC : « oui, mais j'ai posé la question ; est-ce que j'ai choisi l'école ou est-ce que j'ai choisi le basque ? »

Enquêteur 1 : « la question, c'est pourquoi la scolarisation en basque ? »

Enquêteur 2 : « oui, c'est l'implicite tellement intégré... »

HC : « moi, dans mon implicite, il n'y a pas de monolingue ; ça n'existe pas » (C5, p.11-12).

Dans cet échange, on perçoit très bien que les parents jugent comme *évident* de scolariser leurs enfants en basque. Or cette « évidence » ne s'explique pas avec le terme proposé. En revanche, cette question de l'efficacité d'apprentissage ne peut être synonyme que de justification du choix du système. Posée en ces termes, les parents estiment qu'elle aboutit à l'évaluation d'un système par rapport à l'autre, ce qui, pour les parents, ne relèvent pas de l'analyse de leur choix de la scolarisation en basque :

« Les enfants qui bougent entre les écoles, il y en a partout. Et souvent il y a une explication derrière et ce n'est pas lié à l'école publique, ou à l'ikastola, ou à l'école privée, [...] donc il ne faut pas rentrer dans ce débat-là ; on n'est pas les uns contre les autres » (SIM, B2, p. 3).

« Bilingue, Ikastola, public, privé... on est parti des fois dans ça [la comparaison] et on l'a regretté. Que ce soit des concurrences ou des... » (PA, B5, p.5).

« Peu importe les solutions. Si aujourd'hui, pour certains, à travers l'ikas-bi, c'est ikas-bi, si pour d'autres c'est l'ikastola, c'est l'ikastola. Le plus important c'est que les locuteurs trouvent matière à l'utiliser et à la faire vivre » (CE, A2, p.6).

Evoquant le « zapping » entre les filières, ces mères rappellent surtout leur complémentarité. Que la filière choisie soit bilingue (privée ou publique) ou immersive, elles participent toutes du même processus de revitalisation de la langue basque.

Autrement dit, pour les parents, le choix du système n'est pas moteur dans leur décision mais c'est bien la langue qu'ils placent en préalable de leur choix. Ils auraient très bien pu choisir l'un ou l'autre des systèmes mais ne l'ont pas fait pour des raisons qui relèvent d'autres logiques que celles de l'intégration ou de la stratégie.

Dans les groupes où cette expression a été proposée lors de la restitution, les parents ne sont pas inscrits dans cette logique intermédiaire de « l'efficacité linguistique ». Il nous fallait donc approfondir leurs analyses pour rendre du compte de la façon dont ils circulaient entre la logique d'intégration et celle utilitaire, pour comprendre comment ils analysaient le lien entre la langue basque-identitaire et la langue basque-ressource. Cette circulation se fait par la volonté valoriser d'une « (ré)appropriation ».

1.2. La (ré)appropriation : quand l'inscription de l'enfant sert le parent

Du point de vue de l'enfant, ce terme d'*appropriation* évoque à la fois l'apprentissage de la langue et de la culture basque dans son ensemble. Il désigne bien l'intégration de ces éléments par l'enfant et le fait qu'ils fassent partie intégrante de sa personnalité :

« Il est très fier, là, de dire qu'il est basque. Alors que ça, il ne l'avait pas avant. [...] Il était là parce que les parents l'avaient mis là. Mais là, il y a eu une prise de conscience et voilà. Il ne s'est jamais senti aussi basque, aussi intéressé par la culture et tout ce qui l'entoure » (PA., B2, p.19).

« Et il a dit "nous les basques" et ils ont commencé à parler en basque et à montrer aux autres ce que c'était que le pays...il se sent basque. Et moi ça me fait plaisir parce qu'il n'a pas de sang basque, il n'a pas de racine basque, pas des parents...c'est lui qui s'est construit ça. » (SM, B1, p.8).

La scolarisation en basque est donc un *outil* qui permet à l'enfant d'intégrer la langue et la culture basque à sa propre identité en tant que personne unique. Elles participent en cela de son individuation, mais aussi de son rattachement à une identité collective. Le choix de la scolarisation en basque est constitutif d'une stratégie qui « façonne », qui oriente la formation de l'identité de l'enfant.

Aussi, la déclinaison du terme sous la forme *réappropriation* évoque l'intérêt pour les parents à choisir cette scolarisation en basque. La scolarisation en basque de l'enfant peut aussi permettre de réintroduire le basque dans le foyer familial, de motiver les parents pour le (ré)apprendre –même si pour certains, la démarche d'apprentissage est antérieure à la parentalité :

« Après, là, en la mettant en Ikas Bi, on s'est dit qu'on allait l'apprendre en même temps » (SE, A1, p.9).

« Moi, ce sont mes enfants qui m'apprennent. Ce n'est pas moi qui leur apprends. Ce sont eux qui m'apprennent. Quand ils me lisent des trucs et que je ne comprends rien, ce sont eux qui m'apprennent ! » (YL, C1, p.12).

« Mes parents font l'effort de leur parler en basque ! [...] Spontanément, ils l'ont fait [...] Ils essayent, justement, parce qu'ils [ses enfants] sont en Ikas bi. » (MDL, A5, p.2).

« Révolution, ma mère a la soixantaine s'est mise à prendre des cours de basque [...] Donc elle fait ses devoirs avec ma fille. » (MH, E1, p.10).

Ainsi, entre la logique d'intégration (qui vise à inscrire l'enfant dans la culture basque et cette dernière dans l'identité propre de l'enfant), et la logique stratégique (menant au bilinguisme), cette notion d'appropriation/réappropriation met en évidence la valorisation pensée, voulue de l'acquisition du basque par l'enfant voire par la famille.

La scolarisation en basque est un *intermédiaire* de la transmission pensée dans une logique d'intégration et comme un objectif rationnel pour l'appropriation de la langue et de la culture basque qu'elle permet.

2. Entre stratégie et subjectivation : participer à l'alternative

« C'est une école d'abord. Parce qu'on met des enfants dans une école pour qu'ils s'émancipent, pour qu'ils se cultivent, qu'ils se découvrent eux-mêmes »

LC, E1, p.4.

LC nous propose ici une analyse de l'école qu'il entend comme une « école multiple » : elle est à la fois une institution de l'intégration sociale mais aussi de distanciation quant à la culture scolaire à acquérir (DUBET & MARTUCCELLI, 1996). Les parents rencontrés vont nous analyser le choix de l'enseignement en basque et, pour beaucoup de la filière choisie, selon une logique stratégique qui renseigne sur le rôle qu'ils accordent à l'école en tant qu'institution de socialisation¹⁷² (et pas uniquement de sociabilisation) mais aussi en prenant de la distance, dans le cadre du système d'action historique. Pour eux, l'institution scolaire est aussi un outil pour penser et fonder un autre rapport au social auquel ils entendent *participer*. En cela les parents circulent entre la logique stratégique et la logique de mise à distance. Que cela soit en évoquant les pédagogies mises en place dans les écoles ou les modalités de recrutement des publics scolaires, les parents nous renseignent en creux sur les critiques qu'ils adressent au modèle scolaire classique français et sur les attentes qu'ils ont à l'égard des filières choisies.

2.1. Des différences pédagogiques entre ces filières ?

L'école est pensée comme une institution qui contribue à la socialisation et à l'instruction. Par conséquent, elle participe à créer le lien social et à transmettre des connaissances universelles. Les parents font alors le choix de parvenir à ces objectifs *autrement* :

« Le choix de l'ikastola, il ne s'est pas fait sur le critère basque, le truc de la langue. C'est aussi l'école en elle-même, [...] c'est la pédagogie qui

¹⁷² Que l'on définit comme un processus d'apprentissage qui permet à l'individu de s'adapter et de s'intégrer à son environnement social.

amène, je trouve, un peu plus de conscience des autres, du collectif » (BAD, C3, p. 12).

« C'était la réputation de l'école, ce qu'on en dit. Ce qu'apportait l'école, ce qu'ils faisaient...ce qu'ils proposaient, c'était juste ça. [...] Le projet de l'école parce que ça me convenait plus...plus que les autres établissements. » (KP, B2, p.15)

« Ils ne se cloisonnent pas sur eux-mêmes, sur leurs notes, leurs devoirs, [...] c'est tout le temps des projets montés, [...] il y a une dynamique qui fait que les enfants se sentent impliqués et se responsabilisent » (MD, C4, p. 7).

« Voilà, quand on me parle de Montessori, quand on me parle de Freinet, quand on me parle d'autres pédagogues, ce sont des choses qui me parlent professionnellement, qui me parlent sur le plan de l'éducation que j'ai envie d'apporter à ma fille » (CM, D1, p.13).

Les parents peuvent donc choisir une école en fonction de son projet éducatif. Il s'agit de trouver, dans l'école choisie, un relais à l'éducation donnée, voulue pour ses enfants. La communauté scolaire est pensée à l'image de la société.

Dans les représentations des parents, l'école traditionnelle favorise une éducation standardisée et uniformisante des enfants. DUBET & MARTUCCELLI parlent alors d'une « école institution » : « Ce modèle se présente comme une « *paideia*¹⁷³ fonctionnaliste » associant l'adaptation de l'individu à l'épanouissement de son humanité. La culture scolaire n'est pas une culture de classe, c'est une culture nationale moderne, c'est-à-dire une culture à la fois spécifique et universelle, ce que beaucoup nomment aujourd'hui une culture républicaine parce qu'elle forme des Français et des citoyens capables d'exercer leur jugement propre » (*Ibid.*, p. 528). A cette représentation, va s'ajouter l'idée d'une « école qui est un appareil ». Cette théorie « affirme l'emprise du social, souvent même, elle l'accentue. Mais la tonalité critique conduit à accorder une toute puissance au système qui n'est plus défini en terme d'intégration sociale, mais en terme de domination systémique » (*Ibid.*, p. 526). Ainsi, les ouvrages tels que *Les Héritiers* (1964) et *La Reproduction* (1970) de BOURDIEU et PASSERON présentent une école où la culture scolaire n'est pas là pour émanciper l'individu mais pour maintenir la domination de classe. L'école est alors un outil de l'intégration. Les parents de notre IS réfutent cette dernière définition de l'institution scolaire et présentent leurs attentes dans le choix fait pour leurs enfants.

¹⁷³ « Paideia », du grec ancien *paideúô* : éducation, enseignement pour l'enfant, pédagogie.

Ils souhaitent inscrire leurs enfants dans une école où ces deux précédentes conceptions (une institution qui fournit une éducation standardisée, uniformisante et qui favorise la reproduction sociale) sont nuancées par la distanciation qu'ils opèrent quant à la culture scolaire attendue et aux modalités de construction de la socialisation :

« Moi, en 4è, j'étais déjà en rupture ; aller au bahut, c'était une corvée. Je me dis, si j'avais eu ça, peut-être que... ça m'aurait plus intéressé ; l'école en elle-même, la façon d'apprendre » (BAD, C4, p.5).

« J'ai envie de lui [à sa compagne] dire "ne me demande pas à moi, ancien cancre, de lui [à leur fils] faire faire les devoirs !". Et je pense qu'il y a des familles qui n'ont pas les moyens de faire faire les devoirs ». (LD, E5, p.5)

Nos conceptions de l'école sont marquées par nos propres expériences scolaires. Les parents sont à la recherche de pratiques pédagogiques alternatives pour leurs enfants qui leur permettraient de participer au développement d'une école alternative.

2.1.1 La place des pédagogies alternatives dans le choix :

Il ne s'agit pas ici de faire une comparaison des systèmes éducatifs, ni de porter un jugement à leur encontre mais de montrer en quoi le choix de scolarisation en basque, relève d'une logique à la fois stratégique et subjective. Les pédagogies employées dans la scolarisation représentent, pour les parents, une modalité de participation au développement d'une instruction alternative.

Pour beaucoup de parents, l'ikastola est une école où se pratiquent des pédagogies « alternatives »¹⁷⁴. Pourtant, cette représentation doit être, d'emblée, nuancée par deux constats :

- Les pratiques pédagogiques dépendent des écoles et *toutes* les ikastola ne sont pas aussi « alternatives » que les parents l'imaginaient :

« Le système de fonctionnement est exactement le même que celui d'une école publique. [...] Il y a eu un décalage entre ce que j'imaginai de l'ikastola et ce qu'est l'ikastola de mes enfants » (FP, E2, p.4).

Selon l'école où les enfants sont scolarisés, l'expérience scolaire des parents sera plus ou moins en accord avec leurs attentes. Le choix de l'ikastola comme stratégie pour plonger

¹⁷⁴ Par « pédagogies alternatives », nous englobons les méthodes d'enseignement qui modifient le rapport entre l'élève et le maître et où l'enfant est acteur de ses apprentissages (exemple : Freinet, Montessori, Steiner-Waldorf etc.).

l'enfant dans une pédagogie alternative est tributaire de « l'effet établissement » (PATY, 1981).

- La plupart des expériences mises en place dans des ikastola sont aussi à l'œuvre dans les établissements publics :

« C'est marrant parce que la semaine banalisée au collège [Xalbador - ikastola- de Cambo], [...] on a mis 7 ans avant d'arriver au projet et c'est un projet qui vient de l'école publique. Du collège Clisthène [à Bordeaux] » (HC, C4, p. 7).

« Quand j'entends les parents de l'ikastola revendiquer que l'ikastola c'est super bien, en fait, ils ont comme arguments ce que je fais dans ma classe [en école publique] » (PA, B2, p.11).

« Je pense qu'il y a des profs, des instit' qui sont très bien au quotidien dans l'éducation nationale mais le problème, c'est qu'il y a un système [...] » (CM, D1, p.13).

Les parents présentent souvent la pédagogie mise en place dans les ikastola comme novatrice et inédite dans le secteur public. Pour autant, si les fonctionnements alternatifs sont généralisés dans les ikastola, ils n'en sont pas moins présents dans les autres modèles scolaires. Ainsi, des mères également enseignantes et présentes aux réunions ont indiqué pratiquer aussi les pédagogies dites « alternatives » dans leurs classes, dans le public comme dans le privé confessionnel. Au-delà de « l'effet établissement » introduit précédemment, il nous faut aussi considérer « l'effet maître » ou « l'effet classe » (BRESSOUX, 1994). Pour les parents des ikastola, le fonctionnement associatif de leur structure les rend plus réactifs et opérationnels pour s'affranchir de certaines pesanteurs institutionnelles. En cela, leur choix participe au développement des mobilisations de type « bottom-up ».

Ces réserves indiquées, nous relevons tout de même que les parents analysent leur choix comme la volonté de participer au développement de l'utilisation de pédagogies alternatives. Ce sont bien ces méthodes d'enseignement, ces façons d'aborder l'apprentissage de l'enfant qui participent au choix des parents. Pour ces parents, l'école doit mettre au cœur de l'apprentissage de l'enfant ses expériences, à son rythme (Montessori) et avec ses pairs (Freinet). De cette façon, la culture scolaire et la socialisation ne sont donc pas données mais construites par l'enfant. Ces modalités d'apprendre à apprendre sont, pour les parents synonymes d'épanouissement et d'ouverture pour leur enfant. Ces pédagogies sont parties prenantes de l'individuation et de la socialisation. Elles permettent d'intégrer, dès le plus jeune âge, une autre façon de construire le « vivre ensemble ». En cela, ce choix est stratégique et porteur de valeurs.

« Mes enfants vont à l'école avec un tel sourire qu'ils n'ont même pas l'impression d'apprendre » (MD, C4, p.7).

« Je suis assez sensible dans la transmission, pas que de la langue mais aussi des valeurs qui pour moi sont des piliers aussi dans l'éducation, pour l'après, en termes de ressources. Et je trouve que... enfin voilà, la petite école amenait cela, pour moi. [...] Il y a quelque chose de plus naturel d'être avec les grands et les petits, [...] d'avoir des classes multi-niveaux, [...] il y a l'autonomie qui est développée et l'entraide » (ML, E1, p. 8).

« Le fait d'avoir des petits groupes comme ça, ça permet un travail de meilleure qualité ou de profondeur. Je pense que cela permet aux élèves de trouver plus facilement leur place au sein du groupe » (KB, D1, p.11).

« Comme c'est une école sous contrat d'association avec l'État, je ne m'attendais pas quand même à une grosse différence avec l'école publique. [...] Mais là où j'ai trouvé une différence, c'est dans la communication avec les enseignants. [...] La façon d'aborder les problèmes qui a été mise en place : la boîte à idée, [...] s'il y a des sujets importants, ils sont traités en AG par les enfants... » (HA., E2, p.7).

« Integrazio Batzordea, c'est comment on pense l'inclusion pour les enfants porteurs de différences dans les ikastola ? [...] Quelle est la place aussi des personnes différentes dans une société ? » (CM, D1, p.13).

Nous retrouvons cette analyse du choix en tant que participation au développement ou au maintien (en milieu rural notamment pour ML) d'une scolarité alternative et porteuse de valeurs chez tous les parents. Pour autant, les parents des ikastola revendiquent l'institutionnalisation de ces alternatives dans la filière immersive. Les ikastola sont pensées comme des écoles inclusives : il n'est donc plus question que l'enfant s'adapte à la norme mais que sa singularité soit prise en compte par le collectif. Pour l'élève, cette éducation inclusive « implique de s'attacher dans un même mouvement à ses singularités et à ce qu'il partage, ou peut partager, avec les autres, en particulier une culture commune. » (GAREL, 2010). Il s'agit bien, pour les parents, de revendiquer un autre rapport au social

Le contexte des années 1970 joue un rôle majeur dans l'intégration de ces pédagogies au moment où se développent les ikastola : *« Les sciences de la pédagogie aussi elles ont l'âge de Seaska. Ça a commencé à naître dans les années 70. Seaska on a... on s'inspire de Freinet, de Montessori etc, et c'est complètement dans l'air du temps des années 1970-1980, de quand on crée Seaska et aujourd'hui c'est complètement accepté »*¹⁷⁵. Ainsi, dans les représentations véhiculées par les parents, ces écoles sont aussi celles qui ont le plus testé et institutionnalisé les pratiques pédagogiques alternatives :

¹⁷⁵ Entretien Paxkal INDO, président de Seaska.

« Moi, j'ai connu l'ikastola de la grande époque, c'est à dire des années 1970, où nous étions très peu par classe, un contexte politique et social très très particulier. Mais où, moi, j'ai souvenir d'une très très grande, alors peut-être à tort, mais d'une très grande liberté. Je ne sais pas. Il y a une instit' de l'ikastola qui m'a posé la question "d'après toi, qu'est-ce que t'as amené l'ikastola ?". Pour moi, personnellement, cette petite structure, cette grande liberté, c'était Montessori, c'était Piaget, voilà, moi j'ai... on était les cobayes, les premières années. Et je pense que pour nous, ce sentiment de liberté, que tout était possible » (OL, C2, p.5).

Ce témoignage est représentatif de l'image très positive dont bénéficient les ikastola sur ces questions pédagogiques. L'école est alors un instrument qui permet à l'enfant, par ses modalités d'apprentissage particulières, de s'émanciper, de se développer. Choisir l'ikastola reste, pour les parents, une façon de choisir une école où leur enfant apprendra et vivra différemment.

« Si l'ikastola avait une pédagogie à laquelle je n'avais pas pu adhérer, ils ne seraient pas restés, c'est clair ! » (EC, D3, p. 13).

Ainsi, le choix de la scolarisation en basque dans les ikastola, au sein du « marché de l'éducation » (DUBET, MARTUCELLI, 1996 ; p. 531), peut être analysé comme le résultat d'une stratégie des parents en faveur de pédagogies alternatives. Par ce choix stratégique, les parents dessinent en creux une critique de l'institution scolaire telle qu'elle est définie par Bourdieu.

Le choix de la filière scolaire se fait selon une réflexion qui dépasse le cadre et les objectifs scolaires. Pour les parents des ikastola, en choisissant une école associative, ils optent pour des pédagogies et des projets d'établissement précis. Ainsi, rejetant l'idée d'une assimilation à une école privée qui privilégie « l'entre soi », les parents des ikastola vont mettre en avant l'ouverture de ces établissements. Qu'il s'agisse de mixité sociale ou culturelle, les parents revendiquent le choix d'une école qui permet la réelle prise en compte de l'altérité et est donc porteuse de valeurs sociétales. Il est aussi une stratégie de dénonciation du système traditionnel français monolingue et uniformisant.

2.1.2 Une dénonciation (en creux) des failles de l'école publique :

La pédagogie mise en place dans ces écoles immersives ou dans les filières bilingues joue bien évidemment dans la façon d'apprendre une langue qui n'est souvent pas celle de la maison. Les enseignants doivent être formés dans ce sens et doivent avoir les moyens de mettre en place ces méthodes. Lorsqu'ils analysent leur choix, les parents opèrent une critique du système traditionnel français.

a) Les effectifs par classe :

Il est souvent question des effectifs par classe. Les parents font le choix de petites classes, de petites écoles jugées plus accueillantes, rassurantes pour l'accueil de leurs enfants et pour favoriser leurs apprentissages.

Le taux d'encadrement que Seaska négocie lors des conventions triennales avec l'Éducation Nationale est un aspect important de leur renommée : « *c'est pour les dotations ça, 22-25, mais nous on applique 20 et 25. Nous on fait un dédoublement de classe à partir de 20 en maternelle* »¹⁷⁶. Autrement dit, les effectifs d'une classe de maternelle en ikastola ne dépassent pas 20 élèves, contre 25 dans le public : « *Maintenant, pour les classes bilingues, c'est autour de 20-25 élèves. Quand il y a moins d'élèves, il y a plus de niveaux. Les seuils théoriques sont fixés : 22 en élémentaire et 25 en maternelle* »¹⁷⁷. Ces différences dans les effectifs sont perçues par les parents, y compris pour ceux qui ont choisi la filière bilingue ;

« Jusque-là, le nombre dans les classes bilingues était réduit pour permettre, justement d'apprendre plus facilement le basque parce que cela demande plus de travail. Et là, le nombre d'enfants par classe a tendance à augmenter. Et donc les conditions d'enseignement deviennent moins bonnes à ce niveau-là » (MDL, A5, p. 7).

« A Anglet, ce sont des effectifs restreints, donc c'est plus facile de faire... que les gamins ne décrochent pas ; ça, ça n'a pas de prix par rapport à des classes de 25 » (BAD, C4, p.7).

Sur le marché de l'éducation, les parents choisissent aussi parmi les conditions d'enseignement possibles. Ce choix relève principalement d'une logique stratégique mais il nous semble aussi être révélateur d'une critique et d'une mise à distance faites par les parents à l'égard du fonctionnement du système scolaire français. En cela, cette motivation relève aussi de la subjectivation et place le parent, non pas comme un simple consommateur mais aussi comme un sujet revendiquant un changement social. Ainsi, dans un autre contexte géographique, cette même motivation peut conduire le parent à choisir une petite classe dans le système bilingue. L'encadrement offert aux enfants est alors un des aspects qui motive l'inscription en ikastola ou dans les petites écoles des villages.

La question des effectifs, qui peut en milieu rural devenir un enjeu majeur pour le maintien de l'ouverture d'une école, est ici valorisée. En cela, ce choix est aussi porteur d'un projet

¹⁷⁶ Entretien Paxkal INDO, président Seaska

¹⁷⁷ Entretien, Isabelle CARICART, conseillère pédagogique en langue basque dans le premier degré sur la circonscription de Saint Jean de Luz.

sociétal qui favorise l'échelon local dans les interactions. Les petits effectifs permettent à la fois un meilleur accompagnement de l'enfant et impliquent de fonctionner en multi-niveau pour maintenir l'existence de la filière bilingue, voire de l'école. Cela devient un atout pour l'individuation de l'enfant et pour lui transmettre un autre rapport au social. C'est donc à la fois en matière de stratégie et de mise à distance du rôle de l'école que les parents font ce choix. Il garantit une scolarité dans de bonnes conditions et l'émergence d'une autre façon de « faire-ensemble ».

b) Les conditions d'enseignement :

La scolarisation de masse est acquise pour ces parents qui ne remettent pas en question son rôle dans le développement des capacités individuelles et pour permettre d'élargir la vision du monde. Pour autant, force est de constater que cette massification a des conséquences sur les modalités d'apprentissage.

Pour les parents de notre IS, le déséquilibre entre les filières concernant les conditions d'apprentissage relève d'une affaire publique et politique. C'est le manque d'engagement en faveur d'un système scolaire public et de qualité qui explique l'intérêt que suscitent ces scolarités alternatives :

« Pour que l'on connaisse mieux les enfants, pour qu'on les accompagne mieux. Quand il y a une classe à 16 élèves, ce n'est pas la même chose que 30. Et quand on a des journées qui sont faites pour prendre le temps de discuter de tout, des projets. Quand ils ont, eux, des conférences, sur leur temps de travail. Au lieu d'avoir les enfants, ils ont des conférences sur "comment ça se fait au Québec ? Comment on enseigne au Québec ?". [...] Donc de toute façon, s'il faut réfléchir à comment bien faire son métier, eux, ils ont plus de possibilité de le faire » (PA, B2, p.11).

Le témoignage de cette mère (dont les enfants sont dans les filières en basque publiques et qui est, elle-même, institutrice dans le public) met au premier plan les moyens pédagogiques et la souplesse institutionnelle dont les enseignants de Seaska sont dotés. On retrouve le même discours pour les écoles alternatives en général :

« Là j'étais en formation à Bordeaux avec pas mal d'institut' et la question de la liberté, bon il y avait pas mal de collègues de Montessori, Freinet et tout ça. Et de ce que j'en ai ressenti des échanges, si on peut mettre des pédagogies plus libres, c'est possible quand on n'a pas un cadre trop restrictif, et ce que j'entends, c'est ça ; ce sont les moyens, le nombre d'élèves... tout ça, c'est un cadre assez restrictif qui est imposé des ministères et qui nous arrive tel que, et on doit faire avec » (ITG, B2, p.11).

Lors de cette discussion sur les conditions d'enseignement dans les classes en basque, ces deux mères, ont mis en avant les difficultés qu'elles éprouvent dans leurs conditions de travail (l'une dans le public, l'autre dans le privé confessionnel). Elles mettent en avant les représentations prêtées aux ikastola et aux écoles alternatives quant aux conditions de travail des enseignants. Ces parents soulignent ainsi la rigidité et le manque de moyens auxquels les équipes pédagogiques des établissements publics (et privés confessionnels) sont confrontées. Pour elles, le fonctionnement descendant de l'institution scolaire en France et son décalage face aux différentes réalités locales jouent en la défaveur du système public. En cela, leur critique est représentative des nouvelles dynamiques des mobilisations collectives : « De la même façon que s'est substituée à l'approche dite *top down* (i.e. par le haut) des politiques publiques une approche dite *bottom up* (i.e. par le bas et à travers l'expérimentation), l'action collective organisée sur le modèle du parti politique, du syndicat ou des grandes fédérations associatives (pendants de la verticalité étatique) a laissé la place à des formes localisées et émergentes d'action revendicative » (DUTERCQ & al, 2003). C'est parce que les ikastola s'inscrivent dans cette dynamique ascendante, où les revendications sont portées par la base et en accord avec les expériences vécues, qu'elles bénéficient, aujourd'hui, d'une réelle reconnaissance en matière de conditions d'enseignement et, ce qui leur est souvent lié, de réussite scolaire¹⁷⁸.

Autrement dit, le choix de l'ikastola peut être analysé comme une stratégie d'évitement mais aussi de critique d'un secteur public que les parents n'estiment pas en mesure de permettre le développement (intellectuel, social et individuel) de leur enfant dans le contexte d'une scolarisation de masse. Nous retrouvons ici une forme de réponse aux questions soulevées par TERRAIL : « Le développement de l'individualisme familial concurrentiel ne trouve-t-il pas bien davantage sa source dans un certain type de fonctionnement de l'institution scolaire, lorsque les enjeux d'orientation et de sélection finissent par submerger les missions de formation, fonctionnement lui-même dominé par la conjoncture économique, les politiques d'emploi et le poids du chômage ? » (TERRAIL, 1997 ; p. 79). En cela, la stratégie est à lier à la volonté de refonder le système socioéconomique dominant.

¹⁷⁸ Cette notion de réussite comprend différents sens et interprétations : résultats aux examens, développement individuel etc., mais elle n'a été que très peu mobilisée par les parents sauf à rendre compte de la réussite aux examens des élèves des ikastola qui a favorisé la reconnaissance institutionnelle de ce système éducatif.

c) La place des parents à l'école :

« Le fait de mettre son enfant dans un système bilingue ou immersif, c'est une démarche. [...] C'est un acte positif d'y aller et donc, ça amène les gens à s'impliquer un peu [...] à être moins consommateurs et à faire juste ce qu'il faut. »

DH, C3, p. 19

Entre parité horaire et immersion, le choix des parents va dépendre, notamment, des possibilités que le modèle choisi va leur donner pour participer au suivi de la scolarité des enfants, et/ou à la communauté scolaire de façon, parfois, très poussée.

Il s'agit ici de définir le choix comme un contrepoids à l'idée de parents « consommateurs » (BALLION, 1982) des institutions éducatives. Autrement dit, à travers le choix qui est un acte social engageant à la fois la liberté individuelle, les ressources matérielles, les réseaux sociaux et la construction identitaire, les parents se positionnent comme acteurs de la scolarité de leurs enfants. C'est bien parce que ces parents ont choisi une filière d'enseignement particulière qu'ils se présentent comme investis et « partenaires » (GOMBERT, 2008) de cette scolarisation. Cette représentation qu'ils donnent d'eux-mêmes est d'autant plus évidente selon les modalités de fonctionnement de l'établissement ou des apprentissages. Ainsi, dans la filière bilingue, les parents se présentent comme acteurs de la scolarité de leurs enfants, notamment par l'aide qu'ils peuvent apporter dans les apprentissages. Pour la filière immersive, les parents sont aussi acteurs mais davantage de la vie scolaire de l'établissement, plus largement.

i. *De la « question » des devoirs à l'accompagnement scolaire :*

Pour certains parents, le système bilingue leur assure de pouvoir aider leurs enfants en participant aux devoirs. La langue ne doit pas être un obstacle à cette participation à la scolarité. Pour d'autres, l'autonomisation des enfants est recherchée dans le choix de l'école :

« Moi, j'étais plus à l'aise de pouvoir avoir un œil, enfin un œil, de pouvoir comprendre aussi ce que faisaient mes enfants en classe » (MDL, A1, p. 3).

« On m'a aidé quand j'étais petite. Mes parents m'accompagnaient et ça a été quelque chose d'important pour moi. Et c'est une source de préoccupations de ne pas pouvoir le faire pour mes enfants. C'est important pour moi » (FP, E5, p.5).

« On ne s'est pas posé la question de l'aide aux devoirs parce que j'étais sûre que, de toutes façons, on les rend tellement autonomes qu'on ne participe même pas aux devoirs. On n'a jamais de difficulté avec ça. Parce

que nous, les parents, nous ne sommes pas du tout bascophones.» (AG, C1, p.5).

« Le bilingue, [...] ça a été la solution médiane entre ma femme et moi. Ma femme, pour elle l'ikastola, c'était... Pour les devoirs, elle ne voulait pas entendre parler. La peur ne de pas pouvoir arriver, pédagogiquement, être aux côtés de nos enfants et de les aider. » (JB, C1, p.9).

Le fait que les enfants puissent avoir des devoirs en basque et que le parent soit en difficulté pour bien comprendre les consignes et l'aider est un argument qui justifie, a posteriori, le choix du système bilingue. Cependant, nous sommes davantage ici en présence de « stratégie éducative familiale» (MONTANDON, 1987) : certains parents estiment devoir accompagner la scolarité de leurs enfants, tandis que d'autres misent davantage sur leur autonomisation ou estiment qu'il s'agit là du rôle de l'école et non des parents. Les « styles éducatifs » différents permettent de comprendre le choix de l'école comme une volonté de participer à la scolarité de leurs enfants. A travers ce choix, ils rendent compte d'une volonté de prendre part à l'instruction de leurs enfants.

ii. Vers une plus grande participation dans la vie scolaire.

Le choix en faveur du système immersif, selon une logique stratégique, peut traduire la volonté d'être partie prenante du fonctionnement même de l'école.

Depuis la loi d'orientation de 1989 les parents peuvent exercer leur droit de participation à la vie scolaire, que cela soit à titre individuel ou par le biais des parents délégués. Ainsi, ils sont présents au conseil d'école, aux conseils d'administration et aux conseils de classe. Pour les ikastola, l'implication des parents dépasse cette loi d'orientation. Par leur fonctionnement même, ces écoles associatives ne peuvent exister que par l'engagement des parents. Ce sont eux qui la fondent, qui l'entretiennent, qui la dirigent. Les parents de notre IS qui ont choisi l'ikastola présentent leur choix comme la volonté de participer à d'autres rapports sociaux dans le cadre de l'école et même au-delà :

« C'était mon premier rapport avec l'école en tant que parent et j'avais du mal à concevoir deux-trois trucs, ces comportements où on ne se dit pas « bonjour » entre parents, alors qu'on se voit tous les jours ! [...] Mais en plus, tu montres à tes gamins, enfin, on se dit bonjour quoi !» (BAD, C2, p.10).

« Moi, je pense que les ikastola, [...] c'est une communauté en fait, qui vit autour de l'école [...] parce qu'il y a un investissement humain qui est hyper important. » (ITG, B1, p. 14).

« On fait la cantine une fois par mois en moyenne. [...] J'ai rencontré plein

d'autres parents d'élèves par ce biais-là. [...] C'est un super moment d'échange, de convivialité » (MH, E2, p.9).

« Là j'ai pu m'impliquer dès que ma gamine y a été. J'étais dans toutes les commissions éducatives, et ça, jusqu'à ce que ce soit permis. [...] Je privilégie ce qui sera la pédagogie, la langue vient en second parce que je savais que chez nous, on pouvait la transmettre » (EC, D1, p.13).

« Le fait de se rencontrer comme ça et d'échanger, ça nous fait vouloir monter d'autres choses aussi. Par exemple, on a plus envie de se rencontrer, de dynamiser. Pas que pour l'ikastola, des fois, ça va être dans d'autres associations ou autre, [...] Voilà, il y a après, du coup, un esprit qu'on apprend ou qu'on...qu'on se crée en passant par le biais de l'ikastola et qu'on amène avec nous toute notre vie. A la fin de l'ikastola, ça ne s'arrête pas.» (MtD, A2, p.14).

Ces arguments pourraient se rapprocher de la logique d'intégration déjà présentée. Pour autant, ils nous semblent davantage relever d'une forme de rétribution symbolique du militantisme (GAXIE, 2005). Par les échanges que permet le fonctionnement des ikastola, par leur implication dans les commissions, les AG etc., les parents acquièrent des connaissances, des compétences plus ou moins matérielles et qui pourront être réinvesties. Autrement dit, le choix de l'école alternative est analysé, par ces parents, comme une façon de participer à un « vivre-ensemble » alternatif. L'ikastola serait aussi *l'école des parents* où, par leur implication, ils apprennent à être des acteurs moteurs de leur espace social.

Concernant le lien entre les parents et les enseignants, l'ikastola est présentée comme une école ouverte¹⁷⁹. Certes leur implication dans le fonctionnement de l'école est essentielle, mais il s'agit aussi pour les parents d'être considérés en tant que partenaires dans l'éducation de leurs enfants. Ainsi, ils défendent une école consciente que les espaces-temps éducatifs ne se limitent pas à la présence dans l'établissement (MAUBANT, 2008) et que le partenariat entre enseignants et parents est nécessaire pour que l'enfant donne du sens à ses apprentissages. Il s'agit de développer une réelle co-éducation. En mettant en avant ce partenariat éducatif et la place donnée aux échanges dans les ikastola, les parents analysent leur choix en fonction du climat scolaire auquel ils souhaitent participer. Ces écoles sont porteuses de représentations à l'opposé de celles qui sont associées aux « écoles citadelles » (MALARTRE, 2003) du système public, c'est à dire des écoles fermées, coupées de tout lien avec l'extérieur, qu'il s'agisse des parents ou d'autres partenaires éducatifs. Pour autant, les

¹⁷⁹ L'expression est, ici, à distinguer de la politique de l'Education Nationale mise en place dans les établissements des quartiers défavorisés qui prône leur ouverture durant les vacances scolaires et les mercredis après-midi afin de faire bénéficier d'activités éducatives.

parents du système bilingue (privé et public) analysent, eux aussi, leur choix en terme d'implication et de participation au climat scolaire de l'école.

« De toute façon, les gens qui mettent dans le bilingue, sont dans une démarche, [...] ça veut dire que ce sont davantage des parents qui sont partie prenante de l'enseignement de leur enfant et qui vont être un peu plus partie prenante dans la vie de l'école » (DH, C5, p.7).

« C'était intéressant sur l'idée de s'impliquer, être acteur dans l'école. Et là, de les scolariser en ikastola, c'était une façon d'être acteur mais moi, j'ai pu être actrice aussi, en école publique [...] en tant que représentante, dans l'association de parents d'élèves où on organise des activités. Alors, effectivement, l'enjeu n'est pas le même. » (ML, E3, p.1).

« Il y a l'association des parents d'élèves, voilà j'y suis. Mais il n'y a pas tout ce qui est autour de réflexion sur d'autres choses, c'est vraiment pour rapporter de l'argent, pour que les enfants puissent faire des sorties. C'est le but, mais c'est vrai qu'au niveau réflexion un peu globale. Bon, ça peut ... en même temps, je dis ça mais il n'y a pas très longtemps, il y a Sophie Schumacher, une psychologue qui est intervenue. C'était un temps d'échange entre les parents, les enseignants. Il y a des choses qui peuvent bouger mais c'est vrai que c'est peut-être moins dynamique. Ce n'est pas encore, en tous les cas, dans les mentalités de l'école. » (MDL, A2, p.14).

« Ce sont des parents [dans la filière bilingue] qui se sont posés des questions, qui ont fait un choix, un moment donné pour leur enfant. Et on sent que ce sont des gens investis, ce sont des gens qui s'intéressent à la scolarité de leurs enfants. [...] C'est vrai, dans les CA et tout ça, c'est vrai, ce sont eux qui bougent le plus. » (OL, C2, p.20).

L'implication des parents dans la filière bilingue est aussi présente mais elle reste limitée dans son contenu, notamment en raison du rapport historique entre les familles et l'institution scolaire (GOMBERT, 2008). Pour autant, ces relations évoluent et donnent plus de place, dans le cadre de revendications locales (comme le développement de la filière bilingue) à l'intégration des parents dans la communauté éducative. Ainsi, les parents des filières bilingues sont souvent reconnus comme en étant des membres actifs. Au-delà d'une distinction par filière, cette logique stratégique est surtout révélatrice de styles familiaux¹⁸⁰, du rôle que les parents entendent jouer dans la scolarité de leurs enfants et de la représentation qu'ils ont de la fonction sociale de l'école :

« L'investissement à l'ikastola est égale à celui des autres écoles, c'est-à-

¹⁸⁰ Ce concept de « style » ou de « types familiaux » prend en compte le « sens et [les] valeurs investis dans le rapport à l'école, tels que ces investissements se construisent dans le long terme de l'expérience lignagère » (TERRAIL, 1997 ; p.74) car les discours des parents sont nourris de leurs propres expériences en tant qu'élèves puis de parents d'élèves. En cela, la méthodologie de l'IS permet de rendre compte de la réflexivité des parents sur leur propre récit autobiographique et d'analyser le rôle de leurs propres expériences dans leur action.

dire que ce sont toujours les mêmes, [...] alors effectivement il y a Herri Urrats etc. et il y en a qui y sont. Toujours les mêmes. Toujours les mêmes qui sont là pour la vente des gâteaux, etc. » (EZ, B1, p. 15).

En cela, la participation des parents à la scolarité de leur enfant se comprend comme volonté de participer à des alternatives scolaires qui leur donnent plus grande de place dans l'école. Ils souhaitent être partie prenante de la scolarité de leurs enfants, au même titre qu'ils sont les acteurs d'un projet social qu'ils revendiquent.

Choisir l'enseignement en basque que cela soit dans une filière précise d'enseignement en basque c'est aussi renseigner le sociologue sur la place et le rôle de l'école dans la société. En cela, les parents développent un regard distancé et critique sur leur choix afin de faire émerger des motivations qui font d'eux les sujets de leur vie et les acteurs d'un nouveau projet social où la langue basque reste centrale.

2.2. Le basque : un projet social pour tous ?

Les ikastola se présentent comme des écoles publiques dans le sens d'école populaire : « une école qui émane du peuple, à l'usage du peuple. Une école ouverte à tous. Le mot peuple n'ayant aucun esprit d'exclusif mais regroupant, fédérant tous ceux et celles qui veulent porter ce projet » (GARAT, 2005). Il nous semble important de préciser ce champ lexical car les parents d'ikastola revendiquent souvent l'idée de ne pas être une école « privée ». Pour autant, il y a bien une certaine sélection de faite dans la fréquentation de ces établissements qui résulte d'une démarche volontaire de la part des parents. Les parents du bilingue public vont alors insister sur la dimension stratégique de leur choix qui évite *a priori* cet « entre soi ».

Dès lors, le choix de l'école est pensé comme une stratégie pour assurer la mixité sociale ou géographique dans la socialisation de l'enfant, mais aussi pour revendiquer la place et le développement de la langue basque au sein d'une institution de la République française en tant que modalités de redéfinition d'un projet social.

2.2.1. Mixité sociale et géographique : tous des « choosers ».

« C'est un peu comme les gens qui mangent bio et ceux qui ne mangent pas bio !

Un moment, tu as le luxe de pouvoir participer à certaines choses et à te dire

"ça, ça va être bien et ça c'est pas bien" »

JB, C5, p.7.

Lors des réunions, les parents ont toujours abordé la question du public qui fréquentait l'école de leurs enfants. S'agit-il d'un public large, varié ou alors était-il « trié » par un critère ou un autre ? En d'autres termes, leurs enfants étaient-ils scolarisés dans une réelle mixité, à l'image de l'idéal de société qu'ils se font, ou dans un entre soi ?

a) L'entre-soi de l'ikastola :

Le modèle immersif associatif est payant. Les modalités de paiement sont propres à chaque ikastola, mais ce modèle reste payant. Pour les parents se pose la question d'une sélection financière :

« Il y avait un pourcentage assez fort des parents qui ne payaient pas les cotisations. Donc est-ce qu'ils ne pouvaient pas ? Est-ce qu'ils ne voulaient pas ? [...] Et du coup, on avait étudié combien coûtaient les écoles privées du BAB. Et moi, j'avoue, j'ai été étonnée. On était l'école la plus chère. C'était nous ! Et pour moi, c'était au contraire [...] l'ikastola, on accueille tout le monde quel que soit les... oui, mais dans la pratique, on était l'école la plus chère » (OL, C2, p. 9).

« Dans les ikastola, c'est vrai que je n'ai jamais vu autant de mixité, que ce soit de couleurs, d'origines et aussi sociale. Parce que finalement, il y a aussi des familles, j'en connais, qui ont très très peu de moyens et qui ont fait l'effort et c'est vraiment un investissement pour eux, que d'inscrire leurs enfants à l'ikastola parce que c'est une grosse dépense. Alors que quand on est dans des classes françaises, quand on paye pour aller à l'école, c'est essentiellement des populations riches » (AG, C3, p. 19).

La question de cette sélection financière est donc légitime même si la cotisation en fonction des revenus se généralise au sein des ikastola. Pour ces parents d'ikastola, cette dimension n'est pas un frein à la mixité sociale et ne saurait être confondue avec l'investissement fait pour une école privée dont l'objectif serait un « entre soi protecteur » (VAN ZANTEN, 2009) pour la reproduction de style de vie ou la transmission de valeurs de classes sociales distinctes. L'« entre-soi » chois de l'ikastola est analysé comme le « souhait de transmettre l'identité et la culture basque. La crainte de la perte de l'identité et de la langue conduit les familles à privilégier une école où ces caractéristiques sont « protégées » » (ERBINARTEGARAY, 2012 ; p. 113). Les parents payent un système éducatif pour garantir cette transmission.

Enfin, et de façon minoritaire, le choix du modèle immersif a aussi été analysé comme une volonté de mixité, d'ouverture géographique en milieu rural :

« Ce que leur permet l'ikastola, c'est qu'ils sont avec plusieurs villages. Ils

auraient été dans mon village, ils n'auraient vu que des parents du village »
(HA., E2, p. 8).

Autrement dit, se soustraire à l'affectation par carte scolaire est aussi, dans un espace de vie local restreint (et parfois oppressant) une façon de rechercher la diversité, la mixité sociale et/ou culturelle.

Au-delà du montant de la cotisation demandée et de l'effort financier qu'il implique pour les familles, il nous semble tout de même que la scolarisation en ikastola favorise un entre soi. La sélection ne se fera pas sur le montant des cotisations mais davantage sur la perception qu'ont ces familles du rôle de l'école dans l'individuation de leurs enfants et dans le projet social collectif. L'effort financier n'est pas un frein à l'inscription. Au contraire, il matérialise la forte conviction de ces parents en la nécessité de changer le seul système éducatif gratuit actuel, à savoir l'école publique républicaine. Autrement dit, ces parents, quel que soit leur milieu social et culturel, sont prêts à payer pour bénéficier d'une éducation alternative et/ou en immersion en basque que l'école publique ne peut pas leur proposer. Nous sommes ici en présence de parents que l'on qualifie de « choosers » (VAN ZANTEN, 2009) dont les « visées expressives renvoient à un souci de distinction qui participe d'une forme de clôture spécifique vis-à-vis de l'éducation générique que propose l'État à tous les enfants et dont se contentent les classes populaires ». En effet, pour les parents des ikastola, cette dépense est justifiée par la volonté de développer un système éducatif alternatif basé sur l'immersion et un accueil de l'enfant particulier (pédagogies alternatives, effectifs réduits, etc.). Autrement dit, dans leurs représentations, la mixité sociale (et culturelle) est aussi présente dans le système immersif. En cela, leur choix stratégique est porté par ces valeurs.

b) Ecole publique, certes, mais choisie :

La mixité attendue dans l'école gratuite est l'argument premier des parents ayant choisi la scolarisation dans le public (et, paradoxalement, aussi pour les parents du privé¹⁸¹).

L'école publique est une école d'affectation qui accueille, par principe, tous les élèves d'un secteur géographique (la question de la mixité sociale dans l'espace sera toutefois discutée par

¹⁸¹ Les parents présents aux réunions et dont les enfants fréquentent les écoles privées confessionnelles revendiquent un attachement fort à l'école publique et au service public en général. Ils justifient alors le choix du privé par le compromis avec le conjoint, la tradition familiale (« Léonie, [ma belle-mère] donc c'est la cantinière... enfin celle qui fait les repas à l'école privée de Sare et qui tenait à avoir ses petits-enfants à l'école avec elle » EZ, B1, p9) ou la meilleure offre en terme de parité horaire pour le secondaire. Il ne s'agit donc pas d'adhésion aux valeurs religieuses de l'école : « il est dans une école privée et nous on n'est pas du tout pratiquant mais lui, il adore aller à la messe, il adore chanter les chants religieux basques » (SM, B1, p.8).

certain parents). Ce recrutement par carte scolaire permet, *a priori*, une plus grande diversité sociale et culturelle :

« L'école publique qui est l'école de tout le monde. Tu n'as pas besoin de payer; tu revendiques ou pas quelque chose, non, on prend tout le monde ». (JB, C5, p.7).

« Quand je dis mélange, c'est qu'il y a une certaine diversité sociale et d'origines dans les écoles publiques. Voilà, je pense aux étrangers qui viennent se poser ici » (DH, C2, p.2).

« Pour moi, l'éducation devrait être gratuite. Voilà. Donc c'est pour ça que je tiens à ça, à la fonction publique, à ce que je représente et à ce que représente les enfants qui vont là, avec la mixité etc. » (PA, B2, p. 14).

Parce qu'elle est gratuite, l'école publique est, *a priori*, fréquentée par des enfants venant de tous les horizons sociaux et culturels. Ce principe d'égalité d'accès à l'éducation avait, lors de sa mise en place, un objectif de construction nationale. Pour autant, les parents du bilingue en font, ici, un atout qui sert à revendiquer une certaine mixité sociale et culturelle : « Dans son projet historique, l'École publique se construit sur l'intégration de tous dans une unité fondatrice émancipant l'individu par l'instauration d'un savoir commun [...] au travers de sa prétention proprement politique à rythmer espace et temps, faisant abstraction des particularismes locaux et sociaux, par son action centralisatrice et rationalisante » (DURPAIRE & al., 2013). On observe un renversement de l'objectif initial dévolu à cette école publique. Elle est aujourd'hui garante d'une certaine mixité dans la sociabilisation de l'enfant et non d'homogénéisation dans l'individuation.

Pour autant, les parents du public reconnaissent que la carte scolaire et son système d'affectation peut être contourné (notamment par le jeu des options) et peut aussi refléter des inégalités sociales :

« Moi, dans l'école de mon fils, à Jules Ferry, à St Esprit, la classe bilingue et unilingue était séparée. Les enfants étaient dans des groupes différents et la directrice a décidé de les mélanger justement pour favoriser la mixité. Parce que c'est vrai qu'il y avait une différence » (JG, C5, p. 8).

« Il s'est retrouvé dans un bain où il y a une émulation en fait. Dans ce groupe-là et dans les deux classes de basque » (PA, B1, p. 5).

Finalement, c'est la présence de la filière unilingue qui assure la réelle mixité sociale revendiquée par les parents du bilingue. La filière bilingue reste sélective puisqu'elle relève du choix du parent et non de l'affectation standard. Ainsi, avoir choisi le basque dans l'école public relève aussi d'une stratégie au sein du marché de l'éducation. Pour les parents du

bilingue, néanmoins, le choix de la filière publique est analysé comme la défense de valeurs qui sous-tendent un « vivre-ensemble » mais aussi comme la volonté de donner plus de place à la langue basque au sein de l'école républicaine. En cela, ce choix est un réel engagement militant en faveur d'un projet social alternatif.

2.2.2. Le basque à l'école publique : un retour vers le futur ?

« Un beau retour, [...] je trouve que c'est aussi une forme, entre guillemets, de revanche quoi ! »

DH, C2, p. 3

Les parents analysent leur choix du système public selon une logique stratégique qui vise à promouvoir le développement de l'apprentissage du/en basque dans les écoles qui ont obligation d'accueillir *tous* les enfants.

L'apprentissage de la langue basque ne serait plus réservé aux « initiés » mais relève alors d'une offre de service public. C'est une stratégie qui vise à toucher le plus grand nombre. Certains parents viennent ainsi à la scolarisation en basque par effet d'opportunité. Ils ont avant tout scolarisé leurs enfants dans l'école publique de leur secteur et opté, par la suite, pour la filière bilingue :

« Quand on est venu ici à Bayonne, cela fait 4 ans, et on avait trop de choses dans la tête : le boulot, trouver une maison, trouver l'école et tout ça. Donc ma femme, elle n'est pas bascophone, elle n'est pas basque donc par principe, on était parti pour l'école publique et en arrivant, on nous a parlé de la possibilité de les inscrire en bilingue. La prof qui nous a parlé de cette possibilité était la prof de basque. Et on s'est dit que 'Pourquoi pas, non?' » (JG, C1, p.7).

« C'est quand même plus accessible du fait des Ikas-bi, [...] là, le choix, tu as au moins cette ouverture pour le faire passer plus facilement, pour le faire passer aussi à plus de monde » (MDL, A1, p.15).

Autrement dit, choisir la filière bilingue est aussi une façon de renforcer les politiques de promotion de la langue basque dans l'espace public (et pas uniquement associatif).

Cette stratégie se teinte alors de dimensions politiques et est en lien avec la logique de subjectivation. On trouve dans la volonté de participer à la filière bilingue au sein de l'école publique, une démarche militante :

« Le système où cette langue a été chassée, je trouve que c'est de bonne guerre que, d'une part l'Éducation Nationale se préoccupe de remettre la

langue basque à sa place, dans l'école publique, [...] pas que dans les périphéries mais qu'elle soit au cœur du réacteur » (DH, C2, p.2).

En confortant la création de cette filière, les parents légitiment la place du basque dans les institutions publiques de la République : « *il y a une terre à conquérir !* » (HC, C2, p.9).

Ainsi, choisir le bilingue dans le public est une stratégie de promotion de la langue basque dans l'espace public. Son intégration dans une institution républicaine, l'école, la place dans le concert de la culture légitime publique. A défaut d'une co-officialisation qui la ferait rentrer, par la grande porte, dans le paysage politique républicain, elle est, dans les faits et dans la pratique, « passée par la fenêtre » pour être aujourd'hui centrale dans le paysage scolaire mais aussi institutionnel¹⁸² du PBF.

Le choix de filière bilingue dans les établissements publics est donc analysée par certains parents du bilingue comme une participation à la revitalisation de la langue basque ; une façon de la rendre plus visible et plus accessible. Il s'agit bien ici d'un engagement militant et politique car il porte un regard critique sur la société française et sur la place qu'elle donne à l'euskara mais aussi, de façon plus large, à la pluralité culturelle et identitaire qui la constitue.

Le choix de la scolarisation en basque répond donc à des motivations qui se justifient par des logiques à la fois rationnelles et subjectives car porteuses de valeurs. Les parents circulent donc entre la logique utilitaire et la logique de mise à distance. Ils offrent à leurs enfants une ressource dans les domaines linguistiques et cognitifs mais aussi une façon de penser le monde qui invite à considérer l'altérité et la pluralité identitaire comme une richesse. En ce sens, ils choisissent une alternative au modèle éducatif traditionnel et au fonctionnement individualiste mis en avant dans nos sociétés occidentales.

Nous avons choisi de synthétiser ce lien par le terme d'« alternatives ». Ainsi, le choix stratégique d'une école qui propose un enseignement bilingue ou immersif permet de sortir du modèle traditionnel monolingue français. En cela, déjà, il est une alternative dans le paysage scolaire national. Enfin, par l'analyse de leur choix, les parents révèlent une participation souhaitée au climat scolaire (pédagogies alternatives, effectifs réduits, inclusion, communauté scolaire, etc.) et critiquent ainsi le système traditionnel français. Par le choix de cette scolarité alternative, ils revendiquent un projet social.

¹⁸² L'EPCI Pays basque « reconnaît officiellement les langues basque et gasconne-occitane comme langues de son territoire, aux côtés du français », in *Politique linguistique de la Communauté d'agglomération Pays basque en faveur de la langue basque*, CAPB, 2018, 83p.

3. Entre subjectivation et intégration : préserver l'ouverture

« Pourquoi toujours imaginer que c'est réducteur de faire des apprentissages en basque, de vivre en basque. En quoi ça serait réducteur ? Et en quoi ça serait synonyme de manque d'ouverture ? Moi, j'espère bien que mes enfants... je pense que si j'ai envie de leur transmettre une langue, j'ai aussi envie de leur transmettre une ouverture »

CE, A2, p.15.

Parce que la langue basque a été minorisée, l'engagement pour sa promotion est une façon de dénoncer les méfaits de la modernité. Lorsque son enseignement se fait dans le cadre normalisé de l'école, la langue n'est pas qu'un objet identitaire voire politique. C'est aussi un vecteur d'apprentissage et de découverte. Dès lors, la langue basque, parce qu'elle est souvent différente de celle du foyer familial (mais aussi parce qu'elle reste l'objet de revendications sociales visibles à l'extérieur de l'établissement scolaire), offre à l'enfant un autre regard sur le monde qui l'entoure. Cette langue-là, par sa minorisation pousse à s'interroger sur le sens de sa transmission et sur les modalités de sa survivance. Faire le choix de l'enseignement en basque pour son enfant s'explique par des motivations qui relèvent à la fois de la logique d'intégration (définir le « nous » et y prendre part) et de subjectivation (penser autrement le rapport sociétal).

Pour ces parents, le bilinguisme de l'enfant, expérience première de son individuation, est un éveil à la curiosité, à la pluralité identitaire. Son appartenance, sa sécurité ontologique au sein du collectif assurée lui permettront d'autant mieux de s'ouvrir aux autres.

3.1. « On ne force pas une curiosité, on l'éveille »¹⁸³

Le choix de la transmission de la langue basque pour les parents se justifie non pas dans une logique de délimitation ou d'enfermement communautaire mais par une volonté de susciter la curiosité :

« Être déjà curieux de quelque chose de rare, qu'on a la chance d'approcher comme notre culture, ça ne peut que nous rendre beaucoup

¹⁸³ PENNAC D., 1992 ; p. 127

plus curieux d'aller voir ailleurs ce qu'il s'y passe » (CE, A2, p.15).

« Ce côté culturel, ce côté un petit peu de richesse dans l'enseignement... je pense qu'apprendre une langue si petit, ça ouvre d'autres perspectives... de curiosité » (KB, D1, p. 11).

« Il y a quand même cette double appartenance et avec la langue, ça permet une ouverture d'esprit vers le monde » (YL, C4, p.7).

La connaissance linguistique et culturelle du Pays basque ne pourra que stimuler l'intérêt de ses enfants pour les autres cultures, les autres langues. Autrement dit, être inscrit dans les cultures basque et française rendra l'enfant plus curieux et respectueux de la pluralité culturelle du monde : la langue structure alors la subjectivité et le rapport au monde. Ces qualités sont autant de valeurs que les parents souhaitent transmettre à leurs enfants par le biais de l'acquisition de l'euskara. De cette façon, les motivations liées à la logique d'intégration ne se cantonnent pas à la définition d'une identité individuelle et d'une identité collective fortes. Elles sont aussi analysées comme les bases d'un intérêt pour ce qui fait la singularité des autres groupes identitaires et donc d'un intérêt pour la diversité culturelle. Il s'agit ici de réfuter la constitution et l'affirmation du groupe comme volonté communautariste, mais au contraire de les revendiquer comme une modalité d'ouverture aux autres.

Apprendre une langue ancienne et dont les origines restent mystérieuses, minoritaire (à l'échelle mondiale) et minorisée (à l'échelle nationale) devrait sensibiliser l'enfant au monde qui l'entoure, à la pluralité des cultures qui le composent mais aussi le rendre critique de son fonctionnement et des récits qui le justifient. La logique de subjectivation serait inhérente à l'analyse de la transmission de la langue basque. En effet, avec la langue basque, l'enfant intègre une culture identitaire différente de celle d'une scolarisation monolingue : il acquiert deux cultures. La dimension additive de l'identité de l'enfant, par cet apprentissage, est importante dans l'analyse que ces parents font de leur choix.

Ces enfants feront, dès leur plus jeune âge, l'expérience de la diversité culturelle et de la pluralité identitaire. En cela, les motivations évoquées par les parents relèvent à la fois d'une vision cosmopolitique du monde et d'une logique d'intégration. Replacer sa culture et sa langue (basques) dans le champ de la diversité mondiale, mais aussi dans celui des revendications des identités plurielles en France permet de comprendre et de donner un sens à la transmission qu'on en fait, au-delà de la simple logique d'intégration au groupe communautaire.

L'inscription n'est pas pensée comme un signe d'enfermement. Au contraire, les bases solides transmises à l'enfant seraient propices à son ouverture au monde :

« Elle sera bien dans ses baskets pour, justement, aller vers les autres, communiquer, découvrir les autres parce que, elle, elle sait ce qu'elle est. [...] Moi je suis de là-bas mais ça m'apporte pour m'ouvrir vers les autres, pour faire connaissance des autres pays, de la culture des autres » (PE., B3, p. 3-4).

« Je pense que c'est une force pour partir ailleurs, après, pour les enfants [...] d'avoir des racines, d'être vraiment de quelque part, ça te permet après de bouger, de toujours savoir d'où tu viens » (YL, C2, p.16).

Les propos des parents corroborent l'étude de DEKKER et al. (2003) (citée par FELONNEAU & al., 2008) qui démontre que plus l'individu est incertain quant à son identité sociale, plus il serait enclin au nationalisme. Dans l'analyse des parents, l'inscription est propice à l'optique cosmopolitique. Ils revendiquent l'ouverture aux identités plurielles qu'elle permet.

Etudiant la spatialisation identitaire des adolescents au PBF, Marie-Line FELONNEAU, Lyda LANNEGRAND-WILLEMS et Maja BECKER ont ainsi démontré que les individus bascophones interrogés ont des « profils d'identité sociale [qui] sont différents [des non bascophones] par le fait que l'identité sociale culmine au niveau de la région. Chez les adolescents, cet investissement identitaire régional clairement marqué s'oppose diamétralement à l'identité sociale française (qui se situe au niveau le plus faible), alors que chez les jeunes adultes cette opposition est moins manifeste » (FELONNEAU & al., 2008 ; p. 66). Cette étude confirme l'optique adoptée par les parents (chapitre 5) qui dépassent le « nationalisme méthodologique » (BECK, 2006) pour penser le monde autrement (notamment par l'exploitation des potentialités interétatiques) que cela soit en matière d'identification ou d'horizons de mobilités. La langue basque sera un outil pour s'inscrire dans ce nouveau rapport au social que l'enfant bilingue ne saurait réduire au cadre national. Pour les parents, l'ouverture sous-entend des mobilités extensives (URRY, 2005), des voyages (« *aller voir ailleurs ce qu'il s'y passe* », « *partir ailleurs* », « *bouger* »), une curiosité envers les autres lieux, les autres hommes, les autres cultures mais aussi et surtout une capacité à ressentir certains éléments de ces autres cultures comme un « enrichissement ».

En effet, pour les parents, avoir une double culture permet plus facilement de prendre part au monde actuel où les individus revendiquent de plus en plus leurs identités plurielles, où les métissages et les cultures hybrides (WIEVIORKA, 2005) foisonnent, où la diversité est

pensée comme une richesse et non comme un obstacle au « faire-ensemble » ou au partage d'un socle normatif unificateur :

« Moi, plus que lié à la langue basque, c'est le fait d'avoir deux langues, [...] on est multiple, on est plusieurs, on peut avoir plusieurs identités » (OL, C3, p.16).

« C'est partir de la base qu'on a eue, et qu'est-ce qu'on en fait aujourd'hui, dans le monde dans lequel on vit, en étant avec les autres ? Parce qu'il faut intégrer, même ceux qui... moi, je la rejoins, je ne suis pas que basque, moi non plus. » (HA, E4, p. 3).

C'est donc par cette transformation de l'inscription de l'enfant dans la culture basque (logique d'intégration) en facteur d'identités plurielles (logique de subjectivation) que les parents revendiquent l'ouverture culturelle et identitaire qui sous-tend leur choix. Pour les parents, cette identification sociale (légitimée par une inscription dans la singularité basque) est totalement associée à l'optique cosmopolitique qu'ils adoptent et donc à la transmission d'un nouveau rapport sociétal.

3.2. Assurer la transmission : un « devoir » ?

Dans l'analyse du choix de la scolarisation en basque pour leurs enfants, les parents l'ont souvent qualifié de devoir.

Au-delà de la question de subvenir aux besoins de l'enfant, présents et à venir¹⁸⁴, les parents mettent à distance la logique d'intégration dans laquelle ils ont inscrit leur démarche.

Ainsi, les parents de notre IS mobilisent la fonction réflexive parentale qui « permet au parent de traduire l'expérience interne de l'enfant à celui-ci de façon juste et différenciée, afin que ce dernier ait accès à une représentation de son état interne. De plus, le parent possédant de bonnes capacités réflexives serait en mesure d'identifier adéquatement les besoins de l'enfant et ainsi y répondre de façon sensible et cohérente, ce qui favoriserait l'établissement d'un climat de sécurité » (ROSSIGNOL & al., 2013). Autrement dit, les parents, dans les groupes rencontrés, souhaitent anticiper sur ce dont leurs enfants auront besoin pour leur individuation. En cela, la scolarisation en basque influe sur la logique d'intégration

¹⁸⁴ « Les besoins de l'enfant évoluent au gré de son développement mais également selon les époques. L'Histoire, les variations idéologiques et les représentations montrent combien ces appréciations des besoins sont parfois relatives et datées » (CEBULA JC, 2009)

souhaitée/imaginée par les parents ainsi que sur leur capacité à penser le monde dans l'optique cosmopolitique. Cette notion de « devoir » permet de préserver l'inscription de l'enfant et son identité plurielle. A travers cette réflexion sur le « devoir parental », les parents (majoritairement) bascophones l'ont aussi analysée comme un auto-injonction : ils estiment être en charge de la transmission de la langue. Ainsi, la scolarisation en basque qu'ils ont choisie participe à l'accomplissement de ce devoir :

« Comme si pour moi, c'était un devoir, j'estime comme on ne me l'a pas transmis, j'estime que c'est une erreur » (PA, B3, p.6).

« Pour moi, l'impression d'avoir accompli mon devoir, entre guillemets. Enfin, "devoir"... ce n'est pas un devoir parce que c'est un désir aussi, [...] cette volonté on va dire plutôt, cette volonté de leur transmettre. Après ils en feront ce qu'ils voudront » (SIM, B2, p. 20).

« Ce qui est important, c'est d'être transmetteur et de ne pas être le maillon qui fait que on casse tout. J'ai pas envie de faire partie des personnes qui... qui du coup... font qu'une langue peut se perdre, surtout quand on la sait soi-même... c'est... j'ai pas envie d'être le maillon qui fait qu'on peut casser la chaîne » (MtD, A2, p.3).

Les parents font alors un choix qui permet à l'enfant de s'inscrire pleinement dans l'*in-group* et ils analysent leur choix comme une modalité de préserver la transmission d'une langue dont ils se sentent responsables.

Circulant entre les logiques de subjectivation et d'intégration, les parents nous ont parlé de leur choix de scolariser leurs enfants en basque comme une éducation et une instruction porteuses de xénophilie. La logique d'intégration, en ce sens, est pensée comme une ouverture aux autres, comme une inscription au monde dans une optique cosmopolitique et non comme la fermeture du groupe dans un entre soi communautaire.

Synthèse :

Les parents développent des conduites d'ajustement qui leur permettent de circuler entre les logiques d'action principales (chapitre 5) : leurs choix de scolarisation est aussi pensé en termes de valorisation, de participation et de préservation de la transmission du basque. Les logiques intermédiaires de (ré)appropriation, d'alternatives et d'ouverture sont les archétypes retenus pour déterminer les analyses des parents sur leur circulation dans l'expérience sociale. Le choix de la scolarisation en basque est alors une expérience sociale totale à laquelle ils prennent part. Elle est d'autant plus porteuse d'un projet social et, en cela, illustratrice d'un mouvement social, que les parents s'inscrivent, se reconnaissent dans le schéma des logiques présentées.

Au cœur de cette expérience sociale, l'école en basque est avant tout l'outil, le lieu et l'institution qui permettent de penser, d'élaborer, de conforter un rapport sociétal voulu différent.

Nous souhaitons, dans un dernier temps, confronter notre modèle de l'expérience sociale à l'analyse des parents (chapitre 7). Ce dernier temps fort de l'intervention sociologique nous permettra de le conforter ou de le modifier. L'adhésion ou le rejet que les parents vont exprimer mettra en évidence des hypothèses secondaires, des éléments d'analyse auxquels nous n'avions pas, dans un premier temps, pensé ou auxquels nous n'avions pas accordé une importance particulière mais qui sont indispensables pour comprendre l'expérience sociale de la scolarisation en basque et le mouvement social qui la sous-tend (chapitre 8).

Chapitre 7. Les restitutions : les hypothèses réfutées et les nouvelles problématiques.

« Ça m'a servi encore plus dans la prise de distance. Et il y a des réunions qui m'ont plu... je me souviens de la deuxième rencontre que l'on a eue et qui a été assez... qui était assez dérangement pour moi, qui m'a vachement travaillée. ».

(FP, E5, p.15)

La réflexivité du sujet est au cœur de la méthodologie d'enquête choisie. L'objectif des séances, outre de questionner nos hypothèses de départ, était de permettre, par ces temps d'échange, de faire émerger des interrogations, des réflexions et des analyses poussées des parents sur le sens du choix qu'ils avaient fait. Il s'agissait, pour nous, d'évaluer l'existence et l'importance d'un nouveau projet social à travers le développement de l'enseignement en basque. Au-delà de la simple question « pourquoi ce choix ? », nous souhaitions que ces parents, à travers l'analyse de leurs parcours personnels, nous livrent une lecture de leur rapport au social. Cet approfondissement a eu lieu de façon plus ou moins précoce selon les groupes, tantôt centré sur quelques thèmes uniquement, souvent comme nous l'espérions mais parfois comme nous ne l'attendions pas.

Dans ce troisième chapitre, nous reviendrons sur les séances de restitution, celles où nous présentions le modèle de l'expérience sociale définie au fil de l'IS. Nous exposerons la façon dont les parents se sont inscrits dans l'analyse proposée, les discussions qu'elle a suscitées, les corrections que cela a entraîné. Certains ont ainsi réfuté des points de l'analyse pour, finalement, les adopter, quelque fois tardivement, avec un temps d'acceptation, lors d'échanges ultérieurs ou hors du groupe. Toutes ces dynamiques mettent en évidence le travail réflexif engagé par ces parents ; l'analyse issue de l'ensemble de ces groupes devait leur permettre de se retrouver, à titre individuel, dans une expérience éminemment sociale.

1. Les restitutions : critiquer et améliorer le modèle.

« Moi quand je la mets en ikastola, ce n'est pas que la langue. C'est un tout. Je la mets en ikastola, c'est "egun on". C'est une mentalité aussi.

*Mais qu'on ne peut pas trop expliquer.
C'est le rapport aux autres aussi qui est complètement différent.
Quand je vais dans un milieu français, pas francophone, français, c'est une autre
ambiance, c'est une autre mentalité. Même entre adultes on a d'autres rapports »*
PE, B1, p. 11.

L'expérience sociale est combinatoire (DUBET, 1994). Les parents nous présentent toujours plusieurs motivations pour justifier leur choix. Il n'a jamais été porté par une seule logique d'action. La citation ci-dessus évoque cette pluralité de causes.

Le choix de l'ikastola est pensé d'un point de vue stratégique avec l'immersion qu'elle implique mais aussi selon une logique d'intégration qui se comprend comme la définition d'un « nous », par opposition au « milieu français ». Enfin, la « mentalité », le « rapport aux autres » sont à analyser comme des façons de redéfinir des valeurs et des normes traditionnelles telles que la hiérarchie, le rapport à l'adulte et aux pairs. Autrement dit, dès la première séance, PE nous présente en quelques phrases son choix de l'ikastola comme une imbrication de logiques qui font de son expérience une expérience sociale totale.

Lorsqu'en dernière séance nous lui proposerons de se placer sur un schéma qui représente l'ensemble des logiques analysées dans son groupe, elle dira :

« Je me retrouve dans un peu de tout et dans beaucoup dans un peu ! Je me reconnais dans toutes les lignes. Ce n'est pas évident de dire là plus ou là moins » (PE, B5, p.19).

Cet exercice institué en dernière séance pour chaque groupe avait une double fonction. Tout d'abord, il nous permettait d'obtenir une autre représentation des discours des parents. Pendant l'élaboration de ces productions visuelles, les parents précisaient certaines tensions ou explicitaient la cohérence qu'ils donnaient à leur expérience. Puis, ces graphiques ont mis en évidence la pluralité des profils combinatoires de l'expérience sociale analysée. Enfin, dans le cadre d'une intervention sociologique, cet exercice nous semblait une façon visuelle et concrète pour les participants de se positionner au regard de la restitution proposée. En analysant les graphiques que nous leur avons soumis, en s'y positionnant, les parents maintiennent un travail critique de l'analyse faite au fil des séances.

1.1. Affiner le modèle : qualifier l'engagement.

Avant chaque dernière réunion des groupes, nous leur proposons une hypothèse de définition de l'expérience sociale élaborée à l'aide de leurs analyses. Nous envoyions un texte de 5 pages qui proposait une analyse des analyses produites par les parents au fil des réunions. Le texte était envoyé au moins 5 jours avant la dernière réunion pour qu'ils puissent tous le lire. Ainsi, lors de la cinquième séance, nous discutons du texte pour modifier, le cas échéant, nos hypothèses, nous précisons des points de l'analyse voire nous en modifions des passages :

« MD : moi, j'ai retenu dans la page 3, le paragraphe "prise de distance du sujet". Tu notes "elle se base sur des valeurs, c'est donc l'antithèse des deux paragraphes précédents", et tu vois, moi, je l'aurais pas mis comme une antithèse. Pour moi, c'est une complémentarité.

Enquêteur 1 : c'est drôle parce qu'on a eu cette discussion avec Julien, et en effet, le terme « antithèse » n'est pas adapté parce que ce sont des logiques complémentaires. Oui, c'est quelque chose de différent mais ce n'est pas forcément en opposition.

MD : oui, voilà, je ne l'aurais pas mis en opposition. Je l'ai lu à plusieurs reprises (rires). Et après, je continue, à la page 4, en haut. Là, on parle de la prise de distance du Sujet. Très bien mais je trouve que c'est un peu... on parle plus des ikastola, non ? Et justement, "il s'engage pour une cause, il se place au sein d'un ensemble plus vaste qui dépasse ses simples bénéficiaires personnels. Les parents se positionnent comme des acteurs contre la domination sociale, contre ce qui fait obstacle...". Bon, je trouve que c'est un peu... Bon, pourquoi pas ? Peut-être que c'est ce qui est ressorti dans le groupe mais, c'est peut-être un peu trop... oui, virulent ou engagé, ou marqué..., [...] oui, il me semble que c'est un peu plus modéré.

Enquêteur 1 : tout à fait, mais par contre, l'idée de se placer contre la domination c'est vraiment ça : tu es fils d'ouvrier et tu ne vas pas agir de telle ou telle façon parce que, justement, ton père est ouvrier. Tu te dégages de ça. Le premier "contre", il reste. Mais le deuxième, en effet, ce n'est pas forcément contre, mais c'est en faveur d'un autre projet social. Ceci dit, l'idée de cette logique, c'est quand même d'identifier ce qui va empêcher d'avancer dans le sens que l'on souhaite. Et du coup, on se positionne contre ce quelque chose ; il faut identifier l'adversaire, s'il y en a un. Voilà, il faut l'identifier pour porter davantage son projet. Donc, au moment de la rédaction, j'étais dans ça, et c'est pour cela que ça ressort de façon... oui, frontale. Mais en effet, l'adversaire peut ne pas être identifié et alors, c'est davantage pour porter un projet social.

MD : oui, voilà, c'était le présenter de manière un peu plus positive. Une dynamique positive » (C5, p. 15).

L'échange ci-dessus est représentatif d'une séance de restitution. L'analyse est proposée à la lecture des parents et, durant la séance, elle est réexpliquée, analysée et modifiée. Ici le parent souhaite reformuler les motivations qui sous-tendent la logique de subjectivation. En effet, pour beaucoup de parents, la dimension politique de leur engagement est, soit difficile à saisir, soit réfutée. Ils n'ont pas le sentiment d'avoir fait un choix qui relève d'un engagement politique. La représentation associée à l'engagement politique et, pour certains parents, encore trop connotée au lien qui a pu exister entre défense de la langue basque et revendications nationalistes. Ainsi, pour que leur action ne soit pas associée à une quelconque revendication nationaliste basque, ces parents refusent de donner un sens politique à leur choix. Il nous semble pourtant que leur engagement est révélateur d'une volonté d'inscription, de participation et de revendication d'une particularité locale, identificatoire et donc sociale. Ils font un choix qui dépasse la reproduction d'un statut hérité, qui ne peut se résumer par un simple calcul d'intérêt. Ils s'engagent bien selon des principes universels, moraux. Et cet engagement est politique car il se fait dans un contexte national, la France, où la pluralité identitaire est souvent perçue comme une remise en cause du modèle national.

Avec l'échange présenté ci-dessus, nous comprenons que la représentation du mouvement dans lequel cette mère est amenée à s'inscrire doit être positive. Il ne s'agit pas, pour elle, d'être dans un mouvement de contestation mais davantage de construction. Cet échange met en exergue une des difficultés récurrentes de cette enquête, à savoir l'identification d'un adversaire au mouvement. À l'exception du groupe A et de quelques parents par ailleurs militants politiques publiquement engagés, il n'a jamais été question d'« adversaires » qui entravent leur choix. Les parents ne percevaient pas la scolarisation en basque comme une mobilisation collective devant faire face à un opposant clairement identifié.

« EZ : ils [les enseignants] voulaient faire ça [une filière bilingue] pour les anciennes sections sanitaires et sociales, les SSP (Soins et Services à la Personne) ; ce sont des jeunes qui veulent s'occuper après des personnes âgées ou des crèches. Et on s'est dit qu'ici, justement, au niveau des crèches avec des auxiliaires bilingues et dans les maisons de retraites, c'est très recherché. Et donc, ils ont voulu monter ça. Mais je pense qu'il n'y avait pas une volonté derrière de se battre non plus. Alors que nous, on a la collègue qui est en charge de la formation de ces jeunes qui est bilingue, qui est totalement bascophone, le collègue de français et histoire-géo qui est bascophone. Ils auraient pu monter une filière comme ça, mais je pense que derrière, il faut une vraie volonté de monter quelque chose comme ça, d'aller au créneau et de faire... »

ITG : oui, mais là, c'est aux enseignants de faire ça...

EZ : *bah nous, on a essayé. Après, je pense qu'il faut que ça vienne du haut et qu'il [le proviseur du lycée] aille défendre sa position quand il est au rectorat.*

ITG : *je pense que nous, les enseignants, quand on défend une tâche, le directeur, il dit "mais allez-y !". Et il se débrouille après [ITG enseigne dans le privé]. Après, c'est sûr, il y a négociation avec le rectorat et autre mais nous on a l'option basque, justement pour les SSP. Et ce sont elles qui trouvent du boulot !*

EZ : *et voilà, justement, voilà ! Mais après, il y a ce problème où là on entre justement dans le côté où... ils [l'administration] disent "ils l'ont ouvert à Ste Anne, alors ils ne l'ouvrent pas dans le public !". Voilà. Donc après il y a peut-être le côté justement financier qui influe là-dessus où on va plutôt ouvrir les filières bilingues dans le privé parce que finalement, bah oui, je pense l'Éducation Nationale veut payer moins. Et dans le privé...*

Enquêteur 1 : *et il y aurait une sorte de délégation de service public de cette offre au profit des établissements privés ?*

EZ : *oui, oui. Parce qu'il y a plein de choses qu'on a demandées. Nous cela fait des années, on avait fait grève. On avait demandé beaucoup de choses et chez nous, cela ne s'est pas fait. » (B2, p. 13-14)*

Dans cet échange, deux obstacles à l'ouverture d'une section bilingue dans un lycée public semblent identifiés : la volonté du Proviseur d'appuyer la demande des enseignants et le rôle du Rectorat [donc de l'Éducation Nationale] qui doit accepter et donner les moyens (humains et financiers) pour sa réalisation. Dans une plus large mesure, le ministère de tutelle est aussi mis en cause pour sa politique générale (et notamment budgétaire). Nous avons exposé dans le chapitre 2 les modalités d'ouverture d'une de ces filières bilingues du public et, s'il reste indéniable que l'équipe éducative est force de proposition dans ces demandes, la politique du Rectorat semble favorable à ces ouvertures¹⁸⁵. Le rôle du chef d'établissement reste donc déterminant. Ainsi, à Biarritz, il y a deux collèges publics dont l'un (Villa Fal) propose une section bilingue qui comptait à la rentrée 2016-2017 moins de 20 élèves par niveau sauf pour la 6^e regroupant 28 élèves. Ainsi, le directeur de l'autre collège de la ville (Jean Rostand) s'oppose à l'ouverture d'une filière bilingue dans son établissement arguant que l'offre existe déjà à Biarritz et qu'elle n'est pas complète. La pertinence d'une telle ouverture n'a de sens que si la demande est conséquente. Les parents d'élèves, par leur mobilisation et par le choix de scolariser leurs enfants dans ces filières sont les acteurs principaux de leur développement :

« MDL : non, l'année dernière c'est un demi-poste de basque qui a été créé. Et de toute façon, c'est mathématique, pour l'inspection académique, c'est le nombre ! Après basque ou français... »

¹⁸⁵ Entretien avec Jakes Saraillet, IPR chargé de mission langue basque.

CE : *le nombre d'inscrit en bilingue ou pas ?*

MDL : *oui, oui. Donc ça peut être le français qui saute ou le basque.*

CE : *oui mais disons que ce n'est pas forcément garanti quand même, dans le sens où nous ne sommes pas devins, nous ne savons pas quel nombre d'inscrits il y aura etc.» (A5, p.7).*

Dans cet échange, on perçoit donc que l'institution n'est pas un « adversaire » à convaincre. Il s'agit davantage de persuader les parents qui scolarisent leurs enfants que les filières en basque représentent des alternatives à saisir.

Les parents ont préféré, lors des réunions, s'insérer dans un mouvement qui ne relève pas de la contestation, de l'opposition, mais qui soit, au contraire, une force de proposition et d'action :

« On est des petites fourmis, xinaurriak, on travaille, on travaille... ça vient doucement. On construit petit à petit, mais c'est vrai que c'est très lent » (MrD, A5, p.5).

« Mais c'est à nous de nous prendre en main. Mais ça veut dire montrer des exemples de ce qui se fait. » (XI, A3, p. 18).

Autrement dit, dans leur perception du mouvement dans lequel ils s'insèrent, les parents œuvrent à la réalisation d'un projet par leur mobilisation qui dépasse le cadre purement scolaire. Leur action ne relève pas d'une contestation mais, au contraire, de l'illustration même de l'intérêt qu'ils portent aux valeurs universelles, à leur application dans l'espace où ils vivent, où ils agissent.

1.2. Se saisir de l'expérience sociale.

L'adhésion des parents au modèle présenté va dépendre du travail de révélation opéré dans chaque groupe. Dans certains groupes, la montée en généralité et la prise de distance a pu se faire au fil des cinq séances. Pour d'autres parents, elle aurait nécessité un travail réflexif sans doute plus long et, par conséquent, leur insertion dans le schéma est encore très marquée par les logiques mobilisées lors de leurs premières séances. Ils n'ont pas exprimé une appropriation des réflexions et de l'analyse plus générale, plus sociale des parcours rencontrés. Ils sont encore très empreints de leur expérience personnelle. Ils ne se reconnaissent pas dans l'expérience sociale définie (chapitre 8).

Par ailleurs, au fil des séances menées avec les différents groupes, notre modèle d'expérience sociale s'est fait plus précis et sûrement plus proche du sens que les parents donnent à leur choix de scolarisation. Les termes présentés aux parents ont ainsi évolué ; (ré)appropriation a longtemps été intitulé « efficacité d'apprentissage ». De même, la logique d'intégration était synthétisée par les termes de « filiation et ancrage » au lieu d'« inscription » (tableau 20). Dans les premiers groupes, certains parents ne se sont pas reconnus dans les archétypes proposés. Nous avons présenté à tous les parents le modèle définitif élaboré à la fin de l'intervention sociologique lors d'une restitution finale et générale¹⁸⁶.

Nous avons donc modifié les archétypes qui illustrent les logiques d'action que nous analysions tout au long de notre enquête (tableau 20). Nos analyses se sont affinées au fil des séances et des groupes.

Ainsi pour la logique d'intégration, nous sommes progressivement passés d'une analyse en termes de filiation et de legs dont le parent (dépositaire ou simple rouage) devait assurer la transmission à une analyse en termes d'action où le rapport à l'identité basque n'est plus pensé comme un héritage mais davantage comme une volonté « de faire » et « de faire partie ». Comme nous l'avons présenté dans le chapitre 5, il s'agit pour ces parents d'être partie prenante du groupe communautaire auquel ils s'identifient et dans lequel ils inscrivent leurs enfants. Par cette inscription, ils lient à la fois un rapport tout à fait subjectif à l'identité basque et une réalité d'action car ils se sentent responsables et solidaires de la communauté qui vit au Pays Basque.

De même, pour la logique stratégique, les premières analyses présentaient le choix de la langue basque comme une ressource mobilisable, notamment, dans le monde professionnel. Or, l'approfondissement de ces analyses nous permet aujourd'hui de penser ce choix comme une volonté d'acquérir de façon précoce un réel bilinguisme, voire une éducation plurilingue. Les bienfaits cognitifs attendus de cette scolarisation dans un objectif de formation plurilingue de l'enfant sont les motivations stratégiques de leur choix.

Enfin, pour la logique de mise à distance, nos premières hypothèses traduisaient une analyse où l'engagement des parents se faisait selon des principes de respect des différences culturelles. Au-delà de cette première lecture critique de leurs actions, les parents ont mis en évidence l'affirmation et l'intégration de l'optique cosmopolitique dans leur engagement. Il s'agit, ici, de mettre les identités inclusives au cœur de leur rapport au social.

¹⁸⁶ Qui a eu lieu le 16 septembre 2017 à Hasparren devant 20 des 37 parents participants.

Tableau 20 : évolution des archétypes de logiques d'action proposés lors des séances de restitution

Logiques	Intégration (1)	Intermédiaire (1 et 2)	Stratégique (2)	Intermédiaire (2 et 3)	Subjectivation (3)	Intermédiaire (3 et 1)
Groupe A	Patrimoine identitaire	(ré)appropriation	Ressource	nécessité	Diversité culturelle	légitimation
Groupe B	intégration	Devoir	utilitaire	pragmatisme	Engagement	ancrage
Groupe C	Filiation, racines	Efficacité linguistique	Bilinguisme	alternatives	Identité plurielle ¹⁸⁷	ouverture
Groupe D	Ancrage, apprivoisement	Efficacité d'apprentissage	bilinguisme	alternatives	Identité plurielle	ouverture
Groupe E	inscription	Efficacité d'apprentissage	bilinguisme	alternatives	Identité plurielle	ouverture

Les séances de restitution nous ont permis de discuter ces hypothèses pour mieux définir l'expérience sociale étudiée. Pour approfondir l'analyse des réactions qu'elles suscitaient nous souhaitons que les parents s'en emparent. Nous voulions qu'ils puissent se situer dans l'analyse construite et prendre, ainsi, conscience de la dimension sociale de leur choix.

2. S'approprier l'expérience sociale définie : les profils des parents

L'intervention sociologique unit les participants et les sociologues dans une sorte de contrat moral qui stipule un engagement mutuel; chacun en est acteur et doit y trouver un intérêt. Si le groupe fournit la matière à analyser et son auto-analyse, le sociologue doit, en échange, donner les pistes nécessaires pour une mobilisation et un engagement qui relèvent d'un mouvement social. Le sociologue doit donc permettre aux participants de s'emparer des

¹⁸⁷ L'archétype d'« identité composite » nous semblerait aujourd'hui définir encore mieux ce que les parents évoquaient par « identité plurielle ».

hypothèses émises afin de saisir le sens social de leur action.

Afin de permettre cette appropriation de l'expérience sociale définie, nous avons soumis un exercice aux parents présents lors des séances de restitution par groupe.

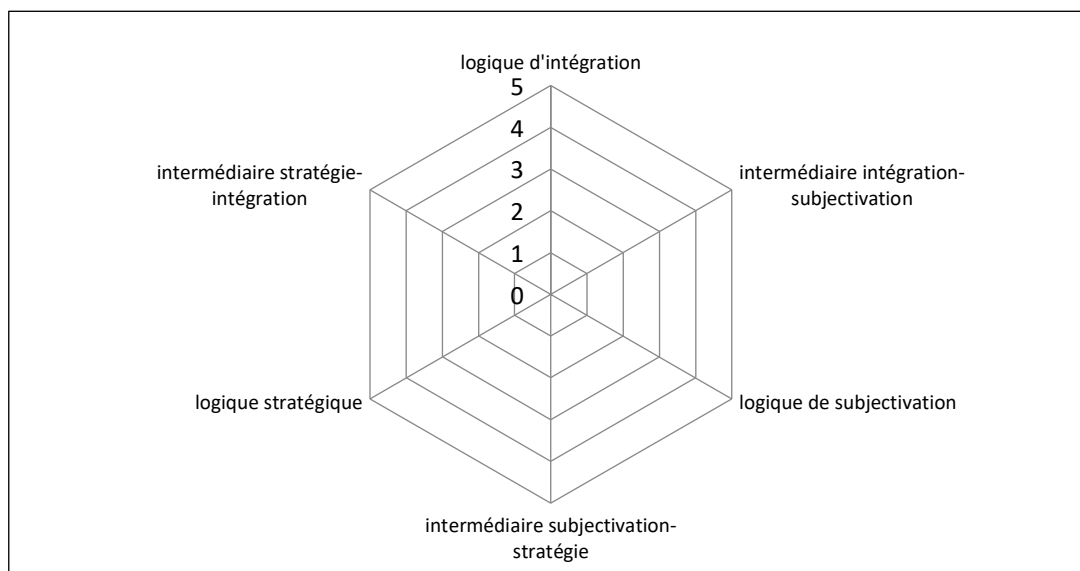
L'idée des graphiques d'auto-positionnement nous est venue pendant les dernières séances du groupe B. La diversité des profils des parents de ce groupe et les tensions, les contradictions soulevées dans les échanges modifiaient régulièrement notre perception de leurs logiques d'action et l'unité de sens qu'ils en donnaient. Lors de nos séances de préparation de l'IS entre enquêteurs et pour mieux saisir l'expérience sociale que les parents esquissaient, nous avons positionné ces parents sur un schéma de synthèse des hypothèses de logiques d'action attendues. Nous souhaitons alors analyser la façon dont les parents se situaient dans nos premières propositions d'analyse en intégrant notamment la question du « non-dit » politique qui est apparue, avec ce groupe B, comme une des hypothèses structurantes de cette expérience sociale.

Nous avons alors élaboré un schéma qui permettait d'évoquer la circulation entre les logiques d'action dominantes et les logiques d'action intermédiaires mais qui puisse aussi représenter une graduation d'intensité dans l'implication du parent dans ces logiques. Nous souhaitons alors discuter avec eux de l'écart entre la perception qu'ils avaient de l'importance de ces logiques d'action dans leur expérience et la façon dont nous avons analysé leur auto-analyse. Il nous a semblé intéressant de leur proposer de s'approprier la restitution de cette façon visuelle.

À la 5^e réunion de chaque groupe (la 6^e pour le groupe A¹⁸⁸), nous avons donc demandé aux parents de se situer dans le champ des logiques identifiées dans leur groupe. Ainsi, sur les 37 parents ayant participé aux réunions, 25 d'entre eux ont réalisé cet exercice.

¹⁸⁸ Nous avons alors déjà proposé la restitution au groupe A. Nous avons donc recontacté le groupe pour leur proposer l'exercice lors d'une sixième séance.

Figure 23: graphique théorique de positionnement dans l'expérience sociale



Au sommet de chaque axe de ce graphique figurait l'archétype déterminé lors de la restitution pour qualifier la logique d'action en question. Comme nous l'avons évoqué précédemment, ces archétypes ont évolué au cours de l'intervention sociologique (tableau 20).

Chaque parent devait se positionner sur un graphique : plus la logique évoquée par l'archétype était structurante dans le sens qu'il donne à la transmission de la langue basque, plus il allait vers l'intensité la plus forte : 5/5. Ainsi, un parent dont l'expérience sociale engloberait toutes les hypothèses présentées et se situerait au maximum pour chacune d'elles dessinerait un hexagone. A contrario, moins le parent trouverait les hypothèses présentées qualifiantes pour son expérience, plus son positionnement resterait à proximité du centre du graphique.

Par cet exercice, nous voulions que les parents puissent, de nouveau et de façon plus précise, justifier leurs tensions et expliciter la cohérence qu'ils donnent à leur expérience sociale. Ces productions graphiques donnent une autre *représentation* de leurs analyses. Elles nous permettent de mettre en évidence la pluralité des profils combinatoires de l'expérience sociale définie. De plus, pour les parents, cet exercice devait leur permettre de prendre encore de la distance quant à la « restitution » proposée. Que cela soit pour se l'approprier ou pour la réfuter, ils restaient acteurs de l'analyse qui leur était présentée, ils étaient partie prenante de la restitution (même et surtout s'ils n'avaient pas eu le temps de lire notre synthèse envoyée avant la 5^e séance).

Nous avons, de cette façon, pu identifier les hypothèses qui n'étaient pas représentatives du sens que les parents donnaient de leur choix et celles dont ils pouvaient facilement se saisir.

Lors de l'échange qui suivait cet exercice, nous avons souvent relevé des contradictions entre les perceptions des parents et nos analyses. Il s'est parfois prolongé par des échanges de courriers où les parents indiquaient clairement s'être emparés de l'expérience sociale, mis à part le cas du groupe B, pour lequel le manque de temps ne nous a pas permis de mettre en place cet approfondissement.

La multiplication de cet exercice lors de chacune des séances de restitution, nous a permis d'affiner notre modèle. Lors de la restitution finale, nous avons présenté un graphique de positionnement dont les archétypes illustraient nos hypothèses finales (tableau 21) et qui, au-delà de l'accumulation des expériences personnelles qu'elles englobaient, définissaient un projet social.

Tableau 21: archétypes des logiques d'action soumis lors de la restitution générale

Logiques	Intégration (1)	Intermédiaire (1 et 2)	Stratégique (2)	Intermédiaire (2 et 3)	Subjectivation (3)	Intermédiaire (3 et 1)
Restitution finale	inscription	(ré)appropriation	bilinguisme	alternatives	Identité plurielle	ouverture

Nous présenterons ici les schémas des parents tels qu'ils les ont eux-mêmes complétés. Cependant, lors des discussions qui ont suivi cet exercice et pour certains, lors d'échanges encore ultérieurs, des parents ont pu modifier leur positionnement :

« MD : alors, j'ai mis : "bilinguisme" = 0, parce que ce n'est pas l'aspect premier lié aux aspects cognitifs du bilinguisme, ce n'est pas du tout ça que je cherchais à la base, même si je suis assez convaincue par le sujet. Je voulais surtout qu'il y ait une efficacité linguistique. Je l'ai mis à 4, mais j'aurais pu le mettre à 5. Ce que je veux, ce que je souhaite, c'est que les enfants sachent, soient bilingues à la sortie, sachent s'exprimer, tenir une conversation. Autant que le français. C'est très important pour moi. La "filiation, racines", je l'ai mis à 2. On en a parlé. Bien sûr c'est important. Je ne renie absolument pas la filiation, c'est quelque chose qui nous appartient, qui est en nous, nos racines et, bien évidemment que cela a joué dans le choix.

Enquêteur 1 : *mais est-ce que pour tes enfants, les mettre en ikastola, est-ce que c'est aussi leur donner les moyens de s'inscrire dans cette filiation ?*

MD : *ah oui, oui, à 100% !*

Enquêteur 1 : *et pourtant, sur ton schéma...*

[...]

MD : *Alors j'ai mis 2 mais parce que j'ai voulu valoriser plus l'identité plurielle, les alternatives. J'ai voulu valoriser plus d'autres critères que la filiation et les racines qui pour moi, en fait, sont des choses que l'on peut... que l'on subit. Cela fait partie de nous, ce sont nos racines mais on ne choisit pas. Donc, j'ai voulu plus apprécier tout ce qui était identité plurielle* » (C5, p. 13-14).

Le lendemain de cette séance, MD nous envoie le message suivant :

« J'ai repensé cette nuit au graphique de la séance d'hier : j'aurais dû effectivement mettre 5 à la notion d'affiliation. En effet, lors de la séance, j'ai voulu pondérer cet aspect pour en réalité montrer qu'à ce jour [nous soulignons], mon objectif était de dépasser cette notion en allant plus loin » (MD, courriel du 29 avril 2016).

Avec cet exemple, ce qui nous semble intéressant, c'est la façon dont les parents se saisissent de l'analyse, s'y positionnent et réactualisent le travail réflexif entrepris au cours des séances. La méthodologie de l'enquête choisie permet ce retour, cet approfondissement y compris et surtout grâce aux échanges entre parents. Par la confrontation des expériences, des représentations et des sentiments de chacun, ils découvrent au fil des séances des éléments constitutifs de leur réflexion, mais dont ils n'avaient pas pris la mesure :

« Et en même temps, je trouve ça intéressant de voir que finalement, je n'avais pas pensé que je pensais ça ; par exemple la logique d'engagement où j'adhère à certaines choses, je n'aurais pas pensé à la séance 1 qu'en fait, j'y adhérais. Donc je trouve intéressant de voir qu'en étant guidé, en fait, je me suis rendue compte moi-même de ce que je pensais, et que je ne pensais pas que je pensais. » (PA, B5, p.5).

En cela, les séances et la restitution ont permis aux parents « d'accoucher d'une conscience » (FXC, B5, p. 18)¹⁸⁹ et de se saisir de ce travail réflexif avec des conséquences qui ont dépassé le cadre du travail en groupe :

« Ces rencontres et ces échanges m'avaient fait beaucoup réfléchir sur la question de l'identité, mon besoin d'ancrage à cette culture (et/ou de réparation concernant mon père...), mais aussi ma légitimité. [...] De plus, comme je te l'avais déjà évoqué, la dimension groupale que tu nous as proposée m'a rappelé ce besoin qui est le mien d'être dans un groupe. [...] Le cap de l'ikastola est passé, [mon fils] ira en septembre [...] c'est un beau projet et les rencontres que nous avons eues m'ont permis d'accepter tout cela.» (MH, courriel du 9 mai 2017).

¹⁸⁹ Expression qui évoque l'idée que l'intervention sociologique a favorisé l'émergence d'une conscience, objectif de la sociologie de l'action : « Le but de la sociologie est d'activer la société, de faire voir ses mouvements, de contribuer à leur formation, de détruire tout ce qui impose une unité substantive : valeur ou pouvoir, à une collectivité » (TOURAINÉ, 1974 ; p.236) afin d'amorcer une « sociologie permanente » (TOURAINÉ, 1978 ; p. 192) menée par les acteurs eux-mêmes.

Les dernières séances sont donc les moments où les parents saisissent la dimension collective de leur expérience et s'inscrivent, à des degrés divers, dans l'expérience sociale telle qu'elle a été analysée.

Nous avons donc proposé aux parents de se positionner sur des graphiques représentant les logiques d'action analysées dans leur groupe. Cette démarche est exploratoire : seuls 25 parents ont réalisé cet exercice. C'est une façon de visualiser différemment l'expérience sociale et la manière dont les parents s'approprient la restitution. Nous avons donc élaboré 4 graphiques de positionnement différents où les archétypes proposés varient selon les logiques évoquées dans les groupes. À l'exception des groupes E et D qui ont complété des graphiques très similaires (figure 27), tous les autres groupes se sont donc positionnés sur des graphiques avec des archétypes différents (figures 24 à 27). Par cet exercice d'appropriation de la restitution proposée, nous avons pu, à la fois dégager des profils de parents différents mais aussi affiner notre proposition d'analyse générale.

Figure 24: première proposition de graphique de positionnement, groupe B, 26 mars 2016

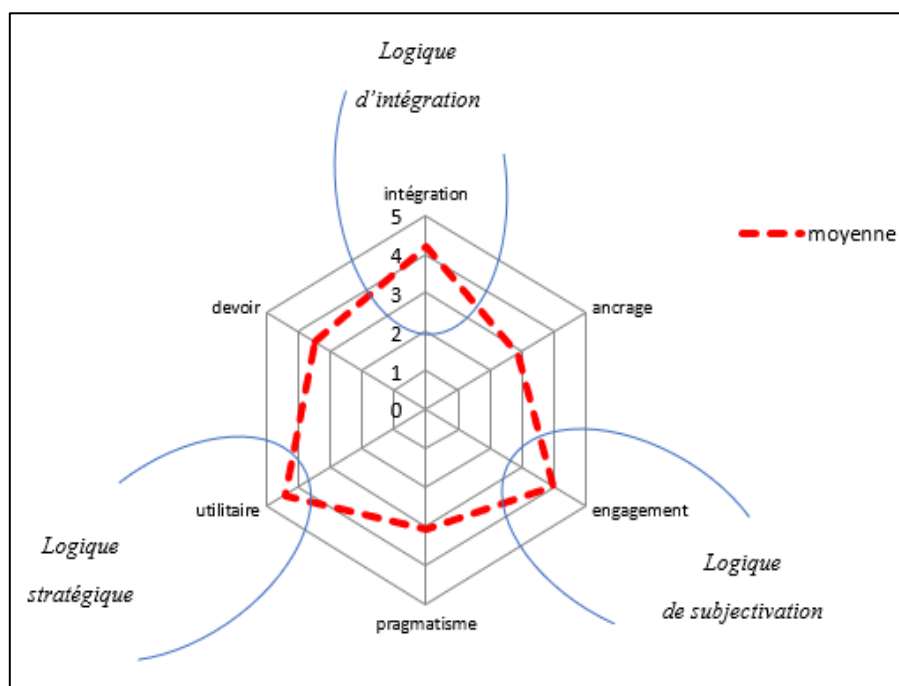


Figure 25: deuxième proposition de graphique de positionnement, groupe C, 28 avril 2016

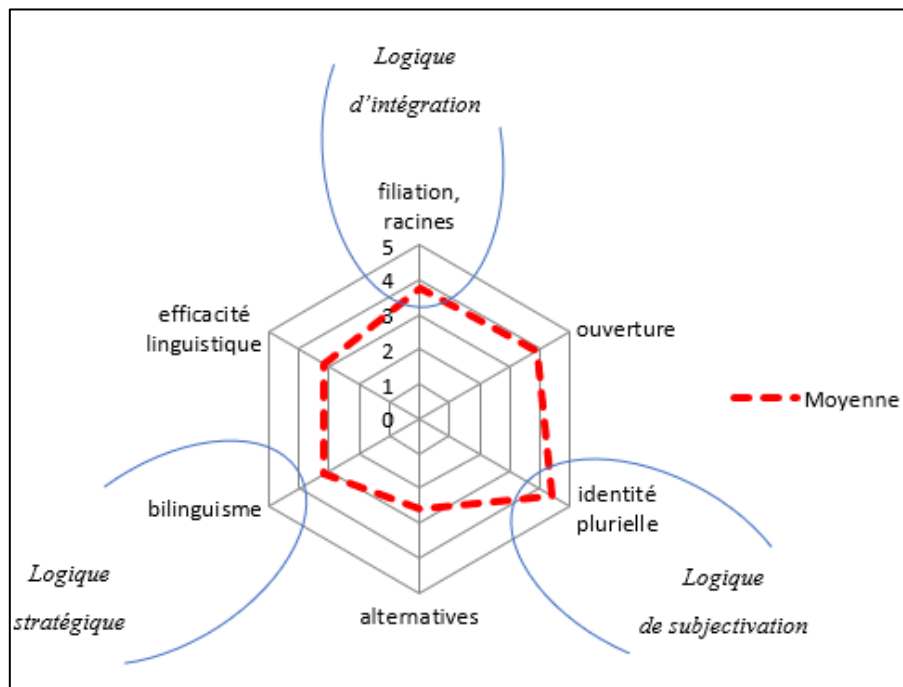


Figure 26: troisième proposition de graphique de positionnement, groupe A, 29 avril 2016

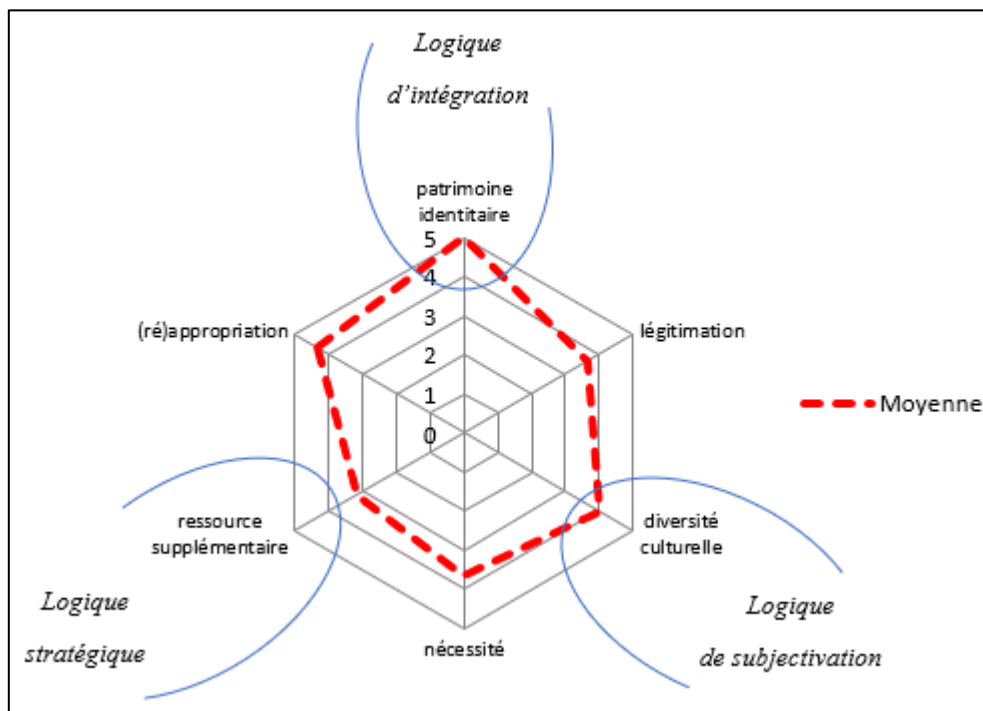
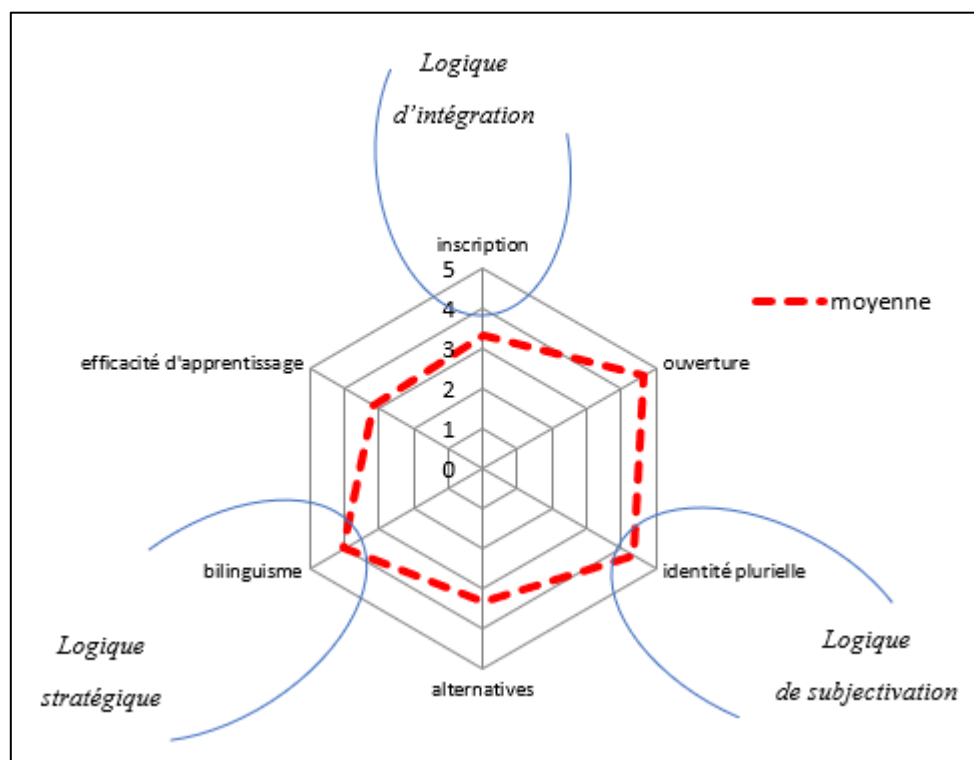


Figure 27 : quatrième proposition de graphique de positionnement, groupes E et D, 12 et 13 avril 2017 (moyenne du groupe E présentée ici)

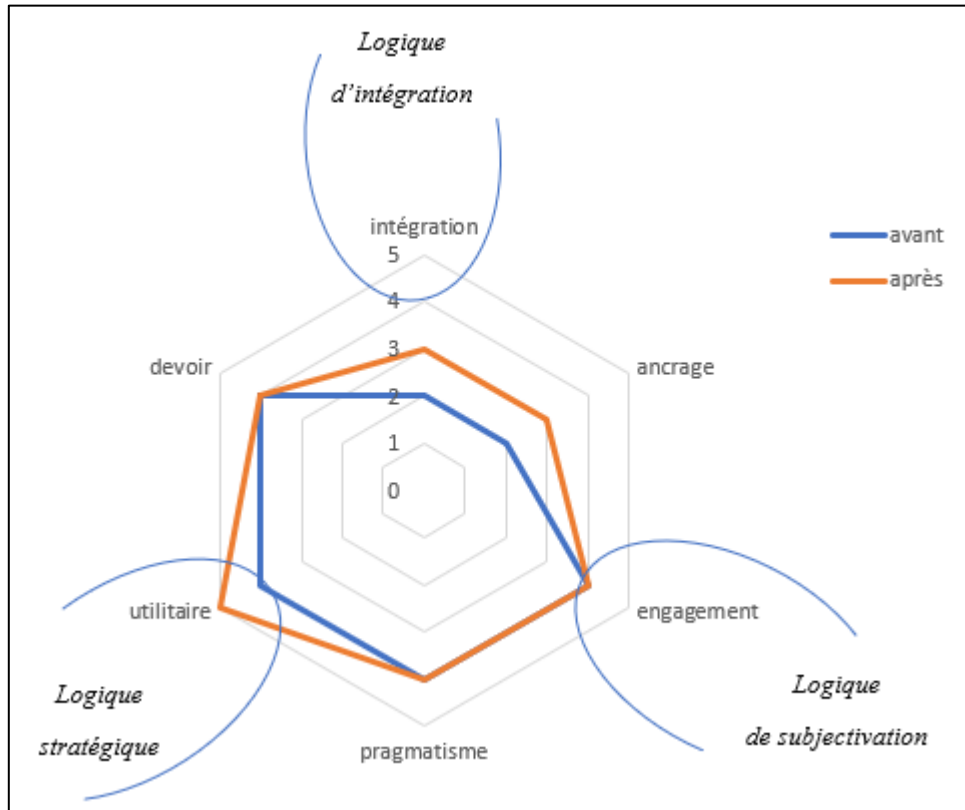


Les archétypes employés ont évolué au fur et à mesure des groupes et des séances (tableau 20). Les analyses, réflexions et commentaires de certains parents ont ainsi permis de mieux cerner leur expérience sociale. Notre restitution visait à correspondre au mieux aux analyses réalisées dans le groupe mais aussi à inclure progressivement les données des autres groupes pour dégager la dynamique sociale de leur expérience. Nous avons eu, au fur et à mesure de l'avancée de notre intervention sociologique, davantage d'éléments et de recul pour proposer une hypothèse proche des pratiques et des analyses des parents qui permette de définir une expérience sociale partagée, qui leur soit commune.

En se positionnant sur ces graphiques, les parents valident ou réfutent les archétypes d'analyse proposés. Cet exercice permet une appropriation de la restitution et de la dimension sociale de leur action. Il peut aussi être un indicateur de l'évolution de l'analyse des parents au fil des séances. Ainsi, FXC a précisé sur son graphique (à l'instar de MD dans les courriels échangés après la séance de restitution de son groupe) deux degrés de reconnaissance des logiques proposées : celui qui correspondait à sa pensée avant et après les séances de l'intervention sociologique (figure 28). Cette évolution nous indique que, par « jeu de

miroir », FXC s'est reconnu dans les expériences et les analyses des autres participants. Il s'inscrit davantage dans une expérience sociale globale. Le sens social de son action lui permet d'analyser son choix d'une autre façon.

Figure 28: Evolution de l'analyse des logiques d'action au cours de l'intervention sociologique



Enfin, mis en parallèle avec l'évolution des discours des parents, ces graphiques font ressortir des profils de parents selon les motivations évoquées. Ces profils sont révélateurs de la diversité interne au groupe étudié. Cela permet, notamment, de mieux comprendre la difficulté à transformer ce collectif en véritable mouvement social : cette conversion n'est possible que dans la mesure où les parents se reconnaissent dans l'ensemble des logiques d'action identifiées.

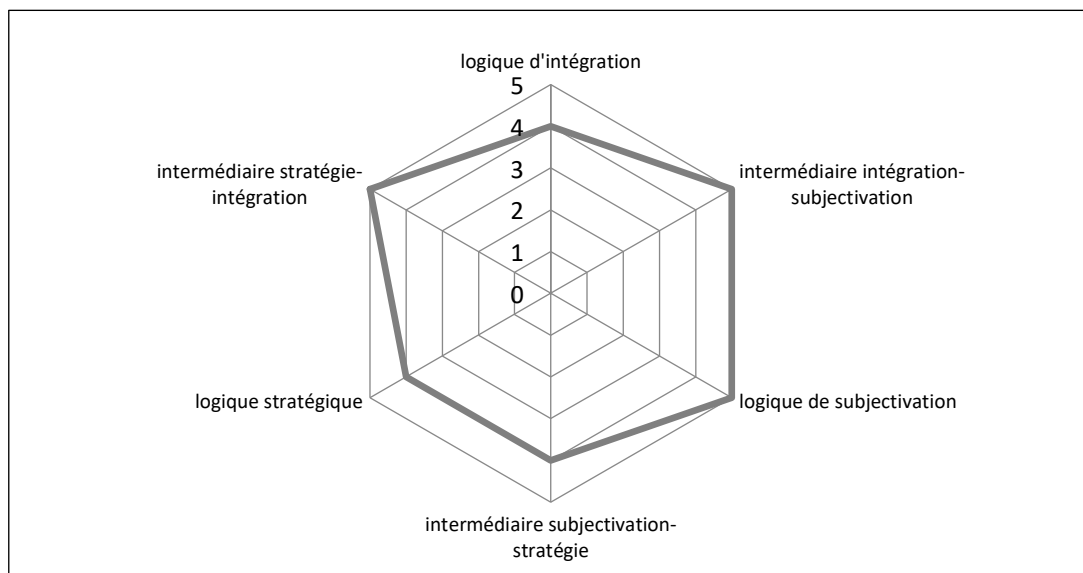
À partir des représentations qu'ils ont tracées, nous avons caractérisé quatre profils de parents différents : ceux qui relèvent de l'expérience totale, ceux qui s'insèrent davantage dans la logique d'intégration, ceux qui ont une démarche avant tout stratégique et enfin, ceux qui ont surtout développé un argumentaire propre à la logique de subjectivation.

Nous verrons, pour chacun de ces profils, de quelle façon les parents envisagent la transmission de la langue basque et le sens qu'ils donnent à cette expérience sociale. La transmission peut être une expérience sociale totale, elle peut être pensée dans une logique d'inscription, selon une stratégie ou encore selon des principes universels.

2.1. Expérience totale ; *euskaraz mihian eta ibili munduan*¹⁹⁰

Les parents qui relèvent de ce profil s'inscrivent dans la totalité des logiques d'action présentées. Pour chacun des archétypes¹⁹¹ qui leur a été proposé, ils se sont inscrits au niveau 4 ou 5 sur 5. Leur schéma prend la forme suivante (figure 29) :

Figure 29: se reconnaître dans l'expérience d'une transmission globale



Ce groupe est constitué d'une dizaine de parents¹⁹², soit 40 % de ceux qui ont complété les schémas.

La majorité d'entre eux (6 sur 10) parlent en basque à leurs enfants. On retrouve surtout ces parents sur les groupes de la côte ou du BAB, et seulement deux ne sont pas originaires du

¹⁹⁰ « Le basque sur la langue et en route pour le monde », dérivé d'un adage populaire « *txapela buruan, eta ibili munduan* » : « le béret sur la tête et en route pour le monde ».

¹⁹¹ Dans l'exemple retenu (figure 29) le parent s'est positionné en fonction des archétypes proposés au groupe E où l'intégration = inscription ; la stratégie = bilinguisme ; la subjectivation = identité plurielle ; les logiques intermédiaires sont efficacité d'apprentissage (entre intégration et stratégie), alternatives (entre stratégie et subjectivation) et ouverture (entre subjectivation et intégration).

Pays basque (tous les autres y ont grandi ou y sont revenus car leur famille est originaire du Pays basque). Enfin, seul un parent de ce profil-type a son enfant en bilingue, tous les autres ont leurs enfants scolarisés en ikastola – pour rappel : les parents d’ikastola représentent plus de 60% de notre panel.

Le positionnement adopté par ces parents au regard des archétypes d’analyse proposés est représentatif des réflexions qu’ils ont menées tout au long des séances. Ces parents pensent l’intégration comme une inscription, c’est-à-dire comme une identification et une reconnaissance des solidarités et de la responsabilité inhérente à l’identité basque. En outre, leurs motivations stratégiques incluent à la fois le bilinguisme mais aussi l’importance (liée à l’inscription) du rôle qu’ils entendent jouer dans la scolarité de leurs enfants. Enfin, leur engagement est conscientisé. Ils le justifient en termes de valeurs universelles et morales qui déterminent leur choix.

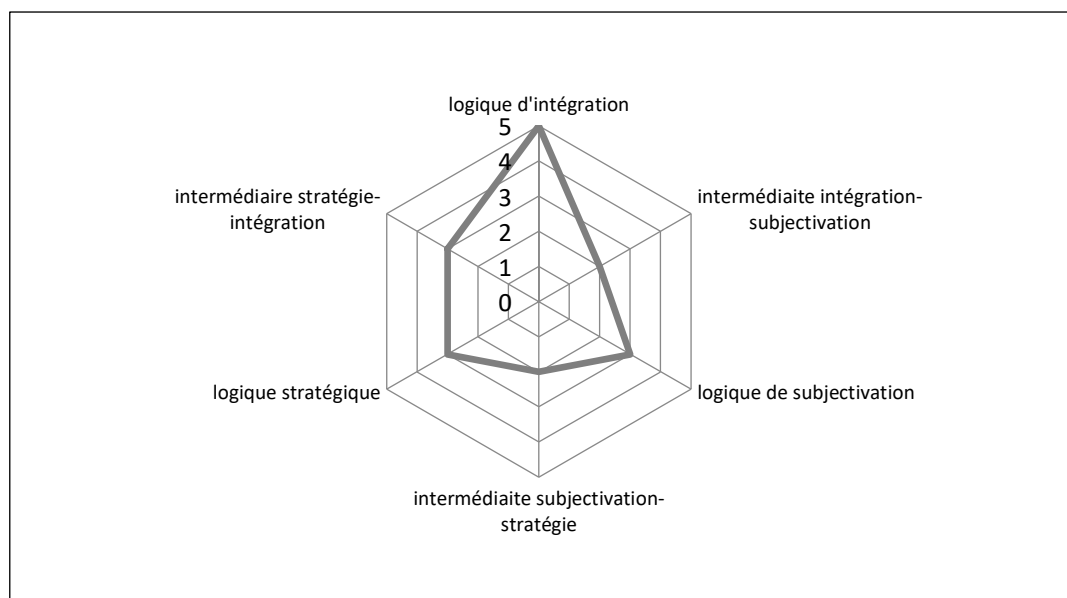
2.2. Le profil identitaire : faire du lien

Le deuxième profil qui ressort concerne des parents motivés avant tout par la logique d’intégration¹⁹³ (figure 30). Parmi les parents qui ont complété le graphique, ils ne sont que 4 sur 25 à se situer, essentiellement, dans cette logique d’action.

¹⁹² Les CSP dans ce profil sont variées et ne nous semble pas discriminantes : employé du secteur privé, enseignant, profession libérale ou culturelle.

¹⁹³ Dans ce exemple (figure 30) le parent s’est positionné en fonction des archétypes proposés au groupe C où l’intégration = racines, filiation ; la stratégie = bilinguisme ; la subjectivation = identité plurielle ; les logiques intermédiaires sont efficacité linguistique (entre intégration et stratégie), alternatives (entre stratégie et subjectivation) et ouverture (entre subjectivation et intégration).

Figure 30 : une transmission identitaire



Tous sont originaires du Pays basque (ils y sont nés et/ou y ont grandi et/ou y sont revenus car leur famille est du Pays basque) mais ne sont pas eux-mêmes bascophones actifs. Nous retrouvons surtout ces parents dans la filière bilingue¹⁹⁴.

Ces parents mettent en avant l'importance de la transmission de la langue et de la culture dans une logique d'inscription de l'enfant dans la culture basque. Par l'apprentissage de la langue basque, ils souhaitent en fortifier l'ancrage identitaire : l'attachement est subjectif, hérité mais aussi social. L'identité souhaitée est stable, authentique et pacifiée ; comme une réponse aux « errances » ou questionnements identitaires qui ont pu traverser les parcours de ces parents originaires du Pays Basque mais non-bascophones.

La réflexion de ces parents sur la question de l'apprentissage de la langue basque relève du temps long en lien avec leurs propres tentatives d'apprentissage passées. Cependant, concernant les attentes de cet apprentissage, ces parents se situent davantage dans le futur que dans le présent. Ces deux temporalités qui se font écho sont représentatives du choix de la filière bilingue : ces parents admettent que la maîtrise du basque pour leur enfant nécessitera un investissement volontaire sur du long terme. Il y a donc le constat d'une démarche qui s'inscrit sur le temps long et d'un choix concret actuel. Ces trois temporalités sont à l'image de ce qu'est l'identité ; à la fois dotée d'une continuité temporelle, d'une substance stable mais qui est aussi une construction inachevée, une « œuvre continuée » (BAEHLER, 2011)

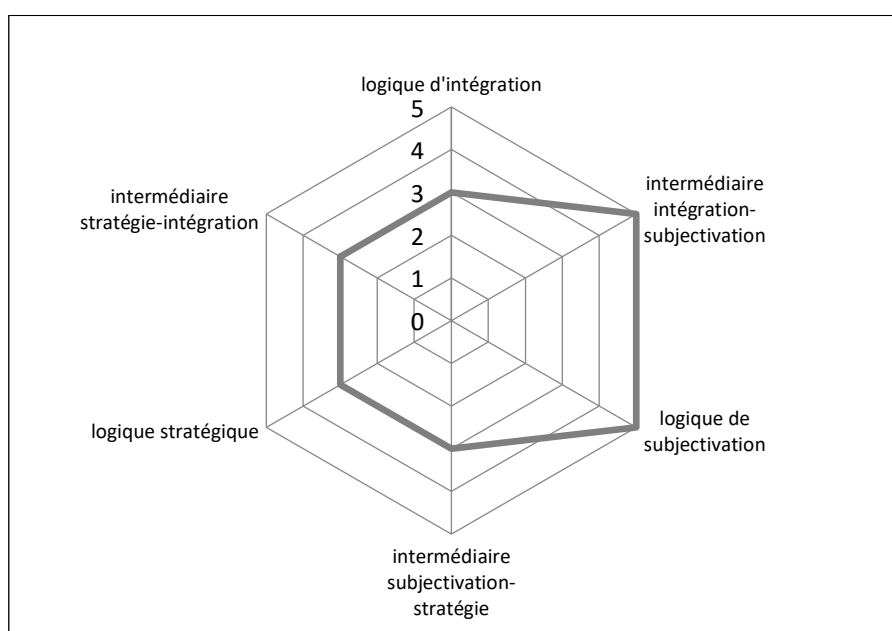
¹⁹⁴ Les CSP représentées (cadre, enseignant et employé du secteur privé) ne sont pas déterminantes.

c'est-à-dire évolutive. À travers le choix de la scolarisation en basque pour leurs enfants, ces parents actualisent leur propre récupération identitaire.

2.3. Un choix éthique ; l'engagement au cœur de la subjectivation

Sur l'ensemble des parents ayant complété les schémas (25 parents), seuls 3 parents se situent principalement dans la logique de subjectivation¹⁹⁵ (figure 31) ; c'est-à-dire qu'aucune autre logique principale que celle de l'identité plurielle n'a obtenue, dans leur auto-positionnement, de note supérieure à 3 sur 5.

Figure 31: une transmission éthique



Les parents qui mettent en avant l'identité composite pour justifier leur choix de la scolarisation en basque se situent surtout sur la côte. Seul un des trois parents qui s'inscrivent dans ce profil est bascophone et originaire du Pays Basque. Leur engagement semble encore plus désintéressé.

On remarque toutefois que beaucoup plus de parents (au total une dizaine), ont un double profil qui inclut cette logique. C'est-à-dire qu'ils estiment que la « polygamie identitaire » est une réalité et un atout pour leurs enfants, mais qu'ils associent aussi cette démarche à une

¹⁹⁵ Dans l'exemple retenu (figure 31) le parent s'est positionné en fonction des archétypes proposés au groupe D où l'intégration = apprivoisement/ancrage ; la stratégie = bilinguisme ; la subjectivation = identité plurielle ; les logiques intermédiaires sont efficacité d'apprentissage (entre intégration et stratégie), alternatives (entre stratégie et subjectivation) et ouverture (entre subjectivation et intégration)

autre motivation, qu'elle soit stratégique ou d'intégration. Autrement dit, ils souhaitent que leurs enfants, forts de leur inscription pleine et entière dans l'identité basque, se reconnaissent dans l'optique cosmopolitique du rapport au social. Dans d'autres cas, le choix de la scolarisation en basque est pensé comme une façon d'expérimenter les alternatives éducatives et/ou sociales de ces filières, tout en revendiquant de pouvoir se définir comme un être composite. Ainsi, la subjectivation n'est que rarement le moteur unique qui détermine les logiques d'action des parents, à l'exception, donc, de trois parents. Ces derniers semblent s'être affranchis des rapports affectifs et rationnels liés à la langue basque.

Ces « parents critiques »¹⁹⁶ ont rapidement mené un travail réflexif et ils y ont intégré une dimension politique et publique.

Par leur pratique professionnelle¹⁹⁷ ou leur parcours personnel, ces parents ont l'habitude de cette mise à distance : ils observent et s'observent. Ils se décalent et analysent leurs actes pour mieux les comprendre. Ils mettent en évidence une réflexion sur les enjeux sociaux de leur choix. Ainsi, la scolarisation en basque pose, pour eux, la question d'une relation de *pouvoir* au regard de la situation sociolinguistique du basque et de l'identité basque. Il s'agit clairement de prendre la défense d'une langue (et d'une culture) minorée, d'en empêcher la folklorisation et d'en revendiquer une reconnaissance en terme d'égalité. C'est donc par la mobilisation de principes universels que l'on comprend leurs actions. Elles s'inscrivent dans une démarche démocratique où le sujet s'identifie aux valeurs qu'il défend et à la communauté dans laquelle elles s'appliquent.

2.4. Un choix mesuré ; une ressource pour l'avenir

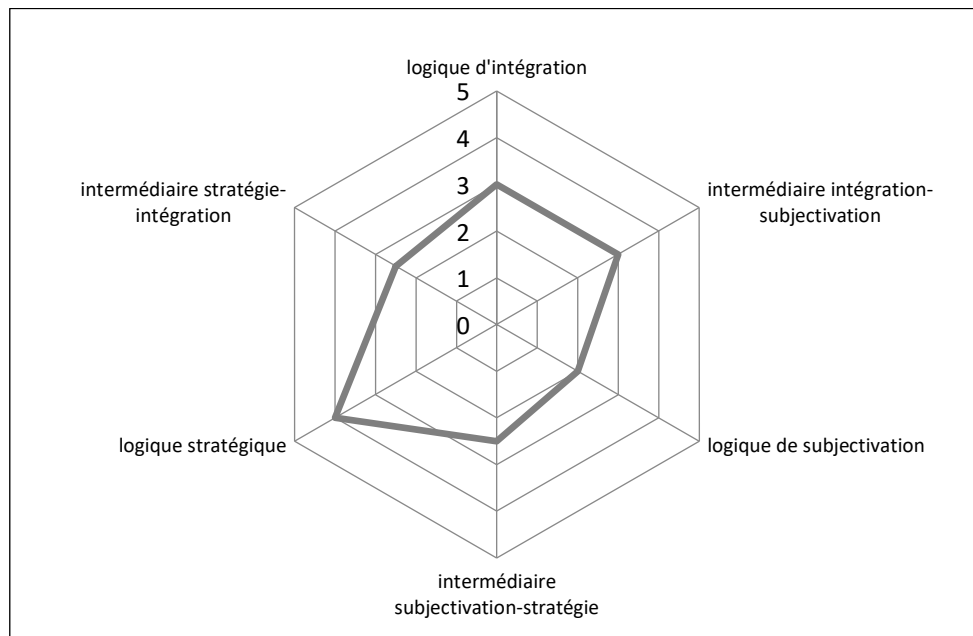
Un dernier profil, très minoritaire, se distingue ; les parents pour lesquels le choix de la scolarisation en basque est surtout motivé par des logiques stratégiques¹⁹⁸ (figure 32).

¹⁹⁶ Ces parents s'inscrivent dans une mise à distance, une critique de leurs pratiques et de la société de façon notable.

¹⁹⁷ Psychologue, enseignant.

¹⁹⁸ Dans ce exemple (figure 32) le parent s'est positionné en fonction des archétypes proposés au groupe B où l'intégration = intégration ; la stratégie = utilitaire ; la subjectivation = engagement ; les logiques intermédiaires sont devoir (entre intégration et stratégie), pragmatisme (entre stratégie et subjectivation) et ancrage (entre subjectivation et intégration).

Figure 32 : une transmission mesurée



Il n'y a qu'un seul parent (parmi les 25 à avoir complété les graphiques) pour qui la logique stratégique ressort, c'est-à-dire qu'il n'a pas mis plus de 3/5 aux autres logiques *principales* (intégration et subjectivation). Deux autres parents voient leurs profils fortement marqués par cette logique (4-5/5) même s'ils ont aussi identifié d'autres motivations comme structurantes dans leur choix (4/5 pour l'identité plurielle et l'ouverture ou les alternatives). Cette logique stratégique a été présentée aux parents sous deux appellations différentes : « ressource supplémentaire » (comme c'était le cas pour l'exemple choisi) ou « bilinguisme ». Les parents ont analysé le basque comme une langue d'utilité pour un contexte local, pour des apprentissages futurs ou dans un souci d'aboutir à un parfait bilinguisme actif.

Un seul de ces parents est bascophones et un n'est pas originaire du Pays basque. Ils se retrouvent surtout dans les filières bilingues et en milieu urbain. Leur choix est justifié par les effets négatifs liés au manque de la langue. C'est parce que la langue basque fait défaut au parent, dans un contexte concurrentiel, qu'elle est choisie comme langue d'apprentissage pour *l'enfant* (l'adulte n'est pas forcément, lui, dans cette démarche d'apprentissage). L'intérêt pour la langue ne se justifie qu'à partir du moment où sa pratique est incitée par l'extérieur, où sa pratique est sociale.

Ce profil de parents est très minoritaire. En effet, de nombreux parents ont évoqué, lors des premières séances, des logiques stratégiques liées au développement cognitif de l'enfant, à l'utilité professionnelle de la langue etc. Mais ils ne sont qu'une minorité à ne pas avoir, par la

suite, développé une analyse de leur choix basée sur d'autres logiques. Ainsi, la présence de ce profil à la fin de toutes les séances nous semble davantage liée à l'implication de ces acteurs au cours de la réflexion. Il s'agissait de parents plus en retrait, à l'écoute des autres ou présents de façon ponctuelle.

La méthodologie de l'intervention sociologique semble donc avoir permis de dépasser cette présentation utilitaire du choix de la langue basque et de faire ressortir d'autres motivations, parfois intimes ou parfois plus politiques. Le refus ou l'impossibilité de l'acteur d'entrer dans cette double démarche de mise à distance et d'introspection aboutit au maintien d'un discours rationnel et utilitaire. De la même façon, les parents ayant un profil principalement lié à la logique d'intégration n'ont pas su, ou pu (dans le temps imparti), aller plus avant dans la mise à distance de leurs liens avec la langue (et l'identité) basque.

Synthèse des archétypes soumis aux parents :

Les trois derniers profils-types dégagés (identitaire, mesuré et éthique) mettent en évidence l'interdépendance nécessaire entre les logiques d'action identifiées. Peu de parents se situent entièrement dans un seul des archétypes proposés. La majorité des parents oscillent entre deux logiques, par le biais, notamment, des motivations intermédiaires, des conduites d'ajustement ((ré)appropriation, alternatives et ouverture). Enfin, la majorité de ceux qui ont complété les schémas se situe dans le premier profil présenté : l'expérience sociale de la transmission globale.

Seule une appropriation de l'intégralité des logiques d'action qui ont été dégagées permet aux parents de saisir le sens social de la transmission qu'ils souhaitent. Cette expérience sociale globale révèle la complexité et la richesse d'un choix qui était, initialement, souvent présenté comme « évident ».

Cette analyse de la pluralité des logiques d'action qui compose le choix de scolarisation en basque et la prise en compte de chacune d'entre elles permet aux parents d'être acteurs d'un mouvement social qui va au-delà du choix d'un apprentissage linguistique :

« Ça m'a amené à me poser des questions que je ne m'étais pas forcément posées quand j'ai mis [mon enfant] à l'école, sur les actes militants etc. Moi, c'était... ce n'était pas une évidence alors qu'effectivement, après, avec le recul et en creusant un peu, on se rend compte que quoiqu'il en soit, et peu importe comment nous l'avons interprété, mais oui, c'était et c'est, au quotidien, militant. Ces questions-là, je ne me les étais pas posées » (KB, D5, p. 15).

Pour cela, il faut donner aux parents le temps et l'espace nécessaire à l'expression de leur réflexivité pour qu'ils deviennent les véritables sujets de leur choix ; ce que l'intervention sociologique permet. Il s'agit d'accompagner les sujets et le collectif dans la prise de conscience de la complexité et de la cohérence qui les constituent.

La séance de restitution finale a aussi permis de présenter les obstacles majeurs à la constitution de l'unité de cette mobilisation autour de la scolarisation en basque. Les échanges qui ont suivi cette restitution générale ont mis en évidence les difficultés rencontrées pour donner une définition commune et partagée du sens politique de ce mouvement (chapitre 9).

La diversité des profils ainsi mise en évidence relève de choix conscientisés grâce à l'expérience sociologique. Mais elle peut aussi s'analyser en fonction des critères géographiques et selon les filières choisies

Chapitre 8. L'expérience sociale de la scolarisation en basque et nos hypothèses secondaires.

Dans ce dernier chapitre, nous souhaitons étudier l'expérience sociale définie au regard de nos hypothèses secondaires à savoir une distinction des motivations en fonction d'un critère géographique et en fonction des filières d'enseignement choisies.

Nous proposerons enfin, dans un dernier temps, une réflexion sur le rôle de la représentation de l'engagement au PBF pour comprendre la réticence des parents à analyser leur choix en termes d'engagement politique.

1. Les motivations diffèrent-elles selon le lieu et la filière d'enseignement ?

Dans nos hypothèses initiales, nous postulions une différenciation des motivations pour le choix de l'enseignement en basque entre la côte et l'intérieur du PBF, ce que l'analyse des enquêtes sociolinguistiques (chapitre 1, partie 1) a conforté. Ainsi, les parents des communes du Labourd intérieur (groupe A) et de Basse-Navarre et Soule (groupe E) -groupes dits « de l'intérieur »- devraient avoir des motivations assez distinctes des parents intégrant les groupes B, C et D – dits de la côte. La pratique et la transmission de la langue basque connaissent des pourcentages plus élevés dans les zones rurales. Cet environnement ne doit pas être sans conséquence dans la motivation du choix de la langue basque, ni dans le sens que l'on donne à ce choix :

« Être basque à Bayonne et être basque à Mauléon, je pense que ça ne veut pas du tout... on ne mettra pas la même chose derrière le mot 'culture' ou même 'identité' » (OL, C2, p.17).

Dans un environnement social plutôt bascophone – donc dans « l'intérieur » –, le choix de la scolarisation en basque semble, *a priori*, plus simple et évident. Nous avons ainsi remarqué que la part des élèves scolarisés en basque dans les provinces intérieures (Basse-Navarre et Soule) est plus importante que dans le reste du PBF (carte 10).

En dépit de ces apparences, les séances de notre intervention sociologique, nous ont montré que le rapport à la scolarisation en basque était, finalement, plus problématique dans les environnements ruraux qu'urbains, notamment en raison de l'attachement à l'échelle locale du territoire. Ainsi, au-delà des archétypes de l'expérience sociale définis précédemment, une

analyse du rapport au territoire permet de mieux comprendre les obstacles à l'affirmation d'un réel mouvement social. Nous verrons ainsi que les rapports au territoire et les définitions qu'en donnent les parents sont divers et peuvent recouvrir, parfois, une dimension politique. Cependant, ce « non-dit politique » omniprésent, comme nous l'analyserons ultérieurement (3), cristallise les tensions et empêche l'émergence d'un NMS.

Or l'engagement qu'implique le choix d'une ikastola nous semble, *a priori*, davantage porteur d'une mobilisation intégrant une dimension politique. Une analyse par filières (bilingue vs associatif) de la conversion des parents viendra corroborer la centralité de cette dimension politique dans leur engagement. Cette distinction par secteur géographique et par filières d'enseignement nous permettra de comprendre les difficultés à constituer un mouvement social complet autour de la scolarisation en basque.

1.1. Des motivations différentes entre la côte et l'intérieur ou entre monde urbain et rural ?

*« C'est peut-être aussi le fait d'être en milieu rural
parce que ce n'est pas du tout des réflexions quand tu habites en ville.
Ce sont des questions que je ne m'étais jamais posées avant, en habitant en ville. »*

FP, E3, p.1

Une des hypothèses initiales de ce travail était l'existence de différences de motivation entre les parents selon leur lieu de résidence. Ainsi, les parents urbains, du BAB ou des zones littorales, n'auraient pas les mêmes logiques d'action que ceux des bourgs et des villages de l'intérieur. Les premiers auraient une réflexion plus orientée vers le cosmopolitisme tandis que les autres auraient des motivations liées à l'inscription dans la communauté locale. Il s'agit ici de vérifier et d'interroger la pertinence de ce critère géographique pour comprendre la diversité des motivations autour de la scolarisation en langue basque.

1.1.1. Comment distinguer ce qui relève du monde urbain de ce qui relève du monde rural ?

Une première difficulté est liée à la distinction entre les parents qui relèvent de la ville et ceux du milieu rural. Doit-on tenir compte du lieu d'habitation ? De leur lieu de travail ? De l'endroit où leurs enfants sont scolarisés ? La généralisation du périurbains (LEVY & LUSSAULT, 2014) ou sa fin (BONNIN-OLIVEIRA, 2013), l'émergence des néoruraux (ROUVRIERE, 2015), comme des rurbains (BAEUR & al., 1976 ; BOSSUET, 2013)

indiquent l'emprise de plus en plus forte d'un mode de vie partagé par tous, où que ce soit (DUBOIS-TAINE & CHALAS, 1997).

a) Difficultés pour définir ce que sont l'urbain et le rural :

Certains groupes sont plutôt homogènes. Ceux qui se sont réunis au BAB relèvent du milieu urbain même si certains habitent dans l'aire périurbaine qui entoure le BAB, voire dans des communes semi-rurales. Par contre, parmi les parents du groupe se réunissant à St-Pée-sur-Nivelle, beaucoup habitent dans des communes au même profil (voire dans les mêmes communes : Louhossoa, Cambo etc.), qui relèvent davantage du milieu rural bien que fortement influencé par le BAB ; Faut-il considérer ce groupe comme relevant aussi du modèle de vie urbain ? Enfin, si les parents qui se réunissent à Ostabat vivent en milieu rural, qu'en est-il pour ceux d'Hasparren ? Certains font la navette tous les jours pour travailler sur le BAB. Leur mode de vie ne relève-t-il pas du modèle périurbain (ROUX & VANIER, 2008) ? Doit-on considérer cet intermédiaire semi-rural et, là, parler de rurbains ? La délimitation entre ces espaces, qui fait débat (VANIER, 2012 ; PISTRE & al., 2018), n'est pas le cœur de notre propos même si elle joue, dans une certaine mesure, sur l'analyse que nous proposons.

Nous retiendrons alors les définitions suivantes, quoiqu'imparfaites et contextuelles, pour qualifier ce qui relève de l'urbain et du monde rural dans notre étude. Les groupes intégrés au monde urbain sont ceux qui relèvent du BAB et des zones périurbaines qui lui sont attachées, ainsi que les groupes des espaces rurbanisés, c'est-à-dire des territoires ruraux où l'agriculture recule tant dans le paysage que dans les professions des foyers représentés dans l'enquête. Les groupes qui relèvent du monde rural sont donc, à l'inverse, marqués par l'agriculture, que cela soit professionnellement ou dans les modes de vie.

b) Caractériser les groupes selon le critère urbain-rural :

Nous avons décidé de retenir le découpage proposé par les études sociolinguistiques (chapitre 1, partie 1). Trois secteurs sont identifiés, le BAB ; le Labourd intérieur et la Basse-Navarre avec la Soule. Il paraît cependant nécessaire d'affiner ces distinctions géographiques, notamment pour les groupes du Labourd intérieur, afin de proposer une analyse plus précise du rôle joué par l'environnement quotidien dans la façon dont ces groupes ont exprimé leurs démarches et leurs réflexions.

Grâce aux entretiens préalables à notre enquête, nous avons déterminé que les parents du groupe se réunissant à St Pée vivent et/ou travaillent en ville ou dans la zone d'influence du BAB (sauf pour deux parents qui vivent et travaillent -mais hors secteur agricole- dans des communes rurales : Sare et Ainhoa). Il convient de les distinguer des parents qui se réunissent à Hasparren et qui y vivent et y travaillent (ou tout du moins dans les communes environnantes) en lien avec le secteur agricole ou dont la famille élargie reste encore rattachée à ce secteur d'activité.

Ainsi, les deux groupes du BAB et celui qui s'est réuni à St Pée relèvent davantage du modèle urbain/périurbain dans leurs mobilités et leurs pratiques quotidiennes. Tandis que les groupes d'Hasparren et d'Ostabat font plutôt partie du milieu rural.

Nous verrons que l'espace de vie en tant qu'espace de socialisation joue un rôle dans la façon de présenter et de vivre le choix de scolarisation fait pour les enfants. Les contraintes, les pressions autour de ce choix ne sont pas les mêmes selon le milieu géographique considéré. À travers l'interrogation du rôle de ce critère géographique dans le choix, c'est évidemment un lien au *territoire* et à *l'espace social* qui est soulevé.

1.1.2. Un territoire polymorphe et polysémique :

La question du rapport au territoire posée aux parents révèle des définitions variées de celui-ci. Ainsi, il peut être défini comme une appropriation de l'espace géographique par l'individu au travers d'une dimension principalement affective : on peut alors parler d' « espace vécu ». Pour d'autres, le territoire est une portion de l'espace géographique revendiqué comme fondateur de l'identité collective. Par ailleurs, nous le distinguons de l'espace social qui regroupe les interactions sociales, qui est l'espace des pratiques sociales et des rapports sociaux.

Nous avons repris l'intégralité des discours des parents pour chacun des groupes en portant un intérêt particulier aux questions liées à la perception du territoire (dans sa définition affective, mais aussi administrative), au rôle de l'espace social dans leurs propos et aux échelles géographiques de leurs réflexions. Nous relevons les éléments suivants :

- L'importance de l'incidence du choix de la scolarisation en basque dans l'espace social des parents des groupes de l'intérieur (on parle d'« effet de lieu » -DI MEO, 1998-).
- Le lien affectif au lieu de vie, beaucoup plus affirmé dans les groupes de l'intérieur et le lien affectif au territoire revendiqué pour les autres groupes.

- Des échelles géographiques variées (le Pays basque de France, celui d'Espagne ou *Euskal Herri* qui regroupe les deux) mais qui sont partagées par tous pour penser la question de la transmission, de la pratique et de la revitalisation de la langue basque.
- Des références au territoire revendiqué présentes dans tous les groupes mais surtout portées par des parents qui relèvent du profil de la transmission globale.

Nous présenterons chacune de ces perceptions du territoire en débutant par celles qui relèvent de sa dimension intime, puis sociale et enfin politique.

a) La dimension essentialiste du territoire :

La définition du territoire proposée par les parents montre que, pour beaucoup, leur rapport au territoire relève avant tout de l'affectif. Ce lien est d'ailleurs plus affirmé dans les groupes de l'intérieur, là où les paysages jouent un rôle identificateur important. En cela, les parents font référence à ce qu'Augustin Berque nomme la « médiance » (BERQUE, 2000). Ce concept recouvre l'ensemble des « relations qui nous lient de façon existentielle à notre environnement tant humain, que physique et intime » (DE COULON, 2006 ; p.12). Il s'agit donc du rapport identitaire qu'un milieu contribue à créer et que l'individu incorpore à son être : « *je sens que cette terre, elle m'aime, moi. Et j'aime cette terre* » (IM, E3, p.4). Ce rapport phénoménologique reste, cependant, peu présent dans les discours des parents.

Pour les groupes de la côte et du BAB, ce lien affectif au territoire existe, mais il n'est pas local dans le sens où il ne s'agit pas de leurs espaces de vie quotidiens mais du lien aux *aménités* du territoire pensé de façon plus vaste (et qui pourra d'ailleurs être un territoire « revendiqué » pour certains). Ce rapport au territoire nous évoque alors le concept de « l'habiter » (HOYAUX, 2002 ; LAZZAROTTI, 2006) qui invite à définir les processus identitaire et sociaux de l'humain (et de l'humanité) habitant, par leur lecture à la fois dynamique et relationnelle.

« Quand je rentre là où je suis né, je sens que ce n'est pas chez moi. [...] Je suis quelqu'un d'extérieur là-bas. [...] Quand je dis "je rentre chez moi", c'est l'endroit où je vis, oui. Et actuellement, c'est ici. [...] Au même titre que lorsque je vais en Bretagne, il y a toujours plein de symbolique autour de l'odeur, de plein de choses qui sont liées. [...] Et quand je suis en voyage mais là je suis complètement... quand je suis loin, oui, je me sens aussi bien et je n'ai pas forcément envie de rentrer » (CM, D4, p. 2-3).

L'identité et le rapport au territoire se construisent de deux façons qui constituent ce qu'Olivier LAZZAROTTI appelle le « placement » (cité par DI MEO, 2004 ; p.342). Il y a,

tout d'abord, « l'emplacement », le fait d'« être ici » ou « d'être d'ici ». C'est le lieu à soi, c'est « chez moi ». Puis il y a tout ce qui concerne les déplacements, les mobilités qui participent aussi à la constitution des identités. C'est l'expérience de ces ailleurs mêlée à l'ancrage local qui donne aux parents un rapport particulier, personnel, affectif à ce territoire. Le *placement* serait le processus par lequel chaque habitant construit sa propre place dans le monde en fonction d'une certaine stabilité mais aussi en intégrant ses mobilités. Ce rapport au territoire est particulièrement fort chez les parents donc les logiques d'action étaient identifiées entre intégration et subjectivation.

b) Un territoire oppressant : le rôle de l'espace social dans l'affirmation du choix en milieu rural.

Dans les groupes de l'intérieur, on note une grande place accordée dans les discours au rôle joué par l'espace social. Celui-ci est défini comme l'espace des interactions sociales, celui dans lequel le sujet évolue, s'affirme. Or, la place de la langue basque et de sa pratique mais surtout son enseignement aux enfants assigne l'individu à un rôle, à un groupe au sein de cet espace social. Ainsi, pour les parents de l'intérieur, il a souvent été fait référence au passé, à la façon dont la langue basque a été petit à petit cantonnée à l'espace intime car dépréciée dans les espaces institutionnels :

« Ma mère par exemple, elle est née à Urrugne, elle a été à Espelette. Elle a subi les mêmes brimades, les mêmes maltraitances, on va dire le bâton qu'on se passe jusqu'à la fin de la journée où on a le bâton parce qu'on a dit le dernier mot en basque, c'est trois heures de punition, quatre coups de règle, des coups sur la tête » (MrD, A1, p.5).

Mais il a aussi été question de la façon dont ceux qui maintenaient la pratique de façon revendicative ont été catalogués dans ces espaces ruraux :

« SE : Après là, on pose... on pose une identité. Pour moi, c'est, c'est comme s'il y avait « les basques » et « les autres ». Et moi, j'ai du mal. J'ai du mal avec... on va m'identifier, on va me mettre dans...

CE. : Dans une case ?

SE : Oui, un peu. Des fois, au moment des fêtes, de l'adolescence, dès lors qu'on allait voir tel concert, bah voilà, on avait telle étiquette.

CE. : Là tu évoques un temps où on faisait le lien avec l'Histoire, avec la politique, forcément. Si tu avais été à un concert en langue anglaise, on ne t'aurait pas dit « militant ». Ça dépendait du climat. (...) On sentait quand même que d'un village à l'autre, pas d'un village à l'autre, mais il y avait quand même un climat.

MDL : Si, c'est quand même très clair, dans les villages, c'est très clanique, on sait telle famille, c'est telle nuance. C'est assez fort » (A1, p.10).

L'espace social du village était alors fractionné en fonction de la pratique et de la place de la langue basque, entendue comme attribut d'une culture et d'un positionnement politique. La pression de l'espace social a donc joué un rôle dans l'affirmation identitaire des parents. De même, les écoles en basque, durant leur enfance, étaient clairement assimilées à cet engagement politique :

« On nous a souvent, comment dire... comme « basquois » ou quoi, on nous a souvent... « Mais qu'est-ce que vous faites à l'école ? Est-ce qu'on vous apprend à faire des bombes ? » Tu vois ce genre de [...], mais bon, il n'y a quand même que 20 ou 30 ans. Et après 20 ans, il y a quand même ces peurs sous-jacentes mais c'est beaucoup, on va dire, beaucoup moins présent que dans les années 1980 » (MrD, A1, p. 11).

Ce que ce témoignage révèle, c'est une prégnance de cette perception politique de la scolarisation en basque dans les zones rurales, d'autant plus dans le cadre d'une ikastola. La dimension politique de l'engagement existe toujours mais ne se limite plus à un projet nationaliste. Pour autant, cette assimilation reste fréquente :

« Ce sont les autres qui nous mettent une étiquette « militant » négative : on fait peur. On sort des clous parce que l'on met les enfants hors du village. [...] Il y a un an, une attaque directe, où on m'a dit, un soir, je finissais mon travail, au moment de sortir, on me dit : « vous avez tué l'école du village avec l'ikastola ! ». » (ML, E2, p.19-20).

Dans ce témoignage, l'espace social exerce une pression en tant que force de normalisation des rapports sociaux où l'individu doit agir d'une façon attendue par le groupe social d'appartenance (le village). Le parent doit participer au maintien des dynamiques sociales du village. S'il agit autrement, sa pratique est condamnée. L'espace social du parent est alors modifié :

« Je ne suis pas toujours à l'aise dans le sens où je sais qu'il y a des gens qui passent et qui ne sont pas forcément dans notre position, et ça c'est vrai que... même si j'assume mon choix, je me dis que je n'aurais jamais pensé un jour, avec ce choix-là, en arriver là ; être gênée pour les autres parce que certains, certains - je répète- ne comprennent pas. Et on se dit "waouh" ; si on avait fait ça en ville, dans une école privée, au moins, ça passerait ! C'est vrai que je le ressens, et mon mari aussi. Dans certains moments particuliers de la vie du village » (ML, E4, p.5).

Cette contrainte de l'espace social se retrouve aussi dans le choix du bilingue lorsque l'offre n'est pas disponible dans l'école du village :

« Ils [les habitants du village] sont totalement désintéressés de la langue basque et ils ne comprennent pas pourquoi on fait le choix de les mettre en dehors du village. Moi je me suis retrouvée dans beaucoup de choses,

quand il faut mettre son enfant en dehors du village, c'est dur. On vous le fait bien payer. Maintenant encore, on le sent » (HA, E1, p.15).

Ici, ce qui est reproché aux parents, c'est d'avoir choisi de scolariser leur enfant en basque et, pour cela, en dehors du village. L'offre bilingue n'existait pas dans leur école de secteur. L'enfant est donc scolarisé, dans un premier temps, dans l'école publique la plus proche en bilingue puis, dans un second temps, en ikastola dans un village plus éloigné encore :

« On est « les gens qui auront mis les enfants à l'extérieur du village ». [...] Voilà, il y a des gens qui ont eu des mots durs [...]. Ce sont mes parents qui ont pris, de leurs propres amis, et tout ça [...]. Ils se sont entendus dire des choses : "mais comment ça se fait que vos enfants ont pris ce positionnement ? On connaît les parents du mari, on vous connaît, vous ; mais comment est-ce possible ?" [...] C'est même dangereux, c'est même... dans mon village, oui. On allait, je pense, fabriquer des petits terroristes » (HA, E2, p. 17).

En milieu rural la pression de l'espace social s'exerce sur le parent, ainsi que sur sa famille. L'individu est situé dans le collectif et dans sa lignée et, à ce titre, il doit agir comme attendu. Par ailleurs, sur le choix des ikastola, précisément, l'amalgame avec le contexte politique des années 1970-1980 reste très fort dans les représentations. Il semble beaucoup plus nuancé en milieu urbain.

Cependant, cette contrainte sociale peut être dépassée et devenir moteur dans l'affirmation du choix du parent et dans la redéfinition de son espace social :

« Mais c'était, « t'es où à l'école, en haut ou en bas ? », en haut, c'est Ste Thérèse [le privé] et en bas, c'est Jean Verdun [le public], et moi je disais toujours « au milieu » ! [...] Mais le fait, d'être classée ou positionnée, moi ça ne m'a jamais gênée. Au contraire, je l'ai toujours vécu comme une force » (MrD, A1, p.11).

Cette pression est toujours perçue par les parents même si le sens politique de l'engagement a changé compte tenu de l'évolution de l'image de l'euskara. Cependant, cette contrainte de l'espace social nous permettra d'aborder la question du rôle majeur du « non-dit politique » (3) dans la structuration d'un NMS autour de la scolarisation en basque.

c) Les échelles géographiques de la langue basque :

La question de la pratique de la langue et de sa revitalisation relèvent de différentes échelles géographiques : de la plus large à la plus locale. Elles ont toutes été considérées par les parents, avec peu de distinctions entre les groupes. Ces échelles dépendent davantage de l'expérience sociale des parents.

Plus la subjectivation a été poussée dans le groupe, plus la réflexion se fera à petite échelle c'est à dire à grand niveau géographique. On pense alors la langue basque dans le cadre d'un patrimoine mondial, en tant que richesse pour l'humanité par sa singularité :

« Il y a un fil, une sorte de fil d'Ariane qui remonte à très très loin et qui est arrivé jusqu'à nous, et ça fait partie du patrimoine mondial. Enfin, les langues font partie du patrimoine mondial » (LC, E1, p.14).

D'autres parents qui adoptent parfois un rapport plus stratégique à leur expérience sociale nous en présentent la pratique de façon pragmatique. Elle est, pour eux, la langue d'un territoire :

« Moi, je leur donne une langue pour qu'ils puissent se débrouiller n'importe où. Et ici, c'est le basque, c'est ici [...] ce n'est pas une langue internationale » (EZ, B2, p.8).

Ceux pour qui l'expérience sociale est fortement déterminée par la logique d'intégration font référence à des échelles variables (locales, nationales, internationales) mais qui dépendent surtout de ses locuteurs. Elle est alors la langue des bascophones :

« On peut s'en sortir avec un peu partout parce qu'il y a toujours une Euskal Etxe¹⁹⁹ quelque part » (ITG, B2, p. 8).

Ces échelles de la langue basque sont liées à la façon dont chacun des parents se positionne dans l'expérience sociale du choix de l'enseignement en basque. Ainsi, penser la géographie de l'euskara est révélateur du sens que l'on donne à sa transmission ; penser à la fois la singularité de cette langue, le territoire de sa pratique et sa dimension identitaire se traduit par la définition d'un territoire « revendiqué » pour ces parents.

d) Un territoire « revendiqué » pour une transmission globale :

Enfin, le territoire est aussi « la « projection », sur un espace donné des structures spécifiques d'un groupe d'humain. [...] Il contribue en retour à fonder sa spécificité, à conforter le sentiment d'appartenance » (BRUNET, 1993, p. 480). En cela, il acquiert une dimension

¹⁹⁹ *Euskal Etxe* = maison basque ; établissements et associations dans certaines grandes villes de France et du monde.

identitaire forte et, dans le cas du Pays basque, une dimension politique. Il ne s'agit pas ici de revenir sur l'historique de la revendication d'un territoire institutionnel au PBF mais de faire le lien entre cette perception politique du territoire et le sens donné à la transmission de la langue :

« Quand on arrive ici, le Pays basque, pour moi, ce sont les 7 provinces. C'est important de le penser. Effectivement, il y a la question du langage : «hegoalde», «iparralde», «bestalde», voilà. On se définit un peu comme ça, avec effectivement, on sent cette histoire de frontière qui est chiant ! Alors tu es un emmerdeur quand tu dis 'Je vais en Espagne ! Non, tu ne vas pas en Espagne !' » (CM, D4, p.12).

Cette dimension politique du territoire a été évoquée dans tous les groupes mais elle est surtout introduite dans les discussions par les parents dont le profil relève de la transmission globale. Il peut alors s'agir de l'affirmation d'un territoire national :

« Moi quand je parle d'Euskal Herri ou du Pays basque, je parle toujours du territoire national en englobant... moi, toujours, toujours. [...] Pour moi, parce que du coup, Pays basque, Euskal Herria, enfin... eta Nafarroa barne²⁰⁰ même s'il n'y a pas de bascophones dedans ! » (MrD, A4, p.15).

Ce territoire est pensé comme essentiel à la reconnaissance et à la survivance de la langue et de l'identité basque.

Se pose alors la question de ses frontières. Par l'emploi du terme « frontière », les parents nous renseignent aussi sur la représentation qu'ils ont de ce territoire :

« Pour moi, la frontière, pendant très longtemps ma fille a cru que c'était l'Adour. Parce que quand on arrivait de Bordeaux, on disait "ça y est, on est chez nous !". Donc pour elle, la frontière c'était l'Adour et après, on était au Pays basque, ce n'était plus la France » (ITG, B4, p.18).

Pour beaucoup, la frontière reste internationale et sépare distinctement deux Pays basques :

« Parce qu'elle est super forte la frontière. En tout cas moi, c'est ce que je ressens. Mais d'une force... » (FXC, B4, p. 18).

« Donc la frontière, elle est partout, tous les jours. Même si, en théorie, certains d'entre nous n'ont pas envie de le dire » (PEA, B4, p. 19).

Ainsi, penser le territoire en incluant le Pays basque de France et celui d'Espagne est une géographie que l'on retrouve surtout chez les parents qui relèvent de l'expérience de la transmission globale ; en cela, le territoire est support de l'identification, le cadre de sa pratique et de sa revitalisation. Cette représentation du territoire basque intégrant *Iparralde* et

²⁰⁰ « eta Nafarroa barne » = et la Navarre incluse.

Hegoalde se retrouve aussi chez les parents inscrits dans la transmission éthique : il est davantage question de Pays basques, au pluriel. La perception que l'on a du territoire politique est liée au sens que l'on donne à la transmission de la langue.

1.2. Distinction en fonction des filières :

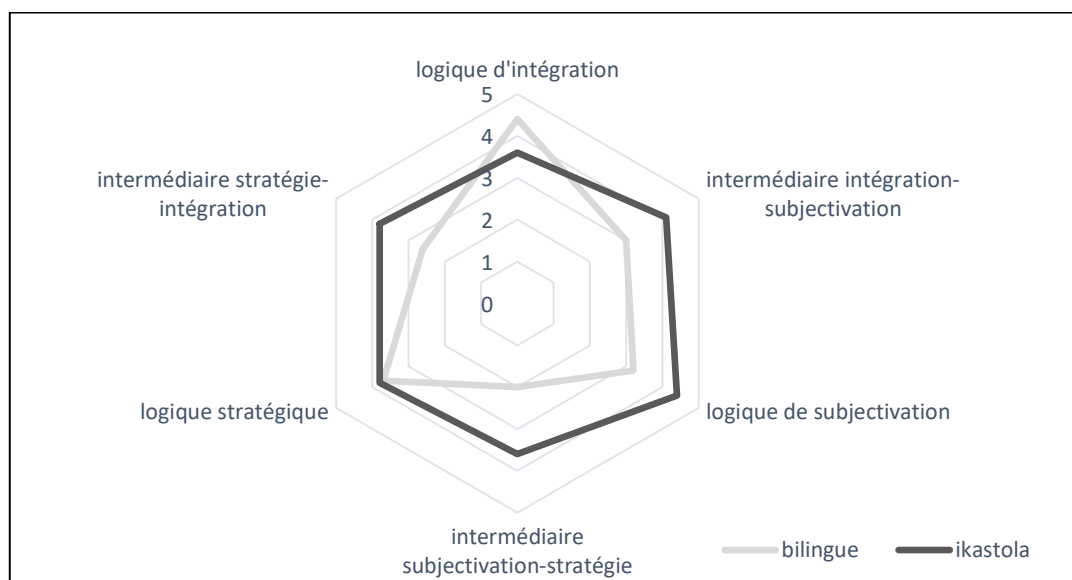
Dès la première séance et dans tous les groupes, les parents ont toujours fait référence aux autres filières que celle choisie pour justifier leur choix. Autrement dit, ils nous ont toujours proposé un résumé du comparatif qu'ils avaient pu opérer. Les différences entre chacune d'entre elles sont donc très présentes dans les discours. Au-delà de la question de la langue basque, le choix de la filière en elle-même (publique, confessionnelle ou associative) peut relever de logiques stratégique et/ou morale que nous avons déjà étudiées et qui influent souvent l'auto-positionnement des parents dans l'analyse que nous leur avons proposée.

Nous nous interrogeons donc sur l'existence de distinctions entre les parents selon la filière bilingue ou immersive associative²⁰¹ : les parents des ikastola sont-ils plus inscrits dans une démarche d'intégration avec l'affirmation du groupe identitaire ? Ceux du bilingue ont-ils davantage une expérience stratégique avec le choix d'une langue seconde dès le plus jeune âge ? Retrouvons-nous davantage de parents d'ikastola dans la logique de subjectivation au regard de l'engagement que requiert, a priori, ce type d'établissement scolaire ? La façon dont les parents se situent au sein des logiques d'actions (figure 33), mais aussi l'analyse qu'ils en donnent, permettent, en effet, de relever des distinctions entre les filières.

Nous avons fait la moyenne du positionnement des parents dans les graphiques proposés lors des dernières séances en fonction des filières de scolarisation de leurs enfants.

²⁰¹ Pour rappel, les parents du privé confessionnel n'ont jamais manifesté d'intérêt pour la dimension religieuse de leur établissement. Enfin, seul un parent était concerné par l'immersion dans le système public tout en affirmant un attachement fort à la dimension égalitaire de ce secteur. Nous regroupons donc son témoignage avec celui des parents du bilingue (d'autant plus que son fils aîné est en collège public bilingue).

Figure 33 : Les parents dans l'expérience sociale en fonction des filières d'enseignement



Nous observons d'emblée que les parents du bilingue se rattachent davantage aux logiques d'intégration et stratégique, tandis que l'ensemble des parents des ikastola (plus nombreux : ils représentent 16 des 25 parents ayant complété les graphiques) dessine un profil qui relève davantage d'une transmission globale.

1.2.1. Les parents du bilingue :

Les parents dont les enfants sont dans le bilingue se sont peu inscrits dans l'expérience d'une transmission globale. Ils ont un profil qui est encore marqué par une ou deux des logiques d'action principales énoncées. Cependant, aucun d'entre eux ne s'est inscrit uniquement dans la logique de subjectivation. Autrement dit, le choix de la langue basque n'est pas fait, dans le cadre bilingue, uniquement au nom de principes universels mais bien selon une combinaison de motivations propres à chaque individu.

C'est la logique d'intégration qui prime chez ces parents. Ils souhaitent, par cette scolarisation en basque, transmettre à leurs enfants une culture qui leur est familière, dans laquelle ils ont été, pour beaucoup, bercés :

« Mes racines, elles sont basques parce que je suis née ici, j'ai vécu ici, j'ai baigné dans la culture basque avec la musique basque même si je ne comprends absolument pas les paroles et tout ce que tu veux, donc voilà, c'est un ressenti, ça c'est certain. Mais derrière, effectivement, et je l'ai toujours dit, je ne me sens pas basque, légitime parce que je ne parle pas la langue. D'accord ? Et c'est ce qui m'a peut-être laissée pousser, et je me suis

laissée convaincre plus facilement parce que c'est quelque chose que je ressens tous les jours. J'aimerais bien pouvoir aligner deux mots en basque, ce que je ne fais pas. Et j'essaye de permettre à mes enfants de pouvoir le faire plus tard » (EZ, B5, p.7).

«Je pense que de les avoir mis en Ikas-bi, c'est une façon de réparer, enfin de pouvoir leur apporter d'autres choses [...]. Donc c'est une forme de réparation [...]. Pour qu'ils puissent... enfin moi je trouve ça hyper intéressant. Ils ont un programme de mythologie basque, etc.» (MdL, A1, p. 15)

« C'est quelque chose que je ne comprends pas. Pourquoi on ne m'a pas transmis ça ! [...] Pour moi, justement, c'est quelque chose. Bon, ils ne sont pas assez mûrs pour comprendre l'intérêt que ça peut leur apporter mais après on le comprend plus tard. Donc je ne voulais pas casser le lien si possible. » (PA, B2, p.17-19)

Cette culture, et à plus forte raison cette langue, permettent aux parents de se rattacher à leur histoire familiale. Ils ont fait référence à leurs propres parents, à leurs grands-parents, à la relation que ces générations ont eue avec la langue basque et qui explique, notamment et pour la majorité d'entre eux, le fait que la transmission de la langue dans le cadre familial se soit rompue. Le choix du bilingue permet de rapprocher les générations : *« pour le coup, mes parents font l'effort de leur parler en basque ! » (MDL, A5, p.2).*

Autrement dit, le choix du bilingue est, pour les parents rencontrés, avant tout une façon de permettre à l'enfant de s'approprier tous les éléments d'une culture familiale et identitaire.

Les logiques stratégiques sont aussi évoquées par ces parents avec un intérêt particulier porté au bilinguisme précoce qui favoriserait le développement cognitif de l'enfant et l'apprentissage de langues supplémentaires. Les parents n'attachent alors pas d'intérêt aux dimensions identitaires de ces autres langues et les perçoivent avant tout comme des vecteurs de communication internationale :

« Je ne les aurais pas mis dans une école bretonne ou occitane. Mais peut-être dans une école chinoise, ou arabe, ou espagnole ou anglaise, oui » (JG, C5, p. 15).

«S'il y avait eu anglais, je les aurais mis en anglais. Parce que je me dis que partout dans le monde ils auraient pu se débrouiller. Et puis l'espagnol, c'est la langue la plus parlée dans le monde avec l'Amérique Latine, etc. » (EZ, B2, p.8).

Enfin, la logique de subjectivation est peu portée par les parents du bilingue. Seuls ceux qui ont un engagement militant de longue date ou dont l'histoire familiale est ponctuée de manifestations sur la question basque s'y sont inscrits :

« Après, le choix c'était entre ikastola et bilingue mais c'était... enfin, ça ne pouvait pas être un choix où il n'y avait pas de basque dans l'enseignement. [...] Moi je venais d'un univers social, militant où cela aurait été peut-être plus l'ikastola. Mais bon, en même temps sans plus de réflexion. Plus par "je fais comme les gens avec qui je suis autour" » (DH, C2, p.2-3).

« J'ai toujours été dans le milieu militant avec ma mère. Pour la défense de la double signalétique et pas mal d'autres choses. Donc il y a un côté militant dans tout ça aussi. » (JB, C1, p.9)

Il s'agit, d'ailleurs, de parents ayant précisé que le choix du bilingue s'est fait compte tenu des réticences du conjoint pour le modèle immersif.

Les parents dont les enfants sont dans la filière bilingue sont sensibles aux motivations qui sous-tendent le système d'intégration. Il s'agit de permettre la transmission de la langue et de la culture qui définissent le groupe auquel ils se réfèrent.

1.2.2. Les parents des ikastola :

Les parents dont les enfants sont scolarisés en ikastola se sont reconnus, majoritairement, dans l'expérience d'une transmission globale. Ils donnent une dimension d'intégration sociale à leur choix avec la volonté d'inscrire leur enfant dans une identité pleine portée par la langue :

« Pour moi la scolarisation en basque, en immersion était une nécessité par rapport à ce projet de vie que l'on a d'être basque et de vivre en basque » (MrD, A2, p.3).

« Ce qu'on voulait aussi c'est qu'ils puissent vivre en basque dans la vie de tous les jours, que ça ne soit pas juste une langue que l'on apprend pour communiquer à un moment donné mais que ça soit une langue avec laquelle on vit tous les jours. » (MtD, A1, p. 3)

« C'est la transmission que mon père m'a donnée, c'est l'identité alors c'est l'unique chose que je demande à mon fils : "tu parles dans la langue que tu aimes, que tu veux mais la transmission c'est que tu es basque » (IM, E1, p.4)

Ils estiment, comme les parents de la filière bilingue, que ce choix de scolarisation est aussi un atout du fait du bilinguisme précoce qu'il entraîne :

« Et après acquérir une gymnastique pour l'acquisition d'une autre langue » (CT., A2, p.15).

« Je pense qu'apprendre une langue qui n'est pas la sienne petit, effectivement, ouvre d'autres capacités sur l'apprentissage d'autres langues par la suite. Si je pouvais, là, je lui ferais apprendre l'anglais, l'espagnol, le chinois... oui, l'idée c'était aussi de lui donner des armes pour les apprentissages futurs » (KB, D1, p. 12).

De même, dans une démarche stratégique, ils estiment que les pédagogies alternatives et le mode de fonctionnement généralisé à toutes les ikastola jouent positivement sur le climat scolaire et dans l'éducation de leurs enfants :

« Parce que c'est vrai aussi que t'es obligé un peu, tous les week-end, enfin pas tous les week-end non plus, mais tu donnes de ton temps. Tes enfants, ils te voient donner de ton temps et ça devient un peu un réflexe » (BAD, C2, p.12-13).

« Les enfants aussi nous voient mettre les mains, entre guillemets, dans le caca, en train de nettoyer la salle et je trouve que c'est quelque chose qui fait sens, et qui fait lien » (CM, D2, p.10)

« Bien évidemment qu'ils acquièrent un certain nombre de notions, mais c'est une pédagogie qui vraiment se fait dans la douceur, j'ai l'impression, par rapport à l'acquisition des connaissances. En tout cas, j'ai l'impression que l'effort, qu'on essaye d'inculquer aux enfants... une manière d'être et de faire plus qu'un principe scolaire. » (MD, C4, p.6)

Mais c'est aussi un engagement pour la promotion de la langue basque en France et pour la reconnaissance de la pluralité identitaire des individus :

« Mais de la même manière, je me suis posée la question quand je vivais à l'étranger. Je me suis dit, si j'habitais au Canada, je pense que j'aurais défendu la langue française. Pour moi, par contre, c'est être une langue minorisée, minoritaire dans un tout » (OL, C3, p.21-22).

« L'homogénéisation qui est en train de gangréner toutes nos sociétés, elle est... elle est antinomique avec le développement de l'être humain. Donc pour moi, au contraire, c'est de développer tout ce qui est particularité, tout ce qui construit la personne, qui va faire que c'est un enrichissement mutuel... Pour moi, c'est à développer. » (EC, D1, p.5)

Sur ce dernier point, seuls quelques parents d'ikastola se sont inscrits principalement dans la logique de subjectivation. Autrement dit, ce choix de scolarisation est porté, pour eux, bien au-delà d'une logique de filiation ou d'acquisition d'une ressource supplémentaire, par une volonté de promouvoir la diversité culturelle et identitaire en France.

Cette dimension politique dans le sens où les individus s'emparent de l'historicité, du projet sociétal dans lequel ils vivent, est indispensable pour comprendre la portée collective de l'expérience sociale définie. Or cette dimension politique de l'engagement n'est souvent pas

perçue, voire parfois même rejetée, car assimilée à une histoire encore trop récente et omniprésente dans les trajectoires biographiques de certains. Cette « question basque » est l'obstacle majeur à la constitution « formelle » d'un NMS.

2. La dimension politique de l'engagement : vers un nouveau mouvement social ?

« Je suis à cent lieues... moi, il n'y a aucune démarche politique et au contraire, nous, on s'est dit "le jours où ça devient trop politique au sein de l'école"... parce que je n'y mets pas ma fille pour défendre des idées... c'est militant, forcément, mais je ne veux pas que ça...ça reste des enfants. Dès l'instant où... nous, on a dit, dès l'instant où la politique est trop intégrée, trop présente dans l'école, on la retire »

KB, D1, p.9.

Qu'est-ce qui est politique et qu'est-ce qui ne l'est pas ? Un engagement est-il forcément militant ? Peut-on être militant sans faire de politique ? L'omniprésence de « la question basque » dans le paysage sociétal des parents rencontrés amène à poser ces questions pour comprendre le sens de leur démarche.

Nous devons tout d'abord définir cette « question basque ». Elle comprend, pour le PBF, toutes les tensions liées au refoulement dans la sphère privée, voire à l'abandon, pendant plusieurs générations de la langue basque. L'entrée dans la modernité ne pouvait se faire qu'à ce prix et toutes velléités d'en revendiquer la pratique ou la reconnaissance de sa particularité étaient perçues comme une entrave au projet modernisateur. Pour autant, dans les analyses des parents, la « question basque » intègre aussi et surtout le terrorisme, les mouvements *abertzale* et les réponses étatiques en France et en Espagne.

Ainsi, pour reprendre l'exemple de la logique d'intégration (qui, initialement, prédomine dans les justifications de KB, citée ci-dessus), définir le groupe, le « nous », le « eux » selon un critère linguistique, héréditaire ou territorial n'a pas les mêmes conséquences pour penser l'intégration d'autrui, l'identité individuelle et le rapport à l'État. Nous l'avons déjà évoqué ; se dire basque dépend, pour beaucoup, de la capacité de chacun à parler la langue. Si je parle basque, j'admets une identité ouverte, basée sur des critères larges tel que le lieu de résidence, le sentiment affectif, etc. Si je ne parle pas le basque, je fais de la langue le critère principal de la définition identitaire. Or l'histoire du Pays Basque de France et de la langue basque sur ce

territoire a une dimension politique dans la mesure où elle dépend du projet national français. Cet aspect du rapport à la langue est souvent minimisé voire occulté par les parents. Il n'a été évoqué dans les groupes qu'au regard de l'expérience de leurs parents ou de leurs grands-parents, sauf dans le cas de parents qui revendiquent, dès les entretiens exploratoires, une logique militante dans leur démarche.

Ainsi, reconnaître la dimension politique -dans son sens étymologique qui concerne le citoyen- de leur choix est, pour certain, un travail introspectif et réflexif mené au fil de cette intervention sociologique. L'analyse de leur vécu de la « question basque » a permis cette maïeutique. La « question basque » doit être dépassée pour permettre au mouvement d'émerger, c'est-à-dire qu'elle ne doit ni être occultée, ni entraîner la stigmatisation et la partition du groupe que constituent les parents d'enfants scolarisés en basque.

2.1. La « question basque » et le rapport à la langue

« EZ : il travaillait à la collectivité de services et c'est un noyau... basquisant avec... avec des vrais basques, voilà. Des vrais, vrais basques. Et c'est là où il a réappris le basque en fait. [...]

Enquêteur 1 : EZ, c'est quoi les "vrais basques" ? (rires)

EZ : Non, mais tout le monde a compris ce que je voulais dire, non ? [...] Ce sont les limites que je pose à tout ce qui est à côté de la langue. Moi, je suis pour la culture, pour la langue, etc., mais je ne vais pas aller jusqu'à mettre des bombes. Voilà, [...] c'est l'aspect politique et violent derrière. Non, c'est l'aspect violent derrière parce qu'il était... c'est une boîte où je crois que le patron a fait de la prison pour avoir... fait des attentats. Enfin, voilà, c'était à l'époque, c'était l'origine de la boîte donc c'était vraiment un milieu basque... »

(D2, p.18 et p. 22).

La question de la langue basque est intimement liée à la question politique, dans sa dimension de revendication nationaliste, au Pays basque. Ainsi, en évoquant des motivations d'intégration liées à l'ancrage et celles de subjectivation, les parents évitent, *a priori*, de se heurter à cette question politique au Pays basque. Le repli sur des valeurs « douces » telles que l'authenticité, le local, etc., écarte la dimension politique de leur choix. Il y aurait d'un côté la culture dont la langue serait un élément parmi d'autres constitutifs de la singularité

basque, et de l'autre côté la question politique au Pays basque, phagocytée par les revendications nationalistes. Pour autant, elle reste omniprésente dans leur discours :

« Se battre pour un bout de terre alors qu'on peut vivre ensemble, on peut aussi communiquer. Alors, autant la langue, je trouve ça important parce que c'est beau, ce sont des choses que l'humain a créées, ce sont des choses superbes. Autant le territoire... » (YL, C4, p.22).

Lors de cette séance, les parents échangeaient sur la possibilité de survivance d'une langue sans territoire et ont convenu que les deux étaient liés. Ainsi, s'engager en faveur de valeurs refuges telles que la culture, l'authenticité, etc., est beaucoup moins polémique que de s'engager dans une optique ouvertement politique. Or, dans la conscience de l'engagement des parents en faveur de la langue basque et dans les logiques mises en avant, la question du conflit politique était centrale malgré voire à cause de son absence. Il a fallu questionner les parents sur cet aspect de l'histoire récente du Pays basque pour qu'ils prennent conscience de l'impact de ce climat sur leur rapport à l'engagement en faveur de la langue basque et/ou sur leur rapport à l'identité basque revendiquée.

Durant les années 1970-1980, la langue basque a été, au Pays basque de France, liée à la question politique. Le développement des ikastola sur le territoire français a été impulsé par la présence de militants venant du Pays basque d'Espagne :

« Les premiers amis que j'ai eu hors de mon quartier, leur papa était en prison, [...] les enfants parlaient basque ou espagnol pour une grosse partie, [...] pas mal d'enfants de réfugiés » (XI, A2, p. 7).

La question de la survivance de la langue basque au PBF est liée à cette lutte politique et doit, désormais, en être détachée :

« Il faut reconnaître aussi qu'il y a un conflit. Un conflit qui a été souvent armé. Et que tout ça, ça s'est mélangé dans l'esprit des gens. On a mélangé le basque avec le conflit au Pays Basque » (XI, A3, p.14).

Cet amalgame a participé à la représentation de la langue basque et surtout au choix de scolarisation en basque comme étant un acte politique (dans la dimension nationaliste du terme) pour les précédentes générations :

« C'était des assimilations. Parce qu'on disait les « basquoï » et ceux qui allait au Gaztetxe²⁰², c'était une tranche de la population, de la jeunesse. Ce clivage, il n'est pas né de rien. C'était bien sur des aspects politiques » (CE., A3, p.11).

²⁰² Gaztetxe = maison des jeunes

« La question basque a toujours été difficile pour [mon père]. Donc dans l'adolescence, il fallait être sage, il fallait bien choisir ses camarades etc. » (MdL, A1, p.3).

Dès lors, parler basque, scolariser ses enfants en basque était perçu comme un acte militant et politique, c'est-à-dire comme la démonstration d'un engagement nationaliste basque. La question de la reconnaissance de la langue était dominée par un projet nationaliste basque, ce qui a modifié les perceptions et le rapport à l'euskara pour beaucoup.

En outre, le nationalisme linguistique français est très présent dans les discours des parents. Ils ont fait référence aux vécus de leurs grands-parents, de leurs parents. Il a toujours été question de l'interdiction de le parler à l'école et des vexations subies lorsque sa pratique était constatée :

« Moi j'en ai discuté il n'y a pas longtemps encore avec ma grand-mère qui me racontait ses souvenirs d'écolière sur Hendaye mais qui vivait du côté de la campagne. [...] C'était les paysans et ceux de la ville : une opposition. Et donc elle, elle l'a très mal vécu parce qu'elle était rejetée. Elle était montrée du doigt. Elle était à genoux devant tout le monde dès qu'elle prononçait un mot de basque. Donc c'est le contexte social qui a fait que ces gens-là, cette génération-là a souffert. Et certains, du coup, se sont complètement détournés de la langue basque parce que pour ces personnes-là, c'était symbole de souffrance » (SIM, B3, p.8).

Les parents que nous avons rencontrés actent, pour beaucoup, que la génération qui les précède a favorisé leur réussite scolaire, leur ascension sociale en choisissant la pratique du français. C'est ainsi que pour beaucoup, la transmission familiale du basque s'est arrêtée au moment de leur scolarisation :

« Ils ne m'ont parlé qu'en basque jusqu'à aller à l'école. Je ne savais pas le français mais au bout d'un mois d'école, je ne savais plus que le français » (MDL, A1, p.7).

S'ils se refusent à juger le choix fait par les générations précédentes et contextualisent les décisions de ces générations, la frustration reste un moteur de leur propre décision. Ils refusent de qualifier leur choix de « politique » tant, pour eux, cette dimension des processus sociaux est liée au nationalisme basque dans sa dimension terroriste ou à « l'aliénation au modernisme » (JAUREGUIBERRY, 2008b) imposé par l'État français.

Cette histoire du rapport à la langue est en revanche très extérieure aux parents qui ne sont pas originaires du Pays Basque. Ils ont un regard plus neutre sur la transmission de la langue :

« La question du traumatisme de la langue pour des personnes qui ont toujours vécu ici, qui ont 40-50 ans, c'est une réalité aussi, qui est difficile à décrire. Mais sur le plan psychologique, psychanalytique, il y a eu des

traumatismes liés à la langue, liés à l'histoire et... on va dire, la transmission de la langue. Il y a des générations qui en ont souffert mais parce qu'elles portent cette histoire qui, moi... je ne la porte pas » (CM, D3, p.6).

Par le monolinguisme inhérent au projet national français, l'institution scolaire a favorisé la distinction entre langue d'un peuple et langue d'une nation. Mais pour beaucoup de parents, nous ne sommes plus aujourd'hui dans ce cas de figure. Les écoles qui proposent l'enseignement en basque ne sont plus associées à un projet nationaliste basque :

« L'ikastola est reconnue comme école, comme école d'enseignement, [...] le public change. Il y a de tout. Il y a toujours les militants. Il y a ceux qui sont culturellement intéressés. Après, il y a les non militants » (PE., B1, p. 17).

La question de l'enseignement en basque n'est plus polarisée par la dimension nationaliste d'un projet politique. Elle n'est plus exclusivement portée par les acteurs d'un projet nationaliste basque. Il devient toujours moins juste de poser la promotion de l'enseignement en basque dans les termes du projet nationaliste, et moins encore de la lier au conflit armé. La généralisation de la filière bilingue dans les écoles publiques et privées, ainsi que la reconnaissance des ikastola par l'Éducation nationale a participé à cette normalisation de la scolarisation en basque :

« C'est que ça atténue le clivage, soit on parle français à l'école, soit on parle basque à l'ikastola. C'était ça. En tout cas, avant qu'il y ait des Ikas bi. Et je trouve, justement qu'Ikas bi permet d'atténuer ce fossé entre "toi, tu es à l'ikastola" et "toi, tu es en français" ! » (MDL, A5, p.6).

Dès lors, la question linguistique, dans le milieu scolaire, se détache de la question politique d'autant plus que la perception de la langue basque a évolué au sein de la population basque :

« Ces générations-là. Quand elles ont vu que le bilinguisme sortait à l'école, elles ont dit "mais on marche sur la tête ! On nous a empêché de parler basque. Dès qu'on parlait un mot de basque, on était montré du doigt, on nous tapait et là, on instaure le bilinguisme à l'école !". Enfin, ces générations-là, elles ont eu du mal à comprendre au début. Bon, elles en étaient contentes, bien sûr parce que c'était leur langue maternelle mais elles n'ont pas trop compris le changement » (SIM, B3, p.10).

Cette évolution de la perception de la mobilisation en faveur de la langue basque évoquée par SIM tient à deux changements sociaux importants : le stigmatisé d'hier est, d'une part, dénoncé mais, désormais, retourné et valorisé.

« Et au fil des années, les parents se sont dits qu'il fallait aussi s'intéresser à qui on était, d'où on venait, les racines, la culture et tout le reste qui vient

en parallèle. Il n'y avait pas que le français et les maths pour permettre la réussite scolaire. [...] Je pense qu'il y a aussi le regard sur qui on est, où l'on vit, le local et l'histoire » (PA.,B2, p.6).

Progressivement, la langue basque et la culture basque se détachent d'une image accolée par l'optique nationale de l'État français. Elles ne sont plus les attributs de conditions sociales dénigrées, d'une identité anti-républicaine. Elles sont de plus en plus considérées comme des objets sociaux porteurs d'un patrimoine, de valeurs universelles et de modernité. L'engagement en faveur de leur progression ne saurait, alors, se réduire à une revendication communautariste voire nationaliste dans le sens du « repli » et de l'exclusif identitaire.

2.2. La scolarisation en basque : un nouveau mouvement social possible ?

« Le cœur de la politique contemporaine est la capacité d'auto-organisation »

Hans Magnus Enzensberger (cité par Ulrich BECK, 2016 ; p. 23)

Lorsqu'ils justifient le choix qu'ils ont fait, la majorité des parents rencontrés affirment la distinction entre sa dimension culturelle (qu'ils revendiquent) et politique (qu'ils réfutent) même lorsqu'ils ne sont pas natifs du Pays Basque et qu'ils n'ont pas grandi dans le contexte de cette « question basque » :

« Je ne suis pas sûre que j'ai les mêmes arguments que lui [le père de ses enfants]. Moi, je vois ça vraiment, le fait qu'ils soient en ikastola, comme une ouverture. Une ouverture sur le monde. [...] Alors que pour moi, mon conjoint, le fait qu'ils parlent basque et que cette langue basque soit vivante, c'est dans l'objectif d'avoir... un pays, une unité nationale où la langue est le basque » (FP, A1, p. 11-12).

Cette distinction entre un engagement politico-nationaliste et un engagement politico-culturel est aussi revendiquée par ceux qui ont vécu le climat politique des années 1970 à aujourd'hui :

« Je n'ai pas eu comme projet politique de mettre mes enfants à l'ikastola, voilà. Je me refuse à imaginer ça ! Je mets mes enfants à l'école pour qu'ils apprennent, qu'ils rencontrent d'autres enfants, qu'ils apprennent à compter, à dessiner, à écrire...à tout ça quoi ! Je fais cette différence. Sachant que je ne suis vraiment pas nationaliste et que c'est vraiment un registre culturel pour moi. Je vais vouloir défendre la langue basque comme je vais vouloir défendre l'ours des Pyrénées, le gypaète ! » (LC, E3, p. 16).

Ainsi, lorsque l'on parle d'engagement, de militantisme ou d'acte politique pour qualifier le choix de scolarisation en basque pour leurs enfants, beaucoup refusent ces catégories ou les nuancent. Cela tient à la représentation de la figure du militant au Pays Basque :

« Je ne me sens pas militante. Je ne vais pas aux manifs non plus, [...] c'est peut-être plus un projet social que national, dans notre cas » (ML, E2, p.20).

C'est la dimension sociale de leur engagement qui sera, en premier lieu, reconnue. Il s'agit, pour ces parents, de penser leur choix de scolarisation comme partie prenante de la revendication d'une alternative au modèle social dominant qui favorise l'uniformisation culturelle et l'économie mondialisée :

« Force est de reconnaître, à un moment donné, que c'est quand même militant de mettre son enfant en ikastola. C'est militant mais sur la défense de cette identité basque, de la défense de la langue » (KB, E4, p.18).

Le militantisme sera ramené à sa dimension pratique ; le parent ne se sent pas militant mais il participe, il œuvre à l'aboutissement d'un projet :

« C'est le mot « militant »... après, il y a « bénévole », « animateur », « membre actif »... parce que finalement, c'est une association. Mais « militant »... c'est très politisé » (LC, E4, p.15).

On pense alors à la figure du « militant post-it » proposé par Jacques ION dans son ouvrage *La fin des militants* : ceux qui s'engagent désormais acceptent de réaliser des tâches particulières, précises mais qui ne polluent pas l'existence (ION, 1997). Le militantisme ne doit pas être invasif car il y a, désormais, un refus de « l'enrégimentement » (notamment avec la remise en cause des Grands Récits et la montée de l'individualisme, c'est-à-dire de la modernité avancée). Les parents se retrouvent dans l'évolution de cette figure du militant : « les militants classiques, ça ne marche pas avec moi ! » (IM, E4, p. 1). Il faut donc redéfinir les modalités de l'engagement des parents et en préciser les logiques :

« C'est toujours pareil, si vous avez un socle de base un peu solide, vous pouvez plus facilement être celui que vous avez envie d'être. Je ne dis pas que c'est toujours très facile à supporter mais vous pouvez vous autoriser jusqu'à ce que vous sentez capable de faire. Si vous avez un minimum de socle, de... bases. Mais effectivement, oui, je me dis que c'est peut-être militant mais il y a différents degrés de militantisme pour moi » (HA, E4, p.16).

Dans ce travail d'analyse de la dimension militante de leur choix, les parents nous révèlent progressivement leur rapport, leur vécu de la « question basque ». Les amalgames ont marqué

les esprits et les parents souhaitent s'en détacher d'autant plus lorsqu'ils y ont été associés à leur insu :

« Il y a un séparatiste basque dans mon service parce qu'il a été blessé. Je suis en stage. Il y a deux gardes à l'entrée de sa chambre. On ne m'autorise pas à rentrer dans sa chambre pour faire les soins parce que je suis basque. [...] Voilà : je suis basque, d'un territoire, on m'associe à des terroristes. Voilà, tout ce que ça... alors peut-être que moi, je ne me considère pas militant parce que... » (HA, E4, p. 14).

De la même manière, pour certains parents, cette « question basque » est une grille de lecture dans leur rapport au social qui influe sur le choix de la scolarisation en basque :

« Je suis un peu romantique mais j'ai tendance à croire, sans que cela soit péjoratif, mais qu'il faut « rebasquiser » un peu le territoire. [...] Moi, j'ai été victime d'un attentat, j'avais 4 ans à peu près parce que dans mon quartier, il y avait des gars qui venaient se planquer. Et c'était les premiers attentas du GAL. Et j'en ai connu deux. Enfin, il y en a un qui m'a blessé et un autre, j'étais en CP justement. [...] Et du coup, ça avait mis une question politique assez tôt, je pense. [...] Mais du coup, tu avais les gentils et les méchants. Enfin, même si c'était à tort mais bon, les méchants, c'était... j'ai assez vite compris que le méchant, c'était le GAL et que si j'avais été blessé, c'était eux. Donc je me suis mis d'un côté » (BAD, C3, p.11).

C'est parce que ces parents ont vécu la « question basque », parce qu'elle a marqué leur perception et leur expérience du politique et du militantisme qu'ils refusent, pour beaucoup, de s'inscrire dans un projet à dimension politique. Derrière les redéfinitions, les précisions qu'ils nous donnent de leur engagement, il y a l'acceptation et la reconnaissance plus ou moins aboutie de la « question basque » :

« Ce conflit, si on ne veut pas le voir, on ne le voit pas. [...] C'est aussi compliqué de se positionner si on nous gomme le conflit ou si on ne le nomme pas » (MrD, A3, p.15).

Ainsi, pour se saisir de la dimension politique de leur engagement, les parents doivent imposer la portée sociale de leur mouvement et en revendiquer la dimension politique dans son sens étymologique : ils participent à la construction d'un vivre ensemble.

La « question basque » est aujourd'hui dans un double processus de résolution pacifique accompagné par la société civile. La reconnaissance institutionnelle du Pays Basque en France a pris la forme d'une EPCI votée par les élus et la résolution du conflit armé est portée par le mouvement des « artisans de la paix ». Cette question politique, dans son rapport à l'État moderne, trouve donc des prémices de solutions officielles, pacifiques et qui émanent de la société civile. Dès lors, les amalgames entre la défense, la pratique de la langue basque

et la « question basque » tendent à disparaître. Des parents s'inscrivent alors plus dans un mouvement de promotion que de défense : ils ne sont pas *contre*, mais *en faveur* d'un projet social :

« Moi, je m'inscris... alors la défense de la langue, ça me dérange toujours. Le terme de "défense"... je dirai plutôt dans une "promotion" de la langue. C'est à dire faire en sorte de montrer... ça renvoie à ce que je disais la dernière fois, que c'est quelque chose qui a de la valeur » (EC, D2, p.13).

Les motivations liées à la logique de subjectivation sont indispensables pour comprendre le sens de cette transmission. Or les parents ne peuvent y accéder qu'en se confrontant à leur vécu de la « question basque ». Le sujet doit accepter et comprendre que son regard sur la langue basque et sur le mouvement social de la scolarisation en basque est teinté de sa perception et de son ressenti de la « question basque ». La « question basque » joue un rôle paradoxal. Elle est à la fois condition et obstacle à l'émergence du NMS. Là où le conflit n'est pas nommé, là où le sujet n'a pas admis l'impact que ce conflit a pu avoir sur ses motivations, il ne peut y avoir de subjectivation : le sujet refuse de penser son engagement comme un acte politique, comme une remise en cause du nationalisme moderne. Pourtant, intégrer la dimension politique de l'engagement pour la scolarisation en basque permet de comprendre ce choix comme un acte porteur d'un projet social. Les parents pourront alors s'emparer du militantisme indispensable à la cause qu'ils promeuvent en tant que projet social mais aussi *politique* puisqu'il concerne le citoyen.

3. Sortir de l'expérience :

Notre intervention sociologique nous a permis de déterminer que le sujet oscillait entre des motivations liées à une logique d'intégration, une logique stratégique et une logique de subjectivation : les parents vont profiter de cette scolarisation pour qu'il y ait appropriation (réappropriation pour certains) de la culture et de langue ; ils vont exercer les alternatives scolaires liées à leur choix ; ils expliquent, communiquent pour que leur engagement en faveur de la langue basque soit compris dans une optique cosmopolitique. Ces conduites d'ajustement leur permettent de gérer l'hétérogénéité des logiques d'action qui structurent cette expérience sociale. Il arrive cependant qu'une de ces logiques soit trop forte et empêche l'individu de s'inscrire dans l'expérience sociale globale : les déterminismes sociaux (liés à l'intégration, au système concurrentiel ou au système culturel) entravent sa circulation entre les logiques d'action. L'individu sort alors de l'expérience sociale (figure 34).

3.1. La compétence :

Lorsque le parent n'arrive pas à opérer, dans l'analyse de son choix, une mise à distance de ses objectifs rationnels, il ne peut le comprendre que dans l'optique d'acquisition d'une compétence particulière : celle de parler une langue supplémentaire, celle d'acquérir une ressource utile au Pays Basque (avec un usage du lieu de vie et non une inscription dans celui-ci).

« Moi ce que je voulais c'est qu'ils aient un plus. Qu'ils aient un plus qui leur serve. C'est vrai qu'ici c'est important. Mais ce n'était pas une conviction affirmée d'avoir le basque. Je pense que c'était plus un plus pour eux. » (KP, B2, p. 20) »

« Je fais un parallèle avec la musique [...] que je vois comme la culture basque et l'identité basque. Pour moi c'est comme une identité musicale. Et effectivement, après, peut-être qu'il arrêtera. [...] De la même manière, la culture musicale, l'identité basque, ça n'apporte que d'énormes champs différents [...]. Moi, c'était la musique et peut-être que d'autres font ça pour le sport. » (PA, B3, p.6)

Ce n'est pas la langue basque qui est choisie pour elle-même mais parce qu'elle est un moyen, un outil pour atteindre un objectif rationnel : le bilinguisme, un emploi, des facilités d'apprentissage, etc. L'apprentissage du basque est ici pensé comme l'acquisition d'une compétence dénuée d'affect ou de valeurs sociales.

3.2. L'alternative à l'école :

De même, le parent peut être en attente d'une expérience éducative, pour son enfant mais aussi pour lui, qui aille au-delà d'une scolarisation alternative. Il s'inscrit alors dans une recherche d'« alternative à l'école ». L'éducation de son enfant se fera en dehors d'une structure scolaire et l'inscription au groupe et au territoire sera pensée en dehors des filières éducatives institutionnelles.

« Si j'avais pu me passer d'école, je l'aurais fait. [...] Ce n'est pas naturel parce que... pourquoi confier ses enfants ? [...] Je considère que je serais tout à fait capable avec mes voisins, avec mes amis, avec les gens qui... voilà, on pourrait très bien élever les enfants. » (LC, E2, p.5).

« J'avais aussi ce côté un petit peu libertaire qui m'habite aussi et sur lequel je suis revenu, mais il s'est créé une association, Bizi Toki, et que j'avais... voilà, j'avais longuement hésité. » (CM, D1, p.7)

L'association « Bizi Toki » évoquée dans ce dernier témoignage est une structure d'accueil d'enfants ouverte depuis juillet 2011 à Béguios (au nord-ouest de Saint Palais, Basse-Navarre). Les parents et des intervenants se relaient pour assurer l'éducation des enfants, principalement en langue basque. L'association prône une éducation basée sur l'entraide, le collectif, « la souveraineté, l'auto-suffisance économique, l'équilibre avec la nature » et le rejet du capitalisme²⁰³. Pour les parents qui s'inscrivent dans cette « alternative à l'école », l'éducation de l'enfant n'est pas dissociée de son instruction. L'école n'est plus, pour eux, la structure adéquate permettant d'inscrire leurs enfants dans le projet social qu'ils souhaitent. C'est principalement cette volonté d'expérimenter un vivre ensemble différent qui motive la création de ces alternatives à l'école.

3.3. Le communautarisme

Enfin, il arrive que le parent n'analyse son action qu'au prisme de la logique d'intégration qu'elle sous-tend. Il est alors à la recherche d'un groupe clairement défini, délimité où le communautarisme est surtout synonyme de repli.

« Je me sens un devoir de... de monter une ikastola, de batailler, de faire des choses. Enfin, c'est plus face à... face à l'État français et l'État espagnol qui sont en train de nous enlever, de nous vider de notre... de notre être » (MtD, A1, p.11).

« Moi je l'ai ressenti comme une... comme un parfum de trahison quelque part. Ou alors moi j'étais vraiment trop naïf quand je suis arrivé, en me disant "je suis au Pays Basque, je mets mes enfants en ikastola". De voir que les enseignants [de Seaska] avaient leurs propres enfants au lycée ailleurs [dans le public ou le privé confessionnel]. Je ne comprends plus rien ; c'est une communauté ? On se met ensemble ou... ? » (FXC, B1, p.21)

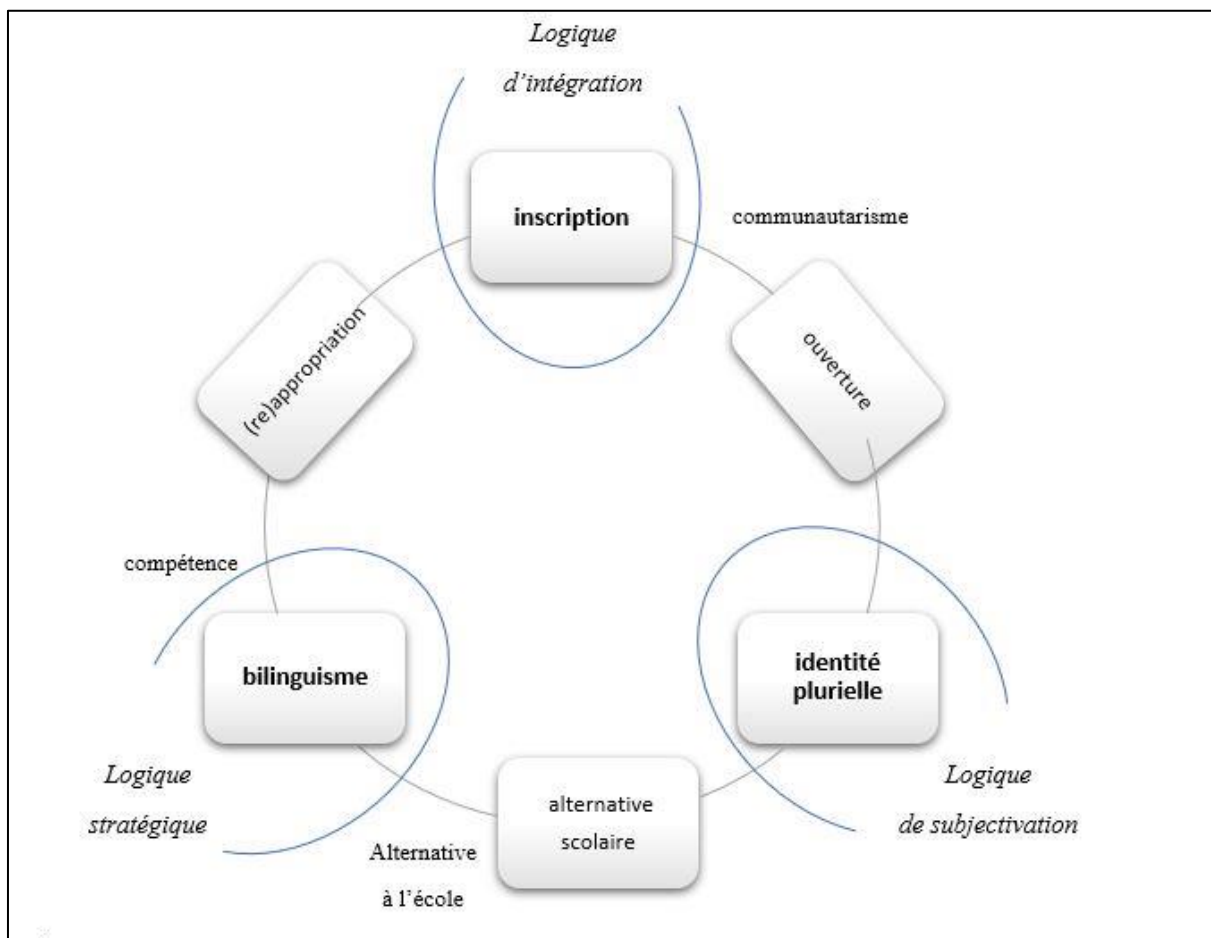
« Ça me coûte de devoir bifurquer au français parce qu'une ou deux personnes du groupe ne le savent pas [l'euskara]. Alors soit je vais être plus radicale, mais c'est pas facile, et je vais continuer en basque et exclure la personne. Parce que je me dis, à continuer comme ça, on ne va plus pouvoir parler basque nulle part, ou quand on est que des bascophones, et c'est quand même rare. » (MtD, A5, p.4)

L'individu perçoit alors son choix de la scolarisation en langue comme une modalité de délimitation du groupe identitaire défini par la langue partagée. L'euskara, l'école en basque sont des façons d'identifier le « eux » et le « nous » pour renforcer le « nous » dans lequel

²⁰³ Source : <https://www.bizitoki.org/accueil/1-les-valeurs/>

s'inscrit l'individu. La langue n'est plus une passerelle vers les autres mais le facteur de repli dans un entre-soi communautaire.

Figure 34: l'expérience sociale du choix de l'école en basque



Synthèse :

Ce chapitre nous a permis de mettre en évidence différents profils de parents dans le cadre de l'expérience sociale de la transmission du basque. Ainsi, lors des séances de restitution par groupe, certains parents se sont identifiés à la transmission globale tandis que d'autres l'analysent davantage comme identitaire, mesurée ou éthique.

Au regard de nos hypothèses initiales, nous avons analysé des rapports différents au territoire en fonction des lieux de vie des parents interrogés ainsi que la perception d'un territoire « revendiqué » (Pays Basque de France et d'Espagne ensemble) pour ceux qui s'inscrivent dans la transmission globale. Quant à la géographie de la langue basque, elle relève d'échelles différentes qui sont partagées par tous. Le choix de la scolarisation en basque est bien révélateur de rapports différenciés à la langue, à l'identité et au territoire.

En outre, nous avons interrogés la pertinence d'une distinction de logiques d'action en fonction des filières d'enseignement étudiées. Si les parents des ikastola forment un groupe qui s'inscrit surtout dans l'expérience sociale globale d'une transmission du basque, nous relevons que ceux du bilingue s'identifient, dans une moindre mesure, dans toutes les logiques d'action identifiées. Les parents des filières bilingues privilégient davantage les logiques en lien avec le système d'intégration. Le système de concurrence (chapitre 3) est considéré de la même façon pour les parents, quelle que soit la filière d'enseignement choisie. Enfin, les motivations de la majorité des parents du bilingue sont moins liées au système de subjectivation que celles des parents des ikastola.

Telle que nous l'avons analysée, L'expérience sociale de la transmission du basque a mis en exergue le rôle crucial de la « question basque » dans le sens que ces parents donnent à leur choix de scolarisation. Elle est à la fois le verrou et la clef nécessaire à l'émergence d'une mobilisation sociale autour de l'enseignement en basque. La dimension politique, qui en aucune façon ne peut être confondue avec la lutte armée ou un projet nationaliste basque, doit être intégrée dans le sens que ces parents donnent à leur choix.

Conclusion générale :

L'évolution sociolinguistique de la langue basque est particulièrement étudiée depuis les premières enquêtes de 1996. Si la langue n'est plus en danger au Pays Basque d'Espagne, la diminution constante de ses locuteurs en Pays Basque de France interroge sur sa survie au nord des Pyrénées. Les dernières enquêtes montrent cependant un regain du nombre de bascophones chez les jeunes générations. En cela, la transmission dont elles bénéficient permet de fonder beaucoup d'espoir. Et cette dernière se fait essentiellement par le biais de la scolarisation en basque. Depuis 2004, le nombre d'élèves ayant suivi un cursus scolaire en basque a augmenté de 68%. Nous avons voulu comprendre le sens qui sous-tend ce choix de scolarisation en basque dans un contexte social où la langue est de moins en moins présente, partagée voire souhaitée.

L'institutionnalisation de l'enseignement en basque à l'école s'est faite de façon progressive et par l'action de parents militants et engagés dans ses trois filières principales de scolarisation : la filière immersive associative, la filière bilingue publique et la filière bilingue privée. Les fédérations de parents d'élèves qui soutiennent, encadrent, voire organisent cet enseignement présentent des objectifs et des modalités différentes de penser la scolarisation en basque : le choix de scolariser son enfant dans le bilingue public ou dans une ikastola n'a pas *a priori* le même sens, ne répond pas aux mêmes logiques. Pour autant, au-delà des particularités de chacune de ces filières, nous avons démontré qu'un projet commun les structure et était issu, notamment, de l'histoire des mobilisations en faveur de la langue basque en PBF dont la création de l'OPLB, en 2004, est la reconnaissance institutionnelle. À partir de cette date, on observe un développement continu des filières d'enseignement en basque. Nous avons réalisé une cartographie de sa situation à la rentrée 2016-2017 et démontré que si les effectifs les plus importants se situaient dans le BAB et les communes du littoral, le choix du basque est proportionnellement plus important dans les communes de l'intérieur du PBF. Enfin, concernant la scolarisation en basque dans le secondaire, nous avons insisté sur une certaine complémentarité entre les filières. Le poids des filières privées confessionnelles et associatives est plus important pour la scolarisation en basque dans le secondaire car elles offrent davantage de possibilité en termes d'orientation. La faible diversité de l'offre joue dans ce zapping scolaire et dans l'abandon massif de la scolarisation en basque. Seule une plus grande variété des offres de formation en bilingue et en immersif permettrait de prolonger la scolarité en basque jusqu'au baccalauréat et de doter ces filières d'une dimension

professionnalisante.

Nous souhaitons revenir sur l'apport théorique de la pensée hypermoderne pour présenter les fondements de notre réflexion. La crise des sociétés modernes et l'accélération de la modernité participent à l'intérêt croissant pour la diversité culturelle, pour la remise en cause de l'Etat-nation qu'elle soulève et pour la réflexivité du sujet qu'elle suscite. Les sociétés occidentales sont marquées par la restructuration des rapports sociaux et des rapports de production. Les dynamiques sociales propres à la socialisation, à la subjectivation et aux logiques concurrentielles du marché s'articulent, désormais, à l'échelle de l'individu. La sociologie de l'action invite à penser la pluralité des motivations qui sous-tendent les choix des individus. Elle permet de rendre compte de la mobilité et de la cohérence que crée le sujet entre ces logiques d'action. La méthodologie de l'intervention sociologique nous semble la plus à même de laisser cette diversité des motivations s'exprimer. En outre, le jeu de miroir inhérent aux séances en groupe et la réflexivité du participant sans cesse stimulée permettent d'approfondir l'analyse des motivations énoncées pour définir une expérience sociale commune. Dans l'intervention sociologique l'individu hypermoderne est reconnu comme un sujet capable de donner du sens à ses actes et d'en mesurer la dimension sociale au-delà des rôles qu'il a intégrés ou de la rationalité de ses choix. L'action personnelle devient porteuse d'un projet social. Nous souhaitons analyser le choix de la scolarisation en basque dans le cadre de cette sociologie de l'expérience.

Ces apports théoriques nous semblaient particulièrement adéquats pour questionner un phénomène social peu étudié en PBF et dans un contexte où la mobilisation culturelle et politique structure le rapport au social. Nous avons donc mis en place une intervention sociologique qui a réuni 37 parents, pendant 25 séances sur près de 10 mois.

Les parents que nous avons rencontrés ont analysé leurs motivations, questionné leurs évidences et critiqué nos hypothèses d'analyse. De ce va-et-vient constructif entre les enquêteurs et les participants résulte un modèle de l'expérience sociale. Il apparaît que le choix de la scolarisation en basque n'est plus individuel mais porteur d'un projet social. Il se structure autour de trois logiques principales.

Les parents choisissent de scolariser leurs enfants en basque pour assoir une transmission identitaire pleine et sereine. A cette perception subjective du lien entre langue basque et identité basque s'ajoute le désir d'ancrage au territoire, d'en être partie prenante. Ainsi, l'identité est pensée comme une démarche volontariste. Nous proposons de définir cette

logique d'intégration par l'inscription dans l'identité basque et au territoire basque. Pour autant, et voulant dépasser les critiques liées au repli que peut susciter cette logique d'inscription, les parents ont toujours mis en avant les bénéfices liés à cette scolarisation précoce dans deux langues. Dès lors, la logique utilitaire présente dans leur choix s'est structurée autour des bienfaits cognitifs présents et professionnels futurs attendus pour l'enfant mais aussi pour le parent. Le bilinguisme précoce est la logique stratégique que les parents ont mise en avant pour donner du sens à leur choix. Enfin, dans l'analyse qu'ils ont menée, les parents ont su se détacher de cette dernière dimension rationnelle de leur choix et de la logique d'intégration. Ils se sont décalés, se sont observés et ont mis à distance les systèmes sociaux dans lesquels ils évoluent. Ils ont ainsi fait émerger la dimension de subjectivation de leur choix, celle qui révèle les principes universels qui les motivent. En effet, les « parents critiques » ont défini leur choix comme un engagement en faveur d'un patrimoine mondial, au nom de principes universels et de valeurs morales qui dépassent leur bénéfice personnel et qui intègrent une optique cosmopolitique. Ils revendiquent ainsi la reconnaissance de leur identité plurielle.

La circulation entre chacune de ces logiques permet aux parents de s'inscrire pleinement dans cette expérience sociale. Les conduites d'ajustement qu'ils opèrent pour passer d'un raisonnement stratégique à une logique de subjectivation ou à une logique d'intégration ont mis en évidence des analyses de leurs choix nuancées. Ainsi, par le choix de la scolarisation en basque les parents souhaitent valoriser une appropriation, voire une réappropriation familiale, de la langue basque et de l'identité qui lui est liée. L'école est l'outil qui permet cette (ré)appropriation. De même, en choisissant la filière bilingue ou immersive, les parents participent au développement d'une scolarité alternative. En mettant en avant les pédagogies non-traditionnelles, les effectifs de ces classes en basque, le rôle des parents dans ces filières, etc. les parents de notre IS ont établi, en creux, une critique du modèle d'instruction unilingue français. Pour eux, leur choix leur permet d'être partie prenante d'une scolarité différente de ce modèle traditionnel. En cela, ils se positionnent comme les acteurs d'un nouveau projet social. Enfin, pour l'articulation entre leur volonté d'inscription à la singularité basque et leur affiliation à des identités plurielles, les parents communiquent sur l'ouverture qui lie ces deux logiques. Pour eux, seule une inscription solide permet une ouverture à l'altérité. Par ces conduites de réajustement, les parents circulent entre les systèmes sociaux autonomes et définissent le choix de la scolarisation en basque comme une expérience sociale qui donne un sens collectif à leur choix personnel.

Nous avons soumis notre interprétation à l'analyse des parents et nous leur avons proposé de se positionner dans le modèle défini. Nous avons ainsi identifié différents profils de parents dans cette expérience sociale. La pratique de la langue basque, l'origine familiale ou encore la profession sont des critères qui influent sur le sens qu'ils vont donner à leur choix. Les parents non-bascophones et originaires du PBF vont davantage se reconnaître dans la logique d'inscription. Ceux dont les métiers favorisent la réflexivité ou l'analyse vont plus s'inscrire dans la logique de subjectivation. La logique stratégique ne sera structurante que pour une minorité de notre panel. Enfin, lors des séances de restitution, la majorité des parents rencontrés ont reconnu leur choix dans l'expérience sociale que nous avons définie.

Le modèle proposé permet donc de révéler le sens commun et composite du choix *a priori* évident et individuel de la scolarisation en basque. Pour autant, selon les filières d'enseignement choisies, ce projet social ne sera pas sous-tendu par les mêmes motivations principales. En outre, l'inscription au territoire n'est pas analysée de la même façon dans les groupes dits urbains et ruraux. Ainsi, pour les espaces ruraux où l'interconnaissance est encore très présente et n'a pas besoin d'être recréée, nous avons mis en exergue l'importance de l'espace social dans la représentation du choix de la scolarisation en basque. Dans les espaces urbains, le lien au territoire est plus subjectif mais aussi plus politique. Enfin, entre les filières d'enseignement, nous avons démontré que les parents du bilingue s'inscrivaient davantage dans les logiques d'intégration et stratégique. Peu d'entre eux revendiquent une dimension militante à leur choix. Ils cherchent surtout à assurer une inscription pleine et sereine de leurs enfants dans l'identité basque ou à bénéficier des avantages liés à une scolarisation précoce dans deux langues. Les parents des ikastola, plus nombreux dans notre panel, se sont majoritairement inscrits dans une expérience sociale totale de la transmission du basque. Pour eux, le choix de la scolarisation en basque est pensé en termes d'inscription, d'acquisition d'un bilinguisme français-basque et de promotion des identités plurielles dans le cadre national français. En cela, leur choix présente un projet social qui a une portée politique indéniable. Nous avons alors proposé une réflexion sur la dimension politique de ce choix de scolarisation. Nous avons ainsi identifié le rôle clivant de la « question basque » définie dans le cadre français mais aussi en lien avec le terrorisme d'ETA. Certains parents ont refusé de définir leur choix comme un engagement politique. Pour eux, cette dimension de l'action est encore fortement liée à l'usage de la violence ou à la revendication d'un projet nationaliste basque. Ainsi, pour ne pas être associés à ces représentations de l'action politique, ils minimisent la dimension politique de leur choix. D'autres, au contraire, revendiquent cet

héritage ou le dépassent. Ils définissent cette expérience sociale par le projet social qu'elle porte et pour lequel ils se mobilisent. Au-delà d'un choix de scolarisation, ces parents participent à l'émergence d'une mobilisation collective porteuse d'un projet social authentique, rationnel et cosmopolitique.

Les évolutions récentes du contexte socio-politique au PBF avec la création de la Communauté d'Agglomération Pays Basque, l'ampleur du mouvement des « artisans de la paix » ou d'Alternatiba permettent d'envisager un changement dans la représentation de la figure du militant au PBF. Dépassant le stigmate de l'engagement nationaliste, la mobilisation collective en faveur de la scolarisation en basque est fondée à revendiquer la dimension politique du projet social qu'elle porte. En ce sens, elle participe pleinement, et au même titre que les mobilisations ou initiatives institutionnelles déjà citées, aux transformations de la société basque contemporaine en France.

Bibliographie :

ADAM Catherine, 2015, *Bilinguisme scolaire breton-français du jeune enfant : les représentations parentales et leurs influences*, thèse de doctorat de sociolinguistique sous la direction de Calvez R. et Delamotte-Légrand R., Université de Brest, 399p.

ADELIN Evelyne et LEBON-EYQUEM Mylène, 2009, « L'enseignement du créole à la Réunion, entre coup d'éclat et réalité », *Tréma* [En ligne], n°31, pp.121-132, URL : <http://journals.openedition.org/trema/991>

AHEDO-GURRUTXAGA I., 2008, *The transformation of National Identity in the Basque Country of France (1789-2006)*, Center for Basque Studies, University of Nevada, Reno, 399p.

ALBY Sophie Alby & LEGLISE Isabelle, 2005, « L'enseignement en Guyane et les langues régionales : réflexions sociolinguistiques et didactiques », *Marges Linguistiques*, M.L.M.S. Publisher, pp.245-261.

ALEN GARABATO Carmen, 2006, « Enseigner l'occitan / en occitan aujourd'hui : un parcours du combattant... », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2006/3, n°143, pp. 265-280

ALEN-GARABATO Carmen et CELLIER Micheline, 2009, « L'enseignement des langues régionales en France aujourd'hui : état des lieux et perspectives », *Tréma* [En ligne], n°31, 2009, mis en ligne le 20 septembre 2010, Consulté le 03 avril 2012. URL : <http://journals.openedition.org/trema/903>

AMADO BORTHAYRE L., 2012, *La construction collective de l'action publique en faveur de la langue dans un cadre transfrontalier au Pays basque et en Catalogne*, thèse de sciences politiques, sous la direction de Palard J., Université de Bordeaux 4 - Sciences Po Bordeaux, 766p.

AMORRORTU E., ORTEGA A., 2009, Zergatik eskolaratzen dituzte gurasoek seme-alabak euskarazko hizkuntza-ereduetan ? [Pourquoi les parents inscrivent-ils leurs enfants dans les modèles en langue basque], *Euskera*, n°54, 2(1), 579-602.

AMSELLE JL., 1999, *Logiques métisses, anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Éditions Payot & Rivages, Paris, 257p.

APPADURAI A, 2001, *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris, Payot, 322p.

ARNAULT Véronique, 2000, *La situation de la langue basque au Pays basque nord*, Mémoire de maîtrise en Sciences du Langage, Université de Poitiers UFR de Lettres & Langues, 85p.

ARRIZABALAGA Marie-Pierre, 2006, « Destins de femmes dans les Pyrénées au XIXe siècle : le cas basque », in *Les Annales de Démographie Historique*, n°2, pp 135-170

ASCHER F., 2000, *Ces événements nous dépassent, feignons d'en être les organisateurs, essai sur la société contemporaine*, Éditions de l'Aube, La Tour d'Aigues, 301p.

AUBERT Nicole (dir.) & al., [2004], *L'individu hypermoderne*, éditions Erès (2010), Toulouse, 319p.

AUGE, M., 1992, *Non-Lieux, introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Le Seuil, 160p.

AVANZA Martina & LAFERTE G, 2005, « Dépasser la « construction des identités » ? Identification, image sociale, appartenance », in *Genèses*, n°61, décembre 2005, pp. 134-152

AZPIROZ GARMENDIA LASA Carmen, 1985, *Les ikastola en Pays basque d'Espagne. La question du bilinguisme scolaire*. Thèse de psychologie sous la direction de Tabouret Keller Andrée, Université Louis Pasteur, Strasbourg 1, 174p

AZURMENDI MJ. & MARTINEZ DE LUNA I., 2003, *The case of Basque: past, present and future*, Soziolinguistika Klusterra, Andoain, 158p.

BACHOC E. & al., 2006, *Identité et cultures basques au début du XXIè siècle*, Eusko Ikaskuntza, Donostia/Saint Sébastien, 170 p.

BACHOC E. & COYOS JB., 2010, *Helduen euskalduntzea eta etorkinak Ipar Euskal Herrian*. [L'enseignement du basque aux adultes natifs et non natifs en Pays Basque Nord], Euskaltzaindia, Bilbao, 310p.

BACHOC E., 2012, « la transmission familiale des langues en Pays basque nord », Institut Culturel Basque, 10 décembre 2012, 3p. ; <http://www.eke.eus/fr/culture-basque/euskara-langue-des-basques/euskara-et-sociolinguistique/sociolinguistique>

- BACHOC E., 2017, « Motivations concernant la langue basque ; VI^e enquête sociolinguistique », *www.eke.eus*, <https://files.eke.eus/pdf/motivation-2016.pdf>
- BACHOC E., 2018, *Enquête sociolinguistique n°VI, 2016 : Espoirs pour la langue basque (chronique n°9)*, 5p. <https://files.eke.eus/pdf/euskara-espoir.pdf>
- BAECHLER J., 2011, « le concept d'identité et ses applications », in THEODOROU S. [dir.], *Identités à la dérive*, Edition Parenthèses, Marseille, pp. 14-39
- BAEUR G.& ROUX JM., 1976, *la rurbanisation ou la ville éparpillée*, Seuil, Paris, 189p.
- BALLION R., 1982, *Les consommateurs d'école, stratégies éducatives des familles*, Stock, Paris, 310p.
- BARBAZA Isabella & PICOTIN R., 2012, « Des parents contre le bilinguisme », *Sud-Ouest*, 25 janvier 2012.
- BARRES M., 1897, *Les Déracinés*, Bibliothèque Charpentier, Paris, 493p.
- BARTHON C., OBERTI M., 2000, « Ségrégation spatiale, évitement et choix des établissements », in VAN ZANTEN A. (dir.), *L'école : l'état des savoirs*, La Découverte, Paris, 420p.
- BARUS-MICHEL Jacqueline, 2002, « L'hypermodernité, dépassement ou perversion de la modernité », in AUBERT N. (dir.) & al., *L'Individu hypermoderne*, Erès, Toulouse, pp. 239-248
- BAUDRY R. & JUCHS JP., 2006, « Définir l'identité », in *Hypothèses*, n°1, pp. 155-167
- BAUMAN, Z., 2006, *La vie liquide*, Le Rouergue/Chambon, Rodez, 202p.
- BECK U., 1986, *La société du risque, Sur la voie d'une autre modernité*, Flammarion (édition 2008), Paris, 521p.
- BECK U., 2006, *Qu'est-ce que le cosmopolitisme ?*, Flammarion, Paris, 378p.
- BECK, U., 2016, « Le conflit des deux modernités et la question de la disparition des solidarités », in *Lien social et Politiques*, n°75, pp. 191–201
- BECKER H., 2002, *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*, La Découverte, Paris, 352p.

BERQUE A., 2000, *Médiancée, de milieux en paysages*, Paris, Belin/Reclus, (1re éd. 1990), 161p.

BERQUE A., 2014, « la trajection paysagère », *Hypergeo*, <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article123#>

BIALYSTOK Ellen, 2009, « L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce », *Encyclopédie sur le développement des Jeunes enfants*, « Deuxième langue », York University, Canada, 2017, 2è édition, 4p.

BIALYSTOK Ellen, MARTIN-RHEE Michelle, 2008, "The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. Bilingualism », in : *Language and Cognition*, n°11, pp. 81-93.

BIDART P., 2001, *La singularité basque*, PUF, Paris, 367p.

BIDART P., 2002, « Construction et devenir de la bipolarité culturelle, basque et français », *Hérodote*, 2002/2, n°105, p. 123-128.

BIDART P., 2003, « Héritage, dynamique et tension au Pays basque français », *Ethnologie française*, Vol. 33, n°3, p. 443-450.

BLANCHET P., 2005, « Minorations, minorisations, minorités: essai de théorisation d'un processus complexe » in HUCK D. et BLANCHET P. (dir.). *Minorations, minorisations, minorités. Études exploratoires*, Presse Universitaire de Rennes, Rennes, pp. 17-47

BOBINEAU O., 2011, « La troisième modernité, ou « l'individualisme confinitaire » », *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 06 juillet 2011, URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/3536>

BONNEMAISON J., 1986, *Les fondements d'une identité : territoire, histoire et société dans l'archipel de Vanuatu, Livre 1, L'arbre et le pirogue*, ORSTOM, Bondy, 540p.

BONNIN-OLIVEIRA Séverine, 2013, "La fin des périphéries urbaines.", *EspacesTemps.net*, Peer review, 29.04.2013 <https://www.espacestemp.net/articles/la-fin-des-peripheries-urbaines/>

BORTAYROU & al., 2005, *Le mouvement culturel basque : 1951-2001, t.2 : Filières bilingues*, Seaska, AEK, éditions Elkar, Donostia, p. 361

- BOSSUET L., 2013, « Les ruralités du quotidien ou de nouvelles alliances », *Géographie, économie, société*, vol. 15, n°1, pp. 47-65.
- BOUCHARD-COULOMBE Camille, 2011, « La transmission de la langue maternelle aux enfants : le cas des couples linguistiquement exogames au Québec », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 40, n°1, p. 87-111.
- BOUDON R., 1973, *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Armand Colin, Paris, 237p.
- BOUDON R., 1986, *L'Idéologie ou l'origine des idées reçues*, Fayard, Paris, 330p.
- BOUDON, R. & BOURRICAUD, F. (dir.), 1994, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Presses universitaires de France, Paris, 736p.
- BOURDIEU P. & BOLTANSKY L., 1975, « Le fétichisme de langue », *Actes de la Recherche en Science Sociale*, n°4, Juillet 1975, pp.2-32
- BOURDIEU P. & PASSERON JC, 1964, *Les Héritiers*, Les éditions de minuit, Paris, 179p.
- BOURDIEU P. & PASSERON JC, 1970, *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les éditions de minuit, Paris, 279p.
- BOURDIEU P., 1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Seuil, Paris, édition 2000, 429p.
- BOURDIEU, P., 1982, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 248p.
- BOYER H. (dir.), 2005, *De l'école occitane à l'enseignement public : vécu et représentations sociolinguistiques. Une enquête auprès d'un groupe d'ex-calandrons*, L'Harmattan , Paris,
- BOYER H.,1991, *Eléments de Sociolinguistique. Langue communication et société*, Dunod, Paris, 2è édition (1996), 174p.
- BOYER, H., 1991, *Langues en conflit : Etudes sociolinguistiques*, L'Harmattan, Paris, 272p.
- BRAY Zoé et HARGUINDEGUY JB., 2004, « 'Une sociologie de la construction identitaire' : Le cas de la coopération transfrontalière franco-espagnole au Pays Basque », *Pôle Sud*, 2004/1, n°20, p. 191-202.
- BRESSOUX P., 1994, « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, n°108. pp. 91-137

- BRUBAKER R., 1997, *Citoyenneté et nationalité en France et en Allemagne*, Paris, Belin, 319p.
- BRUBAKER R., 2001, « Au-delà de l'identité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2001/4, n°139, pp.66-85.
- BRUNET R. et al., 1993, *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique*, RECLUS, La documentation française, Montpellier, 518p
- CAPB, *Politique linguistique de la Communauté d'agglomération Pays basque en faveur de la langue basque*, 2018, 83p
- CASTOREO P., 1993, *Langue basque et enseignement, en France, de 1789 à 1993*, Maîtrise d'histoire sous la direction de M. Papy, UPPA, 166 p.
- CEBULA JC, et HUERRE P., 2009, « Introduction. Les besoins des enfants aujourd'hui », *Enfances & Psy*, vol. 43, n°2, pp. 10-13
- CEFAÏ D., 2007, *Pourquoi se mobilise-t-on ? Les théories de l'action collective*, La Découverte, Paris, 727p.
- CENOZ J. & al., 2008, *Teaching through basque: achievements and challenges*, Multilingual matters, London, 102p.
- CHANET, JF. , 1996, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 426p.
- CHARAUDEAU P., 2001, « Langue, discours et identité culturelle » , *Ela. Études de linguistique appliquée.*, vol.3, n° 123-124, p. 341-348.
- CHARRITTON Hélène, 2013, *Quel projet de langue pour un élève de lycée en filière français-basque ? : étude des usages et de la pratique de la langue basque au sein d'une classe de seconde générale et professionnelle au lycée Saint Joseph d'Ustaritz*, mémoire Master 2 DIEB, sous la direction d'Aurélié Arcocha-Scarcia, UPPA, 102 p
- CHAUDENSON R., 2002, « Le cas des créoles », *Hérodote*, 2002/2, n°105, p. 60-72.
- CHAUSSIER JD, 1996, *Quel territoire pour le Pays basque ?*, L'Harmattan, Paris, pp. 296
- CLACHE F., 2002, « Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique », in *INSEE Première*, n°830, 8p.
- Club de Prospective Pays basque 2010, *Le Pays basque en perspective*, juin 1994, 101p.

COËFFE V. et MORICE JR., 2017, « Introduction », *L'Information géographique*, Vol. 81, n°2, pp. 8-11.

Comité consultatif pour la promotion des langues régionales et de la pluralité linguistique interne, CARON R. (dir), 2013, *Redéfinir une politique publique en faveur des langues régionales et de la pluralité linguistique interne*, Ministère de la Culture et de la Communication, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, Paris, 104p.

Conseil de Développement du Pays Basque, *Schéma d'Aménagement et de Développement du Pays basque : orientations stratégiques*, Bayonne, octobre 1996, 86p.

COSTA J., 2010, *Revitalisation linguistique : Discours, mythes et idéologies. Une approche critique de mouvements de revitalisation en Provence et en Ecosse*, Thèse de doctorat en Sciences du langage sous la direction de Marinette Matthey, Université de Grenoble, <tel-00625691>, 372p.

COSTA J., 2013 « Enjeux sociaux de la revitalisation linguistique. Introduction », in *Langage et société*, n°145, pp. 7-14

COSTA J., 2016, « Introduction : Penser les langues régionales dans l'enseignement bilingue » in HELOT Christine et ERFURT J., *Education bilingue en France: Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert Lucas, <halshs-01413366>

COUFFIGNAL G. & al., 2013, « Les langues minoritaires à l'école : de la critique de l'aliénation à la resocialisation linguistique. Entretien avec Christian Lagarde », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n°25, pp. 209-225

COURCELLE T., 2003a, « Le Pays Basque et l'Union européenne, les stratégies et représentations des nationalistes basques vis-à-vis de l'Union européenne en construction », *Sud-Ouest Européen*, n°15, 2ème sem. 2003, pp.91-103

COURCELLE T., 2003b, « Le rôle de la presse quotidienne régionale bretonne dans la création d'une « identité bretonne » : étude comparative de Ouest-France et du Télégramme », *Hérodote* 2003/3, n°110, p. 129-148.

COUSIN O. & RUI S., 2010, *L'intervention sociologique : histoire(s) et actualités d'une méthode*, PUR, Rennes, 177p.

COYOS JB., 2005, «L'enseignement suffit-il à « sauver » une langue menacée ? L'exemple du Pays Basque», *Lapurdum*, n° 10, pp.19-34

COYOS JB., 2007, « Ecart entre connaissance et usage d'une langue minoritaire : modèles théoriques et cas de la langue basque ». Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, sous la direction d'Alain Viaut, pp.411-427

COYOS JB., 2016, « L'enseignement scolaire bilingue basque-français : avancées et limites », in HELOT Christine & ERFURT J., *L'éducation bilingue en France Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert-Lucas, pp.168-182

CROZIER M. & FRIEDBERG E., 1977, *L'Acteur et le Système*, Point, Paris (édition 2014), 512p.

CRUSE R., 2015, « Répartition et dynamiques spatiales des langues créoles dans la Caraïbe », *L'Espace géographique*, n°1, tome 44, p. 1-17.

DABÈNE Louise & BILLIEZ Jacqueline, 1987, « Le parler des jeunes issus de l'immigration », in VERMES & BOUTET, *France, pays multilingue*, Paris, L'Harmattan (2 vol.) vol. II : pp. 62-77.

DABENE, L. 1997. « L'image des langues et leur apprentissage ». in MATTHEY M, *Les langues et leurs images*, Lausanne, Loisirs et Pédagogie, pp. 19-23.

DALGALIAN G., 2000, *Enfances plurilingues*, L'Harmattan, Paris, 170p.

DAVANT JL, 2000, *Historie du peuple basque*, Elkarlanenan, Donostia, 311p

DE CERTEAU M., JULIA D., REVEL J., 1975, *Une politique de la langue*, Gallimard, Paris, 472p.

DE COULON B., 2006, *Médiance, pouvoir et agriculture de proximité; l'exemple des AMAP franciliennes*, Master 2 sous la direction d'Augustin Berque, EHESS, 50p.

DE GAULEJAC V., 2001, « Sociologues en quête d'identité », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol 2, n°111, p. 355-362.

DE SINGLY F., 2003, *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*, Armand Colin, Paris, 267p.

DEBARDIEUX B., 2004, « l'imaginaire spatial », in *Hypergéô*, http://www.hypergeo.eu/IMG/article_PDF/article_208.pdf

- DEBARDIEUX B., 2006, « Prendre position : réflexions sur les ressources et les limites de la notion d'identité en géographie » in *l'Espace géographique* n°4, pp. 340-354
- DEBARDIEUX B., 2014, « Enracinement – Ancrage – Amarrage : raviver les métaphores », *L'Espace géographique*, vol1, Tome 43, p. 68-80.
- DEGUILLAUME C. & AMRANE E., 2002, *Langues parlées en Aquitaine : la pratique héritée*, Les quatre pages, INSEE Aquitaine, n°110, septembre 2001, 6p.
- DELAUNAY A, 2017, « Individuation », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 27 juin 2017. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/individuation>
- DEPREZ Christine, 1996, « Le rôle des femmes dans le bilinguisme familial », in *Education et Sociétés Plurilingues*, n° 1, pp. 35-42
- DEPREZ Christine, 2003, « Évolution du bilinguisme familial en France », *Le français aujourd'hui*, vol. 4, n°143, p. 35-43.
- DHERS J., LADSOUS J., et SOMMAIRE JC., 2011, « Faire société autrement : réflexions, résistances, propositions », *Vie sociale*, vol. 2, n°2, pp. 153-166
- DI MEO G., 1998, *Géographie sociale et territoires*, Nathan, coll. « fac. Géographie », Paris, 320p.
- DI MEO G., 2002, « L'identité : une médiation essentielle du rapport espace / société », *Géocarrefour*, vol. 77, n°2, pp. 175-184
- DI MEO G., 2004, « Composantes spatiales, formes et processus géographiques des identités », In : *Annales de Géographie*, t. 113, n°638-639, pp. 339-362
- DI MEO G., 2008, “Le rapport identité/espace. Eléments conceptuels et épistémologiques », <halshs-00281929>, 14p.
- DI MEO G., 2016, *Le désarroi identitaire : une géographie sociale*, L'Harmattan, Paris, 216p.
- DI MEO G., BULEON P., (dir.), 2005, *L'espace social. Lecture géographique des sociétés*, Armand Colin, Paris, 304 p.
- DI MEO G., SAUVAITRE Claire et SOUFFLET F., 2004, « Les paysages de l'identité (le cas du Piémont béarnais, à l'est de Pau) », *Géocarrefour*, vol. 79/2, pp. 131-141.

- DI-MEGLIO A., 2009, « La langue corse dans l'enseignement : données objectives et sens sociétal », *Tréma*, n°31, pp.85-94
- DORIN S, 2006 « La métaphore des racines : un obstacle à l'analyse sociologique des dynamiques culturelles », *Politix*, vol. 2, n°74, p. 125-147.
- DOYTCHEVA Milena, 2011, *Le multiculturalisme*, La Découverte, « Repères », Paris, 128 p.
- DUBAR C., 2015, *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 256p.
- DUBET F. & MARTUCCELLI D., 1996a, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, Paris, 361p.
- DUBET F. & MARTUCCELLI D., 1996b, « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue Française de Sociologie*, XXXVII, pp.511-535.
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. 1998, *Dans quelle société vivons-nous ?*, Seuil, Paris, 322p.
- DUBET F. & WIEVIORKA M., 1996c, « Touraine and the Method of Sociological Intervention » in CLARK J. , DIANI M. (ed.), *Alain Touraine*, Falmer Press, London, 381 p.
- DUBET F. & WIEVIORKA M., 2016, « L'intervention sociologique », *Lien social et politiques*, n°75, pp. 28-45
- DUBET F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Seuil, Paris, 273p.
- DUBOIS-TAINE Geneviève & CHALAS Y., 1997, *La ville émergente*, édition de l'Aube, La Tour d'Aigues, 285p.
- DUGUINE Isabelle, 2017, *La motivation d'apprendre le basque chez les adultes francophones*, éditions Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, Pessac, 261 p.
- DUINAT B., 2013, « Ikas bi publie un rapport sur le bilingue sans concession », in *Journal du Pays basque*, 27 mars 2013, p. 7
- DURAND J.P & al., 2006, *Sociologie contemporaine*, édition Vigot, Paris, pp. 815.
- DURPAIRE F & MABILLON-BONFILS Béatrice, 2013, « De l'éducation nationale à l'école cosmopolitique », *Tréma*, n°40, pp.102-113.

DUTERCQ Y. & LAFAYE Claudette, 2003, « Engagement et mobilisation de parents autour de l'école. Les actions pour le maintien en ZEP d'écoles parisiennes », *Revue française de sociologie*, vol. 3, n°44, p. 469-495.

DUTERTRE J., 2011, « Qu'est-ce qui fait société ? Quels repères ? », *Vie sociale*, vol.4, n° 4, p. 95-99

EHRENBERG A., 2008, *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Odile Jacob, Paris, 318p.

Enquête Sociolinguistique au Pays Basque 1996. La continuité de la Langue Basque II, Eusko Jaurlaritza, Nafarroako Gobernua, EKE, 1997, 44p. ;

http://www.kultura.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/argitalpenak/es_6092/adjuntos/I_PARCAS.PDF

Enquête sociolinguistique du Pays Basque 2001. La continuité de la langue basque III, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 2003, ISBN 84-457-2049-X.

Enquête sociolinguistique n° IV, 2008, Administration de la Communauté du Pays Basque Ministère de la Culture, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Donostia-San sebastian, 231p. ;

http://www.euskara.euskadi.eus/contenidos/informacion/argitalpenak/eu_6092/adjuntos/IV_in_cuesta.pdf ;

http://www.euskara.euskadi.eus/contenidos/informacion/inkesta_soziolinguistikoa2012/fr_survey/adjuntos/VEnquete%28FR%29_baja.pdf ou ISBN 978-84-457-3304-2

Enquête sociolinguistique n° V, Pays basque, 2011, Eusko Jaurlaritza, Nafarroako Gobernua, Vitoria-Gasteiz, 2013, 255p.

Enquête sociolinguistique n° V, Pays basque, 2011, OPLB, San Sebastian, 2012, 27p.

Enquête sociolinguistique n° VI, Pays basque, 2016, Gouvernement basque (Vice-ministère de la politique linguistique), Gouvernement de Navarre (Euskarabidea) et Office public de la langue basque, 33p.

Enquête sociolinguistique : la continuité de la langue basque I, 1995, Eusko Jaurlaritza-Nafarroako Gobernua, ISBN 84-457-0593-8 ;

http://www.kultura.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/argitalpenak/es_6092/adjuntos/S_OZIO/FRANTZES/PRESENF.R.PDF

- ERBINARTEGARAY Nicole, 2012, *Motivations et profils des parents d'élèves de l'Ikastola, école immersive en langue basque*, Mémoire de Master 2 en science de l'Education sous la direction de Debarbieux-Blaya C., Université de Bourgogne, Dijon, 177p.
- ERIKSON E.H., 1972, *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Flammarion, Paris, 2011, 348p.
- ETCHEVERRY-AINCHART P., 2005, « L'enseignement jusqu'à la loi Deixonne », in BORTAYROU & al., 2005, *op. cit.*, pp. 11-27
- ETCHEVERRY-AINCHART P., 2005, « La filière bilingue privée », in BORTAYROU & al., 2005, *op. cit.*, pp 31-83
- ETXEARRIA G., 1991, *Recherche sur l'enseignement de la langue basque en Pays Basque de France*, Thèse de 3e cycle : Études basques : Bordeaux 3, 2 vol. (399p. et 379 p.)
- EUSKAL HAZIAK, 2016, « Dossier presse : journées portes ouvertes dans les établissements catholiques bilingues », février 2016, 6p.
- FELONNEAU Marie-Line & al., 2008, « Spatialisation identitaire chez les adolescents et les jeunes adultes : le cas du Pays Basque français », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, vol.4, n°80, p. 59-71
- FERGUSON C., 1959, « Diglossie », in *Word*, vol. 15, pp. 325-345
- FERREOL, G., 2003, « Minorités (droits des) », in FERREOL G. et JUCQUOIS G. (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin, Paris, pp. 211-216.
- FILHON Alexandra, & GUERIN-PACE France, 2009, « linguistiques et parcours migratoires, une articulation complexe », *Espaces et sociétés*, vol 1-2, n°136, p. 189-206
- FILHON Alexandra, 2010, « Transmission familiale des langues de France : évolutions historiques et concurrences », *Annales de démographie historique*, n°119, p. 205-222
- FISHMAN J.A., 1967, « Bilingualism With and Without Diglossia ; Diglossia With and Without Bilingualism », *The Journal of Social Issues*, 23(2), pp. 29-38.
- FOINTIAT Valérie, GIRANDOLA F. Girandola, et GOSLING P., 2013, *La dissonance cognitive. Quand les actes changent les idées*. Armand Colin, 240p.
- FREMONT A., 1976, *La région, un espace vécu*, Flammarion, Paris, 1999, 288p.

GABRIEL-OYHAMBURU Kattalin, 2014, *Du nationalisme au terrorisme basque : pourquoi l'hystérèse de l'ETA ?*, L'Harmattan, Paris, 480p.

GADET Françoise, VARRO Gabrielle, 2006, « Le “scandale” du bilinguisme », *Langage et société*, vol. 2, n°116, p. 9-28. DOI 10.3917/l.s.116.0009

GARAT Maialen & AIRE X., 2009, *Seaska 40 urte euskararen alde*, Elkar, Donostia, 240p.

GARAT Maialen, 2005, « Seaska 1969-1999 », pp. 85-244, in BORTAYROU J. & al., *Le mouvement culturel basque 1951-2001, tome 2*, Elkar, Bayonne, 361p.

GAREL J-P., 2010, « De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre », *Journal des anthropologues* [En ligne], 122-123 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, URL : <http://journals.openedition.org/jda/5397>

GAUVIN G., 2002, « Créolisation linguistique et créolisation politique à la Réunion. Enjeux géopolitiques autour d'une revendication identitaire », *Hérodote*, 2002/2, n°105, p. 73-84.

GAXIE D., 2005, « Rétributions du militantisme et paradoxes de l'action collective », *Revue suisse de science politique*, vol. 11, pp. 157-188.

GEA, JM., 2016, « L'acculturation linguistique (français/langue régionale) des enfants de migrants en Corse : représentations et dimension socio-identitaire », *Langage et société*, 2016/3, n°157, p. 99-118.

GERVAIS-LAMBONY P., 2004, « De l'usage de la notion d'identité en géographie », *Annales de Géographie*, n°638-639, p. 469-488.

GIDDENS A., 1984, *La Constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*, coll. « Quadrige », PUF, Paris, édition 2012, 474p.

GIDDENS A., 1994, *Les conséquences de la modernité*, L'Harmattan, Paris, 192p.

GOFFMAN E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*, 2 volumes, Paris, Éditions de Minuit.

GOFFMAN E., 1991, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Éditions de Minuit, 573p.

GOMBERT P., 2008, « Les associations de parents d'élèves en France : approche socio-historique et mutations idéologiques », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 162 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, 9p. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/780>

GUERIN-PACE France, 2006, « Sentiment d'appartenance et territoires identitaires », *Espace Géographique*, vol. 4, pp. 298-308

GUESPIN L., MARCELLESI JB., 1986 « Pour la glottopolitique. », *Langages*, 21^è année, n°83, *Glottopolitique*, pp. 5-34

HAGEGE C., 2000, *Halte à la mort des langues*, Odile Jacob, Paris, 381p.

HALPERN Catherine, 2006, « Qu'est-ce que le cosmopolitisme ? Entretien avec Ulrich Beck », *Sciences Humaines*, n°176, https://www.scienceshumaines.com/qu-est-ce-que-le-cosmopolitisme_fr_5749.html

HARITSHELLAR J., 1983, *Être basque*, Privat, Toulouse, 492p.

HAUDECOEUR Nadine, 1999, *L'Euskara, une langue en danger : étude du maintien ou de la disparition de l'euskara au Pays basque de France*, Hovedoppgave i fransk (Mémoire en français), Klassisk og romansk institutt, Université d'Oslo, 175p.

HAZAEEL-MASSIEUX Marie-Christine, 2006, « Et si l'on parlait des créoles dans les territoires créolophones ? », *Ela. Études de linguistique appliquée*, vol. 3, n°143, p. 281-296.

HERAN F. & al., 2002, « La dynamique des langues en France au fil du XX^è siècle », *Population et Sociétés*, n°376, février 2002, 4p.

HOUDEBINE Anne-Marie, 2015, « De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel », *La linguistique*, vol. 1, n°51, pp. 3-40.

HOYAUX AF., 2002, « Entre construction territoriale et constitution ontologique de l'habitant : Introduction épistémologique aux apports de la phénoménologie au concept d'habiter », *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne], mis en ligne le 29 mai 2002, URL : <http://journals.openedition.org/cybergeo/1824>

IKARDO ENPARAN U., 2017, « Ikastoletako guraso erdaldunak eta euskararen jarraipena lapurdiko kostaldean », in *Bat: Soziolinguistika aldizkaria*, n°105, pp. 11-45

IKARDO U., 2016, *Parents francophones et la continuité de la langue basque*, mémoire TFE de master de sociologie, sous la direction de Lebber G., Université libre de Bruxelles, 98p.

IKAS-BI, 2015, *Les cahiers d'Ikas-bi*, n°33, 4p.

ION J., 1997, *La fin des militants*, Editions de l'atelier, Paris, 124p.

- ITÇAINA X., 2008, « Un ordre institutionnel local en mutation ? Autour de la question agricole en Pays Basque français », *Les Cahiers du CEVIPOF*, n°48, pp. 91-111
- ITÇAINA X., 2010a, « Appartenances linguistiques, identités collectives et pratiques culturelles en Pays Basque », *Cultures & Conflits*, vol.3, n°79-80, pp. 19-36
- ITÇAINA X., 2010b, « La construction politique du territoire en Pays Basque nord : vers un agenda de recherche », *Lura Vasconiae*, vol. 7, pp. 175-201
- JAURÉGUIBERRY F. & PROULX S., 2011, *Usages et enjeux des technologies de communication*, éditions Erès, Toulouse, 143p.
- JAURÉGUIBERRY F., 1986, "Espace et identité basques", in BIDART P. (dir.), *La production sociale des espaces*, Pau, Presses Universitaires de Pau, pp. 91-103.
- JAURÉGUIBERRY F., 1993, *Le basque à l'école maternelle et élémentaire*, CNRS, UPPA, 49p.
- JAURÉGUIBERRY F., 2003, *Les branchés du portable. Sociologie des usages*. PUF, Paris, 195p.
- JAURÉGUIBERRY F., 2004, « Hypermodernité et manipulation de soi », in AUBERT Nicole (dir.) & al., *L'individu hypermoderne*, Erès, Toulouse, pp. 157-170
- JAURÉGUIBERRY F., 2007, *Question nationale et mouvements sociaux en Pays Basque*, L'Harmattan, Paris, pp. 389
- JAURÉGUIBERRY F., 2008a, "The Basque Language in the French State", in *The Legal Status of the Basque Language Today*, G. Toticagüena et I. Urrutia (dir.), Donostia, Eusko Ikaskuntza, pp. 221-241
- JAURÉGUIBERRY F., 2008b, "Democracia y sentimiento de pertenencia en el País Vasco Norte », in LETAMENDIA F., AHEDO I., ZELAIA M, *Democracia, ciudadanía y territorialidad*, IVAP, Bilbao pp. 391-405
- JAURÉGUIBERRY F., 2010, "Désir d'identité et revendication institutionnelle en Pays Basque français", *Lura Vasconiae*, n°7, pp. 161-173.
- JAURÉGUIBERRY F., 2017, « l'individu hypermoderne face au big data », *Sociologie et sociétés*, vol. XLIX, n°2, p. 33-58

JOLY L., 2004a, *Etude sociolinguistique du Pays basque*, Thèse de linguistique sous la direction de Milagros Ezquerro, Université Paris 4, 721p

JOLY L., 2004b, « La cause basque et l'euskera », *Mots. Les langages du politique*, [En ligne], n°74, pp.73-89, <http://journals.openedition.org/mots/4583>

KAUFMANN JC, 2004, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Armand Colin, Paris, 352p.

KHUBCHANDANI LACHMAN M., 1983, *Plural Languages, Plural Cultures: Communication, Identity and Sociopolitical Change in Contemporary India*, Honolulu, University of Hawaii Press, 217p

KIHLSTEDT Maria, 2005, « Les avantages du bilinguisme précoce », 5p. <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00131876/>

KIHLSTEDT Maria, 2013, « le bilinguisme est-il un atout ? », in *Sciences Humaines*, vol.3, n°246.

LABORDE P., 2011, « La population du Pays Basque Nord, étude démographique » in *Enbata*, 23/02/2011, <http://www.enbata.info/articles/comprendre/la-population-du-pays-basque-nord-etude-demographique-par-pierre-laborde/#sthash.bIIiXhm.dpuf>

LACROIX Isabelle, 2009, *Actions militantes et identités basques. Trajectoires d'engagement, socialisations militantes et constructions identitaires dans les organisations nationalistes (et non-nationalistes) au Pays basque français*, thèse de sociologie sous la direction de Philippe Cibois, Université de Versailles-St Quentin en Yvelines, 510 p.

LACROIX Isabelle, 2014, « Valeur symbolique de la langue au Pays basque français et choix de l'école pour les enfants de couples linguistiquement mixtes », *Langage et société*, vol.1 n°147, p. 67-82.

LAFFONT R., 1967, *La révolution régionaliste*, Paris, Gallimard, 256p.

LAFFONT R., 1971, « Un problème de culpabilité sociologique : la diglossie franco-occitane », *Langue française*, n°9, pp. 93-99.

LAGARDE C., 2012, « Le “Colonialisme intérieur” : D'une manière de dire la domination à l'émergence d'une “sociolinguistique périphérique” occitane », *Glottopol*, n°20, p. 38-54

LAGRENADE Maite, 2003, *Délimitation d'un Pays basque nord revendicatif : la signalétique bilingue*, Mémoire de maîtrise de géographie sous la direction de Mr Christian Grataloup, Université Paris 7, 79p.

LAGRENADE Maite, 2007, *La dimension territoriale dans la définition d'une identité culture et son rôle dans la revendication d'une identité nationale : le cas du Pays basque de France*, Projet de recherche Master 2 Recherche Carthagéo sous la direction de Mr Christian Grataloup, Université Paris 7, 26p.

LAROUSSE F., 2015, « La transmission des langues et cultures à Mayotte. Enjeux identitaires pour la famille et l'école », *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol.2, n° 38, p. 27-48. DOI 10.3917/rief.038.0027

LARRAMENDY JP, 2008, *Être basque aujourd'hui : de Roncevau au Guggenheim*, Michalon, Paris, 298p.

LASCANO B., 2016, *Etude du bilinguisme basque-français chez des élèves suivant une scolarité immersive en basque*, Thèse de doctorat en études basques, UPPA, Bayonne, 550p

LATOUCHE S., 2005, « Monde commun, common decency, bon sens et sens commun à propos de la traduction française du livre de Raffaele La Capria, la mouche dans la bouteille. Eloge du sens commun (climats, 2005) », *Revue du MAUSS*, vol.2, n°26, pp. 400-412

LAVIGNE-DELVILLE P., 1995, « François Dubet : Sociologie de l'expérience, Paris, Seuil, 1995, 271 p. », *Bulletin de l'APAD* [En ligne], 10 | 1995, mis en ligne le 19 juillet 2007, Consulté le 07 juillet 2013. URL : <http://apad.revues.org/1331>

LAZZAROTTI O., 2006, *Habiter : la condition géographique*, Belin, Paris, 287p.

LAZZAROTTI O., 2017, « Le patrimoine, une mémoire pas comme les autres », *L'Information géographique*, vol.2, n°81, pp. 12-31.

LE COADIC R., 2001, « Langue et modernité », *Klask* n°7, Septembre-Octobre 2001, p.45-50.

LE COADIC R., 2004, « Modernité aigüe et minorité » in DUGALÈS Nathalie, LE COADIC Ronan et PATEZ Fabrice, *Et la Bretagne ? Héritage, identité, projets*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, pp.15-33, <hal-00872357>

LE COADIC R., 2007, « Faut-il jeter l'identité aux orties ? » in LE COADIC R., *Identités et société de Plougastel à Okinawa*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, pp.41-46, <hal-00497990>

LE COADIC R., 2008, « De la carte d'identité à l'identité à la carte : complexification de la relation entre identités et territoires » in GUERIN-PACE France et FILIPPOVA Elena, *Ces lieux qui nous habitent : Identités des territoires, territoires des identités*, Éditions de l'Aube, Paris, 2008, 276p.

LECLERC, J. 2015, « les minorités linguistiques », *L'aménagement linguistique dans le monde. Vitalité et mort des langues*, Québec, État du Québec : Université Laval, TLFQ. Mis à jour le 20/12/2015 et consulté à l'adresse : http://www.axl.cefano.ulaval.ca/Langues/2vital_lng_minoritaires.htm

LEFEVRE Cécile & FILHON Alexandra (dir), 2005, « D'une langue régionale à l'autre » in, *Histoires de familles, histoires familiales*, Paris, Les Cahiers de l'Ined, n°156, pp. 521-528

LEFEVRE Marianne, 2002, « Langue, terre et territoire en Corse », *Hérodote*, vol.2, n°105, p. 38-59.

LEGER A. & LANGOUET G., 2000, *Le choix des familles, école publique ou école privée*, Fabert, Paris, 1997, 256p

LEGER A., 2003, « Le choix de l'école, liberté et infidélité », *intervention à la XXVI^e journée nationale FNOGEC* (Fédération Nationale des Organismes de Gestion des Etablissements de l'Enseignement Catholique), édition FNOGEC, 29 mars 2003, pp. 7-11

LERALU Claudine et LICHOU Isabelle, 2005, « l'enseignement de la langue basque dans le service public », in BORTAYROU & al., 2005, *op. cit.* pp. 245-304

LERBET-SERENI Frédérique, 1998, « Relation et éthique de la responsabilité », Communication au Congrès Inter-latin pour la Pensée Complexe (Rio de Janeiro, septembre), 17p.

LERBET-SERENI Frédérique, 2010, « Les sciences humaines : quels savoirs de/par/pour/sur l'Homme ? », *Les Cahiers de Psychologie politique* [En ligne], numéro 16, Janvier 2010. URL : <http://odel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1429>

LEVY J. et LUSSAULT M., 2014, "Périphérisation de l'urbain.", *EspacesTemps.net*, 15.07.2014, <https://www.espacestemp.net/articles/peripherisation-de-lurbain>

- LEVY J., 1999, *Le tournant géographique. Penser l'espace pour lire le monde*, Belin, France, 399p.
- LOYER Barbara, 1997, *Géopolitique du Pays basque*, L'Harmattan, Paris, 415p.
- LOYER Barbara, 2002, « Langues nationales et régionales : une relation géopolitique », *Hérodote*, vol.2, n°105, p. 15-37.
- LYOTARD JF, 1979, *La condition post-moderne*, Editions de minuit, Paris, 109p.
- MAALOUF A., 1998, *Les identités meurtrières*, Grasset, Paris, 189p.
- MALARTRE P., 2003, « De l'école citadelle à l'école carrefour », *Revue Projet*, vol.4, n° 276, p. 48-53
- MALO L., 2011, « Les langues régionales dans la Constitution française : à nouvelles donnes, nouvelle réponse ? », *Revue française de droit constitutionnel*, vol.1, n° 85, pp. 69-98.
- MARTIN C. (dir.), 2014, « Être un bon parent » : une injonction contemporaine. Presses de l'EHESP, 248p.
- MARTIN L., 2013, « les Pyrénées Atlantiques en bref », *INSEE*, n°10, septembre 2013, 6p. : http://insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=4&ref_id=20265
- MARTINEZ DE LUNA I. & al., 2014.« The use of Basque in model D schools in the Basque Autonomous Community », *European Journal of Applied Linguistics*, 2 (2), pp. 254-286
- MARTUCCELLI D. & al., 2002 « « Autour de Grammaires de l'individu de D.Martuccelli / On Grammars of the Individual by D. Martuccelli », *Sociologie et sociétés*, vol.34, n°2, p. 233-242.
- MARTUCCELLI D., 2002, *Grammaires de l'individu*, Folio, Paris, 712p.
- MARTUCCELLI, D., 2014, *Les sociétés et l'impossible. Les limites imaginaires de la réalité*, Armand Colin, coll. « Individu et Société », Paris , 2014, 447 p.
- MATEOS T., 2000, *Ikastola edo eskola publikoa : euskal nazionalismoaren hautua*, Soziologiazko Euskal Koadernoak, n°5, 120p.
- MAUBANT P., 2008, « Pour une lecture démocratique du partenariat en éducation », *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol.2, n° 24, p. 137-153.

MAYA J. « Euskal Haziak renforce ses actions », *Sud-Ouest*, 11 octobre 2017 : <https://www.sudouest.fr/2017/10/11/euskal-haziak-renforce-ses-actions-3851497-4441.php>

MEKAOUI F., 2005, « 'Faut-il parler alsacien pour être alsacien ?' Stratégies identitaires : un cadre d'étude des processus de minoration. », *Cahiers de sociolinguistique*, vol.1, n°10, p. 209-227.

MICHEL Y., 2014, « Des « petites patries » aux « patrimoines culturels » : un siècle de discours scolaires sur les identités régionales en France (1880-1980) », *Carrefours de l'éducation*, vol.2, n° 38, p. 15-31.

MIGNEROT Alexandrine & BLANCHET P., 2018, « Une enquête sociolinguistique à finalité institutionnelle sur les pratiques, les représentations et la demande sociale à propos de la langue régionale en Bretagne Gallo », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, vol.1, n°13, pp. 113-136.

MITCHELL D., 2000, *Cultural Geography : a critical introduction*, Blackwell publishing, p.325

MOAL S., 2009a, « Des écoles bilingues breton-français ? Oui. Breto-centriques : non ! », *L'Autre*, Volume 10, n°3, pp. 350-351.

MOAL S., 2009b, « La langue bretonne dans l'enseignement en 2009 : quelques éléments », *Tréma* [En ligne], n°31, pp. 27-37, <http://journals.openedition.org/trema/927>

MOLENAT X. (coord.), 2009, *La sociologie ; Histoire, idées, courants*, Sciences Humaines éditions, Auxerre, 255p.

MONTAIGNE (de) M., 1580, "De l'amitié", Livre I, 28, *Les Essais*, Numilog, Bagnaux, 2001.

MONTANDON Cléopâtre, 1987, « Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial », in MONTANDON C., PERRENOUD P., *Entre parents et enseignants, un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*, Peter Lang, Berne, 229p.

MORGEN D. & ZIMMER A., 2009, « L'enseignement de la langue régionale en Alsace et en Moselle », *Tréma* [en ligne], n°31, 12p. <http://journals.openedition.org/trema/981>

MORIN S., 1996, *Le haut et le bas : signatures sociales, paysages et évolution des milieux dans les montagnes d'Afrique centrale (Cameroun et Tchad)*, Presse Universitaire de Bordeaux, Bordeaux, 156p.

NETTLE D. & ROMAINE S., 2003, *Ces langues, ces voix qui s'effacent*, Autrement, Paris, pp.231

NEVEU E., 2011, *Sociologie des mouvements sociaux*, La Découverte, Paris, pp. 127

NIEL F., 2007, *Les vicissitudes de l'Etat linguiste. Contribution à une sociologie historique du capital informationnel d'Etat*, Thèse en Sciences Politiques sous la direction de Pascale Laborier, Université de Picardie Jules Verne, 888p.

NOWICKI Joanna, OUSTINOFF M., PROULX S., 2008, « Introduction », *Hermès, La Revue*, vol.2, n°51, p. 9-14.

OPLB, 2005, *Diagnostic quantitatif de l'offre d'enseignement du basque et en basque. Année scolaire 2004-2005*, juillet 2005, Bayonne, 41p.

ORONOS M., 2002, *Le mouvement culturel basque, tome 1*, Elkar, Donostia-Baiona, 187p.

OTTAVI, P., 2013, « Corse : la construction problématique d'une identité collective dans une société multiculturelle », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, vol.2, n°4, p. 139-158.

OYHARÇABAL B, 1997, « La situation de la langue basque en Pays Basque Nord », *Lapurdum* [En ligne], 2 | 1997, mis en ligne le 01 septembre 2010, consulté le 11 octobre 2012. URL : <http://lapurdum.revues.org/1777>

PATY D., *12 collèges en France ; enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui*, La Documentation Française, réédition 1996, 280p

PEDROT P. et DELAGE M., 2005, *Identités, filiations, appartenances*, Presses universitaires de Grenoble, 2005, 271p ;

PELTZER Louise, 2009, « Le cas du tahitien et des langues polynésiennes en Polynésie française », *Tréma* [En ligne], n° 31, pp.96-106, URL : <http://journals.openedition.org/trema/971>

PENNAC D., 1992, *Comme un roman*, Gallimard, Paris, 197 p

PETIT J., 2001, *L'immersion, une révolution*, Jérôme Do Bentzinger, Colmar, 198p.

PIERRE T., 2010, *Controverses institutionnelles en Pays basque de France. Usages politiques et déconstructions des préjugés socioculturels*, L'Harmattan, Paris, 303 p.

PIERRE T., 2013a, « L'officialisation de la langue basque en France : du droit à la différence au droit à l'égalité ? », *Langage et société*, n° 145, p. 103-119

PIERRE T., 2013b, « Le préjugé ethnique pour conviction. La défense de la République française par la disqualification du monde basque », *Lapurdum* [En ligne], 17 | 2013, mis en ligne le 15 novembre 2015, URL : <http://lapurdum.revues.org/2437>

PISTRE P. et RICHARD F., « Seulement 5 ou 15 % de ruraux en France métropolitaine ? Les malentendus du zonage en aires urbaines », *Géoconfluences*, avril 2018, URL : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-regionaux/france-espaces-ruraux-periurbains/articles-scientifiques/definition-espace-rural-france>

PLATHNER JG., 2011, « Le rôle de l'image de la France et du français chez les apprenants suédois », in *Synergies Pays scandinaves*, n°6, pp. 33-44

Politique linguistique de la Communauté d'agglomération Pays basque en faveur de la langue basque, CAPB, 2018, 83p

PONS J., 2018, « l'euskara dope l'emploi au Pays basque », *France Bleu*, 15 janvier 2018 : <https://www.francebleu.fr/infos/societe/l-euskara-dope-l-emploi-au-pays-basque-1515689939>

POTTIER Martine, 2011, « Les alternatives : premiers pas vers une nouvelle approche du social ? », *Vie sociale*, vol. 4, n°4, pp. 101-120

PUOZZO CARPON Isabelle & PICCARDO Enrica, 2013, « « Au commencement était l'émotion » : Introduction », *Lidil* [En ligne], 48 | 2013, mis en ligne le 01 mai 2015, consulté le 29 septembre 2016. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/3308>

QUENOT S., 2009, « Curriculum et enjeux sociétaux de l'enseignement bilingue français-corse », in CAROLINA G. & GROUX D., *Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants*, L'Harmattan, Paris, 654p.

QUÉRÉ, L. 1991. « Événement et temps de l'histoire », dans PETIT JL. (dir), *L'événement en perspective*, Paris, Éditions de l'EHESS, coll. « Raisons pratiques », pp. 263-281.

RAMADIER T., LANNOY P., DEPEAU S., CARPENTIER S., ENAUX C., 2009, « Vers l'hypothèse d'une identité de déplacement : congruence entre espace social, cognitif et

géographique », GRANDJEAN P. (dir.), *Construction identitaire et espace*, coll. « Géographie & Cultures », L'Harmattan, p. 75-94.

RAMOS Elsa, 2006, *L'invention des origines : sociologie de l'ancrage identitaire*, Armand Colin, Paris, 220p.

RAY P. H., RUTH ANDERSON Sherry, 2001, *L'émergence des Créatifs Culturels*, Éditions Yves Michel, Paris, 512 p.

RCP 354, 1977, *L'Espace vécu : colloque tenu à Rouen les 13 et 14 octobre 1976*, Universités de Caen, Orléans, Paris, Rouen, 275 p.

RENAN E., [1882], *Qu'est-ce qu'une nation ? Et autres récits politiques*, 1995, Imprimeries Nationales, Paris, 260p.

RICOEUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Éd. du Seuil, Paris, 424p.

ROSSIGNOL Annie, et al., 2013, « L'approche *Watch, Wait, and Wonder* et l'évolution de la fonction réflexive parentale de mères à risque », *Devenir*, vol. 25, n°4, pp. 257-283

ROUVIERE Catherine, 2015, *Retourner à la terre. L'utopie néo-rurale en Ardèche depuis les années 1960* – Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 500p.

ROUX, E. et VANIER, M. 2008, *La périurbanisation, problématiques et perspectives*, La documentation française – Datar, Paris, 87p.

SANCHIZ Mary & BONET L., 2009, « L'enseignement du catalan en tant que langue régionale en France – État des lieux 2009 », *Tréma* [En ligne], n°31, 13p. URL : <http://journals.openedition.org/trema/956>

SARRAILLET J., 2009, « La langue basque dans l'enseignement », *Tréma* [En ligne], n°31, mis en ligne le 01 septembre 2011, URL : <http://trema.revues.org/935>

STASZAK JF., 2004, « L'exote, l'oviri, l'exilé : les singulières identités géographiques de Paul Gauguin », *Annales de Géographie*, t. 113, n°638-639, pp. 363-384

TABOURET-KELLER Andrée, 1991, « La question du bilinguisme », in *Enfance*, tome 45, n°4, 1991. pp. 271-277.

TABOURET-KELLET Andrée, 2006, « à propos de la notion de diglossie. La malencontreuse opposition entre « haute » et « basse » : ses sources et ses effets », *Langage et Société*, vol.4, n°118, p. 109-128.

TAPIA C., 2012, « Modernité, postmodernité, hypermodernité », *Connexions*, vol. 97, n°1, pp. 15-25.

TARRAGONI F.. 2018, « IV. Les nouvelles sociologies de l'individu », dans *Sociologies de l'individu*. Paris, La Découverte, « Repères », 2018, p. 71-90. URL : <https://www.cairn.info/sociologies-de-l-individu--9782707194657-page-71.htm>.

TERRAIL JP, 1997, « la sociologie des interactions famille/école », in *Sociétés Contemporaines*, n°25, pp. 67-83

THIESSE Anne-Marie, 1997, *Ils apprenaient la France : l'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 131p.

THIESSE Anne-Marie, 2001, *La Création des identités nationales, Europe XVIIIe – XIXe siècle*, Editions du Seuil, Paris , 307p.

TOURAINÉ A. & al., 1978, *Lutte étudiante*, Seuil, Paris, 373p.

TOURAINÉ A., 1969, *La Société postindustrielle*, Denoël, Paris, 315p.

TOURAINÉ A., 1973, *Production de la société*, édition du Seuil, Paris, 544 p.

TOURAINÉ A., 1974, *Pour la sociologie*, Le Seuil, Paris, 243p.

TOURAINÉ A., 1978, *La voix et le regard*, Le Seuil, Paris, 320p.

TOURAINÉ A., 1984, *Le retour de l'acteur*, Fayard, Paris, 350p.

TOURAINÉ A., 1995, « La formation du sujet », in DUBET F.& WIEVIORKA M.(dir.), *Penser le sujet*, Paris, Fayard, 1995, pp. 21-46.

TOURAINÉ A., 2005, *Un nouveau paradigme. Pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, Fayard, Paris, 412p.

TOURBEAUX J. et VALDES Béatrice, 2014, « Langue et constructions identitaires au Pays basque », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.5, n° 205, p. 72-89. DOI 10.3917/arss.205.0072.

TRABELSI Saïda, 1998, *Langues minoritaires territoriales : le rôle de la population bilingue dans la dissémination de la parole minoritaire. Enquête auprès de la population gaélisante de Glasgow en Ecosse et de la population basquissante du Pays basque nord*, Thèse en science du langage sous la direction de DABENE Louise, université Stendhal-Grenoble II, p. 369

- URLA Jacqueline, 2012, *Reclaiming basque ; Language, Nation and Cultural Activism.*, Center for Basque Studies, University of Nevada, Reno, 292p.
- URRY J., 2005, *Sociologie des mobilités*, Armand Colin, Paris, 353p.
- URTEAGA E., 1996, *Le mouvement antimilitariste basque contemporain du Pays basque nord*, Editions Sociologie, Bayonne pp. 259
- URTEAGA E., 2002, « Recensement 1999. La langue basque au Pays Basque : diagnostic, évolution et prospective », *Lapurdum*, n°7, pp. 327-338
- URTEAGA E., 2004a, *La question basque en France*, Milan, Toulouse, 63p.
- URTEAGA E., 2004b, *La politique linguistique au Pays basque*, L'Harmattan, Paris, 188p
- URTEAGA E., 2007, *Le vote nationaliste basque*, L'Harmattan, Paris, 302p.
- URTEAGA E. & AHEDO I., 2004, *La nouvelle gouvernance en Pays basque*, L'Harmattan, Paris, 226p.
- VAN ZANTEN A., 2009 , *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, PUF, Paris, 283p
- VANIER M., 2012, « Dans l'épaisseur du périurbain », *Espaces et sociétés*, vol. 148-149, n°1, pp. 211-218.
- VERNAUDON J., 2013, « L'enseignement des langues kanak en Nouvelle-Calédonie », *Hermès, La Revue*, vol.1, n° 65, p. 112-118.
- VIGIER P., 1979, «Diffusion d'une langue nationale et résistance des patois en France au XIXe siècle. Quelques réflexions sur l'état présent de la recherche historique à ce propos », *Romantisme, Revue du dix-neuvième siècle*, n°25-26, pp. 191-208.
- WARNIER JP, 2013, « VI. La mondialisation de la culture ? », dans *Les enjeux de la mondialisation. Les grandes questions économiques et sociales III*. Paris, La Découverte, « Repères », pp. 110-123.
- WIEVIORKA M., 2005, *La différence. Identités culturelles : enjeux, débats et politiques*, Editions de l'aube, La Tour d'Aigues, 201p.
- ZARRAGA A. & al., 2010, *Soziolinguistika Eskuliburua*, EJ/GV Soziolinguistika Klusterra, Andoian, 381p.

Table des cartes :

<i>Carte 1: Les 7 provinces du Pays Basque entre Espagne et France</i>	20
<i>Carte 2: Une démographie en croissance à l'Ouest, plutôt en recul à l'Est, entre 2008 et 2015</i>	22
<i>Carte 3: Le poids considérable de la Côte dans la distribution de la population au PBF</i>	22
<i>Carte 4: Les trois provinces historiques du PBF à l'Ouest des Pyrénées-Atlantiques</i>	24
<i>Carte 5: Les trois secteurs d'étude considérés dans les enquêtes sociolinguistiques</i>	31
<i>Carte 6 : Distribution des catégories de rapport à la langue par secteur d'étude (2006)</i>	35
<i>Carte 7: Localisation des effectifs du primaire par commune (2016-2017)</i>	95
<i>Carte 8 : Localisation des effectifs du primaire en basque par commune (2016-2017)</i>	97
<i>Carte 9 : Part des effectifs communaux en primaire et maternelle concernée par un enseignement en basque au moins à parité horaire, en 1992</i>	98
<i>Carte 10: Localisation et part des effectifs du primaire en basque par commune (2016-2017)</i>	99
<i>Carte 11 : Localisation des effectifs du primaire en basque dans le public par commune (2016-2017)</i>	101
<i>Carte 12 : Localisation des effectifs du primaire en basque dans le privé confessionnel par commune (2016-2017)</i>	102
<i>Carte 13 : Localisation des effectifs du primaire en basque dans le privé associatif par commune (2016-2017)</i>	103
<i>Carte 14 : Près d'un demi-siècle de création d'ikastola (1970-2017)</i>	105
<i>Carte 15: Localisation et part des effectifs scolarisés en collège (2016-2017)</i>	107
<i>Carte 16 : Localisation et part des effectifs scolarisés en basque selon leur filière d'enseignement en collège (2016-2017)</i>	109
<i>Carte 17: Localisation et part des effectifs scolarisés en lycée (2016-2017).</i>	110

Table des tableaux :

<i>Tableau 1 : Répartition des catégories de rapport à la langue par secteur d'étude (2016)</i>	33
<i>Tableau 2 : Les groupes de travail dans chaque ikastola</i>	72
<i>Tableau 3 : Nombre d'établissements concernés par l'enseignement du basque à la rentrée 2016-2017 au PBF94</i>	
<i>Tableau 4 : Evolution des effectifs du primaire entre 2004 et 2016 par rapport à la langue</i>	96
<i>Tableau 5 : Suivi des effectifs de cohortes pour l'enseignement du basque dans la filière publique depuis 2004</i>	112
<i>Tableau 6 : Suivi des effectifs de cohortes pour l'enseignement du basque dans la filière privée confessionnelle depuis 2004</i>	113
<i>Tableau 7 : Suivi des effectifs de cohortes pour l'enseignement du basque dans la filière privée associative depuis 2004</i>	113
<i>Tableau 8 : Evolution moyenne et par filière des effectifs à certains passages de la scolarité depuis 2004 (%)</i>	114
<i>Tableau 9 : Evolution moyenne et par filière des effectifs suivant le basque aux passages au collège et au lycée depuis 2004 (%)</i>	115
<i>Tableau 10 : Tableau de synthèse des réunions menées (et intégralement retranscrites) dans le cadre de l'intervention sociologique</i>	172
<i>Tableau 11 : Un temps de terrain en deux périodes</i>	174
<i>Tableau 12 : Tableau de synthèse de la présentation des parents</i>	178
<i>Tableau 13 : présentation des profils du groupe A</i>	184
<i>Tableau 14 : présentation des profils du groupe B</i>	184
<i>Tableau 15 : présentation des profils du groupe C</i>	185
<i>Tableau 16 : présentation des profils du groupe D</i>	186
<i>Tableau 17 : présentation des profils du groupe E</i>	188
<i>Tableau 18 : synthèse des profils des parents de l'enquête</i>	189
<i>Tableau 19 : Les dimensions identitaires et le rôle de la langue dans la plénitude identitaire</i>	203
<i>Tableau 20 : évolution des archétypes de logiques d'action proposés lors des séances de restitution</i>	272
<i>Tableau 21 : archétypes des logiques d'action soumis lors de la restitution générale</i>	275

Table des figures :

Figure 1: Evolution de la part des locuteurs de l'euskara entre 1996 et 2016 _____	26
Figure 2 : Evolution de la part des locuteurs de l'euskara par catégorie entre 1996 et 2016 _____	27
Figure 3: Evolution de la part des bascophones par classe d'âge entre 1996 et 2016 _____	28
Figure 4 : Evolution du nombre de stagiaires en formation de basque chez AEK entre 2004 et 2018 _____	29
Figure 5: Evolution de la part des bascophones par classe d'âge dans le secteur BAB entre 1996 et 2016 _____	38
Figure 6 : Evolution de la part des bascophones par classe d'âge dans le secteur Côte Sud – Labourd Intérieur entre 1996 et 2016 _____	39
Figure 7 : Evolution de la part des bascophones par classe d'âge dans le secteur Basse-Navarre – Soule entre 1996 et 2016 _____	40
Figure 8: Le basque majoritairement reçu comme langue première en Basse-Navarre – Soule en 2016 _____	43
Figure 9: Evolution de la première langue selon la classe d'âge entre 1996 et 2016 _____	46
Figure 10 : Transmission familiale et compétence linguistique chez les plus jeunes : des « pertes » en Basse-Navarre – Soule ? _____	47
Figure 11 : Evolution de l'acquisition du bilinguisme au PBF entre 2006 et 2016 _____	48
Figure 12 : Répartition des formes d'acquisition du bilinguisme par secteur d'étude, en 2016 _____	49
Figure 13 : Répartition des formes d'acquisition du bilinguisme par classe d'âge dans le PBF en 2016 _____	50
Figure 14 : Part des gains (acquisition de la langue hors du cercle familial) et pertes linguistiques par tranche d'âge parmi les locuteurs de l'euskara au PBF en 2011 _____	53
Figure 15 : Evolution de l'opinion sur la promotion de la langue basque entre 1996 et 2016 au PBF _____	54
Figure 16 : Part de la population favorable à la promotion de la langue basque, par secteur d'étude, en 2011 et 2016 _____	55
Figure 17 : Evolution des choix de scolarisation en faveur de plus de basque dans le PBF entre 1996 et 2016 _____	57
Figure 18 : les débuts de la langue basque dans le paysage scolaire en France _____	70
Figure 19 : Schéma du projet de politique linguistique de l'OPLB _____	85
Figure 20: évolution des effectifs dans le primaire au PBF _____	89
Figure 21 : Répartition par filière des effectifs de basque au primaire et dans le secondaire (2016-2017) _____	90
Figure 22 : Evolution des transmissions familiales du basque entre 1915 et 1975 _____	118
Figure 23: graphique théorique de positionnement dans l'expérience sociale _____	274
Figure 24: première proposition de graphique de positionnement, groupe B, 26 mars 2016 _____	277
Figure 25: deuxième proposition de graphique de positionnement, groupe C, 28 avril 2016 _____	278
Figure 26: troisième proposition de graphique de positionnement, groupe A, 29 avril 2016 _____	278
Figure 27 : quatrième proposition de graphique de positionnement, groupes E et D, 12 et 13 avril 2017 (moyenne du groupe E présentée ici) _____	279
Figure 28: Evolution de l'analyse des logiques d'action au cours de l'intervention sociologique _____	280
Figure 29: se reconnaître dans l'expérience d'une transmission globale _____	281

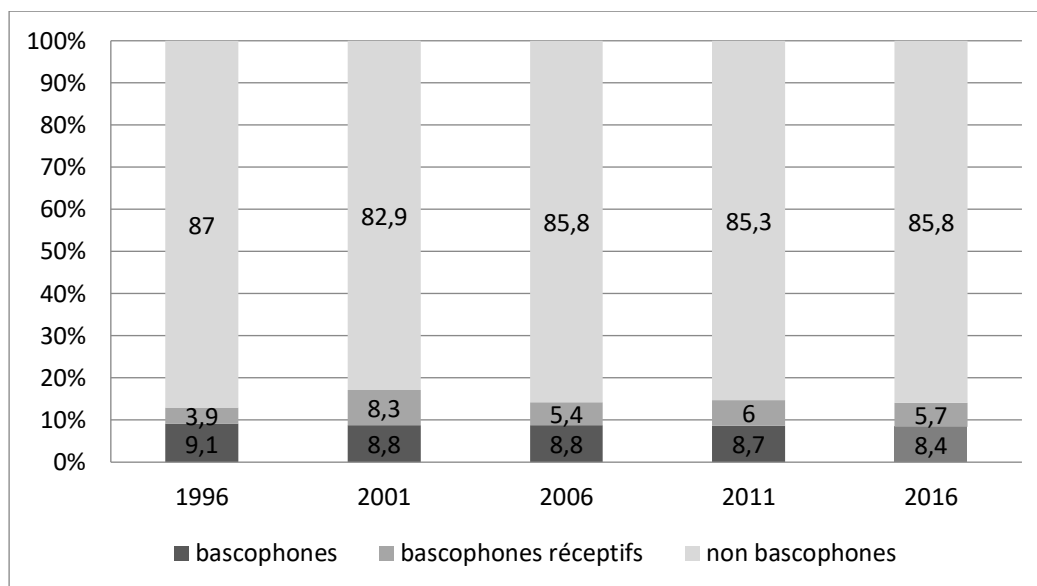
<i>Figure 30 : une transmission identitaire</i>	283
<i>Figure 31: une transmission éthique</i>	284
<i>Figure 32 : une transmission mesurée</i>	286
<i>Figure 33 : Les parents dans l'expérience sociale en fonction des filières d'enseignement</i>	300
<i>Figure 34: l'expérience sociale du choix de l'école en basque</i>	315

Table des annexes :

<i>Annexe 1: Evolution de la compétence linguistique dans le secteur BAB entre 1996 et 2016</i>	353
<i>Annexe 2: Evolution de la compétence linguistique dans le secteur Côte Sud – Labourd Intérieur entre 1996 et 2016</i>	353
<i>Annexe 3: Evolution de la compétence linguistique dans le secteur Basse-Navarre – Soule entre 1996 et 2016</i>	354
<i>Annexe 4: La transmission, faible et en recul, du basque dans le BAB entre 2006 et 2016</i>	354
<i>Annexe 5: La transmission du basque en chute constante dans le secteur Côte Sud – Labourd Intérieur entre 2006 et 2016</i>	355
<i>Annexe 6: La transmission du basque recule mais continue d'être majoritaire en Basse-Navarre – Soule entre 2006 et 2016</i>	355
<i>Annexe 7: Part des gains et pertes linguistiques par secteur d'étude parmi les locuteurs de l'euskara en 2011</i>	356
<i>Annexe 8: Tableau de synthèse des entretiens individuels enregistrés</i>	357
<i>Annexe 9: Tableau des entretiens individuels de représentants institutionnels non-enregistrés</i>	357
<i>Annexe 10 : La composition des groupes de l'enquête</i>	358

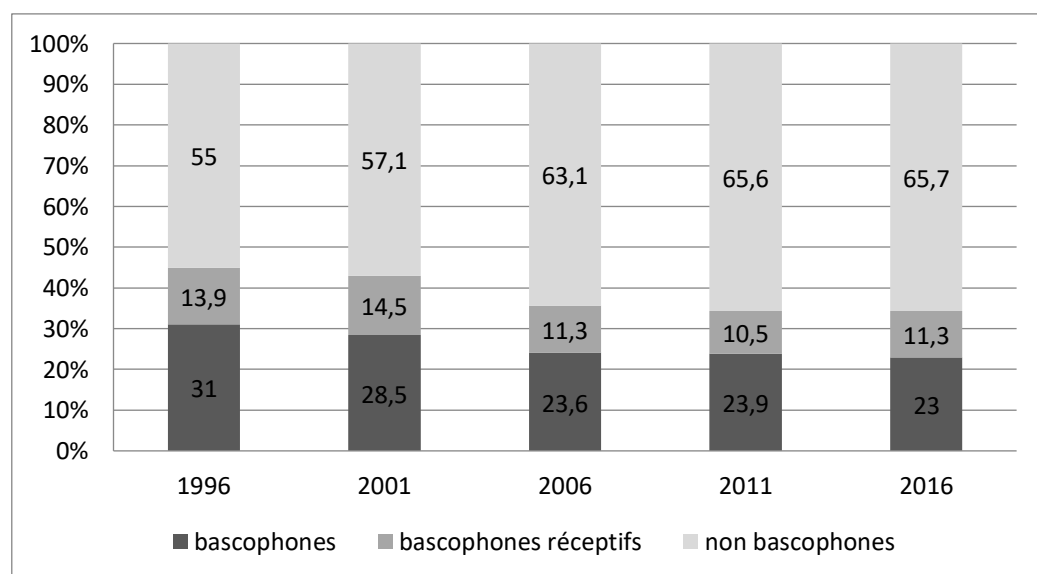
Annexes

Annexe 1: Evolution de la compétence linguistique dans le secteur BAB entre 1996 et 2016



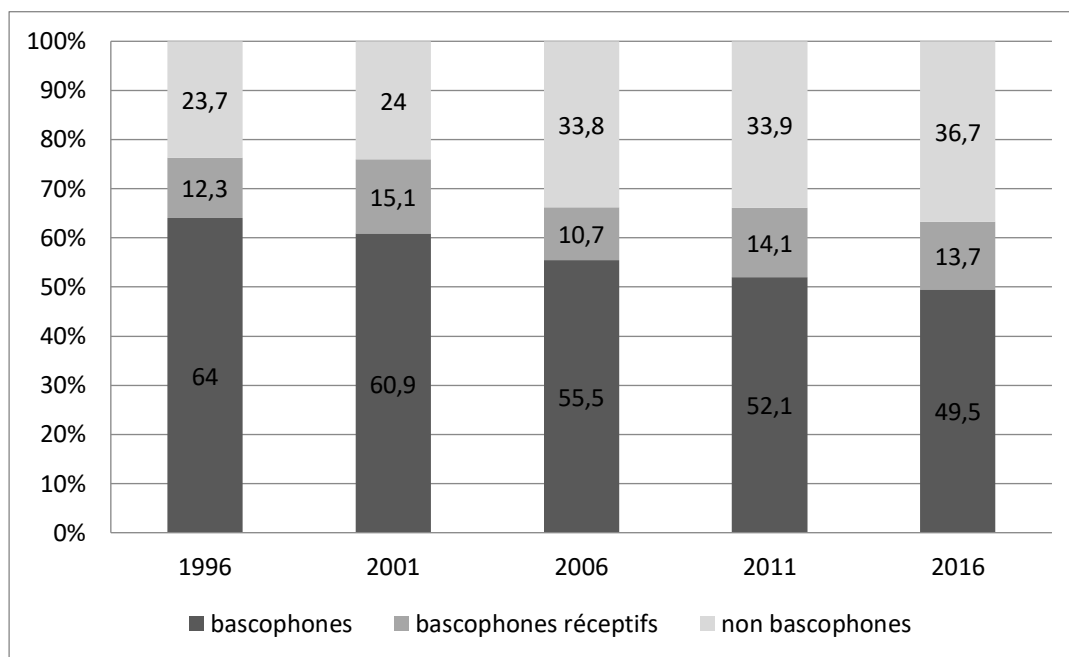
Source chiffres : enquêtes sociolinguistiques. Élaboration propre.

Annexe 2: Evolution de la compétence linguistique dans le secteur Côte Sud – Labourd Intérieur entre 1996 et 2016



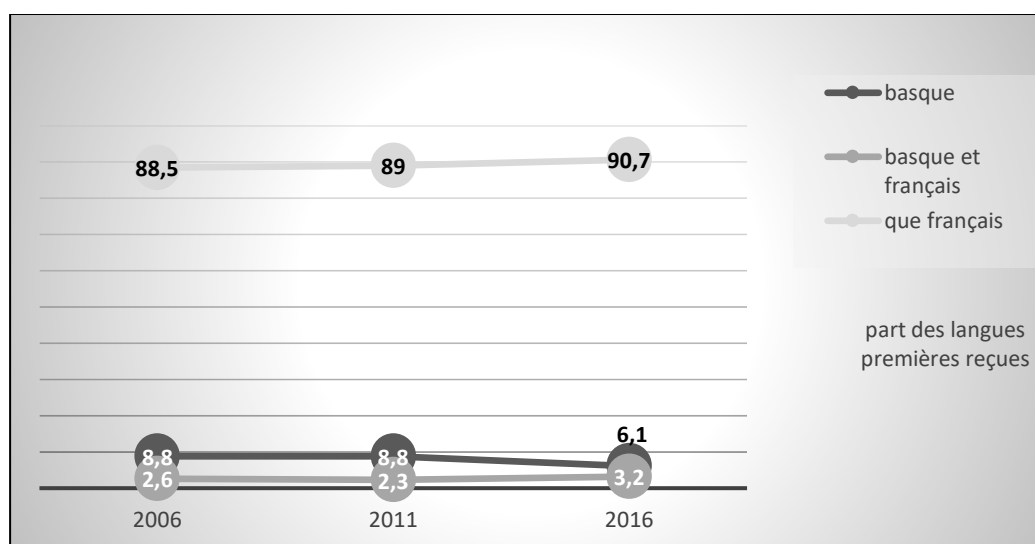
Source chiffres : enquêtes sociolinguistiques. Élaboration propre.

Annexe 3: Evolution de la compétence linguistique dans le secteur Basse-Navarre – Soule entre 1996 et 2016



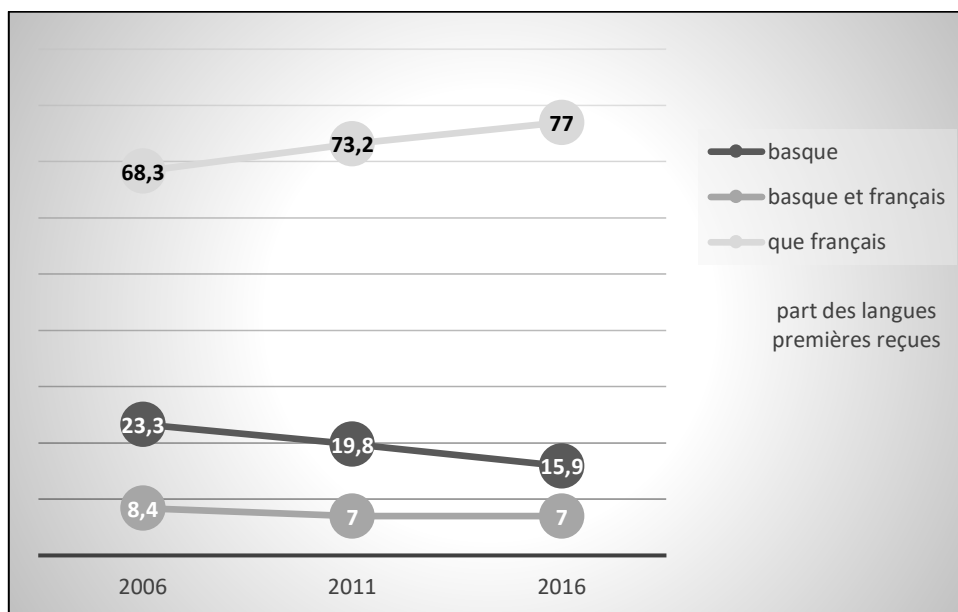
Source chiffres : enquêtes sociolinguistiques. Élaboration propre.

Annexe 4: La transmission, faible et en recul, du basque dans le BAB entre 2006 et 2016



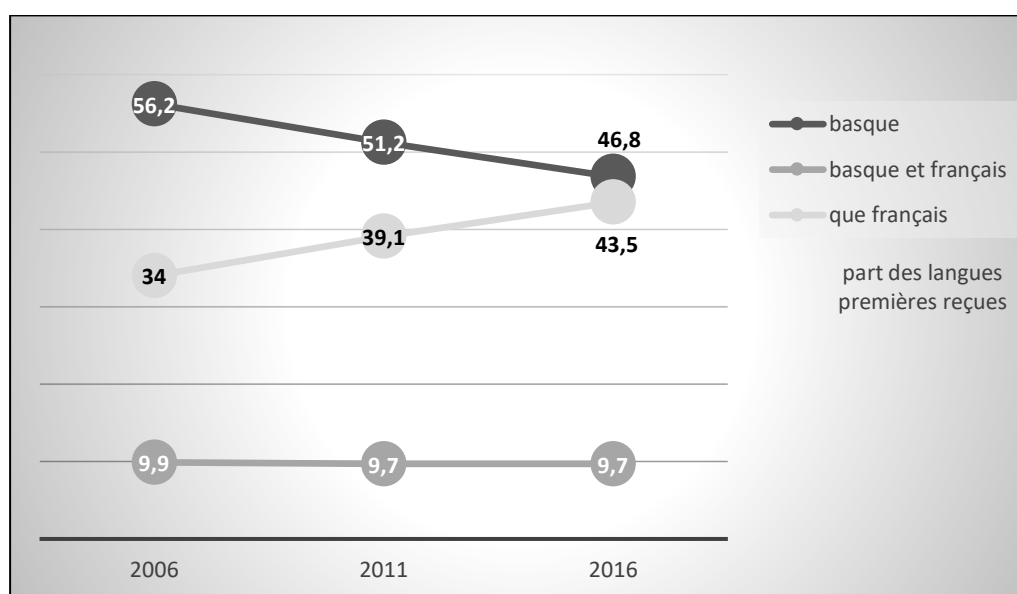
Source chiffres : enquêtes sociolinguistiques 2006, 2011 et 2016. Élaboration propre.

Annexe 5: La transmission du basque en chute constante dans le secteur Côte Sud – Labourd Intérieur entre 2006 et 2016



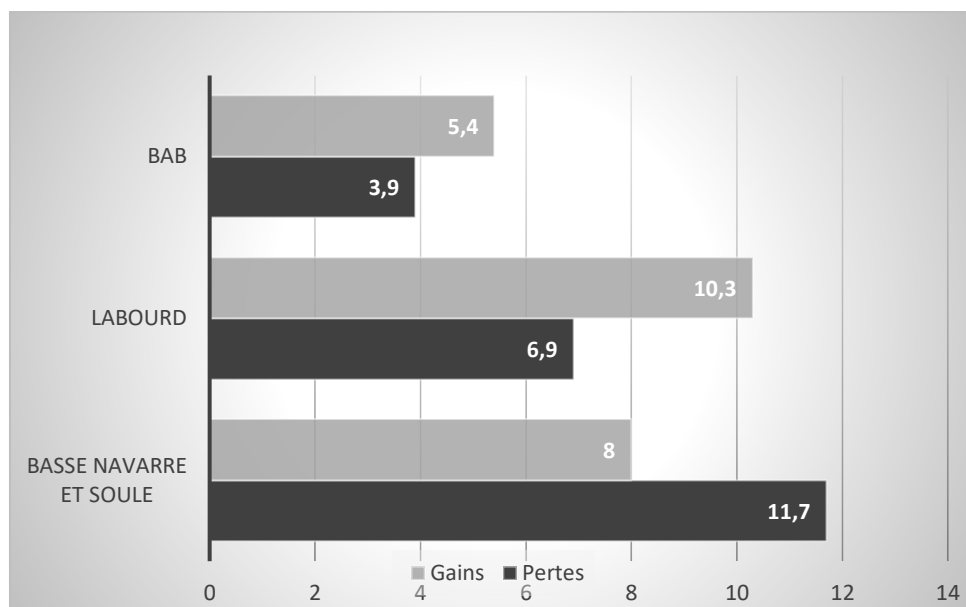
Source chiffres : enquêtes sociolinguistiques 2006, 2011 et 2016. Élaboration propre.

Annexe 6: La transmission du basque recule mais continue d'être majoritaire en Basse-Navarre – Soule entre 2006 et 2016



Source chiffres : enquêtes sociolinguistiques 2006, 2011 et 2016. Élaboration propre.

Annexe 7: Part des gains et pertes linguistiques par secteur d'étude parmi les locuteurs de l'euskara en 2011



Source chiffres : *Enquête sociolinguistique n°V*, 2011. Élaboration propre.

Annexe 8: Tableau de synthèse des entretiens individuels enregistrés

Qui ?	Date	Durée	Lieu
Michel ORONOS : président d'Euskal Konfederazioa	2 avril 2012	2hs20	Bayonne
Xan AIRE : coordinateur du projet <i>Euskaraz Bizi</i> pour Seaska	12 mars 2014	2hs44	Cambo
Marie-Andrée OURET, présidente de la fédération	28 septembre 2015	1hs40	Bayonne
Paxkal INDO, président de la fédération Seaska	29 septembre 2015	2hs	Cambo
Daniel HAROTZARENE : secrétaire Ikas-Bi	23 novembre 2015	1hs47	Bayonne
Peio DIBON, coordinateur d'Euskal Haziak Et Sylvie MIRAILH, parent d'élève (bilingue privé)	2 février 2016	1hs44	Saint Pierre d'Irube
Xan AIRE : coordinateur du projet <i>Euskaraz Bizi</i> pour Seaska	16 février 2016	2hs01	Cambo
Isabelle CARRICART, conseillère pédagogique en langue basque dans le premier degré sur la circonscription de Saint Jean de Luz	25 novembre 2016	1hs44	Bayonne
Josianne LIBIER ; fondatrice Biga Bai	30 juillet 2018	1hs13	Anglet

Annexe 9: Tableau des entretiens individuels de représentants institutionnels non-enregistrés

Qui ?	Date	Lieu
Jakes SARRAILLET, Inspecteur Pédagogique Régional (IPR) chargé de mission langue basque	22 février 2016	Bayonne
Xalbat ITÇAINA, chargé de mission au bilinguisme DDEC64	16 juillet 2018	Entretien téléphonique

Annexe 10 : La composition des groupes de l'enquête

La constitution du groupe A : Mendionde-Hasparren-Brisous

CE : originaire du Pays basque. CE a parlé basque dans sa petite enfance puis s'est réapproprié la langue à l'âge adulte. Le foyer familial est bascophone. Ses deux enfants sont scolarisés en ikastola.

CT : parent d'un enfant scolarisé en ikastola et d'un bébé en crèche bilingue. CT n'est ni originaire du Pays basque, ni bascophone. Le foyer familial est mixte.

MDL : parent de trois enfants. A l'époque, seuls les deux plus grands étaient scolarisés. Ils étaient à l'école primaire publique, dans la filière bilingue. Originaire du pays basque, MDL a pratiqué le basque durant sa petite enfance mais ne l'a plus parlé à partir de sa scolarisation en primaire. Le foyer familial est francophone. Les parents de MDL sont bascophones.

MrD : parent de deux enfants scolarisés en ikastola. Elle a suivi toute sa scolarité dans le système immersif. Le foyer familial est bascophone.

MtD : originaire du Pays basque et bascophone, ses trois enfants sont scolarisés en ikastola. Le foyer familial est bascophone.

OD : OD a quitté Fréjus et emménagé au Pays basque pour pouvoir scolariser ses enfants en ikastola. OD est originaire de Bilbao, bascophone et enseignante en ikastola. Le foyer familial est mixte.

SE : à l'époque seule son aînée était scolarisée. Elle venait d'intégrer la maternelle publique dans la filière bilingue. Originaire du Pays basque, SE n'est pas bascophone mais ses parents le sont. Le foyer familial est francophone.

XI : originaire du Pays basque et bascophone, il a partiellement, suivi sa scolarité en ikastola. Le foyer familial est bascophone. Ses deux enfants scolarisés en ikastola.

La constitution du groupe B : Labourd Sud

EZ : professeur dans le public et parent de deux enfants scolarisés dans la filière privée

bilingue, EZ a grandi au Pays basque mais sa famille n'est pas bascophone. Le foyer familial est francophone même si son compagnon est bascophone.

FXC : dont les deux derniers enfants ont fait ou font leur scolarité en ikastola. FXC vit au Pays basque depuis 1995 et a tenté d'apprendre le basque avec AEK. Le foyer familial est francophone.

ITG : parent de deux enfants scolarisés dans la filière bilingue d'une primaire publique et d'un collège privé de Saint-Jean-de-Luz. Originaire du Pays basque par filiation, ITG a appris le basque à l'âge adulte en région parisienne et le parle avec ses enfants. Le foyer familial est donc linguistiquement mixte. Dans sa pratique professionnelle, ITG pratique le basque régulièrement.

JFG : parent d'un enfant scolarisé en ikastola. Sa famille est d'origine portugaise et il a grandi dans les Deux Sèvres. JFG vit au Pays basque depuis 2001 et débute, au moment de l'enquête, l'apprentissage du basque avec AEK. Le foyer familial est francophone.

KP : dont les enfants sont scolarisés en bilingue dans une école privée. Originaire de Ciboure, KP n'est pas bascophone. Le foyer familial est francophone même si son compagnon est bascophone.

PA : professeur dans le public et parent de deux enfants scolarisés dans une maternelle immersive publique et en collège public bilingue. PA nous dit s'être « battue pour apprendre le basque » à l'âge adulte car il n'est pas parlé dans sa famille. Le foyer familial est francophone.

PE : professeur de basque à AEK et parent d'un enfant scolarisé en ikastola. PE a grandi au Pays basque et a fait une partie de sa scolarité en ikastola. Le foyer familial est bascophone.

PEA : parent d'un enfant scolarisé en ikastola. PEA est membre d'un parti politique abertzale. Ancien élève des premières classes bilingues dans les écoles privées, il a réappris le basque à l'âge adulte et le parle avec ses enfants. Le foyer familial est mixte.

SIM : originaire d'Hendaye et d'une famille bascophone, SIM a réappris le basque à l'âge

adulte et le transmet aujourd'hui comme professeur dans une classe bilingue d'une école primaire publique. Ses deux enfants sont scolarisés en bilingue dans des écoles publiques. Le foyer familial est mixte.

SM : parent d'un enfant scolarisé en bilingue dans un collège privé. SM n'est pas bascofone mais a grandi entre Bayonne et Biarritz et précise que sa famille est d'origine gasconne. Elle dit avoir « atterri par hasard » dans ce pays qui lui semble « exotique ». Le foyer familial est francophone.

La constitution du groupe C : le BAB

AG : a deux enfants : l'une est scolarisée en bilingue dans le public et l'autre est en ikastola. AG vit au Pays basque depuis une dizaine d'année. Le couple parental n'est ni originaire du Pays basque, ni bascofone. Le foyer familial est donc francophone.

BAD : a grandi au Pays basque mais ne parle pas le basque malgré plusieurs tentatives d'apprentissage avec AEK. Parent d'enfants scolarisé en ikastola (après trois années de maternelle dans la filière bilingue publique) et en crèche immersive. Le couple est originaire du Pays basque mais n'est pas bascofone.

DH : membre actif d'Ikas Bi, DH est parent d'un enfant scolarisé dans le public et qui, l'année de l'enquête, devait quitter l'enseignement en basque pour l'enseignement du basque. DH est originaire du Pays basque, d'une famille bascofone, et s'est réapproprié la langue à l'âge adulte. Le foyer familial est mixte.

HC : parent de 5 enfants : les trois plus jeunes (originaires d'Ethiopie) sont scolarisés en ikastola et les deux aînés ont été scolarisés en ikastola. HC a grandi, en partie, en région parisienne dans une famille originaire du Pays basque et bascofone. Professeur en ikastola, HC a appris le basque à l'âge adulte. Le foyer familial est bascofone même si la langue du couple parental est le français.

JB : Sa mère est bascofone mais JB ne le parle pas le basque malgré plusieurs tentatives d'apprentissage avec AEK. JB vit au Pays basque depuis son adolescence. Son enfant est scolarisé en maternelle bilingue publique. Le couple parental est originaire du Pays basque

mais n'est pas bascophone.

JG : parent de deux enfants scolarisés en bilingue dans une école public. JG est originaire de Bilbao et parle espagnol avec ses enfants. La famille a quitté Paris pour le Pays basque depuis 2014. JG est bascophone et prépare, au moment de l'enquête, le CAPES de basque. Le foyer familial est mixte.

MD : parent d'enfants scolarisés en ikastola ou en crèche immersive. MD est d'une famille basque et bascophone, et a quitté Bordeaux pour scolariser son aîné en immersion. Elle pratique un « basque domestique » avec ses enfants. Le foyer familial est mixte.

MH : parent d'un enfant scolarisé en maternelle bilingue publique au moment de l'enquête. MH a grandi à Bordeaux et son père est originaire de Soule. MH n'est pas bascophone. Le foyer familial est francophone. A la fin de l'intervention sociologique, MH rentrera en contact avec Seaska pour scolariser son enfant en ikastola.

OL. : professeur de basque en collège public et ayant réalisé une partie de sa scolarité dans le système immersif, OL est parent de deux enfants scolarisés en ikastola. Le foyer familial est bascophone.

YL : conseiller principal d'éducation dans un collège public et parent de deux enfants scolarisés en ikastola, YL n'est ni bascophone, ni originaire du Pays basque mais il y vit depuis plus de 15 ans. Le foyer familial est francophone.

La constitution du groupe D : le BAB, deuxième groupe

CM : vit au Pays basque depuis plus d'une dizaine d'année et a appris le basque. CM le parle couramment y compris et surtout avec son enfant scolarisé en ikastola. Le foyer familial est mixte. Sa compagne, originaire du Pays basque ne parle pas l'euskara.

EC : originaire de la région nantaise, EC vit au Pays basque depuis plus d'une quinzaine d'année. Ses deux enfants font ou ont fait leur scolarité en ikastola. EC parle un peu l'euskara. Le couple parental est mixte car son compagnon est originaire de Navarre et est bascophone.

KB : vit au pays basque depuis plus d'une dizaine d'année et est parent d'un enfant scolarisé en ikastola. KN n'est ni originaire du Pays basque, ni bascophone. Le foyer familial est francophone.

La constitution du groupe E : Basse-Navarre et Soule

FP : parent d'un enfant scolarisé en ikastola. FP n'est pas originaire du Pays basque et ne parle pas le basque. Le foyer familial est mixte car son compagnon est bascophone.

HA : a grandi au Pays basque dans une famille bascophone. Ses enfants sont scolarisés en ikastola après un passage dans la filière bilingue publique. Le foyer familial est bascophone.

IM : a grandi en Navarre et est parent d'un enfant scolarisé en ikastola. Le foyer familial est mixte car IM est bascophone et son compagnon parle espagnol.

LC : a grandi en Soule mais n'est pas bascophone. Ses enfants sont scolarisés en ikastola et le foyer familial est francophone.

ML : a grandi en Soule et est parent d'un enfant scolarisé dans la filière bilingue publique. ML parle un peu le basque mais le foyer familial est francophone.

MH : a aussi grandi en Soule, dans une famille bascophone mais MH ne le parle pas et l'apprend avec AEK. Ses enfants sont scolarisés en ikastola et le foyer familial est mixte car son compagnon est bascophone.